

Cultura de los Derechos Humanos y universitarios en jóvenes bachilleres

Resultados de la encuesta estatal Jalisco

Dante J. Haro Reyes • Mario G. Cervantes Medina • Ivon G. González Tinoco
Coordinadores



Cultura de los Derechos Humanos y universitarios en jóvenes bachilleres. Resultados de la Encuesta Estatal Jalisco



**UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA**
Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco

CUSUR
Comunidad abierta



Red de Organismos
Defensores de los
Derechos Universitarios



Universidad de Guadalajara

Mtra. Karla Alejandrina Planter Pérez
Rectora General

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea
Vicerrector Ejecutivo

Mtro. Cesar Antonio Barba Delgadillo
Secretaría General

Centro Universitario del Sur

Dr. Dante Jaime Haro Reyes
Rector

Dr. José de Jesús Chávez Cervantes
Secretaría Académica

Dr. Enrique Arámbula Maravilla
Coordinación de Investigación y Posgrado

Red Iberoamericana de Defensorías Universitarias

Dr. Dante Jaime Haro Reyes
Coordinador

**Red Internacional de Investigadoras/es en Estudios sobre
Juventud**

Dr. Mario Gerardo Cervantes Medina
Presidente

Dra. Ivon Guadalupe González Tinoco
Directora General

Cultura de los Derechos Humanos y universitarios en jóvenes bachilleres. Resultados de la Encuesta Estatal Jalisco

Dante J. Haro Reyes
Mario G. Cervantes Medina
Ivon G. González Tinoco
(*Coordinadores*)



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA
Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco

CUSUR
Comunidad abierta



Red de Organismos
Defensores de los
Derechos Universitarios



Cultura de los Derechos Humanos y universitarios en jóvenes bachilleres. Resultados de la Encuesta Estatal Jalisco. **Autores coordinadores:** Dante Jaime Haro Reyes, Mario Gerardo Cervantes Medina e Ivon Guadalupe González Tinoco. — *Guadalajara, México. 2025.*

Publicación electrónica digital: descarga y *online*; detalle de formato: EPUB.
Primera edición

ISBN: **979-13-87631-99-4**

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20252755>



D. R. © copyright 2025. Dante Jaime Haro Reyes, Mario Gerardo Cervantes Medina e Ivon Guadalupe González Tinoco.

Centro Universitario del Sur. Universidad de Guadalajara, Av. Enrique Arreola Silva No. 883, Colonia Centro, Ciudad Guzmán, Jalisco, México.

Esta obra ha sido dictaminada, bajo el sistema de doble ciego, por un cuerpo colegiado interdisciplinario de investigadores e investigadoras integrantes del Sistema Nacional de Investigadores pertenecientes a instituciones de educación superior.

Edición y corrección: **Universidad de Guadalajara** y **Astra ediciones.**



Todos los contenidos de esta obra se comparten bajo la licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (**CC BY-NC-SA 4.0**). Esto implica que no está autorizado el uso comercial de la obra original ni de las eventuales obras derivadas, las cuales deberán distribuirse bajo la misma licencia que rige la obra original. No obstante, se permite a terceros compartir el contenido siempre y cuando se reconozca debidamente la autoría y la publicación original en esta editorial.

Dedicatoria

A toda la comunidad universitaria:

Con la convicción de que los derechos humanos forman parte de la convivencia cotidiana en las aulas, que la cultura de paz sea una realidad en una nueva etapa en nuestra universidad, acorde a los Objetivos del Desarrollo Sostenible que marca la Organización de las Naciones Unidas.

Agradecimientos

Al finalizar una investigación, se contrae una deuda de agradecimiento con quienes colaboran en la misma. En primer lugar, expresamos nuestro más profundo agradecimiento a las y los estudiantes que amablemente respondieron la encuesta.

En segundo lugar, a las y los promotores de los *centros de cultura de paz* de las escuelas preparatorias, quienes fueron las aplicadoras y los aplicadores, específicamente los enlaces de la Defensoría de los Derechos Universitarios del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara (UdeG).

Así mismo, nuestro agradecimiento a las y los directivos de las escuelas preparatorias, con cuyo apoyo a nivel estatal contamos para desarrollar esta investigación, así como al personal de toda la red universitaria.

También agradecemos a las autoridades del Sistema de Educación Media Superior, y de manera muy especial a su director, el maestro César Barba Delgadillo, por todo su apoyo y facilidades para poder realizar la presente investigación.

Índice

Prólogo	13
Teresa Magnolia Preciado Rodríguez	
Introducción	15
Consideraciones metodológicas.....	21
Oscar Ricardo Ornelas Gómez	
Víctor Eduardo Álvarez Quiñonez	
Generación Z, apreciaciones sobre derechos humanos y universitarios	37
Mario G. Cervantes Medina	
La cultura de paz: pilar esencial en la formación universitaria.....	63
Dante Jaime Haro Reyes	
Enrique Arámbula Maravilla	
Jehtcemany Donato Mendoza	
Igualdad y no discriminación	85
Ivón González	
Percepción y violación de los Derechos Humanos hacia la comunidad LGBTIQ+ en estudiantes de bachillerato.....	105
Alexandra Valadez Jimenez	
La escuela y los Derechos Humanos	131
Martha Patricia Ortega Medellín	
Shaila Yolosuchitl Ruíz Soto	
Visibilización de violencia en estudiantes bachilleres	149
Claudia Liliana Vázquez Juárez	
Maria Daniela Rosas Garcia	

Perspectiva de género y Derechos Universitarios171

Gabriela G. Aguilar Martín

Mariana Aguirre González

Daniel Reyes Lara

Análisis de los tipos de dificultades que tienen los alumnos del
Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de
Guadalajara y sus efectos emocionales203

Roberto Govea Espinosa

María Otilia García Pérez

María del Pilar Herrera Guevara

María del Rosario Flores Novoa

Yareli G. Valenciana

Prólogo

La presente obra surge con el firme propósito de materializar el compromiso institucional de la Universidad de Guadalajara en torno al cumplimiento de uno de los principios fundamentales establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, particularmente en su artículo 3º, el cual reconoce a la educación como un derecho humano que debe fundamentarse en el respeto a la dignidad de las personas, promoviendo la igualdad sustantiva, la justicia y la consolidación de una cultura de paz.

Desde esta perspectiva, la universidad ejerce su función como agente transformador de la sociedad, al asumir que la labor educativa trasciende la mera transmisión de conocimientos y conlleva la formación de sujetos capaces de ejercer y defender sus derechos, convivir en entornos diversos y solidarios, así como la participación activa en la construcción del bienestar colectivo. En este sentido, los resultados aquí presentados responden al interés de analizar la realidad que se vive en las aulas, contando como población de estudio a las y los estudiantes del nivel medio superior en las escuelas preparatorias de la Universidad de Guadalajara, con el propósito principal de obtener información sustantiva en torno a la comprensión y ejercicio de los derechos humanos dentro del contexto institucional universitario.

Las líneas de investigación que estructuran este proyecto engloban el análisis de distintos aspectos que inciden en el ejercicio efectivo de los derechos humanos en el entorno escolar. Inicialmente, se explora el grado de conocimiento que posee el estudiantado sobre el concepto de derechos humanos, así como su familiaridad con los mecanismos, estructuras y recursos institucionales que permiten su ejercicio pleno. Del mismo modo, se examina la noción de cultura de paz, considerando si esta forma parte del bagaje conceptual de las y los estudiantes y cómo se traduce en sus prácticas cotidianas.

En lo referente a la comunidad LGBTQ+, se abordan tanto las percepciones que esta población genera en el estudiantado, como las formas en que sus derechos son reconocidos o vulnerados dentro del espacio educativo. Adicionalmente, se identifican problemáticas relacionadas con la salud mental, sexual y económica del alumnado, así como las múltiples manifestaciones de violencia que afectan su experiencia formativa.

El estudio incorpora también una perspectiva de género y considera otros factores estructurales y contextuales que limitan el acceso equitativo para el ejercicio pleno del derecho a la educación. A través de estos ejes, se busca visibilizar las condiciones reales que enfrentan las y los estudiantes, con el objetivo de contribuir al diseño de propuestas orientadas a fortalecer una convivencia universitaria.

El análisis de los paradigmas contemporáneos en torno a la implementación de los derechos humanos y la cultura de paz se vuelve indispensable ante los desafíos sociales, culturales y políticos que caracterizan al siglo XXI. Comprender estas vertientes no solo permite identificar las transformaciones conceptuales y normativas que han acompañado su evolución, sino también reflexionar críticamente sobre las tensiones entre el discurso institucional y la realidad cotidiana. Es por ello que felicito a los coordinadores de la obra, Dr. Mario Cervantes, Dra. Ivón González y Dr. Dante Haro, por la pertinencia de este trabajo, que recopila los resultados de un proyecto de investigación más amplio que, desde la Cátedra Nacional de los Derechos Universitarios, se ha impulsado.

Dra. Teresa Magnolia Preciado Rodríguez

<https://doi.org/10.61728/AE20252762>



Introducción

La Cátedra Nacional de los Derechos Universitarios (CNDU) forma parte de la Defensoría de los Derechos Universitarios (DDU) de la Universidad de Guadalajara (U de G). Fue creada el 30 de enero de 2021, en el marco de la celebración del Día Escolar de la No Violencia y la Paz, fecha en la que se promueve la violencia en las escuelas y comunidades en México, con motivo del asesinato de Mahatma Gandhi, líder principal, pacifista, del movimiento de independencia de la India.

Entre los documentos base que se sustenta la creación de la Defensoría de los Derechos Universitarios, encontramos la Carta Universitaria compromiso por los Derechos Humanos (<https://crne.anuies.mx/wp-content/uploads/2019/04/2-SEGOB-CRNE-31.03.17.pdf>) suscrita por la Secretaría de Gobernación, la Comisión Nacional de Derechos Humanos y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) el 18 de febrero de 2016, a la cual la Universidad de Guadalajara se adhirió el 6 de mayo de 2016, en la sesión ordinaria 01.2016 del Consejo Regional Centro Occidente de la ANUIES, y cuyo objetivo fue difundir e impulsar la aplicación de la reforma constitucional de 2011 en materia de derechos humanos en las instituciones de educación superior, la Máxima Casa de Estudios de Jalisco se comprometió a:

- Incorporar transversalmente los contenidos de los derechos humanos en los planes y programas de estudio.
- Promover y difundir los derechos humanos con un enfoque práctico.
- Generar una cultura de paz y de respeto en la comunidad universitaria.
- Impulsar o fortalecer su funcionamiento si ya existen defensorías, mecanismos, instancias o instituciones de protección de derechos humanos de la comunidad universitaria.
- Fomentar la especialización en materias específicas de impacto sobre el goce y ejercicio de los derechos humanos.
- Armonizar políticas, reglamentos y protocolos de actuación con los

principios de los derechos humanos para evitar todo tipo de discriminación y violencia.

- Promover plena accesibilidad para las personas con discapacidad. (Ídem)

Como se puede observar la Universidad pública de Jalisco se comprometió por escrito con siete propositos en materia de derechos humanos, acorde a esto se promulga el Dictamen Núm IV/2018/1565 emitido por las Comisiones Permanentes de Normatividad Responsabilidad y Sanciones y de Hacienda, aprobado en la Sesión Extraordinaria del H. Consejo General Universitario efectuado el día 29 de octubre de 2018 donde se crea la Defensoría de los Derechos Universitarios (DDU) de la Universidad de Guadalajara (UDG), y además se aprueba el Reglamento de la Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad de Guadalajara, acorde a lo que se establece en su Artículo 2 que señala que la DDU de la UDG será competente para:

- I. Contribuir a la cultura del respeto entre las personas;
- II. Promover los derechos humanos;
- III. Proteger los derechos universitarios de quienes integran la comunidad universitaria, y
- IV. Coordinar las acciones de prevención de la violencia y en la atención en los casos en que está se presente.

En el Plan Institucional de Desarrollo de la Universidad de Guadalajara 2014-2030 “Construyendo el Futuro”, se estableció el compromiso de crear un Ombudsperson para coadyuvar el respeto y ejercicio de los Derechos Humanos fundamentales en toda la Comunidad Universitaria. (<https://ddu.udg.mx/historia-de-la-defensoria-de-los-derechos-universitario-de-la-universidad-de-guadalajara>).

La Defensoría de los Derechos Universitarios en el Sistema de Educación Media Superior

Es en el Sistema de Educación Media Superior (SEMS) donde más presencia tiene la Defensoría de los Derechos Universitarios, y donde más labor ha realizado en materia de capacitación hacia la comunidad universitaria (tanto a docentes como estudiantes y personal administrativo). El 19 de julio del año 2019, el Director General del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara, junto con el Dr. Dante Jaime Haro Reyes, Defensor de los Derechos Universitarios (DDU) de la misma universidad, tomaron protesta e inauguraron las oficinas en el DDU en el SEMS... “El Director General del SEMS, maestro César Antonio Barba Delgadillo, recordó que la comunidad del SEMS está integrada por 160 mil alumnos, 8 mil profesores y 2 mil 500 trabajadores administrativos, por lo que es importante que este organismo dé cobertura a las situaciones de violencia que se puedan suscitar” ([La creación de la defensoría obedece a dos motivos: por una parte, la presión de organismos internacionales y, por ende, la reforma constitucional que se impulsó en nuestro país, y esto trajo por consecuencia también el posicionamiento de las instituciones de educación superior agrupadas en la ANUIES; por otro lado, la presión de universidades académicas, investigadoras, estudiantes, grupos y colectivas feministas han venido denunciando, como respuesta a esta situación, la postura oficial de los funcionarios de la universidad; desde el Rector General, es de cero tolerancia al acoso y hostigamiento.](https://www.udg.mx/es/noticia/abren-oficina-defensoria-derechosuniversitarios-sems#:~:text=Para%20atender%20y%20prevenir%20casos,edificio%20Valent%C3%ADn%20G%C3%B3mez%20Far%C3%ADas%2C%20ubicado), en dicha toma de protesta manifestó: “La idea es que, más que resolver asuntos, se generen estrategias que nos ayuden a prevenir este tipo de conductas. Esto se hará con talleres de formación para los profesores y trabajadores, sobre todo. Cuando se haga el análisis del plan de estudio de bachillerato, veremos cómo podemos incluir el tema de forma curricular”.</p></div><div data-bbox=)

El grupo de investigación de la CNDU está compuesto por 8 líneas de investigación, siendo: 1. Línea de investigación en estudios sobre dere-

chos humanos y universitarios, 2. Línea de investigación en estudios sobre igualdad y no discriminación, 3. Línea de investigación en estudios sobre cultura de paz, 4. Línea de investigación en estudios sobre violencia, 5. Línea de investigación en estudios sobre diversidad sexual, 6. Línea de investigación en estudios sobre género, 7. Línea de investigación en estudios sobre salud integral y 8. Línea de investigación en estudios sobre discapacidad. Cada línea de investigación cuenta con una directora o director y a su vez está integrada por pares que son especialistas en la temática que se estudia. La dinámica de elaboración del cuestionario consistió en que cada línea de investigación formuló 5 preguntas, las cuales sumaron un total de 40 ítems.

La validación del instrumento fue realizada por un Comité de Expertas y Expertos del Instituto de Investigaciones Sociológicas perteneciente al Departamento de Sociología del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, el cual revisó el cuestionario de la investigación misma que fue realizada con apego a la regulación local e intencional vigente, tomando en cuenta los Lineamientos de la Ley de Protección de Datos, así mismo se determinó la pertinencia del diseño metodológico, la selección de participantes, los beneficios al proyecto de investigación y se coincidió de que no existía riesgo para las y los participantes, así como, que cumpliera con el consentimiento informado que toda encuesta debe reunir.

En el cuestionario se les preguntó datos sociodemográficos —entre otros, edad, ¿en qué escuela preparatoria estudias?—, así como también la edad, siendo la población muestra de ambos sexos, con una edad entre 15 y 19 años.

Las y los integrantes del Grupo de Investigación de la Cátedra Nacional de los Derechos Universitarios conforme a las líneas de investigación fueron:

Dr. Dante Jaime Haro Reyes y Dr Mario Gerardo Cervantes Medina. Corresponsables

Dra. Ivon Guadalupe González Tinoco Directora General del Grupo de Investigación

Dr Mario Gerardo Cervantes Medina Director de la Línea de Estudios sobre Derechos Humanos y Universitarios

Dra. Ivon Guadalupe González Tinoco Directora de la Línea de Estudios sobre Igualdad y No Discriminación

Dr. Dante Jaime Haro Reyes Director de la Línea de Estudios sobre Cultura de Paz

Dra. Alexandra Valadez Jimenez Directora de la Línea de Estudios sobre Diversidad Sexual

Dr. David Coronado Director de la Línea de Estudios sobre Violencia

Dra. Martha Patricia Ortega Medellín Directora de la Línea de Estudios sobre Salud

Mtra. Mariana Aguirre González Directora de la Línea de Estudios sobre Género

Dr. Roberto Govea Espinosa Director de la Línea de Estudios sobre Discapacidad

Mtro. Oscar Ricardo Ornelas Gómez Director de Analisis Estadístico

Integrantes que colaboran en las líneas de Investigación:

Mtro. Víctor Eduardo Álvarez Quiñones Línea de de Analisis Estadístico

Dr. Enrique Arámbula Maravilla Línea de Estudios sobre Cultura de Paz

Mtra. Jehtcemany Donato Mendoza Línea de Estudios sobre Cultura de Paz

Mtra. Elizabeth López Oseguera Línea de Estudios sobre Cultura de Paz

Dra. Shaila Yolosuchitl Ruíz Soto Línea de Estudios sobre Salud

Dra. Claudia Liliana Vázquez Juárez Línea de Estudios sobre Violencia

Dra. Maria Daniela Rosas García Línea de Estudios sobre Violencia

Dra Carolina Gómez Saldivar Línea de Estudios sobre Violencia

Dra. Adriana Castillo Ponce Línea de Estudios sobre Violencia

Dra Fabiola Macias Espinoza Línea de Estudios sobre Diversidad Sexual

Dr. Gabriel Chable Línea de Estudios sobre Diversidad Sexual

Dr Israel Línea de Estudios sobre Diversidad Sexual

Mtra. María de los Ángeles González Ramírez Línea de Estudios sobre Género

Dra. Laura Leticia Salazar Preciado Línea de Estudios sobre Salud

Referencias

- Abren oficina de la Defensoría de los Derechos Universitarios en el SEMS. 19 de julio de 2019. <https://www.udg.mx/es/noticia/abren-oficina-defensoria-derechouniversitariossems#:~:text=Para%20atender%20y%20prevenir%20casos,edificio%20Valent%C3%ADn%20G%C3%B3mez%20Far%C3%ADas%2C%20ubicado>.
- Carta Universitaria compromiso por los Derechos Humanos <https://crne.anuies.mx/wp-content/uploads/2019/04/2-SEGOB-CR-NE-31.03.17.pdf>.
- Documento oficial de creación de la Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad de Guadalajara. Dictamen Número IV/2018/1565.
- Historia de la Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad de Guadalajara. <https://ddu.udg.mx/historia-de-la-defensoria-de-los-derechos-universitario-de-la-universidad-de-guadalajara>.

Coordinadores

Consideraciones metodológicas

Oscar Ricardo Ornelas Gómez
Víctor Eduardo Álvarez Quiñonez

<https://doi.org/10.61728/AE20252779>



La Universidad de Guadalajara (U de G), a través del Sistema de Educación Media Superior (SEMS), cubre el mayor espacio educativo de enseñanza media superior en el Estado de Jalisco, ofreciendo una formación integral y de calidad a bachilleres y técnicos (Sistema de Educación Superior, s. f.). Con una matrícula estudiantil de 180 000 alumnas y alumnos. Cuenta con 71 preparatorias, de las cuales 27 son metropolitanas y 44 regionales. La oferta educativa de la UDG se extiende a 109 municipios de Jalisco (Sistema de Educación Superior, s. f.).

La Cátedra Nacional de los Derechos Universitarios (CNDU) pertenece a la Defensoría de los Derechos Universitarios (DDU) de la Universidad de Guadalajara. En coordinación con el Sistema de Educación Media Superior, realizamos este estudio sobre los derechos universitarios con estudiantes del Nivel de Educación Media Superior. El estudio abarcó temas como Igualdad y No Discriminación, Violencia, Estudios de Género, Diversidad Sexual, Discapacidad, Cultura de Paz, Salud Integral y Derechos Universitarios. La cobertura fue a nivel estatal en Jalisco.

La pregunta de investigación fue: ¿Cuáles son las percepciones de las y los bachilleres sobre sus derechos humanos? Se partió del supuesto de que las universitarias y universitarios tienen la percepción de que todavía no son sujetos de derechos por ser menores de edad y que cumpliendo la mayoría de edad podrán tener ya derechos y obligaciones.

Por el tipo de pregunta, el modelo metodológico es cualitativo. Se programó llevar a cabo el método de investigación-acción; de igual forma, se utilizó la metodología cuantitativa, por lo que se realizó un diagnóstico en etapa exploratoria, aplicando una encuesta para la obtención de datos estadísticos. Además, se empleó la metodología cualitativa con técnica de investigación de observación etnográfica participante, a través de la impartición de talleres a bachilleres, con diversa temática sobre nuevas masculinidades, acoso y hostigamiento, introducción a los derechos humanos, ¿qué son los derechos universitarios?, entre otros.

Para la aplicación de la encuesta, en etapa exploratoria, se desarrolló un instrumento que se aplicó a estudiantes del nivel de educación media superior de la Universidad de Guadalajara, siendo una muestra aleatoria. Se programaron 200 encuestas, se aplicaron 195, ya que 5 alumnas o alumnos no la respondieron. El motivo por el que no pudieron contestar fue que

su conexión a Internet fue baja o no tuvieron acceso, en virtud de que el cuestionario se respondió de manera digital.

El cuestionario se aplicó tanto a jóvenes urbanos como a jóvenes rurales, ya que se abarcaron varias regiones del interior del estado —entre otras, la región costa, los municipios de Puerto Vallarta e Ixtapa, la región altos, el municipio de San Miguel el Alto, y la región ciénega, municipio de Ocotlán—, así como de la zona metropolitana de Guadalajara (ZMG), los dos principales municipios: Guadalajara y Zapopan. El instrumento se aplicó tanto a hombres como a mujeres, de los seis diferentes semestres que se cursan en el bachillerato, por lo que los sujetos de estudio oscilaron entre los 15 y 17 años de edad.

No	Municipio o región	Preparatoria	Encuestas	Porcentaje
1	Guadalajara	Jalisco	16	8.2 %
2	Guadalajara	Vocacional	26	13.8 %
3	Zapopan	No 15	27	13.3 %
4	Región Ciénega Municipio Ocotlán	Escuela Regional de Educación Media Superior (EREMSO).	16	8.2%
5	Región Costa Municipio Puerto Vallarta	Preparatoria Regional de Puerto Vallarta	43	22.1 %
6	Región Costa Municipio Ixtapa	Preparatoria Regional de Puerto Vallarta, modulo Ixtapa	35	17.4 %
7	Región Altos Norte Municipio San Miguel el Alto	Preparatoria Regional de San Miguel el Alto	32	15.9 %
Total			195	98.9 %

Una vez piloteada la encuesta, en un segundo momento, se depuraron preguntas, otras se reformularon por el grado de dificultad y la complejidad en la comprensión para las y los estudiantes. La periodicidad del estudio fue de dos años, 2021 y 2022.

