



---

**Red Internacional de Investigación en  
Derecho Educativo. A.C.**



**Derecho Educativo:  
Inclusión y Formación Profesional,  
otras miradas para la reflexión**

Editores:

Dra. Maritza Carrera Pola  
Dr. Rodolfo Humberto Ramírez León

---

**RIIDE MÉXICO**

***Derecho Educativo:  
Inclusión y Formación Profesional,  
otras miradas para la reflexión***

Editores:

Dra. Maritza Carrera Pola  
Dr. Rodolfo Humberto Ramírez León



***Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo, A. C.***

**RIIDE MÉXICO**

***Derecho Educativo: Inclusión y Formación Profesional, otras miradas para la reflexión***

***Derecho Educativo: Inclusión y Formación Profesional,  
otras miradas para la reflexión***

**Editores: Maritza Carrera Pola y Rodolfo Humberto Ramírez León**

***Primera Edición 2022***

**ISBN EN TRÁMITE**

**© *Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo, A.C.***

***Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo, RIIDE A. C.***  
Calle Canarias No. 2, Fraccionamiento Buenos Aires,  
Delegación Terán. C.P. 29050, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México  
Tel. 961 67 15 322, Email: riideoficial@gmail.com

*Diseño de portada: Rolando Riley Corzo*

Nota: Las reflexiones vertidas en esta obra, son de responsabilidad única de sus autores.  
Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo, A.C.

***Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo, A. C.***

## PRÓLOGO

La civilización humana es el resultado de la dinámica de los tiempos y los espacios, pero los grandes pasos, los que transforman el contexto que nos rodea son producto de los tiempos de paz, solo cuando la humanidad vive en armonía, se desborda la capacidad creadora, surgen las ideas, regresa el optimismo y las ganas de vivir, por eso creemos firmemente, que en tiempos de violencia y de muerte resulta reconfortante abordar el estudio de la paz, porque se trata de construir esperanza, en todo y todos los que nos rodean.

Para la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo (RIIDE), el desarrollo de la cultura de paz, es una prioridad como objeto de estudio, su importancia radica en estimular la concientización y el cambio de conductas pasando de situaciones agresivas y violentas que destruyen y sacan lo peor del ser humano, al predominio de la vida sustentada en valores como: fraternidad, unidad, respeto, amor, colaboración, trabajo y respeto a la dignidad humana.

Entendemos como paz, no un estado de reposo, por el contrario, como un ente dinámico producto de su tiempo y espacio, articulador de esfuerzos individuales y colectivos siempre a favor del crecimiento integral del ser humano, viviendo en sano equilibrio el desarrollo tecnológico y humanístico, preocupado y ocupado en la protección del medio ambiente y todos los temas universales que deben tener como basamento los derechos humanos y la mejor distribución de la riqueza con justicia social.

Para RIIDE México como parte activa de RIIDE INTERNACIONAL, es motivo de orgullo presentar su primer libro en formato electrónico denominado: “Derecho Educativo: Inclusión y Formación Profesional, otras miradas para la reflexión”, tiene como elemento central el abordaje de la formación profesional en las diversas comunidades educacionales, son miradas diversas e interesantes que enriquecen con sus aportaciones al análisis profundo de tal objeto de estudio en el contexto iberoamericano, esta variedad de informes de investigación, constituyen objetivas aproximaciones producto de la experiencia, conocimiento y reflexión de sus autores.

En el contenido de este libro podremos conocer de la importancia de la educación intercultural, el desarrollo a partir de la movilidad estudiantil, reflexiones en torno a las actitudes y la percepción social, fundamentos del plurilingüismo, la formación ciudadana, la responsabilidad social de los profesionales del Derecho, Filosofía del Derecho para niños, la necesaria enseñanza del Derecho Educativo en la Universidad, la importancia de la innovación educativa, el proceso de victimización en la escuela, el enfoque pedagógico integral y el desafío de la educación internacional indígena, de manera especial, se aborda la interesante trilogía integrada por: educación, valores y Derecho.

Agradecemos profundamente los trabajos y esfuerzos realizados por la Dra. Maritza Carrera Pola y el Dr. Rodolfo Humberto Ramírez León, miembros fundadores de RIIDE y Editores de esta obra, constituye la primera aportación editorial de RIIDE MÉXICO; deseamos sinceramente que contribuya a la discusión crítica del Derecho Educativo, abonando a la reflexión objetiva y al análisis que da respuesta a diversas interrogantes en la materia.

De manera muy especial queremos dar las gracias a todos y cada uno de las autoras y de los autores de los artículos que se publican, es producción intelectual que fortalece los fundamentos del Derecho Educativo, enriquece las contribuciones en favor de la paz y alimenta el espíritu que renace con la esperanza de que mañana será mejor si vivimos en la armonía que debemos construir entre todos.

Atentamente,

**DR. ANDRÉS OTILIO GÓMEZ TÉLLEZ**  
PRESIDENTE DE RIIDE INTERNACIONAL Y  
RIIDE MÉXICO

## ÍNDICE

### Capítulo 1

#### **PROMOCIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL USO DE TAC EN CHIAPAS .....9**

Rodolfo Humberto Ramírez León, Wílder Álvarez Cisneros y  
Rolando Riley Corzo

### Capítulo 2

#### **DERECHO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DENTRO DE LOS CONTEXTOS COMUNITARIOS .....24**

Sadid Pérez Vázquez

### Capítulo 3

#### **LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL COMO RECURSO PROMOTOR DEL DESARROLLO HUMANO.....40**

Maritza Carrera Pola, Francisca Beltrán Narcía y Beatriz Toledo Santos

### Capítulo 4

#### **ACTITUDES Y PERCEPCIÓN SOCIAL SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO. UNA MIRADA CONVERGENTE .....54**

Mariana X. Manzo Aguilar\*, Raimundo Castaño Calle\*\*, Cristina Jenaro Río

### Capítulo 5

#### **CONSIDERACIONES PARA PROYECTOS EN CONTEXTOS PLURILINGÜES .....70**

María Teresita Pérez Cruz

## Capítulo 6

**LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN VALORES .....83**

Carmen Alicia Diéguez Orellana

## Capítulo 7

**LA FORMACIÓN SOCIALMENTE RESPONSABLE DE LICENCIADOS/AS  
EN DERECHO EN LA UMSNH: EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS .....95**

María Teresa Vizcaíno López, Olga Lilia Pedraza Calderón y

Miroslava Vizcaíno López

## Capítulo 8

**FILOSOFÍA DE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y SU DIDÁCTICA  
EN UN ARTÍCULO .....109**

Fernando González Alonso, José Luis Guzón Nestar y

Montserrat Mateos Sánchez

## Capítulo 9

**LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EDUCATIVO EN LA FACULTAD DE  
HUMANIDADES, UNACH: LOGROS Y DESAFÍOS .....126**

Marilú Camacho López, Andrés Otilio Gómez Téllez y Nancy Zárate Castillo

## Capítulo 10

**FORMACIÓN DOCENTE EN DERECHOS HUMANOS DE NIÑEZ Y ADOLESCENCIA:  
DISEÑO DEL ACUERDO ESCOLAR DE CONVIVENCIA.....132**

Lily Lara Romero y Silvia de la Cruz Oliva

Capítulo 11

**LA VÍCTIMA EN EL PROCESO PENAL Y EN LA ESCUELA .....147**

Teresa de Jesús Camargo Sanchez, Augusto Federico Gonzalez Graziano y  
Lucía Graciano Casas

Capítulo 12

**COMPETENCIAS UN ENFOQUE PEDAGÓGICO INTEGRAL EN LA  
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, CASO CONALEP 171 .....161**

María del Rosario Flores Morgan, Marisol Suárez Mazariegos  
y Yolanda Muñoz Macías

Capítulo 13

**ESTATUS JURÍDICO INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA.....178**

Andrés Villafuerte Vega

Capítulo 14

**EDUCACIÓN, VALORES Y DERECHOS HUMANOS .....189**

Emilia Ramos Valencia y Martha Ochoa León

## CAPÍTULO 1

# PROMOCIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL USO DE TAC EN CHIAPAS

**Rodolfo Humberto Ramírez León\*, Wilder Álvarez Cisneros\*\* y  
Rolando Riley Corzo\*\***

\*Centro de Estudios para el Desarrollo Municipal y Políticas Públicas

\*\* Facultad de Arquitectura

Universidad Autónoma de Chiapas

Correos electrónicos: [rramirez@unach.mx](mailto:rramirez@unach.mx), [awilder19@hotmail.com](mailto:awilder19@hotmail.com), [riley.unam@gmail.com](mailto:riley.unam@gmail.com)

### RESUMEN

Las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) son fundamentales para el desarrollo económico, político y social de los países, y cobran sentido ante la existencia de la economía del conocimiento. La ausencia de una política de tecnologías de la información y la comunicación en la escuela pública aumenta la desigualdad entre los países y las personas. La organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) prevé que construir sociedades del conocimiento contribuye a los Objetivos de Desarrollo Sustentable.

Ahora bien, el uso de nuevas tecnologías en la enseñanza incluye un sinnúmero de herramientas como nunca antes se había vivido. Hardware, como ordenadores de aula, ordenadores portátiles, tabletas, smartphones y software como apps, navegadores web, lectores de archivos, almacenes de datos o diferentes soportes multimedia. Conocerlas y utilizarlas es hoy un factor clave en las aulas universitarias. El presente trabajo tiene relación con los contextos más desprotegidos de la Geografía en Chiapas, México, y pretende estimular el uso de la herramienta tecnológica en dichos espacios, por lo que el reto es grande.

## **PROMOCIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL USO DE TAC EN CHIAPAS**

**Palabras Clave:** TAC, tecnología educativa, Nuevos paradigmas educativos

### **INTRODUCCIÓN**

Según Trejo Delarbre (2005), el ciudadano requiere de destrezas específicas para su supervivencia en este nuevo entorno: “La capacitación, no sólo para encontrar información y saber discriminar entre ella, sino también para colocar contenidos en las redes informáticas, se ha convertido en requisito indispensable en la formación cultural, la competitividad laboral y las opciones sociales de las personas.”

Joan Majó (2003) “la escuela y el sistema educativo no solamente tienen que enseñar las nuevas tecnologías, no sólo tienen que seguir enseñando materias a través de las nuevas tecnologías, sino que estas nuevas tecnologías aparte de producir unos cambios en la escuela producen un cambio en el entorno y, como la escuela lo que pretende es preparar a la gente para este entorno, si éste cambia, la actividad de la escuela tiene que cambiar”. (José Luis Orihuela, 2006)

Se debe de agregar que, la responsabilidad no solo es del alumnado, sino también del docente, por lo que en los planes y programas se estable lo siguiente:

Los indicadores de desempeño para los docentes en el uso de las TIC son:

- Utilizar herramientas y recursos digitales para apoyar la comprensión de conocimientos y conceptos.
- Aplicar conceptos adquiridos en la generación de nuevas ideas, productos y procesos, utilizando las TIC.
- Explorar preguntas y temas de interés, además de planificar y manejar investigaciones, utilizando las ICC.
- Utilizar herramientas de colaboración y comunicación, como correo electrónico, blogs, foros y servicios de mensajería instantánea, para trabajar de manera colaborativa, intercambiar opiniones, experiencias y resultados con otros estudiantes, así como reflexionar, planear y utilizar el pensamiento creativo.
- Utilizar modelos y simulaciones para explorar algunos temas.
- Generar productos originales con el uso de las TIC, en los que se haga uso del pensamiento crítico, la creatividad o la solución de problemas basados en situaciones de la vida real.
- desarrollar investigaciones o proyectos para resolver problemas auténticos y/o preguntas significativas.
- Utilizar herramientas de productividad, como procesadores de texto para la creación de documentos o la investigación; un software para la presentación e integración de las actividades de la investigación, y un software para procesar datos, comunicar resultados e identificar tendencias.
- Utilizar las redes sociales y participar en redes de aprendizaje aplicando las reglas de etiqueta digital.

***Derecho Educativo: Inclusión y Formación Profesional, otras miradas para la reflexión***

- Hacer uso responsable de software y hardware, ya sea trabajando de manera individual, por parejas o en equipo.
- Hacer uso ético, seguro y responsable de internet y herramientas digitales. (Plan de estudios 2011)

Tal como afirma Cardona (2002) es necesario que todo el mundo pueda ingresar en la sociedad de conocimiento, sobre todo las escuelas de países menos desarrollados, ya que en caso contrario se encontrarán excluidas del progreso social.

Por ello, la incorporación de las TIC en la sociedad en general, y en la Educación en particular, se encuentra ligada a políticas de igualdad, y debe ser cuidadosa y estratégicamente planificada. En definitiva, es fundamental el papel de un Estado que aspire a poner al alcance de todos los ciudadanos un uso productivo y crítico de estos nuevos productos culturales. Burbules Nicholas C. (2007)

Las TIC ayudan a preparar a los jóvenes para la sociedad del conocimiento. Las TIC en las escuelas ofrecen, a los jóvenes, herramientas para desarrollar habilidades para la vida en relación con el manejo de información y la comunicación con otras personas. Con las TIC, una escuela puede estar conectada al mundo, independientemente de su ubicación geográfica, y aprovechar los recursos educativos disponibles en Internet. Los jóvenes pueden participar de aquellas actividades que realizan los jóvenes en todo el mundo (música, juegos, espacios sociales, producción de contenidos, etcétera). Hepp Pedro (2007).

Mientras que el uso tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC), se refiere el uso de las tecnologías para aprender (adquisición o reproducción), y esto hace que se efectúe, el uso de manera correcto, pertinente, eficaz y sobre todo beneficioso ante la sociedad contemporáneo. Para (LOZANO, 2011) “Las TAC tratan de orientar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hacia usos formativos, tanto para el estudiante como para el profesor, con el objetivo de aprender más y mejor” p.1. Es por ello la necesidad de la implementación en las escuelas para interferir ante el rezago o el nivel bajo de competencias tecnológicas. Así algunas personas se quedan como usuarios e impide su desarrollo de su pensamiento, porque piensa que todo lo tiene solucionado en la vida, mas sin embargo es donde surge el TAC de usar la tecnología para aprender conocimientos no para dejar de ser pensadores o usar el cerebro.

Una buena implementación tecnológica en la educación significa aprendizaje alcanzado y potencialidad en mejora, debido a que se obtiene mayor competencia en las cualidades humanas en desarrollo experiencial. Las instituciones permiten la formación experiencial y de intervención directa con el trabajo de campo y el conocimiento científico, permitiendo utilizar los recursos tecnológicos necesarios para la demostración o comprobación de los conocimientos adquiridos para ofrecer información valiosa al medio escolar o social. Por eso es importante recalcar lo que Cobo (2009) expone sobre las sociedades del conocimiento enfocada a la educación y a otras organizaciones con fines formativos que impulsan el desarrollo tomando en cuenta las acciones innovadoras que permiten ampliar los conocimientos de forma eficiente para atender los desafíos y aprovechar las oportunidades que orienten el trayecto educativo.

## **PROMOCIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL USO DE TAC EN CHIAPAS**

Para una labor educacional que trascienda en los estudiantes universitarios no solo se trata de ofrecer los medios necesario o las herramientas tecnológicas para aplicar su práctica formativa, si a ellos no les genera una buena significación de querer implementar nuevos métodos en su formación profesional y hacer uso de su habilidad y de la información de forma procesal. La realidad educativa en el nivel superior se ve frente a sujetos que saben utilizar las herramientas digitales y tecnológicas (internet, computadoras) para prepararse a nuevos retos después de su trayecto educativo, así que cada uno de ellos tiene la posibilidad de hacer uso eficiente de las tecnologías a su alcance, aprendido por si solos y proponiendo nuevas formas de experimentar sus habilidades que demuestren su potencial intelectual en crecimiento, indudablemente con la ayuda del docente y un plan curricular.

La juventud hoy en día se ha visto muy asociada con las tecnologías y los medios de información aunque la mayor parte de las veces acceden desde el espacio social que permanece fuera de las instituciones. Debido a las políticas educativas del estado se ha implementado en muchos centros escolares el uso de las tecnologías y han reconocido el trabajo académico con la ayuda de los medios de información que aporta ciertos beneficios en los estudiantes que emplean sus actividades desde estos recursos a su alcance. Resulta apto para las jóvenes estudiantes, sobre todo los que se encuentran en el nivel superior, acceder a las tecnologías y a los medios de información para dotarse de nuevas competencias futuras, aunque por el momento y su estancia universitaria es conveniente aplicarla de forma académica, por eso Millan en Torres (2006) dice que las tecnologías pueden ser un vehículo para la educación siempre y cuando se aplique de forma adecuada y no se le otro rumbo que pueda romper con las intenciones educacionales.

El buen uso de las tecnologías en las instituciones educativas permiten que las personas se desenvuelvan de acuerdo a los tiempos actuales, donde la enseñanza y el aprendizaje se practique de forma innovadora, así cada persona se va preparando para acceder a la sociedad cambiante. Hoy en días los estudiantes se encuentran al margen de las vivencias educativas ajustadas a los cambios e innovaciones en el tiempo, donde es posible acceder a las herramientas tecnológicas y medios de información que sirven para su práctica educativa y laboral, por eso es indispensable construir a partir de la formación académica una cultura que tome en cuenta las practicas innovadoras. Márquez (2012) analiza que los jóvenes aprenden demasiado y no solo dentro de las instituciones educativas, y eso se debe al alcance que tienen de las tecnológicos, lo importante en la educación seria integrar las aportaciones de los medios encontrados a su alrededor y desarrollar una mejor enseñanza y aprendizaje, abriendo espacio para que cada alumno acceda de forma institucional a los medios que pueden orientar su formación y a la vez estar contacto con la sociedad de la información.

Hoy en día en el entorno educativo donde aparece lo que es la Tecnología del Aprendizaje y del Conocimiento. Trata de orientar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) según dice que hacía unos usos más formativos en tanto para los estudiantes como también para los profesores y el objetivo de estos es aprender y ser mejores en los usos de la tecnología y no solo en asegurar el dominio de una serie de herramientas informáticas. Además trata de conocer y explorar los usos didácticos que las tecnologías de la información y comunicación tienen para el aprendizaje y en la docencia.

Como sabemos en estos momentos las TIC/TAC están creando debate en el ámbito educativo. Los detractores del término TIC dicen que no se ajusta a todos los usos que van más allá de la información y la comunicación, sobre todo en el mundo educativo. el modelo TIC es excesivamente informático, instrumentalista y poco motivador para aquello que los profesores y estudiantes (y me atrevo a extender a ciudadanos) actuales necesitan, y que pueden aprender a utilizar. Incluso vinculan el modelo TIC con la sociedad del siglo XX y el modelo TAC con la del siglo XXI. En algunas partes se empieza a hablar ya del área TIC/TAC para referirse a ambas funciones (informática + pedagogía) interrelacionadas.

El objetivo común es facilitar al ciudadano unas competencias básicas que le permitan ser autónomo informacionalmente: las bibliotecas públicas con planes de formación de usuarios, de alfabetización informacional y amplias ofertas de talleres formativos; las escolares vinculando mucho más la biblioteca a los procesos de docencia y aprendizaje, y las universitarias experimentando nuevos modelos de servicios integrales y transversales como son los centros de recursos para el aprendizaje y la investigación.

A partir de los requerimientos de las políticas educativas surge lo que se denomina Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) que trata de:

... orientar hacia unos usos más formativos, tanto para el estudiante como para el profesor, con el objetivo de aprender más y mejor. Se objetivo es incidir especialmente en la metodología, en los usos de la tecnología y no únicamente en asegurar el dominio de una serie de herramientas informáticas. Se trata, en definitiva, de conocer y de explorar los posibles usos didácticos que las TIC tienen para el aprendizaje y la docencia, es decir, las TAC van más allá de aprender meramente a usar las TIC y se apuesta por explotar estas herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento. (Granados, López, Avello, Luna, Luna y Luna, 2014. p. 290). Con base a esto, las tecnologías ofrecen un nuevo modelo de trabajo, otra forma de informar a los alumnos, creando espacios de aprendizaje para que los estudiantes aprendan a través de los medios digitales. Esta otra alternativa de conocimiento permite que la enseñanza sea más dinámica y no tradicional. Ante esta situación como profesores necesitamos estar más preparados y mantenerse a la vanguardia del uso de las Tecnologías, tal como se señala en el siguiente apartado:

La demanda de dichos cambios está enfocada especialmente en los actores presentes en un escenario educativo (docentes y estudiantes) exigiendo de ellos la transformación de paradigmas en la concepción de enseñar y aprender y, así mismo, de competencias y habilidades relacionadas con la apropiación de las TIC en el rol y función que cumplen en un escenario educativo (Valencia M., T., Serna C. A., y otros, 2016. p.8).

**Objetivo General:** Analizar las intervenciones educativas de los Docentes a través de la implementación de Proyectos innovadores que promuevan el uso de las TAC en aula, con el fin de conocer sus certezas e insertidumbres al respecto.

Los Usuarios de la información generada son los propios docentes, autoridades académicas e interesados en tecnología educativa.

## PROMOCIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL USO DE TAC EN CHIAPAS

### METODOLOGÍA

Se realizó una investigación mixta, con alumnos de la Maestría en Educación, Sede San Cristóbal de las Casas, Chiapas, durante el periodo de Enero-Abril de 2019, a partir de las actividades proyectadas en la Unidad de Competencia Académica Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento, correspondiente al segundo semestre. Participando 23 sujetos, de los cuales solo 1, es Asesor Técnico Pedagógico y el resto Profesores frente a grupo.

Por una parte, se consideraron para el análisis variables cuantitativas, entre ellos sexo, edad, años de servicio, etc. Y por la otra, se analizaron, los aspectos cualitativos, como son sus apreciaciones sobre el uso de las TIC en el aula, los entornos donde ellos laboran, entre otros, en este abordaje se consideran este último aspecto.

### RESULTADOS

Durante la implementación de las propuestas de innovación, hay varias que tuvieron un éxito parcial inicial, debido a los escenarios adversos donde se establecieron los proyectos cuyas principales características son: Pobreza extrema, Cultura desfavorecedora de género y la pobre atención brindada a los grupos vulnerables, además de que los principales problemas a los que se enfrentan los docentes son: Lenguajes distintos profesor-alumno y las pésimas condiciones de infraestructura escolar. Sin embargo, es justo reconocer la gran disposición y compromiso de los docentes participantes para el desarrollo de las intervenciones educativas en condiciones de pobreza extrema. A continuación se hace un resumen de los proyectos realizados:

**TABLA 1. Proyectos de intervención educativa en condiciones de pobreza extrema**

<b>Localidad</b>	<b>Escuela/Nivel</b>	<b>Tema</b>	<b>Avances</b>
<i>San Cristóbal de las Casas</i>	Universidad Intercultural de Chiapas, Lic. en Lengua y Cultura	Los Municipios Tseltales y sus referentes culturales que los definen como pueblos originarios	implementación de acciones comunicativas y de difusión, fueron realizadas por medio de programas radiofónicos.
<i>Comunidad Choyho, Mpio. Santiago El Pinar</i>	Escuela Primaria Ignacio López Rayón, 4º Grado	Desarrollo de habilidades de Lectoescritura	Se ha logrado alfabetizar a 6 niños, mediante actividades de cuentos, películas y artes (música)
<i>Comunidad de Nachig, Zinacantán</i>	Escuela Secundaria Jaime Sabines Gutiérrez, 3er Grado	Importancia de los elementos químicos en el organismo y en el medio ambiente.	Se generó Compromiso de los estudiantes en favoreces actividades para el cuidado del medio ambiente.

<b>Localidad</b>	<b>Escuela/Nivel</b>	<b>Tema</b>	<b>Avances</b>
<i>San Cristóbal de las Casas</i>	Centro De Desarrollo Infantil No. 2, (CENDI)	Propuesta de orientación educativa, dirigida a profesores de preescolar, para estimular el lenguaje oral mediante el cuento	La finalidad ser útil en cualquier preescolar, debido a que las actividades que se desarrollaran son accesibles para realizarlas, además los materiales que se emplean los tienen la mayoría de las escuelas y porque además su contenido será flexible para poder aplicarlo y retomarlo en su plan de trabajo.
<i>Mpio. de Oxchuc</i>	Esc. Valentín Gómez Farías, 3er Grado Primaria	Apoyo en el proceso Lecto-escritura	Utiliza al cuento como elemento principal, diapositivas electrónicas, con silabas mezcladas entre la lengua español y tsotsil, audio, música, entre otros.
<i>San Juan Cancuc, Chiapas, comunidad de Chicjá</i>	Escuela Primaria Bilingüe "Juan Aldama"	Lectoescritura, actividades socioculturales y conocimiento y comprensión de conceptos que se dificultan la traducción a la lengua tseltal	Se ha tenido éxito en las labores de gestión al involucrar a Padres de Familia y Autoridades. En el ámbito escolar, se contribuye al trabajo colaborativo y socialización grupal.
<i>Ejido Nueva Reforma del Mpio. de Benemérito de las Américas.</i>	Jardín de Niños Itzcoatl, 3er año.	Adquisición de habilidades básicas en español	Se realizaron actividades atractivas e interesantes para los niños, sin olvidar que sean formativas, pues se busca desarrollar sus habilidades en escritura, reconocimiento de letras y lectura de palabras cortas.
<i>Comunidad: Tzajalch'En</i>	Jardín de Niños Amado Nervo, 3 niveles	Como aprendo con los demás	Se promovieron actividades diversas para lograr la integración grupal, a través del uso de videos, cuentos y canciones.
<i>Municipio de Chilón</i>			
<i>Ejido Constitución, Municipio de Simojovel</i>	Escuela Primaria Bilingüe "Constitución"	Uso de TAC para desarrollar la creatividad e imaginación de los niños	Uso de juegos como papalote y rehilete para el desarrollo de habilidades en los niños
<i>Ejido Constitución, Municipio de Simojovel</i>	Escuela Primaria Bilingüe "Constitución", primer grado	Adquisición de la lecto-escritura en niños	Se hace uso de canciones y videos para el apoyo del trabajo en aula.
<i>Barrio de San Antonio, Mpio. de Chilón</i>	Jardín de niñas y niños "Pablo Sorozábal", Tercer Grado	Trabajo de concientización a Padres de Familia sobre equidad de género	Uso de videos, talleres de integración, entre otros.
<i>Comunidad de Guadalupe victoria, municipio de Pantelho</i>	Escuela preescolar "Cuauhtémoc"	El mundo Natural y el Reciclaje	Los alumnos fueron capaces de participar en acciones de cuidado de la naturaleza, valorándola y mostrando sensibilidad y comprensión sobre la necesidad de preservarla

## PROMOCIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL USO DE TAC EN CHIAPAS

<b>Localidad</b>	<b>Escuela/Nivel</b>	<b>Tema</b>	<b>Avances</b>
<i>Chilón</i>	Escuela: Alfonso Fabila, Cuarto grado educ. Primaria	La comprensión lectora en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Los niños tuvieron su primer aproximación con las computadoras personales, mostrando un gran interés en aprender a utilizarlas.
<i>Ejido Constitución, Municipio de Simojovel</i>	Escuela Primaria Bilingüe "Constitución", primer grado	Desarrollo de motricidad y lectura	Se propovieron actividades con dibujos, juegos letras, figuras y videos, despertando la curiosidad de los menores.
<i>Maravilla Tenejapa</i>	Supervisión Escolar No. 506 Tenejapa	Taller sobre conceptos de TIC y TAC a profesores de educación básica	Se despertó el interés de los profesores participantes, a través del uso de videos y actividades lúdicas.
<i>Barrio de San Sebastián, Mpio. de Las Margaritas</i>	Escuela Secundaria Técnica N° 29	Uso de CAD-CAM en el Taller de Diseño Industrial	Se desarrollan actividades para el diseño artesanal en dibujo técnico a través de la herramienta de diseño CAD-CAM
<i>Comunidad Ukuntik, San Juan Chamula</i>	Escuela Primaria Ukuntik, 4° grado	Compresión lectora	Uso del cuento como herramienta de aprendizaje significativo, a través de videos, sonidos e imágenes.
<i>Ejido Chiquinshulum, Mpio. de Chalchihuitán</i>	Escuela primaria "Venustiano Carranza", 3er grado.	Actividades de Lecto-escritura	Se promovieron actividades de innovación a través del uso de videos en clase, así como el conocimiento de la operación básica de una computadora.
<i>Comunidad las Ollas Municipio de Chamula</i>	Escuela Primaria Miguel Hidalgo y Costilla	Actividades de Lecto-escritura	Se despertó el interés de docentes y niños, mediante actividades promoviendo el uso de la TAC, con videos, imágenes y sonidos.

Fuente: Realizada por los autores en base al análisis de proyectos efectuados en la Maestría en Educación del Instituto de Estudios de Posgrado – SE Chiapas

Algunas de las conclusiones a que llegan los docentes y que vale la pena destacar, son:

### Docente 1.

"Mis funciones enfocadas a la educación han mantenido firme mi compromiso con los principales sujetos con quienes me veo rodeado, los alumnos son por mucho una razón para dar el mayor esfuerzo en cada acción que repercute en sus intereses escolares, considerando que estos aprendizajes significativos puedan servir para beneficio de su trayecto formativo. La activación constante en cada una de las funciones dentro del aula estimula el quehacer educativo, abriendo nuevas posibilidades de formación tanto como para el docente y los alumnos, ya que se van aplicando procesos de renovación en las prácticas educacionales, formas de enseñar así como de aprender por medio de la innovación al campo de trabajo.

Las prácticas educativas en mi labor docente me permiten actuar desde un propósito formativo para los estudiantes, aunque muchas veces esas prácticas necesitan ser renovadas y amplias que permitan la integración de herramientas y recursos aplicables para desarrollar no solo conocimientos sino también habilidades. En las acciones aplicadas desde mi espacio experiencial pude darme cuenta sobre la importancia que es reconocer a las tecnologías que rodean mi campo de trabajo para contribuir en la formación universitaria, además de que hoy

***Derecho Educativo: Inclusión y Formación Profesional, otras miradas para la reflexión***

en día resulta indispensable la implementación y el acceso a lo innovador, de tal forma es un deber como docente tener presente este medio en las situaciones escolares, orientarlas pedagógicamente y reconocerlas constantemente y no solo en prácticas comunes y monótonas.

En cada una de las actividades (investigaciones, exposiciones, programas de radio) implementando tecnologías pude experimentar sensaciones prometedoras gracias a los alumnos y a su buen dominio hacia algunos medios tecnológicos y de información, además de sentirme motivado por tratar de ser un docente innovador que a la vez aprende, sobre todo en la actividad de la radio donde difundir conocimientos se extienden fuera del aula. Sin embargo me llena de emociones seguir implementando este tipo de acciones, pues me abren nuevos propósitos en mi labor para saber cómo actuar y que hacer, además de mantenerme preparado para romper con las limitaciones en los desempeños personales.”

## Docente 2.

“... el estudio de esta UCA me deja buenos conocimientos ya que aprendí a manejar a profundidad power point, así mismo pude realizar un cuento con diferentes animaciones e hipervínculos, asimilé que para trabajar con las tecnologías no solo consiste en usar la computadora y el internet, sino también implementar actividades con la música. El hecho de estudiar esta UCA me ha servido para reflexionar en ser mejor todos los días tratar de innovar las clases y motivar a los alumnos para que asistan a la escuela.

Demostre interés por las TAC, porque desde la primaria tuve acercamiento con las TIC, y a partir de ahí mi formación se ha forjado en la búsqueda de información en internet, y hasta la fecha sigo navegando en la red, me llamó la atención ver que hay más formas y técnicas de manejar la computadora, así mismo la actitud del asesor nos motivaba para la realización de los trabajos. Mi experiencia con las TAC en mi labor docente fue muy agradable porque me atreví a diseñar e implementar nuevas actividades que para los alumnos es algo diferente a lo que hacen comúnmente en el aula.

En la actualidad, muchos maestros y maestras solicitan y quieren contar con recursos informáticos y con Internet para su docencia, dando respuesta a los retos que les plantean estos nuevos canales de información. Sin embargo, la incorporación de las TIC a la enseñanza no sólo supone la dotación de ordenadores e infraestructuras de acceso a Internet, sino que su objetivo fundamental es: integrar las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la gestión de los centros y en las relaciones de participación de la comunidad educativa, para mejorar la calidad de la enseñanza.

Los profesores tienen la posibilidad de generar contenidos educativos en línea con los intereses o las particularidades de cada alumno, pudiendo adaptarse a grupos reducidos o incluso a un estudiante individual. Además, el docente ha de adquirir un nuevo rol y nuevos conocimientos, desde conocer adecuadamente la red y sus posibilidades hasta como utilizarla en el aula y enseñar a sus alumnos sus beneficios y desventajas.”

## Docente 3.

“La tecnología es parte fundamental de nuestra vida cotidiana y formadora de nuestras vivencias al cubrir nuestras necesidades de comunicación y de aprendizaje.

Me llevo buenos aprendizajes y conocimientos que pretendo implementar en mi quehacer docente y que espero tenga repercusión en la vida y comprensión de mis estudiantes.

La enseñanza del uso de nuevas aplicaciones como por ejemplo la elaboración de dispositivos con animación y cuentos, audios y la creación de páginas web son un apoyo para hacer más interactiva la clase.

## PROMOCIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL USO DE TAC EN CHIAPAS

La docencia ha marcado una parte importante de mi vida, al haber laborado en algunas industrias alimenticias he tenido la oportunidad de ver otros campos de trabajo y me di cuenta que al trabajar con alumnos, otros docentes y padres de familia es una experiencia buena y que aporta mucha satisfacción laboral y emocional, ya que al ser seres comunicativos podemos entablar otro tipo de relaciones interpersonales, tener empatía y lograr cambios positivos en nuestro entorno social, en favor del medio ambiente y nuestro cuidado personal, una maestra como agente de cambio.”

### Docente 4:

“En el término de formación de la sociedad, es donde me toca como promotor, guía, formador, de un grupo de personas que sean competentes ante esta vida contemporánea en evolución. Sin embargo, el obstáculo más común es la de no contar con la tecnología para que los alumnos se formen de manera práctica, dando lugar así la enseñanza de la tecnológica de manera teórico o superficial. También la de tener la tecnología no soluciona el problema, porque muchos tienen, pero no tienen la capacidad de usarlo, de ello germina los términos “tecnología con pedagogía tecnológica”.

Ante la panorámica de uso de la tecnología, surge otro obstáculo para su método de enseñanza de los maestros, porque los alumnos están inmersos en la tecnologías tales como un simple televisión y radio, y seguir con una enseñanza tradicional hace que el alumno le pierda interés, porque su vida está asociada a otros tecnologías existentes en su vida. Ahora usar dichas tecnologías, es innovación para el docente y para el alumno, no es fácil para el docente pero es apropiado para los alumnos, y con una sonrisa pedagógicamente y emocionalmente de satisfacción, premia el sacrificio del docente y hace que dicho esfuerzo tenga un costo invaluable y motiva para seguir innovando para seguir formando una sociedad tecnológica competente.”

### Docente 5:

“Al inicio del seminario me encontraba con conocimientos básicos en relación al uso de las tics, pero desconocía totalmente las TAC. Este desarrollo en el campo de la educación me despertó mucho interés, es una nueva perspectiva al menos para mí y como tal considero que debo seguir investigando más sobre su uso y desarrollo dentro y fuera del aula.

Las actividades propuestas por el asesor fueron acordes a las necesidades y no fue necesario tratar de buscar apoyos externos para comprender las indicaciones. Me pareció muy innovador el uso de la plataforma Edmodo como medio para crear un ambiente colaborativo entre nosotros los alumnos que cursaban la UCA.

Tener presente que existe un recurso en línea deja las puertas abiertas a nuestra creatividad y nuestro propio interés, no había trabajado con esta estrategia y me resulta atractiva, comprendí operaciones básicas que ‘puedo implementar en cierto momento de mi preparación o trabajo.

Las herramientas encontradas fueron diversas además considero que encontré una reflexión sobre lo que vengo haciendo con la tecnología, por momentos confundía lo que quería lograr y usaba estos recursos únicamente como complementos. Ahora distingo la importancia de conocer los fines por los cuales fueron creados los recursos y contemplo ese quehacer docente con nuevas intenciones y una actitud más propositiva.”

### Docente 6

“...David Ausubel, Joseph Novak y Helen Hanesian, especialistas en psicología de la educación en la Universidad de Cornell, diseñaron la “teoría del aprendizaje significativo”, el primer modelo sistemático de aprendizaje

***Derecho Educativo: Inclusión y Formación Profesional, otras miradas para la reflexión***

cognitivo, según la cual para aprender es necesario relacionar los nuevos aprendizajes a partir de las ideas previas del alumno. Debe quedar claro desde este primer momento en nuestra explicación del aprendizaje significativo que el aprendizaje de nuevo conocimiento depende de lo que ya se sabe, o, dicho de otra forma, se comienza a construir el nuevo conocimiento a través de conceptos que ya se poseen. Aprendemos por la construcción de redes de conceptos, agregándoles nuevos conceptos (mapas de conceptos/mapas conceptuales). Un segundo aspecto, igualmente importante, lo enuncian Ausubel, Novak y Hanesian cuando afirman que “el mismo proceso de adquirir información produce una modificación tanto en la información adquirida como en el aspecto específico de la estructura cognoscitiva con la cual aquella está vinculada”. En consecuencia, para aprender significativamente el nuevo conocimiento debe interactuar con la estructura de conocimiento existente. En esta línea, Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, entendiéndose por “estructura cognitiva”, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. Lo crucial pues no es cómo se presenta la información, sino como la nueva información se integra en la estructura de conocimiento existente. Desde esta consideración, en el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como de su grado de estabilidad.

En esta experiencia me siento muy seguro ya que nos permitió innovar, además de nos hizo pensar de cómo se puede llevar a cabo un proyecto, y del como un dibujo plasmado en el papel, para posteriormente a una computadora y finalmente volverlo realidad.

Me hace sentir feliz saber que los alumnos puedan hacer volar su imaginación sabiendo que pueden crear lo que ellos quieren a través de las herramientas que se les está enseñando y así mismo también seguir aprendiendo como maestro, ya que con esos resultados obtenidos se ha visto una gran mejora y se pretende seguir aprovechando los recursos que nos da la comunidad y así mismo los alumnos.”

## CONCLUSIONES

Algunas de las metas más significativas logradas a través de la implementación de los proyectos de innovación educativa en contextos de pobreza, son:

1. Se obtuvieron 23 productos referentes a Proyectos de Innovación en el Aula, a través del manejo de las TAC en tareas educativas.
2. Se logró el aprendizaje significativo en los Maestros a través de tareas individuales y por equipo en favor de su alfabetización tecnológica.
3. Se promovió la reflexión sobre la importancia del uso de las TAC en la educación, motivando a los docentes sobre su uso como herramienta didáctica en el aula.
4. Se hizo ver la importancia de la GESTIÓN que como docentes debemos tener.

Los puntos a destacar del trabajo generado son:

***Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo, A. C.***

## **PROMOCIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL USO DE TAC EN CHIAPAS**

- A) Fortalezas encontradas:
- ✓ Docentes con mucho ánimo de innovar
  - ✓ Invierten en sus propias herramientas
  - ✓ Dan de sí a los grupos que atienden
- B) Debilidades:
- ✓ Pobre apoyo institucional
  - ✓ Comunidades carentes de todo
  - ✓ Poca idea de apoyo de Comités
- C) Existe un futuro incierto en la labor docente, debido a:
- ✓ Cadena de cambios
  - ✓ Desánimo en corto tiempo
  - ✓ Caer en el conformismo

Imagen 1. Niños elaborando documentos en la computadora



Imagen 2. Vista del Programa de radio realizado por los alumnos en  
RADIO 101.5 FM XERA RADIO UNO



Imagen 3. Alumnos preparando el Huerto Escolar



## **PROMOCIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL USO DE TAC EN CHIAPAS**

### **FUENTES DE INFORMACIÓN**

- Area Moreira M. (2008). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. Revista Investigación en la escuela, n° 64. 5-18.
- Cobo J. C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. ISSN: 1137-1102. México.
- Granados Romero J., López Fernández, R., Avello Martínez, R., Luna Álvarez, D., Luna Álvarez, E., Luna Álvarez, W. (2014). Las tecnologías de la información y las comunicaciones, las del aprendizaje y del conocimiento y las tecnologías para el empoderamiento y la participación como instrumentos de apoyo al docente de la universidad del siglo XX. E-ISSN: 1727-897X. Cuba.
- Juan Carlos Tedesco, Nicholas C. Burbules, José Joaquín Brunner, Elena Martín, Pedro Hepp, Jerome Morrissey, Elena Duro, Cecilia Magadán, María Teresa Lugo, Valeria Kelly, Inés Aguerro. Las TIC: del aula a la agenda política. Argentina Primera edición Abril 2008
- López Noriega M. D., Lagunes Huerta C. A., Recio Urdaneta C. E. (2007). Políticas Públicas y Educación Superior en México.
- Lozano, r. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento.
- Marqués P. (2012). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. Área de Innovación y Desarrollo, S.L. Barcelona.
- Secretaría de educación pública: Plan de estudios 2011.
- Trujillo Torres, J. M. (2006). Un nuevo currículum: tecnologías de la información en el aula. ISSN: 0123-1294. Colombia.
- Valencia M., T., Serna C. A., Ochoa A., S., Caicedo T., A. M., Montes G., J. A. y Chávez V., J. D. (2016). Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente. Santiago de Cali, Valle del Cauca, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, UNESCO.

## CAPÍTULO 2

# DERECHO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DENTRO DE LOS CONTEXTOS COMUNITARIOS

Sadid Pérez Vázquez<sup>1</sup>

### RESUMEN

Los derechos son fundamentales porque están reconocidos constitucionalmente para todas las personas que se encuentran dentro del territorio nacional, por lo que son necesarios para poder desarrollar cualquier plan de vida de manera digna. Siguiendo a Ernesto Garzón Valdez (2011), por lo que es imposible vivir como ser humano sin derecho. (Orozco & Silva, 2002, p. 9). Por lo que en el presente trabajo muestra que el derecho a la educación dentro de los contextos comunitarios están alejados de esa realidad del que se está viviendo en estos tiempos actuales, donde se requiere atender temas emergentes como son las violaciones de los derechos humanos, el de atender lo que el Estado le ha quitado a las comunidades de tener una educación integradora por lo que la docencia intercultural y/o para la interculturalidad, es en la que la UVI trabaja en eso contextos indígenas y recobra un papel importante en la enseñanza.

---

<sup>1</sup> Docente investigador, Universidad Veracruzana Intercultural Sede selvas, Huazuntlán, Municipio de Mecayapan, Veracruz, Responsable de la Orientación en Derechos; Cel. 9221032164, sadperez@uv.mx, sadidp@gmail.com

## **DERECHO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DENTRO DE LOS CONTEXTOS COMUNITARIOS**

### **Palabras clave**

Antropología jurídica – educativa, Derechos humanos, Docencia intercultural y/o para la interculturalidad

### **INTRODUCCIÓN**

En el presente escrito se da a conocer y da cuenta del estado que guarda la educación en los contextos comunitarios, desde el binomio jurídico – educativo, como la fórmula perfecta de hacer valer el derecho a la educación del que las comunidades han estado olvidado y que el mismo Estado lo ha marginado.

Desde la lógica del derecho educativo, como un derecho humano, del que tiene cada sujeto de ser instruido tal como lo menciona el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), en el numeral 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria, la instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. (Unidos por los Derechos Humanos; 2018, p. 6).

Por lo que es necesario tener que hacer el análisis conceptual desde la praxis docente como es la antropología jurídica, pluralismo jurídico, derechos humanos, del cómo se da la docencia intercultural y/o para la interculturalidad dentro de la UVI para un contextos indígena e intercultural.

### **METODOLOGÍA**

El siguiente escrito se desprende del cuarto informe, que corresponde al periodo febrero – junio 2019, este se deriva del proyecto de investigación, el cual se realizó en el municipio de Soteapan, Veracruz, titulado “Pensamiento innovador, en la enseñanza del derecho desde el enfoque del pluralismo jurídico para la formación de nuevos perfiles”, siendo respaldada por la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), Sede Las Selvas.

Por lo que se considera que es de corte cualitativo, siendo un método científico empleado en diferentes disciplinas especialmente en las ciencias sociales, como la antropología o la sociología, por lo que en esta se apoyara también de la metodología Investigación Acción Participativa la cual presento a continuación recurriendo a fuentes bibliográficas que me permitieron conocer sus principales características y objetivos. Para comprender mejor el enfoque de la IAP (la Investigación Acción Participativa) debemos tener en cuenta su definición y las características que presenta, así como también tomar en cuenta lo que nos mencionan J. Alguacil, la Investigación Acción Participativa:

***Derecho Educativo: Inclusión y Formación Profesional, otras miradas para la reflexión***

Es un proceso-método de investigación que intenta, por un lado, superar la cultura del «exigir» y desarrollar una cultura del «construir conjuntamente», y por otro, romper la clásica distancia entre investigadores-investigados, de tal modo que el sujeto-objeto de estudio interviene en el diseño, en el diagnóstico, en la formulación de propuestas y en la evaluación de la investigación. Los investigadores se investigan a sí mismos en un proceso de reflexión y auto aprendizaje de técnicas y métodos «ad hoc» con el objetivo de redescubrir sus condiciones de partida y las potencialidades para superarlas. Así, el sujeto-objeto de investigación se encuentra en estrecha relación con los procesos que el mismo produce y que reinterpreta de forma recurrente y en espiral (Alguacil, 2006).

Por lo que se apoyará con las técnicas tales como las entrevistas semiestructuradas, entrevistas grupales y talleres, siendo de esta manera trabajar desde la perspectiva intercultural y el dialogo de saberes, tanto con impartidores de justicia comunitarias, del Estado, sociedades civiles que se dedique la defensa del derecho.

Para demostrar y apoyar la praxis, se discuten algunos conceptos que sirven como sustento a lo abordado, entonces desde el punto de la Antropología jurídica – educativa; nos hace mención Guillermo de la Peña donde considera que la antropología jurídica a la que define como la búsqueda de los fundamentos históricos y epistemológicos del dominio de la ley. (Meraz, 2005:187). Porque es precisamente desde la mirada del binomio jurídico – educativo, dónde a pesar de que está establecida ya en nuestra carta Magna en su artículo 3º constitucional, no se le da cumplimiento a tal disposición; por lo que mismo Luis Villoro, Magdalena Gómez afirman que la naturaleza de los derechos que reclaman los pueblos indígenas es colectiva como lo es su titularidad. La autora recuerda a grandes rasgos la trayectoria histórica de la exclusión jurídica de los pueblos indígenas y aborda algunos problemas de definición conceptual de derecho indígena. Por último, la autora toca el tema del derecho indígena reflejado en el derecho internacional, en específico el convenio 169 de la OIT.

Por otra parte a pesar que en el artículo 2º en el apartado A y su fracción II, menciona que los sujetos de contextos comunitarios están en su derecho de aplicar sus propios sistemas normativos en la regulación y solución de sus conflictos internos, sujetándose a los principios generales de esta Constitución, respetando las garantías individuales, los derechos humanos y, de manera relevante, la dignidad e integridad de las mujeres. La ley establecerá los casos y procedimientos de validación por los jueces o tribunales correspondientes. (CPEUM; 2018, p. 8).

Desde esta perspectiva puede decirse que los indígenas tienen el derecho de ser asistidos por intérpretes y defensores que tengan conocimiento de la lengua y cultura en la jurisdicción del Estado, sigue habiendo injusticias puesto que es escaso o nula la preparación de intérpretes y traductores que en un momento dado participan en estos procesos. En este sentido, las universidades del país únicamente ofrecen licenciaturas o posgrados en el campo de la traducción, interpretación y enseñanzas de lenguas extranjeras, y ha quedado en un vacío en las lenguas nacionales.

## **DERECHO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DENTRO DE LOS CONTEXTOS COMUNITARIOS**

Por lo que en este sentido aun el Estado le queda debiendo ese derecho humano; sobre todo del que se le pueda también educar en sus lenguas, en su contextos, por lo que el derecho educativo no queda claro en esos contextos abandonados, en esas comunidades que siguen abandonadas, en la falta de la enseñanza por igual, en las mismas condiciones del que se tiene en las escuelas ubicadas en las ciudades, porque tan es así que también escuelas urbanas se encuentran al igual que las rurales y no se digan las bilingües, esos hablando de educación básica.

Aunque la educación indígena ha sido el área de interés primordial de la antropología educativa en México, no se puede desconocer el interés de algunos antropólogos por la educación popular, limitado en gran parte a la educación de los sectores populares de la sociedad para la democracia (Alonso, 1986).

Pero si hablamos de la educación en nivel superior; se tiene que tampoco se le enseña al alumnado de estudiantes de derecho del cómo manejar el pluralismo jurídico en los contextos comunitarios por lo que la autodesvaloración de saberes y la persistencia de las relaciones de dominación asimétricas entre el Estado, la sociedad nacional y los pueblos indígenas, obligan a valorar los sistemas normativos que rigen las relaciones intracomunitarias y permiten resolver conflictos sociales de la comunidades; pero también es cierto dichos sistemas han perdido vigencia, y es muy importante conocer ahora la jurisdiccionalidad de las autoridades y sistemas tradicionales, definiendo las competencias de cada instancia para resolver los conflictos en el ámbito comunitario, y precisando que asuntos atienden y cuales deben de canalizar a instancia externas del poder judicial o ejecutivo.

Por lo anterior es de hacerse saber que en base a esas desventajas en el derecho educativo no se tienen las mismas condiciones de tener autoridades comunitarias del que puedan tener una instrucción escolar, por lo que la mayoría de la sierra de Santa Marta en específico el municipio de Sotepan, sus agentes municipales, quienes son los encargados de representar o coadyuvar la función del fiscal, en asuntos penales cometido en la comunidad, se tiene que las mayoría tienen instrucción escolar nivel primaria incompleta.

Por lo que si se tuvieran autoridades comunitarias instruidas se tendrían ciudadanía mejor orientadas en los conflictos sufridos hacia sus personas y con esto se estarían evitando también que acudan a la representación del Estado, teniendo están distantes de sus mismas comunidades y de la demora del que se tiene en resolver sus asuntos, por lo que el derecho consuetudinario tiene su trabajo que hacer en estos tipos de situaciones comunitarias.

Derechos humanos, están vivos. Son dinámicas sociales que abren espacios para la lucha por la dignidad humana. Están en movimiento, nunca fijos ni congelados. Los derechos humanos se construyen día a día, no son conquistas jurídicas, sino una acción de apropiación permanente” (Mantilla, 2006; p.1). Por lo que entonces no hay que descartar la acción del que toma la asamblea general de las naciones unidas donde

decidió que el día 09 de agosto se celebre el día internacional de los pueblos indígenas. Nada que celebrar para nuestros hermanos indígenas, en la actualidad, ante los reclamos del que existe para este grupo de personas donde se hay injusticia, imparcialidad, racismo, desigualdad, humillación, marginación, desempleo; donde aún se encuentran dolidos de impotencia ante todas estas atrocidades que han parecido y es lacerante ver esas humillaciones que están pasando en la actualidad. Existe una deuda con ellos de tanto sufrimiento con muchas carencias y limitaciones para progresar y salir adelante. Hacer valer sus derechos como lo marca en los preceptos de la declaración de las naciones unidas. Sobre los derechos de los pueblos indígenas. De igual manera como lo marca la ley de derechos y culturas indígenas para el estado libre y soberano de Veracruz de Ignacio de la llave.

Por otra parte también se tiene en la misma la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su Título Primero Capítulo I De los Derechos Humanos y sus Garantías nos menciona (reforma al art. 1ero, 2001).

Artículo 1o. En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece. (CPEUM; 2017; p. 8)

No se logra garantizar estos conceptos, manejados en dichos instrumentos nacionales: toda la población mexicana deben gozar de todos los derechos humanos, hasta que el mismo Estado no implemente mecanismo realmente eficiente para tutelar dichos derechos se acabaran las violaciones de la misma.