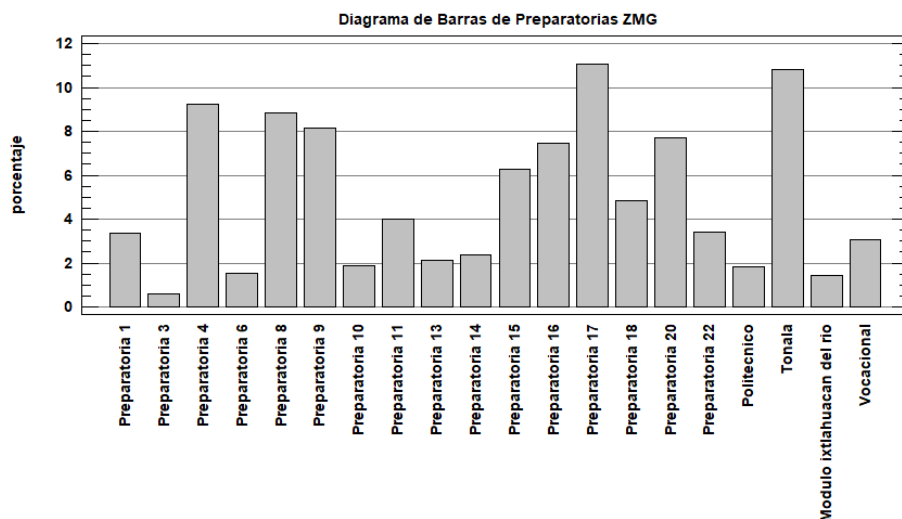
Se utilizó la metodología cuantitativa, con la técnica de aplicación de encuestas para la obtención de datos estadísticos con el método descriptivo. El muestreo fue aleatorio simple por cuotas de jóvenes inscritas e

inscritos en preparatorias metropolitanas y regionales de la Universidad de Guadalajara, por lo que los sujetos de estudio fueron alumnas y alumnos del SEMS de la U de G.

Las promotoras y promotores que coordinan los Centros de Cultura de Paz, que son los enlaces en el SEMS de la DDU, fueron las aplicadoras y aplicadores en cada plantel. El universo fue de 180 000 jóvenes bachilleres de la Universidad de Guadalajara y el tamaño de la muestra fue de 25 040 encuestas, con un margen de confianza del 99 % y un margen de error del 1 %. La recolección de datos de la encuesta fue aplicada por medio de la G-Suite de Google, mientras que el programa de análisis de datos fue Stargraphics Centurion XVI.

Datos sociodemográficos

Se grafica en dos partes para poder visualizarlos: preparatorias de la ZMG (10244 alumnos 40.91 % de la población) y regionales (14796 59.09 % de la población).



Esta tabla muestra el número de veces que se ha presentado cada valor de Preparatorias ZMG, así como porcentajes y estadísticas acumuladas. Por ejemplo, en 344 filas del archivo de datos, Preparatorias ZMG es igual a Preparatoria 1. Esto representa 3.35806 % de los 10 244 valores en el

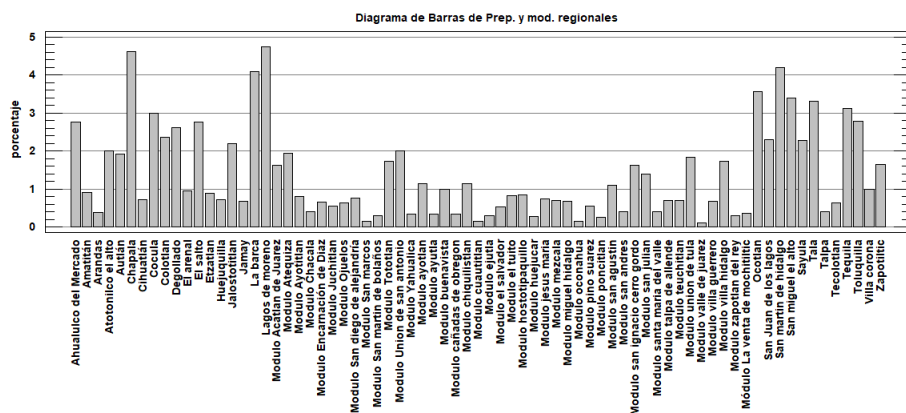
archivo. Las dos columnas de la extrema derecha dan los recuentos y porcentajes acumulados, desde el inicio de la tabla hacia abajo.

Tabla de frecuencia para preparatorias ZMG

Clase	Valor	Frecuencia	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Rel. acum.
1	Preparatoria Jalisco	344	0.0336 %	344	0.0336
2	Preparatoria 3	59	0.0058 %	403	0.0393
3	Preparatoria 4	945	0.0922 %	1348	0.1316
4	Preparatoria 6	156	0.0152 %	1504	0.1468
5	Preparatoria 8	904	0.0882 %	2408	0.2351
6	Preparatoria 9	837	0.0817 %	3245	0.3168
7	Preparatoria 10	191	0.0186 %	3436	0.3354
8	Preparatoria 11	410	0.0400 %	3846	0.3754
9	Preparatoria 13	218	0.0213 %	4064	0.3967
10	Preparatoria 14	245	0.0239 %	4309	0.4206
11	Preparatoria 15	643	0.0628 %	4952	0.4834
12	Preparatoria 16	765	0.0747 %	5717	0.5581
13	Preparatoria 17	1135	0.1108 %	6852	0.6689
14	Preparatoria 18	498	0.0486 %	7350	0.7175
15	Preparatoria 20	788	0.0769 %	8138	0.7944
16	Preparatoria 22	351	0.0343 %	8489	0.8287
17	Politecnico	185	0.0181 %	8674	0.8467
18	Tonala	1109	0.1083 %	9783	0.9550
19	Modulo ixtlahuacan del rio	146	0.0143 %	9929	0.9693
20	Vocacional	315	0.0307 %	10244	1.0000

Esta tabla muestra el número de veces que se ha presentado cada valor de Preparatorias ZMG, así como porcentajes y estadísticas acumuladas. Por ejemplo, en 344 filas del archivo de datos, Preparatorias ZMG es igual a Preparatoria Jalisco. Esto representa 3.35806 % de los 10244 valores en

el archivo. Las dos columnas de la extrema derecha dan los recuentos y porcentajes acumulados, desde el inicio de la tabla hacia abajo.



Esta tabla muestra el número de veces que se ha presentado cada valor de preparatoria y módulos regionales, así como porcentajes y estadísticas acumuladas. Por ejemplo, en 408 filas del archivo de datos, Preparatoria y módulos regionales es igual a Ahualulco del Mercado. Esto representa 2.7575 % de los 14 796 valores en el archivo. Las dos columnas de la extrema derecha dan los recuentos y porcentajes acumulados, desde el inicio de la tabla hacia abajo.

Tabla de frecuencia para preparatorias y modulos regionales

Clase	Valor	Frecuencia			
		Frecuencia	Relativa	Acumulada	Rel. acum.
1	Ahualulco del Mercado	408	0.0276 %	408	0.0276
2	Amatitán	134	0.0091 %	542	0.0366
3	Arandas	56	0.0038 %	598	0.0404
4	Atotonilco el alto	297	0.0201 %	895	0.0605
5	Autlán	284	0.0192 %	1179	0.0797
6	Chapala	683	0.0462 %	1862	0.1258
7	Cihuatlán	106	0.0072 %	1968	0.1330
8	Cocula	442	0.0299 %	2410	0.1629
9	Colotlan	349	0.0236 %	2759	0.1865
10	Degollado	388	0.0262 %	3147	0.2127
11	El arenal	139	0.0094 %	3286	0.2221
12	El salto	408	0.0276 %	3694	0.2497
13	Etzatlán	131	0.0089 %	3825	0.2585
14	Huejuquilla	106	0.0072 %	3931	0.2657
15	Jalostotitlán	325	0.0220 %	4256	0.2876
16	Jamay	101	0.0068 %	4357	0.2945
17	La barca	606	0.0410 %	4963	0.3354
18	Lagos de moreno	701	0.0474 %	5664	0.3828
19	Modulo Acatlán de Juárez	239	0.0162 %	5903	0.3990
20	Modulo Atequiza	286	0.0193 %	6189	0.4183
21	Modulo Ayotitlan	118	0.0080 %	6307	0.4263
22	Modulo Chacala	59	0.0040 %	6366	0.4303
23	Modulo Encarnación de Diaz	98	0.0066 %	6464	0.4369
24	Modulo Juchitlan	80	0.0054 %	6544	0.4423
25	Modulo Ojuelos	95	0.0064 %	6639	0.4487
26	Modulo San diego de Alejandría	112	0.0076 %	6751	0.4563

Clase	Valor	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia
			Relativa	Acumulada	Rel. acum.
27	Modulo San marcos	21	0.0014 %	6772	0.4577
28	Modulo San Martín de bolaños	45	0.0030 %	6817	0.4607
29	Modulo Tototlán	257	0.0174 %	7074	0.4781
30	Modulo Unión de san Antonio	295	0.0199 %	7369	0.4980
31	Modulo Yahualica	51	0.0034 %	7420	0.5015
32	Modulo Ayotlán	169	0.0114 %	7589	0.5129
33	Modulo Ayutla	50	0.0034 %	7639	0.5163
34	Modulo buena-vista	147	0.0099 %	7786	0.5262
35	Modulo cañadas de obregon	51	0.0034 %	7837	0.5297
36	Modulo chiquilistlan	168	0.0114 %	8005	0.5410
37	Modulo cuau-titlan	21	0.0014 %	8026	0.5424
38	Modulo ejutla	44	0.0030 %	8070	0.5454
39	Modulo el salvador	79	0.0053 %	8149	0.5508
40	Modulo el tuito	122	0.0082 %	8271	0.5590
41	Modulo hostotipaquillo	124	0.0084 %	8395	0.5674
42	Modulo huejucar	42	0.0028 %	8437	0.5702
43	Modulo jesús maria	110	0.0074 %	8547	0.5777
44	Modulo mezcala	103	0.0070 %	8650	0.5846
45	Modulo miguel hidalgo	99	0.0067 %	8749	0.5913
46	Modulo oconahua	21	0.0014 %	8770	0.5927
47	Modulo pino suarez	82	0.0055 %	8852	0.5983
48	Modulo poncitlan	36	0.0024 %	8888	0.6007

Clase	Valor	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia
			Relativa	Acumulada	Rel. acum.
49	Modulo san agustin	162	0.0109 %	9050	0.6117
50	Modulo san andres	59	0.0040 %	9109	0.6156
51	Modulo san ignacio cerro gordo	239	0.0162 %	9348	0.6318
52	Modulo san julian	207	0.0140 %	9555	0.6458
53	Modulo santa maria del valle	59	0.0040 %	9614	0.6498
54	Modulo talpa de allende	102	0.0069 %	9716	0.6567
55	Modulo teuchitlan	102	0.0069 %	9818	0.6636
56	Modulo union de tula	273	0.0185 %	10 091	0.6820
57	Modulo valle de juarez	17	0.0011 %	10 108	0.6832
58	Modulo villa guerrero	101	0.0068 %	10 209	0.6900
59	Modulo villa hidalgo	256	0.0173 %	10 465	0.7073
60	Modulo zapotlan del rey	45	0.0030 %	10510	0.7103
61	Módulo La venta de mochtitlic	52	0.0035 %	10 562	0.7138
62	Ocotlan	528	0.0357 %	11 090	0.7495
63	San Juan de los lagos	340	0.0230 %	11 430	0.7725
64	San martin de hidalgo	621	0.0420 %	12 051	0.8145
65	San miguel el alto	504	0.0341 %	12 555	0.8485
66	Sayula	337	0.0228 %	12 892	0.8713
67	Tala	489	0.0330 %	13 381	0.9044
68	Talpa	60	0.0041 %	13 441	0.9084
69	Tecolotlan	94	0.0064 %	13 535	0.9148

			Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia
Clase	Valor	Frecuencia	Relativa	Acumulada	Rel. acum.
70	Tequila	461	0.0312 %	13 996	0.9459
71	Toluquilla	411	0.0278 %	14 407	0.9737
72	Villa corona	147	0.0099 %	14 554	0.9836
73	Zapotiltic	242	0.0164 %	14 796	1.0000

Los presentes gráficos y estadísticos son el resultado de una población de 25 040 alumnos que contestaron las preguntas. Todas las opciones de todas las preguntas tuvieron que ser recategorizadas con las letras a, b, c...

Pregunta 83. ¿Cuál es tu edad?

A) 14 años. B) 15 años. C) 16 años. D) 17 años. E) 18 años. F) 19 años o más

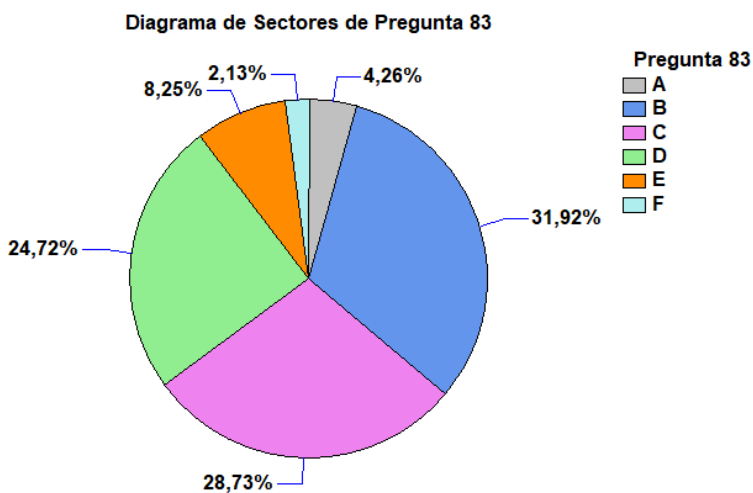


Tabla de frecuencia para pregunta 83

Clase	Valor	Frecuencia		Frecuencia	
		Frecuencia	Relativa	Acumulada	Rel. acum.
1	A	1067	0.0426 %	1067	0.0426
2	B	7992	0.3192 %	9059	0.3618
3	C	7194	0.2873 %	16 253	0.6491
4	D	6189	0.2472 %	22 442	0.8962
5	E	2065	0.0825 %	24 507	0.9787
6	F	533	0.0213 %	25 040	1.0000

El StatAdvisor

Esta tabla muestra el número de veces que se ha presentado cada valor de Pregunta 83, así como porcentajes y estadísticas acumuladas. Por ejemplo, en 1067 filas del archivo de datos, Pregunta 83 es igual a A. Esto representa 4.26118 % de los 25 040 valores en el archivo. Las dos columnas de la extrema derecha dan los recuentos y porcentajes acumulados, desde el inicio de la tabla hacia abajo.

Pregunta 84. Indícanos tu estado civil

A) Soltero/a. B) Casado/a,. C) Unión Libre. D) Viudo/a. E) Separado/a.
F) Otros

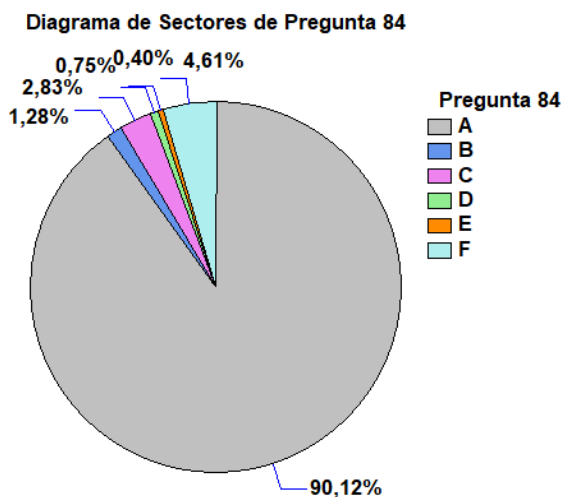


Tabla de frecuencia para pregunta 84

Clase	Valor	Frecuencia		Frecuencia	
		Frecuencia	Relativa	Acumulada	Rel. acum.
1	A	22567	0.9012 %	22567	0.9012
2	B	321	0.0128 %	22888	0.9141
3	C	709	0.0283 %	23597	0.9424
4	D	188	0.0075 %	23785	0.9499
5	E	100	0.0040 %	23885	0.9539
6	F	1155	0.0461 %	25040	1.0000

El StatAdvisor

Esta tabla muestra el número de veces que se ha presentado cada valor de Pregunta 84, así como porcentajes y estadísticas acumuladas. Por ejemplo, en 22 567 filas del archivo de datos, Pregunta 84 es igual a A. Esto representa 90.1238 % de los 25 040 valores en el archivo. Las dos columnas de la extrema derecha dan los recuentos y porcentajes acumulados, desde el inicio de la tabla hacia abajo.

Pregunta 87. ¿En qué turno asistes a clases?

A) Matutino. B) Vespertino

Diagrama de Sectores de Pregunta 87

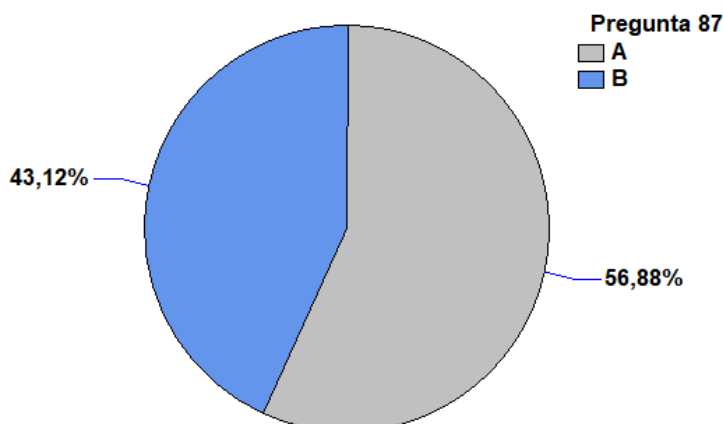


Tabla de frecuencia para pregunta 87

Clase	Valor	Frecuencia		Frecuencia	
		Frecuencia	Relativa	Acumulada	Rel. acum.
1	A	14242	0.5688 %	14242	0.5688
2	B	10798	0.4312 %	25040	1.0000

El StatAdvisor

Esta tabla muestra el número de veces que se ha presentado cada valor de Pregunta 87, así como porcentajes y estadísticas acumuladas. Por ejemplo, en 14242 filas del archivo de datos, Pregunta 87 es igual a A. Esto representa 56.877 % de los 25 040 valores en el archivo. Las dos columnas de la extrema derecha dan los recuentos y porcentajes acumulados, desde el inicio de la tabla hacia abajo.

Pregunta 88. *Aparte de tus estudios, ¿tienes algún trabajo ya sea remunerado o no remunerado?*

A) Sí. B) No

Diagrama de Sectores de Pregunta 88

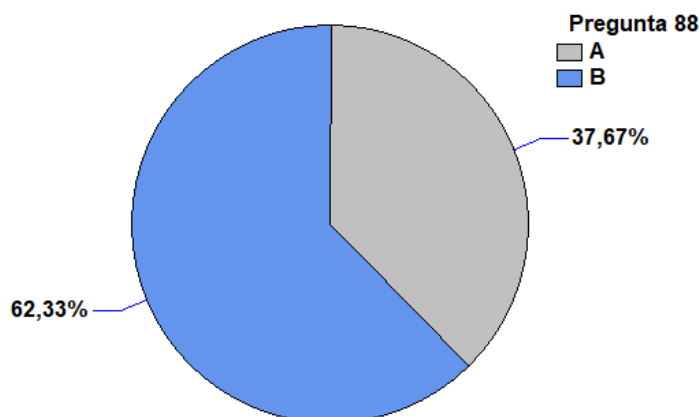


Tabla de frecuencia para pregunta 88

Clase	Valor	Frecuencia		Frecuencia	
		Frecuencia	Relativa	Acumulada	Rel. acum.
1	A	9432	0.3767 %	9432	0.3767
2	B	15608	0.6233 %	25040	1.0000

El StatAdvisor

Esta tabla muestra el número de veces que se ha presentado cada valor de Pregunta 88, así como porcentajes y estadísticas acumuladas. Por ejemplo, en 9432 filas del archivo de datos, Pregunta 88 es igual a A. Esto representa 37.6677 % de los 25 040 valores en el archivo. Las dos columnas de la extrema derecha dan los recuentos y porcentajes acumulados, desde el inicio de la tabla hacia abajo.

Pregunta 89. Solo en caso de que tengas ingresos económicos como consecuencia de tu trabajo, indica que ingresos percibes quincenalmente.

A) Un salario mínimo, al mes \$5255.00 B) Dos salarios mínimos al mes \$10 510.00

C) Más de dos salarios mínimos. D) No contestaron.

Diagrama de Sectores de Pregunta 89

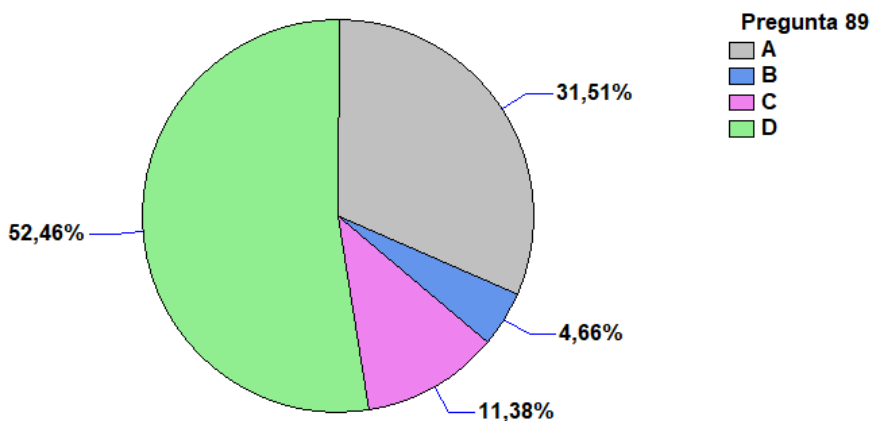


Tabla de frecuencia para pregunta 89

Clase	Valor	Frecuencia		Frecuencia Acumulada	Frecuencia Rel. acum.
		Frecuencia	Relativa		
1	A	7889	0.3151 %	7889	0.3151
2	B	1166	0.0466 %	9055	0.3616
3	C	2849	0.1138 %	11904	0.4754
4	D	13136	0.5246 %	25040	1.0000

El StatAdvisor

Esta tabla muestra el número de veces que se ha presentado cada valor de Pregunta 89, así como porcentajes y estadísticas acumuladas. Por ejemplo, en 7889 filas del archivo de datos, Pregunta 89 es igual a A. Esto representa 31.5056 % de los 25 040 valores en el archivo. Las dos columnas de la extrema derecha dan los recuentos y porcentajes acumulados, desde el inicio de la tabla hacia abajo.

Referencias

Sistema de Educación Media Superior. (s. f.). <https://www.udg.mx/es/sems>.

Generación Z, apreciaciones sobre derechos humanos y universitarios

Mario G. Cervantes Medina

<https://doi.org/10.61728/AE20252786>



Introducción

El presente trabajo aborda la temática de los derechos humanos y universitarios, y forma parte de una investigación realizada en la Cátedra Nacional de los Derechos Universitarios, dependiente de la Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad de Guadalajara. En este estudio se aplicó una encuesta a jóvenes estudiantes del nivel de educación media superior. En un primer momento, se hace referencia a la generación Zeta, que representa a los actuales estudiantes de bachillerato. Posteriormente, se abordan la historia de los derechos humanos, los antecedentes de los derechos universitarios y, por ende, los organismos defensores de estos. Se omitirá explicar el aspecto metodológico, ya que existe un apartado detallado en el libro que describe la metodología empleada. A continuación, se presenta el trabajo de campo, es decir, la aplicación de la encuesta y sus resultados. Finalmente, se exponen las conclusiones y referencias.

Generación Z

Existen diversas formas de clasificar a los jóvenes. Por su ubicación geográfica, pueden distinguirse como jóvenes urbanos o rurales; por su condición migratoria, como jóvenes migrantes; por su pertenencia étnica, como jóvenes de pueblos originarios; por su orientación sexual, como jóvenes gays o lesbianas; por su ocupación, como jóvenes obreros o campesinos; además, por su nivel educativo, como jóvenes estudiantes o universitarios, e incluso, por encontrarse desempleados o fuera del sistema educativo, como jóvenes “ninis” (ni estudian ni trabajan). También pueden clasificarse por sus prácticas culturales, como jóvenes punks, darks, skaters, cholos —entre otros—, y por su edad o fecha de nacimiento (Cervantes, 2018, p. 11).

La generación Y, también conocida como millennials, incluye a las personas nacidas entre 1982 y 1994. En 2025, estas personas tendrían entre

31 y 43 años. Por otro lado, la generación Z, también llamada centennials, abarca a quienes nacieron entre 1997 y 2010, quienes en 2025 tendrían entre 15 y 28 años. Si consideramos las etapas escolares según las edades establecidas por el sistema educativo mexicano, entonces la generación Z actualmente cursa los niveles de educación media superior y superior. Es decir, los estudiantes de preparatoria o bachillerato pertenecen a este grupo, con edades que oscilan entre los 15 y 18 años.

Son los más jóvenes dentro del mercado laboral y si por algo se les caracteriza es por vivir inmersos en la sociedad de Internet y consumir solo formatos digitales, estudian y leen online, son autodidactas y los tutoriales de Youtube son sus grandes aliados, están a la vanguardia de las redes sociales. Son muy creativos, flexibles y multitarea, prefieren el trabajo a distancia y tienen un gran espíritu innovador y pragmático. Sin embargo, no son tan fáciles de fidelizar¹ (Gómez, 2012).

En la definición destacan varios aspectos que son importantes de tomar en cuenta, sobre todo en términos de pedagogía y educación: “Viven inmersos en la sociedad de Internet, consumen solo formatos digitales, estudian y leen online, son autodidactas y los tutoriales de YouTube son sus grandes aliados” (Gómez, 2012).

Llama la atención también... “Son muy creativos, flexibles y multitarea, prefieren el trabajo a distancia y tienen un gran espíritu innovador y pragmático. Sin embargo, no son tan fáciles de fidelizar”. Como se puede observar, sus principales características tienen que ver con las tecnologías. Llama la atención el énfasis que se hace en “Sin embargo, no son tan fáciles de fidelizar” si entendemos que la fidelización es un concepto de marketing que designa la lealtad de un cliente a una marca, producto o servicio (Gómez, 2012).

“Los acontecimientos históricos y las tendencias sociales, así como los cambios en el estilo de crianza, han dado lugar a características únicas para la generación Z. La influencia más significativa ha sido (1) el uso generalizado del teléfono inteligente” (QuestionPro). Desde muy temprana edad,

¹ Fidelizar: La fidelización del cliente describe una relación emocional permanente entre tu empresa y tu cliente, que se manifiesta por la voluntad de un cliente de interactuar contigo y comprar tus productos de forma recurrente frente a la competencia. <https://www.oracle.com/mx/cx/marketing/customer-loyalty/what-is-customer-loyalty/>

las tecnologías forman parte de su vida cotidiana, por lo que se considera que las características inherentes a estas también definen su perfil de personalidad. Mientras las tecnologías cuentan con el fenómeno de la inmediatez (2), los jóvenes también buscan respuestas y soluciones inmediatas. Otra característica destacada es su acceso constante a la información; al ser esta inmediatamente accesible, son jóvenes mejor informados (3). Por ello, actúan como consumidores astutos (4): antes de tomar decisiones (de cualquier tipo, ya sea elegir una pizza o seleccionar una carrera profesional), exploran y evalúan opciones cuidadosamente.

Pertenecen o se identifican con comunidades online (5). Prefieren Instagram o TikTok a Facebook, entre otras razones, por la privacidad que ofrecen estas plataformas (6), pues restringen la información solo a sus amistades más cercanas (Ob. Cit.). Son emprendedores (7); un buen porcentaje no considera necesario contar con estudios universitarios para alcanzar el éxito profesional. Al observar a sus hermanos mayores desilusionarse y ver que sus esfuerzos académicos no siempre fueron fructíferos, sueñan con ser empresarios, evitar rendir cuentas a un jefe y aprovechar los recursos de internet. Aunque saben que dirigir su propio negocio es un trabajo arduo, están preparados para ello porque lo ven como una vía hacia la seguridad financiera, a la cual otorgan prioridad. Son muy conscientes de su responsabilidad (8) hacia el futuro, por lo que se preocupan profundamente por el medio ambiente (9). Valorizan la responsabilidad personal, la ética del trabajo y la independencia. También están fuertemente comprometidos con los derechos humanos, una sexualidad más abierta, causas sociales y la salud mental (10).

Derechos humanos

Si nos preguntamos qué son los derechos humanos, encontraremos que existen dos formas de responder esa pregunta: por un lado, el carácter sociológico, y por el otro, el jurídico, como lo explica Hernández (2013, p. 15): “El concepto de derechos humanos tiene dos dimensiones, una de carácter sociológico y otra de carácter jurídico. La primera tiene relación esencialmente con planteamientos filosóficos, históricos e ideológicos que surgen en la comunidad internacional, mientras que la segunda vincula

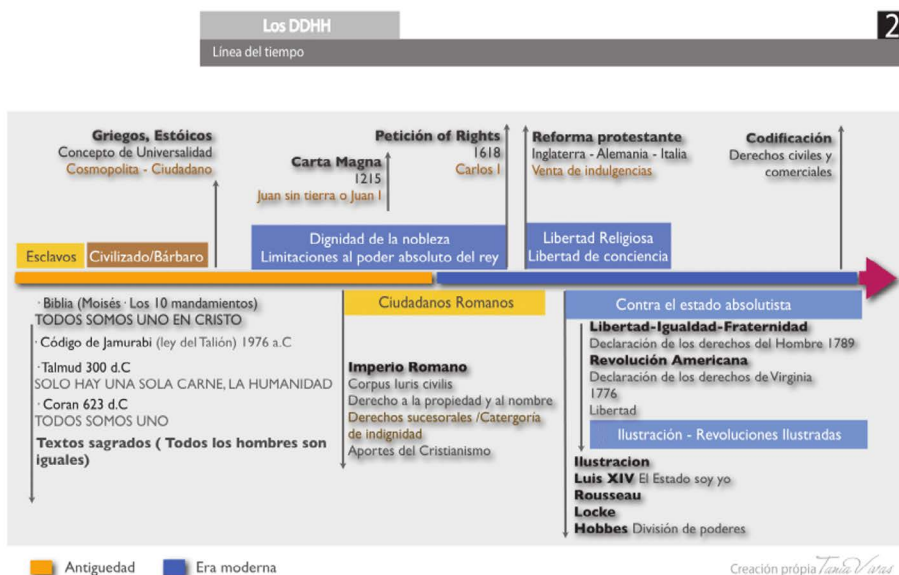
a los derechos humanos con la teoría general del derecho para hacerlos exigibles y vinculantes”, sobre el concepto de derechos humanos como categoría sociológica será de lo que se trate el presente trabajo.

Historia de los derechos humanos

No es posible entender la importancia de los derechos humanos sin conocer su historia. Existe cierta dificultad para encontrar una narrativa coherente sobre la historia de los derechos humanos. Según Marquardt (citado por Vivas, 2014, p. 51), esta dificultad se debe a dos factores principales: a) un enfoque extremadamente nacional y una historiografía constitucional aislada, débil en materia de conexiones históricas relevantes, y b) una reducción de la perspectiva comparada a tres Estados predominantes: Inglaterra, Estados Unidos y Francia. Frente a esta limitación, la autora opta por adoptar la perspectiva histórica propuesta por las Naciones Unidas, que considera como punto de partida de la historia de los derechos humanos la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Sin embargo, esta visión resulta reduccionista, ya que la misma autora aclara: “El proceso de codificación de los derechos humanos no se limita al concepto cerrado del momento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, sino que plantea desde la antigüedad los inicios de tales codificaciones en los libros sagrados de varias religiones” (Vivas, 2014,).

Con base en lo anterior, Vivas (2014) desarrolla una línea del tiempo que, aunque no es estrictamente lineal, busca organizar los hechos históricos de manera cronológica. Al recoger eventos pasados, se refiere a acontecimientos ocurridos en diferentes lugares y épocas, lo que permite incluir tanto a la Grecia antigua como a las civilizaciones del México prehispánico. Este enfoque no es completamente lineal, pero la autora ha realizado un esfuerzo por presentar los eventos de forma ordenada. En un primer momento, plantea una gráfica inicial que abarca la antigüedad, comenzando con la Grecia clásica, donde surgió una civilización profundamente reflexiva. Los filósofos griegos de la antigüedad abordaron diversas interrogantes fundamentales, destacando figuras como los siete sabios de Mileto, los sofistas, Sócrates, Platón, Aristóteles y los estoicos, quienes

sentaron las bases para el pensamiento ético y político que influyó en el desarrollo de los derechos humanos.



Gráfica 1. Línea del Tiempo de la evolución de los derechos humanos creada por Tania Giovanna Vivas Barrera (2014).

Como se puede observar, se transita en la primera etapa, que es la antigüedad, donde predomina el salvajismo, donde todos se pelean contra todos, e impera la ley del garrote o la ley del más fuerte. Vendría después “el ojo por ojo y diente por diente”; en la barbarie predomina “la ley del talión” y posteriormente se dice que la humanidad arribó a la civilización cuando el rey sexto de Babilonia acuñó un cuerpo de leyes que lleva su nombre: “El Código de Hamurabi”. Entonces pasamos de la esclavitud a la barbarie y finalmente a la civilización.

Si continuamos observando la línea del tiempo, encontramos que transitamos de la antigüedad, pasando por Grecia y posteriormente Roma, donde el imperio romano en sus cuatro grandes etapas incorpora el Corpus Iuris Civiles, después el derecho a la propiedad y al nombre, seguido de los derechos sucesoriales junto con la categoría de la dignidad y, finalmente, la caída del imperio con el movimiento del cristianismo y sus con-

secuentes grandes aportaciones de los textos sagrados como la Biblia para los cristianos o el libro sagrado de los musulmanes, el Corán.

Vendría después la Carta Magna promulgada por el rey Juan I o “Juan sin tierra”... El 15 de junio de 1215, el rey Juan Sin Tierra otorgó la Carta Magna a los nobles ingleses en Runnymede, Windsor. Esta Gran Carta de las Libertades fue preparada por el arzobispo de Canterbury para intentar acabar con las luchas entre el monarca y una serie de barones que se habían sublevado contra su poder (Santamarina, 2023); habría que agregar que la Carta Magna del rey Juan I sirvió de inspiración a los liberales que fundaron los Estados Unidos de América para elaborar su Constitución. Este documento, con el paso del tiempo, se ha convertido en uno de los símbolos de la libertad.

Siguiendo con Inglaterra, en 1628 se da la *Petition of Rights* —aquí hay un parteaguas histórico donde inicia la era moderna—. La *Petition of Rights* es una petición constitucional británica. El objetivo de la Petición es proteger a los ciudadanos de Inglaterra contra la monarquía y establecer los derechos de los ciudadanos (Myers, 2023). En esta constitución inglesa se establecen las garantías para que los súbditos no puedan ser vulnerados por nadie, ni siquiera por el Rey.

Dando continuidad a los sucesos históricos, encontramos la Reforma Protestante, definida como un “movimiento teológico iniciado por Martín Lutero que supuso un cambio en la concepción de la Iglesia como institución. Además de dar origen a la separación de la Iglesia evangélica respecto de la Iglesia romana, estos cambios influyeron en el derecho y trajeron consigo importantes consecuencias políticas” (Panhispanico, s. f.). Como es sabido, este movimiento, surgido en la Europa del siglo XVI, provocó la ruptura de la Iglesia medieval mediante una revuelta religiosa, cultural y social. Permitió la libre interpretación personal de la Biblia y sentó las bases para el desarrollo de las naciones-estado modernas. Posteriormente, emergieron los masones, quienes con sus ideales liberales de libertad, igualdad y fraternidad, propiciaron la Revolución Francesa y la consiguiente Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en 1789, estableciendo un hito fundamental en la historia de los derechos humanos.

“La Asamblea Nacional Constituyente francesa aprobó la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, convirtiéndose en un lega-

do fundamental de la Revolución Francesa; esta declaración tiene un valor universal y constituyó la base de la Declaración Universal de las Naciones Unidas en 1948” (CNDH, s. f.). Las ideas de libertad se trasladaron al continente americano cuando George Washington se inició en la masonería. Según datos históricos, “George Washington se unió a la Logia Masónica en Fredericksburg, Virginia, a la edad de 20 años en 1752” (Masonería de Castilla y León, 2011). Posteriormente, se llevó a cabo el movimiento de independencia de los Estados Unidos, cuyo hito más destacado fue la Declaración de los Derechos de Virginia en 1776. Aunque inicialmente redactada para los habitantes de Virginia, también es conocida como la Declaración de los Derechos Humanos de Estados Unidos o la Declaración de Independencia. Los derechos que proclamó incluyen “la libertad de expresión, la libertad religiosa, el derecho de tener y portar armas, el derecho de reunión y la libertad de petición” (Unidos por los derechos humanos, s. f.). Ambos movimientos sociales, tanto la Revolución francesa como la Independencia de los Estados Unidos, marcaron un antes y un después al reducir el poder de la monarquía absolutista, establecer la división de poderes y sentar las bases para la libertad en todos los sentidos. Entre los avances más significativos se encuentran la abolición de la esclavitud, tanto física como de conciencia, la libertad de expresión, la libertad de tránsito, la libertad de asociación, entre otros.



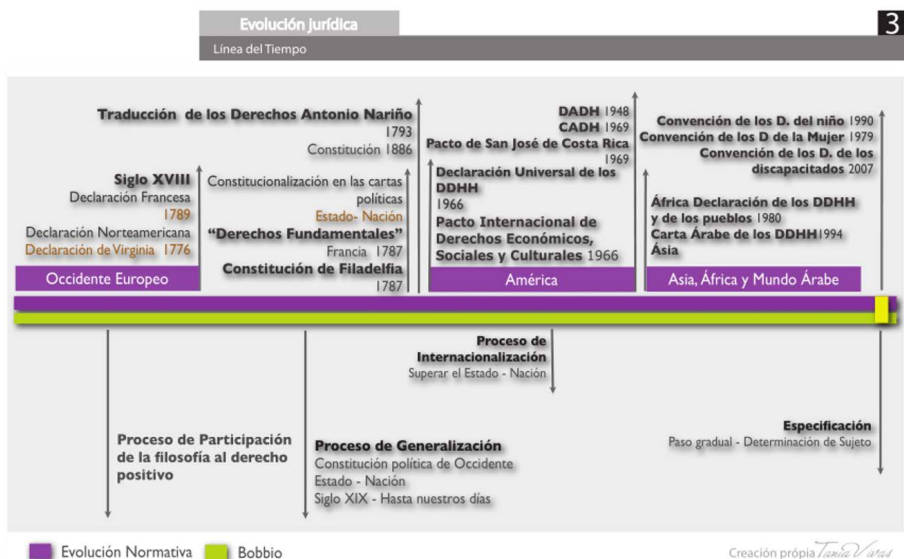
Gráfica 2. Línea del Tiempo de la evolución de los Derechos Humanos creada por Tania Giovanna Vivas Barrera (2014).

Como es sabido, las monarquías europeas se dedicaron a invadir y saquear los demás continentes, tanto África como América, haciendo un genocidio de las nativas y nativos en algunos casos y, en otros, esclavizando a sus sobrevivientes, por lo que también en América se dieron movimientos de independencia, iniciando en Haití en 1804 (Gobierno de España, s. f.), y así sucesivamente, de 1809 a 1829, la monarquía española perdió el control. (Christon 2000).

Existen dos maneras de concebir la historia de los derechos humanos; por un lado, encontramos la postura de observar los derechos a través de la evolución jurídica de los mismos. Fue desde el enfoque evolutivo cernido a la construcción normativa que se realizaron las comparativas evoluciones del sistema universal que posteriormente comprenderán los sistemas regionales. Así, siguiendo a Peces-Barba y a Bobbio, la evolución normativa contiene:

Cuatro estadios cronológicos: positivización, generalización, internacionalización y especificaciones, estadios que para el primer autor proceden, como hemos visto, de la modernidad burguesa, y para Bobbio, fundado en una nueva “filosofía de la historia”, diferente de la tradicional, sus raíces comenzaron en Occidente “a partir de la concepción cristiana de la vida, que considera hermanos a todos los hombres por ser hijos de Dios” (Ortiz, 2007, citado por Vivas 2014, p. 55).

Retomando esta postura, encontramos la historia contemplada desde el ámbito jurídico, es decir, de la conformación de la norma, y la otra postura que toma en cuenta la violación generalizada e históricamente constante de los derechos humanos, ya que no solo es la creación de la legislación, sino además —y eso es lo más preocupante— la lucha por los mecanismos de protección y sanción.



Gráfica 3. Línea del Tiempo de la evolución de los derechos humanos creada por Tania Giovanna Vivas Barrera (2014).

Derechos universitarios

Por otra parte, me referiré a los derechos humanos vistos al interior de las universidades, por lo que se les conoce como derechos universitarios, sin ser otra cosa que la misma observancia de los derechos humanos, pero al interior de las instituciones de educación superior (IES), que no necesariamente son exclusivas de las universidades, sino de cualquier IES, pudiendo ser un tecnológico, politécnico o cualquier otro centro educativo de estudios de pregrado.

Una Defensoría de los Derechos Universitarios (DDU) o Procuraduría de los Derechos Universitarios es un organismo universitario jurídico, asesor, consultor y mediador de los derechos, las libertades y las garantías de los docentes, funcionarios, graduados y estudiantes de las universidades en las cuales funciona. Su carácter suele ser independiente, participativo y autónomo; y su objetivo principal es el de divulgar, promover, preservar y defender tanto los derechos humanos como los derechos de la comunidad

universitaria (Oviedo, 2016, p. 84). Los derechos universitarios son reconocidos —en la Universidad de Guadalajara— jurídicamente, con el dictamen de creación de la Defensoría de los Derechos Universitarios; es equiparable a los derechos humanos de las universitarias y universitarios. Las defensorías universitarias son, a decir del Ministro de la Suprema Corte de Justicia de la Nación Juan Silva Meza, garantes de la autonomía universitaria en sede interna... “Es obligación de las universidades, en el marco de su propia autonomía, llevar a cabo un control interno que garantice el cumplimiento de sus objetivos, de la legislación universitaria y del marco normativo nacional e internacional en materia de derechos humanos, como eje transversal concurrente y espontáneo en este rubro [...]. La responsabilidad institucional y social implica asumir los derechos humanos como un eje rector de la actuación universitaria y, en consecuencia, impulsar el conocimiento y la difusión tanto de los derechos universitarios como de los mecanismos para ejercerlos” (Dictamen Núm IV/2018/1565).

En el ámbito iberoamericano, la evolución del ombudsman se tradujo en la creación del Defensor del Pueblo, que se implementó en España en 1978, luego de transitar hacia un régimen abierto. Dicho modelo de ombudsman español inspiró la creación de la Defensoría de los Derechos Universitarios (DDU) en la Universidad Nacional Autónoma de México. El Consejo Universitario aprobó el Estatuto de este órgano defensor durante la sesión del 29 de mayo de 1985, mientras que su Reglamento sería aprobado el 30 de julio de 1986 (Defensoría de los Derechos Universitarios, s. f.).

Resultados y discusión

Si bien es cierto que los estudiantes del nivel de educación medio superior ya cursaron la secundaria, en la cual se imparte la asignatura de Formación Cívica y Ética, donde en segundo grado se les enseña —entre otros contenidos temáticos— el derecho a que su identidad sea respetada, la igualdad, el respeto a los derechos humanos, la libertad, el derecho a una vida justa, además de temas como la legislación mexicana, la cultura de paz, la discriminación, la inclusión, cómo combatir la violencia escolar y de género, e incluso la ciudadanía digital y la participación ciudadana (Secretaría de

Educación Pública, 2022), también es cierto que en el plan de estudios del nivel medio superior de la Universidad de Guadalajara (Escuela Preparatoria de Jalisco. Plan de estudio, s. f.), cursan unidades de aprendizaje como Perspectiva de Género en primer semestre, Democracia y Soberanía Nacional, Formación Ciudadana en cuarto semestre, y Reflexión Ética en sexto semestre, entre otras.

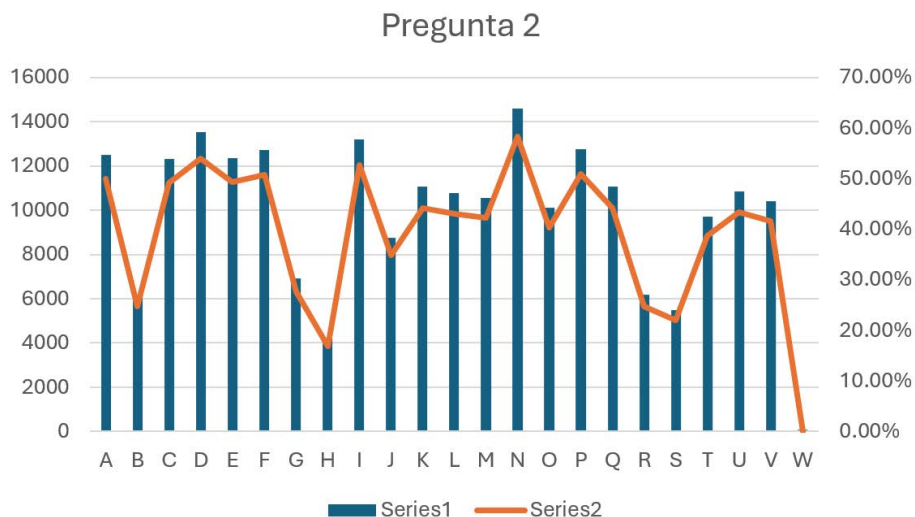
Sin embargo, a pesar de cursar dichas asignaturas tanto en secundaria como en bachillerato, se detectó que las alumnas y alumnos no tienen claro cuáles son sus derechos ni están conscientes de que son sujetos de derechos, tanto derechos humanos como universitarios. En algunos casos, respondieron favorablemente ante la pregunta “¿Cuáles son los derechos universitarios que conoces?”. Aunque hubo una gran variedad de respuestas entre las opciones brindadas, destacó con una mayoría del 58.33 % (14 605 estudiantes) la opción “Expresar libre y respetuosamente tus ideas”. Sin embargo, este porcentaje representa menos de la mitad del total, dejando un 41.67 % de estudiantes que no respondieron correctamente, lo que indica una diferencia considerable.

Si observamos numéricamente, es la respuesta que obtuvo el mayor porcentaje. En segundo término, la opción “Los documentos que acreditan oficialmente tus estudios” fue seleccionada por un total de 13 530 alumnas y alumnos, representando el 54.03 %. Al comparar ambas respuestas, podemos notar que la primera está relacionada con un aspecto ideológico y de valores sociales, como lo es la libre expresión de las ideas. Por otro lado, la segunda se enfoca más en el derecho a pertenecer a una institución educativa y contar con un reconocimiento de validez oficial, lo cual puede interpretarse como el derecho a la educación o, literalmente, el derecho a obtener un documento oficial que certifique la culminación de estudios de bachillerato.