Nuestros hermanos indígenas, se le debe garantizar el poder de sus derechos. Cabe mencionar que el poder se ejerce para velar sus derechos y valor democrático, entonces desde esta lógica tomando la opinión de Segreste que los derechos humanos es inherente a la naturaleza humana, sin los cuales no se puede vivir como ser humano. En su aspecto positivo, es decir, por estar plasmados legalmente, son los que reconoce la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los que recogen en pactos, convenios y tratados internacionales suscritos y ratificados por el Gobierno mexicano” (Segreste, 2003; p.17).

En otros documentos oficiales del que se ha estado trabajando también el termino de derechos humanos los consideran como [...] son todo lo que necesitamos las personas, colectivos, comunidades y pueblos para vivir y desarrollarnos plenamente, como la alimentación, el vestido, la vivienda, la salud, el trabajo, nuestra tierra, a que el gobierno no nos haga daño, entre muchos otros” (IFE, 2005; p. 24).

Docencia intercultural y/o para la interculturalidad

Por lo que respecta al contexto y posicionamiento, el trabajo docente dentro de la “Universidad Veracruzana Intercultural”, Sede las Selvas, la pedagogía es parte de la diversidad cultural y ambiental particular, puesto

***Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo, A.C.***

## **DERECHO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DENTRO DE LOS CONTEXTOS COMUNITARIOS**

que conviven pueblos nahuas, popolucas, afroestizas y mestizos. Así como una microrregión denominada Sierra de Santa Marta, en el que se asientan diversos ecosistemas, que son resguardados por dos grupos culturales: nahua y popoluca. Por tal motivo, los jóvenes que cursan el nivel superior, provenientes de estos grupos culturales, ingresan con estos saberes, asociados al cuidado, preservación, difusión de la cultura y el medio ambiente.

Dentro del contexto del que se ha venido hablando se pone en juego la dicotomía etic/emic “etic” las visiones y percepciones particulares que nosotros los profesionistas no indígenas construimos un imaginario profesional y como praxis laboral en el contexto.

A lo largo del trabajo de campo se aplicaron entrevistas informales, estas permitieron aportar una mirada “emic” a cerca de la percepción y expectativas desde afuera sobre el profesionista indígena, esto contempla las normas subyacentes y normativas existentes en las comunidades que son medulares para la convivencia social tales como los cargos comunitarios, las responsabilidades sociales y el “estatus” que la comunidad asigna a los profesionistas indígenas.

Los momentos de la investigación que cobraron sentido fue cuando se realizó el trabajo de investigación de campo teniendo presente que es de corte cualitativo, siendo un método científico empleado en diferentes disciplinas especialmente en las ciencias sociales, como la antropología o la sociología, por lo que en esta se apoyó también de la metodología Investigación Acción Participativa la cual presento a continuación recurriendo a fuentes bibliográficas que me permitieron conocer sus principales características y objetivos. Para comprender mejor el enfoque de la IAP (la Investigación Acción Participativa) debemos tener en cuenta su definición y las características que presenta, así como también tomar en cuenta lo que nos mencionan J. Alguacil, que la Investigación Acción Participativa:

Es un proceso-método de investigación que intenta, por un lado, superar la cultura del «exigir» y desarrollar una cultura del «construir conjuntamente», y por otro, romper la clásica distancia entre investigadores-investigados, de tal modo que el sujeto-objeto de estudio interviene en el diseño, en el diagnóstico, en la formulación de propuestas y en la evaluación de la investigación. Los investigadores se investigan a sí mismos en un proceso de reflexión y auto aprendizaje de técnicas y métodos «ad hoc» con el objetivo de redescubrir sus condiciones de partida y las potencialidades para superarlas. Así, el sujeto-objeto de investigación se encuentra en estrecha relación con los procesos que el mismo produce y que reinterpreta de forma recurrente y en espiral (Alguacil, 2006).

Ante esto, se apoyó con las técnicas de las entrevistas semiestructuradas, entrevistas grupales y talleres, se trabajó desde la perspectiva intercultural y el dialogo de saberes, tanto con impartidores de justicia comunitarias, del Estado, sociedades civiles que se dedique la defensa del derecho; para poder llevar acabo el trabajo de investigación se hizo en las siguientes etapas: etapa uno, la de diagnóstico, consistió en recopilar todos los documentos oficiales de la creación de la LGID, el de Licenciatura en Derechos con enfoque de Pluralismos Jurídico, así mismo revisar y analizar el plan de estudio de la LGID para identificar

***Derecho Educativo: Inclusión y Formación Profesional, otras miradas para la reflexión***

contenidos que impactan en la enseñanza del derecho con las necesidades del contexto real, para proponer nuevos contenidos encaminados a la aplicación del pluralismo jurídico. La segunda parte del diagnóstico consistió en realizar visitas y establecer acuerdos de colaboración con actores e impartidores de justicia de la región y representantes de organizaciones, así también diseñar una guía de observación y tres guías de entrevistas uno para la aplicación de impartidores de justicia del Estado<sup>2</sup>, uno para un juez comunitario y uno final a egresados de lenguas o derechos.

La segunda etapa consistió en la intervención, aquí se consideró la aplicación de las guías de observación y guías de entrevista a impartidores de justicias comunitarias, servidores públicos, así como también a un perito cultural, así mismo llevar a cabo la realización de talleres participativos para funcionarios públicos, impartidores de justicia comunitarias, gestores interculturales, para identificar contenidos para la formación de los gestores interculturales de la orientación en derechos. Durante esta etapa se analizó el nuevo código de procedimientos penal este precisamente en el apartado de los traductores y peritajes.

Finalmente, la tercera etapa fue la de evaluación, la cual está relacionada con las etapas anteriores. Se llevó a cabo actividades de evaluación continua del proyecto y de las actividades realizada en el analice de cómo formar profesionales en el conocimiento, creación y aplicación de las normas jurídicas basadas en el pluralismo para la innovación en las relaciones sociales, políticos y económicas entre el Estado – ciudadanos y otros grupos. Finalmente hacer y presentar una propuesta de planes de estudios de la LGID para la orientación en Derechos, así como redacción, triangulación y presentación final de la investigación.

Este estudio se ve desde dos miradas: desde la formación con un enfoque de pluralismo jurídico y en base a ello transformar la enseñanza del derecho en los gestores interculturales y el segundo enfoque es la de formar gestores profesionales que transformen las relaciones entre el estado, la ciudadanía y otros grupos minoritarios.

El actual estudio identificó que, es un derecho de los estudiantes tener una educación integral donde pueda cultivar destrezas y aptitudes desde un entorno educativo que propicie la libertad, la autocrítica, la autorreflexión, el respeto por las diferencias personales, la práctica de la justicia, la equidad y es una

---

<sup>2</sup> La Universidad Veracruzana Intercultural nace a través de un convenio firmado entre la secretaria de Educación Pública (SEP) promovido por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIYB) y la Universidad Veracruzana (UV). Este proyecto se formalizó el 26 de noviembre de 2004 con la firma de un Convenio Interinstitucional entre el rector de la Universidad Veracruzana y la CGEIB a través del Seminario de Educación Multicultural en Veracruz. El Programa inicia con dos carreras de nueva creación: Desarrollo Regional Sustentable y Gestión y Animación Intercultural, con un programa transversal de Lengua y cultural. En el 2006 la UVI se constituye en una “Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural” (DUVI). Para junio de 2007 la DUVI genera una adaptación curricular, impartiendo solamente una carrera en cada una de las sedes, la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo. Programa Multimodal (2007), 55-56.

## **DERECHO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DENTRO DE LOS CONTEXTOS COMUNITARIOS**

exigencia ética, social y axiológica de la Universidad facilitar ambientes de aprendizaje donde se practique intervenciones incluyentes al pensamiento universal, a la diversidad.

En cuanto a la participación del docente UVI va más allá de la docencia áulica pone de manifiesto que, la gestión de la educación en este contexto se entrelaza con diferentes factores, se trata de un proceso transversal y holístico. Ejercer la práctica docente en este escenario adquiere diversos matices, el primero se da a partir del hecho objetivo “si no hay estudiantes no puede existir docencia<sup>3</sup>” por ello para hacer una análisis de la experiencia que viven los alumnos en cuando a los procesos de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje y desarraigo de los saberes en el aula y fuera de ella, es necesario la existencia de este hecho educativo, a lo que le llamo descolonización del saber<sup>4</sup> tal como lo indica Boaventura, así también teniendo presente la ecologías de saberes<sup>5</sup>.

En lo que respecta, al Enfoque pedagógico, en ello se parte de una pedagogía desde la diversidad, una parte de la comunidad estudiantil, se asientan en una microrregión denominada Sierra de Santa Marta, en ella se aprecian diversas expresiones culturales asociadas a la identidad cultural y la construcción cosmogónica de los pueblos. La cercanía con regiones urbanas y la “migración” influyen de manera directa en la construcción del pensamiento y las perspectivas de vida de los estudiantes, y de las estrategias de “resiliencia<sup>6</sup>” ante las contingencias ambientales y de las situaciones de inseguridad que en ella se presentan.

Partiendo entonces que el enfoque en que la UVI ha venido manejándose ha sido un enfoque tan diverso como es la diversificación de las estrategias de enseñanza (diseño de oportunidades de participación en distintos ámbitos comunitarios, académicos, virtuales, profesional), la diversificación de la organización del

---

<sup>3</sup> Documento de creación colectiva UVI.

<sup>4</sup> ...decolonización de la universidad, es decir, de hacer de ella un espacio que cuestione la mercantilización del conocimiento a través de la instrumentalización de la producción académica, que termine con las elites intelectuales y que deconstruya las visiones monopólicas del mundo para dar cuenta de la pluralidad de mundos-posibles, fuera de las cosmovisiones occidentales y modernas. (Panotto, S/A, p. 11).

<sup>5</sup> Frente a la lógica de la monocultura del saber y del rigor científico, cabe la posibilidad de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino, con el saber tradicional. (Santos, 2011, p. 30).

<sup>6</sup> ... se entiende que es una cualidad humana universal presente en todo tipo de situaciones difíciles y contextos desfavorecidos, guerra, violencia, desastres, maltratos, explotaciones, abusos, y sirve para hacerlos frente y salir fortalecido e incluso transformado de la experiencia (Vanistaendel, 2002).

grupo (trabajo autónomo, en equipos, pares, grupal, intergrupalo, interactoral, trabajo virtual, tutorías personalizadas). Con ello haciendo docencia desde un enfoque pedagógico como es la docencia vinculada a la gestión<sup>7</sup>; en este caso se trata de aprendizajes dialógicos, pertinentes, plurales y solidarios, construidos a través de procesos interactorales e interculturales. Puesto que la parte de la investigación que realiza el docente en la UVI es fundamental realizar una Investigación Vinculada, donde se construye el conocimiento, no “acerca de” sino “con” la comunidad.

A pesar de que se tiene ese dialogo áulico de enseñanza – aprendizaje de los contenidos del que se marca en los planes de estudio se fortalece con trabajos de grupo de colaboración teniendo presente el uso de la experiencia áulica, el trabajo en campo, así como el de las comunidades de aprendizajes<sup>8</sup>.

El Gestor Intercultural para el Desarrollo de la orientación en Derechos, debe ser un pensador libre, una persona que forme sus opiniones sobre una base de análisis imparcial de hechos, ser dueño de sus propias decisiones, independiente de la imposición dogmática institucional, religiosa, tradicionalista, de tendencias políticas o de cualquier movimiento activista que busque imponer su punto de vista ideológico o su cosmovisión filosófica.

Para corroborar aprendizajes se mantiene contacto y un seguimiento de egresados por orientaciones, en ello se encuentra Salud, Sustentabilidad, Lengua, Comunicación y Derechos, esto se elige a partir del tercer semestre de su carrera en este caso aplica para la Sede Selvas, puesto que cada una de las sedes de la UVI trabaja diferente en que el alumno pueda elegir sus propias orientaciones.

Referente al caso de los egresados de la orientación en derechos, en una entrevista de campo ellos mencionaron que los contenidos visto en clase le han servido mucho, más en la parte de mediación, cabildeo, conciliación, ya que estas son la medula principal para poder resolver problemáticas y defender los derechos humanos, estos siendo funcionarios o servidores públicos.

Otros de los puntos que destacan las alumnas de lengua, es que la parte de gestión cultural les ha servido mucho, sobre todo para la relación con actores sociales, también la mediación lingüística le ha sido útil para mediar de un sujeto a otro, de una autoridad a un agraviado, la parte de traducción en los espacios culturales. Las alumnas sugieren que se debe de fortalecer la parte de gestión, corridas financieras, estadísticas, mediación – conciliaciones, las tipificaciones de delitos, los tipos de sanciones y la mediación como un instrumento al terno de soluciones de conflicto. Son miradas que también permiten mejorar nuestros

---

<sup>7</sup> Criterios para la investigación vinculada para la gestión intercultural en la Universidad Veracruzana Intercultural.

<sup>8</sup> “... el aprendizaje cada vez depende menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio y la calle” (Castells, 1994)

## **DERECHO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DENTRO DE LOS CONTEXTOS COMUNITARIOS**

contenidos académicos de la teoría con la combinación de la praxis que como egresados de la LGID han puesto en marcha en su labor profesional.

### **RESULTADOS**

Teniendo en cuenta con la deuda del que se le tiene a los contextos comunitarios, marginados y considerados como indígenas, con el derecho a la educación y sobre todo con mirada jurídica para su defensa – representación, se ha elegido trabajar con autoridades comunitarias en este caso con los agentes municipales, tomando en cuenta el siguiente orden:

Primeramente se trabajó con la exposición de sus funciones que tienen como agentes municipales y que están enmarcados en la Ley, a la letra dice:

Artículo 62. Los Agentes y Subagentes Municipales cuidarán la observancia de las leyes y reglamentos aplicables en el lugar de su residencia, y tomarán las medidas que se requieran para mantener la tranquilidad y seguridad de los habitantes de las congregaciones y rancherías, según el caso<sup>9</sup>.

Considerando la Ley Orgánica del Municipio Libre de Veracruz, los agentes también son representantes de la comunidad, encargados de velar que se cumplan ciertas conductas pertinentes para el orden público, es decir, cuando se comete un acto considerado como delito, el agente se encarga de tomar medidas para solucionar tal acto. Son mediadores de conflictos, que en su caso obedece al artículo 135<sup>10</sup>; pero su actuar va a la par con el ayuntamiento, pues rinden informes al municipio y así también a la fiscalía municipal. La manera en la que un conflicto se determina en la región popoluca es por su naturaleza, por otra parte, si el problema es causado por algún tipo de frustración o impulso humano irreprimible, la conducta apropiada es analizar el entorno del problema y aplicar el sistema normativo jurídico o usos costumbres de acuerdo al tipo de delito de la cual se le acusa, por lo que Stavenhagen hace referencia a:

---

<sup>9</sup> Art. 62 Ley Orgánica del Municipio Libre del Estado de Veracruz, última reforma publicada en la gaceta oficial: 30 de diciembre de 2016.

<sup>10</sup> Ídem, Artículo 135 a la letra dice: “Si durante la audiencia se advierte que se ha cometido un delito, el juez o tribunal lo hará del conocimiento del Ministerio Público y le remitirá el registro correspondiente” del Código de Procedimientos Penales vigente en el Estado de Veracruz, última reforma publicada en la gaceta oficial: 18 de julio de 2014.

La costumbre no es, desde luego, fortuita. Por una parte, la ciencia jurídica acepta que la costumbre es una fuente del derecho. Por otra parte, lo que caracteriza al derecho consuetudinario es precisamente que se trata de un conjunto de costumbres reconocidas y compartidas por una colectividad (comunidad, pueblo, tribu, grupo étnico o religioso, etcétera)...” (Stavenhagen, 1990, p. 29).

Por lo que la antropología jurídica – educativa, donde este último concepto viene a reforzar la educación desde un aspecto legal, donde a veces las mismas leyes se encuentran en conflicto en resolverlos del que se suscita en la comunidad, por lo que tiene que acudir a la costumbre, para resolverlo de manera pronta, ágil y expeditas y así poder hacer valer sus propios derechos por lo que Iturralde menciona que:

Los indígenas recurren a sus costumbres jurídicas, -a su derecho consuetudinario- como una táctica para sustraer del impacto del régimen jurídico nacional algunos asuntos que consideran de su competencia exclusiva, o que quedan mejor protegidos al margen de tal régimen (Iturralde. 1990, p. 57).

Esto se da cuando se tiene presente cualquier conflicto o disputa del que se enfrenten, por lo que en ello queda claro la organización del que se tiene en la resolución de conflicto, basados en sus usos y costumbre, dejando afuera al derecho positivo, que desde esta mirada sería lo idóneo, no dejando atrás también precisamente la costumbre es la fuente formal del derecho.

Por otro lado se tiene que en algunas de las comunidades de la región sierra Santa Martha, la mediación<sup>11</sup> y la conciliación<sup>12</sup> es una estrategia a ocupar para la resolución de conflictos y en el cual unos de los principio es el acuerdo de voluntades, por ejemplo en Ocozotepec, las cuestiones de problema familiar o maltrato hacia la mujer, se auxilian con el agente municipal, donde se le envía un citatorio al agresor para que reconozca el delito de la cual se le acusa. Considerando lo expuesto, el agente municipal interviene como mediador en el diálogo entre el agresor y la víctima, al finalizar el proceso de escucha entre las partes, el mediador realiza exhortaciones de acuerdo a la gravedad del problema. De esta manera se logra visualizar las distintas funciones de un agente municipal comunitario, es por ello que en este documento reciben el nombre de “mediador de conflicto”.

---

<sup>11</sup>Mediación de acuerdo a la Ley Nacional de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias en Materia Penal en su artículo 21, menciona el concepto: Es el mecanismo voluntario mediante el cual los Intervinientes, en libre ejercicio de su autonomía, buscan, construyen y proponen opciones de solución a la controversia, con el fin de alcanzar la solución de ésta. El Facilitador durante la mediación propicia la comunicación y el entendimiento mutuo entre los Intervinientes.

<sup>12</sup> Ídem, Artículo 25. Concepto: Es el mecanismo voluntario mediante el cual los Intervinientes, en libre ejercicio de su autonomía, proponen opciones de solución a la controversia en que se encuentran involucrados.

## **DERECHO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DENTRO DE LOS CONTEXTOS COMUNITARIOS**

En algunos de los casos el derecho positivo está presente ante que el uso y costumbre, en ello se puede decir que es “...un conjunto de normas jurídicas elaboradas por el hombre, más precisamente por un órgano estatal o interestatal, o reconocidas por estos, con apego a los procedimientos formales, y que en la actualidad están vigentes o son de obligatorio cumplimiento para un grupo social” (Mauricio, 2008; p. 1).

Por lo anterior se deduce que existe un desplazamiento de las sanciones mediante los usos y costumbres, como grupo comunitario los problemas que surgen son llevados ante la fiscalía de Tatahuicapan. Durante una pequeña charla con el ciudadano (Rodríguez Sánchez) comentaba lo siguiente:

“En la resolución de un conflicto sea robo de ganado, asaltos, entre otros, tomar decisiones real y tangible, la comunidad ejercerá las decisiones concretas y organizar estableciendo normas en la cual los ciudadanos participen, formando grupos, los puntos de reuniones en la casa ejidal y posteriormente asisten los encargados de cada grupo en la toma de decisiones lo cual no existe distinción si es campesino, un licenciado, ingeniero o estudiante y así lograr tener un bienestar en el pueblo”. (R. Rodríguez, comunicación personal, entrevista, 2018).

De lo ya antes mencionado se puede entender que en su momento de sanciones, pueden acudir al uso de las normas estatales o en su caso hacer la utilización de los usos y costumbres esto de acuerdo a lo que en su momento han aplicado y le ha funcionado, puesto que en ello se busca el interés común.

Los sistemas normativos indígenas son muy importantes, deben de ir apoyado como se establecen en los mecanismos alternativos<sup>13</sup> para la resolución o las sanciones de un acto delictivo o falta comunitaria, los contextos en los que se dan los actos son muy lejanos. Las comunidades deberían adoptar nuevamente las formas antiguas de sanción, hacerlas vigentes, pero sustentarlo con el mismo artículo 3º fracción IX de la Ley Nacional de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias en Materia Penal.

Para José E. Ordoñez Cifuentes, la palabra sistema, deriva de la palabra latina: systéma que a su vez retoma las voces griegas, sýn (junto) e hístemi (poner), lo que significa, “conjunto de reglas o principios sobre una materia enlazados entre sí”. En sentido estricto, desde el ámbito jurídico positivista, sistema jurídico es un “conjunto de normas e instituciones que integran un derecho positivo y rigen en determinada colectividad” (Ordoñez, 2007; p. 29).

## **CONCLUSIONES**

---

<sup>13</sup> Ley Nacional de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias en Materia Penal, Artículo 3º IX. Mecanismos Alternativos: La mediación, la conciliación y la junta restaurativa;

Si bien en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) se ha avanzado en el enfoque intercultural, la valoración de la diversidad cultural y la formación de jóvenes indígenas, que algunas y algunos se han convertido en actrices y actores que impulsan movimientos la reivindicación de los derechos de sus pueblos, todavía no se ha logrado erradicar el machismo en las relaciones de género. También en este ámbito se reproducen los usos y costumbres del patriarcado, desde las políticas educativas, la toma de decisiones verticales de la mayoría de las autoridades universitarias, hasta en las relaciones entre docentes y estudiantes, a pesar de los intentos de transversalizar el enfoque de género.

Por otra parte también la UVI, en apoyo con sus académicos ha impulsado a los trabajos comunitarios y así mismo aportar en la región en el desarrollo de la educación, trabajos con actores comunitarios en este caso con autoridades comunitarias, por lo que este escrito es el avance de la segunda etapa del proyecto de investigación "Pensamiento innovador, en la enseñanza del derecho desde el enfoque del pluralismo jurídico para la formación de nuevos perfiles", con ello se tiene una parte dando cumplimiento a unos de los objetivos específico, implementar talleres participativos para funcionarios públicos, impartidores de justicia comunitarias.

Otras de las problemáticas a las que se han enfrentado como autoridades, es de no saber redactar oficios de conciliación, cuando alguien es acusado ante la fiscalía estos no cuentan con autoridades que hablen su lengua, que alguien le pueda asistir en la traducción e interpretación durante el tiempo del proceso, no poder contar con la orientación en los asuntos penales y como mediar sin dañar a otro en las cuestiones de violencia familiar. Por lo que es necesario que el Derecho educativo juega un papel importante dentro de los contextos comunitarios, puesto que el mismo Estado o Municipio está obligado por lo menos a la capacitación de sus funciones sustantivas como es el de mediación conciliación, gestiones, uno muy importante la resolución de sus propios conflictos invocando sus usos y costumbres.

El sistema de justicia<sup>14</sup> es el más adecuado e inclusive para el Estado que es quien se encarga de regular el sistema de justicia y sus herramientas de trabajo son las leyes que crea; sin embargo, con estas leyes se han hecho un desplazamiento de las normas de justicia tradicionales que se tiene en las comunidades de culturas diferentes<sup>15</sup> a la de los mestizos<sup>16</sup> en donde el castigo no siempre implica la pena de privación de libertad.

---

<sup>14</sup> Cfr. Infra. H. Kelsen, P. 18

<sup>15</sup> En este caso es estar hablando que dentro de la Sierra de Santa Martha, se encuentran hablantes de la lengua Popoluca, nahua y algunos mestizos.

<sup>16</sup> En este caso los impartidores de justicia hacen uso de normas del Estado y no toman en cuenta las que se usan en las comunidades.

## DERECHO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DENTRO DE LOS CONTEXTOS COMUNITARIOS

### FUENTES DE INFORMACIÓN

1. Alonso, Jorge (comp.) (1986), Los movimientos sociales en el valle de México, ts. I y II, México, CIESAS.
2. Alguacil Gómez Julio, (2006), Investigación-acción participativa en el barrio de San Cristóbal de los Ángeles, Madrid, <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/viewFile/CUTS0606110319A/7575>
3. Bobbio, Norberto, (2005), Teoría General Del Derecho, Bogotá, Colombia
4. De pina, Vara Rafael, (2000), Diccionario de Derecho, México, Editorial Porrúa.
5. Hans, Kelsen, (2015), Teoría Pura del Derecho, Editorial Porrúa
6. IFE, (2005), Semilla de Ciudadanía, CONAFE – IFE, México.
7. Iturralde, Diego. “Movimiento Indio, Costumbre Jurídica y Usos de la Ley” en: Stavenhagen, Rodolfo y Diego Iturralde (1990). Compiladores. Entre la ley y la costumbre. El derecho consuetudinario indígena en América Latina. México, D.F. Instituto Indigenista Interamericano/Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
8. Kirchner Alicia, (2018), La Investigación Acción Participativa (IAP), [file:///C:/Users/perez%20vazquez/Downloads/Investigacion Accion Participativa.pdf](file:///C:/Users/perez%20vazquez/Downloads/Investigacion%20Accion%20Participativa.pdf)
9. Matilla Molina, (2006), en Glas Graciela, Retos a la concepción liberal de los derechos humanos, México. <http://gentecomolagente.blogspot.com/2012/08/retos-la-concepcion-liberal-de-los.html>
10. Mauricio, Iriarte Carlos, (2008), El Derecho Natural y el Derecho Positivo, Archivo del Blog, <http://derechonaturalypositivo.blogspot.com/2008/02/el-derecho-natural-y-el-derecho.html>
11. Meraz, Andrea, (2005), Sobre Antropología jurídica: perspectivas socioculturales en el estudio del Derecho de Esteban Krotz (ed.), México, [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-02182005000200010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-02182005000200010)
12. Ordóñez Cifuentes, José Emilio R. (2007) Derecho indígena en Mesoamérica. Caracterización epistemológica y axiológica. Maestría en Etnicidad, Etnodesarrollo y Derecho Indígena. Guatemala-México, 2007.

13. Orantes García, José Rubén (2007). Derecho Pedrano. Estrategias Jurídicas en Los Altos de Chiapas. UNAM/Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste. México, D.F. Colecc. Científica 14
14. Orozco Heriquez J. Jesus & Silva Adaya Juan Carlos, (2002), Los Derechos Humanos de los Mexicanos, Comisión de los Derechos Humanos, México.
15. Pérez, Vázquez Sadid. El pluralismo jurídico como medio alternativo de justicia comunitaria en: Marianella Ledesma Narváez (2017). Compiladora. Justicia e Interculturalidad Análisis y pensamiento plural en América y Europa. Centro de Estudios Constitucionales. Tribunal Constitucional del Perú.
16. Sierra, María. Teresa (2004). Haciendo Justicia. Interlegalidad, derecho y género en regiones indígenas. CIESAS/ Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa. México.
17. Stavenhagen, Rodolfo. "Derecho consuetudinario indígena en América Latina", en: Stavenhagen, Rodolfo y Diego Iturralde (1990). Compiladores. Entre la ley y la costumbre. El derecho consuetudinario indígena en América Latina. México.
18. Taylor SJ, Bogdan R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós
19. Universidad Veracruzana Intercultural, (2005), Programa Multimodal de formación integral, adecuación curricular: Junio 2007, Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, Xalapa.
20. Unidos por los Derechos Humanos, (2008 – 2018), México, <https://www.unidosporlosderechoshumanos.mx/course/lesson/articles-26-30/read-article-26.html>
21. Kirchner Alicia, (2018), La Investigación Acción Participativa (IAP), file:///C:/Users/perez%20vazquez/Downloads/Investigacion\_Accion\_Participativa.pdf

#### Fuente Lexigrafía

1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, (2018), Diario Oficial de la Federación 5 de Febrero 1917, Editorial Porrúa. México.
2. Ley Orgánica del Municipio Libre del Estado de Veracruz, (2018), Gaceta Oficial Órgano del Gobierno del Estado de Veracruz-Llave.
3. Ley Nacional de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias en Materia Penal, (2014), Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, México, D.F.

## **DERECHO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DENTRO DE LOS CONTEXTOS COMUNITARIOS**

4. Convenio No 107. Convenio Sobre Poblaciones Indígenas y Tribales. Diario Oficial de la Federación, México, 07 de julio de 1960.

## CAPÍTULO 3

# LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL COMO RECURSO PROMOTOR DEL DESARROLLO HUMANO

Maritza Carrera Pola, Francisca Beltrán Narcía y Beatriz Toledo Santos

Universidad Autónoma de Chiapas

### RESUMEN

La movilidad estudiantil, se refiere a cursos y estancias académicas que pueden realizar los estudiantes de pregrado y posgrado, en otras instituciones que pueden estar dentro o fuera del país. En la que se busca que el estudiante obtenga tanto el conocimiento dentro de su profesión, así como el roce cultural e idiomático.

**Objetivo.** Analizar y evaluar el programa de movilidad, de la Facultad de Medicina Humana C-II, mediante la participación de los estudiantes beneficiados con este programa, y planta académica, buscando ampliar el número de estudiantes que participen en el programa, con el fin de Instrumentar, promover y fortalecer la Movilidad Estudiantil, para preparar con un alto grado de competencia a los futuros profesionales de la salud.

**Metodología.** La investigación está diseñada desde el Estudio de Caso en el que se pretende conocer la vivencia de los estudiantes participantes en el programa de movilidad. De acuerdo a la pregunta de investigación y los objetivos planteados, la opción más viable es el enfoque cualitativo, porque las vivencias no pueden ser medidas a través de un instrumento, entran en el terreno de la subjetividad, tiene que ver con la forma en que perciben y sienten las personas sobre la estrategia de movilidad estudiantil como parte de su formación profesional y de la internacionalización de la universidad. **Conclusiones.** En la educación superior existe una gama muy amplia de abordaje del conocimiento, por lo que es de relevancia que el estudiante de este siglo, que tiene como reto que afrontar la globalización, en la sociedad del conocimiento,

## **LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL COMO RECURSO PROMOTOR DEL DESARROLLO HUMANO**

adquiera las competencias de interculturalidad para el desarrollo de su propio andamiaje para hacer frente a las exigencias para su propia experiencia profesional.

Palabras clave: alumnos de licenciatura, movilidad estudiantil, Enfoque Centrado en la Persona, internacionalización, recurso promotor del desarrollo humano.

### **Introducción**

Las instituciones de educación superior en el siglo XXI, se encuentran ante el reto de la globalización, ha tenido sus implicaciones, económicas, políticas y culturales, las nuevas tecnologías de la información trajeron consigo el advenimiento de la sociedad de la información y del conocimiento, la brecha económica, se ha ampliado, sin embargo, han surgido nuevas naciones que han aprovechado estos cambios, a través de la capitalización del conocimiento. Es necesario que, en la formación de los nuevos profesionistas, se busque una inter culturización y el intercambio de saberes, entre los jóvenes del mundo.

Jacques Delors (1994) en el libro la educación encierra un tesoro, en el capítulo, Los cuatro pilares de la educación, propone el aprender a convivir, a través del descubrimiento del otro, por ello la educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de coincidencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. La escuela debe, pues, aprovechar todas las oportunidades que se presenten para esa doble enseñanza. Algunas disciplinas se prestan particularmente a hacerlo, como la geografía humana desde la enseñanza primaria y, más tarde, los idiomas extranjeros.

A través de la estrategia de la internacionalización de las universidades, Sebastian (2005), menciona que esta estrategia es un instrumento operativo para el desarrollo institucional, que tendrá cada vez mayor importancia en el futuro, en el que los criterios de calidad, pertenencia y competencia entre universidades serán factores preponderantes en el escenario mundial de la educación superior. (p.1)

Y la UNESCO, en la conferencia mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (1998), señala: *“la demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales”*.(s/p.).

En este mismo texto dice: *“los países en desarrollo y los países pobres, en particular, no podrán acortar la distancia que los separa de los países desarrollados industrializados. El intercambio de conocimientos, la cooperación internacional y las nuevas tecnologías pueden brindar nuevas oportunidades de reducir esta disparidad”*. ( s/p.)

En el documento de la UNESCO, De la Visión a la Acción (1998), propone para la evaluación de la calidad que se debe, *“mantener la movilidad entre los países y los establecimientos de enseñanza superior y entre los establecimientos de educación superior y el mundo del trabajo, así como la movilidad de los estudiantes en cada país y entre los distintos países”*. (s/p.)

Por ello en la Facultad de Medicina Humana Campus II Dr. Manuel Velasco Suárez, que ha acreditado desde el 2005 el programa de estudio de la Licenciatura de Médico Cirujano, y actualmente se encuentra en vías de acreditación del programa de la Licenciatura de Gerontología, buscando la calidad de sus programas, tiene como líneas de acción, lograr la internacionalización de ambos programas de estudio y por ello es fundamental la movilidad estudiantil.

La movilidad estudiantil, se puede comprender según Magdalena Fresán: *como la incorporación de los alumnos de una institución educativa en los planes y programas de estudio de otra para cursar y acreditar un conjunto de unidades de enseñanza - aprendizaje (UEA) que serán reconocidas como propias en el plan de estudios de origen*. (2009, p.141)

En este contexto surge la estrategia de formación académica para el estudiante universitario, llamada: Movilidad Estudiantil, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2019) al respecto dice que: *en la movilidad estudiantil, los estudiantes de licenciatura y posgrado realizan prácticas, cursos cortos y residencias académicas fuera de su institución. Si la estancia se cumple en un país extranjero constituye un instrumento importante para la formación integral del futuro profesional, la oportunidad de que aprenda otro idioma, conozca y conviva con personas pertenecientes a culturas diferentes*. (s/p)

Para la promoción de la movilidad se funda en 2004, el Espacio Común de Educación Superior (ECOES), que es presidida por el rector de la UNAM, que en 2015 recibió casi 15 mil solicitudes de movilidad, siendo positivas para un 75% de ellas. Desde 2012 se comenzó a impulsar la movilidad iberoamericana promoviendo la movilidad internacional (ECOES Iberoamérica) y con otras redes de colaboración como son: Red de Macro Universidades de América Latina y el Caribe (Red Macro) y Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC). (Angulo, 2015, p. 7-9)

La movilidad estudiantil es entrante y saliente, en el período de un ciclo escolar, equivalente a un semestre de estudios, los estudiantes deben de tener más del 50% de créditos cursados, y un nivel de inglés equivalente a A2 para la movilidad nacional y B1 para la internacional (SARI, 2019, s/p.)

### **Objetivo general.**

El objetivo general será analizar y evaluar el programa de movilidad, de la Facultad de Medicina Humana C-II, mediante la participación de los estudiantes beneficiados con este programa, y planta académica, buscando ampliar el número de estudiantes que participen en el programa, con el fin de Instrumentar, promover y fortalecer la Movilidad Estudiantil, para preparar con un alto grado de competencia a los futuros profesionales de la salud.

## **LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL COMO RECURSO PROMOTOR DEL DESARROLLO HUMANO**

### **Objetivos específicos.**

- ✓ Caracterizar las vivencias en torno a la movilidad estudiantil de los estudiantes de la Facultad de Medicina Humana C-II, sus beneficios y sus perjuicios.
- ✓ Identificar los factores de riesgo para realizar la movilidad estudiantil.
- ✓ Identificar las fortalezas del programa de movilidad estudiantil para elevar la calidad de los planes de estudio.

### **METODOLOGÍA.**

La investigación está diseñada desde el Estudio de Caso en el que se pretende conocer la vivencia de los estudiantes participantes en el programa de movilidad. De acuerdo a la pregunta de investigación y los objetivos planteados, la opción más viable es el enfoque cualitativo, porque las vivencias no pueden ser medidas a través de un instrumento, entran en el terreno de la subjetividad, tiene que ver con la forma en que perciben y sienten las personas sobre la estrategia de movilidad estudiantil como parte de su formación profesional y de la internacionalización de la universidad.

### **Participantes:**

El objeto de estudio serán los estudiantes participantes del programa de movilidad de los años 2019 y 2020, que accedan a participar en la investigación, que será del tipo no probabilístico por conveniencia.

### **Técnicas e instrumentos**

Se utilizará el método de Estudio de Caso, porque de acuerdo a Pardinás se puede utilizar para estudiar una unidad social denominada comunitaria. En este caso, se realizó como instrumento la entrevista. La característica de las entrevistas es de tipo semiestructurada, guiada por el interés en centrar la conversación en los procesos de formación enriquecedores durante la movilidad. Se tuvo también acopio de información en fuentes secundarias como revistas, libros y reportes de investigación previos referentes al caso de estudio.

La sistematización de los resultados se realizará a través de una base de datos en el programa Excel, posteriormente se procesaron los datos en un programa análisis estadístico SPSS.

## RESULTADOS

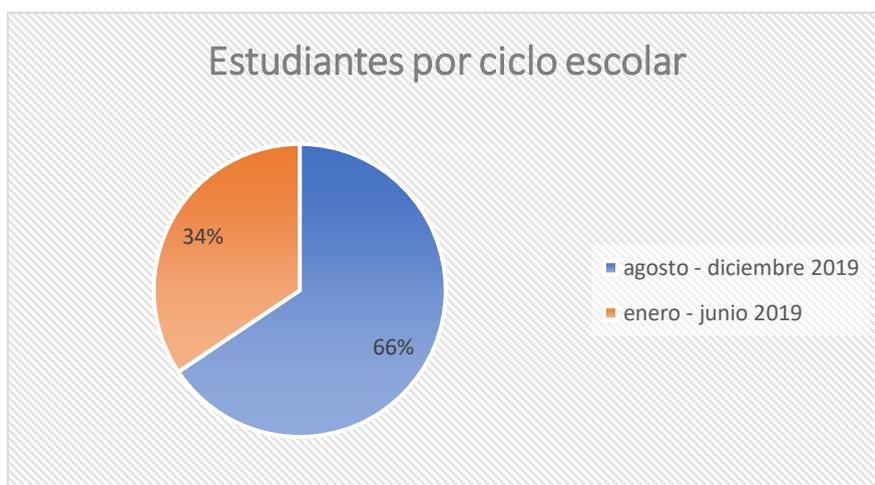
Para el período enero-junio 2019 y agosto-diciembre 2019, los estudiantes en movilidad divididos por ciclo escolar, tuvieron las características mostradas a continuación:

**TABLA 1. ESTUDIANTES EN MOVILIDAD DURANTE 2019  
POR PERIODO ESCOLAR**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	agosto - diciembre 2019	21	65.6%	65.6%	65.6%
	enero - junio 2019	11	34.4%	34.4%	100.0%
	Total	32	100.0	100.0	

FUENTE: Datos obtenidos por los investigadores en base a análisis elaborado del programa de movilidad institucional de la Facultad de Medicina Humana C-II UNACH

**GRÁFICO 1. ESTUDIANTES EN MOVILIDAD DURANTE 2019  
POR CICLO ESCOLAR**



FUENTE: Datos obtenidos por los investigadores en base a análisis elaborado del programa de movilidad institucional de la Facultad de Medicina Humana C-II UNACH

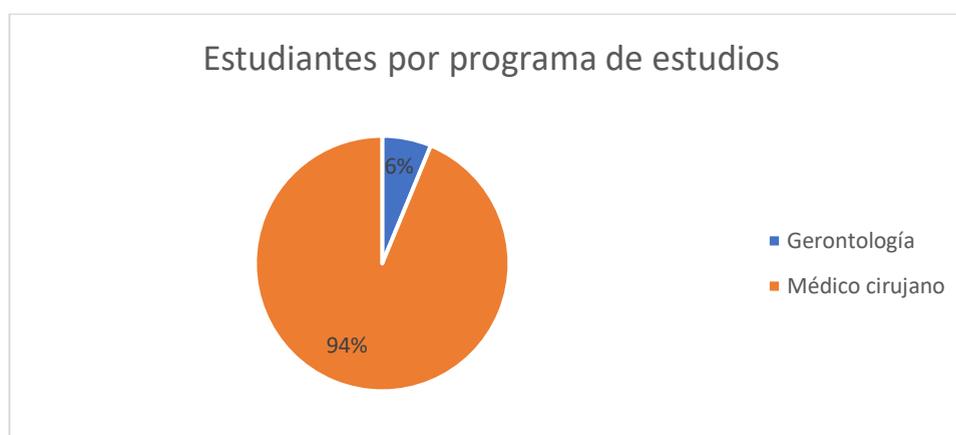
## LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL COMO RECURSO PROMOTOR DEL DESARROLLO HUMANO

**TABLA 2. ESTUDIANTES DE MOVILIDAD DURANTE 2019  
POR PROGRAMA DE ESTUDIOS**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Gerontología	2	6.3%	6.3%	6.3%
	Médico cirujano	30	93.8%	93.8%	100.0%
	Total	32	100.0%	100.0%	

FUENTE: Datos obtenidos por los investigadores en base a análisis elaborado del programa de movilidad institucional de la Facultad de Medicina Humana C-II UNACH

**GRÁFICO 2. ESTUDIANTES EN MOVILIDAD DURANTE 2019  
POR PROGRAMA DE ESTUDIOS**

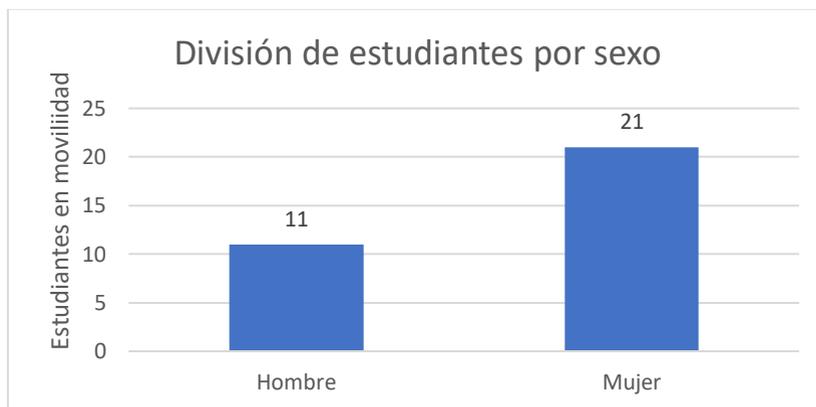


FUENTE: Datos obtenidos por los investigadores en base a análisis elaborado del programa de movilidad institucional de la Facultad de Medicina Humana C-II UNACH

**TABLA 3. ESTUDIANTES DE MOVILIDAD DURANTE 2019 POR SEXO**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hombre	11	34.4%	34.4%	34.4%
	Mujer	21	65.6%	65.6%	100.0%
	Total	32	100.0	100.0%	

FUENTE: Datos obtenidos por los investigadores en base a análisis elaborado del programa de movilidad institucional de la Facultad de Medicina Humana C-II UNACH

**GRÁFICO 2. ESTUDIANTES EN MOVILIDAD DURANTE 2019 POR SEXO**

FUENTE: Datos obtenidos por los investigadores en base a análisis elaborado del programa de movilidad institucional de la Facultad de Medicina Humana C-II UNACH

## LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL COMO RECURSO PROMOTOR DEL DESARROLLO HUMANO

**TABLA 4. ESTUDIANTES DE MOVILIDAD DURANTE 2019 POR EDAD**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	20	1	3.1%	3.1%	3.1%
	21	15	46.9%	46.9%	50.0%
	22	12	37.5%	37.5%	87.5%
	23	3	9.4%	9.4%	96.9%
	24	1	3.1%	3.1%	100.0%
	<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100.0%</b>	<b>100.0%</b>	

FUENTE: Datos obtenidos por los investigadores en base a análisis elaborado del programa de movilidad institucional de la Facultad de Medicina Humana C-II UNACH

**TABLA 5. ESTUDIANTES DE MOVILIDAD DURANTE 2019 POR SEMESTRE CURSADO**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	<b>VI</b>	19	59.4%	59.4%	59.4%
	<b>VII</b>	13	40.6%	40.6%	100.0%
	<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100.0%</b>	<b>100.0%</b>	

FUENTE: Datos obtenidos por los investigadores en base a análisis elaborado del programa de movilidad institucional de la Facultad de Medicina Humana C-II UNACH

**TABLA 6. ESTUDIANTES DE MOVILIDAD DURANTE 20219 POR TIPO DE BECA**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	<b>Beca CONVENIO</b>	5	15.6%	15.6%	15.6%
	<b>Beca CUMEX</b>	1	3.1%	3.1%	18.8%
	<b>Beca SANTANDER</b>	4	12.5%	12.5%	31.3%
	<b>Beca UNACH</b>	8	25.0%	25.0%	56.3%
	<b>Ninguna, RECURSOS PROPIOS</b>	14	43.8%	43.8%	100.0%
	<b>Total</b>	32	100.0%	100.0%	

FUENTE: Datos obtenidos por los investigadores en base a análisis elaborado del programa de movilidad institucional de la Facultad de Medicina Humana C-II UNACH

**TABLA 7. ESTUDIANTES DE MOVILIDAD DURANTE 2019 POR TIPO DE MOVILIDAD**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	<b>Internacional</b>	15	46.9%	46.9%	46.9%
	<b>Nacional</b>	17	53.1%	53.1%	100.0%
	<b>Total</b>	32	100.0%	100.0%	

FUENTE: Datos obtenidos por los investigadores en base a análisis elaborado del programa de movilidad institucional de la Facultad de Medicina Humana C-II UNACH

## LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL COMO RECURSO PROMOTOR DEL DESARROLLO HUMANO

**TABLA 8. ESTUDIANTES DE MOVILIDAD DURANTE 2019 POR INSTITUCIÓN MOVILIDAD**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	3	9.4	9.4	9.4
	Centro Universitario de Ciencias de la Salud	1	3.1	3.1	12.5
	Instituto Politécnico Nacional	1	3.1	3.1	15.6
	Universidad de Castilla La Mancha	1	3.1	3.1	18.8
	Universidad Autónoma de Nuevo León	2	6.3	6.3	25.0
	Universidad Autónoma de Querétaro	1	3.1	3.1	28.1
	Universidad de Guadalajara	8	25.0	25.0	53.1
	Universidad de Monterrey	1	3.1	3.1	56.3
	Universidad de Santiago de Compostela	2	6.3	6.3	62.5
	Universidad Maimonides	2	6.3	6.3	68.8
	Universidad Nacional de Cuyo	5	15.6	15.6	84.4
	Universidad Nacional de la Plata	1	3.1	3.1	87.5
	Universidad Nacional del Litoral	3	9.4	9.4	96.9
	Universidade do Porto	1	3.1	3.1	100.0
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>		

FUENTE: Datos obtenidos por los investigadores en base a análisis elaborado del programa de movilidad institucional de la Facultad de Medicina Humana C-II UNACH

TABLA 9. ESTUDIANTES DE MOVILIDAD DURANTE 2019 POR PAÍS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	<b>Argentina</b>	11	34.4%	34.4%	34.4%
	<b>España</b>	3	9.4%	9.4%	43.8%
	<b>México</b>	17	53.1%	53.1%	96.9%
	<b>Portugal</b>	1	3.1%	3.1%	100.0%
	<b>Total</b>	32	100.0%	100.0%	

FUENTE: Datos obtenidos por los investigadores en base a análisis elaborado del programa de movilidad institucional de la Facultad de Medicina Humana C-II UNACH

TABLA 10. ESTUDIANTES DE MOVILIDAD DURANTE 2019 POR ENTIDAD FEDERATIVA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	<b>INTERNACIONALES</b>	18	56.3%	56.3%	56.3%
	<b>Ciudad de México</b>	1	3.1%	3.1%	59.4%
	<b>Guadalajara</b>	9	28.1%	28.1%	87.5%
	<b>Monterrey</b>	3	9.4%	9.4%	96.9%
	<b>Puebla</b>	1	3.1%	3.1%	100.0%
	<b>Total</b>	32	100.0%	100.0%	

FUENTE: Datos obtenidos por los investigadores en base a análisis elaborado del programa de movilidad institucional de la Facultad de Medicina Humana C-II UNACH

## LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL COMO RECURSO PROMOTOR DEL DESARROLLO HUMANO

**TABLA 11. ESTUDIANTES DE MOVILIDAD DURANTE 2019  
POR CIUDAD/INTERNACIONAL**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	<b>NACIONALES</b>	17	53.1	53.1	53.1
	<b>Albacete</b>	1	3.1	3.1	56.3
	<b>Buenos Aires</b>	2	6.3	6.3	62.5
	<b>La Plata</b>	1	3.1	3.1	65.6
	<b>Mendoza</b>	5	15.6	15.6	81.3
	<b>Oporto</b>	1	3.1	3.1	84.4
	<b>Santa Fé</b>	3	9.4	9.4	93.8
	<b>Santiago de Compostela</b>	2	6.3	6.3	100.0
	<b>Total</b>	32	100.0	100.0	

FUENTE: Datos obtenidos por los investigadores en base a análisis elaborado del programa de movilidad institucional de la Facultad de Medicina Humana C-II UNACH

**CONCLUSIONES.**

En la educación superior existe una gama muy amplia de abordaje del conocimiento. Los programas de estudio ofertados por la Facultad de Medicina Humana Campus II, Dr. Manuel Velasco Suárez, son Médico Cirujano y Gerontología, el primero cuenta con tres acreditaciones y el segundo va por su primera acreditación, la brecha de población entre cada uno es bastante amplia, la exigencia del idioma en el programa de medicina es de hasta 6 semestres, mientras que en el otro es de 2 semestres.

A pesar de las dificultades que enfrentan los estudiantes para realizar la movilidad estudiantil, como es el caso de la disminución de becas, esta se incrementa, en el caso de la carrera de Médico Cirujano, por las características propias del estudiante, ya que muchos cuentan con un mayor recurso económico. Lo que hace pensar que la movilidad es elitista, no solamente por la selección a través del conocimiento y rendimiento académico medido a través de las calificaciones, sino del nivel socioeconómico de los alumnos.

Sin embargo es necesario poner en relevancia la necesidad que el estudiante de este siglo, tiene como reto en afrontar la globalización, en la sociedad del conocimiento, mediante la adquisición de nuevas competencias de interculturalidad para el desarrollo de su propio andamiaje para hacer frente a las exigencias en el desarrollo futuro de su práctica profesional y como ciudadano del mundo.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Angulo, P. (2010). *La movilidad como estrategia de internacionalización universitaria*. Junio 10, 2019, de RIMAC Sitio web: <https://www.rimac.mx/wp-content/uploads/2016/05/La-movilidad-como-estrategia-de-internacionalizaci%C3%B3n-universitaria.pdf>

Fresán, M.. (2009, Julio). *Impacto de la movilidad académica en la formación integral de los alumnos*. Revista de Educación Superior, XXXVIII, pp. 141-160.

López Segrera, Francisco. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 267-291.

Sánchez- Fernández, M. (2017). *Journal of Supranational Policies of Education*. La movilidad como elemento clave dentro de una política de internacionalización universitaria, 1, pp. 69-80.

SARI. (2015). *¿Qué es la movilidad estudiantil?*. Junio 8, 2019, de UNACH Sitio web: <https://sari.unach.mx/index.php/movilidad>

## **LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL COMO RECURSO PROMOTOR DEL DESARROLLO HUMANO**

Sebastián, J. (2005). *La internacionalización de las universidades como estrategia para el desarrollo institucional*. Innovación Educativa, 5 (26)

UNACH. (2018). *Plan de Desarrollo Institucional 2030*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: Talleres Gráficos de la UNACH.

UNACH. (2013). *Plan de estudios de la Licenciatura de Médico Cirujano*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: Talleres gráficos de la UNACH.

UNACH. (2010). *Plan de estudios de la Licenciatura de Gerontología*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: Talleres Gráficos de la UNACH.

UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión - Acción*. Junio 10, 2019, de UNESCO Sitio web:  
[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm#declaracion](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion)

UPP. (2017). *Programa Institucional de Movilidad e Intercambio Institucional*. junio 10, 2019, de Universidad Politécnica de Pachuca Sitio web: <http://www.upp.edu.mx>

## **CAPÍTULO 4**

# **ACTITUDES Y PERCEPCIÓN SOCIAL SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO. UNA MIRADA CONVERGENTE**

**Mariana X. Manzo Aguilar\*, Raimundo Castaño Calle\*\*, Cristina Jenaro Río\***

\* Universidad de Salamanca (España)

\*\* Universidad Pontificia de Salamanca (España)

### **INTRODUCCIÓN**

Todos tenemos derecho a la educación, derecho a acudir a los centros educativos a adquirir conocimientos, a desarrollar todas las potencialidades y capacidades en un ambiente de aceptación y de inclusión.

La historia de la humanidad recuerda diversos colectivos que por diferentes motivos han sido segregados y excluidos del derecho no solamente de la educación, sino también de la presencia y participación social. Con el esfuerzo de numerosas instituciones y profesionales, el ser humano ha logrado el reconocimiento del derecho a la educación de mujeres, personas de razas diversas, personas con discapacidad, migrantes, entre otros. Sin embargo, el reconocimiento de este derecho no ha bastado para que estos colectivos gocen del derecho al que están suscritos, porque educación no solamente es asistir al colegio, cuando es que se puede asistir; educación es mucho más que ello.

## **ACTITUDES Y PERCEPCIÓN SOCIAL SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO. UNA MIRADA CONVERGENTE**

Las personas con discapacidad siguen viviendo muchas situaciones de injusticia y desigualdad social. Mucho de lo escrito y acordado en congresos, acuerdos, convenios o leyes no ha trascendido suficientemente a las aulas. Si bien, es fundamental el desarrollo de estas leyes, se hace necesario implementar estrategias que verifiquen su cumplimiento: capacitación a docentes y otros profesionales, supervisión a colegios, elaboración de un currículo abierto y flexible, erradicación de estigmas y prejuicios, inversión en ciencia ...

En el campo específico de la educación, de acuerdo con UNICEF (2006), el grupo más vulnerable a la exclusión en educación primaria son los niños con discapacidad. Una vez que el derecho a la educación no se ve satisfecho, muchos otros derechos son vulnerados y retrasados, dejando a este colectivo cada vez más en situaciones de mayor vulnerabilidad.

De ahí la importancia de comprender las actitudes de los miembros que construyen la comunidad educativa, ya que son ellos los que contribuirán, o no, a la erradicación de las barreras para la presencia, participación y aprendizaje. Sin conocer las actitudes de la comunidad educativa hacia las personas con discapacidad y hacia la inclusión, así como su percepción de la misma, tampoco conocemos el punto de partida y no sabremos a dónde dirigimos para llegar a nuestra meta: la educación inclusiva.

El objetivo del presente trabajo es aportar información sobre las actitudes y la percepción de inclusión de los miembros de las comunidades educativas hacia las personas con discapacidad en México.

### **1. Discapacidad y actitudes sociales**

La concepción de la discapacidad ha ido cambiando con el paso del tiempo dando pie a actitudes más favorables, sin obviar que aún son necesarios muchísimos esfuerzos por una inclusión de todos en la sociedad.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) (OMS, 2001) propuso tres condicionantes que contribuyen a definir la discapacidad: deficiencias en las estructuras y/o limitaciones corporales; limitaciones en la actividad; y restricciones en la participación. Dichas consideraciones invitan a pensar en términos de deficiencia. Afortunadamente, la concepción de la discapacidad ha cambiado con el paso del tiempo.

Una concepción más actual: “La discapacidad surge de la interacción entre las condiciones de salud y los factores contextuales: factores ambientales y personales” (OMS y Banco Mundial, 2011, pág. 5). Mucho camino ha tenido que ser recorrido para que la comprensión de la discapacidad pase de ser un enfoque médico, centrado en la persona, al enfoque actual de carácter biopsicosocial. La forma en que la sociedad entiende a la discapacidad hace la diferencia en los más de mil millones de personas que viven con alguna discapacidad en el mundo (aproximadamente un 15% de la población mundial, según la OMS y el Banco Mundial, 2011). Las actitudes que tenemos forman parte de la definición de la discapacidad. Todos, con dificultades o sin ellas, estamos incluidos en la definición: podemos elegir ser barrera o ser facilitadores.

Desde una posición similar, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2007) destaca en su artículo primero la interacción con el medio ambiente como campo que permite o dificulta la participación social: “las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias

físicas, mentales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás” (artículo 1).

Se consideran “barreras discapacitantes” las políticas y normas inadecuadas, las actitudes negativas, la falta de prestación de servicios, la financiación insuficiente, la falta de accesibilidad, la falta de consultas y participación o la falta de datos y pruebas. (OMS y Banco Mundial, 2011, pág. 297).

Por “discriminación por motivos de discapacidad” se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo” (ONU, 2007, pág. 5).

Para erradicar la discriminación y las barreras es fundamental educar, o lo que la CDPD llama en su artículo ocho: “Toma de conciencia”, es decir, sensibilizar a la sociedad para fomentar el respeto y dignidad de las personas con discapacidad; luchar contra estereotipos y prejuicios; para lo cual se deberán desarrollar campañas de sensibilización pública. (ONU, 2007).

### **1.1 Discapacidad en México: algunos datos**

La prevalencia de la discapacidad en México en 2014 es de 6% de la población nacional. Este porcentaje equivale a 7.1 millones de personas en el país, según los datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) realizada en 2014 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (INEGI, 2016, pág. 22). Las personas con discapacidad en México son muchas veces objeto de discriminación y desigualdades; ante esta situación se han realizado importantes esfuerzos que, por una parte, ayudan a comprender y dimensionar la situación de discapacidad en el país y, por otra parte, buscan proteger los derechos de las personas con discapacidad.

La ENADID arroja también datos en relación a las personas con limitación en México, quienes representan el 13,2% del total de la población. A las personas en este grupo “se les considera en mayor riesgo que la población en general de experimentar limitaciones en la realización de tareas específicas (actividades) o restricciones de participación en la sociedad, debido a la presencia de las dificultades reportadas” (pág. 97).

La etiología de las discapacidades en México es variada: por enfermedad (41,3%), edad avanzada (33,1%), nacimiento (10,7%), accidente (8,8%), violencia (0,6%) y por otra causa (5,5%) (pág. 34).

En la Tabla 1 se aprecia la distribución por edad y por tipo de discapacidad.

## ACTITUDES Y PERCEPCIÓN SOCIAL SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO. UNA MIRADA CONVERGENTE

*Tabla 1. Distribución y tipo de discapacidad en México*

Grupos de edad			
Niños (0 a 14)	8,8%		
Jóvenes (15 a 29)	9,4%		
Adultos (30 a 59)	34,4%		
Adultos mayores (60 y más)	47,4%		
Porcentaje de población con discapacidad por tipo de discapacidad			
	TOTAL	Hombres	Mujeres
Caminar, subir o bajar usando sus piernas	64,10%	58,9%	68,9%
Ver (aunque use lentes)	58,40%	54,8%	61,5%
Aprender, recordar o concentrarse	38,80%	34,1%	42,8%
Escuchar, aunque use aparato auditivo	33,50%	35,4%	31,8%
Mover o usar sus brazos o manos	33%	27,7%	37,6%
Bañarse, vestirse o comer	23,70%	21,4%	25,7%
Problemas emocionales o mentales	19,60%	18,2%	20,8%
Hablar o comunicarse	18%	19,6%	16,6%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos tomados de INEGI 2016

En cuanto al tipo de discapacidad, casi la mitad de la población con discapacidad tiene dificultad para caminar o moverse. La discapacidad que se reportó con menor frecuencia es la discapacidad mental (0,5%) (véase Tabla 2).

*Tabla 2. Tipo de discapacidad (porcentaje) en México*

¿Tiene limitación para...? (tipo de discapacidad)	Sí	No
Moverse, caminar o lo hace con ayuda	56,30%	43,70%
Usar brazos y manos	30,70%	69,20%
Es ciego/a o solo ve sombras	19,10%	80,80%
Es sordo/a, usa aparatos para oír	10,20%	89,80%
Es mudo/a	4,50%	95,30%
Tiene algún tipo de discapacidad mental	0,50%	99,40%
Otra	21,30%	75,80%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos tomados de CONAPRED, ENADIS 2012

En la Tabla 3 se pueden observar datos que aportan indicadores de la vida cotidiana de las personas con discapacidad, así como las principales dificultades a las que se enfrentan con mayor frecuencia.

*Tabla 3. Vida cotidiana de las personas mexicanas con discapacidad*

¿Actualmente usted...?	Sí	No	
Vive con su familia	95,0%	5,0%	
Asiste (o asistió) a la escuela	45,5%	54,4%	
Ayuda en las labores de la casa	63,8%	36,1%	
Trabaja dentro de la casa	32,4%	67,5%	
<b>En general, ¿quién se hace cargo de atenderlo(a)?</b>			
Esposo o esposa	50,0%		
Padres	15,8%		
Hijos e hijas	12,3%		
Hermanos o hermanas	10,4%		
Nadie	8,2%		
Otros familiares	1,9%		
Otros	0,9%		
Persona con paga	0,1%		
<b>En los pasados 30 días, ¿qué tan difícil ha sido para usted...?</b>			
	Muy fácil/Fácil	Ni fácil ni difícil	Difícil/Muy difícil/No puede
Realizar actividades del trabajo o escuela	52,6%	9,7%	36,4%
Participar en las fiestas de su comunidad	52,7%	13,2%	30,5%
Valerse por sí mismo	59,8%	12,1%	28,0%
Vestirse	61,9%	11,4%	26,7%
Bañarse	61,1%	12,8%	26,1%
Hacer nuevos amigos	69,7%	8,9%	19,8%
Hablar con gente que no conoce	74,0%	8,4%	17,5%
Comer	76,3%	7,2%	16,5%
Tener amigos	75,8%	8,2%	16,0%
Relacionarse con gente cercana	78,2%	9,0%	12,7%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos tomados de CONAPRED, ENADIS 2012

## 1.2 Actitudes frente a la discapacidad

Las actitudes “son definidas como constructos psicosociales inferidos o latentes o como procesos que, se postula, residen dentro del individuo. Además, estos constructos o procesos están bajo el dominio de estímulos específicos u objetos de referencia” (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, pág. 20). Estos autores apuntan que las actitudes son “conceptos descriptivos que se infieren a partir de la observación de la conducta”, por lo que “no son por sí mismas directamente observables o medibles”.

Las actitudes son “evaluaciones globales y relativamente estables que las personas hacen sobre otras personas, ideas o cosas que, técnicamente, reciben la denominación de objetos de actitud” (Briñol, Falces y Becerra, 2007, pág. 459).

Phil (2014, pág. 6) por su parte hace referencia al concepto: “objetos de significancia psicológica”, en dónde se enfatiza que estos objetos son solo aquellos que contienen alguna importancia o relevancia”.

El “modelo tríadico de las actitudes” o también llamado “concepción tripartita de las actitudes” (Briñol, Falces y Becerra, 2007) indica los componentes que forman una actitud. Dichos componentes son: cognitivo, afectivo y conductual.

## **ACTITUDES Y PERCEPCIÓN SOCIAL SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO. UNA MIRADA CONVERGENTE**

El componente cognitivo hace referencia a los aspectos mentales como pensamientos, ideas, percepciones, creencias y opiniones que una persona guarda en relación al objeto actitudinal. En este componente podemos encontrar a los estereotipos.

Sentimientos y emociones corresponden, evidentemente, al componente afectivo; este componente tiene un valor o distintos grados de intensidad.

En relación al componente conductual y/o conativo, algunos autores distinguen el componente conductual como la acción manifiesta y el componente conativo como la intención, la orientación o la predisposición a actuar (Arias, Verdugo, Gómez y Arias, 2013, pág. 65; Verdugo, Arias y Jenaro, 1994).

Las actitudes influyen y determinan el entorno, aunque también el entorno influye en la formación de las actitudes.

De acuerdo con Verdugo, Arias y Jenaro (1994, pág. 29) “las actitudes no aparecen de repente en una persona, sino que son aprendidas gradualmente a través de la experiencia”. Siguiendo con la idea anterior: “Las actitudes no son innatas, ni aparecen de forma súbita, sino que son aprendidas gradualmente a través de la experiencia, comenzando a desarrollarse el proceso de su aprendizaje en el seno de la familia” (Arias, Verdugo, Gómez y Arias, 2013, pág. 68; Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, pág. 30).

Para Arias, Verdugo, Gómez y Arias, (2013, pág. 73) “existe un acuerdo en la literatura sobre el carácter negativo de las actitudes hacia las personas con discapacidad”. Así mismo, el Informe Mundial sobre la Discapacidad (Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial, 2011) destaca:

“Las opiniones y los prejuicios constituyen obstáculos cuando los trabajadores de la salud no logran ver más allá de la discapacidad, los maestros no reconocen el valor de enseñar a los niños discapacitados [sic], los empleadores discriminan a las personas con discapacidad y los familiares esperan muy poco de sus parientes discapacitados [sic]”.

Santucci (2012) recuerda momentos en la historia en que las personas con discapacidad estaban sujetas a violaciones a sus derechos, sufriendo “el exterminio, la reclusión y abandono como solución al rechazo familiar”.

Estas personas eran despectivamente considerados lisiados o inválidos; pasando después por la sobreprotección, o atención parcial por falta de asistencia. Con el paso del tiempo diferentes instituciones, gobiernos y organizaciones han logrado que los derechos de las personas con discapacidad sean cada vez sean más reconocidos. Sin embargo, para lograr una verdadera inclusión en la sociedad se requiere que ésta esté conformada por personas con actitudes favorables hacia la diversidad y hacia las personas con discapacidad.

En un estudio realizado por Flórez, Aguado y Alcedo (2009) se observa que las estrategias más utilizadas en la intención del cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad utilizan diversas técnicas. Se señalan once de ellas mencionadas por investigadores destacados en el área (véase Tabla 4).

Verdugo, Arias y Jenaro (1994, pág. 52; UNICEF México, 2016) señalan que las estrategias para modificar actitudes tienen como objetivo: (1) Proporcionar información sobre la discapacidad; (2) Incrementar el nivel de bienestar de las personas que presentan una discapacidad; (3) Fomentar la empatía hacia la persona con discapacidad; (4) Facilitar una conducta adecuada hacia las personas con discapacidad.

*Tabla 4. Estrategias para modificación de actitudes*

Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contacto y exposición con personas con discapacidad</li> <li>• Información o exposición directa</li> <li>• Experiencias no académicas en pequeños grupos</li> <li>• Equipos de trabajo colaborativo</li> <li>• Entrenamiento en habilidades interpersonales</li> <li>• Simulación de discapacidades</li> <li>• Programa de tutoría por iguales</li> <li>• Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)</li> <li>• Juegos y videojuegos</li> <li>• Instrucción sobre instrumentos o ayudas técnicas</li> <li>• Discusiones en grupos y ejemplos hipotéticos</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de (Flórez, Aguado y Alcedo, 2009; González, Vicent y Sanmartín, 2018; Verdugo, Arias y Jenaro, 1994)

### 1.3 Opinión sobre las personas con discapacidad en México.

En México, la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS, 2017), recoge opiniones en relación a grupos minoritarios (por ejemplo, migrantes, mujeres, personas con discapacidad, indígenas, ...). En la tabla 5 se recogen algunos de los resultados de la ENADIS 2017:

*Tabla 5. Resultados ENADIS 2017*

Porcentaje de la población nacional de 18 años y más que percibe poco o nulo respeto a los derechos de las personas con discapacidad	
Hombres	56.7%
Mujeres	59.9%
Personas con discapacidad que perciben poco o nulo respeto a sus derechos (de 12 años o mayores)	
Hombres	46.1%
Mujeres	49.6%
Porcentaje de la población con discapacidad a la que se le negó injustificadamente al menos un derecho en los últimos cinco años (de 12 años o mayores)	
31.2%	
Porcentaje de la población de 18 años y más que percibió haber sido discriminada en los últimos 12 meses por al menos un motivo	
Población Nacional	20.2%
Población con discapacidad	24.6%
Porcentaje de la población de 12 años y más con discapacidad según ámbito de percepción de conductas discriminatorias en los últimos 12 meses	

## ACTITUDES Y PERCEPCIÓN SOCIAL SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO. UNA MIRADA CONVERGENTE

	<i>Calle o transporte público</i>	<i>Negocio, centro comercial o banco</i>	<i>Oficina de gobierno</i>	<i>Servicios de médicos</i>	<i>Familia</i>	<i>Trabajo o escuela</i>
Hombres	31.4%	9.4%	27.4%	21.5%	19.6%	19.8%
Mujeres	41.20%	5.4%	18.3%	29.5%	32.7%	13.2%

Porcentaje de la población con discapacidad que declaró haber tenido al menos una de las tres situaciones asociadas a la discriminación más frecuentes en los últimos 5 años

Le hagan sentir, miren de forma incómoda	66.9%
Le insulten, se burlen o hayan dicho cosas que le molestaran	63.2%
Le amenacen, empujen o jaloneen	33.2%

Personas en edad entre 15 a 59 años que se encuentran en la fuerza laboral

Población Nacional		Personas con discapacidad	
Hombres	83.5%	Hombres	45.5%
Mujeres	86.1%	Mujeres	65.3%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos tomados de CONAPRED, ENADIS 2018

En relación al respeto y ayuda a personas con discapacidad, se obtienen los siguientes datos (Véase Tabla 6)

*Tabla 6. Respeto y ayuda a personas con discapacidad (datos mexicanos)*

¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo está usted con las siguientes ideas...?

"En México no se respetan los derechos de las personas con discapacidad"

Totalmente de acuerdo / De acuerdo	65.1%
Ni de acuerdo / Ni en desacuerdo	14.6%
Totalmente en desacuerdo / En desacuerdo	12.5%

"La sociedad no ayuda a las personas con discapacidad porque no conoce sus problemas"

Totalmente de acuerdo / De acuerdo	69.8%
Ni de acuerdo / ni en desacuerdo	9.9%
Totalmente en desacuerdo / En desacuerdo	12.5%

Fuente: CONAPRED, ENADIS 2018

## 2 Marco conceptual y actitudinal de la educación inclusiva

Una de las definiciones más empleadas para la comprensión de la educación inclusiva es la que establece la UNESCO:

“La educación inclusiva es un proceso de abordaje y respuesta ante la diversidad de las necesidades de todo el alumnado a través de aumentar su participación en el aprendizaje, actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión desde dentro y fuera del entorno de la educación. Esto implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en

***Derecho Educativo: Inclusión y Formación Profesional, otras miradas para la reflexión***

una visión que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo educar a todos los niños y niñas". (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2005, pág. 13).

Por su parte Echeita (2008, pág. 13), señala respecto a la inclusión:

"La inclusión debe verse como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad —incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión—, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado".

## **2.1 Situación de la educación inclusiva en México**

En 2012, la Secretaría de Educación Pública de México, define en el glosario de términos a la educación inclusiva como: "La educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos; que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas" (Morga, 2017, pág. 19).

En diciembre de 2014 se publicó la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes; el capítulo décimo de esta ley se dedica al derecho a la inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, se retoman temas como la accesibilidad para una adecuada inclusión en la sociedad y en la educación. En el artículo 54 de dicha ley consta: "No se podrá negar o restringir la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, el derecho a la educación ni su participación en actividades recreativas, deportivas, lúdicas o culturales en instituciones públicas, privadas y sociales".

En el artículo 55 y 56 se recogen derechos tan básicos como reconocer y aceptar la discapacidad para evitar "ocultación, abandono o segregación", hasta derechos como la facilitación de intérpretes y tecnologías que eliminen las barreras para la participación.

El capítulo décimo primero versa sobre el derecho a la educación, en el cual constan aspectos tales como la necesidad de revisar la relevancia del currículo; la disposición de infraestructura y equipamiento; la actuación para prevenir la deserción escolar, especialmente de aquellos niños y adolescentes pertenecientes a grupos vulnerables; adoptar medidas para responder a las necesidades de aquellos con aptitudes sobresalientes; erradicar prácticas pedagógicas discriminatorias; establecer acciones que garanticen el acceso y la permanencia de niñas y adolescentes embarazadas; tomar medidas que ataquen cualquier forma de maltrato infantil o acoso; capacitación del personal docente y que labora en los colegios, etc. (CNDH, 2018).

En 2014 se creó el Programa para la Equidad y la Inclusión Educativa (PIEE),

## **ACTITUDES Y PERCEPCIÓN SOCIAL SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO. UNA MIRADA CONVERGENTE**

“Proceso que se basa en el principio que asume la diversidad como característica inherente a los grupos sociales, misma que debe aprovecharse en beneficio de cada integrante de la Comunidad Escolar, por lo que el sistema y los programas educativos deben diseñarse e implementarse en apego a esta diversidad, con el fin de identificar y responder a las necesidades y capacidades de todos los alumnos” (H. Congreso de la Unión, 2017).

### **2.2 Actitudes hacia la educación inclusiva**

Para Castaño y Jenaro (2017), avanzar hacia la inclusión supone reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje de calidad, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser estos los que están más expuestos a situaciones de exclusión.

Las actitudes de los profesores son fundamentales para el éxito o no, de la transición a una educación inclusiva. Son los profesores los líderes por excelencia en el camino de la inclusión, ellos son quienes están frente al aula y dan pie a las dinámicas que se viven en ella (Granada, Pomés, y Sanhueza, 2013; De Boer, Jan Pijl, y Minnaert, 2011). De acuerdo con (De Simone y Parmar (2006, pág. 98) es fundamental entender las percepciones, creencias y actitudes que los profesores mantienen en relación a la educación inclusiva para poder desarrollar estrategias y métodos de enseñanza, así como apoyos estructurales para facilitar su labor.

Indudablemente el factor de la formación y capacitación de los docentes toma relevancia cuando se pretende comprender las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva. Al respecto, Rodríguez (citado en Sanhueza, Granada, y Bravo, 2012, s. p.), concluye que estudiantes de magisterio tienen actitudes favorables y de aceptación a la diversidad de alumnos, “sin embargo, su falta de preparación los lleva a actuar con desacierto, elaborando la idea de un verdadero problema a afrontar”. En su propia investigación Sanhueza, Granada, y Bravo, (2012) coinciden en la conclusión:

“Los profesores están a favor de una educación inclusiva; sin embargo, muestran una gran preocupación por los recursos con que cuentan para dar respuesta a las necesidades específicas del alumnado, por ejemplo, en relación a recursos materiales, espacios y tiempos destinados para la planificación y desarrollo de actividades”.

Las características de los estudiantes también es una variable que parece incidir en las actitudes por parte de los maestros a la inclusión (Granada, Pomés, y Sanhueza, 2013, pág. 51). Huang y Diamond (2009 citados en Granada, Pomés. y Sanhueza, 2013, pág. 55), “manifiestan que el tipo de discapacidad parece jugar un importante rol en la disposición de profesores y administrativos hacia la inclusión.” De acuerdo con Cook y Cameron (2010) (citados en Granada, Pomés, y Sanhueza, 2013, pág. 55) los niños con problemas de conducta y de aprendizaje tienden a ser más rechazados por sus profesores en comparación con el resto de sus compañeros.

En México, de acuerdo con UNICEF México (2016), la población en mayor riesgo de exclusión a la educación en el nivel primaria (6 a 11 años de edad) es la discapacidad; a nivel de educación secundaria (12 a 14 años de edad) el mayor riesgo es el trabajo infantil al que muchos adolescentes se ven enfrentados. “En todos los niveles educativos, niñas, niños y adolescentes que no asisten a la escuela o están en riesgo de salir de ella pertenecen principalmente a los sectores que viven en condiciones desfavorables” (p.36).

Por su parte, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (citado en García, 2015, págs. 76-77), nos arroja datos importantes para México: alumnos que padecen alguna discapacidad aún sufren cierto tipo de exclusión de las actividades educativas y/o sociales, a pesar de las políticas de inclusión que se han implementado. En la misma línea, de acuerdo con el Banco Mundial, solamente entre un 20 y 30% de las personas en edad escolar con discapacidad asiste al colegio en América Latina y el Caribe (citado en Dávila, Naya y Lauzurika, 2010, pág. 98). Se suman a la problemática de la exclusión en México las minorías étnicas, grupos migrantes o de pobreza extrema que no acceden al colegio.

En relación a la realidad vivida en las aulas cada día, García (2015, pág. 76), advierte que a pesar de que México cuenta con políticas que apoyan la integración educativa:

“Existe un alto porcentaje de alumnos que no alcanzan resultados satisfactorios con respecto al logro mínimo de los aprendizajes, así como el desarrollo de capacidades para continuar sus estudios o insertarse en la sociedad. Con relación a los alumnos con discapacidad, se ha identificado que, a pesar de tener una política nacional a favor de la integración durante las últimas dos décadas, siguen siendo objeto de marginación y/o exclusión de las actividades escolares, o su nivel de desempeño está alejado de los aprendizajes esperados de su grado, grupo de referencia y de la planificación del aula”.

Para que la inclusión sea una realidad no basta la asistencia a la escuela, son fundamentales las políticas, pero lo más importante es que se hagan realidad en las aulas. Dado lo cual, se considera fundamental conocer el día a día que viven los centros educativos, las creencias y actitudes que muestran las personas de la comunidad que viven las escuelas. Los alumnos, padres de familia, directivos, docentes, personal administrativo y de servicios son quienes, en primera instancia, pueden dar testimonio del proceso de inclusión.

### **2.3 Descripción de las actitudes hacia las personas con discapacidad**

En una reciente investigación llevada a cabo por Manzo, Jenaro y Castaño (2019) los participantes en la misma manifiestan actitudes muy favorables hacia las personas con discapacidad, tanto consideradas de forma global como si se atiende a cada uno de los aspectos evaluados: relaciones sociales, vida normalizada y programas de intervención. Como puede observarse en la Tabla 7, las actitudes hacia las personas con discapacidad tienden a ser favorables tanto por hombres como por mujeres considerando las actitudes de manera global, o en su totalidad, como tomando en cuenta los factores de manera independiente. Considerando una escala de 1 a 4, en dónde a mayor puntaje, más favorables las actitudes. La media obtenida por los hombres  $M = 3.42$  con una  $DE = 0.445$ ; y con una media obtenida por las mujeres  $M = 3.52$  con una  $DE = 0.335$  (Véase Tabla 7).

## ACTITUDES Y PERCEPCIÓN SOCIAL SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO. UNA MIRADA CONVERGENTE

*Tabla7. Actitudes de hombres y mujeres hacia las personas con discapacidad*

<b>Factor</b>	<b>Grupo</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>Mediana</b>	<b>DT</b>	<b>ET</b>
Relaciones sociales	Mujer	155	3,52	3,62	0,449	0.0361
	Hombre	38	3.40	3,54	0,529	0,0859
Normalización	Mujer	155	3,68	3,77	0,347	0.0279
	Hombre	38	3.63	3,77	0,482	0,0781
Programas de intervención	Mujer	155	3,35	3,40	0,444	0.0357
	Hombre	38	3.24	3,30	0,478	0,0776
Escala Actitudes	Mujer	155	3,52	3,57	0,335	0.0269
	Hombre	38	3.42	3,51	0,445	0,0722

Especialmente, la comunidad educativa encuestada considera que las personas con discapacidad son poseedoras de derechos para la igualdad de oportunidades y de tener una vida normalizada, con la posibilidad de desarrollarse en todos los ámbitos de la vida tanto como tendría una persona sin discapacidad. Los miembros de la comunidad educativa muestran sentimientos, intenciones de conducta, así como pensamientos favorables hacia las personas con discapacidad.

En cuanto al factor, programas de intervención, si bien es el que tuvo las puntuaciones más bajas, siguen siendo favorables. Este factor se relaciona con las acciones concretas para lograr la inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad; también implica que se tomen medidas de carácter económico para lograr la inclusión y el pleno goce de sus derechos.

A pesar de los resultados obtenidos por Manzo, Jenaro y Castaño (2019), la realidad de las personas con discapacidad en México dista de los resultados tanto en términos prácticos de la vida cotidiana como en términos de actitudes. Si observamos, por ejemplo, los resultados de encuestas nacionales o datos duros acerca de factores como nivel de pobreza o desempleo, podemos dar cuenta de una diferencia que pone en desventaja importante la calidad de vida de las personas con discapacidad respecto de la población nacional. Así, un 12.6% de las personas con discapacidad viven en situación de pobreza extrema, mientras que la tasa de todo el país para la misma condición es de 9.6% (Secretaría de Desarrollo Social, 2006). Algo similar ocurre con otros indicadores de la calidad de vida. Interesa especialmente el rezago educativo, que alarmantemente para la población con discapacidad es de 51,1% frente a un 18,7% de la población nacional (Secretaría de Desarrollo Social, 2006), lo que genera a su vez más situaciones de desventaja y desigualdad de oportunidades.

## **2.4 Descripción de la percepción de inclusión**

Para comprender la percepción de inclusión se consideraron seis factores: construir comunidad, establecer valores inclusivos, crear un centro para todos, organizar el apoyo a la diversidad, organizar el juego y aprendizaje, y movilizar recursos. La escala numérica para evaluar la percepción de inclusión va en un rango de 1 a 6, correspondiendo una mayor puntuación a una mejor percepción de inclusión.

Los resultados obtenidos por Manzo, Jenaro y Castaño (2019) demuestran que, considerando la percepción de la inclusión tanto de manera global, como en función de cada uno de los factores, los miembros de la comunidad perciben de manera neutra a la cultura y a las prácticas inclusivas. Las puntuaciones obtenidas se encuentran cercanas al punto medio de la escala, si bien cruzan el punto medio hacia una percepción más favorable, no logran la puntuación suficiente para poder afirmar que la percepción de inclusión es positiva. En los últimos años, la Secretaría de Educación Pública ha pronunciado un discurso inclusivo, una gran cantidad de colegios públicos y privados se suman a dicho discurso propiciado por las leyes y acuerdos. Sin embargo y de acuerdo con algunas investigaciones como la de García (2015) y la de Flores, García y Romero, (2017) se reitera que la realidad no se corresponde con las características propias de la educación inclusiva, sino más bien de la integración. Además de considerar que la investigación apunta a actitudes negativas hacia la inclusión educativa por parte de los docentes (de Boer, 2012; Sevilla, Martín, y Jenaro, 2017).

Desde nuestra perspectiva el proceso de inclusión educativa se ha iniciado, sin embargo, no ha avanzado al ritmo que sería esperado de acuerdo con los compromisos contraídos en los diferentes acuerdos internacionales y tampoco de acuerdo al discurso predominante. La falta de preparación y recursos docentes dificultan los avances en la educación inclusiva en México y en el mundo.

## **3 CONCLUSIONES**

La educación inclusiva plantea un reto a todos los involucrados. Es una cuestión ética que pone en juego el aprendizaje de los alumnos, la sensación de logro profesional de docentes y otros profesionales, la tranquilidad de los padres al sentirse acompañados en la labor de educar y acompañar a sus hijos en su proceso de desarrollo integral.

Es una cuestión ética porque se fundamenta en respetar lo que en 1948 la comunidad internacional tuvo a bien llamar “los derechos humanos”, después de que la humanidad se enfrentara a la terrible realidad de la segunda guerra mundial y sus secuelas.

La inclusión busca la educación de calidad para todos, y no solo para unos cuantos. Se ha de velar por aquellos que son vulnerables a la exclusión. Será un gran logro el día en que ningún niño sea susceptible de ser excluido. Lamentablemente, los niños con discapacidad siguen perteneciendo a uno de los grupos más vulnerables, por tanto, se debe prestar especial atención a eliminar las barreras que limitan su presencia, participación y aprendizaje en los centros.

Respecto de la inclusión educativa en México, si bien el discurso de la inclusión está presente en las políticas y estatutos de la Secretaría de Educación Pública, en las reformas a las leyes e incluso en proclamación de

## **ACTITUDES Y PERCEPCIÓN SOCIAL SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO. UNA MIRADA CONVERGENTE**

leyes al respecto, parece que en realidad se lleva a cabo aún, de acuerdo con la literatura, una educación más acorde con los fundamentos de la integración.

De acuerdo con Manzo, Jenaro y Castaño (2019), una de las mayores dificultades encontradas para la inclusión social reportada por parte de las personas con discapacidad en México, es relativa a temas de movilidad. Resulta alarmante que al preguntarles acerca de las facilidades para la movilidad (rampas, espacios suficientes en estacionamientos elevadores para sillas de ruedas, baños con accesos especiales, informativos en Braille, etc.) la mayoría de las personas con discapacidad consideran que no las hay, y cuando consideran que las hay, la mayoría comenta que las hay lejos de sus casas. Esto es una realidad en gran parte de los colegios en México, donde no se cuenta con las instalaciones adecuadas para todos. Sin embargo, cuando un colegio tiene claramente una perspectiva inclusiva, así como actitudes y valores que sustenten dicha perspectiva, tal colegio será capaz de eliminar al menos, algunas de esas barreras.

Los recursos humanos son lo más valioso con lo que cuenta un colegio, de ahí la prioridad que toman entonces las actitudes y los valores inclusivos.

### **FUENTES DE INFORMACIÓN**

- Arias, B., Verdugo, M., Gómez, L. y Arias, V. (2013). Actitudes hacia la discapacidad. En M. Verdugo y R. Schalock (coords.), *Discapacidad e inclusión: Manual para la docencia* (págs. 61-88). Salamanca: Amarú.
- Briñol, P., Falces, C. y Becerra, A. (2007). Actitudes. En F. Morales, M. Moya, E. Gaviria y I. Cuadrado (coords.), *Psicología Social* (págs. 457-490). Madrid: McGraw-Hill.
- Castaño, R. y Jenaro, C. (2017). Las competencias clave en el marco de la inclusión. Los alumnos con necesidades especiales. En A. Jiménez (coord.), *Competencias educativas e innovación* (págs. 339 - 367). Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- De Boer, A., Jan Pijl, S. y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- De Simone, J. y Parmar, R. (2006). Middle school mathematics teachers' beliefs about inclusion of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 98-110.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G. (2017). Educación Inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24.
- Flórez, M. Á., Aguado, A. y Alcedo, M. A. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 85 - 98.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2016). *Niños y niñas fuera de la escuela: México*. México: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- García, G. y Hernández, S. (2011). Actitudes hacia la discapacidad de jóvenes y adultos de Chiapas. *Universitas Psychologica*, 10(3), 817 - 827.

- Granada, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la educación inclusiva. *Papeles de trabajo*, 25, 51-59.
- H. Congreso de la Unión. (30 de mayo de 2011). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. México. México: Diario Oficial de la Federación.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). La discapacidad en México, datos al 2014. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares. México: INEGI.
- Manzo, M., Jenaro, C. y Castaño, R. (2019). Evaluación de las actitudes y de la percepción de la educación inclusiva en México. Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca.
- Morga, L. (2017). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 2(1), 17-24.
- Organización de las Naciones Unidas. (2007). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. Recuperado en julio de 2018, de Naciones Unidas: Personas con discapacidad: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- Organización Mundial de la Salud. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF). Versión abreviada. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Organización Mundial de la Salud. (2001). Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud: CIF. Ediciones de la OMS.
- Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial. (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad. Ediciones de la OMS.
- Phil, E. (2014). *Attitudes and persuasion*. Philadelphia: Psychology Press.
- Santucci, M. (2012). Las actitudes sociales frente a las personas con discapacidad: Evolución histórica. *Revista de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba*, 3(2). Obtenido de Revista: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/1312/2355>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. México: Secretaría de Educación Pública.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. París: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2012). *Lucha contra la exclusión en la educación: Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. París: UNESCO.

## **ACTITUDES Y PERCEPCIÓN SOCIAL SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO. UNA MIRADA CONVERGENTE**

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2016). 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. Incheon: UNESCO.

Verdugo, M., Arias, B. y Jenaro, C. (1994). Actitudes hacia las personas con minusvalía. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO).

## CAPÍTULO 5

# CONSIDERACIONES PARA PROYECTOS EN CONTEXTOS PLURILINGÜES

María Teresita Pérez Cruz

Facultad de Humanidades C-VI UNACH

### Resumen

Haber trabajado proyectos educativos en contextos plurilingües en Chiapas y acercarnos a niños de educación primaria, ha permitido darnos cuenta de tres prioridades importantes a considerar como parte de un derecho educativo: 1) el enfoque filosófico con que se llega al campo de acción, 2) la metodología de investigación pertinente y 3) las necesidades de formación de quienes nos involucramos en el proceso educativo. Todo ello con la intención de comprender el proceso de lectoescritura desde el enfoque sociocultural, entendiendo que cada contexto demanda sus propias particularidades y coincidencias universales, es decir diversas epistemologías que expresa el lenguaje. Frente a ello es importante socializar las tres prioridades que permiten la entrada de proyectos a comunidades plurilingües, experiencias concretas de propuestas de lectoescritura que fueron aplicados con niños de la cultura maya hablantes de la lengua tsotsil y tseltal.

## CONSIDERACIONES PARA PROYECTOS EN CONTEXTOS PLURILINGÜES

**Palabras claves:** Práctica socrionatural de lenguaje, literacidad y formación profesional.

### INTRODUCCIÓN

A través de la universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), México, hemos logrado participar en algunas escuelas de educación primaria en comunidades de los Altos de Chiapas, aplicando proyectos de intervención con la participación de docentes y estudiantes de la licenciatura en pedagogía. Proyectos que han tenido secuencia para estudiar, indagar e intervenir en el ámbito de la lectoescritura en contextos de diversidad lingüística, principalmente con niños y docentes hablantes de los idiomas tseltal y tsotsil<sup>17</sup>.

El transcurrir de estos proyectos inicia en 2016 con el incentivo de aplicar un enfoque nombrado “Práctica socrionatural de lenguaje” (PSNL), término que dimensiona un proceso intenso de transposición didáctica, derivado de propuestas de cuatro asignaturas de lenguas oriundas de Chiapas, creadas en 2014, con el propósito de abrir camino de convergencia entre contenidos socio culturales de los niños y los establecidos curricularmente por grados, es decir llegar a la articulación de saberes en la formación de los niños, logrando los aprendizajes de los estándares curriculares establecidos oficialmente en el sistema educativo nacional mexicano.

Los proyectos se aplicaron de 2016 a 2018, los cuales derivaron resultados en diversos escenarios y arista en el proceso de intervención, importante para analizar y continuar trabajando. De esta forma el encuentro con las realidades educativas en estos contextos diversos lingüísticamente, pone a la mesa de discusión puntos importantes a considerar en la transición, articulación o transposición de los contenidos. Frente a ello, la lectoescritura asegura su visión desde la literacidad que tiene su base en el proceso sociocultural, distanciándose del sesgo de la alfabetización en el sentido de sujetarse exclusivamente a la enseñanza de la escritura de grafías, formas y oraciones priorizando más la forma que el contenido.

---

<sup>17</sup> Incluir la enseñanza de lengua materna en los espacios escolares para una educación bilingüe, es y ha sido una demanda histórica de los pueblos indígenas en distintos países de América Latina. En el caso de México podemos decir que cuenta con mayor cobertura en el subsistema de educación indígena, sin embargo, no ha logrado total correspondencia cualitativa en los espacios escolares, principalmente por su estructura institucional de política corporativista y sus formas de control.

Este hecho le precede fundamentalmente las voces de los pueblos que han demandado la inclusión de su lengua en los espacios escolares en distintas épocas de la historia. En concreto en Chiapas sobresale la demanda educativa en momentos como el primer Congreso Indígena de 1974, en las demandas del EZLN y en los Acuerdos de San Andrés en 1996.

A raíz de estas experiencias se identifican tres elementos importantes a considerar para la llegada al campo, como propuestas educativas de investigación intervención: El enfoque, la metodología de investigación y la formación de quienes participamos en contextos diversos lingüísticamente. Marcando el vaivén en este caminar diverso de los retos de la lectoescritura.

## EL ENFOQUE FILOSÓFICO

La filosofía de la Práctica Socionatural de Lenguaje (PSNL), que posteriormente utilizaremos solo sus siglas, fue inspirada en el pensamiento dialógico de los pueblos indígenas que habitan las comunidades y que viven una relación intrínseca con la naturaleza, de acuerdo a los resultados de las propuestas de programas para la asignatura lengua indígena “Los seres humanos somos parte de la naturaleza y no dueños de ella, y con ella conformamos una sola unidad articulada” (Comisión Chiapas, 2014, impreso). Filosofía importante a considerar porque comprendiéndola se le encuentra sentido a los actos comunicativos de las prácticas culturales de cada pueblo. Esta filosofía nace y está inspirada en los resultados de los programas para la enseñanza de cuatro lenguas originarias en Chiapas.

En 2014, una comisión en Chiapas de la Secretaría de Educación indígena, encargada de elaborar cuatro propuestas para la asignatura lengua tseltal, tsotsil, ch’ol y tojol-ab’al, identifica que el acto comunicativo de la lectoescritura es sesgado por la visión hispanohablante de la institucionalidad<sup>18</sup>, debido a la visión monocultural tendiente a la convergencia y no a la divergencia. La experiencia de Chiapas, despertó entre los profesores responsabilidades no solo como profesores sino también como hablantes partícipes y miembros de una comunidad lingüística, cuyo resultado fue la mirada sociolingüística desde sus propias cosmovisiones, si bien es cierto no es la panacea de los problemas educativos, sí una mirada fundamental para ser considerada en todo proceso educativo que conecta a la lectura y escritura desde su propio contexto.

Por lo tanto, pensar en la enseñanza de la lectura y escritura desde la diversidad lingüística de Chiapas, implicó que los profesores la tejieran con distintos matices de la acción comunicativa la funcionalidad de la lengua para contribuir integralmente en la ecología de la palabra.

---

<sup>18</sup> La experiencia de elaboración de programas para la asignatura de cuatro lenguas de Chiapas, fue posible por convenios de colaboración entre instituciones como la Secretaría de Educación en Chiapas, la Dirección de Educación Indígena en Chiapas y la Universidad Autónoma de Chiapas, para construir el proceso pedagógico-didáctico de la asignatura lengua tseltal, tsotsil, ch’ol y tojol-ab’al. Esta experiencia orilló a la gestación de una mirada más amplia, abierta y diferente de las prácticas sociales de lenguaje consensada por la comisión nombrándola como Práctica socionatural de lenguaje, que será el siguiente punto a desarrollar. 2014 marcó un proceso relevante en la comisión conformada por las instancias antes mencionadas, el proceso marcó a los profesores porque se encontraron frente al proceso pedagógico como diseñadores y no como seguidores de algo establecido. Fue el cambio, de profesores quienes reciben libros de textos para aplicarlos a la elaboración y diseño de propuestas, al menos eso se percibía.

## CONSIDERACIONES PARA PROYECTOS EN CONTEXTOS PLURILINGÜES

Estas reflexiones constantes <sup>19</sup>, logró consensar cuatro propuestas con el enfoque de Prácticas Socionaturales de lenguaje (PSNL), señalando el reto para trabajar la filosofía de la relación ser humano naturaleza.

Por lo tanto, orienta a la identificación de prácticas culturales del contexto de los niños y de los múltiples eventos comunicativos existente señalando las más significativas en valores y conocimientos del acto comunicativo con sus interlocutores ya sean sujetos, naturaleza o sujetos, seres humanos. Para posteriormente ser articulados en contenidos escolares en la escuela, tarea compleja.

La lectoescritura se lee entonces desde una postura de literacidad, como bien menciona Cassany (2006) “(...) entendida como la referencia a las prácticas letradas desde la concepción sociocultural, implicando el desarrollo de la competencia de criticidad para el análisis de los discursos, con el propósito de generar impacto tanto en el sujeto como en su contexto” (58). Leer el contexto en la diversidad de lenguas significa entrar en un entramado semántico relevante donde en el caso de las lenguas mayas, acoge una comunicación dialógica entre los seres humanos y no humanos por decirlo de alguna forma.

La lectoescritura en ese sentido recupera textos muy distintos al contexto hispanohablante, donde las variantes no van con los modos de hablar sino del sentido de la vida. Lo que invita al reconocimiento del texto en el contexto, generando una visión diversa de la lectoescritura y su propósito escolar con los niños. “Actualmente sabemos que el niño que llega a la escuela tiene un notable conocimiento de su lengua materna, un saber lingüístico “sin saberlo” (inconscientemente) en sus actos de acción cotidiano” (Ferreiro y Teberosky, 2005. 26). Si partimos de la enseñanza de la lectoescritura exclusivamente gráfica, algunas culturas que darán limitadas.

Por ello la visión de la práctica socionatural de lenguaje desde la relación hombre naturaleza, amplía el acto comunicativo, abriendo más campos de acción. La naturaleza se concibe como una parte social de las relaciones vivas, quien trasmite saberes que la hacen participe “lectura de realidades” como lo ha mencionado Paulo Freire en su artículo “La importancia del acto de leer”. Por tanto, se percibe una serie de mensajes que están permanentemente desarrollándose en cada acto comunicativo de la práctica oral, gestual y en silencio.

---

<sup>19</sup> Otro punto relevante que contribuyó al enfoque en este proceso de la asignatura, fue la conformación del equipo que integró participantes de organizaciones independientes como “Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo” (ECIDEA) y de la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN), que aportó la inspiración del término “socionatural” derivado de la propuesta del calendario socionatural que ellos ya aplicaban en sus comunidades con proyectos independientes. La diversidad de ideas y de visión orilló a realizar consultas a comunidades sobre prácticas culturales, donde las personas expresaron sus inquietudes de no querer la pérdida de sus lenguas y con la esperanza de que la escuela lo revitalizara, una demanda frecuente fue la de los jóvenes que ya no heredan el sistema lingüístico como tal, porque salen fuera de la comunidad y al regresar no comprenden todas las palabras de la lengua materna.

Desde este enfoque, se remarca la necesidad de esta mirada para desarrollar la sensibilidad que se necesita y ser coparticipes de comprender otras educaciones y otras epistemologías.

El proceso recurrente para trabajar la parte pedagógica del proceso de lectoescritura se puede observar en el siguiente cuadro, que consta de cuatro columnas que marcan de acuerdo a cada término el proceso de identificación de la secuencia didáctica en que se van desarrollando las etapas del proceso:

#### Etapas de articulación de las prácticas culturales a la escuela

Práctica cultural	Práctica socionatural de lenguaje	Ámbito	Proyecto didáctico	Socialización del resultado
-------------------	---	--------	-----------------------	--------------------------------

Para la detección de prácticas importantes en la comunidad es de gran relevancia que los profesores compartan sus experiencias, con la finalidad de vincularlo con la escuela. Después de hacer un mapeo de las prácticas comunitarias, de la temporada de producción en la comunidad, se hace la selección para aplicarlo en el aula. “Cuando las cosas tienen un sentido para nosotros, sabemos (entendemos, proponemos) lo que hacemos; cuando no lo tienen, actuamos de un modo ciego, inconsciente, ininteligente” (Dewey, 1998, 37). Por ello la relevancia de captar un elemento motivador en la comunidad que abra los múltiples aprendizajes que se puedan derivar desde lo local hasta lo global.

## CONSIDERACIONES PARA PROYECTOS EN CONTEXTOS PLURILINGÜES

### LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN



Bajo la filosofía de la diversificación de ámbitos comunicativos con la PSNL, donde la naturaleza encuentra su sentido de producción y diálogo para preservarse en los estudios escolares. Es necesario para cualquier propuesta de investigación educativa considerar la recolección de datos de prácticas culturales que dan cuenta de los

lenguajes. Esto indica sujetarse a tiempos y acuerdos necesarios no solo de la comunidad escolar sino de la comunidad donde se encuentra instalada la escuela. En este sentido, involucrarse en una comunidad con el propósito de intervenir a través de un proyecto de lectoescritura escolar, implica respetar reglas culturales y tomar acuerdos colectivos.

La metodología investigación acción participativa puede ser una opción para acercarse a la sensibilidad de la realidad e iniciar un proceso de convivencialidad. “Ahora bien, la IAP permite el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas en cuanto al conocimiento y utilización de las técnicas de investigación social, al mismo tiempo que proporciona progresivamente una comprensión crítica de la realidad y permite que la misma gente se apropie de instrumentos metodológicos” (Ander-Egg.1990, p.38). Por ello, un proyecto de investigación intervención, se construye siempre pensando en las necesidades de la comunidad escolar a donde se pretende llegar, pensando también que se lleva una propuesta en el proyecto y no un planteamiento inamovible, esta visión coincide con una de las características de la teoría de campo, “el interés de los aspectos dinámicos de los hechos” (Lewin, 1942, p. 2).

En las experiencias de los tres proyectos se ha trabajado la investigación acción participativa.

En la metodología se puede observar los principios fundamentales de colaboración y consenso, lo que permite trabajar en completo común acuerdo, favoreciendo con ello a quienes no dominan una de las lenguas de la diversidad cultural de Chiapas, en nuestra experiencia la lengua tseltal.

Tomar acuerdo lleva su tiempo porque son los tiempos de la comunidad y no de la institución universitaria. La espera es importante porque si el proyecto es aceptado, se asume como proyecto de la comunidad y la participación es colectiva y en común acuerdo.

Para los proyectos que hemos aplicado y han sido aceptados por la comunidad las etapas metodológicas identificadas como importantes son:

#### Etapa de Preparación

- Investigación documental de los procesos de lectoescrituras
- Formación de los participantes sobre la metodología de prácticas socráticas de lenguaje.
- Implementación de taller sobre lengua indígena para identificar criterios mínimos de la filosofía alfabética, de la normalización a la variación dialectal y filosofía.
- Elaborar propuesta de proyecto didáctico.

#### Etapa de acercamiento a la comunidad



- Presentar del proyecto y tomar acuerdo con profesores y autoridades de la comunidad.
- Se realiza observación participativa para indagar los recursos culturales que posee la comunidad y en concreto la escuela primaria.
- Se realizarán registro de lo observado en la escuela y en la comunidad, de lo conversado con los profesores de grupos, la gente de la comunidad y los niños.
- Taller con docentes bilingües, para elaborar el proyecto didáctico bimestral acorde al vídeo educativo, a las experiencias docentes y a las sugerencias que plantea la propuesta de programa de lengua tseltal.

## CONSIDERACIONES PARA PROYECTOS EN CONTEXTOS PLURILINGÜES

Etapa de aplicación del proyecto didáctico:

- Presentación del proyecto a los niños y recibir sus aportaciones
- Indagación con los niños de los temas más relevantes para que ellos determinen lo que quieren aprender y la temática a investigar
- Investigación de las PSNL más representativas que contribuya a integrar la mayoría de las áreas de conocimiento que trabajan en primaria.
- Realizar ejercicios de lectoescritura a raíz de las PSNL investigadas.

Etapa de evaluación de los resultados y entrega de productos de investigación.

- El proceso de los proyectos didácticos origina trabajos o productos finales que son evaluados cualitativamente.
- Los productos se socializan a la comunidad escolar y ejidal
- Los niños se organizan para exponer los resultados del trabajo elaborado y la experiencia vivida.
- Estudiantes y docentes de la UNACH, evalúan el trabajo realizado en la universidad para retroalimentar la formación y participación.

Una parte importante del proceso educativo y del proyecto de investigación-intervención es la socialización de los trabajos cuando finalizan con su elaboración, con el objetivo de compartir oralmente la experiencia.

La socialización se realiza al interior de la escuela, con la invitación de todos los grados escolar, también se invita a los padres y a la comunidad en general. En las experiencias que hemos tenido las presentaciones lo hacen los niños en dos idiomas.

## NECESIDADES DE FORMACIÓN

El proceso de preparación inicia desde la Universidad Autónoma de Chiapas primero nos preparamos con talleres para identificar el enfoque de las prácticas sociocultural de lenguaje y del conocimiento de nociones del idioma de la comunidad.

Es importante señalar, que la reciprocidad estuvo en desequilibrio por parte del grupo de la UNACH, puesto que nos pudimos percatar, que si bien es cierto los estudiantes planeaban con entusiasmo su proyecto didáctico para intervenir, realmente no lograban entender la diversidad cultural y lingüística que enfrentaban como pedagogos, había confusiones y desánimos por pensar que los niños no entendían por sus

***Derecho Educativo: Inclusión y Formación Profesional, otras miradas para la reflexión***

expresiones físicas, pero en realidad los estudiantes y docentes, inicialmente les faltó considerar los tiempos en que se aprende en contextos de diversidad lingüística que no son los mismos a los de la universidad.

Esto nos hizo reflexionar que los estudiantes de la licenciatura en pedagogía se les ha enseñado a exponer temas de diversos autores, pero no a enseñar y mucho menos a intervenir en la diversidad cultural y lingüística de Chiapas, esto tiene que ver también con la formación de los docentes que laboramos en la universidad, por ello la importancia de insistir en ver y atender las prioridades a profundidad y con la seriedad que lo amerita.