En tercer término, encontramos que “Las instalaciones de la Universidad” fue seleccionada por un 52.70 %, es decir, 13 197 bachilleres optaron por esta opción. En esta respuesta se evidencia la idea de que contar con un plantel es un derecho, priorizándose incluso sobre principios fundamentales como “No ser sancionado sin antes ser escuchado”, que obtuvo un 43.33 %, o “Presentar una queja a la instancia correspondiente”, con un 41.63 %. Estas respuestas reflejan la confusión que tienen los estudian-

tes al otorgar más valor a las instalaciones que al principio de audiencia, uno de los pilares del derecho jurídico, como lo son el *habeas corpus* y la presunción de inocencia. Incluso minimizan la importancia de presentar una queja, lo cual coincide con la baja percepción del 24.76 % asignado a la opción “Asesoría y defensoría cuando afecten tus derechos”. Esto resulta preocupante si consideramos la relevancia de presentar una queja, ya que permite identificar y resolver problemas, defender lo que consideramos justo y mejorar las condiciones en las que laboramos o estudiamos. Además, nos brinda la oportunidad de expresar emociones, denunciar injusticias y hacer valer nuestros derechos, tanto humanos como universitarios.

En cuarto lugar, la respuesta “La forma en la que serás evaluado/a” evidencia una confusión entre el “encuadre” o evaluación de una asignatura, que es un aspecto netamente académico, y un derecho propiamente dicho. En este rubro, el porcentaje fue de 50.99 %. Esta respuesta coincide con la de “La revisión de tus evaluaciones”, ya que, aunque es cierto que tener la certeza de una evaluación justa puede considerarse un derecho, también es un tema más administrativo que sustantivo. Siguiendo esta tendencia de confundir cuestiones administrativas con derechos universitarios o humanos, encontramos la respuesta “Los servicios que la Universidad te ofrece”, con un 50.78 %, seguida de “La credencial que te identifica como universitario”, con un 49.17 %. De manera similar, las respuestas continúan girando en torno a aspectos académicos o administrativos, como la opción “Ideas para mejorar tu espacio”, que obtuvo un 44.24 %.



Siguiendo con las preguntas relacionadas con la temática de derechos humanos y derechos universitarios, ante la pregunta: “De los siguientes derechos, ¿cuáles te han sido violentados?”, encontramos que la libertad de expresión es el derecho que los estudiantes consideran más violado. Si observamos la pregunta anterior: “¿Cuáles son los derechos universitarios que conoces?”, la mayoría respondió “Expresar libre y respetuosamente tus ideas”. Esto coincide en que la libertad de expresión es el derecho universitario que más conocen las y los bachilleres y, a su vez, también es el que consideran que más se les ha violentado, con una frecuencia relativa del 64.15 %. Continuando con el análisis estadístico, el segundo derecho más violentado es el de “Revisión de exámenes”, con una frecuencia relativa del 18.99 %.

¿Qué es el derecho a la revisión de exámenes? Este derecho “implica que el estudiante puede solicitar al docente una revisión de su examen con el objetivo de obtener una corrección de posibles errores en la calificación” (Academia Carta Blanca, 2023). En otras palabras, se trata de garantizar que el o la estudiante quede plenamente satisfecho con la calificación obtenida en su evaluación, permitiendo constatar que el o la docente fue justo y objetivo. Este derecho está reconocido en la normatividad universitaria. Por ejemplo, en la Universidad de Guadalajara, los alumnos pueden solicitar por escrito y de manera justificada la revisión de un examen. La

solicitud debe realizarse dentro de los tres días hábiles siguientes a la publicación de los resultados, según lo establece el capítulo X, artículo 49, “De la revisión y evaluación de exámenes”, del Reglamento General de Evaluación y Promoción de Alumnos de la Universidad de Guadalajara (Reglamento general de evaluación y promoción de alumnos de la universidad de Guadalajara, s. f.). Esto evidencia que la comunidad estudiantil desconoce la existencia de un reglamento que regula, entre otras cosas, la evaluación y, por ende, la revisión de exámenes. Es fundamental difundir dicho reglamento, ya que el o la alumna cuenta con solo tres días hábiles posteriores a la publicación de la calificación para ejercer este derecho.

Haciendo el cruce de variables entre las respuestas del grupo focal y los resultados de la encuesta, llama la atención los comentarios siguientes:

- “Abuso de poder, cambiar calificaciones sin justificación”, Sujeto 1.
- “No revisar mis tareas, y no tomarla en cuenta en la evaluación”, Sujeto 4.
- “Me siento limitado por mi libertad de hacer mis trabajos”, Sujeto 5.
- “No resolver mis dudas”, Sujeto 6.

A decir de las y los estudiantes que participaron en el grupo focal, lo que respondieron coincide con la violación del derecho a ser evaluado/a y que la misma sea justa; tiene que ver con la planeación didáctica que las y los docentes deben de dar a conocer a sus alumnas y alumnos, y que al inicio del curso sea un acuerdo consensuado entre el profesor o profesora y el grupo. Respecto a ese tema, las y los participantes coincidieron en que la negociación del encuadre o evaluación es una práctica poco común, de igual forma que la mayoría de profesoras y profesores no entregan el programa de su materia, ni dan a conocer su planeación didáctica y tampoco negocian con ellas y ellos la forma de evaluar.

En tercer término, la “libertad de asociación” es la tercera opción más seleccionada como el derecho que más ha sido violentado; representa el 10.27 %.

Este derecho está consagrado en la misma normatividad universitaria, como lo establece tanto la Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara como el Código de Conducta de la misma, que en su apartado referente a la democracia se refiere:

“Artículo 5. Democracia.

1. Con el fin de aplicar el principio y valor de democracia, toda persona integrante de la comunidad universitaria debe tener un comportamiento acorde a las siguientes conductas:

I. Participar de forma respetuosa, consciente y crítica, a través de las instancias universitarias correspondientes;

II. Involucrarse en la toma de decisiones, buscando el mayor beneficio para toda la comunidad universitaria;

III. Tener apertura a la proposición de ideas, evitando la imposición de convicciones personales;

IV. Respetar la organización o asociación que se genere de conformidad con la normatividad universitaria;

V. Fomentar la libre expresión de las ideas en forma respetuosa y con cuidado de no afectar a terceras personas;

VI. Pretender, a través del consenso y la negociación, la obtención de acuerdos que resulten convenientes para el desarrollo de la comunidad universitaria;

VII. Fomentar la crítica y la retroalimentación constructivas con el fin de mejorar procesos, trámites o actividades al interior de la Universidad;

VIII. Propiciar la participación de la comunidad universitaria, en gremios, cuerpos u órganos colegiados, de tal forma que las decisiones que se generen al interior de dichos entes busquen en todo momento el cumplimiento de los fines de la Universidad y el respeto a la normatividad universitaria;

IX. Abstenerse de realizar acciones encaminadas a inducir, en un determinado sentido, el voto o la toma de decisiones de las personas integrantes de cuerpos u órganos colegiados, de tal forma que se afecte su proceso deliberativo, y

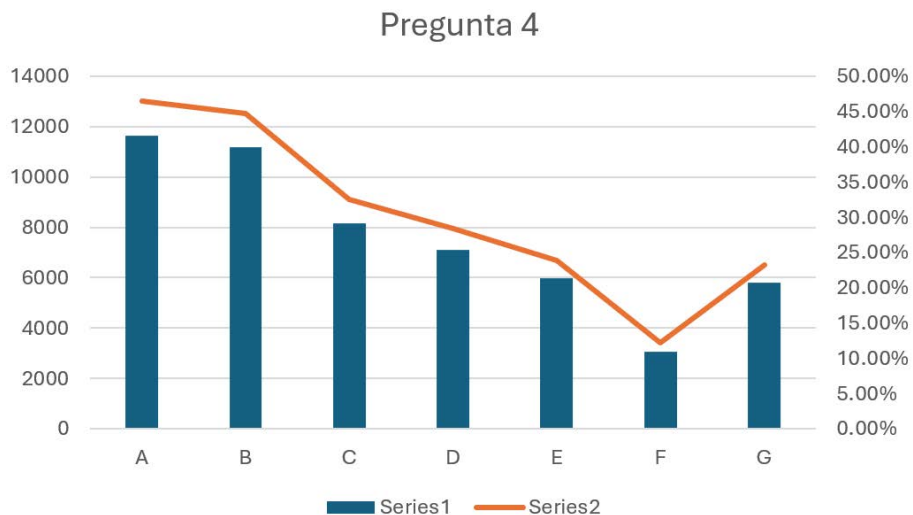
X. Procurar, promover y en lo referente a las autoridades universitarias, garantizar la transparencia, la legalidad y el respeto al derecho al voto, en los procesos electorales que se realizan al interior de la Universidad” (https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad_general/codigo-de-conducta-julio-2021.pdf)

Como se puede observar en el señalado código, quedan claros dos de los derechos que las y los bachilleres consideran que se les violentan más, como lo son la libre expresión de las ideas, que no solo se menciona como un derecho, sino que se establece además como la obligación jurídica la de fomentarlas. De igual forma, en su inciso cuarto, se menciona “respetar la organización o asociación”, por lo que la libertad de asociación queda establecida también. Lo mismo lo señala la Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara, en su artículo 21. Son derechos y obligaciones de los

alumnos, fracción III: “Reunirse, asociarse y expresar dentro de la Universidad sus opiniones sobre los asuntos que a la Institución conciernan, sin más limitaciones que las de no interrumpir las labores universitarias y guardar el decoro y el respeto debidos a la Institución y a los miembros de su comunidad”; por lo que existe la imperiosa necesidad de que el estudiantado conozca la mencionada normatividad universitaria.

Ahora bien, no porque existan en la normatividad universitaria estos derechos, tanto el de expresión libre de las ideas o libertad de expresión, así como el de la libertad de asociación, quiere decir que se respeten. Ocurrir lo mismo en la situación que se vive a nivel nacional, donde Amnistía Internacional (s. f.) reportó que en México, en el año 2023... “Las autoridades seguían penalizando el ejercicio del derecho a la libertad de reunión pacífica y expresión”, si bien es cierto que están consagrados estos derechos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, también es cierto que, como sucede con la Universidad, la percepción es que no son respetados.

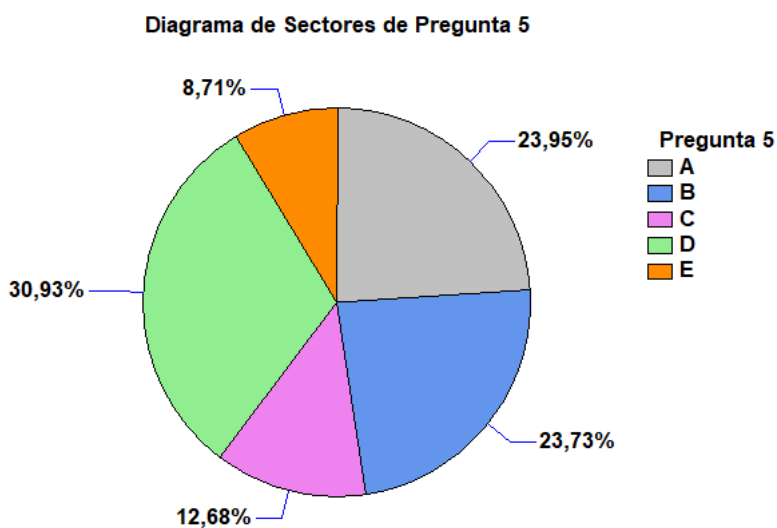
Sobre la pregunta: ¿Sabes quién atiende los derechos universitarios en tu preparatoria? En primer término, las encuestadas y encuestados señalaron a la autoridad máxima del plantel, es decir, al director o directora, con un 46.49 %, por ello la importancia de que el administrador/a del centro educativo esté en contacto con la comunidad estudiantil, y no solo eso, sino que sea empático/a y accesible para que las y los estudiantes sientan confianza de poder externar sus inconformidades y problemas. Posteriormente, el Orientador/a Educativo/a con un 44.72 %, seguido de la figura de Tutor/a con un porcentaje de 32.60 %, llama la atención de que los comités de la sociedad de alumnas/os son señaladas/os con un 28.44 %, y por debajo de este porcentaje, casi con un empate, el o la Promotora de Paz con un 2.88 %, con un casi empate que señalo: “No sé”, con un 23.25 % que desconocen ante qué instancia pueden acudir, y muy por debajo de todos estos porcentajes, solo con el 12.19 %, mencionan a “Un Profesor o Profesora”, lo que denota que a las y los docentes no se les considera como una de las principales opciones el poder apoyarse ante una violación de un derecho universitario.



En la gráfica se establece como A) Director/a. B) Orientador/a Educativo. C) Tutor/a. D) Comité de Sociedad de Alumnos/as. E) Promotor/a de Paz de la Defensoría de los Derechos Universitarios. F) Un profesor o profesora. G) No sé.

Sobre la pregunta . ¿A que tipo de persona consideras que se les violan sus derechos humanos más frecuentes en tu escuela?

Se puede observar en la gráfica de pastel...



Donde A es Mujeres; B, personas con alguna discapacidad; C, personas de pueblos originarios; D, personas de la población LGBTIQ+ y, finalmente, E, personas mayores. Se puede observar que los y las integrantes de la diversidad sexual son consideradas/os a los/as que más se les violan sus derechos, con un porcentaje de 30.93 %.

En este ámbito, la Defensoría de los Derechos Universitarios (DDU) ha intervenido ante la problemática específica de quejas relacionadas con la disidencia sexual. Como respuesta, se han implementado “Baños de Género Neutro”. Dos espacios de sanitarios sin distinción de género, diseñados para ser utilizados por todas las personas independientemente de su sexo biológico o identidad de género, fueron habilitados en la Preparatoria 6 y en la Preparatoria de Chapala de la Universidad de Guadalajara (UdeG) (Gaceta, 2019). Las autoridades universitarias, tanto los directivos del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) como las de las propias Escuelas Preparatorias, han mostrado receptividad y sensibilidad ante las demandas de la comunidad LGBTIQ+. César Antonio Barba Delgadillo, director general del SEMS, reconoció el interés de las autoridades del plantel por atender las necesidades manifestadas por la población estudiantil y establecer esfuerzos para reducir asimetrías. “Celebro que estas políticas de inclusión que se presentan en las escuelas sean una realidad material, al intervenir las áreas por el bien de la convivencia sana entre nuestros alumnos” (Gaceta, 2019). Aunque se han logrado avances significativos, aún queda camino por recorrer. Por ello, es necesario implementar programas de actividades enfocados en prevenir actos o conductas discriminatorias dentro de la comunidad universitaria y garantizar que no se violenten los derechos de las personas pertenecientes a la diversidad sexual.

En segundo término, el grupo más violentado, seguido de la comunidad LGBTIQ+, son las mujeres, señalado por las encuestadas y encuestados con un 23.95 %. Este tema tiene relación con la problemática que las universitarias padecen sobre la violencia de género, el acoso y hostigamiento sexual; más adelante se analizan los resultados de esta encuesta en este rubro, en su capítulo correspondiente, por lo que no ahondaré sobre esta temática.

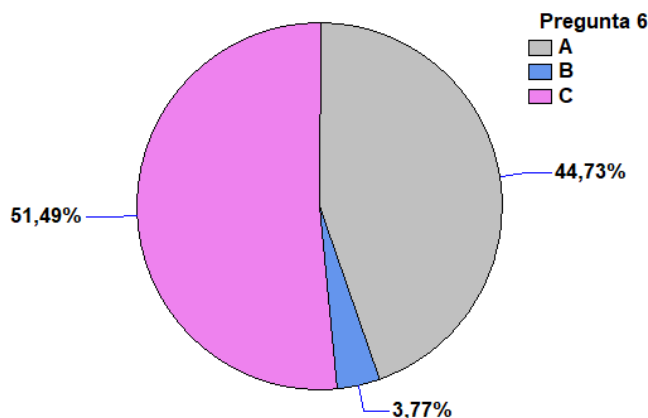
Casi con un empate del 23.73 %, considero que las “Personas con alguna discapacidad” son el tercer grupo más violentado, mientras que las personas de pueblos originarios con un 12.68 % y, finalmente, las personas mayores

con el 8.71 %.

Por último, la pregunta ¿Qué son los derechos humanos para ti? Tres fueron las opciones

A: Los derechos conferidos a quienes integran la comunidad universitaria, en la Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara y en la normatividad que de ésta deriva, en el marco de los derechos humanos, mientras que la opción B fue: Los derechos que pertenecen a las comunidades en riesgo de vulneración y la C, Son los derechos humanos inherentes a toda persona por el simple hecho de nacer. Siendo los resultados los siguientes:

Diagrama de Sectores de Pregunta 6



Por lo que se puede observar la mayoría respondió que “Son los derechos humanos inherentes a toda persona por el simple hecho de nacer” con un 51.49 %, seguido de “Los derechos conferidos a quienes integran la comunidad universitaria, en la Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara y en la normatividad que de ésta deriva, en el marco de los derechos humanos” con un 44.73 % si bien es cierto que la respuesta correcta es la primera, lo cierto es que la segunda deja la evidencia de la confusión que existe en la comunidad estudiantil respecto a que son los derechos humanos. Lo que llama la atención es que cerca de la mitad, es decir el 44.73 %, no tiene claro el concepto y la definición de los derechos humanos.

Conclusiones

Una de las principales conclusiones es que, a pesar de que los estudiantes de bachillerato han cursado asignaturas en el nivel de educación media básica donde se les enseñan contenidos relacionados con derechos humanos, y también han tomado unidades de aprendizaje en el nivel medio superior vinculadas a esta temática, apenas la mayoría de los estudiantes tienen claridad sobre la definición de los derechos humanos. Lo mismo ocurre respecto al conocimiento de los derechos universitarios. Al contrastar el derecho a “expresar libremente tus ideas” con el de obtener un documento oficial que acredite haber cursado el bachillerato, queda evidenciado que confunden cuestiones meramente administrativas —como poseer un certificado— o académicas —como el derecho a la revisión de un examen— con derechos universitarios. Aunque estas últimas son garantías importantes, no alcanzan el nivel de un derecho universitario propiamente dicho. Es una constante que las y los alumnos responden mezclando las tres dimensiones: los derechos humanos, los derechos universitarios y los aspectos meramente administrativos o académicos. Esta confusión refleja la necesidad de fortalecer la comprensión de estos conceptos en los niveles educativos correspondientes.

Destaca que la libertad de expresión es el derecho universitario más conocido, mientras que la libre asociación es considerada el derecho que más se viola en el ámbito universitario. Aunque la universidad contempla este derecho en su normatividad, es paradójico que también sea el más violentado. Llama la atención que las personas cuyos derechos humanos son más vulnerados pertenecen, en primer lugar, a la comunidad de la diversidad sexual; en segundo término, a las mujeres; seguidas por personas con discapacidad, personas de pueblos originarios y, finalmente, personas mayores.

El último dato estadístico relevante señala quién atiende los derechos universitarios en las preparatorias. Según las respuestas, el director o directora es quien más se menciona. En segunda instancia, se señala al orientador/a educativo/a, seguido de la figura del tutor/a. Es importante destacar que los comités de la sociedad de alumnas/os ocupan la cuarta posición, mientras que con un bajo porcentaje aparece la figura del o la

promotora de paz. En el sexto lugar, la opción “No sé” evidencia que existe un sector de la población estudiantil que no tiene claro a quién acudir ante una problemática o violación de derechos humanos o universitarios, desconociendo las instancias disponibles. Un dato relevante que debe considerarse es la figura del docente, ya que es la última opción mencionada. Esto resulta preocupante, dado que los profesores tienen contacto directo con sus estudiantes en el aula, pero son la figura menos señalada cuando deberían ser una de las principales fuentes de confianza para apoyar a los alumnos en caso de que sus derechos sean vulnerados.

Como propuestas, es necesario dar mayor difusión en la comunidad universitaria a la Ley Orgánica y al Código de Conducta de la Universidad de Guadalajara, junto con la imperiosa necesidad de capacitar a directivos, docentes y personal administrativo. Los directivos deben ser empáticos y accesibles para que los estudiantes sientan confianza al externar sus inconformidades y problemas. Como autoridades responsables de administrar un centro educativo, son mencionados como la primera instancia a la que se acude ante una problemática relacionada con la violación de derechos humanos o universitarios, lo cual explica su elevado porcentaje en las respuestas.

En el caso de las y los Promotores de Cultura de Paz o enlaces de la Defensoría de los Derechos Universitarios, de los 177 planteles donde se imparte bachillerato, no en todos existe esta figura. Por ende, no en todas las preparatorias se realizan actividades que promuevan el respeto a los derechos humanos. La falta de presencia en cada comunidad universitaria explica su bajo nivel en las estadísticas. Por ello, es indispensable contar con Promotores de Cultura de Paz en todas y cada una de las Preparatorias, así como en módulos y extensiones de todo el Sistema de Educación Media Superior (SEMS) en el estado, donde exista un plantel de la Red Universitaria del SEMS.

Referencias

- Aldana, J., e Isea, J. (2018). Derechos humanos y dignidad humana. *Iustitia Socialis: Revista Arbitrada de Ciencias Jurídicas y Criminalísticas*, 3(4), 8-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7049419>

- Amnistía Internacional. (s. f.). *México 2024*. <https://www.amnesty.org/es/location/americas/north-america/mexico/report-mexico/>
- Archer, C. I. (2000). *The Wars of Independence in Spanish America*. Rowman & Littlefield.
- Bicentenario de las Independencias Iberoamericanas. (s. f.). Recuperado de <https://www.bbva.com/es/sostenibilidad/baby-boomers-generacion-x-millennials-y-centennials-el-talento-en-cuatro-generaciones/>
- Cervantes, M. (2018). Redes sociales y construcción de la identidad en la Generación Z. En M. Cervantes, E. Correa, y K. Villareal, *De la generación Y a la Z. Cambios y continuidades en jóvenes urbanos*. Universidad de Guadalajara.
- Código de Conducta de la Universidad de Guadalajara. (2021). https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad_general/codigo-de-conducta-julio-2021.pdf
- Definición de Reforma Protestante. Diccionario panhispánico del español jurídico de la Real Academia Española. <https://dpej.rae.es/lema/reforma-protestante>
- Escuela Preparatoria de Jalisco. Plan de Estudio. <https://prepajalisco.sems.udg.mx/plan-de-estudio-BGC>
- Generación Z: Todo lo que necesitas saber de ellos. <https://www.questionpro.com/blog/es/generacion-z/>
- George Washington, Masón y Presidente de Estados Unidos. <https://masoneria.blogia.com/2011/012701georgewashingtonmasonypresidente-de-estados-unidos.php>
- Gómez, O. (2012). Fidelidad de los clientes: cuestión de emociones. Blog. *Marketing 360*. <https://blogs.portafolio.co/marketing-360/fidelidad-de-los-clientes-cuestion-de-emociones/>
- Habilita SEMS sanitarios sin distinción de género. <https://www.gaceta.udg.mx/habilita-sems-sanitarios-sin-distincion-de-genero/>
- Hernández, A. (2013). *Los derechos humanos en el sistema jurídico mexicano*. Zahorí Editores.
- Historia de la Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad de Guadalajara. <https://ddu.udg.mx/historia-de-la-defensoria-de-los-derechos-universitario-de-la-universidad-de-guadalajara>
- López, A., y Vielman, H. (2014). *Derechos Humanos*. Universidad Rafael

- Landívar. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44209710/cuaderno_de_Derechos_humanos_05_12_1.pdf?1459363023=&response-content-
- Myers, R. (21 de noviembre de 2023). *Petition of Right of 1628. History, Definition & Importance*. Study. <https://study.com/academy/lesson/petition-of-right-of-1628-definition-summary.html>
- Nikken, P. (1994). *Sobre el concepto de derechos humanos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Universidad Central de Venezuela. http://data-teca.unad.edu.co/contenidos/90150/Curso_AVA/Curso_AVA_802/Entorno_de_Conocimiento_02/Bibliografia_Unidad_2/Concepto_de_Derechos_Humanos.pdf
- Oviedo, D. (2016). *Ética social y profesional: Una introducción*. Arandurayhu Ediciones.
- Pérez, M. (2022). *¿Qué es la evaluación educativa?* <https://www.uic.mx/la-evaluacion-educativa/>
- Reglamento General de Evaluación y Promoción de Alumnos de la Universidad de Guadalajara. <https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/reglamentogralepalumnos.pdf>
- Salgado, A. (2017). Constitución y derechos humanos. *Revista Jurídica Mario Alario D Filippa*, 9(18), 21-30. <https://doi.org/10.32997/2256-2796-vol.9-num.18-2017-2051>
- Santamarina, M. (2023). *Efemérides de la historia. Juan sin tierra otorga la Carta Magna a los nobles ingleses*. Zenda. <https://www.zendalibros.com/juan-sin-tierra-otorga-la-carta-magna-a-los-nobles-ingleses/>
- Se aprueba la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. <https://www.cndh.org.mx/noticia/se-aprueba-la-declaracion-de-los-derechos-del-hombre-y-del-ciudadano>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Análisis del contenido sintético de la Fase 6.
- Terrasa, L. (2017). Los derechos fundamentales en las relaciones laborales privadas de Argentina. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, pp. 157-180. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=429652789005>
- Una breve historia de los derechos humanos. <https://www.unidosporlos-derechoshumanos.mx/what-are-human-rights/brief-history/declaration-of-independence.html>

Vivas, T. (2014). Línea del tiempo de los derechos humanos, una propuesta para la enseñanza de la historia de los derechos humanos. *Ratio Juris*, 29(18). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585761329003>
¿Qué es la fidelización de un cliente? <https://www.oracle.com/mx/cx/marketing/customer-loyalty/what-is-customer-loyalty/>

La cultura de paz: pilar esencial en la formación universitaria

Dante Jaime Haro Reyes
Enrique Arámbula Maravilla
Jehicmany Donato Mendoza

<https://doi.org/10.61728/AE20252793>



Resumen

En el presente capítulo se hace el análisis de los datos concernientes a la cultura de paz, provenientes de la Encuesta Estatal a estudiantes del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara, auspiciada por la Cátedra Nacional de los Derechos Universitarios, previa referencia de un breve marco teórico y normativo. Ello con el fin de identificar elementos de diagnóstico, que a la postre puedan ser presentados a la consideración de diversas autoridades de la Universidad de Guadalajara, como en el caso de la Defensoría de los Derechos Universitarios de la misma Casa de Estudio, sin soslayar la importancia de que dichos resultados también pudieran ser tomados en cuenta por otras Universidades y otras instituciones y dependencias educativas que atiendan este nivel educativo, para sus respectivas políticas, planes y programas institucionales que aborden la cultura de paz, todo ello por su transcendencia internacional y nacional de esta temática.

Introducción

Consideramos que la cultura de paz se ha convertido en un componente fundamental en la formación universitaria contemporánea. En un mundo cada vez más globalizado e interconectado, las Universidades tienen la responsabilidad de no solo impartir conocimientos técnicos y científicos, sino también de fomentar valores y habilidades que promuevan la convivencia pacífica y el entendimiento mutuo. Lo anterior coadyuva a disminuir los índices de violencia en cualquiera de sus modalidades dentro de entornos escolares, incluyendo a toda la comunidad universitaria.

Bajo la anterior tesitura es que la Universidad de Guadalajara (2025a) ha incorporado, como uno de sus principios y valores, la “educación para la paz”; ello dentro de su código de ética, el cual es obligatorio para toda su comunidad universitaria. Tal educación:

- Promueve las relaciones interpersonales armónicas, pacíficas e inclusivas basadas en el respeto.
- Privilegia el diálogo, el establecimiento de acuerdos, la resolución pacífica del conflicto, la gobernanza y el respeto a las normas, buscando una convivencia óptima y un clima cultural de integridad.
- Fomenta las capacidades, actitudes y valores necesarios para que se prevenga la violencia, se manejen situaciones difíciles e inciertas y se logren condiciones que conduzcan a la paz.

Advertimos que el ser humano enfrenta numerosos desafíos al fomentar la violencia, tanto a nivel individual como colectivo. Entre estos desafíos se incluyen el deterioro de las relaciones interpersonales, el aumento de la polarización social, la pérdida de vidas humanas, el impacto psicológico y emocional en las personas afectadas, así como el debilitamiento del tejido social y la cohesión comunitaria. Ante estos desafíos, surge la pregunta: ¿La cultura de paz puede ser un pilar fundamental en la formación universitaria?

Por lo anterior, desde un enfoque de Derecho académico, en forma categórica y desde la dimensión deontológica de la Teoría Tridimensional del Derecho de Miguel Reale (1997), podemos afirmar que sí, dado de que es parte ya de una construcción dogmática⁵ conforme a Norberto Bobbio (2008), en el sentido de que ello ya se encuentra en nuestro Derecho positivo vigente, toda vez que en la reforma al artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos publicada en el Diario Oficial de la Federación del 15 de mayo de 2019 se incorporó que la educación en todos sus niveles tenderá a desarrollar la cultura de la paz (Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 2025a), siendo este postulado “Ley Suprema”, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, ello conforme a los artículos 1o., y 133 del mismo cuerpo constitucional (Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 2025b).

⁵ Se habla de construcción por ser el proceso mental que se sigue en el plano de la ciencia jurídica como ciencia formal, en donde su objeto no son hechos del mundo físico o humanos, sino calificaciones normativas de hechos, cuya tarea no es la explicación, sino la construcción en la que se define un hecho, un acto, una relación, una institución, para insertarlo en el sistema de los conceptos jurídicos, generando una “construcción dogmática”, a decir de Norberto Bobbio (2008, pp. 27-29).

En el mismo sentido, también como Ley Suprema, se encuentran la Ley General de Educación (Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 2025c), publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019, concerniente principalmente a los niveles educativos previos a la educación superior y el ordenamiento específico para esta última, denominada Ley General de Educación Superior (Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 2025d), publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de abril de 2021, en las cuales uno de los fines son la cultura de la paz.

En atención a todo ello, en la Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco (Congreso del Estado de Jalisco, 2025a), se ha incorporado la cultura de la paz como principio y valor en todos los niveles educativos, pero más allá de los *curricula* educativos, también incorpora un capítulo específico denominado “De la cultura de la paz, convivencia democrática en las escuelas y entornos escolares libres de violencia”, en el que se abordan medidas para preservar la integridad física, psicológica y social del alumnado, la promoción de la cultura de la paz y no violencia en las escuelas, protocolos para el fomento de la cultura de la paz y no violencia, incluso un seguro escolar contra accidentes personales para el estudiantado, sin soslayar el abordaje y la conceptualización de la violencia y acoso escolar, de las condiciones en las que se presenta, las acciones a seguir, así como las medidas para prevenirlo.

Para lograr que la cultura de paz se integre de manera efectiva en los planes y programas de estudio de las Universidades, es necesario que varios elementos fundamentales trabajen en conjunto. En primer lugar, es crucial que las intenciones de todos los actores involucrados —desde las autoridades universitarias hasta los docentes y estudiantes— estén alineadas. Esto significa que debe haber un compromiso genuino y compartido para promover la cultura de paz como un objetivo educativo prioritario.

En este orden de ideas, la Comunidad Universitaria de la Universidad de Guadalajara, conformada conforme el artículo 10 de su Ley Orgánica (Congreso del Estado de Jalisco, 2025b) por el personal académico, administrativo, directivo, estudiantes, personas egresadas y que se han graduado, jubilado y pensionado, tiene como parte de sus derechos universitarios⁶ garantizados, su participación en la elaboración y determinación

⁶ Los derechos universitarios de conformidad con el artículo 3o., numeral 1, fracción XI,

colectiva de las políticas, planes y programas orientados al logro de los fines de la Universidad de Guadalajara, el desenvolvimiento de las actividades inherentes a sus funciones académicas y de servicio social y al cumplimiento de sus responsabilidades para con la sociedad, conforme el artículo 9, fracción III, del mismo ordenamiento legal.

En el caso de la Universidad de Guadalajara, además de estar prevista la cultura de paz en la actualización del vigente “Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025. Visión 2030. Actualización a Medio Camino” (Universidad de Guadalajara, 2025c), en el que señala que es un contenido de trayectoria en los distintos niveles educativos, así como una política transversal, con estrategias e indicadores (pp. 8, 27 y 47), el Consejo General Universitario, el máximo órgano de gobierno universitario de esta Casa de Estudio, tal y como reza el acápite 28 de la Ley Orgánica de esta institución, ha tenido a bien aprobar el 29 de marzo de 2023 la “Política Institucional en Cultura de Paz de la Universidad de Guadalajara” (Universidad de Guadalajara, 2025d), en su sesión del 29 de marzo de 2023, mediante el dictamen núm. IV/2023/092. Política en la que en forma más específica y prioritaria se manifiestan los objetivos general y específicos, las estrategias e indicadores en las funciones sustantivas universitarias, en los que se incluyen los programas educativos de los diferentes niveles educativos que incluyen la Cultura de Paz y otros principios correlacionados, el personal académico que recibe capacitación para dicho efecto y la participación de alumnados en las diferentes actividades concernientes, *inter alia*.

Lo anterior demuestra que, además de la buena voluntad, es necesario impulsar cambios concretos en la normatividad universitaria, lo que ha implicado revisar y actualizar los reglamentos, políticas y los currículos, para que incluyan de manera explícita la Educación para la Paz y la Cultura de Paz. Los cambios normativos han sido esenciales para garantizar que la cultura de paz no sea solo una idea abstracta, sino una realidad práctica

del Reglamento de la Defensoría de los Derechos Universitarios, son identificado como aquellos que son “...conferidos a las personas que integran la comunidad universitaria, en la Ley Orgánica y en la normatividad que de ésta deriva, en el marco de los derechos humanos” (Universidad de Guadalajara, 2025b), que es menester decir que la planeación democrática se encuentra prevista como un derecho humano, conforme el artículo 26 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, dentro del Capítulo I “Derechos Humanos y sus Garantías” (Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 2025a)

en la formación de los estudiantes. Lo anterior demuestra que, además de la buena voluntad, es necesario impulsar cambios concretos en la normatividad universitaria, lo que ha implicado revisar y actualizar los reglamentos, políticas y los currícula, para que incluyan de manera explícita la Educación para la Paz y la Cultura de Paz. Los cambios normativos han sido esenciales para garantizar que la cultura de paz no sea solo una idea abstracta, sino una realidad práctica en la formación de los estudiantes.

Consideramos fundamental que todos los miembros de la comunidad universitaria participen en un proceso de “reaprender”. Esto se refiere a la necesidad de adoptar y practicar una nueva forma de convivencia social, que se base en principios de respeto, empatía y tolerancia hacia los demás. Este “reaprendizaje” es un proceso transformador que busca sustituir actitudes y comportamientos que generan conflictos por otros que fomenten la armonía y el entendimiento mutuo. Razón por la cual es plausible que en el desarrollo del principio de “Educación para la Paz” contenido el Código de Ética de la Universidad de Guadalajara, en el Código de Conducta de la misma Universidad, se enfaticen las siguientes conductas:

- Propiciar en todos los ámbitos de la vida universitaria en que se desenvuelva un ambiente de armonía y cohesión, en el que exista una comunicación asertiva.
- Sugerir alternativas que permitan solucionar, de la manera más armónica y pacífica posible, los conflictos en los que participe, o bien, en los que sean parte otras personas integrantes de la comunidad universitaria.
- Abstenerse de emitir juicios personales sobre circunstancias o personas, que puedan generar un daño o un ambiente hostil en cualquier asunto que conozca.
- Mantener una escucha activa a los requerimientos que se le presenten, a fin de dar las mejores soluciones, como parte de sus actividades en todos los ámbitos de la vida universitaria.
- Propiciar, a través de sus acciones, el diálogo, la armonía y la paz, en todo ámbito de la vida universitaria en que se desenvuelva.
- Recibir con una actitud positiva la retroalimentación que se le presente, considerándola como una oportunidad de mejora personal.
- Promover la investigación y difusión de información en materia de prevención y erradicación de la violencia.

- Abstenerse de efectuar actos de violencia en cualquiera de sus tipos y modalidades.
- Realizar acciones encaminadas a la prevención de la violencia en todas sus formas al interior de la universidad.
- Informarse y capacitarse en materia de cultura de paz, derechos humanos y violencia de género, con el objeto de aplicarlo en las actividades que realice en todos los ámbitos de la vida universitaria.
- Fomentar acciones de reeducación para la deconstrucción de estereotipos de género.
- Propiciar, entre las personas integrantes de la comunidad universitaria, el desarrollo de una cultura de paz.
- Tomar conciencia de las formas de violencia que pueden presentarse en todos los ámbitos de la vida universitaria.
- Interceder en la medida de lo posible, al presenciar actos de violencia, con el fin de evitar su materialización o la generación de un daño mayor; y
- Mantener una comunicación oportuna con honestidad y responsabilidad, procurando dar aportaciones y comentarios constructivos en todo momento. (Universidad de Guadalajara, 2025e)

Las diversas instancias de la Red Universitaria y, en directo, la Comunidad Universitaria han estado realizando esfuerzos en pro de la cultura de paz, a lo que se suma que, por ministerio normativo, el Consejo General Universitario ha establecido que la Defensoría de los Derechos Universitarios, como instancia de este último, se encargue de generar acciones en pro de una cultura de paz y de respeto entre la comunidad universitaria, además de proponer políticas y programas de prevención para la cultura de paz, tal y como se advierte en el artículo 9, numeral 1, fracciones I y III del Reglamento de la Defensoría (Universidad de Guadalajara, 2025b).

Por lo que, como parte de las instrucciones a las personas titulares unipersonales de los órganos desconcentrados de la Red Universitaria (Centros Universitarios y Sistema de Educación Superior), de las Coordinaciones Generales y sus equivalentes de la Administración General y de la Unidad para la Igualdad de la Vicerrectoría Ejecutiva, es que con el fin de fortalecer el reporte de la información para el cuaderno estadístico

de la Matriz de Indicadores de Resultados, así como las solicitudes de los gobiernos federal y estatal concerniente a la cultura de paz⁷, es que se ha ideado, a partir del 12 de noviembre de 2024, una estrategia operativa institucional, a efecto de que designen una persona responsable de registrar e informar las actividades que se realizan en dicha materia, estableciendo como entidad concentradora de la información a la Defensoría de los Derechos Universitarios, para que realice el seguimiento y la elaboración del reporte de actividades destinado a la Coordinación General de Planeación y Evaluación de la Vicerrectoría Ejecutiva de la Universidad de Guadalajara.

Marco teórico

Antes de entrar en el análisis de los resultados, consideramos que conforme a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, mejor conocida por su acrónimo UNESCO, la paz significa mucho más que la ausencia de la guerra, y amplía su concepto a términos como justicia y equidad para todos como base para la convivencia en armonía y sin violencia, tanto en el presente como para las generaciones venideras (Cabello, 2018, p. 51).

Curiosamente, para llegar a que se acuñara el concepto de la cultura de paz, fue necesario un trayecto teórico, en el que uno de sus mayores exponentes Johan Galtung, a través del antónimo de la violencia, abordó la paz, objeto de estudio de las ciencias de la paz, y del mismo modo, encadenando conceptos compuestos como lo fue violencia cultural, llegó a la paz cultural, consistente en los elementos de dicha cultura que ayuda a justificar y legitimar para lograr la paz directa estructural, y con ello finalmente llegar al término “cultura de paz”, refiriendo dicho autor que uno de los principales objetivos de las investigaciones en esta materia y del movimiento por la paz, es la “...incesante búsqueda de una cultura pacifista”. Pero que también es problemática, ello a consecuencia de la tentación de institucionalizarla, haciéndola obligatoria con la esperanza de que interiorice en todas partes, lo

⁷ Para conocer el devenir histórico reciente respecto de la conceptualización, percepción y/o indicadores de la Cultura de Paz en los planes de desarrollo estatal y federal, véase el artículo Propuesta de indicadores de cultura de paz para incorporarse al índice de desarrollo humano para su aplicación internacional en microrregiones de González y Arámbula (2023).

cual advierte Galtung, es un riesgo, en caso de que quisiera imponer, ya que ello representaría una violencia directa (Galtung, 1989, pp. 7-8).

Por ello, podemos dilucidar que la cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, comportamientos y modos de vida que rechazan la violencia y previenen los conflictos abordando sus causas profundas para resolver los problemas mediante el diálogo y la negociación entre individuos, grupos y naciones. En este sentido, abarca la promoción de la igualdad de género, el respeto por los derechos humanos, la tolerancia, la participación democrática y el desarrollo sostenible.

Lo anterior retoma en esencia lo que establece la Declaración sobre una Cultura de Paz de Naciones Unidas de 1999, en el sentido de que dicha cultura es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en:

- a) El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación.
- b) El respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional.
- c) El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.
- d) El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos.
- e) Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras.
- f) El respeto y la promoción del derecho al desarrollo.
- g) El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres.
- h) El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información;
- i) La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones; y animados por un entorno nacional e internacional que favorezca la paz. (Naciones Unidas, 1999).

Para responder a la pregunta que pudiera surgir respecto a la relación de la Cultura de Paz y Educación para la Paz, basta con remitirnos al origen mismo de la palabra “cultura”, la cual proviene del tema *cult*, del verbo latino *colo*, *clore*, *cultum* que se refiere a cultivar, de tal forma que según su etimología es cultivo. En su esencia, entra en composición con otros vocablos específicos que determinan su sentido general, verbigracia “agricultura” es el cultivo del campo. Cicerón la emplea en la construcción cultura *animi*, en el sentido de “educación espiritual”, lo mismo Horacio. De tal suerte que cultura es educación, formación, desarrollo o perfeccionamiento de las facultades intelectuales y morales de la humanidad, y en su reflejo objetivo, cultura es el mundo propio del ser, en opción al mundo natural (Altletli, 2021, p. 15).

Para Ian Harris y Mary Lee Morrison (2013), la educación para la paz es tanto filosofía como proceso. En cuanto a su dimensión procesual, busca capacitar a las personas con competencias (saber, conocimientos, aptitudes, actitudes y experiencias) para construir un entorno en el que los conflictos se resuelvan de manera no agresiva dentro de un ambiente sustentable. Desde el punto de vista filosófico y axiológico, contribuye a educar en valores como la no violencia, el amor, la compasión y el respeto hacia la vida. Por ende, uno de los objetivos de este aprendizaje para la paz es fomentar elementos de apropiación que permitan una reconcepción interior, sentando las bases para generar una transformación social significativa (p. 11).

De tal manera, la Educación para la Paz resulta propicia para integrarse en los modelos de aprendizaje, donde confluye la formación académica de los estudiantes dentro de los constructos que conforman la cultura de paz. Según el Dr. Danesh y la Dra. Clarke-Habibi Sara, la creación de esta cultura es esencialmente un proceso prolongado de transformación de cosmovisiones. En primer lugar, porque el cambio requiere una gran motivación para modificar el modo en que uno opera. Dicho proceso demanda fundamentalmente:

- a) Nuevo conocimiento de familiarización con un marco conceptual que sea capaz de re-ordenar el conocimiento y la experiencia dentro de un paradigma centrado en la unidad;
- b) Auto-reflexión mediante un examen crítico de las actitudes de uno mismo sobre uno mismo, sobre los demás y sobre el mundo, incluyendo

- una voluntad de mantener, modificar o descartar actitudes aceptadas de acuerdo con sus valores en relación con el estándar de la paz; y,
- c) Nueva experiencia para poner a prueba la realidad de los principios de la paz poniéndolos en práctica (Danesh y Clarke-Habibi, 2012, p. 59).

Así mismo, los principales elementos de una cultura de paz que los referidos autores señalan son:

1. Cosmovisión fundada en la Unidad:
 - La Unidad es la ley suprema de la existencia;
 - La Unidad es el principal prerequisite de la paz; y,
 - La Unidad y la diversidad son inseparables.
2. Conciencia de la Unidad de la Humanidad:
 - La Humanidad es una;
 - La Unidad de la Humanidad se expresa en la diversidad; y,
 - La Diversidad de la Humanidad es su fuente de belleza y riqueza.
3. Resolución Pacífica de Conflictos:
 - Los Conflictos son ausencia de unidad;
 - La resolución de conflictos es el proceso de crear unidad; y,
 - La paz es el resultado de la unidad, de la justicia y de la equidad ((Danesh y Clarke-Habibi, 2012, p. 289).

Por su parte, al Ley de Cultura de Paz del Estado de Jalisco, emitida en 2021, establece las siguientes definiciones:

Artículo 5. Para los efectos de la presente ley se entiende por:

III. Cultura de Paz: Son estilos de vida, patrones de creencias, valores y comportamientos que van encaminados a la construcción de la paz y la transformación no violenta de los conflictos, mediante acciones que promueven el bienestar, la igualdad, la administración equitativa de los recursos, la seguridad para los individuos, las familias, la identidad de los grupos o de las naciones;

V. Educación para la paz: Es una categoría de la cultura de paz que desarrolla habilidades y aptitudes para aprender a vivir en y para el conflicto, comprendiendo que es inherente al ser humano y una oportunidad

para lograr su transformación. La educación en la paz permite desarrollar aptitudes de empatía, reconocimiento de las diferencias, diálogo, escucha activa, cooperación y comunicación, para hacer frente a nuestra realidad social, a través de la toma consciente de decisiones y una convivencia pacífica;

IX. Paz: Es la vivencia comunitaria que genera bienestar, equilibrio y armonía entre las personas, las comunidades y las sociedades, a través de un proceso de construcción permanente, imperfecto e inacabado que parte de los principios de justicia social y reconocimiento de derechos; (La Gaceta, 17 de abril de 2023. Exp.021 Núm. IV/2023/092)

Uno de los objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas se enfoca en el fomento de la paz, la justicia e instituciones sólidas. El Objetivo 16 pretende promover sociedades pacíficas e inclusivas, facilitar el acceso a la justicia para toda la población y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles. Las personas de todo el mundo deben vivir libres del miedo a cualquier forma de violencia y sentirse seguras en su día a día, sea cual sea su origen étnico, religión u orientación sexual (Naciones Unidas, 2025).

Entre esas instituciones sólidas se encuentran las que pertenecen al ámbito educativo. Las Universidades son espacios óptimos de enseñanza-aprendizaje, en los que se desarrolla el pensamiento crítico a partir de conocimientos, habilidades y destrezas de contenido formal y académico. Sin embargo, también son espacios de convivencia, socialización y desarrollo de habilidades empáticas y socioemocionales.

La Universidad de Guadalajara, a través de iniciativas para erradicar la violencia, ha contribuido en la construcción de espacios libres de violencia, consolidando su posición como una institución de vanguardia en la promoción de valores universales como la paz, la justicia y los derechos humanos.

Resultados

En el marco de la Encuesta Estatal a estudiantes del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara, auspiciada por la Cátedra Nacional de los Derechos Universitarios y la Defensoría de los Derechos Universitarios, se ha considerado sustancial identificar la información previa que tienen los estudiantes de la Universidad de Guadalajara con relación a la

cultura de paz, a partir de una investigación cuantitativa a 2040 estudiantes de bachillerato y licenciatura que permitiera distinguir las prácticas que corresponden a las normas de convivencia que promueven la paz.

Para que la cultura de paz se arraigue en el ámbito universitario, es menester alinear intenciones, realizar cambios normativos y comprometerse con una nueva forma de convivencia que promueva el respeto y la comprensión entre todas las personas.