Uno de los puntos complejo de la preparación fueron las dificultades de los estudiantes de la licenciatura en pedagogía para comprender el enfoque de PNL y de la metodología de Investigación y más aún aplicarlo, esto debido a la inexperiencia en el trabajo de campo.

La pedagogía tiene principios que se convierten en obligaciones para la detección de necesidades educativas y lograr su intervención ética y profesional, por ello tanto estudiantes como docentes de la licenciatura en pedagogía necesitan de la flexibilidad de los tiempos para la realización del trabajo de campo, para establecer la corresponsabilidad institucional, debido a que la comunidad abre la puerta para los proyectos y la universidad aún le falta la flexibilización de los tiempos entre otros puntos importantes.

Leer el contexto en la diversidad de lenguas significa entrar en un entramado semántico relevante donde en el caso de las lenguas mayas, acoge una dialógica entre los seres humanos y no humanos por decirlo de alguna forma. La lectoescritura recupera textos muy distintos al contexto hispanohablante, donde las variantes no van con los modos de hablar sino con el sentido de la vida. Lo que invita al reconocimiento del texto en el contexto, generando una visión diversa de la lectoescritura y su propósito escolar con los niños. “Actualmente sabemos que el niño que llega a la escuela tiene un notable conocimiento de su lengua materna, un saber lingüístico “sin saberlo” (inconscientemente) en sus actos de acción cotidiana” (Ferreiro y Teberosky, 2005. 26)

Frente a la diversidad de lenguas, se necesita ser sensible a las realidades y lograr desarrollar dos habilidades: “saber escuchar” y “saber esperar”. El silencio y el tiempo son relevantes para todo proyecto de investigación debido a que en las escuelas dentro de los patrones culturales de una comunidad marcan una temporalidad de aceptación de la investigación distinta a las de la ciudad, sin olvidar que también se tiene que triangular con los tiempos de la universidad. Esto parte del proceso comunicativo paralingüístico, importante como el comprender que los niños están muchas veces en procesos de dominio de dos o más lenguas y que puede ser común en determinadas escuelas, por lo tanto es importante tomar consciencia de estas transferencias. Al respecto Brumm (2010) señala que la educación bilingüe en el proceso de “la lectoescritura en L1 es el fundamento sobre el cual se construye el aprendizaje de la segunda lengua, ya que permite hacer transferencia de las habilidades académicas de una lengua a otra” (p. 63). Quitando con ello

## CONSIDERACIONES PARA PROYECTOS EN CONTEXTOS PLURILINGÜES

estereotipos que puedan afectar que aprender dos lenguas necesariamente sea un obstáculo para el habla, todo lo contrario, una da las bases para la otra, el punto está en que el que enseña pueda tener el dominio de las dos o en su caso ser sensible a lenguaje paralingüístico.

Los tiempos de trabajo de campo son importantes, por ello debe ser un punto de análisis dentro de la universidad y más aún que se logre establecer curricularmente prácticas dentro del plan de estudios de la licenciatura en pedagogía, así mismo la necesidad de aprender una lengua originaria de Chiapas, sin restarle importancia a las lenguas extranjeras.

A través de la Dirección de Investigación y posgrado se puede aplicar diversos proyectos de investigación para involucrarse con las necesidades educativas y lograr la meta-reflexión de estudiantes por no dominar una segunda lengua de las originarias de Chiapas y de quienes lo hablan, ver sus recursos pedagógicos en ventaja con el bilingüismo demandante.

El cambio educativo radica en comprender la manera en que los significados sacionaturales son configurados por las estructuras sociales, históricas y económicas, a través de esta comprensión se tiene que actuar sobre las mismas para buscar e innovar la práctica con los alumnos.

## RESULTADOS

Como resultados se puede mencionar que se logró:

La aplicación de tres proyectos de investigación de 2016 al 2018, en comunidades indígena de la zona de los Altos de Chiapas, con la participación de docentes y estudiantes de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas. Estos proyectos a su vez detonaron un concentrado de acervos culturales importantes que forman parte de la continuación de los trabajos. Así mismo la vinculación de la universidad con las demandas de las comunidades que son interminables, por lo tanto, aprendizajes que nos ayudan a definir nuestra intervención y meta-reflexionar sobre nuestra formación profesional.

La participación de docentes y alumnos de escuelas del subsistema bilingües de educación primaria indígena, hablantes de las lenguas tseltal y tsotsil.

Identificación de un sin número de prácticas culturales de las comunidades, logrando productos finales como un video educativo, un libro de narraciones de niños y materiales de exposición en dos idiomas.

## CONCLUSIONES

*Derecho Educativo: Inclusión y Formación Profesional, otras miradas para la reflexión*

Abordar el punto de la articulación escuela-comunidad o viceversa, nos ha llevado a plantear proyectos de investigación intervención en comunidades diversas lingüísticamente, permitiendo con ello comprender que el trabajo colaborativo y consensado con los participantes: niños, docentes y autoridades, es clave para asumir responsabilidades asignadas y lograr acuerdos grupales. Aun con ello, la metodología de IAP, es la pertinente para realizar trabajos colaborativos, en acuerdo y para fines comunes, porque colocan las bases del trabajo junto a los docentes quienes enseñan en el mismo proceso.

Sin duda alguna salir fuera del aula es estimulante para el estudiante universitario, por lo tanto, la responsabilidad de la universidad es lograr que ese entusiasmo se convierta en un compromiso social. Los tiempos de trabajo de campo son importantes, por ello debe ser un punto de análisis dentro de la Universidad. Por lo tanto, también de entender la relevancia de los actos comunicativos culturalmente para aproximar el sentido pedagógico y valorar su complejidad al elaborar un proyecto de investigación, que priorice la formación de quienes llegamos a la comunidad. En este sentido el enfoque de la Práctica Socionatural de Lenguaje como base de la literacidad y metodología de investigación participativa es base para su consideración. Si bien es cierto con ello hemos insistido en plantear la necesidad de articular los contenidos culturales del contexto de los niños a la escuela, como acto comunicativo estratégico de aprendizaje de la vida, lo cierto es que también nos ha permitido ver necesidades no solo de los niños sino de quienes nos involucramos en proyectos desde la Universidad a la comunidad, demandándonos más elementos en nuestra formación sociolingüística.

Así también la importancia de identificar prácticas propias de la comunidad y cómo estas podrían verse reflejadas en los proyectos didácticos de los programas educativos en el nivel básico (educación primaria), desde ahí valorar la práctica de lenguaje cuyo propósito es reconocer la importancia de la comunicación no solamente entre los seres humanos, sino también entre la naturaleza.

Prepararse para ello, es un camino largo e intenso, porque existe la complejidad para ver los distintos entramados culturales y la diversificación de educaciones que se desarrollan, porque cuando se habla de diversidad de lenguas originarias de Chiapas y su convergencia en espacios como las aulas escolares, invita a conocer las confrontaciones de las lenguas indígenas frente a otras con prestigio como el español, donde sobresale un proceso de diglosia, es decir una lengua que se impone a una que es relegada en situaciones inferiores, situación que puede generar conflictos lingüísticos que los niños tienen que resolver de distintas formas, por ello en algunos espacios prohíben hablarla.

## CONSIDERACIONES PARA PROYECTOS EN CONTEXTOS PLURILINGÜES

### FUENTES DE INFORMACIÓN

- Ander-Egg, Ezequiel. Repensando la Investigación- Acción- Participativa. Comentarios, críticas y sugerencias. Edición Servicio de Publicación del Gobierno Vasco. 1990.
- Arias, Jacinto. La educación gira en torno a la adquisición de los conocimientos necesarios para el cultivo del maíz. En: el mundo numinoso de los mayas. Chiapas, México: Serie de Antropología, Instituto Chiapaneco de Cultura.1991.
- Cassany, D. Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama. 2006
- Díaz Barriga, F. “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 5, No. 2, 2003.
- Dirección General de Educación Indígena (2008). Lengua indígena. Parámetros curriculares. Educación básica. Primaria indígena. México: SEP. 2003.
- Ferreiro, E. y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura el desarrollo del niño. México: Siglo XXI. 2005.
- Gasche, Jorge. “UNEM y Educadores independientes”. En: Sembrando nuestra educación como derecho. La nueva escuela intercultural en Chiapas. Colecciones: Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas. México: UNEM, ECIDEA, IIAP OEI, CIESAS, ediciones Alcatraz. 2009.
- Lerner, D. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica-SEP. 2001.
- Secretaría de Educación Pública. Acuerdos 592. Por el que se establece la articulación de la educación básica. México: SEP. 2011
- Brumm, María (2010). Formación de profesores de lenguas indígenas. México: INALI
- Castedo, Mirta y Natalia Zuazo (2010), “Culturas escritas y escuela: viejas y nuevas diversidades”, Congreso Iberoamericano de Educación- Metas Educativas 2021. Organización De Estados Iberoamericanos, Buenos Aires, 13 de setiembre de 2010.
- CGEIB. (2006). Experiencias Innovadoras en Educación Intercultural. México: Serie de documentos SEP, Volumen 2. 154 p.
- De la Cerda Toledo, M. (2013). Por una pedagogía de ayuda entre iguales. Reflexiones y prácticas. México: GRAÓ-COLOFÓN.
- Galaburri, M. L., (2005). La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Giménez, G. (2007). Cultura, identidad y metropolitanismo global. Estudios sobre la cultura y las identidades sociales. México: CONACULTA, 265-289.

- Gómez, S. M. (2018). Lengua, cultura y educación: medios generadores de conocimientos en la región tseltal. México: en prensa UNACH.
- Matul, M. D. (2012). El poema galáctico. Cuenta del tiempo. Cultura maya. Guatemala: Cultura
- Montealegre, R. (2004). La comprensión del texto: sentido y significado. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 36, núm.2, 243-255.
- SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral, plan y programas de estudio para la educación básica. México: SEP.
- SIGUAN, Miguel (2001). Bilingüismo y lenguas en contacto. Madrid: Alianza Editorial.

## **CAPÍTULO 6**

# **LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN VALORES**

**Carmen Alicia Diéguez Orellana**

Facultad de Humanidades,

Departamento de Pedagogía

Universidad de San Carlos de Guatemala

### **RESUMEN**

El presente artículo hace referencia a la importancia de una formación ciudadana, entendida esta, de acuerdo con EcuRed (mayo 21, 2013) como un proceso que forma parte de la socialización de los individuos, cuyo propósito es la educación en valores sociales, como la responsabilidad, y la cooperación, que todos cooperen en el desarrollo de comportamientos solidarios, basados en una identificación plena con la comunidad y el respeto a la convivencia.

Basados en esta definición, puede afirmarse que las instituciones educativas, así como los profesores, actualmente juegan un papel muy importante en esta temática, en el sentido de que los profesores de dichas instituciones, deben ser los guías para que esta formación ciudadana llegue a ser una realidad, la cual pretende una buena formación de valores sociales como los mencionados en la definición anterior, asimismo, el fomento de la responsabilidad del individuo, la solidaridad, la tolerancia, el respeto, la justicia, la igualdad, aspectos que se ha ido perdiendo a través del tiempo y sobre todo, una buena colaboración a nivel de país, para el buen desarrollo del comportamiento individual, tal y como lo afirma Ecured. Por otro lado, una buena educación cívica, tan necesaria en todos los países, para que todas las personas se sientan identificadas con su país y puedan sentirse parte de este.

De acuerdo con Thompson-Wint y Vignon Martínez (2015) Para la escuela cubana educar en el civismo significa desarrollar la capacidad para captar o percibir los problemas sociales como propios, que se incorporen a su solución con eficiencia y conciencia de sus deberes y derechos ciudadanos en una comunidad histórico-concreta, la que actúa como reguladora de la convivencia ciudadana fundamentada moral y legalmente.

Según EcuRed (2013) La obligación de todas las instituciones y organizaciones con funciones educativas de la comunidad en mantener el equilibrio de la relación deberes-derechos ciudadanos. Por supuesto, el hogar y la escuela son aquellas que con más fuerzas deben enfrentar esta labor, ya que esta responsabilidad no puede ser suplantada por ninguna otra. A su vez, se vislumbra que no existen contradicciones entre el cumplimiento de los deberes constitucionales y la práctica del cristianismo, lo que implica un adecuado balance en el desarrollo de una fe comprometida con la sociedad en que se vive.

Esta formación se pretende sea desarrollada, especialmente en la niñez y pueda fortalecerse en la juventud, ya que son ellos los ciudadanos del futuro, quienes tendrán el gran compromiso con la sociedad, tomando en cuenta la formación inicial en el niño, brindada primeramente en el seno de la familia y posteriormente en la escuela primaria.

Palabras clave: formación ciudadana, responsabilidad, valores, educación cívica.

## **INTRODUCCIÓN**

Según Valle de Martínez Pavetti (2012) La formación de buenos ciudadanos es uno de los aspectos que se necesitan en cada uno de los países de la región, éste es su mayor tesoro y una respuesta a una sociedad necesitada de que su población genere verdaderos y valiosos líderes y de personas dotadas de las cualidades para ennoblecer y superar la vida y el desarrollo de la región. (p. 10).

En la sociedad guatemalteca y en el mundo en general, existe gran preocupación por el tema de la formación ciudadana, en el sentido de que al igual que otras temáticas, que son de gran importancia como los derechos humanos, la cultura de paz, el interculturalismo, la interculturalidad, entre otros, que son temas prioritarios, no están siendo atendidas debidamente en la mayoría de los países a nivel mundial. Esto debido a la falta de valores y de responsabilidad social demostrados actualmente por muchos de los jóvenes, ante diferentes instancias y el poco interés del Estado en mejorar estos aspectos, que son parte de las sociedades democráticas.

## LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN VALORES

Ante esta situación, se hace necesario definir estrategias de mejora acerca de esta problemática, lo cual no solucionará directamente dichos problemas, pero ayudará a minimizarlos y a que sean cada día menos frecuentes.

El presente trabajo es referente a una investigación iniciada en los meses de enero a mayo del año 2019, en 5 instituciones educativas públicas de nivel medio y 5 privadas, en la capital guatemalteca, dentro del curso Metodología de la Investigación, en donde se conformaron 3 grupos de trabajo y uno de ellos escogió el tema de la formación ciudadana en valores, para conocer las acciones que se están llevando a cabo en materia de enseñanza de una buena formación ciudadana entre los jóvenes que estudian en dichas instituciones educativas y sobre las posibles estrategias que se tienen planificadas para la implementación de esta temática dentro de la institución como parte del pensum de estudios.

El fomento de esta temática es sumamente importante, ya que como dice Castañeda (2018) la formación ciudadana es actualmente una tarea pendiente. Debemos fortalecer la democracia desde la formación de ciudadanos con pensamiento crítico, con capacidad dialógica, con moral y urbanidad y con actitud de responsabilidad ante las situaciones sociales, económicas y políticas adversas al interés social.

Por su parte y de acuerdo con la Dirección General de Ética e integridad Gubernamental (2012) los valores expresan la conciencia que los seres humanos se han ido formando de lo que es bueno y lo que es malo. Los valores básicos (libertad, autonomía, igualdad, justicia, tolerancia, solidaridad, entre otros) son universales, por eso han permanecido en la conciencia de la humanidad durante siglos.

Está claro que los valores son los que finalmente nos orientan sobre cómo comportarnos en determinados momentos y nos permiten reconocer ¿qué es lo que se está haciendo y cómo se está haciendo?

En lo relativo al hombre, los valores “constituyen los objetos de su interés, y en lo concerniente a su conciencia, desempeñan el papel de puntos de referencia diarios en la actividad material y espiritual” (Venet, 2003, p. 56).

Se trata sobre todo, de fomentar en los jóvenes lo referente a la tolerancia hacia todos y todas, el respeto entre las personas de cualquier edad, no importando el género, color de la piel, raza, credo, etc., el fomento de la libertad, enseñar a las personas a ser proactivas, la resiliencia, la moral, la ética, como algo elemental, la urbanidad, la democracia y el civismo y que todo esto coadyuve a la formación ciudadana de los estudiantes, desde que se inician en la escuela, durante la educación superior universitaria y posteriormente en la vida misma.

Trabajar en la formación de valores como la responsabilidad y la participación ciudadanas no es trabajo de una sola institución u organización, es tarea de todas y todos. Es un compromiso que debe ser compartido.

Tal y como lo menciona Cárdenas (2017), un ciudadano activo es toda persona comprometida e involucrada en diferentes asuntos públicos de la comunidad en la que vive, abordando sus problemas y logrando el cambio o la resistencia al cambio no deseado. Un ciudadano activo desarrolla un sentido de pertenencia y entendimiento para poder tomar decisiones basadas en un conocimiento profundo sobre su comunidad.

En ese sentido, es importante indicar que se necesita de parte de cada ciudadano, un compromiso firme e involucrarse en cada uno de los aspectos de la comunidad, tratando de colaborar, para que el cambio pueda darse de una manera positiva, logrando el sentido de pertenencia en la toma de decisiones, lo que hará de esta persona, un ciudadano feliz.

De acuerdo con Thompson Wint y Vignon Martínez (2015) El desarrollo de los valores constituye el núcleo central de la Educación Cívica y la formación ciudadana, este proceso comienza cuando se comprende la necesidad de una correcta conducta sobre la base de un sistema de valores imperantes.

Educar en el civismo (solo en el contexto de la Educación Cívica) significa, por tanto:

Descubrir la necesidad de la conducta en y para la colectividad.

Asimilar conocimientos, valores y habilidades prácticas que permitan actuar en los límites legales y morales de la época.

Ofrecer medios alternativos y espacios para el despliegue de esta capacidad.

Existen tres valores que por su condición de invariantes del comportamiento ciudadano actúan como integradores del sistema de valores que caracterizan al civismo: la identidad social, la responsabilidad cívica y la participación ciudadana. (p. 3).

Tratando de tomar acciones sobre el tema de interés, se procedió a diseñar los instrumentos necesarios para recopilar la información en los diferentes centros educativos, tomados como muestra en esta investigación.

Para ello, se diseñó una guía de entrevista dirigida a los directores de instituciones educativas quienes son los conocedores de dichas estrategias y quienes pueden responder sobre ellas. Por otro lado, se diseñó una encuesta, tomando algunos indicadores de base, relacionados con el tema principal de estudio, para ser

## **LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN VALORES**

respondida por estudiantes de nivel medio, los cuales fueron escogidos al azar, tanto en las instituciones públicas, como en las privadas y cuyas respuestas fueron bastante interesantes.

Aprovechando que se estaba teniendo contacto tanto con profesores, como con estudiantes, se organizaron algunos talleres y charlas en cada centro educativo, con la idea de apoyar a los profesores a fomentar un poco la participación ciudadana en los jóvenes de dichas instituciones, como para informar también a los profesores y directores sobre la importancia de esta temática y lo que esto conlleva para el desarrollo de los países.

Para ello, es importante plantear algunos objetivos que serán el producto final de esta investigación:

### **Objetivo general**

Fomentar la enseñanza de la formación ciudadana en valores, en instituciones públicas y privadas del nivel medio en la capital guatemalteca.

Realizar un diagnóstico en instituciones educativas guatemaltecas de nivel medio, verificando la enseñanza de la formación ciudadana de parte de los profesores, entre la juventud guatemalteca.

### **METODOLOGÍA**

El tiempo de ejecución de la investigación fue de 5 meses, comprendidos de enero 2019, a mayo 2019.

Se inició con la idea sobre el tema, dada la importancia de este.

En primer lugar, se seleccionaron las instituciones educativas tanto públicas como privadas de nivel medio, con las que se trabajaría.

Posteriormente, se definieron las unidades de análisis

Seguidamente se diseñó una entrevista estructurada, con 10 preguntas, la cual fue dirigida a los directores de centros educativos de nivel medio. Para ello, se tomó en cuenta, algunos indicadores relacionados con el tema.

A continuación, se diseñó una encuesta, la cual fue dirigida a jóvenes comprendidos entre los grados de primero a 3° básico, los cuales fueron escogidos al azar. Se entrevistó a 50 estudiantes de cada institución educativa, siendo un total de 5 instituciones de nivel medio públicas y 5 instituciones de nivel medio, privadas, para un total de 500 encuestas llenas y un total de 10 entrevistas realizadas a directores de instituciones educativas.

Posteriormente, se inició con los permisos necesarios a los directores de las instituciones, para el ingreso a las mismas, solicitando las citas respectivas. Asimismo, se solicitó permiso para encuestar a los estudiantes, ya que el ingreso a dichas instituciones era bastante restringido, por cuestiones de seguridad de los jóvenes., para lo que hubo que cumplir con varios requisitos, solicitados por las instituciones educativas.

Al tener los resultados, se tabularon las encuestas y se interpretaron las entrevistas realizadas a los directores, para poder organizar un informe final de la investigación. Los resultados de las encuestas fueron presentados en graficas de pie, elaboradas por medio del Programa Excel y los resultados de las entrevistas fueron presentados en matrices, para una presentación práctica de la información.

Primeramente, se transcribió la información y luego se interpretó, para ir la ubicando en los diferentes formatos.

La investigación fue acompañada de una estructura formal, al igual que el informe final de la investigación, la cual fue presentada a todos los compañeros de clase, no así a las autoridades de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, aspecto que considero, era importante.

## LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN VALORES

### RESULTADOS

Como resultados de esta investigación se obtuvo la siguiente información:

**Tabla 1 Resultados de entrevistas a directores de centros educativos**

¿Sabe lo que significa formación ciudadana?	Sí, por supuesto, conlleva una serie de elementos importantes para el país y que hay que ponerlos en práctica.
¿Qué elementos son importantes para usted dentro de la formación ciudadana?	Principalmente la educación cívica, el amor a los símbolos patrios.
¿Cómo fomentan la formación ciudadana entre los jóvenes?	Por medio de teoría y en época de independencia, con un acto cívico
¿Qué estrategias utilizan para fomentar la responsabilidad entre los jóvenes?	Bueno, la responsabilidad puede verse con el cumplimiento de las tareas.
¿Qué tipo de valores inculcan en los jóvenes?	Responsabilidad, respeto, puntualidad, etc.
¿Cómo manejan el tema de la resiliencia en la institución?	Es un tema que no lo trabajamos mucho acá en el colegio
¿Considera que la formación ciudadana fortalece la democracia en los países?	Por supuesto, tiene que ser así
¿Considera importante el fomento del pensamiento crítico entre los jóvenes?	Considero que es muy importante para que el joven se vuelva independiente en todo sentido.
¿Considera que la moral forma parte de la formación ciudadana?	Efectivamente forma parte de ella
¿Tienen pensado algún plan, para fortalecer la participación ciudadana dentro de los jóvenes?	Por el momento no, únicamente continuar con la formación cívica

Fuente: elaboración propia

Tabla 2 Encuesta a estudiantes de nivel medio de instituciones privadas y públicas

¿Sabe lo que es la formación ciudadana?	Sí	No
¿Le fomentan en su institución educativa la formación ciudadana?	Sí	No
¿Considera que en su institución educativa le fortalecen la responsabilidad como ciudadano?	Sí	No
¿En su institución, le fomentan el pensamiento crítico?	Sí	No
¿Le fomentan algún tipo de valores en su institución?	Sí	No

Fuente: elaboración propia

A continuación, se presentan las gráficas con los resultados de las encuestas a estudiantes:

## LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN VALORES

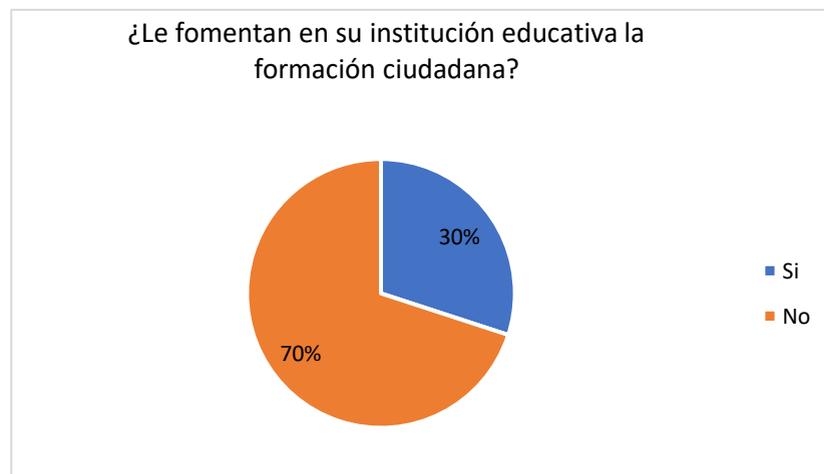
**Gráfica No. 1. Conocimiento de la formación ciudadana**



Fuente: elaboración propia en base a la encuesta realizada.

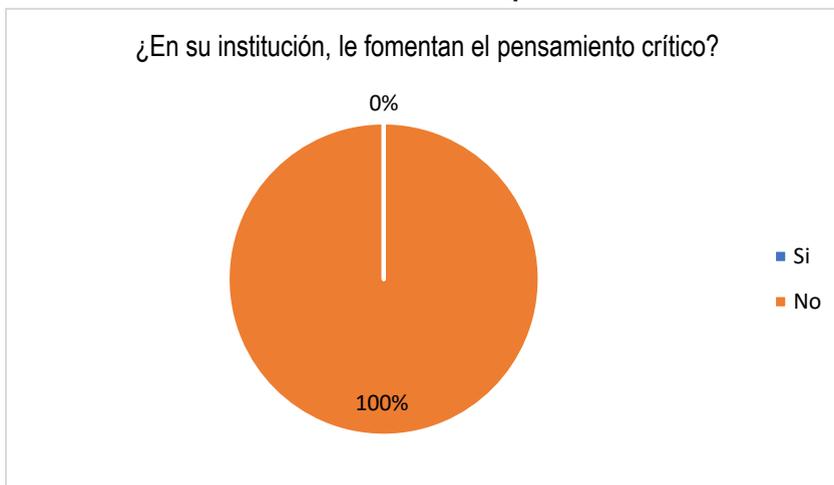
Un 70% respondió que sí y el resto que no

**Gráfica No. 2. Fomento de la formación ciudadana**



Fuente: elaboración propia en base a la encuesta realizada.

Un 70% dijo que no y un 30% indicó que sí

**Gráfica No. 3. Fomento del pensamiento crítico**

Fuente: elaboración propia en base a la encuesta realizada.

El 100% respondió que no.

**Gráfica No. 4. Fomento de valores**

Fuente: elaboración propia en base a la encuesta realizada.

El 90% informó, que sí, la responsabilidad en cuanto a la entrega de tareas

## LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN VALORES

Al encuestar a los estudiantes de las diferentes instituciones educativas, algunos de ellos no sabían qué era la participación ciudadana, ni mucho menos, los elementos que esta temática conlleva.

En su mayoría respondieron que en la institución donde estudian, no les fomentan la formación ciudadana, así como tampoco, les fortalecen la responsabilidad social o hacia cualquier elemento de tipo, social, económico, político, etc.

Por otro lado, informaron que hace falta espacios dentro del momento pedagógico, para trabajar la parte del pensamiento crítico del estudiante, lo que lo llevará a ser un ciudadano independiente, con masa crítica y analítico por naturaleza.

Asimismo, dentro de las preguntas, estaba si les fomenta algún tipo de valores dentro de la institución y respondieron que sí, sobre todo el de la responsabilidad ante la entrega de las tareas, ya que, si no lo hacen en la fecha indicada, les bajan puntos o no se las reciben.

## CONCLUSIONES

1. Lo que más se practica en las instituciones educativas guatemaltecas es la educación cívica, tomando en cuenta temáticas como, el respeto al himno nacional de Guatemala, a los símbolos patrios, la bandera, etc.
2. Se realizó un diagnóstico en instituciones, tanto públicas como privadas, en donde se detectó que existe poco apoyo por parte de los profesores de las instituciones, en el fomento y aplicación de la participación ciudadana.
3. Existe poco fomento a la participación ciudadana por parte de los profesores y directores de los establecimientos tanto públicos como privados, debido a que todo lo engloban en educación cívica.
4. La responsabilidad en los jóvenes la fomentan por medio del cumplimiento de la entrega de tareas.

**FUENTES DE INFORMACIÓN**

Cárdenas, A. (2017). 11 características de un ciudadano activo. Recuperado de <https://blog.es.idealist.org/8-caracteristicas-de-un-ciudadano-activo/>

Dirección General de Ética e Integridad Gubernamental (21 de agosto 2012) Los valores para una ciudadanía Ética. República Dominicana: DGEIG. [http://www.cnzfe.gob.do/transparencia/images/docs/etica/Los\\_valores\\_para\\_una\\_ciudadania\\_etica.pdf](http://www.cnzfe.gob.do/transparencia/images/docs/etica/Los_valores_para_una_ciudadania_etica.pdf)

Castañeda Juárez, J. A. (enero, 2018). La importancia de la formación ciudadana. Guatemala: El Siglo.

Formación ciudadana. (mayo 21, 2013). *EcuRed*. Recuperado el 20 de septiembre de 2019, de [https://www.ecured.cu/index.php?title=Formaci%C3%B3n\\_ciudadana&oldid=1931248](https://www.ecured.cu/index.php?title=Formaci%C3%B3n_ciudadana&oldid=1931248).

Thompson Wint, H, C, y Vignon Martínez, C. E. (2015). La educación cívica y la formación ciudadana en la educación de la personalidad. Cuba: Centro Universitario de Guantánamo. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/4757/475752820032/html/>

Valle de Martínez Pavita, E. (2012). Formación ciudadana. San José, C. R. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC/SICA)

Venet Muñoz, R. (2003). Estrategia educativa para la formación ciudadana de los escolares del primer ciclo desde la relación escuela comunidad. (Tesis de Doctorado). Instituto Superior Pedagógico " Frank País García", Santiago de Cuba.

## CAPÍTULO 7

# LA FORMACIÓN SOCIALMENTE RESPONSABLE DE LICENCIADO/AS EN DERECHO EN LA UMSNH: EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS

**María Teresa Vizcaíno López, Olga Lilia Pedraza Calderón y  
Miroslava Vizcaíno López**

*Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (México)*

*RIIDE Michoacán, México*

### CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Las universidades públicas estatales desempeñan un papel hegemónico en la formación de cuadros de profesionistas en México; por ello, “es importante para las universidades reconocer quiénes son las partes interesadas en su quehacer con las cuales deben interactuar regularmente tanto en el espacio virtual como en el resto de los ámbitos donde desarrollan sus relaciones institucionales” (Gaete Quezada, 2011, p. 35). Según Rodríguez Fernández (2010, p. 5), se justifica

repensar en profundidad la responsabilidad social de las universidades, desde una perspectiva que supere la mera acción de carácter asistencial, la retórica o la simple pretensión de lograr la legitimación social mediante la adopción de estrategias de reputación, imagen y conformidad simbólica o efectiva con los valores dominantes en el contexto sociocultural.

Precisamente, “la universidad afronta el desafío de satisfacer adecuadamente las demandas de sus partícipes o stakeholders y, simultáneamente, mantener el espíritu esencial de la herencia recibida, dentro de la cual figura la autonomía” (Rodríguez Fernández, 2010, p. 5).

Específicamente, en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH)<sup>20</sup> se atiende la mayor parte de la demanda educativa de la carrera en Derecho del estado de Michoacán; de sus aulas, egresan licenciado/as en Derecho que se desempeñan como docentes, como abogado/as postulantes y como funcionario/as en la Administración pública, en el Poder Judicial y en el Congreso. Como profesoras en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la mencionada Universidad, hemos identificado que un porcentaje elevado de egresado/as se desempeñan laboralmente en cuestiones penales; por ello, la formación especializada y actualizada en la materia del Derecho Penal es una prioridad institucional de la UMSNH. De ahí que el Curso de Especialización para la titulación de Licenciado/as en Derecho, del Nuevo Sistema de Justicia Penal Acusatorio en México, en el marco del Convenio de Colaboración Académica entre la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH con la Universidad Virtual de Michoacán (UNIVIM) constituya una propuesta didáctica para que los egresados de la carrera en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH desarrollen habilidades y destrezas con un perfil idóneo para satisfacer las necesidades derivadas de la implementación, seguimiento y evaluación del Nuevo Sistema de Justicia Penal en Michoacán.

Ciertamente, la instrumentación del mencionado curso amerita rediseño para orientarse con el modelo global, pluralista e intrínsecamente responsable; por ello, pensamos que la propuesta de Rodríguez Fernández (2010) para superar aquellos modelos (académico tradicional, académico moderno y corporativo,

---

<sup>20</sup> La UMSNH, comúnmente conocida como Universidad nicolaita, fue establecida por el Decreto local número 9, publicado en el *Periódico Oficial del Estado* el 15 de octubre de 1917, bajo el encargo del gobernador Pascual Ortiz Rubio. Dicha institución pública y laica, con sede principal en la ciudad de Morelia (Michoacán, México), es la continuadora de la tradición educativa que se remonta al siglo XVI cuando el obispo Vasco de Quiroga fundó el Real y Primitivo Colegio de San Nicolás Obispo, en 1540 en la ciudad de Pátzcuaro; actualmente, Raúl Cárdenas Navarro es el rector de la UMSNH (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, s.f). Abreviando, la UMSNH es la institución educativa pública con mayor tradición en el estado de Michoacán, considerada la primera universidad autónoma de América Latina, así como una de las veinticinco universidades más importantes de México (América Economía, 2020).

y empresarial e instrumental) de responsabilidad social universitaria (en adelante RSU) que obstaculizan la participación –más amplia- de los stakeholders, podrá orientar tal rediseño. En este sentido, considérese lo siguiente (Rodríguez Fernández, 2010, p. 22):

Frente a los riesgos de mantener el tradicional corporativismo universitario, o caer en los nuevos peligros de la mercantilización de los centros de enseñanza superior, un enfoque global, integrado e intrínseco de responsabilidad social de la universidad se presenta como un desafío y una oportunidad para movilizar a sus partícipes, combatir el desánimo que a veces agarrota incluso a las gentes más comprometidas y reinterpretar el servicio público y el compromiso social universitario.

## I. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA EDUCATIVO DE LA LICENCIATURA EN DERECHO EN LA UMSNH

La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH constituye una opción educativa en el entorno regional de México; el campus central se encuentra ubicado en la ciudad de Morelia, capital del Estado de Michoacán de Ocampo y ofrece la carrera de Licenciatura en Derecho en tres sistemas: presencial, abierto (semi-escolarizado) y a distancia (on-line), así como programas de posgrado en Derecho: especialidades, maestrías y doctorado. En el año de 2011, se realizó una evaluación al programa educativo de la Licenciatura en Derecho por el Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho (CONFEDE), A.C; como resultado de esa evaluación, se acreditó dicho programa. En 2016, se realizó la segunda evaluación al programa de la Licenciatura; por ello, en 2017 fue reacreditado dicho programa educativo por CONFEDE.

La Licenciatura en Derecho se oferta con un plan de estudios anual y con una organización escolar de carácter jerárquico. Considérese que el vigente Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho fue aprobado el 26 de agosto de 1983 por el Consejo Universitario; dicho Plan de Estudios se reformó con una serie de adiciones de materias de apoyo a la parte metodológica y de clínicas, entrando en vigor en el ciclo escolar 1983/1984 (Plan de Estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1994).

Dicho Plan de Estudios está estructurado por cinco anualidades; cada asignatura cuenta con un programa que el proceso enseñanza-aprendizaje, además de una guía metodológica y -en algunas asignaturas- manuales o apuntes (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales [FDCS], 2020a). En el vigente Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho se aplica el sistema de créditos; para obtener el título

correspondiente es necesario acumular 360 crédito; en cuanto al modelo educativo prevalece el tradicional, centrado en la enseñanza conductista, con clases conferencia y un sistema de exámenes finales escritos u orales.

La normatividad actual para la titulación de la Licenciatura fue aprobada por el Consejo Técnico de la Facultad y por el Consejo Universitario: a partir de 2009, el Reglamento (FDCS, 2016) estableció las bases generales para la titulación, definiendo los requisitos y procedimientos que norman las diferentes opciones de titulación, mismo que fue reformado y adicionado en 2011, con la finalidad de ponerlo en sincronía con el Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho, aprobado el 15 de junio de 2011 por el Consejo Universitario, que pretende una formación centrada en la interdisciplinariedad para hacer frente a los retos actuales y con una organización flexible del proceso educativo. De conformidad con el citado reglamento, la titulación por curso de especialización es una de las nueve opciones para obtener el título de Licenciado/a en Derecho; las normas reglamentarias específicas de tal opción de titulación están prescritas en el título octavo del mencionado ordenamiento.

## II. DISEÑO DEL CURSO DE ESPECIALIZACIÓN PARA LA TITULACIÓN DE LICENCIADO/AS EN DERECHO, DEL NUEVO SISTEMA DE JUSTICIA PENAL ACUSATORIO EN MÉXICO

Considerando las necesidades sociales derivadas de la implementación, el seguimiento y la evaluación del Nuevo Sistema de Justicia Penal en Michoacán<sup>21</sup>, así como el perfil de egreso de la

---

<sup>21</sup> La implementación del sistema procesal penal acusatorio en México deriva de las reformas a los artículos 16, 17, 19, 20 y 21 de la Constitución Federal, mismas que se publicaron por Decreto en el *Diario Oficial de la Federación* el 18 de junio de 2008, fijándose, tanto en el ámbito federal como local, un plazo no mayor de ocho años para implementar dicho sistema de justicia penal. En Michoacán, el 14 de julio de 2010 se instaló formalmente el Consejo de Coordinación para la Implementación, Seguimiento y Evaluación del Sistema de Justicia Penal en el Estado; el 22 de junio del 2011 se publicaron en el *Periódico Oficial del Estado* las reformas que adoptó la Constitución del estado para incorporar el sistema penal acusatorio; el 13 de enero del 2012 se publicó el Código de Procedimientos Penales del Estado de Michoacán de Ocampo en el *Periódico Oficial*, aplicable a dicho sistema. Para la entrada en vigor del sistema, se decretó el establecimiento de seis regiones en un modelo gradual: el 07 de marzo de 2015 entró en los distritos judiciales de Morelia, Pátzcuaro y Zinapécuaro, así como en Hidalgo, Huetamo, Maravatio y Zitácuaro; el 03 de agosto de 2015 en Ario, Tacámbaro y Uruapan, así como en Jiquilpan, La Piedad, Los Reyes, Puruándiro, Sahuayo, Tanhuato, Zacapu y Zamora; el 09 de mayo de 2016 en Apatzingán y Coalcomán, así como en Arteaga, Coahuayana y Lázaro Cárdenas (Poder Judicial del Estado de Michoacán, s.f.).

## LA FORMACIÓN SOCIALMENTE RESPONSABLE DE LICENCIADO/AS EN DERECHO EN LA UMSNH: EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS

Licenciatura en Derecho (FDCS, 2020b), a partir de la primera semana de enero de 2015 se iniciaron los trabajos correspondientes al diseño del Curso de Especialización para la titulación de Licenciado/as en Derecho, del Nuevo Sistema de Justicia Penal Acusatorio en México, en el marco del Convenio de Colaboración Académica entre la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH con la UNIVIM, con una duración de 270 horas y con seis módulos formativos (Módulo I. Ambientación al sistema de educación a distancia, Módulo II. Introducción y características del Nuevo Sistema de Justicia Penal Acusatorio, Módulo III. Sujetos procesales y Etapa de Investigación, Módulo IV. Etapa Intermedia y Etapa de Juicio Oral, Módulo V. Recursos y Etapa de Ejecución de Sentencias, y Módulo VI. Elaboración del trabajo final).

Para el diseño del mencionado curso, se identificaron como partes interesadas<sup>22</sup> en ámbito interno al Consejo Técnico, al Director y Secretaría Académica de la Facultad como autoridades, además de docentes certificados en el Sistema Penal Acusatorio por la Secretaría de Gobernación, a través de la Secretaría Técnica del Consejo de Coordinación para Implementación del Sistema de Justicia Penal (SETEC), tutores para ambientes virtuales de aprendizaje en modalidad de licenciatura/maestría formados en la UNIVIM y egresados de la Licenciatura en Derecho, que tuvieran competencias digitales para el aprendizaje colaborativo y vocación al Derecho Penal; mientras que la UNIVIM como proveedor del entorno virtual se consideró parte interesada en ámbito externo. Se fijó que el modelo de diálogo didáctico mediado entre institución educativa y estudiante, del profesor Lorenzo García Aretio (1999), fuera la propuesta teórica integradora que enriqueciera la práctica formativa en el entorno virtual. La incursión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) en la propuesta del curso implicó un nuevo planteamiento en cuanto a la organización educativa, una reorganización en el tratamiento de los contenidos, construcción del diseño curricular y un cambio de paradigma para los actores involucrados; para que los docentes partícipes del proyecto concientizáramos de que la modalidad virtual pretende generar efectos positivos sobre la calidad educativa, así como de la equidad y movilidad social, fuimos capacitados en el uso creativo y constructivo de las TIC's.

---

<sup>22</sup> Según Gaete Quezada (2011, p. 35), “los principales stakeholders serían, en el ámbito interno, el Gobierno Universitario, los estudiantes y empleados (...), mientras que en el ámbito externo serían los proveedores y los organismos reguladores gubernamentales”. Por su parte, Lumbreras Martín, Moreno Romero y Yáñez Gutiérrez (2014) proponen la priorización de los grupos de interés en: Grupos de trato justo (con alta dependencia y baja influencia), Grupos de baja prioridad (con baja dependencia y baja influencia), Alta prioridad (tienen una gran dependencia respecto de la organización y una gran influencia en la organización) y Grupos influyentes (con baja dependencia y alta influencia).

El curso “Formación de tutores para ambientes virtuales de aprendizaje en la modalidad de licenciatura/maestría” impartido por personal de la UNIVIM durante el primer cuatrimestre de 2015 fue concluido satisfactoriamente por seis docentes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH. En dicha capacitación virtual se abordaron por el facilitador diversos tópicos y conceptos en cuatro unidades formativas (Unidad I. La educación a distancia como fundamento de la educación virtual, Unidad II. La tutoría en los entornos virtuales, Unidad III. Competencias del tutor virtual y Unidad IV. La evaluación en los entornos virtuales de aprendizaje); en resumen, además de examinar cuestiones tecnológicas, se valoró la pertinencia de erradicar visiones tradicionalistas de la educación en los entornos virtuales, de lo contrario, se corre el riesgo de que la enseñanza con las TIC’s sea una ínsula para el participante, en donde el estudiante sólo sea acompañado por una computadora en los procesos de su aprendizaje.

Los seis tutores virtuales recién formados –expertos en los contenidos temáticos abordados y con el acompañamiento del personal académico de la UNIVIM y de dos profesoras comisionadas por el Consejo Técnico de la Dependencia nicolaita como enlaces pedagógicos de la Facultad- comenzamos el diseño de materiales didácticos de los seis módulos formativos del Curso de Especialización para la titulación de Licenciado/as en Derecho, del Nuevo Sistema de Justicia Penal Acusatorio en México. El diseño de los materiales del Módulo I. Ambientación al sistema de educación a distancia fue encomendado a un tutor con adscripción a la UNIVIM; los materiales de los siguientes cinco módulos se asignaron al grupo de docentes de la Facultad que acreditamos la capacitación como tutores virtuales ante la UNIVIM. Empleando los modelos y plantillas institucionales de la UNIVIM, se diseñaron para cada módulo una presentación general, así como una guía didáctica y una rúbrica por unidad; paralelamente, se integró un portafolio de recursos digitales de apoyo para el aprendizaje de cada módulo.

### III. IMPLEMENTACIÓN DEL CURSO DE ESPECIALIZACIÓN PARA LA TITULACIÓN DE LICENCIADO/AS EN DERECHO, DEL NUEVO SISTEMA DE JUSTICIA PENAL ACUSATORIO EN MÉXICO

Con el trabajo colaborativo entre diseñadores, psicólogos educativos, personal de apoyo técnico, enlaces pedagógicos y tutores virtuales, a través de la plataforma electrónica institucional de la UNIVIM, en modalidad cerrada (Moodle), hasta la fecha se han instrumentado dos ediciones del curso: la primera edición se llevó a cabo de julio de 2015 a enero de 2016, atendiendo a una matrícula de siete estudiantes; la segunda edición, con una matrícula de 25 participantes se desarrolló de febrero a noviembre de 2016.

En el marco del Convenio de Colaboración Académica con la UNIVIM y como parte del acompañamiento en el proceso formativo, el personal de Soporte Técnico y Mesa de Ayuda de la mencionada Institución, son las áreas responsables de apoyar en cuestiones tecnológicas a los estudiantes y tutores virtuales del Curso de Especialización. Una vez que el administrador del Campus Virtual de la UNIVIM proporcionaba -por medio de correo electrónico- los datos de usuario y contraseña a los participantes inscritos, éstos ingresaban de conformidad al itinerario pedagógico en las aulas virtuales de los seis módulos del Curso de Especialización para la titulación de Licenciado/as en Derecho.

En conjunto y gracias a la alianza con la UNIVIM, el mencionado Curso de Especialización se planteó como una oportunidad de involucrar a los estudiantes de la Licenciatura de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH en actividades de control o autorregulación, en el marco de un modelo pedagógico interdisciplinario que potencie las capacidades de los futuros abogados penalistas para responder a las actuales necesidades sociales; para tal propósito, los contenidos específicos en las asignaturas especializantes (módulos) que pretenden contribuir a la consecución de competencias en los participantes del Curso se programaron con las siguientes líneas:

Módulos del curso	Líneas de generación y aplicación del conocimiento
Módulo II “Introducción y Características del Nuevo Sistema de Justicia Penal Acusatorio”	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sistemas Procesales Acusatorio, Inquisitivo y Mixto.</li> <li>2. Introducción y Características Generales del Nuevo Sistema de Justicia Penal</li> <li>3. Análisis de los artículos que comprende la reforma constitucional del 18 de junio del año 2008.</li> <li>4. Principios del Debido Proceso</li> </ol>
Módulo III “Sujetos Procesales y Etapa de investigación”	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sujetos Procesales</li> <li>2. Etapa de Investigación</li> <li>3. Formas de Terminación de la Investigación</li> <li>4. Actos de molestia</li> <li>5. Formulación de Imputación</li> <li>6. Soluciones alternativas y formas de terminación anticipada</li> <li>7. Vinculación a Proceso</li> </ol>
Módulo IV “Etapa Intermedia y Etapa de Juicio Oral”	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Etapa Intermedia</li> <li>2. Etapa de Juicio Oral</li> </ol>
Módulo V “Recursos y Etapa de Ejecución de Sentencias”	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Procedimientos especiales</li> <li>2. Recurso</li> <li>3. Ejecución de sentencia integrando la Ley de ejecución de sanciones penales del Estado de Michoacán</li> </ol>

Finalmente, téngase presente que, en ambas ediciones, el Curso de Especialización para la titulación de Licenciado/as en Derecho se ofertó a aquellos egresados que tuvieran competencias digitales para el aprendizaje del Derecho Penal y generara impacto social; por ello, de las solicitudes recibidas para matricular el mencionado curso, se seleccionaron aquellos aspirantes que se desempeñaban como servidores en la Procuraduría General de Justicia del Estado y en Juzgados adscritos al Poder Judicial del Estado de Michoacán, por ser áreas estratégicas para la implementación del Nuevo Sistema de Justicia Penal Acusatorio.

#### IV. RETOS Y EXPECTATIVAS EN EL ÚLTIMO MÓDULO VIRTUAL DEL CURSO DE ESPECIALIZACIÓN PARA LA TITULACIÓN DE LICENCIADO/AS EN DERECHO

Para la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH, es determinante que los egresados que eligieron obtener su título profesional aprobando un curso de especialización estén en condiciones de sustentar exámenes profesionales que coadyuven a elevar la calidad de los trabajos finales y los niveles de eficiencia terminal de la Licenciatura en Derecho. Paralelamente, la formación de egresados con sentido de RSU conlleva gestionar los impactos educativos en la UMSNH, para lograr la educación integral, tanto en lo profesional como en lo ciudadano, así como fortalecer su compromiso con el desarrollo sostenible; en palabras de Vallaeys (2012, p. 5), esto implica reflexionar sobre “todo lo relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje y la construcción curricular que derivan en el perfil del egresado que se está formando (¿Qué tipo de profesionales y personas vamos formando? ¿Cómo debemos estructurar nuestra formación para formar ciudadanos responsables del Desarrollo Humano Sostenible en el país?)”.

Tomando en consideración lo apuntado, a través del Módulo VI. Elaboración del trabajo final del Curso de Especialización, se busca que los participantes desarrollen las siguientes habilidades de aprendizaje:

- Construir el diseño para la elaboración del ensayo de conformidad al Reglamento de Titulación para la Licenciatura en Derecho.
- Aplicar las normas básicas de redacción y metodología en la elaboración del núcleo central del ensayo.
- Estructurar la versión final del ensayo de conformidad al Reglamento de Titulación para la Licenciatura en Derecho.

Para generar un espacio virtual propicio para la construcción del trabajo integrador del mencionado Curso de Especialización, el Consejo Técnico de la Facultad comisionó a la profesora María Teresa Vizcaino López como enlace pedagógico y tutora virtual responsable del diseño e implementación del Módulo VI; para tal propósito, la mencionada facilitadora organizó los contenidos del módulo en tres unidades formativas (Unidad 1. Aspectos centrales para la planificación del ensayo, Unidad 2. Presentación y comunicación del trabajo y Unidad 3. Estructura y organización del texto final).

En el Módulo VI del Curso de Especialización, los participantes para elaborar el trabajo final disponen en un tiempo estimado que oscila entre treinta y cincuenta horas, distribuidas en un lapso mínimo de tres y máximo de cinco semanas; según las secuencias didácticas, los principales retos a afrontar y expectativas planteadas a los estudiantes son:

- Elegir al experto que fungirá como asesor del ensayo de conformidad a lo dispuesto por el Reglamento de Titulación de la Licenciatura en Derecho de la UMSNH.
- Aplicar técnicas viables para el diseño de la elaboración del ensayo.
- Usar las normas básicas para la redacción del ensayo académico.
- Aplicar los criterios básicos en la construcción del aparato crítico en el ensayo.
- Redactar el borrador del desarrollo central del ensayo.
- Identificar aspectos de estructura y formato para la presentación del ensayo académico.
- Redactar una versión preliminar del ensayo como opción para obtener el título de licenciado/a en Derecho en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH.

Hay que considerar que los participantes identificaron el propósito, las habilidades específicas de aprendizaje, el temario, las actividades de aprendizaje a realizar y los recursos de apoyo en las guías didácticas elaboradas para cada unidad; dichas guías estuvieron disponibles en la sección de Recursos y espacios del aula virtual del Módulo VI. Para lograr los propósitos expresados en las evidencias de aprendizaje y con el acompañamiento tutorial virtual para cuestiones metodológicas, los estudiantes construyeron el trabajo final, partiendo de los conocimientos adquiridos en los módulos previos del mencionado Curso de Especialización y con la asesoría de un/a profesor/a habilitado/a por la Secretaría Académica de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH.

En el aula virtual del Módulo VI, los participantes contaron con un espacio de interacción asíncrono por cada unidad, además de un espacio de tareas a donde enviar semanalmente las actividades

asignadas. En la primera etapa del recorrido formativo, los participantes construyeron la planificación del trabajo final; por ello, en el aula virtual se pusieron a su disposición las actividades de aprendizaje a realizar, incluyendo la elección de un experto que fungió como asesor del ensayo, así como la presentación del diseño del ensayo en el espacio de tareas, además de trabajar de manera colaborativa en el foro educativo, privilegiando la socialización del itinerario de los trabajos que se fortalecieron con las fuentes básicas y complementarias que se ofrecían en el módulo.

Una vez que los participantes contaron con el diseño para elaborar su ensayo, en el segundo trayecto del Módulo VI se redactó el núcleo central del trabajo final del Curso de Especialización; para eso, se contemplaron dos actividades de aprendizaje a realizar: el borrador del cuerpo central del texto que se envió en el espacio de tareas y la socialización de la experiencia adquirida por los participantes en el foro educativo, que se fortalecieron con el apoyo académico brindado a través de la tutoría virtual y con el acompañamiento y seguimiento del asesor del ensayo a cada estudiante.

En la última fase del Módulo VI, los participantes redactaron la versión final del ensayo; para lograr tal propósito, se programó que realizaran dos actividades de aprendizaje: en el espacio de tareas subieron el primer borrador del ensayo elaborado con la atención personalizada del asesor y en el foro académico intercambiaron ideas, sugerencias y pistas que favorecieran la estructuración y organización de los ensayos.

En ambas ediciones, los estudiantes generaron trabajos finales que planteaban diversas maneras de solucionar los conflictos penales entre la víctima u ofendido y el imputado y/o acusado en situaciones derivadas de la implementación, el seguimiento y la evaluación del Nuevo Sistema de Justicia Penal en Michoacán. Por ejemplo, en el año 2015, se elaboraron –entre otros- los siguientes tres ensayos: Las ventajas de la judicialización de la ejecución penal, Retos de la investigación criminal en el Nuevo Sistema de Justicia Penal y Perspectivas de las reformas al Sistema Penal Acusatorio en México”; en tanto, en el año 2016, algunos de los trabajos finales elaborados fueron: La importancia del principio de presunción de inocencia, Policía científica indispensable en la etapa de investigación, Los medios alternativos de solución de controversia en el Sistema Acusatorio Penal, Los principios constitucionales en el Nuevo Sistema de Justicia Penal en México, Desaparición de la vinculación a proceso en el sistema acusatorio penal mexicano, y Eficacia de los juicios orales en materia penal en México.

En suma, el último módulo del Curso de Especialización tuvo una finalidad integradora de saberes y conllevó un trabajo colaborativo entre participantes, asesores y tutora virtual; unión de esfuerzos institucionales para que los estudiantes estuvieran en condiciones –una vez acreditado el curso- de proseguir con los trámites académico-administrativos inherentes al proceso de titulación de la Licenciatura en Derecho en la UMSNH.

## **CONCLUSIONES**

Para concluir, se resumen algunas ideas y se apuntan algunas hipótesis para futuros trabajos:

**Primera.** Considerando que la formación para el desarrollo es un nicho para la concreción de la RSU, es necesario fomentar la educación del abogado, en el entendimiento de la norma, su crítica, los valores que persigue y promueve, los hechos sociales que sanciona y castiga, por qué se dan éstos, qué los motiva, cómo podían prevenirse. Por consiguiente, en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH se tiene que fortalecer la enseñanza interdisciplinar y multidisciplinar de los futuros Licenciados con el propósito de formar abogados con habilidades y destrezas que promuevan el desarrollo justo y sostenible.

**Segunda.** El Curso de Especialización para la titulación de Licenciado/as en Derecho, del Nuevo Sistema de Justicia Penal Acusatorio en México, ofertado por la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH, en el marco del Convenio de Colaboración Académica con la UNIVIM, constituye una propuesta educativa que -descansando en el modelo de diálogo didáctico mediado- se plantea como una oportunidad de involucrar a los egresados de la Licenciatura en actividades de control o autorregulación, en el marco de un modelo pedagógico interdisciplinario que potencie la formación socialmente responsable de licenciados en Derecho con un perfil idóneo para satisfacer las necesidades derivadas de la implementación, el seguimiento y la evaluación del Nuevo Sistema de Justicia Penal en Michoacán. Si bien para el diseño e implementación de las dos ediciones del mencionado Curso, se identificaron a los principales stakeholders (Consejo Técnico, Director y Secretaría Académica de la Facultad, docentes y egresados de la Licenciatura

**LA FORMACIÓN SOCIALMENTE RESPONSABLE DE LICENCIADO/AS EN DERECHO  
EN LA UMSNH: EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS**

en Derecho, así como a la UNIVIM), también es cierto que se requiere una mayor participación de otros stakeholders para superar el modelo académico tradicional y descansar las próximas ediciones en el modelo global, pluralista e intrínsecamente responsable, tal como propone Rodríguez Fernández.

## FUENTES DE INFORMACIÓN

- América Economía (2020). Tabla detallada. Recuperado de <<https://mba.americaeconomia.com/articulos/notas/ranking-de-universidades-de-mexico-2020>>
- Gaete Quezada, R. (2011). Relación de las universidades con sus stakeholders en Internet: un modelo de análisis. *Ciencia, docencia y tecnología*, 42, 9-39. Recuperado de <<http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n42/n42a01.pdf>>.
- Lumbreras Martín, J., Moreno Romero, A. M. y Yáñez Gutiérrez, S. (2014). ¿Cómo poner en práctica la teoría de Stakeholders en la universidad?. I Jornadas Internacionales de Responsabilidad Social Universitaria. Cádiz, 1-17. Recuperado de <[http://oa.upm.es/41647/1/INVE\\_MEM\\_2014\\_217849.pdf](http://oa.upm.es/41647/1/INVE_MEM_2014_217849.pdf)>.
- Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (2020a). Academias/Materias. Información general sobre el proceso de actualización de programas. Recuperado de <<http://www.themis.umich.mx/derecho/index.php/academias-materias>>.
- \_\_\_\_\_. (2020b). Perfil de egreso. Recuperado de <<http://www.themis.umich.mx/derecho/index.php/perfildeegreso>>.
- \_\_\_\_\_. (2016). Reglamento de Titulación para la Licenciatura en Derecho. Recuperado de <<http://www.themis.umich.mx/derecho/index.php/reglamentotitulacion>>.
- García Aretio, L. (1999). Fundamento y Componentes de la Educación a Distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2 (2), 28-39. Recuperado de <<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2076/1951>>.
- Plan de Estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (1994). Organización Académica y Programas de Estudios de Licenciatura (3ª ed.) Morelia: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 39-41.
- Poder Judicial del Estado de Michoacán (s.f.). Nuevo sistema de justicia penal. Recuperado de <<http://www.poderjudicialmichoacan.gob.mx/web/nsjp/justiciaPenal.aspx>>
- Rodríguez Fernández, J. M. (2010). Responsabilidad social universitaria: Del discurso simbólico a los desafíos reales. Cuesta González, M. de la, Cruz Ayuso, C. de la y Rodríguez Fernández, J. M. (coord.). *Responsabilidad social universitaria*, Oleiros: Netbiblo, 3-24. Recuperado de <<https://books.google.es/books?id=T-ZjJSnvFaYC&lpg=PA3&dq=autonom%C3%ADa%20universitaria%20y%20responsabilidad%20social&lr&hl=es&pg=PA3#v=onepage&q=autonom%C3%ADa%20universitaria%20y%20responsabilidad%20social&f=false>>
- Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (s.f.). Historia. Recuperado de <<http://www.umich.mx/historia.html>>
- Vallaes, F. (2012). La responsabilidad social universitaria: ¿cómo entenderla para quererla y practicarla? *Revist@serviciocomunitario*, 2 (1), 1-9. Recuperado de <[http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_scfc/article/view/4768](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_scfc/article/view/4768)>

## **CAPÍTULO 8**

# **FILOSOFÍA DE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y SU DIDÁCTICA EN UN ARTÍCULO**

**Fernando González Alonso\***

**José Luis Guzón Nestar\*\***

**Montserrat Mateos Sánchez\***

\*Universidad Pontificia de Salamanca, España)

\*\*CES Don Bosco (Universidad Complutense de Madrid) y  
San Pío X (Universidad Pontificia de Salamanca) (España).

### **Resumen**

Se considera la evolución y el recorrido histórico desde los Derechos Humanos (1948) para garantizar los derechos de las personas, hasta los Derechos de la Infancia promulgados por la Convención de los Derechos del Niño (1989). Antes se pasó por la 'Declaración de los Derechos del Niño' proclamando los diez principios que ampliaban la Declaración de Ginebra (1924) y otra posterior en 1959 que reconoce al menor como un ser sujeto de derechos. Es la Convención la que eleva a Ley Internacional, para que los

Estados miembros se comprometen a promover y respetar los derechos de los menores. En este sentido, se selecciona el artículo 41 para describirlo, analizarlo y proponerlo como recurso didáctico para la escuela, a través de la concreción de una propuesta didáctica para la educación en valores y para la ciudadanía. El artículo se describe en su relación a disposiciones nacionales e internacionales de los Estados Parte, que han de ser conocidas para su aplicación en favor de los Derechos de los menores.

Palabras clave:

Derechos Humanos, Derechos del Niño, Filosofía, Didáctica, Educación en valores.

## 1. INTRODUCCIÓN

En el capítulo se definen los Derechos Humanos como origen del reconocimiento de la infancia como sujetos de derechos, inicialmente y como sujeto social de derechos después. De esta forma, se aprecia la evolución de los Derechos Humanos hacia los Derechos de la Infancia, favoreciendo el desarrollo de las personas y en concreto, de los menores. Se indican los hitos principales de este recorrido.

En este proceso se requiere la aplicación de nuevas políticas educativas que incentiven a la escuela, como educadora con programas específicos donde los Derechos del Niño son recursos formativos escolares y para la ciudadanía.

Entre los Derechos del Niño tomamos como referente el artículo 41, que se encuentra en la primera parte de los Derechos del Niño que va del 1 al 41, donde los Estados Parte garantizan los derechos, con los que la comunidad internacional distingue a los menores para su respeto y protección. Este artículo está entre los que indican principios y medidas generales, que han de ser respetadas y salvaguardadas a la luz de los principios de la Convención, para el bien de los menores.

Existen disposiciones nacionales e internacionales referidas al ámbito de los menores que es necesario conocer, para que “nada de lo dispuesto en la Convención afecte a las disposiciones que sean más conducentes a la realización de los Derechos del Niño, tal y como señala el art. 41.

## **FILOSOFÍA DE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y SU DIDÁCTICA EN UN ARTÍCULO**

La finalidad del capítulo es el conocimiento de la evolución de los Derechos Humanos a los Derechos de la Infancia para garantizar los principios humanos, especialmente de los menores.

El conocimiento de un artículo, en este caso el 41, sirve como ejemplo didáctico aplicable al aula, para destacar globalmente el bienestar e interés superior de los niños y niñas, desde las disposiciones normativas internas y externas.

### **2. Conciencia social y origen de los Derechos del Niño (de sujeto de derechos a sujeto social de derechos)**

La mejor manera de preservar los Derechos Humanos, en general, y los Derechos del Niño, en particular, podría ser preguntarnos constantemente por cómo fundamentarlos, para que puedan seguir vigentes y cumpliendo su papel ético-antropológico-social. No obstante, desgraciadamente, no hay consenso entre los filósofos y estudiosos sobre cómo defender los Derechos Humanos como instancias objetivas, independientes de la ley (iusnaturalismo, utilitarismo, neo-contractualismo de John Rawls, ética discursiva de Jürgen Habermas, etc.). Y lo que es lo mismo, que no hay convergencia, mucho menos unanimidad, sobre los fundamentos de los mismos. Por consiguiente, se impone una búsqueda constante, sometida siempre a revisión, y la convicción de que las leyes internacionales de Derechos no nos dicen qué derechos humanos existen, sino que lo que buscan es implementar derechos humanos que son inherentes a la propia humanidad. En este sentido convendría verlos más que como convenciones, como un reconocimiento de lo que el ser humano es:

Los Derechos Humanos pueden ser definidos como el conjunto de bienes humanos que han de ser reconocidos y garantizados por el Derecho, a fin de permitir a la persona alcanzar cuotas de perfección humana en la medida que logra satisfacer necesidades o exigencias propias y efectivamente humanas. Así, los Derechos Humanos se convierten en la principal vía con la que cuenta el Derecho para justificar su existencia como constructo, al favorecer con ellos el pleno desarrollo de la persona humana. Definidos de esta manera los Derechos Humanos, podremos llegar a saber cuales son si atendemos a los bienes humanos que han de satisfacer las necesidades humanas que brotan de la naturaleza humana, como se pasa a ejemplificar. (Castillo, 2008, p. 269).

Si por lo que se refiere a los Derechos Humanos en general, la historia se hunde en los albores de la historia, aunque particularmente se ahonda en el medioevo (siglos XII y XIII), por lo que se refiere a la infancia, hay que esperar hasta el XVII, aunque no aparecen más que observaciones esporádicas sobre la infancia en los libros de educación (Héroard, Cheselden...). A partir del XVIII se inicia una reflexión con observaciones más sistemáticas (Tiedeman, Itard, Feldmann, Quételet, Darwin, Tain...) que culminarán en los estudios científicos de psicología en que se considera al niño como un ser humano en una etapa de desarrollo concreta (Preyer, Stanley May...). (Martínez Rodríguez, 2005).

Según Ariès, el S. XVII es el siglo del “descubrimiento de la infancia” (1986, 1987). Hoy algunas tesis de Ariès se han demostrado desenfocadas por trabajos recientes Golden (1990); Aurell Martin, & Bidon, 1997; Pollock, 2004), pero no cabe duda de que el proceso de toma de conciencia ha sido lento y nos conduce hasta la actualidad en que todavía estamos lejos de afirmar que los niños sean realmente sujetos.

La humanidad camina hacia una mayor toma de conciencia de los derechos y de los deberes, afirmación que, aunque pudiera ser a primera vista polémica, se podría demostrar a grandes rasgos. La historia de la toma de conciencia social de estos derechos no escaparía tampoco a esa ambigüedad, pero ciertamente es apreciable una cierta evolución. Los principales hitos han sido los siguientes (González-Alonso y Guzón- Nestar, 2019, pp. 11-13):

- Se creó la Sociedad de Naciones y la Organización Internacional del Trabajo (1919), que desempeñó un papel fundamental en la protección del menor.
- Jebb fundó la Union Internationale de secours aux enfants (UISE) en 1920. Esta mujer redactó la Declaración de Ginebra de 1923. Consta de cinco puntos que reconocen la necesidad de la alimentación y del bienestar del niño, el derecho al desarrollo, evitar la explotación, asistencia, socorro y protección del menor. La Asamblea de Naciones Unidas acogió esta declaración en 1924.
- Acabada la Segunda Guerra Mundial, se creó UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas de Ayuda a la Infancia) en 1946.

## **FILOSOFÍA DE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y SU DIDÁCTICA EN UN ARTÍCULO**

- Se promulga la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948 reconociendo el derecho de la maternidad y de la infancia, con una ayuda y asistencia especial (Art. 25.2).
- La Asamblea General de Naciones Unidas aprobó en 1959 la resolución “Declaración de los Derechos del Niño”, en la que se proclamaban diez principios que ampliaban la Declaración de Ginebra (1924) Estos son el derecho: 1) a la igualdad, sin distinción de raza, religión o nacionalidad; 2) a tener una protección especial para el desarrollo físico, mental y social; 3) a un nombre y a una nacionalidad desde su nacimiento; a una alimentación, vivienda y atención médica adecuada; 5) a una educación y tratamiento especial para los niños con discapacidad mental o física; 6) a la comprensión y al amor de los padres y de la sociedad; 7) a actividades recreativas y a una educación gratuita; 8) a estar entre los primeros en recibir ayuda en cualquier circunstancia; 9) a la protección contra cualquier forma de abandono, crueldad y explotación y 10) a ser criado con un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos y la hermandad universal. La innovación principal entre ambas Declaraciones (1924 y 1959) es que en la última el niño pasa de ser objeto a ser sujeto de derechos.
- Las Naciones Unidas (en 1966) adopta los conocidos Pactos Internacionales que entraron en vigor en 1976, reconociendo el derecho de todo niño a ser objeto de una protección especial, debido a su condición de menor.
- La Asamblea General de Naciones Unidas aprueba por unanimidad el 20-11-1989 la Convención de los Derechos del Niño. Entra en vigor el 3-09-1990, al firmarlo el vigésimo Estado. En España entró en vigor el 5-01-1991 (BOE de 31 de diciembre de 1990) (Paja Burgoa, 1998).  
  
Otra diferencia entre la Declaración de 1959 y la Convención de 1989, es que la primera tuvo carencias y falta de obligaciones jurídicas; la segunda, tuvo carácter de Ley Internacional, por lo que los Estados se comprometieron a su aplicación y a tomar las medidas necesarias para su promoción. La convención reconoce derechos civiles, políticos, económicos y culturales para los menores y sigue siendo la principal herramienta internacional de trabajo internacional por su orientación legislativa y por el carácter vanguardista de los derechos de la niñez (Martínez Rodríguez, 2005).

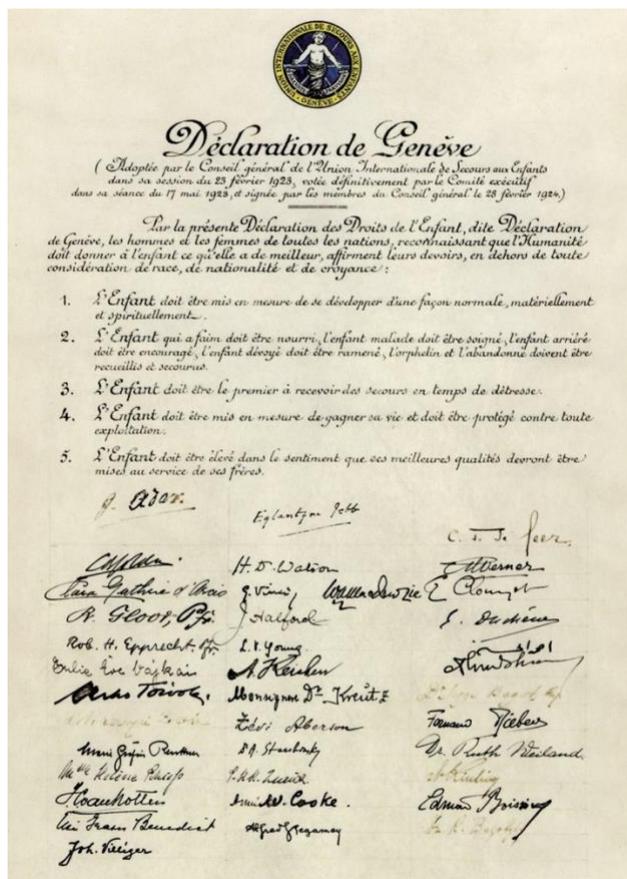


Figura 1. Primera Declaración de los Derechos del Niño. Fuente: Humanium.

<https://www.humanium.org/es/ginebra-1924/>

A pesar del recorrido histórico señalado, ni los principios ni las disposiciones establecidas por la Convención han logrado afectar las estructuras de los distintos países. La visión predominante sigue siendo la que considera al niño (al “menor”) como objeto social pasivo de protección y cuidado. Como indica Martínez-Rodríguez (2005), las definiciones del niño como “sujeto de derechos” son insuficientes al no considerar realmente el contexto en el que viven y su práctica actual.

La conciencia social predominante se concentra en la satisfacción de algunas necesidades básicas y concentra la responsabilidad de su satisfacción en el Estado. En definitiva, una visión paternalista y verticalista adulta que limita las potencialidades endógenas del niño y que requiere ir más allá de la idea de

## **FILOSOFÍA DE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y SU DIDÁCTICA EN UN ARTÍCULO**

sujeto de derechos, porque sólo en la medida en que vaya desarrollándose como sujeto social, podrá ir afirmándose como sujeto de derechos. Para ello se requiere la aplicación de nuevas políticas educativas (Hart, Himes & Lansdown, 1998) que pasan por reconsiderar el papel de los medios de comunicación y la creación de programas y estructuras escolares para los centros democráticos.

### 3. El ejemplo del artículo 41, y su marco referencial

El enunciado del artículo 41, dice que: “Nada de lo dispuesto en la presente Convención afectará a las disposiciones que sean más conducentes a la realización de los Derechos del Niño y que puedan estar recogidas en: a) El derecho de un Estado Parte; o b) El derecho internacional vigente con respecto a dicho Estado” (González-Alonso, 2021).

Algunos conceptos básicos a los que nos referiremos: a) Derecho, como la soberanía o norma con el que cuentan las personas desde el mismo momento en el que nacen; b) la Convención se refiere al Acuerdo realizado entre los países que la han ratificado, sintiéndose obligados legalmente a aplicar su contenido; c) ratificar en este contexto, es la aprobación y confirmación del documento normativo pactado, como el de los Derechos del Niño, para que resulte seguro, y finalmente, d) los Estados Parte, que ratifican o se adhieren con el procedimiento e instrumento correspondiente, para formar parte. En este caso, dentro de la Convención de los Derechos del Niño y cumplirlos, e) el interés superior del niño, entiéndase por ello el principio de los menores que abarcan las acciones a realizar por los padres, madres, tutores legales, el Estado o la Administración, con el fin de garantizar el desarrollo integro y la vida digna de los menores, favoreciendo unas condiciones que cubran sus necesidades físicas, de seguridad de filiación, etc., favoreciendo su bienestar, evitando el autoritarismo y el paternalismo administrativo. La evaluación de su interés superior, favorecerá el respeto y garantía del mismo.

En el caso de la Convención de los Derechos del Niño, cada uno de los Estados Parte la ha ratificado y acogido. Por ejemplo, en el caso español, el conjunto de los Derechos del Niño, se han ratificado en el instrumento recogido por el BOE del 31 diciembre (1990) de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.

¿Puede haber para los menores, alguna disposición más adecuada y satisfactoria que los Derechos del Niño? Puede resultar que algún Estado Parte, cuente entre sus leyes, con alguna que beneficie y busque el interés superior del menor de forma más proporcionada y ventajosa.

Por tanto, son las leyes propias de un Estado, y las internacionales, que una vez conocidas, podrán ser aplicadas, especialmente sobre los menores, al resultarles más favorables, convenientes y beneficiosas. Por la misma razón, podría haber otras leyes, que puedan ser consideradas desventajosas, desfavorables, e inconvenientes, para el interés superior del menor, en relación con los Derechos, prevaleciendo estos.

En síntesis, el artículo 41 de los Derechos del Niño explicita que, a los Derechos ya conocidos, cada Estado Parte, puede aplicar otros más adecuados, que mejoren de alguna forma, la realidad, experiencia y el entorno de los niños (Save the Children, 2009, Convención Derechos del niño).

#### 4. La aplicación del Art. 41 en el derecho nacional e internacional

El artículo 41, dentro del elenco de los Derechos del Niño, sitúa un elemento especial, por el que, de alguna forma, se aumentan y potencian todos los Derechos del Niño, buscando su interés superior .

Más que un obstáculo o limitación, el artículo impulsa las disposiciones nacionales o internacionales, anteriores o posteriores a la Convención, en las cuales se concretan los derechos humanos y fundamentales, para que sean aplicadas por un Estado Parte, al resultar más propicias y ventajosas (Baratta, s/f).

El apartado “a” del artículo, refiere al derecho propio de un Estado Parte, las leyes nacionales que pueden resultar más adecuadas y satisfactorias para los niños, como pueden ser algunos apartados de la Constitución del país, o leyes de los Estados Parte, que con diferentes nombres se presentan relacionadas con la protección a la infancia y adolescencia como se puede ver en este ejemplo (Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia).

A nivel internacional, el literal “b” del artículo 41 representa al derecho internacional vigente con Tratados, Convenios, Convenciones, Leyes y Protocolos relacionados con los derechos, que los Estados

## FILOSOFÍA DE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y SU DIDÁCTICA EN UN ARTÍCULO

Parte han ratificado y consideran en beneficio de los niños y su interés superior (Sociedad Colombiana de Pediatría, 2011). Así, por ejemplo:

- Los Protocolos Facultativos de la Convención sobre los Derechos del Niño (2006), que regulan la participación de menores situaciones peligrosas y difíciles, como son los conflictos armados, la venta, prostitución y pornografía infantil.
- La Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes, adoptada en 1984 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, con un precedente en 1975.
- La Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial, en vigor desde 1969.
- La Convención de 1951 sobre el Estatuto de los Refugiados, a destacar los menores refugiados, su asilo, etc.
- El Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados de 1967, que amplía la temporalidad y las limitaciones geográficas.
- La Convención sobre el Estatuto de los Apátridas, que define el término como la persona “que no es considerada como nacional suyo por ningún Estado, conforme a su legislación”. Considera que han de tener los mismos derechos que los nacionales, en relación con la libertad de religión y a la educación de los menores, y mismo trato respecto de los otros derechos.
- El Convenio de La Haya sobre adopción, es relativo a la protección del niño y a la cooperación en materia de adopción internacional, protegiendo a los menores y sus familias de adopciones internacionales “ilegales, irregulares, prematuras o mal gestionadas” y previniendo de sustracciones, ventas, o tráfico de menores.
- Los cuatro Convenios de Ginebra de 12 de agosto de 1949<sup>23</sup>, con sus Protocolos sobre la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales y no internacionales.

---

<sup>23</sup> Los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949. <https://bit.ly/3jSJDEC>

- Las Directrices del ACNUR sobre Protección y Cuidado<sup>24</sup> (1994) sobre los niños refugiados y los Derechos del Niño (Arts. 2 y 3); sobre la cultura, su preservación y participación (Preámbulo y Art. 30); el bienestar psicosocial y físico de los menores refugiados (Arts. 3.2 y Art. 39).

- Los Principios rectores en materia de menores no acompañados y separados de su familia<sup>25</sup>

Este marco normativo internacional, aunque no único, resulta fundamental para su aplicación a favor del interés superior de los niños.

Los Estados Partes, dentro de su jurisdicción han de promover y seleccionar las disposiciones nacionales e internacionales, que mejor logren los Derechos del Niño, complementando con medidas adecuadas, la protección de los menores y respetando los principios<sup>26</sup> de jurisdiccionalidad, respetando las decisiones de jueces u órganos afines; de inviolabilidad de la defensa, con la participación del defensor para su ayuda; de legalidad del procedimiento, para garantizar que este sea justo e imparcial; de contradicción, a partir del conocimiento de las situaciones producidas en el proceso, contando con la necesaria ayuda legal; de impugnación, para recurrir ante un órgano superior según la decisión adoptada y publicidad, para tener acceso a todas los elementos que faciliten una defensa correcta y la protección de la identidad de los menores.

## 5. Propuesta didáctica para el aula: El Origen de los Derechos del Niño y la aplicación del artículo 41

La propuesta didáctica para que los docentes puedan trabajarla indistintamente con sus grupos de alumnado en diferentes etapas o enseñanzas, tendría dos partes:

1. Cuestiones de Metacognición sobre el origen de los Derechos Humanos y de los Derechos del Niño (González, 2021).

---

<sup>24</sup> Directrices del ACNUR sobre Protección y Cuidado. <https://bit.ly/2VQhnKs>

<sup>25</sup> Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos del Niño. <https://bit.ly/3Czq6Bz>

<sup>26</sup> Corte Interamericana de Derechos Humanos. Condición Jurídica y Derechos Humanos del Niño. Disponible en <https://bit.ly/2XbtKBc>

## FILOSOFÍA DE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y SU DIDÁCTICA EN UN ARTÍCULO

- a) ¿Qué he aprendido sobre los Derechos Humanos y los Derechos del Niño? ¿Qué no sabía antes y conozco ahora? ¿Qué me ha llamado más la atención?
- b) ¿Cómo lo he aprendido? ¿Qué recursos he utilizado? ¿En qué me ha ayudado el docente?
- c) ¿Qué hago ahora mejor como estudiante? ¿Qué habilidades he conseguido como ciudadano? ¿Y como menor?
- d) ¿Para qué me ha servido lo aprendido? ¿En qué lo puedo utilizar y aplicar?
- e) ¿Para qué me puede servir? ¿En qué ocasiones y situaciones de mi vida puedo utilizarlo?

### 2. Actividades sobre el artículo 41 de los Derechos del Niño.

Las actividades que se enuncian tienen este objetivo:

“Conocer, describir y promover el artículo 41 de los Derechos del Niño, que garantiza que el Derecho de los Estados y la legislación internacional conduzcan al compromiso y respeto de los Derechos del Niño.

Destinatarios: Pueden ser grupos de estudiantes de una misma etapa, a los que se les adaptan las actividades a sus características, edad, curso, intereses y criterios de transversalidad:

- a) Revisión de los conceptos básicos: Derecho, Convención, Acuerdo, ratificar, Estados Parte, interés superior del niño.
- b) Descripción del artículo 41, su significado y sentido a través de un mapa de ideas o de una infografía.
- c) Investigación sobre los Derechos del Niño y otras disposiciones adecuadas y satisfactorias de los Estados Parte a favor de los niños y niñas.
- d) Razonamiento sobre las leyes nacionales que pueden resultar más adecuadas y satisfactorias para los niños.
- e) Revisión de las leyes del propio país que afectan al interés superior del menor.
- f) Concreción en el ámbito internacional, de los posibles Tratados, Convenios, Convenciones, Leyes y Protocolos relacionados con los derechos de los Estados Parte y se consideren beneficiarios del interés superior de los niños.
- g) Revisión del contenido del derecho internacional que esté relacionado con los menores y su beneficio.
- h) Comprobación de los principios de jurisdiccionalidad, inviolabilidad de la defensa, legalidad del procedimiento, contradicción, impugnación y publicidad de los Estados, si se orientan a la protección de los menores.

- i) Síntesis final que clarifique el artículo y el derecho en el contexto de los Derechos del Niño y del Derecho Educativo en general.

Finalmente el docente refuerza estratégicamente la reflexión realizada individual o grupalmente, facilitando oportunidades y ejemplos de aplicación práctica sobre el origen de los Derechos Humanos o de la Infancia y sobre el artículo reflexionado, con proyección a la vida autónoma, de amigos, de aula o a la vida familiar.

## **CONCLUSIONES**

Es importante conocer la evolución y el recorrido histórico desde los Derechos Humanos, hasta los Derechos de la Infancia divulgados por la Convención de los Derechos del Niño. Esto permite reconocer al menor como un ser sujeto de derechos y no solo como un objeto de derechos. La Convención ha tenido una historia y un progreso hasta nuestros días, que la comunidad educativa ha de conocer, divulgar y valorar. El ejemplo del artículo 41 de los Derechos del Niño, nos permite conocerlo, describirlo y aplicarlo mediante proyectos específicos de educación en valores.

Resulta fundamental para todos conocer los Derechos del Niño, en concreto el artículo propuesto, que nos facilite el conocimiento y estudio de otras disposiciones nacionales e internacionales, que indaguen el beneficio e interés superior de los niños y niñas.

Para una formación transversal en las enseñanzas escolares o superiores, es esencial revisar conceptos básicos vinculados al ámbito del Derecho Educativo y los Derechos del Niño, en formato de Convenciones, Acuerdos, Tratados, Convenios, Convenciones, Leyes y Protocolos, u otro tipo de disposiciones nacionales e internacionales, que aspiran al beneficio y al interés superior del niño, para lo cual, habrá que analizar el contenido de las normativas correspondientes.

Identificar las disposiciones que mejor protegen la infancia, con el complemento de las de la Convención, favorece la no discriminación, la protección y la participación de los menores (Corte Interamericana de Derechos Humanos. Condición Jurídica y Derechos Humanos del Niño, 2002).

## FILOSOFÍA DE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y SU DIDÁCTICA EN UN ARTÍCULO

Trabajar alguna propuesta didáctica de forma transversal e interdisciplinar en las diferentes etapas educativas, facilita la familiarización con los conceptos y disposiciones afines al Derecho Educativo y a los Derechos del Niño, en algunos de sus artículos, como es el caso en el nº 41 y la formación en derechos y valores para bien de los destinatarios y para el bienestar y felicidad de los menores.

También en la educación superior se hace necesaria la educación en los valores y los derechos como un elemento de carácter transversal. Los derechos humanos, y los de la infancia, han de estar presentes en los grados y postgrados, conectados a los principios, fines y contenidos propios de la especialidad. El análisis, la enseñanza y el aprendizaje basado en los derechos y valores, es esencial para una educación integral basada en la ciudadanía y los valores cívicos, que capaciten no sólo a los profesionales, sino a personas respetuosas, abiertas, generosas, tolerantes, solidarias, etc.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ariès, P. (1986). La infancia. Revista de Educación, 281, 5-17.

Ariès, P. (1987) El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Madrid: Taurus.

Aurell Martin, D. A. & Bidon, D. L. (1997). Les enfants au Moyen Age. (Ve-XVe siècles). [Préface de Pierre Riche]. Paris, Hachette. (La vie quotidienne). In: Cahiers de civilisation médiévale, 41e année, supplément annuel, 1998. Comptes Rendus.

Baratta, A. (s/f). Infancia y democracia. <https://bit.ly/2VOedXh>

Castillo, L. (2008). Fundamentación filosófica de los derechos humanos. La persona como inicio y fin del derecho, en J. Cáceres (Ed.). Ponencias desarrolladas del IX Congreso Nacional de Derecho Constitucional, Adrus, Arequipa.

Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes. <https://bit.ly/2VLITcW>

Convención de 1951 sobre el Estatuto de los Refugiados. <https://bit.ly/3yEgDGA>

Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial. Disponible en <https://bit.ly/2VKDU8>

Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 2106 A (XX), de 21 de diciembre de 1965. <https://bit.ly/2VNQrLp>

***Derecho Educativo: Inclusión y Formación Profesional, otras miradas para la reflexión***

- Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949. Disponible en <https://bit.ly/3yAPCDY>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. Condición Jurídica y Derechos Humanos del Niño. (2002). <https://bit.ly/3jOLRoe>
- Directrices del ACNUR sobre Protección y Cuidado. <https://bit.ly/3sgHu9l>
- Golden, M., (1990). Children and Childhood in Classical Athens. The Johns Hopkins University Press.
- González-Alonso, F., & Guzón-Nestar, J. L. (2019). Ética, Derechos, Valores y Escándalos Éticos. Ética, direitos, valores e escândalos éticos. Revista de Ciências Humanas, 20 (01), 4-35.
- González-Alonso, F., (2021). Artículo 41, el respeto de las normas vigentes. En J. Escudero, et al., Visión compartida sobre los Derechos del Niño, pp. 313-320. Fondo Editorial UMCH (Lima-Perú).
- González-Alonso, F., (2021). Didáctica: Metodologías, programación y diseño de la enseñanza. LiberLibro.
- Hart, R., Himes, J., & Lansdown, G. (1998). Comentario y recomendaciones para las iniciativas de UNICEF y Rádda Barnen relativas al derecho del niño a la participación según lo estipulado según la Convención sobre los Derechos del Niño, en B. Abegglen Verazzi y R. Brenes, La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: visiones y perspectivas, UNICEF.
- Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. <https://bit.ly/3jSIBse>
- Instrumento de Ratificación del Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño. BOE de 17 de abril de 2002. <https://bit.ly/3jQB1yb>
- Jefatura de Estado. (1990. 31 -12). Instrumento de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas del 20 de noviembre de 1989. BOE, 31 de diciembre de 1990. <https://bit.ly/3ISvGc7>
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Disponible en <https://bit.ly/37CAMRs>
- Martínez Rodríguez, J.B. (2005). Educación para la ciudadanía, Morata.
- Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos del Niño. (2006). <https://bit.ly/3CHw57e>
- Paja Burgoa, J.A. (1998). La convención de los Derechos del Niño. Tecnos.
- Pollock, A.L. (2004 ). Los niños olvidados: relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900. Bibliot. Pollock A. L. Fondo de Cultura Económica.
- Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados de 1967. <https://bit.ly/3iAK3zY>

## **FILOSOFÍA DE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y SU DIDÁCTICA EN UN ARTÍCULO**

Save the children. Convención derechos del niño. <https://bit.ly/3yFeACn>

Sociedad Colombiana de Pediatría. (2011). <https://bit.ly/3xGIDZU>

UNICEF (2006). Protocolos facultativos sobre la convención de los Derechos del Niño. Derechos del Niños.  
<https://uni.cf/3s7gSYc>

## **CAPÍTULO 9**

# **LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EDUCATIVO EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES, UNACH: LOGROS Y DESAFÍOS**

**Marilú Camacho López\*, Andrés Otilio Gómez Téllez\*\* y Nancy Zárate Castillo\*\*\***

Facultad de Humanidades, Campus VI, UNACH. C.A Derecho Educativo y Orientación  
Correos electrónicos: \*marilucl14@hotmail.com, \*\*cdrtellez@hotmail.com, \*\*\*nancy.zarate@unach.mx

### **RESUMEN**

El estudio del derecho educativo en el mundo ha sufrido diversos altibajos debido a la falta de cultura jurídico - educativa en los profesionales que ejercen la profesión docente, esta situación ha generado por años un atraso en su desarrollo, promoción y difusión. Es recientemente, una década aproximadamente, que un grupo de investigadores mexicanos se han dado a la tarea de realizar acciones en pro de su conocimiento y aplicación. Y más recientemente aún (cinco años) que se ha generado como muestra de solidaridad académica un proceso de expansión en el ámbito internacional.

La enseñanza del derecho educativo como coadyuvante en la formación profesional de todos aquellos que realizan estudios en el ámbito educativo y/o áreas afines o que ya se desempeñan en ese ámbito es insoslayable, la formación, actualización y profesionalización es necesaria para la construcción de propuestas de mejora de la calidad educativa, en virtud de que el reconocimiento del mundo normativo para

## **LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EDUCATIVO EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES, UNACH: LOGROS Y DESAFÍOS**

un ejercicio profesional ético y apegado al respeto de los derechos humanos es hoy por hoy una prioridad en cualquier agenda educativa.

Pero ¿Qué es el derecho educativo? y ¿Por qué es tan importante incorporarlo en la formación de los estudiosos de la Pedagogía y la Educación?, el derecho educativo es un área del conocimiento que consiste en el conjunto de normas jurídicas que regulan la vida educativa, de la comunidad en su conjunto y en todos sus tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo. Esto significa que basados en la fundamentación jurídica educacional constituye la suma de herramientas y experiencias que en materia educativa y con una visión integral se ha desarrollado no como un área que corresponda al derecho público ni al privado, sino que su objeto de estudio es la problemática a la que se enfrenta para alcanzar una vida digna, en busca de mayor igualdad y esperanza con valores éticos y sociales.

La importancia de formar en derecho educativo es que se constituye en un área que se crea y recrea en el conocimiento del marco jurídico y procura estudiar el contenido de las disposiciones jurídicas que en materia educativa se refieren a: la descentralización, las políticas públicas, los diseños curriculares, los planes y programas escolares, las políticas institucionales, el análisis, interpretación y aplicación de la norma educativa, a partir de la visión constitucional establecida en el Artículo 3º., así como en los acuerdos firmados en materia educativa tanto a nivel regional, nacional e internacional.

**Palabras Clave:** Enseñanza, Derecho Educativo, Formación Profesional.

### **INTRODUCCIÓN**

Actualmente existen pocos especialistas en Derecho Educativo, generalmente quienes participan en la construcción de las normas educacionales o son abogados que desconocen la labor educativa que pretenden regular o son educadores que desconocen de cultura jurídica, ello genera una distancia enorme entre lo que se regula y lo que se necesita para mejorar el Sistema Educativo en cada nación, estado o municipio.

Es necesario resolver de manera urgente la ausencia de profesionales formados en el conocimiento del derecho educativo, la pugna entre Pedagogos y Juristas que históricamente ha existido debe disminuir y para ello se están implementando programas de difusión y promoción donde se reconozcan los derechos humanos como estrategia para mejorar las relaciones interpersonales de los integrantes de la comunidad educativa, su reconocimiento y legitimidad institucional será garante de mejores procesos formativos.

Los espacios de educación superior como: las universidades, las normales y los tecnológicos, que tienen en sus manos la formación de profesionales, deben sumarse a la consigna de formar sujetos conocedores de

***Derecho Educativo: Inclusión y Formación Profesional, otras miradas para la reflexión***

los marcos jurídicos que le dan sentido al quehacer educativo. La educación superior se constituye como el espacio social en el cual sobra sentido y estructura el significado de lo que muchos denominamos recursos humanos, formación del capital cultural, formación académica – profesional, formación de las fuerzas productivas, en fin, de los productos culturales que en ella se construyen.

“En los siglos XII y XIII la *universitas* fue una asociación corporativa reconocida por el poder; eran *universitates* los gremios de artes mecánicas (tejedores, tintoreros, peleteros, etc.) pero también los equivalentes a artes liberales (dignas de hombres libres) para quienes ambicionaban convertirse en jueces o notarios, médicos o farmacéuticos, etc (arte entonces significaba cualquier actividad humana). El nombre de *universidad* se reservó después sólo para el curso de las artes liberales, bajo la etiqueta de *universitas studiorum* o simplemente *studium*, que comprendía tres distintas direcciones: Teología, Derecho, Medicina a las que se accede después del curso propedéutico, precisamente, de artes liberales”. (Santoni: 2000)

El conocimiento del mundo jurídico aplicado al ámbito educativo constituye la base para la formación de una cultura de paz, al reconocer que existen variadas formas de regulación que determinan nuestro comportamiento tales como: Normas para la vida familiar, Normas para la vida escolar y social, Normas Jurídicas, Normas convencionales, Normas morales, por lo que se debe enseñar no sólo la creación del derecho en la escuela, sino también su aplicación e interpretación así como el ámbito de la investigación en derecho educativo en ámbitos formales, no formales e informales.

En la Facultad de Humanidades, Campus VI de la UNACH, a partir de agosto de 2012 se inició un proceso histórico en la formación de profesionales con conocimientos teórico-prácticos en el campo del derecho educativo, al iniciar la primera generación del Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Pedagogía, en el que se contempla la Unidad de Competencia denominada “Derecho Educativo en Chiapas” en el Segundo Semestre de la carrera y una línea de investigación a partir de 5º. Semestre hasta el 8º. Semestre, egresando la primera generación formada curricularmente en esta novedosa área del conocimiento en 2016.

Los estudiosos del derecho educativo egresados de la Licenciatura en Pedagogía durante los años 2016 a 2019 dan cuenta de la importancia de formar Pedagogos con conocimientos sólidos en la materia, lo cual debe ser replicado en las demás universidades mexicanas donde se formen profesionales de la educación y áreas afines, esto se constituiría en un avance significativo en el desarrollo del derecho educativo en México.

## **LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EDUCATIVO EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES, UNACH: LOGROS Y DESAFÍOS**

### **Objetivo General:**

Reconocer la importancia de la formación en derecho educativo y derechos humanos en el ámbito de la educación superior para contribuir en la mejora de la calidad educativa mediante procesos de enseñanza-aprendizaje que fortalezcan la vida institucional con base en la legitimación de normas justas y acordes al contexto actual.

### **METODOLOGÍA**

Las reflexiones que en esta ponencia expresamos se fundamentan en las valoraciones que realizamos al final de cada semestre a los estudiantes, después de haber cursado la Unidad de Competencia denominada “Derecho Educativo en Chiapas”, mediante un cuestionario que se aplica a los estudiantes, se les solicita escriban las debilidades y fortalezas de lo aprendido en el curso así como la importancia de conocer esta nueva área del conocimiento. El 90% consideran que es una asignatura necesaria no solo en el nivel superior sino también en los niveles educativos anteriores.

La investigación cualitativa y cuantitativa y el método descriptivo se aplica continuamente durante todo el semestre con la finalidad de recuperar las experiencias pedagógicas de los estudiantes durante su proceso de formación en la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Humanidades, UNACH. De las actividades que consideran más significativas ha sido el participar en actividades extracurriculares como complemento de su formación, como es el realizar trabajo de campo en escuelas de los distintos niveles educativos para identificar derechos y obligaciones de los estudiantes, la aplicación de los reglamentos escolares y la formación en derechos humanos en las distintas escuelas a donde realizan su actividad, además, la asistencia al Congreso de Derecho Educativo lo consideran como complementario y productivo en virtud de que les permite recuperar lo aprendido y aplicarlo en la vida cotidiana, sumado a esto la experiencia de conocer a los autores que leen durante el desarrollo de la asignatura.

Es mediante una rigurosa sistematización de los contenidos plasmados en el Programa del curso y la aplicación de estrategias didácticas en el aula, lo que ha permitido que los estudiantes reconozcan la importancia de educar en derechos humanos, formar ciudadanos respetuosos de las normas constitucionales, entender los procesos de cambio en el ámbito normativo, así como formar ciudadanos proactivos en los espacios escolares.

**RESULTADOS**

Enseñar derechos y obligaciones no ha sido tarea fácil, menos cuando en los niveles educativos anteriores los profesores no se han dado a la tarea de formar en ciudadanía, lo que dificulta el desarrollo de un área del conocimiento que es nueva para los estudiantes. Sin embargo, como resultado de las acciones para la mejora de la enseñanza en derecho educativo que hemos emprendido, podemos mencionar los siguientes:

1. Incorporar la Unidad de Competencia “Derecho Educativo en Chiapas” en el Plan de Estudios de la Licenciatura en pedagogía ha permitido formar estudiantes conocedores de los derechos y obligaciones, lo que permite mejorar su comportamiento ante la normatividad universitaria.
2. Educar en valores jurídicos y pedagógicos ha facilitado la interacción de los estudiantes con la comunidad universitaria en su conjunto.
3. Los estudiantes aprenden a reconocer sus alcances y limitaciones dentro de un marco normativo que nos regula.
4. Desarrollan su capacidad de gestión en los distintos procesos administrativos.
5. La vinculación teoría y práctica que se aplica durante el desarrollo del curso, da cuenta de la importancia de aplicar los conocimientos adquiridos en la vida cotidiana.
6. Los estudiantes aprenden a solucionar las distintas problemáticas educativas mediante la resolución pacífica de los conflictos y mediante el reconocimiento del marco jurídico específico.
7. Respecto a los profesores, han ido comprendiendo mejor la importancia de enseñar derecho educativo en la Licenciatura en Pedagogía. No ha sido fácil lograr que lo reconozca como un área del conocimiento necesaria en la formación de los pedagogos, pero desde hace 7 años que se inició como materia en el Plan Curricular éste ha ido teniendo mayor aceptación.
8. Quienes han desarrollado trabajo de investigación y han realizado la tesis para obtener el título de licenciados en Pedagogía en el área de intervención en derecho educativo, se han especializado en temáticas específicas como: educación en derechos humanos, violencia escolar, cultura de paz, formación ciudadana, resiliencia en educación, resolución de conflictos de manera pacífica, normatividad internacional, nacional y estatal, etc.
9. La realización de eventos académicos internacionales con la presencia de investigadores de diversos países del mundo da cuenta de la importancia que esta área del conocimiento tiene en el mundo, de ahí que el lema de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo (RIIDE A.C) sea “Por la unidad y el desarrollo del derecho educativo en el mundo”.
10. El apoyo de las autoridades universitarias para coadyuvar en el desarrollo del derecho educativo en México ha sido suficiente, pero podría ser mayor y más concreto si ellos también comprendieran

## **LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EDUCATIVO EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES, UNACH: LOGROS Y DESAFÍOS**

más y mejor su importancia en el Plan de Estudios y en la Formación de los Profesionales de la Pedagogía.

### **CONCLUSIONES**

1. El derecho educativo colabora con otras disciplinas que nos permiten entender de una manera holística el fenómeno educativo, tales como: la filosofía, la historia, la sociología, la psicología, el derecho, la pedagogía, entre otras cuyo conocimiento es indispensable para la formación del nuevo pedagogo defensor de las normas educacionales, que las reconoce y aplica en acciones justas que dignifican su profesión y la enaltecen en bien de los educandos y la comunidad educativa en general.
2. En México y más aún en el Estado de Chiapas se requieren de especialistas en derecho educativo para promover leyes, normas reglamentarias generales y particulares que se ajusten a la realidad educativa, a los problemas educativos actuales y a las exigencias del siglo XXI. La importancia del derecho educativo en nuestro estado de Chiapas es insoslayable, no se trata de asumir pasivamente el contenido de las leyes que regulan la vida educativa, sino que el aprendizaje jurídico debe orientarse al debate sobre los valores, las actitudes y el comportamiento de la disciplina jurídica en contextos específicos.
3. La formación teórica y práctica de los estudiosos de la educación se enfrenta a una nueva demanda de la práctica jurídica, lo cual se ha constituido en un tema pendiente en la agenda educativa y en un tema urgente y de debate en los círculos académicos y no académicos. Los modelos del derecho que son aplicados en las escuelas podrían originarse desde otras áreas del conocimiento como es la Pedagogía jurídica.
4. La enseñanza del derecho educativo debe orientarse a todos los niveles educativos. De manera particular en la Licenciatura en Pedagogía, de la Facultad de Humanidades Campus VI, de la Universidad Autónoma de Chiapas la formación en derecho educativo se constituye en un derecho fundamental necesario para todos los ciudadanos, en la búsqueda permanente de mayor justicia social, equidad, democracia y la esperanza de un futuro mejor. El reconocimiento de su contenido en los programas de enseñanza superior es que todos tenemos responsabilidades ante la norma, que dicha acción es básica para trabajar unidos y para entender y conocer el derecho educativo en su más amplio sentido.
5. La creación de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo (RIIDE A.C.) da cuenta de la insistencia de los académicos e investigadores por promover el conocimiento del derecho educativo en el mundo, la conformación de esta Red fue en el año 2015 y a la fecha, se han

incorporado 16 países que están trabajando arduamente por consolidarla como campo de conocimiento científico.

6. La RIIDE A.C. Se crea con fines No Lucrativos, de acuerdo a lo dispuesto por el artículo veintisiete (27), segundo párrafo (2º.) del Código Fiscal de la Federación. La Asociación es de nacionalidad mexicana y se rige por el código civil para el estado de Chiapas.

Las actividades que de acuerdo a los derechos y obligaciones tenemos son:

- Crear espacios y acciones de investigación, intercambio de experiencias, formación profesional y desarrollo de proyectos entre personas físicas e instituciones para el conocimiento, investigación y la difusión del Derecho Educativo y los Derechos Humanos.
- Desarrollar y recomendar principios, políticas y prácticas que propicien la educación y la investigación conjunta, tanto entre sus asociados, como entre los investigadores de otras partes de la república o del extranjero.
- Desarrollar la investigación, consultoría, asesoría y docencia del Derecho Educativo y Derechos Humanos a nivel internacional, nacional y local.
- Establecer vínculos profesionales con instituciones públicas o privadas, tanto nacionales como extranjeras, que tengan entre sus actividades la impartición de educación en los distintos niveles educativos.
- Difundir los ordenamientos jurídicos que regulen el rubro educativo en México.
- Proponer y difundir modelos de enseñanza, gestión educativa, planeación e investigación, así como cualquier otra actividad relacionada con sus fines.
- Organizar eventos que fomenten el intercambio de conocimientos y experiencias entre los asociados y cualquier grupo de profesionales interesados en el tema educativo.
- Diseñar, elaborar, integrar, gestionar, operar y evaluar planes, programas y proyectos de formación y capacitación de investigación social y científica, orientando el fortalecimiento de las capacidades educativas del país.
- Impartir educación a nivel superior, maestría o doctorado, previo reconocimiento de validez oficial que obtenga la asociación de las autoridades estatales y/o federales respectivas.
- Realizar eventos, congresos, foros, conferencias o cualquier medio de participación ciudadana para llevar a cabo cualquiera de los fines descritos en el objeto social.

## **LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EDUCATIVO EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES, UNACH: LOGROS Y DESAFÍOS**

Las actividades de esta Red se encuentran vinculadas con las actividades que realizamos en el Cuerpo Académico Consolidado “DERECHO EDUCATIVO Y ORIENTACIÓN” de la Facultad de Humanidades, Campus VI, fortaleciendo de esta manera nuestras líneas de investigación y generación del conocimiento registradas ante la Secretaría de Educación Pública, que son: Derecho Educativo en el ámbito internacional, nacional, estatal y municipal, y la otra Orientación, tutoría y competencias

### **FUENTES DE INFORMACIÓN**

- Beuchot, M. (1999) Derechos Humanos. Historia y Filosofía. Distribuciones Fontamara, S.A. México.
- Burgoa I. (2005) Las Garantías Individuales. Editorial Porrúa. México.
- Camacho M. (2012) Derecho educativo, violencia escolar y cultura de paz. UNACH. PIFI, CECOL. Chiapas, México.
- Cisneros Farías G. (2000) Axiología del Artículo Tercero Constitucional. Editorial Trillas. México.
- García Máynez E. (2004) Filosofía del Derecho. Editorial Porrúa. México.
- Gómez Téllez, A. (2010) Educación y derecho educativo en Chiapas. UNACH. PIFI. Colección Al Saber. Chiapas, México.
- Kahn P. (2001) El Análisis Cultural del Derecho. Una reconstrucción de los estudios jurídicos. Editorial Gedisa. Barcelona, España.
- López Betancourt E. (2003) Pedagogía Jurídica. Editorial Porrúa. México.
- Ruiz Miguel A. (2000) Política, Historia y Derecho en Norberto Bobbio. Distribuciones Fontamara, S. A. México.
- Saldaña Harlow A. (2005) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Comentada. Para conocer los derechos constitucionales del individuo y de la sociedad. 2ª. Edición. Anaya Editores. S.A. México.
- Santoni, A. (2000). Milenios de Sociedad educadora. Un encuentro con las raíces occidentales de nuestro quehacer. Colección Juegos escénicos, Fundación Educación, Voces y vuelos, IAP. México.
- Soria Verdera R. (2014) Introducción al análisis del Derecho Educativo. PIRCA Ediciones. Argentina.
- Villalpando J. (2001) Pedagogía Comparada. Editorial Porrúa. Tercera Edición. México.