Para ello, en la referida encuesta se enfocó a la tarea de identificar la información previa que tienen los estudiantes de la Universidad de Guadalajara con relación a la cultura de paz, a partir de una investigación cuantitativa a 2040 estudiantes de bachillerato y licenciatura, que permitiera distinguir las prácticas que corresponden a las normas de convivencia que promueven la paz.

Reaprender el significado sobre la cultura de paz en estudiantes universitarios nos damos cuenta de que existen diferencias en las respuestas que eligen los estudiantes de género femenino y masculino. Además, la conceptualización e información sobre la cultura de paz en el ámbito universitario resulta, en gran medida, desconocida para la mayoría. Asimismo, los valores que destacan en relación con la paz están fuertemente vinculados con el respeto y la evitación de conflictos con los demás.

La mayoría de los estudiantes experimenta la paz en su vida personal, particularmente en contextos relacionados con la naturaleza y el entorno familiar. Para ellos, es fundamental vivir la cultura de paz aplicando los derechos humanos y fomentando y fortaleciendo los valores. Coincidimos en que estas respuestas y actitudes pueden y deben ejercerse en toda la Comunidad Universitaria.

En los resultados de la investigación detectamos que las mujeres, en general, muestran una mayor claridad en la comprensión y aplicación de los conceptos asociados con la cultura de paz.

Por otro lado, los varones presentan una mayor variedad en la elección de respuestas, lo que sugiere que su entendimiento del tema es más amplio, pero también menos concreto. Para ellos, la cultura de paz significa acciones de las personas para sí mismas y para la sociedad en la cual se promueve la sana convivencia. En la que el 41.57 % de las estudiantes femeninas respondieron a dicha opción, mientras que el género masculino fue de 30.10 % con la misma respuesta (ver Tabla 1).

Tabla 1*Resultados de ítem: ¿Qué significa para ti “Cultura de Paz”?*

	A	B	C	D	Total por Fila
A	1095	631	7536	1452	10714
	4.37 %	2.52 %	30.10 %	5.80 %	42.79 %
B	572	376	10410	2090	13448
	2.28 %	1.50 %	41.57 %	8.35 %	53.71 %
C	12	15	109	16	152
	0.05 %	0.06 %	0.44 %	0.06 %	0.61 %
D	17	20	185	50	272
	0.07 %	0.08 %	0.74 %	0.20 %	1.09 %
E	28	25	172	36	261
	0.11 %	0.10 %	0.69 %	0.14 %	1.04 %
F	19	14	141	19	193
	0.08 %	0.06 %	0.56 %	0.08 %	0.77 %
Total por Columna	1743	1081	18553	3663	25040
	6.96 %	4.32 %	74.09 %	14.63 %	100.00 %

Fuente: Encuesta estatal a estudiantes del sistema de educación media superior de la Universidad de Guadalajara (Cátedra Nacional de los Derechos Universitarios, 2025).

Este hallazgo resulta interesante y plantea la necesidad de investigar más a fondo las razones detrás de estas diferencias. Es posible que factores sociales, culturales o educativos influyan en cómo hombres y mujeres internalizan y aplican los principios de la cultura de paz. Las mujeres, al mostrar una mayor claridad en estos conceptos, podrían estar más alineadas con los valores de empatía, respeto y colaboración que son esenciales para la cultura de paz.

En contraste, los hombres podrían beneficiarse de una mayor exposición a información y recursos educativos que les ayuden a desarrollar una comprensión más variada y aplicada de estos conceptos.

El análisis de lo anterior no solo mejoraría su capacidad para contribuir a un entorno universitario pacífico, sino que también les permitiría trasladar estos valores a su vida profesional y personal. En ese sentido:

...No basta que los valores existan, éstos deben ser traducidos en principios o acuerdos políticos y para que pueda exigirse su cumplimiento tienen que concretarse en normas jurídicas. El razonamiento también puede ser a la inversa: las normas jurídicas deben ser legítimas y para ello requieren el consenso político y el sustento en valores...., la educación no consiste sólo en la transmisión de conocimientos. Se retoma lo que la UNESCO considera los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. En otras palabras, la educación implica nociones, habilidades y actitudes. (Mendoza- Ledezma, 2011, p.18)

Aunque la mayoría de los estudiantes indicaron que desconocían el concepto formal de cultura de paz (ver Tabla 2). Reconocen que sus acciones están vinculadas con el respeto y la evitación de conflictos, identificándolos como valores y comportamientos que fomentan la paz.

El respeto es un valor fundamental que los estudiantes reconocen como un principio clave para la paz. Consideran que respetar a los demás no solo previene conflictos, sino que también crea un ambiente propicio para la convivencia armoniosa. La relación entre evitar conflictos y generar paz es clara, ya que ambas actitudes contribuyen a un entorno de cooperación y entendimiento mutuo.

Tabla 2

Resultados del ítem: ¿Has escuchado hablar de la “Cultura de Paz”?

	A	B	Total por Fila
A	4439	6275	10714
	17.73 %	25.06 %	42.79 %
B	6226	7222	13448
	24.86 %	28.84 %	53.71 %
C	76	76	152
	0.30 %	0.30 %	0.61 %
D	133	139	272
	0.53 %	0.56 %	1.09 %
E	134	127	261
	0.54 %	0.51 %	1.04 %
F	75	118	193
	0.30 %	0.47 %	0.77 %
Total por Columna	11083	13957	25040
	44.26 %	55.74 %	100.00 %

Fuente: Encuesta Estatal a Estudiantes del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara (Cátedra Nacional de los Derechos Universitarios, 2025)

Sin embargo, es importante destacar que estos no son los únicos valores que sustentan la paz en el ámbito universitario. Existen otros principios, como la empatía, la justicia y la solidaridad, que también juegan un papel crucial en la construcción de una cultura de paz dentro de la comunidad educativa (ver Tabla 3).

Tabla 3*Resultados del ítem: ¿Cuál de las siguientes acciones realizas en pro de la paz?*

	A	B	C	D	E	Total por Fila
A	6515	2610	528	620	441	10714
	26.02 %	10.42 %	2.11 %	2.48 %	1.76 %	42.79 %
B	9024	2802	537	780	305	13448
	36.04 %	11.19 %	2.14 %	3.12 %	1.22 %	53.71 %
C	84	32	11	16	9	152
	0.34 %	0.13 %	0.04 %	0.06 %	0.04 %	0.61 %
D	156	71	19	18	8	272
	0.62 %	0.28 %	0.08 %	0.07 %	0.03 %	1.09 %
E	129	79	13	21	19	261
	0.52 %	0.32 %	0.05 %	0.08 %	0.08 %	1.04 %
F	107	51	8	17	10	193
	0.43 %	0.20 %	0.03 %	0.07 %	0.04 %	0.77 %
Total por Columna	16015	5645	1116	1472	792	25040
	63.96 %	22.54 %	4.46 %	5.88 %	3.16 %	100.00 %

Fuente: Encuesta Estatal a Estudiantes del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara (Cátedra Nacional de los Derechos Universitarios, 2025)

Conclusiones

Para que la cultura de paz se arraigue en el ámbito universitario. Es necesario alinear intenciones, realizar cambios normativos y comprometerse con una nueva forma de convivencia que promueva el respeto y la comprensión entre todas las personas.

Este tipo de diagnósticos y análisis, tanto académicos como institucionales, se retroalimentan y generan sinergias de espiral ascendente, en el sentido de no solo identificar los beneficios de los indicadores objetivos, propios de la planeación en las Instituciones de Educación Superior, como lo es la Universidad de Guadalajara, sino que en concordancia con su enfoque humanista, incluyente, también propicia el espacio para la reflexión con enfoques subjetivos y democráticos, a efecto de conocer la opinión de su comunidad universitaria. En el presente capítulo se trata de la co-

munidad estudiantil del nivel medio superior principalmente, con el apoyo de organismos como la Cátedra Nacional de los Derechos Universitarios en coadyuvancia con la Defensoría de los Derechos Universitarios de la misma Casa de Estudio.

Ha sido importante sensibilizar sobre las temáticas de violencia en las Universidad y como se puede contribuir a su disminución, tanto con el fortalecimiento mediante ejercicios democráticos participativos de la normativa universitaria, de sus políticas, programas, estrategias, indicadores, planes y programas de estudio, en los que la Cultura de Paz se convierte en un contenido transversal, ello acorde a las tendencias internacionales, al estado de la cuestión conforme los organismos internacionales, los teóricos precursores del tema y de la Educación para la Paz, y principalmente al marco constitucional, legal federal, estatal e institucional.

De lo anterior, también ha sido importante que realmente se fomente una cultura, es decir, que toda la Comunidad Universitaria implicada pueda “reaprender” patrones de conducta en los que sustentan la cultura de paz se encuentren presentes y que conozca los alcances de la misma, es decir, cerrar filas en la Red Universitaria, a través de sus diferentes componentes, para que así como sucede en la población estudiantil, en el nivel medio superior, se mantenga la participación activa todos los componentes de la comunidad universitaria, considerando las perspectivas de género, el enfoque en derechos humanos, la justicia, la solidaridad, los factores sociales y culturales, entre otros, ya que al hacerlo, no solo se fomenta un entorno más equitativo y armonioso, sino que se prepara a todos los estudiantes para ser agentes activos de paz en la sociedad.

No obstante, para que la cultura de paz se consolide verdaderamente en los contextos universitarios, es necesario avanzar más allá de estos valores fundamentales e integrar una gama más amplia de principios, como la empatía, la justicia y la solidaridad. Estos valores deben ser promovidos a través de la educación, no solo en el aula, sino también en todas las actividades extracurriculares y comunitarias que forman parte de la experiencia universitaria, siendo un ejemplo de ello la Feria de los Derechos Universitarios que promueve la Defensoría de los Derechos Universitarios en las diferentes Escuelas Preparatorias y Centros Universitarios de la Red Universitaria.

Para nosotros, la cultura de paz es un objetivo transversal en la educación universitaria que, con el compromiso genuino y un esfuerzo coordinado para integrar estos valores en todos los aspectos de la vida universitaria, se formará a una nueva generación de universitarios con gran liderazgo, comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y pacífica.

De lo anterior, en forma modesta, se espera que, con los resultados y las reflexiones del presente capítulo, se pueda aportar, tanto al diseño como a la evaluación de políticas educativas, en las instituciones que se encargan del nivel medio superior, a modo de un ejercicio de transferencia de políticas institucionales.

Referencias

- Altieri Megal, A. (2021). ¿Qué es Cultura? *Lámpara de Diógenes*, 2(4), 15. <https://www.redalyc.org/pdf/844/84420403.pdf>
- Bobbio, N. (2008). *El Problema del Positivismo Jurídico*. Traducción de Ernesto Garzón Valdéz. Fontamara.
- Cámara de Diputados del Congreso de la Unión. (2025a). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Diario Oficial de la Federación, 15 de mayo de 2019. Recuperado de: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_237_15may19.pdf
- Cámara de Diputados del Congreso de la Unión. (2025b). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cámara de Diputados del Congreso de la Unión. (2025c). Ley General de Educación. Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cámara de Diputados del Congreso de la Unión. (2025d). Ley General de Educación Superior. Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cabello Tijerina, P. A., y Vázquez Gutiérrez, R. L. (2018). *Cultura y educación para la paz: Una perspectiva transversal*. Tirant Lo Blanch.

- Congreso del Estado de Jalisco. (2025a). Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco. Recuperado de: https://congresoweb.congresoajalisco.gob.mx/bibliotecavirtual/legislacion/Leyes/Documentos_PDF-Leyes/Ley%20de%20Educaci%C3%B3n%20del%20Estado%20Libre%20y%20Soberano%20de%20Jalisco-110424.pdf
- Congreso del Estado de Jalisco. (2025b). Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara. Recuperado de: https://congresoweb.congresoajalisco.gob.mx/bibliotecavirtual/legislacion/Leyes/Documentos_PDF-Leyes/Ley%20Org%C3%A1nica%20de%20la%20Universidad%20de%20Guadalajara-020323.pdf
- Danesh, H. B., y Clarke-Habibi, S. (2012). *Manual curricular de Educación para la Paz: Una Guía Conceptual y Práctica* (Vol. 1). International Education for Peace Institute.
- Galtung, J. (2003). *Violencia Cultural*. Colección Red Gernika. Gernika Goratuz. <https://www.gernikagoratuz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-14-violencia-cultural.pdf>
- González, D., y Arámbula, E. (2023). Propuesta de indicadores de cultura de paz para incorporarse al índice de desarrollo humano para su aplicación internacional en microrregiones. *InterNaciones*, (23). <https://internaciones.cucsh.udg.mx/index.php/inter/article/view/7257>
- Harris, I., y Morrison, M. L. (2013). *Peace Education* (3ª ed.). McFarland & Company, Inc.
- Mendoza, L. (2011). *Manual para construir la paz en el aula: Constructores de paz en la comunidad escolar. Guía para docentes*. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Naciones Unidas. (1999). Resolución 53/243 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, aprobada por la 107ª sesión plenaria del 13 de septiembre de 1999, que contiene la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UN-DOC/GEN/N99/774/46/PDF/N9977446.pdf?OpenElement>
- Naciones Unidas. (2025). *Objetivos del Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Reale, M. (1997). Teoría Tridimensional del Derecho. Tecnos.
- Universidad de Guadalajara. (2025a). *Código de Ética de la Universidad de Guadalajara. Aprobado el 2 de marzo de 2018 por el Consejo General Uni-*

versitario mediante el dictamen IV/2018/117. https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad_general/2018-03-02-codigo-de-etica-feb2018.pdf

Universidad de Guadalajara. (2025b). *Reglamento de la Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad de Guadalajara. Aprobado el 10 de junio de 2021 por el Consejo General Universitario mediante el dictamen No. IV/2021/516*. https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad_general/RDDU%20%28Junio%202022%29.pdf

Universidad de Guadalajara. (2025c). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025: Visión 2030 - Actualización a Medio Camino*. https://www.hcgu.udg.mx/sites/default/files/sesiones_cgu/2022-2023/2023-03-29%2000%3A00%3A00/I.%20Educaci%C3%B3n/actualizacion_pdi_2019-2025_vision-2030.pdf

Universidad de Guadalajara. (2025d). *Dictamen IV/2023/092 mediante el cual se aprobó la Política Institucional en Cultura de Paz de la Universidad de Guadalajara. Aprobado el 29 de marzo de 2024*. https://www.hcgu.udg.mx/sites/default/files/sesiones_cgu/2022-2023/Educaci%C3%B3n%20y%20Normatividad/2023-03-29%2000%3A00%3A00/edunor_092.pdf

Universidad de Guadalajara. (2025e). *Código de Conducta de la Universidad de Guadalajara. Aprobado el 10 de junio de 2021 por el Consejo General Universitario mediante el dictamen No. IV/2021/516*. https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad_general/codigo-de-conducta-julio-2021.pdf

Bachilleres frente a la discriminación

Ivón González

<https://doi.org/10.61728/AE20252809>



En el año 2001, se incorporó la cláusula antidiscriminatoria a nuestra Constitución, marcando un hito en la construcción de un marco legal que garantiza la igualdad de derechos para todas las personas. Sin embargo, la falta de acceso equitativo a los derechos humanos sigue siendo una realidad persistente para ciertos sectores de la población, entre ellos, los jóvenes. En este contexto, el objetivo de esta investigación es conocer cómo los estudiantes del Sistema de Educación Media Superior enfrentan situaciones de discriminación y cómo estas afectan su desarrollo y acceso a oportunidades.

Entendemos por discriminación el conjunto de prácticas, informales o institucionalizadas, que niegan el trato igualitario o producen resultados desiguales para ciertos grupos sociales o etarios y que tienen como consecuencias la privación o el menoscabo en el acceso a los derechos y la reproducción de la desigualdad social (Solís, 2017). Este es uno de los problemas sociales más arraigados y complejos que enfrenta nuestro país, impactando negativamente en la vida de millones de personas. A pesar de los avances legales y sociales en favor de la igualdad, es alarmante que en pleno siglo XXI un porcentaje significativo de la población continúe experimentando los efectos de la discriminación de manera sistemática y recurrente. Esta problemática trasciende individuos y se manifiesta como una práctica generalizada e institucionalizada, perpetuada en diversos ámbitos de la vida cotidiana.

Es imperativo reconocer que la discriminación no es un fenómeno aislado, sino una problemática estructural profundamente enraizada en las normas culturales y los sistemas de poder, por lo que combatirla requiere un esfuerzo conjunto que involucre políticas públicas inclusivas, programas educativos, acciones afirmativas y una transformación cultural que promueva el respeto, la equidad y la justicia en todos los niveles de la sociedad.

Tomando en consideración que la discriminación es uno de los principales problemas sociales que afecta a nuestro país, es increíble que aun en este tiempo, un amplio porcentaje de la población sufra de manera sistemática los efectos de esta. Estamos ante una práctica generalizada e institucionalizada, pues reincide en las escuelas, las familias, las empresas y las sociedades, lo que la hace estructural, ya que toca espacios públicos y privados.

En el caso de la juventud y la discriminación, un binomio que ha prevalecido en la conciencia de nuestra sociedad. Conocer la complejidad del fenómeno de la discriminación no depende únicamente de decisiones conscientes o actos intencionales, sino de desentrañar esta práctica y saber que está incorporada en el funcionamiento cotidiano de nuestra sociedad y sus instituciones. Por lo que saber, conocer las experiencias de discriminación, conocer quién discrimina y a quiénes discriminan fue uno de los objetivos de este estudio, así como saber en qué ámbito y espacio de la vida se presenta este fenómeno social y con qué frecuencia se presenta en la vida de los jóvenes bachilleres de la Universidad de Guadalajara.

Juventud y discriminación

Ser joven en un país como México presenta numerosos desafíos. La juventud mexicana se enfrenta a las constantes crisis de los gobiernos, a la crisis social que atraviesa el país y a la crisis dentro de las propias instituciones. A esta compleja situación se suma un tema profundamente preocupante: la discriminación hacia este grupo etario. Las y los jóvenes en México son uno de los sectores más vulnerables a la discriminación, tanto por su misma condición de ser jóvenes como por sus prácticas, su forma de pensar o incluso por su apariencia física. Cotidianamente, se les asocia con estigmas negativos como ser violentos, delincuentes o rebeldes, estigmas que se perpetúan en la sociedad.

La discriminación es un fenómeno complejo y multifacético que no solo se manifiesta a través de actos directos o explícitos, sino también mediante estructuras sociales y culturales que mantienen y reproducen desigualdades. Como lo señala Solís (2017), este proceso de exclusión afecta no solo a la percepción social de los individuos o grupos discriminados, sino que también tiene consecuencias profundas en su acceso a derechos fundamentales, como la educación, el empleo, la salud y la participación política.

Este problema social no solo afecta a las personas de manera individual, sino que genera un efecto multiplicador que se transmite de generación en generación. Al limitar el acceso equitativo a recursos fundamentales como la educación, el empleo y la salud, se perpetúa un ciclo de pobreza y exclusión difícil de romper. Los efectos de este trato desigualitario van más allá

de quienes lo sufren directamente, impactando a sus familias y comunidades. Con el tiempo, esta dinámica contribuye a la reproducción sistemática de la desigualdad social, manteniendo a los mismos grupos en condiciones de exclusión, marginación e invisibilización a lo largo de los años.

La discriminación no solo se limita a la privación de derechos inmediatos, sino que reproduce desigualdades estructurales a lo largo del tiempo. Las clases sociales se mantienen estancadas, obstaculizando la movilidad ascendente, perdurando los prejuicios de género que continúan limitando el acceso de las mujeres a posiciones de poder, y las minorías siguen siendo excluidas de los círculos sociales y laborales más privilegiados. Es así como la discriminación actúa como un mecanismo que reproduce el *statu quo* de las jerarquías sociales y económicas, perpetuando un ciclo de desigualdad.

La discriminación, en su carácter estructural, se manifiesta de manera histórica y recurrente en los jóvenes, quienes a menudo son excluidos y segregados dentro del orden social. Dicha exclusión se sustenta en el ideal hegemónico de persona, el cual establece estándares sociales que determinan lo que se considera “normal” o “superior”. Asimismo, la construcción de un “nosotros” homogéneo y dominante frente a un “otro” ajeno o diferente evidencia cómo las dinámicas de exclusión están profundamente arraigadas en concepciones históricas de identidad y pertenencia. Esta dinámica resalta la naturaleza persistente de la discriminación, especialmente hacia la juventud, que suele ser marginada de manera sistemática.

Es a partir de estas identidades, tanto autoconstruidas como impuestas, que se produce la discriminación hacia la juventud. Estas identidades se configuran en función de elementos simbólicos, culturales e ideológicos que los grupos sociales hegemónicos imponen o asignan a los jóvenes (Giddens, 2001). Como resultado, los estigmas derivados de estas construcciones sociales afectan la percepción y el trato hacia la juventud, reforzando la exclusión y la marginación de este grupo (Bourdieu, 1999). La discriminación hacia los jóvenes, por lo tanto, no es solo el producto de diferencias individuales, sino de un sistema social que valida y perpetúa jerarquías basadas en nociones de poder, pertenencia y alteridad (Foucault, 2014).

Nota metodológica

Recopilamos la información obtenida por la encuesta utilizando las categorías de análisis, como el ámbito social, que corresponden a espacios o ámbitos institucionalizados, como la escuela, la atención a la salud, acceso a la justicia y redes sociales. En lo que respecta a ámbitos informales, estos corresponden a los espacios públicos, como por ejemplo el vecindario o la vía pública. Por último, categorizamos a los agentes en el ámbito que realizan las prácticas discriminatorias, identificando a los mismos jóvenes, los docentes, los directivos en escuelas, empleadores, amistades o funcionarios públicos, etc.

En lo respectivo al cuestionario en particular de la línea de “Igualación y No Discriminación”, es un compendio elaborado a partir del estudio realizado por Solís, Krozer, Arroyo Batista y Güémez Graniel (2019). Por ser una encuesta ya validada, se tomaron algunas preguntas que se consideraron pertinentes para los jóvenes y algunas otras se reformularon para ser de más fácil entendimiento para los bachilleres.

En este estudio se abordaron los tipos de discriminación, por trato, por origen y por acceso.

Análisis de resultados. Prácticas de discriminación en jóvenes bachilleres

La población estudiantil del nivel medio superior de la Universidad de Guadalajara está conformada por aproximadamente 150 mil jóvenes, cuyas edades oscilan entre los 14 y los 19 años. Este grupo representa una diversidad significativa en términos de contextos socioeconómicos, culturales y geográficos, reflejando la pluralidad de la juventud de las y los bachilleres de la Universidad de Guadalajara.