## CAPÍTULO 10

# FORMACIÓN DOCENTE EN DERECHOS HUMANOS DE NIÑEZ Y ADOLESCENCIA: DISEÑO DEL ACUERDO ESCOLAR DE CONVIVENCIA

Lily Lara Romero\*27

Silvia de la Cruz Oliva\*\*28

Correos electrónicos: [lilylararomero@gmail.com](mailto:lilylararomero@gmail.com) y [ssylviaco@gmail.com](mailto:ssylviaco@gmail.com)

### RESUMEN:

La formación docente en Derechos Humanos es una necesidad educativa emergente para alcanzar los fines de la educación de acuerdo con la Nueva Escuela Mexicana. La visión axiológica basada en los principios del respeto a la dignidad de las personas y, sobre todo de los menores, implica generar espacios de reflexión

---

27 Directora General del Centro de Investigación e Innovación para la Enseñanza y el Aprendizaje del Estado de Tabasco. Doctora en Métodos de Solución de Conflictos y Derechos Humanos. Secretaría de la RIIDE Tabasco. [lilylararomero@gmail.com](mailto:lilylararomero@gmail.com)

28 Coordinadora de Innovación del Centro de Investigación e Innovación para la Enseñanza y el Aprendizaje del Estado de Tabasco. Doctora en Educación. Presidenta de la RIIDE Tabasco. [ssylviaco@gmail.com](mailto:ssylviaco@gmail.com)

## FORMACIÓN DOCENTE EN DERECHOS HUMANOS DE NIÑEZ Y ADOLESCENCIA: DISEÑO DEL ACUERDO ESCOLAR DE CONVIVENCIA

sobre la construcción y deconstrucción de violencias naturalizadas en la implementación de regulaciones de comportamientos en la escuela. La propuesta de la Secretaría de Educación Pública ha sido la elaboración de Marcos de Convivencia en los Estados, que al mismo tiempo obliga a los centros educativos a realizar ejercicios de participación democrática de la comunidad escolar en el diseño del Acuerdo de Convivencia Escolar, la pregunta de investigación es ¿En qué temas sobre derechos humanos se requiere formar a los docentes para construir climas escolares donde funcione el Acuerdo de Convivencia Escolar? Se plantea como metodología la investigación-acción basada en la reflexión del sujeto participante, la muestra son 32 docentes de escuelas de Educación Básica de diferentes niveles educativos, el procedimiento implica tres sesiones de capacitación y seguimiento en las escuelas donde se diseñen e implementen los Acuerdos de Convivencia Escolar.

**PALABRAS CLAVES:** Derechos Humanos, Acuerdo de Convivencia Escolar, participación democrática, clima escolar, formación docente.

### INTRODUCCIÓN:

El presente documento realizado desde el Centro de Investigación e Innovación para la Enseñanza y el aprendizaje, donde las autoras se desempeñan como investigadoras, propone un acercamiento a la realidad de la comunidad escolar en la construcción de espacios de convivencia pacífica en los centros educativos de Educación Básica. Se parte de una mirada axiológica basada en el reconocimiento del derecho de participación de niños, niñas y adolescentes (NNA) en la toma de decisiones y construcción de normas en los Acuerdos de Convivencia Escolar de cada plantel educativo.

Desde las capacitaciones llevadas a cabo durante el semestre febrero – julio 2019, enfocados en visibilizar los derechos de niños, niñas y adolescentes y las obligaciones de los centros educativos ante el acoso escolar, se observó la resistencia del profesorado a considerar al niño, niña o adolescente sujeto de derecho. El ejercicio de autoridad en la implementación de normas en el aula se encuentra en el imaginario del director desde su misma formación y es moldeada por sus profesores; la manera de disciplinar a los estudiantes lleva siglos de prácticas punitivas y castigos corporales, a pesar de la existencia de sistemas de protección de derechos de la niñez en el último lustro, se siguen empleando prácticas que denigran la integridad del niño y su derecho a participar en la elaboración de normas.

El Acuerdo Escolar de Convivencia (AEC), “es el documento elaborado en cada uno de los planteles de educación básica, ..., con la participación de toda la comunidad escolar para gestionar la convivencia de la escuela” (Arango, 2019). Para su elaboración se requiere un ejercicio democrático, donde es necesario deconstruir formas de violencia naturalizadas en los centros educativos a partir de la participación de padres de familia, profesorado, estudiantes, representantes de instituciones de protección de la niñez y adolescencia, vecinos y otras instancias.

La elaboración del AEC es el objeto de cuestionamiento y pone en tela de juicio las creencias del profesorado. Este proceso de cambio cultural relacionado a la disciplina restaurativa requiere capacitación y

formación en temas de derechos de participación de niños, niñas y adolescentes entre otros relacionados con los Derechos Humanos. Se parte de una concepción del sujeto reflexivo, por ello la metodología empleada es la investigación-acción.

Los resultados de esta investigación pretenden aportar herramientas conceptuales y actitudinales a los docentes participantes en la formación del diseño de AEC para mejorar el clima escolar y crear verdaderos espacios de convivencia sana y pacífica.

### **Marco jurídico del derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes en la elaboración de normas y medidas contra la violencia**

Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás constituye uno de los 4 pilares de la Educación que no debe permanecer de manera simbólica, sino que es imperativo concretar con acciones estratégicas para coadyuvar en la atención de las problemáticas de violencia y acoso escolar que en la actualidad se han agudizado en los centros educativos como consecuencia de causas multifactoriales que finalmente impactan en las relaciones que se dan al interior de las aulas y la escuela. El centro educativo representa uno de los lugares en donde más tiempo pasan niñas, niños y adolescentes y a su vez donde más violencias se viven. Con base a la información que la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la violencia y la Delincuencia (ECOPRED) proporciona, se sabe que es la escuela “donde con mayor frecuencia se presenta el acoso a través del daño a objetos personales (74%), violencia verbal, burlas y discriminación (64%), el ciberbullying (46%) y en menor escala, un 3%, abusos por parte del profesorado hacia el alumnado” (INEGI, 2017).

El reto de aprender a vivir juntos implica un límite a la libertad personal y de protección a los más vulnerables, pero significa una oportunidad para conformar entornos donde se promueva de manera cotidiana una cultura de paz y no violencia que genere actitudes positivas entre todos los miembros de la comunidad escolar para evitar la normalización de la violencia. Movilizar acciones que favorezcan un clima escolar positivo es una obligación y responsabilidad de los centros escolares, que tiene sustento en documentos internacionales y nacionales que forman parte de los dispositivos legales para orientar una convivencia escolar sana y pacífica que contribuya a priorizar el interés superior de NNA.

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos se define como objeto de la educación “...el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos...” (Art. 26, párrafo 2). En tanto la Convención de los derechos del niño especifica en su artículo 12, párrafo 1, que “los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho

## FORMACIÓN DOCENTE EN DERECHOS HUMANOS DE NIÑEZ Y ADOLESCENCIA: DISEÑO DEL ACUERDO ESCOLAR DE CONVIVENCIA

de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que lo afectan, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de su edad y madurez (Comité de Derechos del niño, 1989).“ Esto implica que se considere su participación en la elaboración de acuerdos de convivencia escolar en las escuelas de Educación Básica.

Para Carvajal (2013), el término convivencia en el contexto escolar implica “comprender las diferencias, apreciar la interdependencia y la pluralidad, aprender a enfrentar los conflictos de una manera positiva y promover continuamente el entendimiento mutuo y la paz mediante la participación democrática”. Esto significa el derecho de la infancia y adolescencia a participar y a ser escuchado.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos retoma en sus artículos 1ro, 2do y 4to el enfoque de Derechos Humanos, adicionando en mayo 2019 al artículo 3ro, el párrafo que señala el respeto irrestricto a todos los derechos de NNA, el fomento de los valores, de la honestidad, de la justicia, la libertad y la promoción de una cultura de paz. Agregando en la fracción II que:

Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos. (inciso c).

El 23 de junio del 2017 se reforma el artículo 72 de la Ley General de los Derechos del Niño, Niña y Adolescente, señalando que el Estado mediante diversos mecanismos debe garantizar la participación permanente y activa de NNA en las decisiones que se tomen en los distintos ámbitos en donde se desarrollen, incluyendo la escuela. Esta reforma puntualiza el derecho que tiene este segmento de la población a ser escuchado y tomado en cuenta en los asuntos de su interés, considerando como señala el artículo 71 de la misma Ley, su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez.

Uno de estos mecanismos es el Sistema Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA), que a través de manuales y reglamentos promueve la participación permanente de NNA en los temas que tengan que ver con ellos, por lo que para garantizar se cumpla esta disposición se emitieron en 2016, los Lineamientos sobre la participación de Niñas, Niños y Adolescentes, que en el ámbito escolar, menciona que las autoridades educativas:

... deben asegurar que dentro de los espacios educativos, se garanticen mecanismos para que NNA puedan participar en la construcción de las decisiones de la comunidad educativa como son los consejos de participación social o las asambleas escolares. Estos deben tener como propósito no limitar temas como: la mejora de logros educativos, revisión del modelo pedagógico, los contenidos curriculares, y formas de enseñanza, planes, programas y reglamentos de su escuela, ...Así como

expresar sus puntos de vista y sus propuestas de solución sobre las problemáticas que viven en su comunidad educativa... (capítulo II, artículo trigésimo tercero)

En cuanto a la Ley General de Educación vigente, se mencionan de manera específica aspectos relacionados con la necesidad de impulsar una convivencia armónica entre las personas, incluyendo la participación y el diálogo con NNA que lleven a garantizar el respeto de las diferencias y derechos de toda la comunidad escolar.

Formar a los educandos en la cultura de la paz, el respeto, la tolerancia, los valores democráticos que favorezcan el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permitan la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias. (Art. 15, Fracción V)

En este sentido, se plantea como estrategia que mediante la orientación integral que se busca alcanzar mediante los distintos contenidos de los planes y programas de estudio, en una de las asignaturas, como Formación Cívica y Ética, se considere que “Los valores para la responsabilidad ciudadana y social, como el respeto por los otros, la solidaridad, la justicia, la libertad, la igualdad, la honradez, la gratitud y la participación democrática con base a una educación cívica” (Art. 18, fracción 11), se dé importancia y atención a la participación del alumno como ejercicio democrático, siendo el establecimiento de reglas en el aula y la escuela, una oportunidad para oír las opiniones de niños, niñas y adolescentes. Sumado a lo anterior, la LGE puntualiza en su artículo 74 que es competencia de las autoridades educativas promover la cultura de paz y no violencia para generar una convivencia democrática basada en el respeto a la dignidad de las personas y de los derechos humanos. Esto condiciona por tanto a las autoridades directivas como supervisores y directores de escuela, como parte de su responsabilidad, a dar cumplimiento a lo anterior, debiendo garantizar mediante disposiciones normativas, como lo es el AEC, un entorno libre de violencia y de armonía. Es decir, como se establece en el citado artículo,

...realizar acciones que favorezcan el sentido de comunidad y solidaridad, donde se involucren los educandos, los docentes, madres y padres de familia o tutores, así como el personal de apoyo y asistencia a la educación, y con funciones directivas o de supervisión para prevenir y atender la violencia que se ejerza en el entorno escolar. (párrafo 1).

Desde esta perspectiva el director requiere implementar estrategias de participación democrática, construir ambientes de participación colectiva entre docentes, padres de familia y estudiantes. En este sentido el director se convierte en un líder proactivo capaz de facilitar la comunicación, dirigir y orientar el debate, mediar y negociar las propuestas asertivas, identificar aquellas normas que vulneran los derechos de niños,

## FORMACIÓN DOCENTE EN DERECHOS HUMANOS DE NIÑEZ Y ADOLESCENCIA: DISEÑO DEL ACUERDO ESCOLAR DE CONVIVENCIA

niñas y adolescentes, de hecho implica tomar decisiones priorizando el derecho a la participación de los estudiantes en la construcción del AEC.

### **Cambio cultural de la perspectiva adultocéntrica de los docentes en el diseño del Acuerdo Escolar de Convivencia**

La Declaración Universal de los Derechos Humanos señala que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos; sin embargo, algunas personas y grupos de la población enfrentan circunstancias de vulnerabilidad que pueden obstaculizar o impedir su acceso a estos derechos. Entre ellos, docentes y directivos de las escuelas de Educación Básica, en quienes aún persiste la idea del enfoque tutelar, bajo el cual la toma de decisiones en muchos aspectos que tienen que ver con niños, niñas y adolescentes, recae en ellos totalmente o en las decisiones que asuman los padres, madres o tutores de los y las estudiantes que tienen bajo su responsabilidad.

La historia narra cómo las grandes civilizaciones, en mayor o menor medida los y las colocaron en una situación de subordinación y desventaja frente al poder de decisión de las personas adultas. Durante el siglo XVII, de acuerdo con datos de García Méndez (s.f.), no existía la noción de que niñas y niños requerían cuidados y consideraciones especiales, sino que se les trataba como “adultos pequeños”. Posteriormente, en el siglo XVIII, se empieza a diferenciar un vínculo de dependencia entre madres e hijos (as), dando lugar a la noción de que las personas menores de edad eran *inocentes, frágiles, tiernos, inmaduros e incapaces*. Asociando estas ideas a un pensamiento generalizado de que NNA eran incapaces de percibir y comprender su entorno, de expresar sus emociones y, por lo tanto, tampoco de opinar y decidir sobre cualquier tema, por lo que las personas adultas se autodesignaron como las encargadas de tomar decisiones sobre sus vidas, educación y futuro, quedando estas actuaciones supeditadas a los valores, creencias, prejuicios y convicciones de quienes se encargaban del cuidado de NNA.

Durante los siglos subsecuentes esta jerarquía de poder y toma de decisiones se tradujo en el hogar y en la escuela, como medidas disciplinarias rígidas que legitimaban el uso de la fuerza física, verbal y emocional como forma de educar, corregir y modificar comportamientos inadecuados. Incluso en las escuelas, los docentes y directores sancionaban físicamente con la autorización de muchos padres y madres de familia como medida disciplinaria. Ante estos casos se hace necesario adoptar medidas y realizar acciones para evitar que esas situaciones continúen y asegurar el respeto a la dignidad de quienes conviven en una comunidad escolar.

Se hace necesario pasar de un enfoque tutelar y educar bajo el enfoque de derechos humanos para la niñez y adolescencia. Comprender el cambio de paradigma que sitúan, desde 1989 a partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, que se le define como un sujeto de derechos, reconociendo en la

infancia el estatus de persona y de ciudadano. Pensar en los niños como ciudadanos es reconocer igualmente los derechos y obligaciones de todos los actores sociales.

En México, en diciembre 2014, se expide la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes que los reconoce como titulares de derechos; garantiza su pleno ejercicio, pero desde esa fecha el reto ha sido materializarlos para la conformación de una estructura institucional y cultural de respeto a los 20 derechos que se plasman en el artículo 13 de esta ley. Cambiar la estructura adultocéntrica y cultural en las escuelas implica transformaciones profundas que van desde hacer visibles la existencia de los derechos de este segmento de la población, pero también de múltiples factores que tienen que ver con el acercamiento de la información a toda la comunidad escolar para que los reconozcan como sujetos de derechos, como también recientemente lo remarca el artículo tercero constitucional en su reciente reforma, y se comience a establecer estrategias en donde se dé lugar a la implementación de acciones que permitan a NNA opinar, debatir y expresar ideas que contribuyan a su formación no solo en el saber, sino también en el aprender a convivir. Cabe aquí mencionar que la LGDNNA aclara que “tienen derecho a ser escuchados y a ser tomados en cuenta en los asuntos de su interés, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez” (Art. 71, 2019), por lo cual una oportunidad de poner en práctica el ejercicio de este derecho, es precisamente la elaboración de los Acuerdos de Convivencia Escolar. Darles la oportunidad de participar, de oírlos, de establecer propuestas, sugerir ideas, permitirá que las asuman con mayor responsabilidad y sentido de pertenencia, contribuyendo a un clima de democracia en la cual se sustenten las normas, deberes, derechos y medidas disciplinarias de un centro escolar.

### **Caracterización del clima escolar en el diseño de los Acuerdos de Convivencia Escolar**

Considerar a la escuela como un espacio donde ocurren interacciones entre sujetos, requiere el reconocimiento de la comunidad escolar en la construcción de un acuerdo de convivencia que refleje en sus valores y normas un ejercicio de reflexión e interpretación de las violencias naturalizadas en cada centro escolar.

Se sabe que los comportamientos de los individuos en la escuela son consecuencias de los ambientes de violencia que se viven en la familia y en diversos ambientes sociales; el estado de Tabasco en el último sexenio se ha caracterizado por el incremento en los siguientes delitos: “homicidio doloso, homicidio culposo, robos con violencia, robos de vehículos, violencia familiar, robos a casa habitación, extorsión, robo a negocios, robo a transeúnte, violación y abigeatos” (Observatorio Ciudadano Tabasco, 2019). Estos ambientes en definitiva impactan el seno familiar y escolar.

Hay una creciente pobreza, según datos del CONEVAL (2019), “el 53.6 por ciento de los tabasqueños es pobre, lo que representa un incremento de 2.7 puntos porcentuales en comparación con el 2016 que fue de

## **FORMACIÓN DOCENTE EN DERECHOS HUMANOS DE NIÑEZ Y ADOLESCENCIA: DISEÑO DEL ACUERDO ESCOLAR DE CONVIVENCIA**

50.9%”. Según los indicadores de ocupación y empleo del INEGI (2019), “Tabasco lidera la lista de desempleo por registrar una desocupación del 7.8% durante el mes de febrero”. Paralelo a la pobreza, violencia y desempleo, se suman los problemas asociados al aprendizaje de lengua materna y matemáticas, que de acuerdo con datos del entonces Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019), “ en educación primaria y secundaria en lenguaje y comunicación Tabasco se encuentra en el lugar 28 y el 29 en matemáticas”; los resultados han sido los mismos en los últimos cinco años, como consecuencia de las condiciones del contexto, sin duda no se puede esperar mayor equidad en los resultados de aprendizaje cuando hay carencias.

Estudios han demostrado que “la desigualdad social se refleja en la calidad de las interacciones en el aula y podría operar como elemento adicional en el proceso de reproducción de esta desigualdad” (Blanco Bosco, 2009), por ello se considera el reconocimiento del derecho del estudiante a participar en el diseño del acuerdo escolar de convivencia, su voz y opinión son importantes en la medida en que identifican la violencia que es naturalizada en la escuela.

En contextos donde impera la violencia, el maltrato y el acoso, la escuela debe ser el espacio donde se construya un espacio diferente, donde niños, niñas y adolescentes aprendan a manejar conflictos, de ahí la importancia de la formación de los profesores en estos temas.

Ante la creciente violencia que se manifiesta en el estado de Tabasco, es necesario que las escuelas prevengan y generen un clima escolar positivo. De acuerdo con Valdés (2008), “el clima escolar es la variable que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento de los estudiantes. Por tanto, la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes”. (p.178)

Diseñar en cada escuela el acuerdo escolar de convivencia es una tarea compleja en la que interviene directamente la comunidad escolar, se requiere llevar a cabo un diagnóstico desde los elementos estructurales del sistema educativo como son las prácticas escolares, el manejo de conflictos, el establecimiento de normas y valores. En este sentido Kröyer, Muñoz & Ansorena (2012) recomiendan “el desarrollo de modelos normativos ajustados al contexto escolar que permitan generar un espacio prosocial y constructivo más que restrictivo”. Bajo dicha conceptualización, el diseño del ACE se elabora para crear un clima escolar positivo.

### **El liderazgo directivo en el diseño y construcción del Acuerdo de Convivencia Escolar**

Una de las figuras que el artículo 74 de la Ley General de Educación y la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes menciona en su artículo 59, párrafo I de forma muy clara en el logro de ambientes escolares armónicos, sanos y libres de violencia, es la del Director de Escuela. Pasar a la implementación real, y no sólo simbólica, del derecho a la participación de NNA en la toma de decisiones, acuerdos y opiniones que tengan que ver con su seguridad física, emocional y su derecho a la educación

en ambientes en donde el clima escolar sea positivo para contribuir en sus aprendizajes y sano desarrollo, requiere que desde la autoridad escolar se realicen actividades encaminadas a la apertura de espacios para que niñas, niños y adolescentes puedan expresarse, reconociéndolos como sujeto de derechos, pero también de obligaciones y deberes.

De acuerdo con Fullan, en Weinstein y Muñoz (2012), “El director de escuela es un líder del cambio, que domina el proceso de transformación que construye a la motivación de los profesores” (p.5). Líder que requiere de acuerdo con el enfoque de la educación Humanista que orienta la Nueva Escuela Mexicana, conocer no solo de aspectos de pedagogía, didáctica, currículum, evaluación, desarrollo del alumnos, sino también ser conocedor de las disposiciones normativas y legales que sustentan el enfoque de los derechos humanos y de igualdad sustantiva que se cristaliza en el párrafo cuarto del artículo tercero constitucional. Una de ellas tiene que ver con la implementación de los Marcos Locales de Convivencia Escolar, los cuales fueron publicados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en la administración federal 2012-2018, derivados del ordenamiento jurídico nacional e internacional orientado a hacer de la escuela un lugar seguro y protector de los derechos de niñas, niños y adolescentes, en el cual puedan aprender a aprender y aprender a convivir.

Lograr la elaboración del Acuerdo Escolar de Convivencia en cada plantel educativo, requiere del consenso de los integrantes del centro escolar, por lo cual cada directivo de acuerdo a su contexto sociocultural deberá establecer las estrategias que le permitan el logro de este objetivo. Dentro de las cuales se consideran el ejercicio de un liderazgo democrático y transformacional por parte del director, implementación de talleres con su colectivo docente para el conocimiento y reconocimiento de los derechos de niñas, niños y adolescentes en Educación Básica, en especial, la oportunidad excepcional que tienen de participar en las escuelas en diferentes tópicos, entre ellos, en la creación de normas para la convivencia libre de violencia escolar. Considerar que los padres y madres de familia al ser parte de la comunidad escolar,

(...) deben contribuir en la implementación de acciones para asegurar que en cada centro escolar se logre un ambiente favorable para el aprendizaje seguro y ordenado, que propicie el aprendizaje efectivo, la convivencia pacífica de la comunidad escolar y la formación de ciudadanos íntegros, basado en el respeto mutuo entre educandos, madres y padres de familia y tutores, docentes, directivos y personal escolar. (SEGEY, Art. 3, Capítulo 2)

#### **PROCEDIMIENTO:**

Para la fase de intervención en la formación docente en derechos Humanos de NNA, se diseñó el taller Orientaciones para el diseño del Acuerdo de Convivencia Escolar el cual se planteó desarrollar en 3 sesiones presenciales en el Centro de Investigación e Innovación para la Enseñanza y el Aprendizaje (CIIEA),

*Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo, A.C.*

## **FORMACIÓN DOCENTE EN DERECHOS HUMANOS DE NIÑEZ Y ADOLESCENCIA: DISEÑO DEL ACUERDO ESCOLAR DE CONVIVENCIA**

con duración de 4 horas cada una, 12 en total y posteriormente 48 horas de acompañamiento para el seguimiento en la construcción de los AEC y su implementación en las escuelas participantes.

En la primera sesión se aborda la finalidad de los AEC, sus elementos estructurales y la importancia del diagnóstico sobre la organización de la convivencia que se percibe al interior de cada escuelas. Se explican los instrumentos de diagnósticos, su interpretación y una propuesta de asamblea escolar como ejercicio de participación democrática, eje sobre el que debe girar el diseño del AEC, la opinión de toda la Comunidad Escolar. La siguiente sesión recupera los datos obtenidos de los instrumentos de diagnóstico para analizar, mediante el apoyo de un semáforo, como se encuentra la escuela en cuanto a la atención a la diversidad, el trato entre la comunidad escolar, el cumplimiento de normas, la participación de todos y todas y como se resuelven los conflictos dentro de cada centro educativo. El análisis de estas problemáticas de convivencia permitirá reconocer los temas prioritarios y elaborar las normas del AEC. Igual se capacita en esta sesión al profesorado en derechos de niños, niñas y adolescentes además de exponerles las normas vigentes que protegen la integridad del menor. En la última sesión se retroalimenta con sugerencias y ejemplos de redacción de normas y medidas disciplinarias propositivas, incluyentes y acordes a la realidad del centro educativo. Se continúa con la fase de implementación y se elabora un instrumento de seguimiento a las escuelas participantes.

En las sesiones no presenciales, se lleva a cabo un acompañamiento y seguimiento a través de charlas y envío de avances a las investigadoras. Los medios electrónicos empleados son: el Google drive, el correo electrónico y el grupo social de WhatsApp. Se apoya con textos jurídicos vigentes a los participantes y lecturas que tienen el propósito de hacer reflexionar al colectivo docente sobre la disciplina restaurativa, elementos de alcance y limitaciones del AEC, entre otros temas necesarios para cuestionar y debatir sobre la construcción de la convivencia sana y pacífica en sus escuelas.

### **RESULTADOS**

La primer sesión del Taller, Orientaciones para el Diseño del Acuerdo Escolar de Convivencia se llevó a cabo con un primer y segundo grupo los días 31 de agosto y 5 de septiembre del 2019, en horario de 9:00 a 13:00 horas en el CIIEA, con sede en el municipio de Teapa, Tabasco, al cual asistieron un total de 32 participantes, entre docentes frente a grupos, directores y subdirectores, supervisores y Asesores Técnico Pedagógicos interesados en la elaboración de los AEC en sus respectivas aulas de clase, escuelas y zonas escolares. Previo al desarrollo de la temática se les aplicó un instrumento diagnóstico con preguntas que buscan explorar el grado de conocimiento que los y las participantes tienen con relación a los Marcos de Convivencia como documento base que el Estado emite para que las escuelas diseñen los ACE bajo un enfoque de Derechos Humanos.

Al realizar el análisis de las respuestas de la pregunta 1, ¿Qué es para ti un Acuerdo Escolar de Convivencia?, encontramos que reconocen que toda la comunidad Escolar debe participar en su elaboración, pero lo relacionan únicamente con el establecimiento de normas de conducta que garanticen un ambiente sano, libre de conflictos. No identifican que además de las normas, se deben incluir los derechos y deberes de todos y todas y que el establecimiento de las medidas disciplinarias debe consensuarse. Asocian su finalidad con la palabra pautas, reglas, documento, momento, estrategias, lineamientos, criterios, procedimientos y reglas.

En la pregunta 2 se les dio un listado de 7 temas y de acuerdo con la pregunta: De los siguientes temas, ¿En cuál le han capacitado para el desarrollo óptimo de su función docente/directiva? Debían seleccionar en cuales han recibido capacitaciones que les permitan comprender el cambio de paradigma en cuanto al enfoque de derechos y de protección del interés superior del menor .y dejar en blanco los temas en los cuales no han recibido cursos, talleres o capacitaciones, siendo notorio los de disciplina positiva, prácticas restaurativas, cultura de paz y mediación de conflictos, que son precisamente temas que contribuyen en la generación de un clima escolar sano y pacífico, pero donde se requiere que el docente, director y supervisor tenga las habilidades necesarias que le permitan mediar y resolver los conflictos que surgen en la comunidad escolar.

Por último, en cuanto a la pregunta ¿Conoces las fases para la elaboración del AEC? ¿Cuáles son? 23 de 32 docentes contestaron que no las conocen y 9 pudieron anotar de 2 a 3 elementos que consideran forma parte de la ruta para la elaboración del Acuerdo de Convivencia Escolar, coincidiendo en el diagnóstico y marco jurídico.

Otro de los hallazgos es el desconocimiento del marco jurídico relacionado con el derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes. Se presentan dificultades por parte de los docentes, los directivos y los estudiantes en la redacción del AEC.

Las escuelas de Tabasco que realizaron las reuniones con los padres de familia, profesorado y estudiantes señalaron la escasez de propuestas y participación de los colectivos de padres de familia y estudiantes, entre las razones que brindan el estudiantado es que nunca les habían pedido su opinión sobre asuntos relacionados con la convivencia escolar.

A pesar de la existencia del AEC en las escuelas, se requiere tiempo para darle seguimiento y valorar su eficacia en su implementación, lo cual requiere una investigación posterior relacionada con la valoración al menos de un ciclo escolar de su implementación.

## FORMACIÓN DOCENTE EN DERECHOS HUMANOS DE NIÑEZ Y ADOLESCENCIA: DISEÑO DEL ACUERDO ESCOLAR DE CONVIVENCIA

La creación de espacios de convivencia en las aulas requiere del compromiso de los colectivos docentes, de padres de familia e involucrar a los estudiantes como lo confirman las teorías sobre la construcción de convivencia escolar.

### CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación afirman la necesidad de formación continua sobre el derecho de niños, niñas y adolescentes a la participación, la convivencia escolar, manejo de conflictos escolares, así como recomendaciones sobre propuestas de acuerdos de convivencia escolar considerando el derecho educativo de los menores por parte del profesorado y personal directivo. Dada la caracterización de los climas escolares en el estado de Tabasco, la construcción de una convivencia armónica llega a considerarse una prioridad en los centros educativos. Se requiere en el docente y director de escuela una reflexión profunda sobre el ejercicio de los derechos de la niñez y la adolescencia, ya que se debe respetar el derecho a participar de los menores de edad en la elaboración de normas. Debido a que si se ignora o condiciona la participación el AEC no funcionará.

Los docentes y directores aún presentan negación a la implementación de acciones que permitan que el alumno participe y opine sobre las normas y medidas disciplinarias que se implementen como parte de los AEC; suponen que la edad, inmadurez y etapa por la que pasan niños, niñas y adolescentes no les permite discernir con responsabilidad y que otorgarles voz en el establecimiento del acuerdo, podría traer consecuencias como irresponsabilidad al momento de participar. Tampoco ven factible que los padres y madres de familia formen parte en la elaboración del AEC, pues por la experiencia que han vivido, asumen que no mostrarán disposición y voluntad en este ejercicio democrático, considerando que generalmente no acuden a la escuela salvo en fechas específicas como entrega de calificaciones. Sin embargo, es necesario que implementen estrategias que hagan posible su asistencia, colaboración y participación en la redacción de las normas del AEC, puesto que la participación de los padres y madres de familia en la promoción de valores constituye un acercamiento permanente en la formación disciplinaria de sus hijos, romper el paradigma del castigo y las prácticas punitivas e implica gestionar talleres de nuevos modelos de paternidad basados en el respeto a la dignidad e integridad del menor.

Finalmente, el diseño del acuerdo de convivencia escolar representa un ejercicio colectivo de asumir obligaciones y responsabilidades, un reto para los actores educativos. Dejar de lado prácticas tradicionales de autoridad vertical y transitar a prácticas democráticas. Es un riesgo para las escuelas donde el profesorado no se compromete a cumplir, ya que puede ser señalado como el causante de la falta de cumplimiento de las normas por sus propios alumnos. Sin embargo, la participación de los alumnos y

alumnas es un derecho que debe llevarse a la práctica dentro de ese orden de progresividad que se demanda a los derechos universales de NNA. Dentro de este transitar democrático, la LGDNNNA puede contribuir a desmontar la tradición arraigada en las escuelas de invisibilizar la participación del estudiantado en temas que impulsen una mejor convivencia escolar y en la disminución de la violencia y acoso escolar. Se requieren realizar otros estudios empíricos relacionados con la implementación de AEC en educación básica, por lo cual se sugiere continuar con la línea de investigación propuesta de diseñarlos, tomando decisiones desde el respeto al derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes.

### FUENTES DE INFORMACION

- Acoso Escolar, violencia escolar y en la escuela (2019). Módulo 1. Los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes: conceptos, principios, perspectiva y su relación con el acoso escolar, violencia escolar y en la escuela. Recuperado de <https://cursos3.cndh.org.mx/login/index.php>. Pp. 11- 16
- Acuerdos Escolares de Convivencia. Orientaciones para su elaboración (2015). Recuperado de Secretaría de Educación de Veracruz: <https://www.sev.gob.mx/basica/convivencia-escolar/Acuerdos.pdf>
- Arango, J. D. (6 de agosto de 2019). Lineamientos para la Gestión de la Convivencia en Escuelas de Educación Básica y Media Superior del Estado de Veracruz. Obtenido de Secretaría de Educación del Estado de Veracruz: <https://www.sev.gob.mx/basica/convivencia-escolar/Acuerdos.pdf>
- Blanco Bosco, E. (2009). La desigualdad de resultados educativos: aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar. *Revista mexicana de investigación educativa*, 1019-1049.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-25.
- Comité de Derechos del niño. (1989). Convención sobre derechos del niño.
- Constitución Política Mexicana. Artículo 3ro. *Reformado y reubicado (antes párrafo segundo) DOF 15-05-2019*.
- CONEVAL. (31 de julio de 2019). Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Obtenido de POBREZA EN MÉXICO Resultados de pobreza en México 2018 a nivel nacional y por entidades federativas: <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Pobrezalnicio.aspx>
- Congreso del Estado de Tabasco (2013). Acuerdo de Derechos y Deberes. Tabasco. Programa Escuela Segura. <https://transparencia.tabasco.gob.mx/media/F2/53/220553.pdf>

## FORMACIÓN DOCENTE EN DERECHOS HUMANOS DE NIÑEZ Y ADOLESCENCIA: DISEÑO DEL ACUERDO ESCOLAR DE CONVIVENCIA

- Delors, J. (Coord.). (1996). La educación encierra un tesoro. México: UNESCO
- DOF: 26/08/2019. ACUERDO número 16/08/19 por el que se expide el Código de Conducta para las Personas Servidoras Públicas de la Secretaría de Educación Pública.
- García Méndez, E. (s.f.) La Convención Internacional de los Derechos del Niño: del menor como objeto de la compasión – represión a la infancia – adolescencia como sujetos de derechos. Consultado el 9 de septiembre del 2019 de [https://www.iin.oea/Cursos\\_a\\_distancia/La\\_convencion\\_internacional](https://www.iin.oea/Cursos_a_distancia/La_convencion_internacional)
- INEE. (2019). Panorama educativo en México Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Ciudad de México: INEE.
- INEGI. (17 de mayo de 2017). ENCUESTA DE COHESIÓN SOCIAL PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA Y LA DELINCUENCIA 2014. Obtenido de Secretaría de Gobernación/Instituto Nacional de Estadística y Geografía: <http://consulta.mx/index.php/estudios-e-investigaciones/otros-estudios/item/736-encuesta-de-cohesion-social-para-la-prevencion-de-la-violencia-y-la-delinuencia-2014>
- INEGI. (30 de julio de 2019). Empleo y ocupación. Obtenido de Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo: <https://www.inegi.org.mx/temas/empleo/default.html#Tabulados>
- Kröyer, O. N. (2012). Normativa y reglamentos de convivencia escolar, ¿una oportunidad o una carga para la escuela? *Educere* 16(55), 373-384.
- Landeros, L. y Chávez, C. (2015). Convivencia y disciplina en la escuela Análisis de reglamentos escolares de México. INEE. Ciudad de México.
- Ley General de los Derechos del Niño, Niña y Adolescentes (2015). CNDH. Ciudad de México.
- Ley General de Educación. Artículo 7o. Fracción XV. *Fracción adicionada DOF 17-04-2009.*
- Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Tabasco. Última reforma del 11 de mayo del 2017. Tabasco.
- Lineamientos Generales para el Establecimiento de Ambientes de Convivencia Escolar Democrática, Inclusiva y Pacífica. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán. [http://oce.uaq.mx/docs/Marcos\\_CE/Marcos\\_estatales/Yucatan/YUCATAN\\_Marco\\_local\\_convivencia\\_escolar\\_2015.pdf](http://oce.uaq.mx/docs/Marcos_CE/Marcos_estatales/Yucatan/YUCATAN_Marco_local_convivencia_escolar_2015.pdf)
- Observatorio Ciudadano Tabasco. (20 de julio de 2019). Reporte de Incidencia Delictiva Tabasco correspondiente a los meses de abril a junio de 2019. Obtenido de Observatorio Ciudadano Tabasco: <http://octabasco.com/reportes/>

- PNCE. (2017 -2018). Guía para la implementación y operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar. Educación Básica.
- SIPINNA. (15 de agosto de 2016). SISTEMA NACIONAL DE PROTECCIÓN INTEGRAL DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES. Obtenido de Lineamientos sobre la participación de Niñas, Niños y Adolescentes:  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/141421/Anexo\\_2\\_Lineamientos\\_para\\_Participacion\\_de\\_NNA-\\_SSO\\_SIPINNA.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/141421/Anexo_2_Lineamientos_para_Participacion_de_NNA-_SSO_SIPINNA.pdf)
- Valdés, H. T. (2008). Los Aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y el Caribe Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Santiago: UNESCO.
- Weinstein, J., Muñoz, G., Valenzuela, P., Cayupi, M., Rodríguez, S. y Majluf, N. ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? (2012). Edit. Salesianos Impresores S. A.
- Zurita Rivera, U. (2017). La participación de niñas, niños y adolescentes en las escuelas mexicanas hacia nuevos horizontes. Universidad Autónoma de Yucatán.

## CAPÍTULO 11

# LA VÍCTIMA EN EL PROCESO PENAL Y EN LA ESCUELA

**Teresa de Jesús Camargo Sanchez,  
Augusto Federico Gonzalez Graziano y  
Lucía Graciano Casas**

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales  
Universidad Autónoma de Tamaulipas  
Integrantes de RIIDE, A. C.

### RESUMEN

La figura de la víctima del delito, es un personaje a quien no se le ha dado buen trato a través de la historia, pues han existido períodos en los que prácticamente se le ignoró. Es así que en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos no era mencionada y fue hasta la reforma habida en el año 1993 cuando por primera vez se le incluye como sujeto de derechos, retomando importancia con la transformación del Sistema Penal en México, sistema que nace con la reforma constitucional el 18 de julio de 2008, que entró en vigor en forma total en el país, 8 años después (2016). El objetivo del presente trabajo fue realizar un análisis de la relevancia que en diversas épocas se le ha dado a la víctima, en

*Derecho Educativo: Inclusión y Formación Profesional, otras miradas para la reflexión*

comparación con los derechos que se le conceden al delincuente. Reflejando los resultados que ha imperado la desigualdad entre estos personajes, sin embargo, en la época actual, el sujeto pasivo o víctima del delito, ha adquirido importancia ya que los derechos concedidos se equiparan a los que se le han otorgado al delincuente. Cabe resaltar que la víctima puede aparecer en cualquier entorno y la escuela no es la excepción, dado que con frecuencia se presentan casos de victimización en la población escolar y en la plantilla docente, en algunos casos, mediante acciones que constituyen delito.

PALABRAS CLAVE: derecho penal, víctima, delincuente, proceso penal, derechos.

## INTRODUCCIÓN

El tema de la víctima está íntimamente relacionado con el Derecho Penal, surgiendo éste ante la necesidad de organizar la vida de los habitantes de una sociedad determinada, protegiendo bienes jurídicos necesarios para su armónico desarrollo, constituyéndose entonces aquél con el conjunto de normas jurídicas, de Derecho Público interno, que definen los delitos y señalan las penas o medidas de seguridad (Pavón, 2018).

Cuando un delito es cometido, automáticamente aparece la figura de la víctima, pues es ésta quien directamente resiente el daño causado por esa infracción a la ley penal. Sin embargo, este personaje denominado víctima, no surge a partir de la aparición del Derecho sino que ha existido siempre, dado que las personas siempre han sido titulares de derechos sobre su vida, su integridad, su patrimonio, entre otros y por lo tanto desde antes de estar protegidos por la Ley, la vulneración de esos bienes jurídicos, ya generaba automáticamente la aparición de la víctima, ante cualquier acto que atentara contra ellos. En los tiempos más remotos, se practicó la venganza privada, es decir, cada persona por sí, defendía sus intereses, conociéndose también esta etapa, como así lo refiere Pavón Vasconcelos, como venganza de sangre, ya que los homicidios y lesiones, llamados delitos de sangre, eran los más comunes. Pero como se apreciaba que en muchos casos, la venganza era desproporcionada al daño sufrido por la víctima, más adelante se establece la Ley del Talión, que se enuncia como “ojo por ojo y diente por diente”.

En estos dos pasajes históricos, se observa que a la víctima se le daba un papel participativo para cobrar la afrenta sufrida, sin embargo, poco a poco su protagonismo fue desapareciendo, concediéndole mayor importancia y derechos al delincuente, incluso la comunidad científica buscó estudiar a este último, existiendo múltiples tratados sobre ese tema, mientras que el sujeto pasivo del delito, quedaba en el olvido.

Viene después la etapa identificada como de la Venganza Divina, ya que aquí el sujeto infractor era castigado por ofender a Dios con su conducta, por lo que al decir del invocado Pavón Vasconcelos, la víctima u ofendido quedaba en segundo plano.

## LA VÍCTIMA EN EL PROCESO PENAL Y EN LA ESCUELA

Y con la aparición del Estado y del Derecho, empieza a surgir en algunos países la separación entre la iglesia y el Estado, por lo que entonces ahora se consideraba que la ofensa recaía en éste, relegándose también a la víctima.

También existió desinterés en estudiar a la víctima desde el aspecto científico pues la Victimología como ciencia es de reciente aparición, por lo que la interacción entre las víctimas y los agentes de justicia, es poco examinada de manera científica.

Plata (2015), sostiene que las dos características del estado de la víctima son el sufrimiento y la injusticia.

Ahora bien, en la historia de México, se advierte que no siempre se le ha dado trato decoroso a quien sufre un daño a consecuencia de un delito pues aún cuando en la Constitución de 1917 ya se contempla una gama de derechos para el acusado, empero a la víctima ni siquiera se le menciona.

En reforma a la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 1993), se establece en el artículo 20 que “En todo proceso de orden penal, tendrá el inculpado las siguientes garantías: I. Inmediatamente que lo solicite, el juez deberá otorgarle la libertad provisional bajo caución, siempre y cuando se garantice el monto estimado de la reparación del daño. En todo proceso penal, la víctima o el ofendido por algún delito, tendrá derecho a recibir asesoría jurídica, a que se le satisfaga la reparación del daño cuando proceda, a coadyuvar con el Ministerio Público, a que se le preste atención médica de urgencia cuando la requiera” por lo que es hasta entonces cuando se garantizan constitucionalmente los derechos de la víctima. (Islas, 2003).

Esta reforma significó el adelanto más trascendente en el esfuerzo por lograr el reconocimiento de los derechos de las personas afectadas por el delito y representó también un paso firme en el cumplimiento de los compromisos adquiridos por México en el ámbito internacional.

Fue así como por primera vez se muestra a las víctimas del delito, como sujetos de derechos, los cuales en esta reforma les fueron reconocidos constitucionalmente, reconociéndoles su lugar dentro del drama penal, pues hasta este momento, la víctima había permanecido en el olvido.

Más adelante surge nueva reforma Constitucional (DOF, 1994), en la cual se le concede al ofendido la facultad de impugnar por vía jurisdiccional las decisiones de no ejercicio y desistimiento de la acción penal por parte del Ministerio Público, con lo que la víctima tiene ya más posibilidad de pugnar por los derechos que considere afectados.

En nueva reforma a la Constitución (DOF, 2000), que recae entre otros, en el artículo 20, existe una presencia más notable de la víctima ya que para el efecto se divide este artículo en dos apartados: “A” y “B”, enunciando en el “A” los derechos del acusado (en 10 fracciones) y en el “B” (en 6 fracciones) los derechos de la víctima u ofendido, conservándose aquellos contemplados en la reforma de 1993, pero incrementándose ese catálogo de derechos, para así dar mayor protección al sujeto pasivo del delito.

Finalmente, surge nueva reforma a la Constitución Federal sobre el tema que se analiza, publicada

***Derecho Educativo: Inclusión y Formación Profesional, otras miradas para la reflexión***

en el DOF (2008), en donde se da la transformación en el sistema penal, al introducir la oralidad, característica del sistema acusatorio. Se comparte la opinión del jurista Fuentes (2014), al mencionar que “si tiene éxito en su implementación, entonces se tratará de la más importante, no solo de los últimos 100 años, sino que será la reforma más significativa en los últimos siglos desde la colonia” (p. 9), pues los ciudadanos gozarán de un sistema eficaz y transparente.

Constituye también una de las reformas más importantes en el tema de las víctimas, al establecerse modificaciones sustanciales, entre otros, sobre los artículos 17, 18, 19, 20, 21 y 22. (DOF, 2008), en donde el tema principal, es la implementación del sistema acusatorio, como una nueva forma del enjuiciamiento penal, migrando del actual modelo mixto, en donde predomina lo inquisitivo, a uno garantista de corte acusatorio y oral.

Esta reforma constitucional tuvo como finalidad, según se dice en el dictamen de las comisiones unidas de la Cámara de Diputados, el implantar un sistema penal garantista, en el que los derechos de la víctima y del ofendido, así como los del imputado, sean plenamente respetados (Román, 2012).

Es importante destacar que como lo señala Rodríguez (2016), dentro de las innovaciones que se han implementado para rescatar a la víctima del olvido histórico, se han establecido centros de Atención a Víctimas del Delito con el fin de resarcirlas en el daño sufrido por el delincuente, resarcimiento que conlleva tanto el aspecto moral, psicológico como el patrimonial.

El objetivo del presente trabajo fue realizar un análisis de la relevancia que en diversas épocas se le ha dado a la víctima, en comparación con los derechos que se le conceden al delincuente.

## **METODOLOGÍA**

Se utilizó para el presente estudio el método histórico, el cual se caracteriza por la experiencia obtenida en el pasado y hay un desarrollo cronológico del saber; en el campo jurídico, el mejor conocimiento de las instituciones jurídicas se obtiene a través de la exploración de la evolución histórica (Arellano, 1999).

Se recurrió también al método inductivo, tomando como base la idea plasmada por Rodríguez (1999), en el sentido de que es una operación lógica que permite pasar de la comprobación de varios hechos particulares a la ley de todos los hechos del mismo género, de conocimientos particulares a conclusiones generales.

El método inductivo se combinó con el método deductivo, que consiste en una operación analítica para descubrir la interconexión de los conocimientos adquiridos y para formar hipótesis de trabajo en la investigación científica (De-Gortari, 1992), pues se procedió a recabar información documental sobre el tratamiento que a la víctima se le ha dado en diversas etapas históricas, tanto a nivel universal como a nivel

## LA VÍCTIMA EN EL PROCESO PENAL Y EN LA ESCUELA

particular en México, para así establecer cuál ha sido la importancia que se le concede a esta figura en análisis en el devenir histórico, hasta la época actual.

En la información obtenida, se utilizó la técnica de recolección de datos sobre fuentes documentales cuyos autores han indagado sobre la materia de estudio, consultando igualmente la legislación aplicable al tema.

### Antecedentes

El término víctima, de acuerdo al Diccionario de la Real Academia Española (2014) deriva del latín *victimare* que significa sacrificio. Los victimólogos han acuñado diversas acepciones sobre este vocablo, así por ejemplo, para Rodríguez (2015), “víctima es el individuo o grupo que padece un daño por acción u omisión propia, ajena o por causa fortuita” mientras que Gómez (2006) la define como “persona que es vulnerada en el bien jurídico tutelado del que es titular o que padece un daño por culpa propia, ajena o fortuita”. En el contexto jurídico, de acuerdo con el artículo 108 del Código Nacional de Procedimientos Penales (2014), “se considera víctima del delito al sujeto pasivo que resiente directamente sobre su persona la afectación producida por la conducta delictiva”.

Por su parte, la Ley General de Víctimas (DOF, 2017), da un concepto más amplio, distinguiendo entre diversas clases de víctimas, al señalar:

“Artículo 4. Se denominarán víctimas directas aquellas personas físicas que hayan sufrido algún daño o menoscabo económico, físico, mental, emocional, o en general cualquiera puesta en peligro o lesión a sus bienes jurídicos o derechos como consecuencia de la comisión de un delito o violaciones a sus derechos humanos reconocidos en la Constitución y en los Tratados Internacionales de los que el Estado Mexicano sea Parte. Son víctimas indirectas los familiares o aquellas personas físicas a cargo de la víctima directa que tengan una relación inmediata con ella. Son víctimas potenciales las personas físicas cuya integridad física o derechos peligren por prestar asistencia a la víctima ya sea por impedir o detener la violación de derechos o la comisión de un delito. La calidad de víctimas se adquiere con la acreditación del daño o menoscabo de los derechos en los términos establecidos en la presente Ley, con independencia de que se identifique, aprehenda, o condene al responsable del daño o de que la víctima participe en algún procedimiento judicial o administrativo. Son víctimas los grupos, comunidades u organizaciones sociales que hubieran sido afectadas en sus derechos, intereses o bienes jurídicos colectivos como resultado de la comisión de un delito o la violación de derechos”.

Pero, como se ha expresado, la víctima o sujeto pasivo de un delito, no siempre fue tomada en cuenta por el legislador, además de que en algún momento de la historia, tuvo que hacerse justicia personalmente, pero pasaron ya los días en que el ofendido tenía el derecho de vengar la ofensa por su propia mano (Rodríguez, 2015), tarea que ahora le corresponde al Estado, quien tiene la obligación de impartir justicia.

Consecuentemente, era necesario garantizar sus derechos a través de normas legales.

Examinando la reforma constitucional del 18 de junio de 2008 (DOF, 2008), se advierte que la figura de la víctima se ha dignificado, según se deriva del contenido de los siguientes artículos:

El artículo 17 Constitucional, ordena que las leyes prevean mecanismos alternativos de solución de controversias y agrega que en materia penal regularán su aplicación y asegurarán la reparación del daño. De este precepto se advierte que si bien tiene como uno de sus objetivos, el descongestionar el sistema penal (Bardales, 2016), empero también contempla beneficios y derechos para la víctima.

En cuanto a lo primero, da la posibilidad de que quien resultó agraviado por un delito, no tenga que enfrentarse a procedimientos largos, sino que mediante un mecanismo alternativo, como lo puede ser un acuerdo reparatorio, concluya en breve tiempo el conflicto, pero además se le protege a la persona afectada pues para que pueda utilizarse ese mecanismo alternativo, es menester que se le repare el daño.

Por ello, se estima que la inclusión de los medios alternos de solución de conflictos, es una nueva forma de administración de justicia, con lo que se pretende brindar calidad y eficiencia en la resolución de conflictos legales, sin embargo, debe darse la publicidad necesaria para que la ciudadanía haga uso de ellos (Rotter, 2016), lo que redundará como ya se dijo, en una justicia más pronta y benéfica para la víctima.

No pasa desapercibido que esta norma también beneficia al acusado pues si terminara el asunto por un medio alternativo, no se le impondría sanción alguna, dado que no existiría una sentencia, sin embargo, sí tendría que cubrir el pago por concepto de reparación del daño a la víctima, por lo que entonces ambos saldrían beneficiados.

Si bien en el sistema penal anterior a la reforma de julio de 2008, ya se establecía el perdón y la conciliación como una forma de dar por terminado anticipadamente el conflicto penal, sin embargo la regulación que ahora se estipula en los acuerdos reparatorios, entraña más garantías para la víctima en el sentido de que esa resolución se presenta de una manera más justa, pues no basta el simple acuerdo entre particulares, sino que la Ley establece que es menester que esa convención sea aprobada por el Juez o el Ministerio Público, quienes previamente tendrán que revisar que haya proporcionalidad en las obligaciones, debiéndose cerciorar además de que el consentimiento para negociar, no se obtuvo mediante la intimidación, amenaza o coacción, buscándose así la equidad entre las partes.

Y si el juez o en su momento el Ministerio Público advierte que el consentimiento no es libre y espontáneo, por encontrarse viciada la voluntad del ofendido, entonces no emitirá resolución aprobatoria de lo convenido entre las partes (Rotter, 2016).

Además, para que proceda cualquiera de los mencionados mecanismos de solución, es menester que la víctima dé su anuencia, por lo que entonces tiene una participación activa en su tramitación y procedencia.

Resulta así que se busca una justicia más rápida con la implementación de los mecanismos señalados, al concluirse el litigio anticipadamente, sin tener que agotar todas las etapas del procedimiento

## LA VÍCTIMA EN EL PROCESO PENAL Y EN LA ESCUELA

ordinario, lo que si bien constituye un beneficio para el imputado, empero su principal función es satisfacer en una manera más pronta, la necesidad de la víctima, pues como se constata, en ambas formas alternas, se privilegia la reparación del daño, la que es indispensable para su procedencia, por lo que se coincide con lo que sostiene Hidalgo (2010), al referir que “Las leyes de justicia alternativa –restaurativa o de resolución de conflictos- comprenden distintos procedimientos, y diferentes soluciones que inclinan a practicar, con mayor propiedad, la justicia. No ignora el “dar a cada uno lo suyo” y consecuentemente, lo suyo de la Víctima” (p. 127).

Los mecanismos de justicia alternativa, son principalmente la conciliación y la mediación, a través de los que se busca que las partes participen directamente cuando se ha producido un delito, a fin de solucionar la problemática, con la mínima intervención del Estado (Cabrera, 2014), debiendo aplicarse solo en los delitos en que expresamente se autoriza en la legislación procesal aplicable.

Comprendió también la reforma Constitucional del 2008, una variación del contenido y estructura del artículo 20 incrementándosele el apartado C, quedando así en el apartado A, los principios generales del debido proceso legal, en el B los derechos del procesado y en el apartado C, los derechos de la víctima y el ofendido (DOF, 2008).

En el apartado A, prescribe en lo que importa a la víctima, que el objeto del proceso penal, entre otros, es que los daños causados por el delito se reparen, reiterándose esa protección al afectado por el delito de que se le retribuya en razón del bien o bienes jurídicos lesionados. De igual manera, se establece una paridad entre derechos de imputado y ofendido, al prescribir que ningún juzgador puede tratar asuntos sujetos a proceso con cualquiera de las partes, sin que esté presente la otra, destacándose con ello la importancia que se le da a la víctima, sin menoscabar las garantías del acusado, poniéndoseles en un plano de igualdad de derechos y obligaciones dentro del proceso penal.

En cuanto a la primera fracción, expone que el objeto del procedimiento, entre otros, es que los daños causados por el delito se reparen, por lo que de esa manera, la víctima cobra presencia en ese apartado.

El inciso B, está reservado para enunciar los derechos del procesado, en 9 fracciones.

Respecto a la víctima, su catálogo de derechos se contiene en el apartado C, en donde se establece como aspecto novedoso de esta reforma, el que se le otorgue a la víctima y ofendido la facultad de intervenir directamente en el juicio e interponer recursos en los términos que la ley prevea, por lo que con ello se da un paso hacia el reconocimiento como auténtico sujeto procesal, con las atribuciones propias de las partes, teniendo la oportunidad de defender directamente sus intereses, lo que antes estaba reservado únicamente al Ministerio Público y desde luego, al acusado del delito.

En cuanto a la posibilidad de ser asesorada en el ejercicio de sus derechos, a través precisamente de un asesor jurídico, el cual debe de ser abogado con cédula profesional, también constituye un avance importante, pues con anterioridad, era únicamente el sujeto señalado como autor de un delito, quien tenía la posibilidad de contar con un defensor que lo patrocinara, lo que se establece en forma obligatoria, incluso con la mención de que si aquél no cuenta con un defensor, por no poder o no querer nombrar, el Estado

***Derecho Educativo: Inclusión y Formación Profesional, otras miradas para la reflexión***

tiene la obligación de asignarle un defensor público, derecho que ahora se traslada también para la víctima pues para asegurar que esté siempre asesorada y asistida jurídicamente, se dispone que si no puede designar uno particular, tendrá derecho a que se le asigne uno de oficio, es decir, un profesionista pagado por el Estado.

Por lo anterior, se observa que aumentaron los derechos de la víctima, además de darle intervención como parte procesal activa e independiente del Ministerio Público, al establecerse la figura del acusador coadyuvante (Román, 2012).

Siguiendo con el análisis del artículo 20 Constitucional en la fracción III del apartado C, se establece el compromiso para el Estado, de proporcionarle atención médica y psicológica de urgencia, pues resulta evidente que éste no puede esperar a que el imputado asuma la reparación del daño, para proporcionarle atención a la víctima u ofendido, así como tampoco será necesario que se le reconozca la calidad de víctima dentro de un proceso, sino que en forma inmediata, deberá de prestársele la atención señalada.

#### Reparación del Daño

En la fracción IV del mismo artículo 20 Constitucional, se reitera la obligación de reparar el daño a la víctima u ofendido, lo cual deberá ser solicitado por el Ministerio Público, sin perjuicio de que aquéllos también puedan hacerlo, advirtiéndose por tanto que la facultad de pedir la reparación del daño, no queda supeditada únicamente a la voluntad del Ministerio Público.

En la fracción V, se toca el tema de la protección a la víctima u ofendido, bajo el resguardo de su identidad y otros datos personales en tratándose de menores de edad, delitos de violación, secuestro o delincuencia organizada y cuando el juzgador lo estime conveniente para su protección. Así, los ofendidos o víctimas, ejercen su derecho a la privacidad.

En cuanto a los datos personales se refiere, éstos pueden consistir en el domicilio, el lugar de trabajo, reclusión o tratamiento, los familiares y allegados más cercanos, determinados movimientos y labores (García, 2008).

Bajo el texto de la fracción VII, se concede a la víctima u ofendido la posibilidad de impugnar por vía judicial, las omisiones del Ministerio Público en la etapa de investigación del delito; las resoluciones de reserva, de no ejercicio de la acción penal, desistimiento de la misma o la suspensión del procedimiento en caso de no estar cubierta la reparación del daño. Sobre este rubro, existía ya la posibilidad de impugnar algunas resoluciones, como así se regulaba en el artículo 21 Constitucional, párrafo cuarto (texto anterior a la reforma de junio de 2008).

Otro aspecto de la reforma que tiene importancia con relación a la víctima, recae en el artículo 21, en donde se concede a la víctima u ofendido, la posibilidad de ejercer por sí la acción penal, - surgiendo así la acción penal privada- con las particularidades que establezca la ley secundaria, dejando atrás el

## LA VÍCTIMA EN EL PROCESO PENAL Y EN LA ESCUELA

monopolio que sobre dicha acción tenía hasta entonces el Ministerio Público (DOF, 2008).

Es así, como se advierte que en el devenir histórico, la legislación poco se había ocupado de proteger a la víctima, sin embargo no pueden ignorarse los notables avances, principalmente a partir de la reforma Constitucional que transformó el sistema penal en México (DOF, 2008), que sin duda repercute en el desarrollo del proceso penal y que además constituye un derecho humano, cuyo distintivo en ellos, es el reconocimiento en los ordenamientos jurídicos de la más alta jerarquía normativa de los Estados, esto es, en los textos fundamentales, como lo es la Constitución (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2017) y aun cuando no puede ignorarse que todo lo plasmado en la Ley en favor de la víctima, no siempre se ejecuta cabalmente en el aspecto práctico, pues todavía se presentan casos de falta de preparación en los profesionistas que desempeñan el papel de asesores victimales, empero es deber también de los ciudadanos, en el caso de que se conviertan en víctimas de delitos, el exigir que se cumplan todos y cada uno de los derechos que les corresponden por mandato constitucional, pues como se mencionó, la Carta Magna siempre ha establecido derechos para los imputados y éstos reclaman su cumplimiento, por lo que ahora que se le ha dado un papel importante a la víctima, ésta debe de procurar también que se hagan efectivos y no quedarse callada ante su inaplicación, lo que sin duda cambiará la percepción que la sociedad tiene sobre la aplicación de la justicia en el sentido de que siempre se protege más al delincuente que a la persona que es sujeto pasivo del mismo, porque como quedó de manifiesto, la protección y establecimiento de derechos, van dirigidos a los dos protagonistas del drama penal: el delincuente y la víctima.

### Instituciones Protectoras De Víctimas

En México, se cuenta con instituciones que atienden a las personas que han sido víctimas de algún hecho delictuoso, como la Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas, las que mediante diversos apoyos directos atienden a un sector específico de la población desplazada, ya sean personas defensoras de derechos humanos, como en el caso del Mecanismo de Protección para Personas Defensoras de Derechos Humanos y Periodistas, personas indígenas, como en el caso del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, o niños, niñas y adolescentes en el caso del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia y la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez. Por otra parte, particularmente en el ámbito de la educación superior, en un gran número de universidades, se han creado instituciones denominadas Defensorías, cuya misión es pugnar por el respeto y defensa de los derechos de los universitarios, cuando son víctimas de alguna acción que genere violación de sus derechos, como puede ser el bullying, el acoso y el hostigamiento sexual, entre otros.

### Funciones de las instituciones protectoras de víctimas

#### Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas

Es la institución encargada de registrar y atender a las personas que han sido víctimas de delitos o violaciones a los derechos humanos en México. La CEAV fue establecida en 2013 a través de la Ley General de Víctimas y tiene la misión de proteger y garantizar los derechos de las víctimas a la asistencia, a la protección, a la atención, a la verdad, a la justicia, a la reparación integral y a la debida diligencia (LGV, 2013; LGV, 2017). La CEAV reconoció el desplazamiento interno forzado “como una violación de derechos

***Derecho Educativo: Inclusión y Formación Profesional, otras miradas para la reflexión***

humanos y los impactos múltiples que el mismo genera, resaltando que no sólo pueden ser víctimas de otras violaciones sino también de delitos, como consecuencia de su especial situación de vulnerabilidad” (CNDH, 2016, p.87). En el 2014 la CEAV reconoció mediante un acuerdo aprobado por mayoría de los comisionados que “la situación de desplazamiento interno focalizado debe considerarse como un hecho victimizante autónomo que requiere ser atendido con un enfoque diferencial y especializado” (CNDH, 2016, p.127)

.Mecanismo de Protección para Personas Defensoras de Derechos Humanos y Periodistas.

Entre las medidas de protección otorgadas por el Mecanismo a personas defensoras de derechos humanos y periodistas en situación de riesgo, está la de refugio o resguardo temporal, la cual consiste en trasladar a la persona a un lugar distinto al de su residencia habitual para resguardar su vida e integridad. Aunque esta medida es necesaria para protegerlas, deja a las víctimas en situación de desplazamiento interno forzado.

Se brindan las siguientes medidas de protección a partir del momento de retorno a su lugar de origen: entrega de equipo celular, radio o telefonía satelital; instalación de cámaras, cerraduras, luces u otras medidas de seguridad en las instalaciones de un grupo o casa de una persona; chalecos antibalas; detector de metales; autos blindados y demás medidas que se requieran.

Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas

Es la instancia del Gobierno de México encargada de los asuntos relacionados con los pueblos indígenas y las personas afromexicanas. Tiene como objeto definir, normar, diseñar, establecer, ejecutar, orientar, coordinar, promover, dar seguimiento y evaluar las políticas, programas, proyectos, estrategias y acciones públicas para garantizar el ejercicio y la implementación de los derechos de los pueblos indígenas y de las personas afromexicanas, así como su desarrollo integral y sostenible y el fortalecimiento de sus culturas e identidades (LINPI, 2018).

El Programa Nacional de los Pueblos Indígenas (PNPI) 2018-2024, elaborado por el INPI, incluye dentro de una de sus líneas de acción el “Apoyo de emergencia para la sobrevivencia familiar dirigido a mujeres indígenas y afromexicanas en situación de desplazamiento forzado interno”, el cual consiste en brindar vestimenta, productos de higiene personal y alimentación por un periodo de dos meses (con probabilidad de ampliación en casos excepcionales), así como apoyo en la adquisición de insumos para garantizar un alojamiento digno (PNPI, 2018; LPDI, 2019). La identificación de los grupos de mujeres indígenas y afromexicanas desplazadas que requiere apoyo puede ser realizada por el propio INPI, o mediante notificaciones de autoridades federales, estatales y municipales o de Organismos Públicos de Derechos Humanos.

## LA VÍCTIMA EN EL PROCESO PENAL Y EN LA ESCUELA

### Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF)

El DIF es un organismo público descentralizado encargado de coordinar el Sistema Nacional de Asistencia Social Pública y Privada, así como de diseñar políticas públicas y ejecutar programas y acciones de asistencia social. Su objetivo es ser el organismo del Estado mexicano promotor de la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, así como del desarrollo integral del individuo, la familia y la comunidad (LAS, 2018).

### Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez

Su objetivo es fortalecer una educación inclusiva y equitativa, dirigida a la población inscrita en escuelas públicas y que vivan en situación de pobreza o condiciones de vulnerabilidad (Decreto CNBBJ, 2019). El 16 de agosto de 2019 se firmó un Convenio de Colaboración para la Implementación de Estrategias en Beneficio de Víctimas del Delito y/o Violaciones Graves a Derechos Humanos que, junto con la Ley General de Víctimas, funcionan como marco de acción del Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez.

Para ser acreedoras a un apoyo del Programa, los niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento interno forzado deben estar registrados en el Registro Nacional de Víctimas (RENAVI) e inscritos en alguna Institución de Educación Básica a nivel primaria o secundaria.

### Defensorías de los Derechos de los Universitarios.

Son organismos creados en las Universidades del país, en su mayoría públicas y también en algunas instituciones universitarias privadas. Tiene por objeto vigilar el cumplimiento de la legislación universitaria en materia de derechos humanos, encargándose de la defensa de los universitarios, cuando son vulnerados sus derechos mediante acción u omisión, de parte de cualquier autoridad o integrante de la comunidad universitaria. En caso de que la conducta lesiva sea constitutiva de delito, se dará parte a la autoridad correspondiente para que se inicie el proceso penal respectivo.

## CONCLUSIONES

Del estudio realizado sobre el tratamiento que se le ha dado a la víctima a través de la historia, se advierte que no siempre fue sujeto de derechos ya que aun cuando fuera quien directamente sufrió un agravio, ni siquiera se le consideraba con ese carácter y mucho menos se le atribuía la facultad de exigir que le fuera reparado el daño. Este desconocimiento a los derechos de la víctima, se presenta también en México, en donde su aparición a nivel constitucional ocurre hasta 1993 en donde se le menciona en una forma muy breve, lo que no ocurrió en tratándose del imputado, a quien desde la Constitución de 1917 ya se le nombraba como sujeto de derechos y por lo tanto se enunciaron los que se le atribuían, derechos que conserva hasta hoy.

Actualmente, la víctima ha sido sujeto de protección, ya que sus derechos se han ampliado a nivel constitucional, existiendo además diversas instituciones que se encargan de la protección de personas vulnerables a consecuencia de haber sufrido victimización de cualquier índole. Incluso, existen en las instituciones de educación superior, instancias encargadas de la defensa de los derechos de los universitarios, como es el caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, al crearse hace tres años, la Defensoría de los Derechos de los Universitarios, que enarbola la bandera de los derechos humanos en favor de estudiantes y docentes.

En la época actual, se cuentan con instituciones que salvaguardan la integridad jurídica y física de las víctimas, las que establecen en una forma más amplia, los derechos a la víctima a nivel Constitucional, regulados por las leyes secundarias, equiparándolos con los concedidos al sujeto activo del delito, por lo que podemos concluir que la parte agraviada por uno o varios delitos, de ser un personaje sin derechos o de derechos muy limitados, ha pasado a ser una verdadera protagonista en igualdad de circunstancias con el inculpado, dentro del proceso penal Acusatorio y Oral.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arellano G. C. (1999). *Métodos y Técnicas de la Investigación Jurídica*. (Segunda edición) México: Porrúa. 61 Pp.
- Bardales L. E. (2016). *Guía para el Estudio del Sistema Acusatorio en México*. (Sexta edición). México: MaGister. 63 Pp.
- Cabrera D. J. (2014). *Mediación Penal y Derechos Humanos*. (Primera edición), México: Ediciones Coyoacán. 164 Pp.
- Código Modelo del Proceso Penal Acusatorio para los Estados de la Federación (2009). *Comisión Nacional de Tribunales de Justicia de los Estados Unidos Mexicanos CONATRI*. México: Concepto Editorial Tríadadiseño. 79 Pp.
- Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas. Consultada el 26 de octubre de 2018)

## LA VÍCTIMA EN EL PROCESO PENAL Y EN LA ESCUELA

- Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2016). Informe Especial sobre Desplazamiento Forzado Interno (DFI) en México. Consultado el 5 de Noviembre 2018.
- Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez (CNBBBJ (2019) Consultado el 6 de mayo de 2019.
- Decreto por el que se crea la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez (Decreto CNBBBJ). (2019) México. Consultado el 6 de mayo de 2019
- De-Gortari E. (1992). *Introducción a la Lógica Dialéctica* (Décima edición). México: Grijalbo. 246-247 Pp.
- Diario Oficial de la Federación (2014) Código Nacional de Procedimientos Penales [En línea]. Disponible en: [www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cnpp.htm](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cnpp.htm) . Fecha de consulta: 10 de agosto de 2018.
- Diario Oficial de la Federación (1993). Reforma artículo 20; [En línea]. Disponible en: [www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM\\_ref\\_129\\_03sep93](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_129_03sep93). Fecha de consulta: 18 de julio de 2018.
- Diario Oficial de la Federación (1994). Reforma artículo 20. [En línea]. Disponible en [www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM\\_ref\\_133\\_31dic94\\_ima](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_133_31dic94_ima). Fecha de consulta: 18 de julio de 2018.
- Diario Oficial de la Federación (2000). Reforma artículo 20. [En línea]. Disponible [https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/cpeum/decretos\\_reformas/.../00130167.pdf](https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/cpeum/decretos_reformas/.../00130167.pdf). Fecha de consulta: 18 de julio de 2018.
- Diario Oficial de la Federación (2008). Reforma artículos, 17, 20 y 21. [En línea]. Disponible en: [dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5046978&fecha=18/06/2008](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5046978&fecha=18/06/2008). Fecha de consulta: 2 de agosto de 2018.
- Diario Oficial de la Federación (2017). Ley General de Víctimas. [En línea]. Disponible en: [www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGV\\_030117.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGV_030117.pdf). Fecha de consulta: 4 de agosto de 2018.
- Diccionario de la Real Academia Española (2014). Tema consultado: significado de víctima. [En línea]. Disponible en: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios>. Fecha de consulta: 9 de agosto de 2018.
- García R. S. (2008). *La Reforma Penal Constitucional ¿Democracia o Autoritarismo?* México: Porrúa. 85 Pp.
- Fuentes-Díaz, F. (2014). *Manual Juicio Oral*. México: Anaya Editores, S.A. 9 Pp.
- Gómez-Tagle. E. (2006). *Derecho y Sociedad: Glosario de Criminología y Ciencias Sociales*. México: Universidad Pontificia de México 225 Pp.
- Hidalgo-Murillo, J. D. (2010). *Justicia Alternativa en el Proceso Penal Mexicano*. México: Porrúa. 127 Pp
- INPI. (2018). Programa Nacional de los Pueblos Indígenas 2018-2024 PNPI].México. Consultado el 5 de Noviembre de 2018.
- Islas-de-González-Mariscal, O. (2003). *Derechos de las Víctimas y de los ofendidos por el delito*. México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. 8-9 Pp.
- Ley de Asistencia Social [LAS]. (2018) México. Consultado 5 de Noviembre 2018.
- Ley del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (LINPI) (2018). México. Consultado el 5 de Noviembre de 2018.

- Ley General de Víctimas (LGV) (2017). México. Consultado 30 de agosto 2018.
- Ley para la Protección de Personas Defensoras de Derechos Humanos y Periodistas (LPPDDHP). (2012). Consultado 16 de Junio de 2019.
- Pavón, V. F. (2018). *Manual de Derecho Penal Mexicano* (Vigésima Primera edición). México: Porrúa. 3-47 Pp.
- Plata, L. A. (2015). *Criminología, Criminalística y Victimología* (Novena edición). México: Oxford. 125 Pp.
- Pratt, C. (2018). *Curso Básico Sobre Sistema Penal Acusatorio* (Segunda edición). México: Centro de Estudios Jurídicos Carbonell, A.C. 23 Pp.
- Román, P. E. (2012). *La Víctima del Delito en el Sistema Acusatorio y Oral*. México: Flores Editor y Distribuidor. 43-50 Pp.
- Rotter-Díaz, J. S. (2016). *Manual de las Etapas del Sistema Acusatorio* (Segunda edición). México: Flores Editor y Distribuidor. 158-159 Pp.
- Rodríguez, C. B. P. (1999). *Metodología Jurídica*. México: Oxford. 14 Pp.
- Rodríguez M. L. (2016). *Criminología* (Trigésima edición). México: Porrúa. 75-76 Pp.
- Rodríguez M. L. (2015). *Victimología*. (Decimoquinta edición). México: Porrúa. 75-357 Pp.
- SEGOB. (2015). Mecanismo de Protección para Personas Defensoras de Derechos Humanos y Periodistas. Consultado el 5 de noviembre de 2018.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación (2017). *Derechos Humanos Tomo 1* (Primera edición). México: Editorial Color S.A. de C.V. 6 Pp.

## CAPÍTULO 12

# COMPETENCIAS UN ENFOQUE PEDAGÓGICO INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, CASO CONALEP 171

**María del Rosario Flores Morgan\*, Marisol Suárez Mazariegos\*\*  
y Yolanda Muñoz Macías\*\***

\*Facultad de Ciencias Sociales Campus III; \*\*CONALEP 171

### RESUMEN

La temática curricular por competencias constituye una de las problemáticas de mayor incidencia en la práctica educativa. Dominar este tema y mostrarlo se ha convertido en una de las ocupaciones más importantes para la docencia. La práctica educativa es un eje recurrente de las investigaciones actuales. En la concepción del currículo centrando en el proceso enseñanza-aprendizaje para el estudiante, el aula es el aparador donde habrán de observarse los cambios que demanda la actual reforma educativa, cuyo enfoque está basado en el desarrollo de competencias.

Este estudio tiene carácter científico sobre las características del diseño curricular denominadas diseño por competencias; parte con la representación de que el término por competencias y clasificaciones que se derivan es un elemento que caracteriza y distingue a las reformas educativas en la “innovación”, y revisión curricular. Su importancia es determinar los elementos que definen a las competencias en educación, desde

un sentido pedagógico. Se plantea que una ventaja de la aproximación de competencias es superar el enciclopedismo, pero se reconoce que esta, es una meta muy antigua de los sistemas educativos, que no pueden destituirse de forma inmediata.

El Aprendizaje incluye una serie de procesos necesarios para la adquisición del conocimiento, que transforma nuestra conducta, nos identifica, permite responder a los cambios y sobre todo tener herramientas necesarias para la solución de problemas, es evidente que el mundo complejo donde nos desenvolvemos presenta una serie de retos de por vida.

**Palabras clave:** Competencias, Reformas, Currículo, Pedagogía.

## **INTRODUCCIÓN.**

Con el surgimiento de las tecnologías de la información y la comunicación, la Humanidad ha logrado desarrollar un nivel de conocimientos sin precedente en la historia, constituyéndose éste en el principal recurso con cuenta para enfrentar la degradación de los recursos naturales del planeta. Para lograr que el conocimiento domine el papel indicado, se requiere la construcción de un nuevo modelo educativo que centre el currículo en el educando, particularmente en el desarrollo de sus competencias, de manera tal que se logre una convergencia entre lo individual y lo social en aspectos ligados a lo cognoscitivo, afectivo y psicológico, que fortalezcan una capacidad adaptativa al entorno generado en los últimos años. Solo así se podrá estimular la creatividad y la innovación para enfrentar los retos planteados por dicho entorno, desde una perspectiva holística y transdisciplinar capaz de superar los modelos educativos heredados del siglo XX, centrados en la adquisición de información; en este nuevo marco contextual el papel del docente se debe redefinir, pasando de ser un transmisor de conocimientos a un gestor de ambientes de aprendizaje; para enfrentar los retos y los problemas que presenta el contexto, es necesario que el aprendizaje y la enseñanza logren el sentido que se propone, tanto para el que aprende como para el que enseña, siendo esto un reflejo de la calidad del modelo educativo implementado, en la actualidad, la Humanidad enfrenta un gran reto en términos de su sobrevivencia; los recursos naturales ya no pueden ser considerados como inagotables e incluso renovables, lo que nos obliga a tener que plantear una nueva relación con el entorno y, aunque parezca extraño, un proceso de re adaptación a las nuevas condiciones, así como un modelo de desarrollo que no puede estar ligado exclusivamente la extracción de tales recursos.

### **Oportunidad de potenciar las capacidades humanas**

De igual forma, poseemos recursos tecnológicos en abundancia como antes nunca existieron, que permiten un desarrollo y expansión de los conocimientos de manera vertiginosa; en este contexto, es evidente que el modelo educativo no puede repetir ninguno de los que anteriormente existieron, debe ser remodelado y aunque surja en condición de emergente, deberá ser capaz de permitirnos sobrevivir y desarrollarnos, que de acuerdo a Calero. (2009), explica que el modelo educativo para las próximas generaciones deberá

## COMPETENCIAS UN ENFOQUE PEDAGÓGICO INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, CASO CONALEP 171

potenciar las capacidades de cada ser humano de manera individual, pero, a la vez, deberá permitir la confluencia de todas estas capacidades individuales como una sola fuerza.

El mismo solo se podrá constituir si construimos e implementamos un currículo capaz de direccionar todos los esfuerzos hacia el desarrollo de las competencias de cada persona, donde su desempeño permita utilizar los recursos existentes, materiales y tecnológicos, físicos e intelectuales, cognitivos y emocionales de manera óptima y racional, capaces de potenciar al máximo la dimensión humana, capaz de conocer, interpretar y transformar la realidad, lo que implica estimular la creatividad, la imaginación, el pensamiento divergente, para resolver los problemas que plantea, demanda o se proyectan en el contexto actual y futuro.

La educación, en general, y el aprendizaje, en particular, es mucho más que recolectar conocimientos, o construirlos, debe abocarse a proponer respuestas a los problemas y a las necesidades que enfrentamos en las nuevas condiciones en que vivimos, por lo que se requiere movilizar toda la experiencia acumulada, los saberes de los distintos dominios de conocimiento, de las capacidades de acción, de interacción, para generar un modelo que integre saberes, acciones, de interacción social y de autoconocimiento, desde una perspectiva integral, holística, dinámica, de ahí la necesidad de un nuevo modelo educativo basado en competencias (Frade, 2009).

### **Las nuevas responsabilidades en el proceso educativo**

El contexto en el que se desenvuelve la humanidad en la actualidad plantea la necesidad de desarrollar un nuevo modelo educativo que considere los procesos cognitivo conductuales como comportamientos socio afectivos aprender a aprender, aprender a ser y convivir, las habilidades cognoscitivas y socio afectivas de aprender a conocer, psicológicas, sensoriales y motoras, que es aprender a hacer, que permitan llevar a cabo, adecuadamente, un papel, una función, una actividad o una tarea Delors, (1997), por lo que el conocimiento debe ser el producto de contenidos multidisciplinarios y multidimensionales, que demanden una acción personal de compromiso, en el marco de las interacciones sociales donde tienen y tendrán su expresión concreta.

Frente a este escenario se debe reconocer la importancia del desempeño docente para crear y adecuar diversos métodos didácticos que orienten el desarrollo de sus competencias Delors, (1997) y su aplicación al contexto sociocultural, donde la evaluación se transforme en una herramienta que procure la mejora del educando y del proceso educativo en general, en vez de ser un mecanismo de medición y de castigo

Informes como los de la CEPAL y la UNESCO han advertido, desde hace más de veinte años, que el conocimiento se convertirá en el elemento central para la nueva sociedad, incluso en el ámbito de la reproducción material de vida, obligando a la humanidad a desarrollar sus capacidades de innovación y creatividad, (CEPAL-UNESCO, 1992). En este marco el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) será determinante para generar mayores posibilidades para la comunicación y el diálogo intercultural (Hopenhayn, 2002) generando mayores posibilidades y condiciones de igualdad simbólica, revirtiéndose, así, la posición de rezago o de subordinación que las sociedades latinoamericanas presentan hoy frente al mundo industrializado

Por ello, el nuevo modelo educativo deberá basarse en las características de la sociedad del conocimiento, lo que demanda integrar las TIC's, a la práctica docente ANUIES, (2004), para retomar los aportes de las

ciencias, la tecnología y humanística, al conocimiento en general, valorando sus implicaciones y su inclusión; asimismo, debe reconocer, respetar y atender la diversidad en el aula Alonso y Gallego, (2010), para poder impulsar una democracia participativa, respetando la diversidad y la individualidad.

### **Un modelo educativo basado en Competencias**

El nuevo modelo educativo a desarrollar, requiere ser organizado e implementado con base en el concepto de Competencias, entendiéndolo como la combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber cómo, posibilitándose que el educando pueda generar un capital cultural o desarrollo personal, un capital social que incluye la participación ciudadana, y un capital humano o capacidad para ser productivo. Las Competencias deben ser consideradas como parte de la capacidad adaptativa cognitivo-conductual que es inherente al ser humano, las cuales son desplegadas para responder a las necesidades específicas que las personas enfrentan en contextos socio históricos y culturales concretos, lo que implica un proceso de adecuación entre el sujeto, la demanda del medio y las necesidades que se producen, con la finalidad de poder dar respuestas y/o soluciones a las demandas planteadas (Frade, 2009).

Estas demandas pueden tener dos órdenes: las sociales que deberían ser priorizadas en el contexto que enfrenta la humanidad en la actualidad y las individuales. Por lo anterior, el modelo educativo debe procurar organizar la enseñanza con la finalidad que los educandos logren desarrollar capacidades para resolver problemas, tanto a nivel social como personal (Aguerrondo, 2009).

De esta manera, las Competencias a desarrollar contribuirán a dominar los instrumentos socio culturales necesarios para interactuar con el conocimiento, permitir la interacción en grupos heterogéneos, potenciar el actuar de un modo autónomo y comprender el contexto Comisión Europea de Educación y Cultura (2004), lo cual reafirma que las competencias demandarán una acción personal de compromiso, en el marco de las interacciones sociales donde tendrán su expresión concreta.

El enfoque educativo por Competencias conlleva a una movilización de los conocimientos, a una integración de los mismos de manera holística y un ligamen con el contexto, asumiendo que la gente aprende mejor si tiene una visión global del problema que requiere enfrentar (Perrenoud, 2007).

Dado que las Competencias, por su naturaleza, son de carácter personal e individuales, se requiere para su impulso desde el sistema educativo, el conocer y respetar las capacidades meta cognitivas de los educandos y sobre todo lo que implica determinar sus estilos de aprendizaje (Alonso y Gallego, (2010), el área más significativa de su inteligencia, y abordar los procesos cognitivos e intelectivos que los caracterizan, a través de la organización de actividades en un acto educativo, consciente, creativo y transformador.

Salas, (2005), por su parte explica que por su naturaleza, las Competencias no se adquieren o desarrollan en abstracto, sino a partir de situaciones concretas, en espacios concretos, con y por personas concretas, a través de actividades “concretas” que forman parte del quehacer del educando, de esta manera, la adquisición de una competencia está indisolublemente asociada a la adquisición de una serie de saberes entre ellos los conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, etc., por parte del sujeto que

## COMPETENCIAS UN ENFOQUE PEDAGÓGICO INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, CASO CONALEP 171

demandan de éste: desempeños voluntarios, conscientes y racionales reflejados en actitudes que demuestran valores éticos (Coll, 2007).

El modelo educativo por Competencias persigue así una convergencia entre los campos social, afectivo, las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales, motoras, del individuo, lo que significa que el aprendizaje debe potenciar una integración de las disciplinas del conocimiento, las habilidades genéricas y la comunicación de ideas, por lo que el educando no solo debe saber manejar sus saberes y conocimientos, sino que también debe tener bajo su control sus interacciones sociales, sus emociones y sentimientos, así como sus actividades y, además, debe ser capaz de reconocer, interpretar y aceptar las emociones y sentimientos de los demás (Ortega, 2008).

Al analizar la definición de competencia, debe tenerse en cuenta que este término tiene antecedentes de varias décadas, principalmente en países como: Inglaterra, Estados Unidos, Alemania y Australia. Las competencias aparecen primeramente relacionadas con los procesos productivos en las empresas, particularmente en el campo tecnológico, en donde el desarrollo del conocimiento ha sido muy acelerado (Argudin, 2001).

El proceso de diseño se inicia con la definición de los campos de desempeño profesional a través de la consulta con los sectores productivo, social y académico; a partir de ello, se definen las funciones asociadas a la profesión mediante el uso del análisis funcional, y la metodología que permita identificar las competencias específicas para desempeñarse satisfactoriamente en cualquier espacio profesional.

El diseño curricular requiere integrar tres tipos de competencias: básicas o clave, genéricas o transversales y específicas o técnicas, que se deberán adquirir, consolidar o desarrollar como requisito para el aprendizaje de las distintas asignaturas, que el estudiante debe tomara para su formación en el área deseada.

Las competencias transversales o genéricas son aquellas que sustentan el aprendizaje durante toda la vida y la profesión en diversas situaciones y contextos, y se refieren a capacidades para análisis y síntesis; para aprender; para resolver problemas; para aplicar los conocimientos en la práctica; para adaptarse a nuevas situaciones; para cuidar la calidad; para gestionar la información; y para trabajar en forma autónoma y en equipo (Perrenoud, 2007).

Las competencias básicas o clave se adquieren al participar en ámbitos diversos como la familia, la comunidad, la escuela y permiten desarrollar reglas de acción, modos de relación y comunicación; y están asociadas a conocimientos fundamentales; entre ellas podemos considerar las habilidades para la lectura y la escritura, la comunicación oral y escrita, el razonamiento matemático, la capacidad para comprender, seleccionar información y el uso de las tecnologías de la informática y la comunicación.

Las competencias técnicas o específicas son aquellas que se encuentran asociadas al desarrollo de habilidades de tipo técnico, específicas para el ejercicio de la profesión, las cuales son definidas de acuerdo con los programas educativos a ofrecer.

El propósito de llevar a cabo este estudio es que el tema de las competencias forma parte del ámbito discursivo de nuestros días y, en estricto sentido, de los discursos educativos actuales; sin embargo, en la perspectiva, de que sus planteamientos no sólo queden en el plano del discurso sino que realmente se incorporen a la mejora de los procesos educativos, es necesario resolver algunas cuestiones fundamentales,

como continuar los cursos de formación y actualización docente, e integración de los Directivos, Administrativos, Padres de Familia, Docentes, Alumnos y personal de apoyo para el buen funcionamiento de toda Entidad Educativa (Aguerrondo, 2009).

Es fundamental la discusión del término “competencia” y revisar más de cerca sus significados etimológicos, en donde se ha clarificado su tránsito del campo de la lingüística, al campo laboral, para posteriormente adquirir significado en la atribución de pautas de desempeño en un sujeto, como capacidad para resolver algún problema.

Por su parte, en el campo de la psicología se le asignan significados: desde un punto de vista biológico, que es la rivalidad para asegurarse de los medios que permitan conservar la vida; desde un punto de vista neurológico, el control reflejo que conduce a un músculo y en el ámbito psicológico, propiamente dicho, “pugna de contenidos de la psique de un individuo”, la reconstrucción del concepto competencias adquiere significados por las disciplinas o ámbitos en los que ha transitado (Fernández, 1998).

No hay que perder de vista que el término competencias tiene un sentido utilitario en el mundo del trabajo, donde se le concibe como una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, a partir de la cual se busca determinar las etapas puntuales en las que se debe formar a un técnico medio, por ejemplo, un mecánico automotriz, un tornero, en la adquisición de las habilidades y destrezas que le permitan un desempeño eficiente en su labor.

### **La insuficiencia una evolución curricular por competencias**

El currículo es el núcleo o centro de la educación en tanto constituye el factor normativo y regulador de los procesos educativos Ibáñez, (2006), considera que el desarrollo curricular es el proceso de organización sistemática que permite convertir los principios de aprendizaje y mediación en planes de trabajo, actividades, recursos de información y evaluación, basados en consideraciones filosóficas, psicológicas, socio históricas, culturales, pedagógicas, administrativas, financieras y de recursos humanos. El desarrollo curricular demanda una participación activa de los distintos actores, aspecto básico de una gestión óptima, donde se genere un clima de liderazgo y trabajo en equipo Tobón, (2007), por su parte, afirma que el currículum es un proceso educativo integral que mantiene interdependencia con otros contextos y/o ámbitos de desarrollo del individuo, como el histórico social, relevancia de la ciencia, el humanismo, así como las necesidades mismas del estudiante que aprende, que confluyen y aportan a la formación de la personalidad del alumno. Esto significaría que el desarrollo curricular está compuesto por una serie de elementos que van desde la percepción filosófica sobre qué se quiere con el modelo educativo, hasta elementos de detalle sobre cómo esa percepción se debe poner en marcha.

El análisis de tareas ya había permitido desagregar una habilidad integrada en ocasiones se le denomina compleja, en una serie de acciones más simples que permiten el dominio de la ejecución; la novedad con el

## COMPETENCIAS UN ENFOQUE PEDAGÓGICO INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, CASO CONALEP 171

enfoque de las competencias radica en una puntualización minuciosa de los aspectos en los cuales se debe concentrar el entrenamiento o la enseñanza.

En la lógica de la innovación, una novedad actual es el empleo del enfoque de competencias cuya ocupación se empieza a generalizar en el campo de la educación, en particular en los procesos de la reforma de los planes de estudio. Esta perspectiva se ha manifestado básicamente en formas distintas en la educación básica, en la educación técnica y en la superior; y en otros casos, se trata de la enunciación de procesos genéricos que tienen su desarrollo a lo largo de la vida, tales como: competencia lectora, competencia matemática, entre otras.

Éste es uno de los retos que se observa en la perspectiva curricular por competencias, junto con la teoría curricular por objetivos; los expertos en el campo del currículo, en su prontitud por aplicar el enfoque de competencias al campo de la formación, básica, técnica o de profesionistas universitarios, es elaborar el plan de estudios con la orientación, que eligen sea un modelo constructivista, de logros de calidad.

En medio de estos aspectos se encuentra el desarrollo del examen internacional de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), examen que valora el grado en que los egresados del primer tramo de la educación media, puedan manifestar habilidades y destrezas para la vida, esto es, emplear los conocimientos no para mostrar el grado en que los han retenido o el grado en que pueden aplicarlos a situaciones, ejercicios o problemas escolares, sino la manera en que estos conocimientos se han convertido en una destreza que les permite resolver problemas cotidianos.

Díaz Barriga (2006), explica que desde la perspectiva de las competencias laborales se reconoce que las cualidades de las personas para desempeñarse productivamente en una situación de trabajo no sólo dependen de las situaciones de aprendizaje escolar formal, sino también del aprendizaje empírico, derivado de la experiencia en situaciones concretas de trabajo. Por lo mismo, se reconoce que no bastan los certificados, títulos y diplomas para calificar a una persona como competente laboral o profesionalmente.

La propuesta se concreta en el establecimiento de las normas de competencia, mismas que son el referente y el criterio para comprobar la preparación de un individuo para un trabajo específico, de este modo, la norma constituye un patrón que permite establecer si un trabajador es competente o no, independientemente de la forma en que la competencia haya sido adquirida.

En los últimos 30 años se ha producido un radical cambio paradigmático a nivel epistemológico y este ha sido trasladado de manera inmediata a los terrenos de la pedagogía y la didáctica; de un maestro y un estudiante a los que todo se les prescribía y supervisaba, se pasó a defender y reivindicar sus concepciones, intereses, ideas y “esquemas alternativos” realizándose un giro completo que suele presentarse en los periodos de crisis paradigmáticas (Zubiría, 2013).

El eje principal de la Educación por Competencias es el desempeño entendido como la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo, que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante, (Tobón, 2008).

Este criterio obliga a las Instituciones Educativas a replantear lo que comúnmente han considerado como formación, para determinar si un individuo es competente o no lo es, deben tomarse en cuenta las

condiciones reales en las que el desempeño tiene sentido, en lugar del cumplimiento formal de una serie de objetivos de aprendizaje que en ocasiones no tienen relación con el contexto real.

A partir de la década de los ochenta, México inicia uno de los giros políticos más relevantes en su historia reciente; la definición de las nuevas orientaciones que guiaron la conformación del proyecto nacional, han trastocado sus instituciones fundamentales, uno de los espacios más importantes depositarios de los efectos de las reformas, ha sido el educativo; a partir del establecimiento de reformas económicas, constitucionales, políticas educativas, regulaciones y recomendaciones de organismos externos que están propiciando, hasta hoy día, nuevas relaciones entre el Estado, el sector educativo y la sociedad, que en un corto tiempo tendieron a modificar la trayectoria histórica de las instituciones educativas en torno a su función social, marcándose de ésta manera, nuevas rutas hacia las demandas del mercado global.

El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) es una institución de carácter público ubicada en el nivel medio superior del sistema educativo mexicano; durante el periodo 1995-2000, el CONALEP ha realizado cambios profundos en el plano académico y administrativo como son: el redimensionamiento de su oferta educativa, la incorporación de las normas de competencia laboral como referentes para el diseño curricular, la aplicación del proceso de reingeniería para el mejoramiento de sus procesos y la federalización del sistema. Estas transformaciones han tenido como motivación mejorar la calidad de los servicios que presta el Colegio.

Sin lugar a dudas, el proceso de federalización, concluido en enero del 2000, representa el mayor reto del CONALEP, ya que acerca la toma de decisiones al lugar en el que ocurre el hecho educativo, y por tanto, donde resulta más oportuno y pertinente; sin embargo, dicho proceso lleva consigo el riesgo latente de desintegración del Colegio como institución; por ello resulta fundamental adecuar los procedimientos de trabajo que permitan que los centros de formación profesional avancen hacia su conversión como empresas de servicios del sistema educativo, y que el órgano central se transforme en un centro de referencia, consulta y asesoría que cohesione, articule y dé sentido a las acciones estratégicas de todo el Sistema (Perea 2007).

## **OBJETIVO GENERAL**

Conocer el campo de las competencias, actualizar el desempeño pedagógico, para una enseñanza-aprendizaje, transversal y de calidad, así como revisar las características del enfoque curricular basado en las competencias en el CONALEP 171.

## **METODOLOGÍA**

*Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo, A.C.*

Para llevar a cabo el estudio de investigación se utilizaron herramientas como: encuestas, pláticas, reuniones de academias, trabajos con padres y/o tutores utilizando material didáctico apropiado para la obtención de los resultados y se mantuvo un seguimiento de observación de pares, como retroalimentación en materias afines.

Se utilizó para el análisis, la reflexión de diferentes textos, libros y autores acerca de los diferentes enfoques para el diseño curricular, que permita hacer una vinculación con las diferentes propuestas para planear de acuerdo con las necesidades reales, la delineación curricular basada en competencias.

Para este estudio se utilizó el método cuantitativo o investigación cuantitativa es la que se vale de los números para examinar datos o información, es central ya que aporta la conexión fundamental entre la observación empírica, y la expresión matemática, es decir, mostrar en números y gráficos sobre lo que hemos observado e investigado.

Una de las principales **diferencias entre la investigación cualitativa y la investigación cuantitativa**, es que la primera busca explicar las razones de los diferentes aspectos del comportamiento humano, la cuantitativa busca probar mediante datos numéricos que esas suposiciones pueden llegar a ser ciertas.

La investigación cualitativa busca adquirir información en profundidad para poder comprender el comportamiento humano y las razones que la gobiernan. La cual se basa en principios teóricos como la fenomenología, la hermenéutica, la interacción social utilizando métodos de recolección de la información que difieren del **método cuantitativo** al no poder ser plasmados en números. La idea es explorar las relaciones sociales y describir la realidad como tal.

Se realizó el estudio en dos semestres con el propósito de conseguir información que contribuya a lograr una exploración más específica sobre la actualización docente para la aplicación de competencias y resultados del aprovechamiento demostrativo en los alumnos en las materias más significativas para confirmar más científicidad acerca del rendimiento escolar en cuanto al aprendizaje.

## RESULTADOS

La nueva exigencia que surge a partir de la autonomía escolar y el currículum descentralizado, demanda la aplicación de este nuevo enfoque curricular, que si bien parece aún no ser considerado como uso prioritario en los modelos educativos de las Instituciones de Educación Superior, es pertinente su revisión para encontrar una respuesta a los nuevos desarrollos socio-culturales.

El currículum considerado un término poli semántico y dependiendo de la visión que se tiene de la problemática educativa, algunos autores lo han definido desde: los contenidos de la enseñanza, el plan o guía de la actividad escolar, entendido como la experiencia, como sistema y finalmente como disciplina. (Pansza, 1986).

En los últimos 30 años se ha producido un radical cambio paradigmático a nivel epistemológico y este ha sido trasladado de manera inmediata a los terrenos de la pedagogía y la didáctica; de un maestro y un

estudiante a los que todo se les prescribía y supervisaba, se pasó a defender y reivindicar sus concepciones, intereses, ideas y “esquemas alternativos” realizándose un giro completo que suele presentarse en los periodos de crisis paradigmáticas (Zubiría, 2013).

Desde todos estos ángulos podemos tener materia en donde ocupar nuestro análisis; sin embargo, debe considerarse que la educación se da en un proceso de intercambio dentro de una actividad determinada, de donde surge una acción de comunicación entre los individuos, conductas y valores, que pueden ser objeto de la realidad en que se mueven, jerarquizándose esos valores, transformando la realidad propia y externa, dándole forma al contexto que habrá de ser un componente importante del currículo.

A partir de los años noventa el énfasis de las reformas educativas, estuvo centrado en el diseño y desarrollo de nuevos currículos. Tobón, (2004) señala que las reformas educativas se observan más ligadas al currículo, dado que las crecientes presiones y demandas del cambio tienden a enfocarse tanto en las estructuras como en el contenido. Esto aunado al debate curricular caracterizado por discordias, ideologías, conflictos de interés y un difícil proceso de acercamiento de posiciones; sin embargo, es preciso buscar el análisis de las orientaciones curriculares para contribuir a bosquejar el futuro, el bienestar y el desarrollo social, el diseño curricular es un elemento imprescindible a tener en cuenta a la hora de plantear y solucionar este problema.

La naturaleza de la Educación Superior, es promover cambios y transformaciones en el más amplio espectro educativo, por el papel que históricamente ha desempeñado es impulsora y guía de transformaciones educacionales y. de investigaciones sociales, acrecentándose su importancia en la formación de los individuos.

La implementación del currículum en la institución de educación superior, es un elemento esencial que debe analizarse, pero además la aplicación del currículum dentro del salón de clases es un factor tan esencial como el primero, las interacciones del profesor y los estudiantes en el proceso de formación a través de la clase son fundamentales, el cómo maneja el profesor el programa, las posibilidades que tiene de influir en este y la calidad de su elaboración, serán decisivas para darle vida a la institución.

El análisis del currículum tanto explícito como oculto y otros procesos e interacciones en la clase son fundamentales para comprender toda la complejidad del plan de estudios en la institución educativa, por lo que es importante realizar reflexiones acerca del tema y dar una mirada al currículo desde la dinámica del centro educativo y del salón de clases.

En la última década estamos ante un renacer de la esperanza educativa, asociada ahora al trabajo por competencias; el supuesto con el que se ha reivindicado el optimismo pedagógico es que ya lo enseñado en las escuelas no se quedará en las cabezas de los estudiantes, sino que ayudará a transformar sus actividades; se aplicará en el mundo cotidiano, por lo que la enseñanza se convertirá en verdadera herramienta para la vida (Zubiría, 2013).

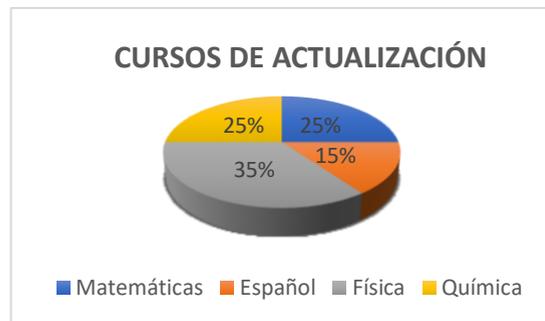
El tiempo fue concluyente para establecer los elementos que intervendrán para el perfeccionamiento de la implementación de las competencias en el desempeño pedagógico, o fracaso escolar, en estos dos

## COMPETENCIAS UN ENFOQUE PEDAGÓGICO INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, CASO CONALEP 171

semestres se logró analizar las condiciones del CONALEP 171, acerca de la implementación de competencias, tanto para los maestros como para alumnos pues inician en un espacio diferente a lo que es la secundaria, se observó en el segundo semestre cómo los alumnos han cambiado de manera dimensional, y cómo se ve reflejado ya su aprovechamiento académico, conductas, comportamiento y asimilación de contenidos, que han facilitado la comunicación entre los niveles sociales que son: escuela, familia y empresas a las cuales se insertaran al mercado laboral, la deserción que ha habido es por causas ajenas a los enfoques por competencias (Perea 2007)

Los resultados según las gráficas se toman de las materias mencionadas, no se excluye ninguna materia, para la presentación de esta investigación únicamente se toman las pertinentes; sobre la actualización de los docentes

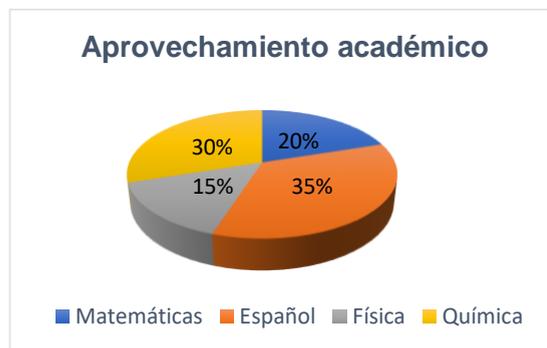
**Gráfico No. 1. Datos porcentuales sobre los cursos de actualización docente sobre competencias**



Fuente: Realizada por las autoras en base al análisis efectuado de los planes de trabajo

El gráfico No. 1 muestra que en los periodos vacacionales se toman cursos de actualización sobre competencias, estos porcentajes varían de acuerdo con las necesidades de los docentes, conocimiento y manejo de las competencias.

**Gráfico No. 2. Aprovechamiento académico basado en competencias**



Fuente: Realizada por las autoras en base al análisis efectuado de los planes de trabajo

En el gráfico No.2 se muestran los porcentajes del aprovechamiento académico que de acuerdo con diagnósticos, test y resultados bimestrales se obtienen, bajo variables y parámetros establecidos al inicio del semestre bajo la supervisión de la SEP, y de acuerdo con el tiempo y programación que los programas marcan.

Los resultados obtenidos durante la investigación con respecto a los Maestros indican que aún no es suficiente los cursos de actualización para alcanzar una educación de calidad, pero si competente para poder insertarlos al mundo laboral o continuar estudios universitarios.

Con respecto a los contenidos de los cursos y programas, opinan actualización constante y suficiente pues las sociedades son cambiantes y urge estar a la vanguardia de los avances científicos y tecnológicos, haciendo que las instituciones educativas se vean obsoletas año con año.

Los resultados del estudio de acuerdo con los alumnos se presentaron en porcentajes y estos fueron: un 10% de deserción inevitable por razones ajenas con las normas de competencia, un 15% de deserción por causas económicas y problemas familiares, un 50% llevan un buen aprovechamiento y continúan sus estudios normales fortalecidos en las competencias y un 30% que, aunque no llevan un aprovechamiento excelente se encuentran estables emocionalmente y decididos a culminar su carrera técnica profesional, esperando que estos últimos se sumen al aprovechamiento excelente que es el objetivo de esta Institución educativa .