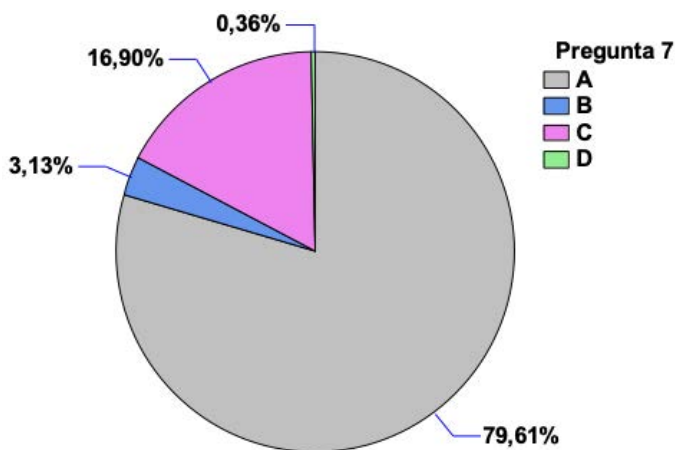
Las y los estudiantes de nivel medio superior se distribuyen en diferentes preparatorias y módulos, que forman parte del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara, lo que garantiza una cobertura amplia en zonas urbanas y regionales. Su rango de edad, característico de la juventud temprana, es una etapa clave para el desarrollo de identidad, valores y habilidades sociales. Además, esta población no

solo está inmersa en un proceso formativo académico, sino que también enfrenta retos significativos relacionados con su contexto social, como el acceso a oportunidades, la equidad de género y la inclusión, lo que convierte a este grupo en un segmento crucial para el diseño de políticas educativas y sociales que busquen construir una sociedad más inclusiva y equitativa

En cuanto a los resultados sobre las preguntas de igualdad y no discriminación, fueron los siguientes:

Ante la pregunta “¿Para ti qué es la discriminación?”, las opciones fueron las siguientes:

- A) Dar un trato desigual a las personas, motivado por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.
- B) Es aquella acción ejercida contra las mujeres por un hombre, independientemente del espacio físico donde esta ocurra (dentro o fuera del hogar), dañando la dignidad, el bienestar, la integridad física, psicológica, sexual, económica o social.
- C) Es el uso deliberado e ilegítimo del poder o de la fuerza, cualquiera que sea su naturaleza, por una o varias personas, que vulnere o tenga probabilidades de vulnerar a otra u otras en su dignidad, integridad, libertad, seguridad o propiedad, incluidos el acoso y el hostigamiento, cualquiera que sea la variante que asuman, tales como laboral, sexual, de género, cibernética o escolar.
- D) No contestaron.

Gráfica de frecuencias 1*¿Para ti qué es la discriminación?*

Los resultados obtenidos fueron notoriamente significativos, ya que la opción correcta fue la A, con un 79.61 % de respuestas acertadas. Este dato refleja que una gran mayoría de los jóvenes bachilleres de la Universidad de Guadalajara tienen un conocimiento claro sobre el significado de la discriminación. Este resultado es un indicador positivo del avance en la formación de nuevas ciudadanías, ya que demuestra que los estudiantes son capaces de identificar y comprender conceptos fundamentales para la construcción de una sociedad más equitativa.

Además, este nivel de conciencia sugiere que los jóvenes bachilleres tienen el potencial de reconocer un acto discriminatorio cuando se presenta, lo cual es crucial para la erradicación de esta práctica. El hecho de que los estudiantes puedan identificar y, por ende, cuestionar y frenar la discriminación en su entorno implica un paso importante hacia la formación de una ciudadanía activa, comprometida y dispuesta a transformar las estructuras sociales de manera positiva. Este conocimiento es un primer paso esencial para promover una cultura de respeto, inclusión y justicia social entre las generaciones más jóvenes.

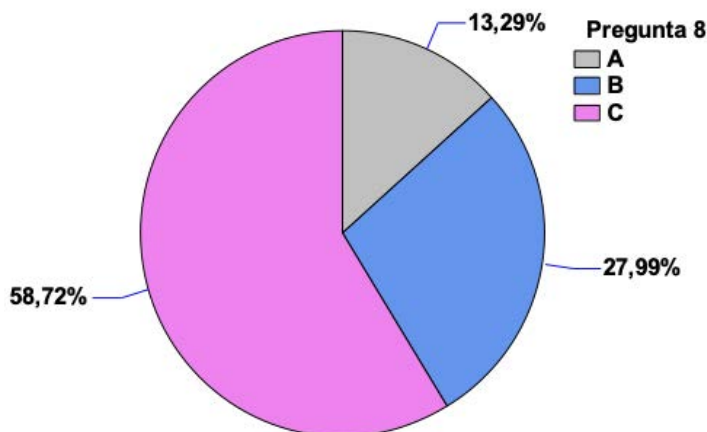
Siendo las mujeres con mayor comprensión del problema, con 44 % de frecuencia relativa, al señalar la opción A, siendo esta correcta. Mientras que las personas que se identifican con el género hombre señalaron esta misma

opción, con un 32 %. Estas variables presentan 12 puntos porcentuales de diferencia entre ellas, sugiriendo que las mujeres participan en mayor medida en reflexiones o cuestionamientos relacionados con la discriminación. Esto se podría explicar a que las mujeres, debido a su experiencia histórica y estructural en contextos de desigualdad y discriminación, pueden tener una mayor conciencia o interés en reflexionar sobre este tema. Asimismo, es posible que las normas culturales y sociales influyan en que las mujeres sean más propensas a participar en discusiones sobre temas sociales, incluido el de la discriminación, mientras que los hombres puedan sentirse menos involucrados o prioricen otras temáticas.

La siguiente pregunta planteada fue: ¿Cuáles consideras que son las consecuencias de la discriminación?, con las siguientes opciones de respuesta:

- A) Genera mayor número de homicidios y suicidios, abuso de alcohol y drogas.
- B) La privación, la exclusión o el menoscabo en el acceso a los derechos y la reproducción de la desigualdad social.
- C) Una personalidad con baja autoestima, sentimientos de minusvalía, culpabilidad, gran inseguridad y que termine por no darle importancia ni valor a sus necesidades afectivas.

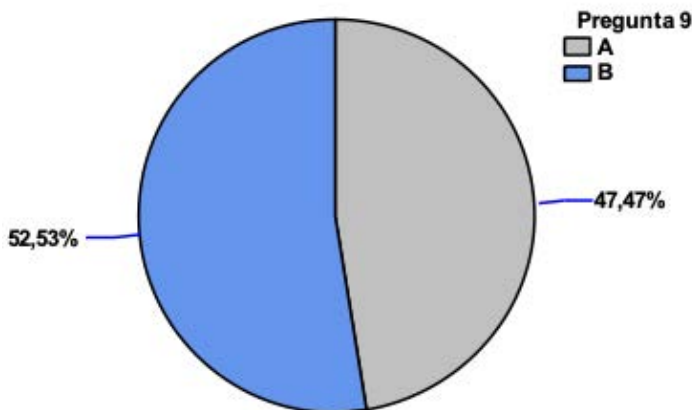
Las respuestas fueron notables, ya que los jóvenes bachilleres confunden las consecuencias de la violencia con las consecuencias de discriminación, las cifras señalan lo consecutivo.

Gráfica de frecuencias 2*¿Cuáles consideras que son las consecuencias de la discriminación?*

Los resultados obtenidos fueron reveladores, ya que un 58.72 % de los jóvenes bachilleres eligieron la opción C, atribuyendo a la discriminación consecuencias más asociadas a los efectos de la violencia. Esto evidencia una confusión significativa entre los efectos de ambos fenómenos sociales, lo cual señala un desconocimiento por parte de los estudiantes sobre las secuelas específicas de la discriminación.

Este hallazgo sugiere que, aunque los bachilleres logran identificar el concepto de discriminación, pero carecen de claridad respecto a sus consecuencias reales. Las opciones A y C se relacionan con impactos psicológicos y sociales más propios de contextos violentos, mientras que la opción B alude a las implicaciones estructurales de la discriminación, como la exclusión social y la reproducción de desigualdades, las cuales son sus verdaderos efectos más profundos.

Ante la pregunta ¿Has sufrido discriminación por amistades?, con opciones “Sí” y “No”. Los datos arrojan las siguientes cifras.

Gráfica de frecuencias 3*¿Has sufrido discriminación por amistades?*

Las prácticas discriminatorias entre jóvenes, se podrían dar por sentado que son menos frecuentes, dado que las y los jóvenes tienden a relacionarse con sus iguales en un entorno de confianza y apoyo mutuo. Sin embargo, los datos revelan una realidad distinta: un 47.47 % de los jóvenes bachilleres reportan haber sufrido algún tipo de discriminación por parte de sus amistades. Este porcentaje pone de manifiesto que incluso en relaciones que deberían estar basadas en la empatía, la aceptación y la igualdad, las actitudes discriminatorias están presentes.

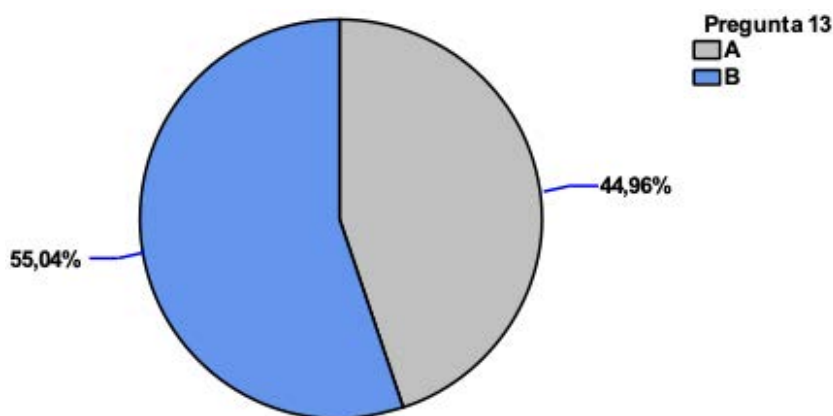
Estas prácticas pueden manifestarse de diversas formas, como exclusión social por su nivel socioeconómico, la orientación sexual o las creencias personales. La naturaleza cotidiana e informal de estas relaciones podría hacer que las acciones discriminatorias pasen desapercibidas o no sean identificadas como tales, perpetuando así un ciclo de normalización de estas conductas.

Este dato invita a reflexionar sobre cómo los prejuicios, aprendidos en otros contextos como el familiar, escolar o social, se trasladan y reproducen incluso en los círculos de amistad. También plantea la importancia de trabajar en la sensibilización de los jóvenes sobre las consecuencias de la discriminación en cualquier entorno, incluido el de sus relaciones más cercanas, promoviendo valores como el respeto, la inclusión y la empatía.

En las relaciones escolares también son un ámbito donde la discriminación se desarrolla; como ejemplo, la siguiente pregunta: ¿Has sufrido discriminación por compañeros/as de estudio de preparatoria? Los jóvenes bachilleres respondieron de la siguiente manera.

Gráfica de frecuencias 4.

¿Has sufrido discriminación por compañeros/as de estudio de preparatoria?



Los resultados muestran que el 55.04 % de los jóvenes bachilleres indican no haber sufrido discriminación en el ámbito escolar, lo que, aunque positivo, deja un 44.96 % de estudiantes que sí reportan haber sido víctimas de estas conductas. Este porcentaje es alarmante, ya que evidencia que casi la mitad de los estudiantes experimentan situaciones de exclusión, burla o trato desigual por parte de sus pares de estudio.

El ámbito escolar, concebido como un espacio destinado al aprendizaje, la igualdad y la formación de valores, no está exento de prácticas discriminatorias. Estas pueden manifestarse de manera explícita, como insultos o actos de exclusión, o de forma más sutil, como comentarios despectivos o actitudes que perpetúan estigmas y desigualdades. Entre los factores más comunes de discriminación en el ámbito escolar se encuentran las diferencias en el nivel socioeconómico, la apariencia física, el género, la orientación sexual, el rendimiento académico o las creencias personales.

Pensar que las instituciones educativas están libres de estas prácticas resulta ingenuo, ya que la discriminación es un problema estructural que

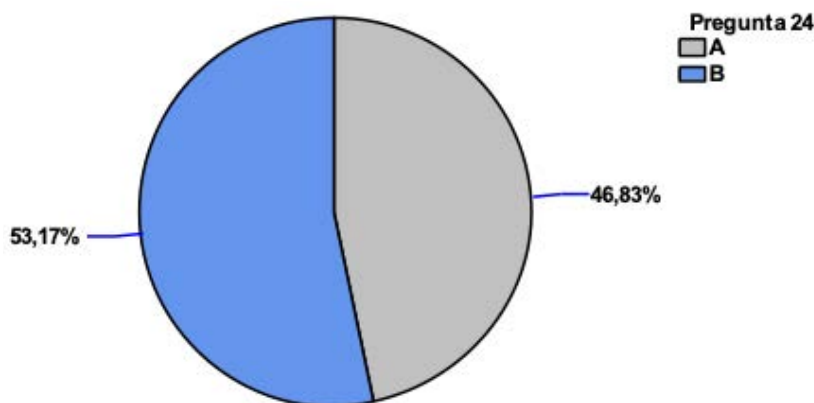
trasciende los espacios y refleja las desigualdades y prejuicios presentes en la sociedad. Sin embargo, esto subraya la importancia de la educación como herramienta clave para combatir estos comportamientos. La escuela tiene un papel fundamental en la construcción de sociedades más justas e inclusivas, no solo como un lugar de formación académica, sino también como un espacio para desarrollar valores de respeto, empatía y equidad.

Para abordar esta problemática, es crucial implementar programas que sensibilicen tanto a estudiantes como a docentes sobre los efectos de la discriminación y la importancia de construir relaciones basadas en la aceptación, el reconocimiento y el respeto mutuo. Además, fortalecer la capacitación del personal educativo en la detección y manejo de estas conductas puede ayudar a transformar las dinámicas escolares y garantizar un ambiente seguro e inclusivo para todas y todos.

La experiencia de la discriminación no se escapa en el ciberespacio, pues el 33.87 % de los bachilleres encuestados la han experimentado.

Este dato evidencia que las dinámicas de exclusión y violencia simbólica, tradicionalmente asociadas a espacios físicos e institucionales, se reproducen también en entornos digitales. En plataformas sociales, foros y servicios de mensajería, los jóvenes pueden ser objeto de discriminación, exclusión, hostigamiento o comentarios despectivos relacionados con su género, orientación sexual, apariencia física, origen étnico o nivel socioeconómico. La virtualidad, lejos de constituir un espacio neutral, se configura como un terreno donde las relaciones de poder se reconfiguran pero persisten. Desde una perspectiva sociológica, esto puede entenderse como la extensión de las estructuras de dominación al ámbito digital, donde el anonimato y la inmediatez potencian formas de agresión difíciles de rastrear y sancionar. Por tanto, se hace necesario incluir la dimensión digital en las políticas de prevención y atención a la discriminación, reconociendo que los efectos psicosociales que genera en las juventudes pueden ser tan profundos como los derivados de interacciones presenciales.

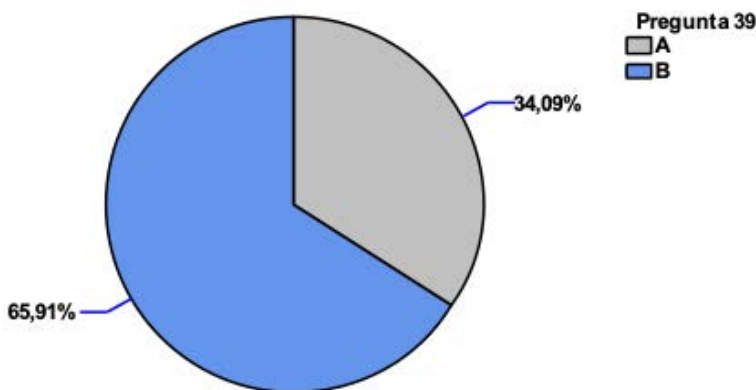
Una de las categorías de análisis, como los espacios o ámbitos institucionalizados, es el del espacio educativo, ante la pregunta: ¿Has sufrido discriminación en la escuela preparatoria? Las y los bachilleres respondieron de la siguiente manera:

Gráfica de frecuencias 5*¿Has sufrido discriminación en la escuela preparatoria?*

Los datos reflejan que, aunque el 53.17 % de los estudiantes de preparatoria reportan no haber sufrido discriminación en su escuela, un 46.83 % señala haberla padecido. Este porcentaje casi equitativo pone de manifiesto que las conductas discriminatorias en el ámbito escolar siguen siendo una problemática significativa y extendida.

Aunque la mayoría de los estudiantes indican no haber sufrido discriminación, el hecho de que casi la mitad afirme lo contrario es alarmante. Este porcentaje sugiere que las conductas discriminatorias están profundamente arraigadas y afectan a una proporción considerable del alumnado, limitando su bienestar emocional, social y académico. Este análisis pone en relieve que, aunque existe un avance en términos de sensibilización sobre la discriminación, queda mucho trabajo por hacer para garantizar que las escuelas sean espacios verdaderamente seguros e inclusivos para todas las personas.

La juventud se caracteriza por expresar su identidad de maneras únicas y creativas, y una de las formas más visibles y significativas de hacerlo es a través de la vestimenta. La moda juvenil no solo cumple una función práctica, sino que también se convierte en un lenguaje no verbal mediante el cual las y los jóvenes comunican su forma de pensar, su personalidad, sus valores y su lugar dentro de la sociedad. Por lo que se les pregunto acerca de ello.

Gráfica de frecuencias 6*¿Has sufrido discriminación por vestimenta?*

Ante la pregunta ¿Has sufrido discriminación por vestimenta?, los resultados indican que el 34 % de las y los jóvenes han experimentado discriminación por su vestimenta, mientras que el 65 % señala no haber sufrido este tipo de trato. Aunque la mayoría no reporta haber sido discriminada, el porcentaje del 34 % representa una proporción significativa, lo que pone de manifiesto que las elecciones personales en la forma de vestir todavía son motivo de prejuicios y exclusión en ciertos contextos.

La vestimenta es una de las formas más visibles de expresión personal y cultural, pero también puede convertirse en un motivo de juicio o rechazo. Este tipo de discriminación suele estar vinculado a estereotipos sociales relacionados con el género, la clase social, las normas culturales o la pertenencia a ciertos grupos.

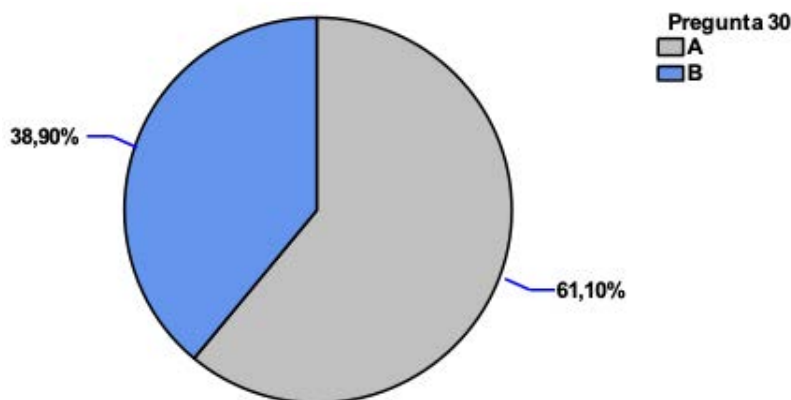
El hecho de que una mayoría indique no haber sido discriminada por su forma de vestir podría estar relacionado con varios factores; entre estos encontramos contextos más inclusivos en los que las elecciones de vestimenta son aceptadas, tendencias globales que promueven la diversidad en los estilos de moda o la influencia de las redes sociales, que han normalizado una amplia variedad de estilos y formas de expresión.

Aunque una mayoría de jóvenes no percibe haber sido discriminada por su vestimenta, el porcentaje de quienes sí lo han sido refleja que este sigue siendo un problema relevante. Es crucial seguir trabajando hacia una sociedad donde la expresión personal, incluida la vestimenta, sea respetada y valorada como parte de la diversidad humana.

Asimismo es importante trabajar en la eliminación de las prácticas discriminatorias dadas por ella parecía ya que esta es una de las más alarmantes, como se muestra a continuación.

Gráfica de frecuencias 7

¿Has sufrido discriminación por rasgos físicos?



Los resultados de la pregunta “¿Has sufrido discriminación por rasgos físicos?” revelan una realidad alarmante, un 61.10 % de las y los jóvenes indicaron haber sido víctimas de discriminación basada en su apariencia física. Este porcentaje subraya la gravedad de este problema social y evidencia cómo persisten las creencias hegemónicas y los estereotipos que dictan estándares de belleza, reforzando dinámicas de exclusión y desigualdad.

La discriminación por rasgos físicos está profundamente enraizada en una sociedad que valora ciertos estándares de apariencia asociados con ideales hegemónicos de belleza e incluso relaciona esto con racismo. Estos ideales, promovidos por los medios de comunicación, las redes sociales y la cultura popular, establecen normas rígidas sobre cómo deberían lucir las personas. Aquellos que no se ajustan a estos cánones, ya sea por su peso, altura, color de piel, tipo de cabello, rasgos faciales o cualquier otra característica física, son frecuentemente objeto de burlas, exclusión o trato desigual. Hakim (2012) argumenta que este capital es más relevante en sociedades postindustriales, donde la apariencia y el carisma tienen un impacto significativo en las oportunidades económicas y sociales, eternizando la discriminación y la desigualdad entre las poblaciones jóvenes.

Las creencias hegemónicas sobre los rasgos físicos están estrechamente vinculadas a la desigualdad estructural. Estas ideas no solo refuerzan la discriminación individual, sino que también perpetúan jerarquías sociales basadas en la apariencia, donde ciertos rasgos son valorados por encima de otros. Esto afecta especialmente a grupos históricamente marginados, como personas con tonos de piel más oscuros, cabello rizado o cuerpos que no se ajustan a los estándares de delgadez.

Lo anterior está estrechamente relacionado con el capital erótico, que Hakim (2012) lo define como una combinación de atributos físicos, sociales y emocionales que generan atractivo y pueden ser utilizados como un recurso en diferentes esferas, desde las relaciones interpersonales hasta el ámbito laboral y la movilidad ascendente. Perpetuando de esta manera estándares de belleza normativos y reforzando estructuras patriarcales. El hecho de que más del 60 % de las y los jóvenes hayan sufrido discriminación por sus rasgos físicos evidencia una problemática social estructural que requiere un abordaje integral desde diversas disciplinas. Este fenómeno no solo limita el desarrollo individual de los jóvenes, sino que también sufren el menoscabo de los derechos humanos perpetúa desigualdades históricas y refuerza jerarquías sociales basadas en la apariencia.

Desde la teoría, la discriminación por rasgos físicos puede entenderse como una manifestación del capital estético (Anderson et al., 2014).

Hakim (2012) argumenta que este capital es más relevante en sociedades postindustriales, donde la apariencia y el carisma tienen un impacto significativo en las oportunidades económicas y sociales, eternizando la discriminación y la desigualdad entre las poblaciones jóvenes. Por lo tanto, romper con los estándares hegemónicos de apariencia y fomentar una cultura de aceptación y respeto por la diversidad física son pasos fundamentales para construir una sociedad más inclusiva y equitativa.

Conclusiones

Los datos obtenidos en la presente encuesta evidencian que los jóvenes bachilleres de la Universidad de Guadalajara han experimentado algún tipo de discriminación durante el último año. Esta situación es consistente con la tendencia observada a nivel nacional, según lo señalado en la ENADIS (2022), donde se destaca la gravedad del problema de la discriminación en el país.

En la sociedad actual, los prejuicios y estigmas en torno a la juventud universitaria siguen estando presentes. Quienes ejercen la discriminación suelen ser personas del entorno cercano, como amistades, vecinos, familiares, empleadores y compañeros de trabajo o estudio. Esto evidencia que las prácticas discriminatorias son generalizadas, estructurales y sistemáticas.

En una sociedad democrática, se reconoce la diversidad y la diferencia entre los individuos y sus identidades. Por ello, es fundamental que los jóvenes bachilleres conozcan y ejerzan sus derechos para garantizar condiciones equitativas y fomentar una ciudadanía plena; este es uno de los caminos para avanzar hacia una cultura de no discriminación y la plena igualdad.

La falta de acceso a los derechos, las diferencias de trato y los obstáculos invisibles generan un aumento en las brechas sociales, alejando cada vez más al país de la justicia social. Además, estas condiciones afectan negativamente la vida social y política, debilitando la calidad de la democracia, perpetuando las desigualdades y limitando las oportunidades de desarrollo tanto del país como de sus ciudadanía.

Para construir la paz y la justicia social, es fundamental promover y aplicar los principios de igualdad y no discriminación en todos los ámbitos de la sociedad. La educación basada en una cultura de paz y el respeto a los derechos humanos representa un desafío enorme, ya que, a pesar de los esfuerzos realizados, estos aún no han sido suficientes para erradicar la discriminación de manera efectiva.