Otro aspecto evidente que se acentúa es la importancia de tener en cuenta en el proceso de aprendizaje, son las exigencias del entorno y las necesidades que el estudiante percibe de él mismo; más que un aprendizaje; es necesario identificar una estrategia de solución de problemas o aspectos cotidianos; de la educación que es una imagen de la vida misma.

Las nuevas exigencias surgen a partir de la autonomía escolar y el currículum descentralizado, el cual demanda la aplicación de este nuevo enfoque que, si bien parece aún no es considerado como uso prioritario en los modelos educativos de las Instituciones de media superior y Superior, es pertinente su revisión para encontrar una respuesta a los nuevos desarrollos socioculturales.

## COMPETENCIAS UN ENFOQUE PEDAGÓGICO INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, CASO CONALEP 171

El currículum es considerado un término poli semántico y dependiendo de la visión que se tiene de la problemática educativa, algunos autores lo han definido desde: los contenidos de la enseñanza, el plan o guía de la actividad escolar, entendida como la experiencia, sistema y finalmente como disciplina. (Panza, 1986).

Diversos autores hacen énfasis, en que no tiene sentido, ningún contenido escolar si no es aprendido en un contexto de gran intensidad, la que proviene de la realidad. Este elemento lo comparten propuestas muy diversas como las generadas en el movimiento escuela activa, las formulaciones recientes del aprendizaje situado, basado en problemas, en situaciones auténticas.

Perrenoud (2006) explica que, el enfoque por competencias se sitúa en esta perspectiva, y aporta la necesidad de "movilizar la información" en el proceso de la educación, aunque con detalle previene que los programas pueden usar el concepto competencias para no cambiar. Es un traje nuevo con el que se visten las facultades de la inteligencia más antiguas, ya sea los saberes eruditos. Perrenoud resalta que una de las aportaciones más importantes de la perspectiva de las competencias es promover la movilización de la información en el proceso de aprendizaje. Este enfoque permite materializar el aspecto de Piaget sobre la conformación de los esquemas de acción, y al mismo tiempo, se encuentra relativamente cercana al enfoque de aprendizaje basado en la resolución de problemas.

El Modelo Académico de Calidad para la Competitividad (MACC), puede ilustrar sintéticamente en una imagen que representa al Desarrollo Humano sustentable, cuyos componentes interactúan articuladamente en torno a un individuo (alumno) para adquirir competencias para la vida, ciudadanía y empleo, así como aquéllas para continuar estudios superiores (Perea 2007).

La metodología de Educación Basada en Competencias, ha demostrado que el aprendizaje significativo, según Ausubel (1997), implica no sólo una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el estudiante posee en su estructura cognitiva y que no basta concebirlo como un procesador activo de la información; se debe prestar especial atención también a situaciones de aprendizaje dentro del aula o ambiente en el que se encuentre él alumno, vistas siempre como un continuo de posibilidades en donde se entreteje la acción docente, los planteamientos de enseñanza y la actividad cognoscitiva y afectiva del aprendiz mediante la internalización y adaptación a nuevos contextos, que además le resultarán funcionales en todo momento de la vida en los ámbitos en que se desenvuelva como agente competitivo.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), en México fue la respuesta a los ordenamientos derivados de la Planeación Nacional y Sectorial aplicables a este nivel educativo y tuvo como objetivo fundamental la creación del Sistema Nacional de Bachillerato en el que se articularan las diferentes instituciones de este nivel educativo, al amparo de un marco curricular común basado en un enfoque de competencias, respetando su diversidad.

Para lograr esto, se promueve el desarrollo que nos permita un desempeño eficaz y autónomo en los ámbitos personal, social, profesional y político a lo largo de la vida en diversos contextos, que sean pertinentes para la vida y en todos los campos del saber y del quehacer profesional.

Es importante que todo plan o proyecto debe darse continuidad a las competencias desarrolladas en el nivel educativo precedente, las cuales se desarrollan en torno a áreas del conocimiento, y en el contexto de la

tecnología; también contribuyen, desde su lógica y estructura disciplinar, para la comprensión y explicación del quehacer profesional.

Es trascendental combinar el saber, el saber - hacer y el saber ser, necesarios para un desempeño eficiente y oportuno en el mundo del trabajo, que se posibilitan para enfrentar nuevas situaciones, adaptándose a ellas a través de la movilización y articulación de todos los saberes que se adquieren a lo largo de su formación tanto en su vida competitiva como social.

## **CONCLUSIONES.**

Se puede afirmar que todo proceso educativo debe ser planificado con anticipación y la educación superior no es la excepción:

1. Reconocer que el logro del aprendizaje sólo se puede determinar a través de construcciones, en un argumento denominado objetivo del comportamiento y por otro, evidencias de desempeño y escenarios de su demostración.
2. Este tipo de formación requiere de la definición previa de los propósitos, contenidos, secuencia, método, recursos y evaluación que orientarán la labor académica de los catedráticos y estudiantes de un programa o curso académico.
3. Cada docente debe estar dispuesto y comprometido en la configuración y transformación de ambientes virtuales para que el aprendizaje sea significativo; y este basado en lineamientos pedagógicos que garanticen alta calidad en los procesos de formación.

## COMPETENCIAS UN ENFOQUE PEDAGÓGICO INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, CASO CONALEP 171

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, Inés. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. IBE Working Papers on Curriculum Issues No. 8. UNESCO. Ginebra, Suiza.
- Alonso, Catalina y Gallego, Domingo. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. Revista No. 6. De Estilos de Aprendizaje.
- Althusser, Louis. (1978). Ideología y aparatos ideológicos del estado. Notas para una investigación. Medellín, Colombia. Ediciones Pepe. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- ANUIES. (2004). Documento estratégico para La Innovación en la Educación Superior. México D. F. ANUIES.
- Argudín, Yolanda. (2001). Educación basada en competencias. Revista de Educación. Nueva Época.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES. (2004). Documento estratégico para La Innovación en la Educación Superior. México D. F.: ANUIES.
- Ausubel, David P. (1997) Psicología Educativa un punto de vista cognoscitivo. PAIDÓS. México D.F. Editorial Trillas.
- Calero, Mavilo. (2009). Evaluación. Aprendizajes sin límites. Constructivismo. México D. F. Alfa Omega.
- CEPAL-UNESCO. (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.
- Coll, César. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Innovación Educativa.
- Comisión Europea. Dirección general de Educación y Cultura. (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo.
- Delors, Jacques. (1997). La educación encierra un tesoro. México D. F. UNESCO.

Díaz Barriga Ángel (2006). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación comunicativa. 2da. Editorial. México D.F. McGraw-Hill.

Fernández, Alonso L. (1998). *El debate sobre competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.

Frade, Laura. (2009). Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato. México, D.F: Inteligencia Educativa.

Hopenhayn, Martín. (2002) El reto de las identidades y la multiculturalidad. Pensar Iberoamérica. Revista de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación. La Ciencia y la Cultura.

Ibáñez, Carlos. (2007). Diseño curricular basado en competencias profesionales: una propuesta desde la psicología Inter Conductual. Revista de Educación y Desarrollo, Número XIX.

Ortega, Rosario. (2008). Competencias para una educación cosmopolita. Andalucía Educativa

Pansza, M. (1986). Enseñanza modular. México D. F. Perfiles Educativos.

Perea Curiel, Wilfrido. (2007-2012). Libro Blanco del Modelo Académico de Calidad para la Competitividad.

Pérez Gómez, Ángel (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. Cuadernos de Educación Cantabria. Núm.14.

Perrenoud, Philippe. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. México D. F. Colofón.

Perrenoud, Phillipe (2006). La universidad: Entre transmisión de saberes y desarrollo de competencias. *Pedagogía y Saberes*. Santiago: Dolmen.

## **COMPETENCIAS UN ENFOQUE PEDAGÓGICO INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, CASO CONALEP 171**

Salas, Walter. (2005). Formación por competencias en la educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. Revista Iberoamericana.

SEP/ANUIES (2008). Competencias Docentes en el nivel Medio Superior. Módulo 1. Programa de Formación Educación Media Superior.

Tobón, Sergio (2008). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ediciones. ECOE.

Tobón, Sergio. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. Revista Acción Pedagógica.

UNESCO (2007). Docentes como base de un buen sistema educativo. Descripción de la formación y carrera docente en Finlandia.

Zubiría de S. J. (2013) Cómo Diseñar un Currículo por competencias. Editorial. Colombia. Magisterio

## CAPÍTULO 13

# ESTATUS JURÍDICO INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA

Andrés Villafuerte Vega

Facultad de Derecho, Universidad de Costa Rica; RIIDE C.R.

### RESUMEN

En la presente ponencia se analiza el régimen general y universal de protección establecido por el Derecho Internacional de los Derechos Humanos a favor de todas las personas, sin discriminación alguna. En particular, se resalta la importancia y el contenido del Derecho Humano a la Educación en el acceso y pleno disfrute de otras garantías fundamentales.

Ahora bien, se consideran las situaciones de vulnerabilidad estructural y discriminación histórica a las que han sido sometidos los pueblos originarios en las Américas, así como la respuesta de la comunidad internacional al establecer un régimen jurídico de protección especial a favor de las personas indígenas.

*Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo, A.C.*

## ESTATUS JURÍDICO INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA

Al considerar la educación indígena dentro de ese régimen jurídico especial de protección, se concluye que la educación para pueblos originarios requiere de acciones particulares de los Estados para conceptualizarlos según la identidad cultural y ancestral. Asimismo, se describe que, conforme a la jurisprudencia interamericana, se debe garantizar su acceso educativo en condiciones de igualdad, bajo sistemas de enseñanza con enfoque intercultural, previamente consultados y coordinados con tales comunidades, cuya prestación se ejerza dentro de los territorios ancestrales.

**Palabras Clave:** Derechos Humanos, Derecho a la Educación, Pueblos Indígenas, Derecho Educativo Indígena.

### INTRODUCCIÓN

La presente ponencia tiene como objetivo identificar el estatus jurídico internacional de la Educación Indígena, según el régimen de protección especial previsto por el Derecho Internacional de los Derechos Humanos a favor de los pueblos indígenas.

Para ello, se describirán los sistemas e instrumentos internacionales de protección general y su correlación con el régimen especial a favor de los pueblos indígenas. Dentro de ese contexto, se observará el propósito, contenido y alcances del Derecho Humano a la Educación.

De esa manera, tras la conjunción del régimen jurídico de protección especial con los alcances de la garantía educativa, se procederá a detallar cuáles son las condiciones especiales que impone el ordenamiento internacional a la hora de identificar el estatus jurídico educación indígena; todo esto acompañado de citas jurisprudenciales del Sistema Interamericano de Derechos Humanos.

### Objetivo General:

Identificar el estatus jurídico internacional de la Educación Indígena a partir del régimen especial de protección para los Derechos Humanos de los pueblos indígenas.

Los usuarios de la información generada son todas aquellas personas relacionadas con la gestión educativa para pueblos indígenas, así como las que tengan interés de analizar y discutir sobre la temática.

## METODOLOGÍA

Esta ponencia es un esfuerzo de recopilación doctrinaria y normativa en materia de educación indígena, según el régimen especial de protección reconocido por el Derecho Internacional de Derechos Humanos a favor de los pueblos indígenas y tribales. La información recopilada ha sido sintetizada bajo el método de análisis deductivo; el cual permitió concluir el estatus jurídico internacional de la educación indígena, tras la consideración de las premisas del Derecho Internacional de los Derechos Humanos y, particularmente, del Derecho Humano a la Educación.

## RESULTADOS

### 1. El estatus jurídico internacional de los pueblos indígenas.

Ante las atrocidades cometidas a lo largo de la historia humana y, particularmente, a las de la Segunda Guerra Mundial, la comunidad internacional encontró necesario establecer un régimen jurídico de protección internacional a favor de todas las personas, sin distinción alguna, en todas partes del mundo. De esa manera, tras la consolidación de organismos internacionales de cobertura mundial (como la ONU y sus agencias), se instauró y fortaleció el Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

El *corpus iuris* que ha resultado del Derecho Internacional de los Derechos Humanos a partir de la segunda mitad del Siglo XX, ha permitido ponderar la dignificación del ser humano dentro de las políticas públicas de los Estados, brindar importancia a los derechos requeridos para el desarrollo de su potencialidad personal y asegurar sistemas jurídicos supranacionales de tutela, protección e indemnización de garantías fundamentales (Steiner & Uribe, 2014).

El concepto de la *dignidad humana* retoma su propio auge, para convertirse en el fundamento iusfilosófico de los Derechos Humanos. Por esa razón, la comunidad internacional ha previsto un ordenamiento jurídico preponderativo para garantizar la protección de las personas, por el simple hecho de su condición humana. Esto demanda el respeto de los Estados hacia la dignidad de los individuos, en cada uno de los atributos de la personalidad humana (Ferrer & Peyalo, 2014). En ese sentido, por ejemplo, pueden observarse parte del contenido de los artículos 1 y 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948):

*Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos (...). Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna (...).*

Aunque estos aspectos en la validez jurídica de los Derechos Humanos representa un avance importante, la eficacia de los mismos sigue siendo una temática de contención. La realidad práctica y aplicativa de las

## ESTATUS JURÍDICO INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA

garantías fundamentales demuestra que ciertas poblaciones y personas aún sufren violaciones contra sus derechos fundamentales.

Algunas de estas violaciones se originan en condiciones de discriminación histórica; razón por la cual estos pueblos se encuentran en un estado de vulnerabilidad. Desde la óptica jurídica, ese término se define como un estado de riesgo que aumenta la propensión de las personas para encontrarse víctimas de violaciones sistemáticas y estructurales contra sus derechos humanos (Abrisketa, 2004).

Particularmente, en las Américas, los pueblos indígenas se encuentran en un estado de vulnerabilidad, a causa de la discriminación histórica por su origen étnico; la cual se remontan desde el tiempo de la colonización ibérica, en donde aquellos fueron sometidos, masacrados y casi exterminados por medio de la fuerza de las armas (Berryman, 2003). Esta es una situación estructural que les excluyó y todavía les excluye del pleno goce de sus derechos fundamentales, perpetuada a través de la indeferencia de las autoridades públicas.

De hecho, la jurisprudencia del Sistema Interamericano de Derechos Humanos ha reiterado las observaciones acerca del estado de vulnerabilidad que continúa perpetuándose en contra de los pueblos indígenas de las Américas, situación de la cual nacen obligaciones jurídicas internacionales para adoptar medidas especiales de protección. Con ello, se pretende eliminar la indiferencia de las autoridades públicas en esta temática. En ese sentido, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos ha sostenido lo siguiente:

*Cada Estado debe asegurar que los miembros de los pueblos indígenas y tribales gocen efectivamente de todos los derechos humanos, en pie de igualdad con el resto de la población. (...) Esta obligación general del Estado adquiere un contenido adicional en el caso de los pueblos indígenas y tribales y sus miembros. (...) La necesidad de tal protección especial surge de la mayor vulnerabilidad de estas poblaciones, dadas las condiciones de marginación y discriminación históricas que han sufrido, y del nivel especial de afectación que soportan por las violaciones de sus derechos humanos. (2009, párr.48-49).*

De esta manera, para reconocer y revertir las situaciones estructurales y las violaciones sistemáticas contra las garantías fundamentales de los pueblos indígenas, la comunidad internacional no sólo ha optado por el régimen jurídico general de protección, preconfigurado para todas las personas en un plano de mera igualdad. Al contrario, dentro del Derecho Internacional de Derechos Humanos existe una especialización jurídica cuyo objeto es velar por la seguridad y la protección internacional singularizada en personas indígenas.

Ese régimen jurídico de protección especial para pueblos indígenas se reconoce en diversos instrumentos internacionales; dentro de los cuales destacan los siguientes:

- Convenio sobre pueblos indígenas y tribales No. 169 (1989), de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

***Derecho Educativo: Inclusión y Formación Profesional, otras miradas para la reflexión***

- Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), de la Organización de Naciones Unidas (ONU).
- Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2016), de la Organización de Estados Americanos (OEA).

En particular, en concordancia con los artículos 3 del Convenio de la OIT y 5 de la Declaración de la OEA, el artículo 1º de la Declaración de la ONU establece lo siguiente:

*Los indígenas tienen derecho, como pueblos o como individuos, al disfrute pleno de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales reconocidos en la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos y las normas internacionales de derechos humanos.*

Ante ello, las personas integrantes de los pueblos indígenas y tribales cuentan con derechos especiales derivados de su origen étnico e identidad cultural, además de los derechos generales que han sido reconocidos en el régimen jurídico de alcance universal.

## **2. Generalidades del derecho humano a la educación.**

En ese régimen jurídico de alcance universal, se ha enunciado un derecho general que se reviste de importancia en el acceso a otras garantías fundamentales: el Derecho Humano a la Educación.

Este derecho tiene un amplísimo desarrollo en instrumentos internacionales (Villafuerte Vega, 2018), entre los cuales se pueden enumerar los siguientes: artículos 12.4 y 26 Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969); 4.xi de la Convención Interamericana contra toda forma de discriminación e intolerancia (2013); 20 de la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores (2015); 1-5 de la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960); 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006); 23, 28, 29 y 32.1 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989); 12 de la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948); 15 de la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2016); 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948); 18.4 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966); 10.1 y 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); 13 y 16 del Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1988); 2 del Protocolo Adicional al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales (1952).

Como se puede observar de lo anterior, los instrumentos internacionales que enuncian el Derecho Humano a la Educación son posteriores al año 1948. Dentro de ese contexto dignificador de la segunda mitad del Siglo XX, la educación ostenta tutela jurídica internacional al considerarse como un mecanismo necesario

## ESTATUS JURÍDICO INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA

para la coersión social, la formación de la dignidad humanista de las personas y las comunidades, la pacificación global y la consolidación de una sociedad democrática y libre (Villafuerte Vega, 2019).

Ahora bien, la importancia radical del Derecho Humano a la Educación proviene de su denominación como un “*key right*”; tradúzcase como un derecho *llave* en el acceso a las demás garantías fundamentales y/o un derecho *clave* en pleno disfrute de otros derechos fundamentales (UNESCO, 2019). Los saberes, aptitudes y valores recibidos por los medios de transmisión intergeneracional brindados por la Educación, permite que las personas gocen de mayores habilidades y conocimientos en la defensa de su tutela internacional.

Así, el Derecho Internacional de los Derechos Humano establece una interrelación necesaria entre el Derecho Humano a la Educación con otras garantías fundamentales, pues su ejercicio y defensa autónoma depende de conocimientos y condiciones mínimas de formación social (Pacheco Fernández, 2003; Parra Vera et. al., 2008). Al respecto, se ha sostenido lo siguiente:

*La educación es un multiplicador que aumenta el disfrute de todos los derechos y libertades individuales cuando el derecho a la educación está efectivamente garantizado, y priva a las poblaciones del disfrute de muchos derechos y libertades cuando ese derecho se niega o viola (Tomaševski, 2003, p.10).*

En este punto, es necesario recordar que el Derecho Humano a la Educación es parte de las medidas básicas para el desarrollo progresivo; características de los derechos sociales, económicos y culturales. Estos generan obligaciones jurídicas internacionales, a través de medios inmediatos, apropiados y efectivos, para respetar el acceso a tales derechos, proteger contra cualquier medida que resulte perjudicial, cumplir los estándares normativos y de políticas públicas, así como facilitar y promover condiciones especiales de acceso (Parra Vera et. al., 2008).

De esa manera, el Derecho Humano a la Educación no sólo se reviste de su conceptualización general, ubicada a través de los instrumentos internacionales. Al considerarse como un derecho progresivo, éste demanda estándares mínimos de aplicabilidad y, a partir de ahí, el Estado debe tomar medidas graduales, constantes y consistentes para avanzar y progresar desde aquel estándar mínimo. Una vez alcanzado mayores niveles prestacionales, no se permite la regresividad (Courtis, 2014).

Para alcanzar mayores niveles y estándares de progresividad, la comunidad internacional ha considerado oportuno enunciar cuatro características elementales para la ejecución del Derecho Humano a la Educación; las cuales se describen a continuación (Parra Vera et. al., 2008; Tomaševski, 2001 y 2003):

- Disponibilidad: Los centros y programas educativos deben ser suficientes para toda la población, según su distribución geo-demográfica.
- Accesibilidad: El acceso a la educación debe ser universal, sin discriminación alguna. Debe garantizarse la gratuidad y el mínimo costo de los servicios de enseñanza, según el nivel y etapa educativa. Los centros de educación deben garantizar su respectiva asequibilidad material.

***Derecho Educativo: Inclusión y Formación Profesional, otras miradas para la reflexión***

- Aceptabilidad: Los programas educativos deben ser pertinentes (según su contexto nacional, regional, social y laboral) y de calidad (a través de la comprobación evaluativa de estándares mínimos de eficacia y eficiencia).
- Adaptabilidad: Los servicios y programas educativos deben adaptarse a cualquier cambio que se suscite en los diversos ámbitos de la vida en sociedad.

La jurisprudencia del Sistema Interamericano de Derechos Humanos ha añadido estas características elementales a sus estándares regionales de protección; los cuales se incluyen dentro de las medidas que cada Estado debe incorporar en su ordenamiento interno. Por ejemplo, refiérase al informe temático “El trabajo, la educación y los recursos de las mujeres” (2011, párr.194) y el informe de fondo No. 110/18 del Caso No. 12678 (2018, párr.115) de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, así como a la sentencia del Caso González Lluy y otros vs. Ecuador (2015, párr.234-235) de la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

Cabe mencionar que estas características elementales para la ejecución del Derecho Humano a la Educación son aplicables en todas las etapas educativas, manifestaciones culturales y formas de enseñanza; así como a cualquier población.

### 3. El derecho humano a la educación indígena.

Como se sostuvo con anterioridad, además del régimen jurídico general que emana del Derecho Humano a la Educación, existe un régimen especial de protección jurídica internacional relativa a la educación para pueblos indígenas, a tal nivel que podría denominarse “derecho humano a la educación indígena”.

Efectivamente, el Derecho Humano a la Educación para pueblos indígenas se reviste de particularidades únicas, pues esta tutela jurídica especial se fundamenta en la identidad cultural de dichas agrupaciones étnicas (Soria Verdera, 2014). Así, la gestión educativa indígena debe visualizarse desde la autoconcepción, manifestaciones culturales, lengua, conocimientos ancestrales e identidad de los pueblos originarios.

Por ese motivo, los instrumentos internacionales del régimen jurídico especial de protección, enuncian y reconocen particularidades para la educación de los pueblos indígenas, según se puede observar en el Cuadro No. 1:

**Cuadro No. 1: Elementos del derecho humano a la educación indígena.**

Derecho / Instrumento internacional	CPIT (OIT)	DDPI (ONU)	DADPI (OEA)
-------------------------------------	------------	------------	-------------

## ESTATUS JURÍDICO INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA

Igualdad en el acceso a todos los niveles de educación	Art. 26	Art. 14.2	Art. 16.1 y 16.2
Educación y preservación de la lengua indígena	Art. 28	Art. 14.1	Art. 16.3
Derecho de consulta y participación en programas educativos	Art. 27.2	--	--
Programas educativos con enfoque de identidad cultural	Art. 27	Arts. 14.1 y 15.1	Art. 16.3
Programas educativos con miras a la participación activa intercultural	Arts. 29 y 30	--	Art. 16.5
Instituciones educativas de autoorganización indígena	Art. 27.3	Art. 14.1	Art. 16.3
Eliminación de estereotipos históricos por etnicidad	Art. 31	Art. 15.2	Art. 16.5
Formación y profesionalización	Arts. 21 y 22	Art. 21.1	--

Fuente: elaboración propia, según clasificación de instrumentos internacionales.

Como se puede observar del anterior cuadro, el Derecho Humano a la Educación Indígena garantiza que los pueblos indígenas puedan acceder a los servicios de enseñanza, en un plano de igualdad frente a otras personas sin dicha condición étnica. Asimismo, tales servicios deben constituirse a partir de la identidad cultural de los pueblos indígenas, para la preservación de los conocimientos, valores, lenguas y formas de autoorganización propia.

Es decir, la educación indígena se construye desde la autoconcepción de la comunidad ancestral y para la prestación de la misma comunidad. Los pueblos indígenas pueden construir sus propios medios de educación, según sus usos y costumbres; siendo que cuando el Estado quiere brindar los servicios oficiales de educación, debe hacerlo tras la consulta y participación activa de tales comunidades. Por ende, las prácticas educativas ajenas a su concepción ancestral, occidentalizadoras o colonialistas, se encuentran prohibidas por considerarse impositivas y subyugadoras.

Por lo demás, la educación indígena debe buscar la eliminación de los estereotipos que han perpetuado la discriminación histórica contra tales pueblos, así como las condiciones de vulnerabilidad estructural y exclusión a las que han sido sometidos.

La jurisprudencia del Sistema Interamericano de Derechos Humanos no sólo ha reconocido y aplicado esos derechos particulares para la educación indígena, sino que también ha extendido los alcances y principios de esta garantía fundamental. Singularmente, entre otros estándares, la Comisión Interamericana de

***Derecho Educativo: Inclusión y Formación Profesional, otras miradas para la reflexión***

Derechos Humanos se ha encargado de reiterar tres líneas jurisprudenciales sobre esta temática, las cuales se analizan a continuación:

- Acceso: Las personas indígenas, sobre todo los menores de edad, tienen derecho a acceder a los sistemas de enseñanza en un plano de igualdad frente a todas las personas, los cuales deben ubicarse dentro de sus territorios ancestrales y con demostrada calidad educativa (Informe de fondo No. 125/12, párr. 295-293).
- Consulta: Los programas educativos deben ser sometidos a consulta previa de los pueblos indígenas, cuando estos se impartan dentro de los territorios ancestrales (Informes de fondo No. 12/85, párr.R.3.c; No. 76/12, párr.201; No. 30/13, párr.93).
- Identidad: La educación indígena debe corresponder a la identidad cultural de los pueblos originarios, para la preservación de sus valuartes sociales (Informe de fondo No. 125/12, párr. 210 y 259).

## CONCLUSIONES

1. Todas las personas en todo el mundo tienen derechos fundamentales por la dignidad que deriva de su simple condición de humanidad, los cuales son reconocidos y garantizados en un plano de igualdad.
2. Sin embargo, existen poblaciones y personas que, por motivos de discriminación histórica y vulnerabilidad estructural, no tienen pleno goce de sus derechos fundamentales; dentro de los cuales se encuentran los pueblos indígenas.
3. En vista de esas situaciones, el Derecho Internacional de Derechos Humanos ha previsto un régimen jurídico de protección especial a favor de los pueblos indígenas, el cual reconoce derechos singulares y particulares relacionados con su identidad cultural, así como todos las demás garantías de alcance universal.
4. Dentro de dichas garantías se encuentra el Derecho Humano a la Educación, el cual permite el acceso y pleno disfrute de otros derechos fundamenales. Su importancia radical reside en la preparación, formación y transmisión de conocimientos, aptitudes y valores para las siguientes generaciones.
5. Ahora bien, el Derecho Humano a la Educación para pueblos originarios requiere de acciones particulares, pues la concepción de la educación indígena nace a partir de su identidad cultural. De esta manera, los Estados deben garantizar el acceso en condiciones de igualdad para estas personas, bajo sistemas de enseñanza con enfoque intercultural, previamente consultados y coordinados con tales comunidades, cuya prestación se ejerza dentro de los territorios ancestrales.

## FUENTES DE INFORMACIÓN

*Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo, A.C.*

## ESTATUS JURÍDICO INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA

- Abrisketa, J. (2004). *Derechos humanos y acción humanitaria*. Zarautz, España: Ed. Alberdania.
- Berryman, P. (2003). *Teología de la liberación*. Distrito Federal, México: Ed. Siglo XXI.
- Centro por la Justicia y el Derecho Internacional (2014). *Sumarios de jurisprudencia: Pueblos indígenas*. Buenos Aires, Argentina: CEJIL.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2009). *Derechos de los Pueblos Indígenas y Tribales sobre sus tierras ancestrales y recursos naturales*. Washington D.C., Estados Unidos: CIDH.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2011). *El trabajo, la educación y los recursos de las mujeres: hacia la igualdad en la garantía de los derechos económicos, sociales y culturales*. Washington D.C., Estados Unidos: CIDH.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2001). *Fuentes en el Derecho Internacional y Nacional del proyecto de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Washington D.C., Estados Unidos: CIDH.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (1985). Informe No. 12/85, Caso No. 7615, *Pueblos indígenas Yanomami* (Brasil). Washington D.C., Estados Unidos: CIDH.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2012). Informe No. 76/12, Caso No. 12548, *Comunidad Garífuna Triunfo de la Cruz* (Honduras). Washington D.C., Estados Unidos: CIDH.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2012). Informe No. 125/12, Caso No. 12354, *Pueblos Indígenas Kuna de Madugandi y Embera de Bayabo* (Panamá). Washington D.C., Estados Unidos: CIDH.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2013). Informe No. 30/13, Caso No. 12761, *Comunidad Garífuna de Punta Piedra* (Honduras). Washington D.C., Estados Unidos: CIDH.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2018). Informe No. 110/18, Caso No. 12678, *Paola del Rosario Guzmán Albarracín y Familiares* (Ecuador). Washington D.C., Estados Unidos: CIDH.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (2015). *Caso González Lluy y otros vs. Ecuador*. Sentencia del 1º de setiembre de 2015. Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas.
- Courtis, C. "Artículo 26. Desarrollo Progresivo". En Steiner C. & Uribe, P. *Comentario a la Convención Americana sobre Derechos Humanos* (pp.654-676). Bogotá, Colombia: Fund. Konrad Adenauer.
- Ferrer Mac-Gregor, E. & Pelayo Möller, C.M. (2014). "Preámbulo". En Steiner C. & Uribe, P. *Comentario a la Convención Americana sobre Derechos Humanos* (pp.29-41). Bogotá, Colombia: Fund. Konrad Adenauer.
- Tomaševski, K. (2001). *Human rights obligations: making education available, accesible, acceptable and adaptable*. Gutemburgo, Suecia: Swedish International Development Cooperation Agency.
- Tomaševski, K. (2003). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. San José, Costa Rica: IIDH.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Right to education handbook*. París, Francia: UNESCO.
- Pacheco Fernández, F.A. (2003). *La relación de la educación en derechos humanos con el derecho a la educación*. San José, Costa Rica: IIDH, 2003.
- Parra Vera O., Villanueva Hermida M.A. & Enrique Martín A. (2008). *Protección Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. San José, Costa Rica: IIDH.
- Soria Verdera, R.E. (2014). *Introducción al análisis del Derecho Educativo*. Alta Gracia, Argentina: Eds. Pirca.

- Steiner C. & Uribe, P. (2014). "Introducción general". En Steiner C. & Uribe, P. *Comentario a la Convención Americana sobre Derechos Humanos* (pp.2-17). Bogotá, Colombia: Fund. Konrad Adenauer.
- Villafuerte Vega, A. (2018). "La relación entre el Derecho Humano a la Educación y la autonomía universitaria". En F. González Alonso. *El Derecho Educativo: Miradas Convergentes* (pp.223-236). Sevilla, España: Ed. Caligrama.
- Villafuerte Vega, A. (2019). "Teleología jurídica de la Educación". En L.M. Duso Pacheco & A. Villafuerte Vega. *Derecho Educativo: Reflexiones sobre la Cultura de Paz en un contexto globalizado* (pp.169-186). San José, Costa Rica: Ed. ISOLMA.

# CAPÍTULO 14

## EDUCACIÓN, VALORES Y DERECHOS HUMANOS

**Emilia Ramos Valencia y Martha Ochoa León**

**RIIDE Michoacán, México**

### RESUMEN

La importancia de este estudio es resaltar los valores ausentes o negados en la praxis universitaria, para la toma de consciencia y trabajar los valores que deben favorecer el ambiente universitario y más aún en el campo del derecho. La formación que se le brinde al profesional del derecho debe partir de la realidad circundante y responder a las necesidades que éstas implican. La educación es la fuente de los valores donde se aprenden las grandes virtudes. Su importancia consiste en que el hombre logre su propia autodeterminación como persona. Esta tarea educativa no es posible sin la cooperación de las instituciones, en este caso la universidad, por ello es imprescindible trabajar de la mano, acompañando el proceso de formación integral desde un proyecto de vida. Por eso, este estudio busca resaltar y aportar los valores que hay que resaltar desde el quehacer educativo y aportar a la educación superior un aspecto por seguir trabajando.

**Palabras clave:** Educación, Valores, Deontología Jurídica

### INTRODUCCIÓN

*Derecho Educativo: Inclusión y Formación Profesional, otras miradas para la reflexión*

Hoy en día en el mundo, no es la excepción, la atención se dirige al cumplimiento de reglas de ética en el comportamiento humano en todos los ámbitos. Constantemente podemos apreciar el surgimiento de leyes y reglamentos acerca del proceder conforme reglas de ética, pues el temor directo e inmediato a la corrupción intimida y obliga a tomar acciones en este campo.

Sus consecuencias se encuentran en todos los medios, desde la noticia que informa actos de corrupción en el orden político, hasta aquel acontecimiento contra la ética que tiene vinculación con el mundo económico, el acontecer social y, sin lugar a dudas, el mismo deporte. Esta posibilidad de atracción se identifica con actividades públicas y privadas, actos de trascendencia laboral así como profesional, siempre en atención a acciones contrarias a reglas éticas y deontológicas.

Cuando se habla de una conducta ética, identificada dentro del ámbito jurídico, resulta no solo exigencia de aquellos profesionales en derecho que se conducen dentro de la administración pública sino, también y en forma racional, a los profesionales que ejercen liberalmente el derecho.

Como se podrá notar, el efecto es universal y ningún campo del acontecer humano se encuentra exento de la exigencia de un proceder ético y alejado de la corrupción

Resulta innegable la corrosiva y vertiginosa corrupción que se ha generado, desde el siglo pasado y hasta nuestros días, en todas las profesiones, de la cual no se ha librado la abogacía. Ello nos conduce a replantear los esquemas iniciales, a revitalizar los Colegios Profesionales y, en forma inmediata, darle verdadera eficacia a las normas deontológicas internas que regulan la conducta de los profesionales en derecho, donde se exige el proceder en cumplimiento de reglas éticas, lo que brindará vigencia al principio de “probidad profesional”, hoy olvidado por muchos y, lamentablemente, visto con indiferencia por la mayoría.

LA DEONTOLOGÍA JURÍDICA

## EDUCACIÓN, VALORES Y DERECHOS HUMANOS

El término deontología proviene del vocablo griego deon, deber, y logos, razonamiento o ciencia. Deontología es la ciencia que trata sobre el conjunto de deberes y principios éticos que conciernen a cada profesión, oficio o ámbito laboral.

La deontología fija las normas que rigen la conducta y el desempeño en la esfera profesional, según las cuales se exige al profesional en determinadas responsabilidades en relación con los actos ligados a su campo laboral. Como tal, es una ciencia aplicada al ámbito moral, que se enfoca en todas aquellas conductas y actuaciones que no están contempladas ni en el derecho ni sometidas al control de la legislación pública.

La deontología jurídica es aquella que comprende el conjunto de deberes y obligaciones de tipo ético y legal que debe regir el proceder, la conducta y el desempeño de los profesionales del área de derecho. Como tal, la deontología jurídica es importante en todos los campos profesionales relacionados con el ámbito jurídico, como los abogados, los magistrados y los jueces, entre otros.

Las normas deontológicas son necesarias en el actuar del jurista, si bien ejerce una profesión con altos valores éticos como la justicia, la equidad, la lealtad, la seguridad jurídica, tolerancia, responsabilidad y honor. En el actuar del profesional del derecho se han desprestigiado, entre la vox populi escuchado frases entre abogados te veras, cuidado con la billetera, mi abogado se vendió con la otra parte.

Por las razones señaladas la deontología jurídica no es un proyecto de futuro sino, es una necesidad actual e inmediata. Ello conduce a que los profesionales en derecho, en forma individual y colectiva, atiendan en forma inmediata el cumplimiento y respeto profesional al Código de deberes jurídicos, morales y éticos del profesional en derecho.<sup>29</sup>

El comportamiento moral de las personas es motivo de estudio y preocupación de la facultad de derecho y ciencias sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. En el proceso de la formación integral de las personas, el aspecto ético moral tiene una importancia relevante ya que de ello depende el buen desarrollo de los proyectos de vida de las personas, además de que hay un fortalecimiento de la ética social; así mismo el adquirir buenos hábitos por medio del desarrollo de las virtudes y valores que nos hace ser mejores seres humanos y ser exitosos en la sociedad, en el trabajo y en la familia.

---

<sup>29</sup> Pérez, Valera Victor Manuel, Deontología Jurídica, México, Oxford, 2011,47

Por esta razón en cada uno de los niveles de estudio debe haber asignaturas específicas que aborden temas éticos y, docentes que enseñen sobre las normas o reglas básicas sobre moralidad y que sean capaces de predicar con el ejemplo para que los alumnos adquieran valores fundamentales para la vida por imitación o hábito. Aristóteles consideraba que las virtudes y los valores no son innatos, sino que se adquieren con la realización constante de actos buenos, por lo que el ejemplo toma dimensiones importantísimas.

Para Aristóteles "La virtud es un hábito adquirido mediante el esfuerzo y la constancia. Se tienen ciertas disposiciones para la virtud, pero para que se conviertan en hábitos se necesita un largo ejercicio. Es, además, un hábito voluntario pues no basta conocer el bien para practicarlo, ni el mal para evitarlo. Se necesita la voluntad. Por eso en la virtud interviene la inteligencia que delibera, y la voluntad que elige".'

La facultad de derecho de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo se fortalece cuando se concibe como una comunidad académica cuya misión es el desarrollo integral del ser humano. No se puede restringir su acción exclusivamente a la formación intelectual, profesional, humanística o física. Su ideal debe integrar la totalidad de elementos propios de la actividad humana. Las grandes manifestaciones de hombre, y el espíritu creativo que lo enaltece, están precisamente vinculados con la función y las tareas que tiene asignadas la universidad por su misma naturaleza.

De acuerdo a las diversas investigaciones que se han realizado en alumnos universitarios, ha permitido observar en estos espacios académicos a los alumnos para cimentar su identidad; han dado resultados nada halagadores, el resultado de estas investigaciones es la existencia de alumnos distantes con escasa consciencia de servir, actitudes de conveniencia dando como consecuencia la ausencia de valores éticos y morales; estos son problemas que hoy aqueja a toda una sociedad que está necesitada de futuros universitarios comprometidos que tengan una visión humana para enfrentarse a grandes retos que demanda nuestra sociedad.

## EDUCACIÓN, VALORES Y DERECHOS HUMANOS

### LA EDUCACIÓN EN VALORES

El concepto de la educación en valores es muy amplio, pero en términos generales se refiere al conjunto de estrategias y de dinámicas de relaciones que tienen como objetivo formar al ser humano con modelos de convivencia basados en el respeto, la empatía y la igualdad.

Eso significa que va mucho más allá de la enseñanza de materias relacionadas con el funcionamiento de la naturaleza y de las sociedades. Si estas primeras materias nos hablan sobre el "qué" y sobre el "cómo", la educación en valores nos habla sobre el "para qué".

Como la educación en valores está relacionada con la ética y los valores que sirven para ordenar las prioridades, también influye sobre el modo en el que las personas se fijan objetivos que alcanzar mediante los conocimientos que aprenden con las diferentes disciplinas del conocimiento.

La idea de que todos los seres humanos son iguales es fundamental para desarrollar sistemas morales inclusivos. Sin embargo, no siempre es fácil saber qué implicaciones prácticas tiene ese principio moral. En la educación en valores se invita a pensar acerca de lo que significa la igualdad y sobre qué tipos de comportamientos atentan contra ella.

La idea de que todos los seres humanos son iguales no solo es uno de los fundamentos de la democracia, sino que además hace posible la adecuación social y el cumplimiento de normas de convivencia.

Educar en valores no consiste en enseñar cuáles son las leyes y las costumbres por las que se rige la sociedad: alguien con fuertes rasgos psicopáticos también sería capaz de hacerlo. Educar en valores consiste, entre otras cosas, de asumir una ética en la que el compromiso con la sociedad y la empatía ayudan a definir los objetivos de nuestras acciones. El hecho de ponerse en el lugar del otro tanto cognitiva como emocionalmente mejora la capacidad para gestionar conflictos y comprender puntos de vista distintos.

La educación en valores no es simplemente una asignatura concreta que deba impartirse en las instituciones educativas; debe ser transversal y afectar a la manera de hacer no solo de todo el profesorado en su conjunto,

sino también al modo en el que actúa toda la institución educativa, los padres, tutores y, en general, la comunidad. Al ser algo que se interioriza con la práctica, no existe una división entre lo que ocurre dentro de las aulas y lo que pasa fuera de ellas.

La educación en valores y los derechos humanos debe ser un continuo conversar donde converjan procedimientos dialógicos y reflexivos, los cuales desde una perspectiva práctica se deben concretar en acciones educativas que permitan el desarrollo de la creatividad, el cuestionamiento, la empatía, el uso de la razón, la expresividad, el análisis crítico de lo cotidiano, etc. Todo ello, desde una óptica interdisciplinar y transversal, porque la educación en valores debe ir más allá, de los espacios de relaciones y aprendizaje compartido, destacando la reflexión como dialogo. Reforzando algunas estrategias para educar en valores como:

-  Rechazar formas de discriminación.
-  Potenciar formas de liderazgo no basadas en la ostentación del poder.
-  Invitar al debate filosófico sobre dilemas morales.
-  Señalar los comportamientos perjudiciales sin estigmatizar a las personas.
-  Enfatizar el principio de que las personas pueden cambiar.
-  Proponer ejercicios prácticos conjuntos en los que hay que tomar decisiones en tiempo real.
-  Por encima de todo, predicar con el ejemplo.

La educación universitaria está diseñada para que los estudiantes lleguen a ser abogados pero nadie les ha enseñado a ser hombres auténticos. Esta situación resulta dramática porque nos encontramos con muchos profesionales, altamente especializados, que no saben quiénes son como seres humanos, cómo deben de orientar su ciencia, cuál sea el sentido de su vida, de su origen, Frente a los excesos de una cultura siempre más deshumanizada, resulta indispensable revitalizar los ideales humanísticos en la investigación y en la

## EDUCACIÓN, VALORES Y DERECHOS HUMANOS

docencia. Una universidad para el hombre para que cada persona descubra y acepte libremente los valores que hacen posible una vida verdaderamente humana.<sup>30</sup>

La deontología es la rama de la ética que estudia el deber ser de los profesionales en servicio de la sociedad por la cual es imprescindible poseer una actitud de servicio, deseo de resolver problemas jurídicos, una idea más clara de la equidad, justicia, bien común, solidaridad.

La deontología responde también a la finalidad de la universidad, que no es solo la de proporcionar conocimientos técnicos para el ejercicio de una profesión, sino también la de formar estudiantes con auténtica libertad. Lo que distingue al hombre de los demás animales superiores es, su inteligencia, que posee la facultad de conocer y razonar correctamente. La inteligencia junto con la libertad y la voluntad, producen el acto humano. Los valores son conocidos, analizados y aceptados por nuestra inteligencia.

### VALORES

Los valores proviene del latín valor oris, grado de utilidad aptitudes de las cosas que lleva a la personas a satisfacer necesidades o proporciona un bienestar, esto puede ser desde lo individual hasta de forma grupal, que implica tener comunicación constante con otras personas.<sup>31</sup>

Desde la perspectiva ética no se ha sido fácil llegar a una definición de valor, definir la palabra resulta difícil por la falta de claridad en la determinación de los valores y las actitudes que deben promoverse entre las personas, estas deben darse desde el ámbito familiar que es la base fundamental para que el ser humano se desarrolle en otros ámbitos.

En la actualidad existen factores que han incrementado conductas que deterioran una formación humana y existen escenarios como los establecimientos educativos donde hay una desorientación, que se debe a un sistema educativo enfocado en metodologías comerciales y poco formativas, que destruyen la formación que los estudiantes han adquirido desde el seno del hogar. Las instituciones educativas, deben formar en valores, siendo guías en este proceso, la educación debe enfocarse en la promoción de valores para mejorar

---

<sup>30</sup> Ortega, Ramón y Mínguez Ramón, Los Valores en la Educación, España, Ariel, 2001,14

<sup>31</sup> Frondizi, Risieri, ¿ Que son los Valores?, México Fondo de Cultura,2005

actitudes y conductas de estudiantes, docentes y personal administrativo. Los valores son ideales que buscan perfeccionar y darle vida a las acciones en donde se desenvuelve el ser humano desde su concepción hasta la edad adulta.<sup>32</sup>

Estas acciones son posibilidades constantes de ser, pero también de no ser y están íntimamente ligados a la reflexión ética; la axiología, disciplina filosófica que estudia directamente valores y de la reflexión sobre la excelencia humana, tiende a cuestionar y analizar detalladamente fundamentos de los juicios que consideran lo valioso o lo que carece de valor, para darle un cambio ya sea para fortalecer los valores o para eliminar actitudes y conductas que no benefician la formación de la persona.

Se definen los valores, como una serie de actividades que se realizan y están estrechamente relacionadas con actitudes personales y sociales que llevan a la persona a alcanzar la comodidad y la realización según sus ideales. Estos valores se forman en la persona de acuerdo a las prácticas culturales, desde sus comunidades y su forma de expresión verbal como lo es la lengua materna, ideología ancestral, que se determina por sus creencias y prácticas que son antecedentes para determinar la conducta del individuo dentro de la comunidad.

Los valores, son creencias o actitudes que son parte del comportamiento humano social. Orientan a tomar decisiones desde lo personal hasta las que son de su entorno social, por lo que preparan al ser a crear acciones concretas que guían a la práctica de normas vistas desde el punto de vista de su cultura, historia y tradiciones.

## CARACTERÍSTICAS DE LOS VALORES

Los valores no son realidades físicas ni flotan en un mundo vago, por lo tanto el ser humano no tiene acceso a ellos materialmente y no son parte de una noción amplia visualmente, el valor llega a ser todo aquello que atrae de alguna forma, en cuando a actitudes y habilidades, se trata valor como sinónimo de bien. Los valores se pueden señalar por la característica, "Inherencia" no están separados, sino se da siempre en un sujeto,

---

<sup>32</sup> Torralba, Francesc, Cien Valores para una vida plena, España, Milenio, 2003, 14

“bipolaridad”, estos cambia con el paso del tiempo y la circunstancias en que se den, siempre cuentan con dos polos opuestos, un valor positivo responde a un valor negativo.<sup>33</sup>

## PERFIL OCUPACIONAL

El egresado de la carrera de derecho cumplirá con las siguientes funciones: planificador, administrador, asesor, y docente.

-  Planificador: el abogado o abogada de la Facultad de Derecho y ciencias sociales de la universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo ha de ser competente para prever estrategias, aplicar la justicia social, lo cual debe realizar las siguientes tareas: diagnosticar, jerarquizar las necesidades, formular objetivos, diseñar estrategias, buscar recursos, evaluar y programar actividades.
-  Administrador de justicia: el abogado o abogada encargado de la administración de justicia, cuya misión consiste en la interpretación y aplicación de las normas jurídicas y sociales; poder que debe ejercer con independencia e imparcialidad, ajeno a subordinación y respetando el derecho a la defensa y al debido proceso, en la búsqueda de la verdad como elemento esencial de la justicia, para ello debe realizar las siguientes tareas: resolver conflictos de cualquier naturaleza que puedan suscitarse, fiscalizar el cumplimiento del ordenamiento jurídico Mexicano, tomar decisiones, defender la legalidad de los derechos ciudadanos e intereses públicos, procurar el ejercicio democrático de la voluntad popular, la promoción de la prosperidad y el bienestar del pueblo, mantener el proceso y las decisiones dentro del marco de los valores y principios constitucionales.
-  Asesor: el abogado o abogada brindará ayuda y asesoría permanente al individuo, con el fin de que pueda acceder a una justicia social, para ello debe cumplir las siguientes tareas: promover asesoramiento permanente al individuo y al grupo social, diagnosticar necesidades de

---

<sup>33</sup> Fierro, María y Carbajal Patricia, *Mirar la Práctica docente desde los Valores*, México, gedisa, 2003, 195

asesoramiento jurídico al individuo y al grupo social, informar y comunicar de manera permanente los deberes y derechos constitucionales, prevenir, desarrollar e intervenir socialmente.

- ✚ Investigador: el abogado o abogada debe ser un profesional con habilidades para la indagación de hechos y fenómenos jurídicos que le permitan responder a sus propias conjeturas de trabajo y valorar mediante la investigación la producción de los saberes de la sociedad, en efecto debe asumir las siguientes tareas: indagar sobre las causas de hechos y fenómenos sociales, diagnosticar y formular problemas de investigación, promover procesos de producción de conocimientos mediante la investigación acción participativa, aplicar métodos de investigación, presentar propuesta de solución a problemas en su campo de acción profesional, utilizar la investigación bibliográfica y documental como soporte

## **CONCLUSIONES**

Es responsabilidad de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y en general de toda institución educativa, promover una formación ética y valores a la comunidad universitaria, sin perder de vista que hay que predicar con el ejemplo y desarrollar la motivación en clases dirigida al estudiante para convencerlo que el mejor camino es el de la virtud, pero que se necesita mucho esfuerzo y constancia de parte de los alumnos, porque sin su voluntad no se puede hacer nada.

La tarea de reforzar la formación ética y fomento de valores es obligación del docente, pero también responsabilidad de los padres de familia y de las autoridades universitarias. Las virtudes y los valores no son innatos, se adquieren mediante esfuerzo y constancia.

El valor supremo es el ser humano, por lo que para iniciar un proceso de desarrollo de valores y virtudes es imperativo fomentar en primera instancia el respeto a la dignidad de las personas.

## EDUCACIÓN, VALORES Y DERECHOS HUMANOS

Para lograr la superación personal y llegar a desarrollar un plan de vida, es recomendable que los integrantes de la comunidad universitaria tengan valores que orienten su actividad personal y universitaria, ya que una formación con valores ayuda a tener un desarrollo integral como ser humano.

Formando profesionales del Derecho de alto nivel, con sólidas bases científicas, tecnológicas y humanísticas, que tengan un conocimiento profundo de la ciencia y técnicas jurídicas, que les convierta en expertos del Derecho, capaces de utilizarlo como autorregulador y transformador de la realidad social, participando en la elaboración y aplicación de las leyes, e investigación para el desarrollo del conocimiento jurídico.

Lograr excelencia profesional, con capacidad creativa y liderazgo, mediante el conocimiento preciso del Derecho y su aplicación, a partir de principios de ética, justicia, integridad moral y honestidad

La educación en valores puede parecer un concepto relativamente nuevo que solo podía ser creado en las sociedades prósperas de la actualidad, pero lo cierto es que filósofos como Sócrates ya defendían la idea de que uno de los pilares fundamentales de la educación es el objetivo de crear buenos ciudadanos.

En cierto modo, es una educación basada en la filosofía de la moral: ayuda a que reflexionemos sobre nuestras motivaciones y sobre lo apropiado de establecer metas de una u otra forma, teniendo en cuenta el impacto que tendrá eso para uno mismo, pero también para los demás.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Álvarez, Mario, Introducción al derecho, México, Mcgraw Hill, 2001

Alonso, José María, La Educación en Valores en la institución Escolar, México, Universidad La Salle, 2008

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Gobierno Federal

Fierro, María y Carbajal Patricia, Mirar la Práctica docente desde los Valores, México, gedisa, 2003

Fronzoni, Risieri, ¿Que son los Valores?, México Fondo de Cultura, 2005

Grass, Juan, (1995), La educación de Valores y virtudes en la Escuela, Primera Edición, Trillas, México.

Recasens, Luis, Filosofía del Derecho, México, Porrúa, 2008 México.

Torralba, Francesc, Cien Valores para una vida plena, España, Milenio, 2003

Ortega, Ramón y Mínguez Ramón, Los Valores en la Educación, España, Ariel, 2001

Pérez, Valera Victor Manuel, Deontología Jurídica, México, Oxford, 2011

*Derecho Educativo: Inclusión y Formación  
Profesional, otras miradas para la reflexión*



RED INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN DERECHO EDUCATIVO, A.C.

RIIDE MÉXICO

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; MÉXICO.