Comprender cómo los jóvenes bachilleres experimentan la discriminación es una tarea que apenas comienza. Los resultados obtenidos hasta ahora representan solo un primer acercamiento a una problemática que ha sido poco estudiada. Es necesario profundizar en su análisis para desarrollar estrategias que permitan combatirla y fomentar una sociedad más justa e incluyente.

El problema de la discriminación no es una responsabilidad exclusiva de las universidades, sino de toda la sociedad en su conjunto. Combatir la discriminación requiere un compromiso activo de diversos sectores, incluyendo el ámbito educativo, las instituciones gubernamentales, el sector privado, los medios de comunicación, la ciudadanía en general y la familia.

Las universidades juegan un papel clave al promover la reflexión crítica

y la formación en valores de igualdad y respeto, pero esto debe complementarse con políticas públicas efectivas, campañas de sensibilización y la participación de comunidades y familias. Solo a través de un esfuerzo colectivo se podrá construir una sociedad más equitativa, inclusiva y libre de discriminación.

Es fundamental comprender cómo los jóvenes bachilleres de la Universidad de Guadalajara experimentan el problema de la discriminación, ya que esto permite visibilizar las distintas formas en las que se manifiesta y afecta su desarrollo académico, social y personal. Es evidente que los bachilleres tienen un nivel de conciencia sobre la discriminación, ya que son capaces de reconocer tanto las situaciones en las que ocurre como a las personas y los espacios donde se manifiesta.

Analizar sus experiencias no solo ayuda a identificar los principales ámbitos en los que se enfrentan a estas situaciones, sino que también proporciona información valiosa para diseñar estrategias y políticas que fomenten entornos más inclusivos y equitativos. Además, conocer sus perspectivas y vivencias contribuye a sensibilizar a la comunidad universitaria y a la sociedad en general sobre la importancia de erradicar la discriminación.

Referencias

- Bourdieu, P. (1999). *La distinción: Criterio y bases sociales del juicio*. Taurus.
- Foucault, M. (2014). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores México.
- Giddens, A. (2001). *Sociología*. Alianza Editorial.
- Hakim, C. (2012). *Capital erótico: El poder de fascinar a los demás*. Penguin Random House Grupo Editorial España.
- Pérez-Islas, J. (2010). La discriminación sobre jóvenes. Un proceso de construcción. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (163), 35–44. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32515913005.pdf>
- Rodríguez, J., & González Luna, T. (2019). *Obras varias*. CONAPRED.
- Solís, P. (2017). *Discriminación estructural y desigualdad social*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Solís, P., Krozer, A., Arroyo Batista, C., & Güémez Graniel, B. (2019). Discriminación étnico-racial en México: Una taxonomía de las prácticas. En J. Rodríguez Zepeda & T. González Luna (Eds.), *La métrica de lo intangible: Del concepto a la medición de la discriminación* (pp. XX–XX). Secretaría de Gobernación / Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

Percepción y violación de los Derechos Humanos hacia la comunidad LGBTIQ+ en estudiantes de bachillerato

Alexandra Valadez Jimenez

<https://doi.org/10.61728/AE20252816>



Introducción

La sexualidad, como parte inherente al desarrollo del ser humano, es sumamente compleja y diversa. Sin embargo, cuando se habla de diversidad sexual, parece que existe un consenso implícito en el que se asume que las personas heterosexuales y cisgénero (HC) no forman parte de ella, pero, en realidad, la incluyen.

Para comprender la historia del colectivo LGBTTIQ+ (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Travestis, Transgéneros, Transexuales, Intersexuales, Queer y la suma de nuevas identidades), es necesario hacer un recorrido histórico comenzando por las concepciones que se tenían de la homosexualidad. En las primeras civilizaciones, en Grecia y Roma, las prácticas sexuales se integran como parte del desarrollo moral e intelectual y la homosexualidad como tal no existía porque no era necesaria ninguna forma de categorización. Sin embargo, las cuestiones de feminidad desde entonces ocupaban un nivel de inferioridad en las jerarquías sociales establecidas.

Más tarde, con la consolidación del cristianismo, se produjo la idea de las prácticas homosexuales como amorales, lo que atravesó todas las esferas sociales. En lo legal, las prácticas homosexuales fueron perseguidas y criminalizadas; y en lo médico, fue considerada una enfermedad mental hasta casi finales del siglo XX. Esto sentó las bases de prácticas de discriminación hacia la comunidad LGBTIQ+.

Fue a través de actos de desobediencia civil, como los disturbios de Stonewall en Estados Unidos, el movimiento feminista y estudiantil, que comenzó a ganar visibilidad la comunidad LGBTIQ+ para la defensa de sus derechos. Si bien es cierto que hay cambios legislativos y sociales, la población LGBTIQ+ sigue siendo blanco de discriminación en todos los entornos sociales, incluyendo los escolares. El espacio educativo debería ser uno de los principales promotores de la cultura de paz y defensa de los derechos humanos; sin embargo, en ocasiones es el mismo profesorado y otros actores del entorno académico quienes mantienen actitudes de

rechazo y prejuicios que promueven una postura hegemónica cisgénero y heteronormativa (Romero, 2019; Valadez y Mariscal, 2023).

Por una cuestión de semántica y redacción, en el presente estudio se utilizan las siglas LGBTIQ+ o simplemente la palabra *queer* para referirse a cualquier forma de diversidad sexual que no corresponda a una heterosexual y cisgénero (HC), ya que, si bien estas forman parte de la diversidad sexual, no son las que han generado ninguna forma de discriminación o rechazo solo por “existir”. Cabe mencionar que lo trans representado con la letra “T” es un término paraguas que comprende lo trassexual, travesti y transgénero; mientras que lo *queer* es también un término paraguas que abarca cualquier otra forma disidente de la sexualidad, por lo tanto, de todas las letras del acrónimo, es la más inclusiva de todas.

Considerando que la percepción crea realidades, es de vital importancia tenerla en cuenta al formular políticas educativas, programas de sensibilización y estrategias de inclusión. Por lo tanto, el objetivo de este estudio fue conocer la percepción que tienen las, los y les jóvenes bachilleres del nivel de educación media superior de la Universidad de Guadalajara sobre los derechos humanos, la igualdad, la no discriminación, la cultura de paz y la violencia entre personas de la comunidad LGBTIQ+ y HC.

Del ocultamiento al orgullo: Contexto histórico-conceptual del movimiento LGBT y la importancia de lo Queer

Primeras civilizaciones: Grecia y Roma

La historia del movimiento LGBTIQ+ es tan antigua como la historia de la humanidad. Muchos personajes de la mitología e historia romana han sido tomados de la griega, tal es el caso del mejor conocido Hércules (Heracles para los griegos). Hércules se enamoró de Hilas, hijo del rey Tiodomante, quien fue secuestrado por las ninfas por su gran belleza, pero no sin antes haber dejado vestigios del amor que compartió con Hércules. Al final, las ninfas lo convirtieron en eco para que Hércules, en su incesante búsqueda por encontrarlo, no pudiera hacerlo.

Esta historia deja en evidencia que la sexualidad era vivida de una forma libre en las primeras civilizaciones; incluso para los griegos, la homo-

sexualidad entre hombres era concebida como parte del desarrollo moral, intelectual y físico de los más jóvenes. Las prácticas sexuales no determinaban la orientación sexual y las personas no eran concebidas como homosexuales o heterosexuales; solo realizaban actos que se llevaban a cabo en la búsqueda de la virtud (Gómez, 2012).

Si bien hay hechos que desde la perspectiva moral, ética y legal actual serían inconcebibles, como las relaciones pederásticas como institución pedagógica que se daban en Grecia, la forma de concebir la orientación sexual sin importar cuál sea, desde la normalización y aceptación, invita a reflexionar sobre cómo la sociedad actual puede evolucionar en la comprensión y abordaje de la diversidad sexual.

Respecto al lesbianismo, se verá más adelante que la visibilidad de las lesbianas viene acompañada de forma inseparable por el feminismo, ya que desde las civilizaciones antiguas el papel de la mujer ha sido relegado a un segundo plano, en ocasiones meramente reproductivo. La falta de documentación de las vivencias de las mujeres en general responde a un marcado androcentrismo, ya que la historia ha sido relatada por y para los hombres desde tiempos inmemorables.

La palabra *lesbiana* hace alusión a la poetisa Safo, conocida por vivir en la isla de Lesbos en Grecia en el siglo VI a. C. y cuyos escritos se centraban en el amor y deseo hacia otras mujeres; por lo que la propia palabra es una constante declaración de que el lesbianismo como lo conocemos en la actualidad existe desde el inicio de la civilización occidental.

Al igual que los griegos, los romanos no discriminaban ni categorizaban en función de la orientación sexual. Espejo (2001) hace una interesante disertación al respecto y explica de manera clara como para las antiguas civilizaciones no era necesaria ningún tipo de clasificación, ya que en su cosmovisión podían coexistir el deseo hacia hombres y mujeres en una misma persona. Sin embargo, la palabra *homosexual*, como se le conoce hoy en día, viene precisamente del prefijo griego *homo*, que significa “igual o similar”, y del término latino *sexuales*, que significa “sexual”.

Los romanos también eran una sociedad patriarcal y falócrata; sin embargo, una importante distinción entre Grecia es que en esta el papel formativo de los hombres era responsabilidad de otros; mientras que en el caso de los romanos, ese rol se le delegaba a la mujer. Otra importante

distinción, que, además, tiene relación con los roles de género como los conocemos en la actualidad, tiene que ver con que las relaciones sexuales entre hombres eran aceptadas y vanagloriadas siempre y cuando el rol del hombre en realizarlas tomara un rol activo; si, por el contrario, tomaba un rol pasivo, se le marginaba por considerarse impropio a lo masculino, con lo que además perdía su libertad, ciudadanía y familia, ya que se consideraba un comportamiento propio de la servidumbre y las mujeres.

Lo anterior guarda relación con dos aspectos de la sexualidad que se siguen observando hoy en día, el primero que se hace una asociación de lo pasivo a aspectos femeninos y el segundo, que el rechazo a lo femenino es precisamente la base de la homofobia y transfobia.

Volver a concepciones antiguas de la naturaleza humana respecto a las diferentes formas en las que se vivía la sexualidad, más que un retroceso en el pensamiento, provee de una enseñanza valiosa: ver las cosas con perspectiva, sin juicios *a priori* y con apertura al diálogo; al mismo tiempo que permite reconocer los momentos del camino en que las diferentes formas de expresión y sentir la pluralidad sexual se ha basado en el estigma y el prejuicio como para evitar cometer los mismos errores, por ejemplo, como sucedió en la edad media con el cristianismo.

La homosexualidad como crimen y trastorno mental: Influencia del cristianismo y primera marcha por la defensa de los derechos humanos de la comunidad LGBTIQ+

Para que la lucha por los derechos humanos por la diversidad sexo-genérica se diera, tuvo que existir una transgresión a la misma; la defensa surge cuando hay una amenaza real o percibida. La transgresión de los derechos humanos se ha manifestado en múltiples formas de discriminación, violencia y exclusión a lo largo del tiempo, pero probablemente el cristianismo marca un punto de partida de muchos de estos atropellos.

Ya sea por una interpretación metafórica o literal de las escrituras, a partir de ellas se generaliza la creencia de que la homosexualidad no es permitida e incluso es castigada por “Dios”. Uno de los primeros elementos que al respecto se mencionan en la Biblia son los del pasaje de

Sodoma, que inicialmente era un lugar y no una conducta de connotación sexual (sodomía, sodomizar). Este pasaje trata de que Dios envía a dos ángeles a casa de Lot para advertirle del castigo de la ciudad de Sodoma. Los habitantes se reúnen fuera de la casa de Lot para pedir que dejara salir a los ángeles para poder tener sexo con ellos; en su lugar, Lot ofrece a sus dos hijas para que hicieran con ellas lo que quisieran. Una de las interpretaciones de esta historia es que una violación homosexual es peor que una heterosexual. En lugar de condenar cualquier forma de violación, el pasaje sirve para condenar las relaciones homosexuales aun si estas estuvieran basadas en el compromiso, amor y respeto. Además, las interpretaciones de las escrituras generalmente no toman en cuenta el contexto y el idioma en el que originalmente han sido escritos y que en la traducción cambian completamente el significado e intención de las palabras (Cannon, 2012).

De cualquier manera, el cristianismo ha tenido una influencia sobre todas las ciencias, incluyendo las naturales y sociales. Por mucho tiempo, a causa de ello, la homosexualidad y otras formas de expresión de género diferente al cis fueron consideradas delitos que atentaban contra los valores de la sociedad y la familia; en algunos países de marcada cultura judeocristiana como Afganistán, Irán, Qatar, Nigeria, entre otros, se sigue persiguiendo, castigando y penalizando (Suárez, 2024).

De igual forma, desde la primera edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) en 1952 y hasta 1973; y desde 1948 hasta 1992 en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE) de la Organización de la Salud (OMS), la homosexualidad fue considerada como un trastorno mental. Al ser considerada como una enfermedad, existían muchas terapias para tratar de “curar” la homosexualidad.

Un cambio importante en la concepción de la homosexualidad vino a través de los trabajos de Evelyn Hooker y de Kinsey. La primera realizó un estudio con rigurosidad científica que destituyó la creencia de que los hombres homosexuales tuvieran mayor prevalencia a presentar trastornos mentales que los heterosexuales; por su parte, Kinsey y su elaborado informe acerca de la sexualidad humana dejaron en evidencia, entre otras cosas, que las personas a lo largo de su vida transitan entre la heterosexua-

lidad y la homosexualidad y que son pocos los casos que se posicionan en su totalidad en alguno de los extremos (Saavedra, 2006).

Estos dos estudios fueron los que marcaron un antes y un después en la concepción y estudio de la diversidad sexual; particularmente, Evelyn Hooker es considerada pionera en la lucha por los derechos de las personas LGBTIQ+. Sin embargo, el hito que marcó una revolución en la visibilidad y un punto de inflexión en la lucha por la aceptación de la población LGBTIQ+ en todo el mundo no provino del mundo académico, sino de un movimiento social: los disturbios de Stonewall en la ciudad de Nueva York.

Este evento fue catalizador de muchos años de opresión, discriminación y violación a los derechos humanos de la población LGBTIQ+. En Nueva York, personas de la comunidad LGBTIQ+ se reunían en un ambiente de clandestinidad debido a las constantes persecuciones de las que eran víctimas. La policía solía entrar al bar Stonewall en redadas que hasta entonces se realizaban de forma cotidiana. Las redadas consistían, entre otras cosas, en revisar los genitales de las personas que usaban prendas consideradas femeninas para “verificar” el sexo asignado al nacer. Las mujeres trans o cualquiera que no siguiera las normas cisgénero establecidas socialmente eran detenidas.

Sin embargo, el 28 de junio de 1969 las cosas fueron diferentes: una mujer lesbiana fue brutalmente detenida, lo que desató un gran enfrentamiento entre las y los asistentes con los policías. Los enfrentamientos continuaron los siguientes días y la lucha no ha cesado desde entonces. A partir de ese momento se crearon dos organizaciones: Gay Liberation Front y Gay Activist Alliance. El año siguiente se realizó la primera marcha gay, considerado uno de los primeros movimientos por los derechos LGBTIQ+ y su ejemplo se ha replicado en diferentes países del mundo a lo largo del tiempo; por ello, junio es considerado el mes del orgullo.

El baile de los 41 y primera marcha LGBTIQ+ en México

Las primeras apariciones mediáticas acerca de la homosexualidad en México se dieron desde muchos años antes del enfrentamiento en Stonewall. Sin embargo, esta atención y representación de la homosexualidad encar-

naba una transgresión a los derechos humanos por la diversidad sexual. Una de las primeras referencias a la homosexualidad en México data del 20 de noviembre de 1901, cuando se llevó a cabo un baile en el que participaron 42 hombres, de los cuales la mitad estaba vestida con ropa considerada propia de las mujeres según las normas socioculturales de la época. El baile terminó en la aprehensión de quienes participan, excepto de uno, Ignacio Torres, quien era yerno del entonces presidente Porfirio Díaz, por lo que finalmente fueron 41 los que fueron arrestados.

Los titulares de la época tenían un marcado tinte homofóbico y de ridiculización, pero en ninguno de ellos se mencionó la cantidad real de participantes, lo que llevó a que en el número 41 fuera asociado en la colectividad a la homosexualidad en el país.

Durante casi 70 años, la comunidad LGBTIQ+ se mantuvo mayormente oculta por la persecución y el clima conservador que prevalecía desde la Revolución mexicana (1910-1920). La discriminación, persecución, criminalización y patologización de la homosexualidad atravesó todas las esferas de la sociedad y las consecuencias que de ello derivaron se siguen observando en la actualidad. No fue sino hasta 1971 que se fundó el “Frente de Liberación Homosexual”, el primer grupo de activismo LGBTIQ+.

La primera manifestación pública en México se llevó a cabo casi diez años después de los disturbios de Stonewall, el 26 de julio de 1978, en una marcha que se realizó por el aniversario de la Revolución cubana, en la que una treintena de personas formaron el primer contingente por la liberación de ciudadanos homosexuales. Con pancartas y consignas como “¡No hay libertad política si no hay libertad sexual!” dieron los primeros pasos que cambiarían el rumbo de la historia en la lucha por el reconocimiento LGBTIQ+.

En junio de 1979 salieron nuevamente a la calle, pero esta vez en un movimiento independiente y organizado, por lo que se podría considerar la primera marcha del orgullo LGBTIQ+ en el país (Secretaría de Cultura, 2019). Desde entonces, cada año se organizan marchas en todos los estados de la República mexicana.

Feminismo y movimientos estudiantiles como aliados imprescindibles en la lucha por la visibilidad y el reconocimiento de los derechos humanos LGBTIQ+

La lucha de los derechos humanos de la población LGBTIQ+ no se ha dado de forma aislada ni a destiempo de otras; tanto el feminismo como los movimientos estudiantiles han sido los grandes aliados, pues han cuestionado de manera contundente el *statu quo* que imperó durante tanto tiempo en la sociedad. Estos movimientos han contribuido a visibilizar y dismantelar las estructuras de poder que discriminan y marginan a las minorías, incluyendo a la comunidad LGBTIQ+.

Las/los estudiantes tienen un poder de incalculable importancia e influencia en la política e historia de un país. Sin embargo, algunos acontecimientos que han marcado un antes y un después han teñido de sangre las calles y han marcado un hito desde la tragedia. Un ejemplo emblemático de esto es la masacre de Tlatelolco.

El dos de octubre de 1968, miles de personas simpatizantes del movimiento encabezado por estudiantes se reunieron en la Plaza de las Tres Culturas, en Tlatelolco, Ciudad de México, para manifestarse de forma pacífica y pedir la disolución del cuerpo de granaderos y el respeto a los derechos a un gobierno con una historia de opresión y autoritarismo. Esta manifestación se convirtió en una tragedia cuando el ejército y la policía abrieron fuego contra los manifestantes, resultando en la muerte y desaparición de un número aún indeterminado de personas (INAH, 2023).

Otro ejemplo de los movimientos estudiantiles relacionados con los derechos de las personas LGBTIQ+ ocurrió después de que un hombre fuera despedido de una tienda departamental en la Ciudad de México bajo la sospecha de ser homosexual, sospecha basada meramente en estereotipos de género. En respuesta, estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) organizaron una protesta para denunciar este acto de discriminación (Serafín, 2010).

Estos eventos ilustran la gran influencia que han tenido los estudiantes en los movimientos sociales. La lucha por los derechos de la población LGBTIQ+ y los movimientos estudiantiles han estado entrelazados. El

activismo estudiantil se ha caracterizado por desafiar la realidad social y ser un importante catalizador de los cambios políticos, sociales y culturales, además de ser un puente para la inclusión de grupos vulnerados.

Por su parte, en la década de los setenta, las mujeres, con los movimientos feministas, se presentan como aliadas indiscutibles de la comunidad *queer*, porque son precisamente ellas quienes han desafiado los estereotipos de género y las estructuras sociales; además de proclamar el derecho al ejercicio libre de la sexualidad, el uso de preservativos y el derecho de decidir sobre su propio cuerpo.

Lo *queer* nace entonces desde el feminismo como una forma de cuestionar las estructuras de poder y los discursos hegemónicos en torno a la sexualidad; puede definirse como una perspectiva crítica y deconstructivista de las nociones de normalidad. Desafía desde una postura crítica los constructos sociales basados en la heterosexualidad, lo binario y lo androcéntrico. Sin embargo, no siempre fue así; lo *queer* era un término utilizado de forma despectiva y peyorativa para definir-insultar a aquellas personas que se salían de la norma, pero la apropiación del término por la propia comunidad LGBTI+ como símbolo de empoderamiento, resistencia y orgullo dio espacio a la visibilidad y al reconocimiento de nuevas identidades (Catalán-Marshall, 2022).

La lucha por la libertad sexual y la igualdad creó un terreno común entre el movimiento feminista y LGBTIQ+, pues ambos desafían las normas patriarcales y hetero-cis-normativas, representadas en muchas ocasiones por aspectos externos como lo corpóreo (Serrato y López, 2018).

Las formas físicas suelen ser diversas y causar tensiones cuando se manifiestan de una manera que no satisface al orden y expectativas sociales. De tal forma que los derechos humanos pretenden alcanzar la imparcialidad en la administración y defensa de los derechos humanos a través de omitir lo corpóreo, ya que supone que, al ser sujetos de derecho más allá del sexo, raza y forma de presentarse ante el mundo, es decir, por su forma exterior, las personas serán juzgadas y tratadas con objetividad.

Sin embargo, la comunidad LGBTIQ+ ha demostrado que, si bien sus manifestaciones externas le han otorgado visibilidad, la ruptura con la “normalidad” ha revelado cómo la materialidad corpórea ha sido históricamente administrada y controlada por el Estado. Aunque los estatutos

oficiales aparentan no intervenir en la corporalidad individual, en la práctica, lo físico sigue siendo una herramienta para ubicar a las personas en un determinado orden social, donde el hombre blanco, heterosexual y cisgénero se considera el ideal del “ser”. El Estado simulaba no involucrarse en la gestión de la identidad corporal, considerándola un ámbito privado; sin embargo, la realidad ha sido, y en muchos casos continúa siendo, muy distinta (López y Juárez, 2020).

Metodología

Diseño de investigación

Esta investigación se realizó con un diseño cuantitativo, trasversal y no experimental.

Muestra

El instrumento se aplicó a bachilleres de entre 14 y 19 años de edad, estudiantes de educación media superior que pertenecen a la Universidad de Guadalajara. De los 25 040 que participaron en la encuesta, 34.44 % (n = 9375) son hombres heterosexuales y 40.80 % (n = 10,217) mujeres heterosexuales, lo que corresponde al 78.24 % (n = 19 592) de personas que no forman parte de la comunidad LGBTQ+. Por su parte, el 21.54 % (n = 5394) de los participantes forman parte de la comunidad LGBTQ+, ya sea por tener una orientación diferente a la heterosexual o una identidad y expresión de género diferente a la cisgénero. Solo el 0.22 % (n = 54) no contestaron.

Cabe mencionar que se registraron una gran variedad de identidades de género (Ej. demichica, demichico, femboy, género fluido, no binario, Queer, transexual, transgénero, entre otros) y de orientaciones sexuales (Heterosexual, homosexual, lesbiana, bisexual, abrosexual, androsexual, animesexual, antrosexual, aromántica, asexual, bichosexual, demisexual, fictosexual, heteroflexible, omnisexual, pansexual, queer, sapiosexual, entre otras) por lo que se optó primeramente por clasificar a las personas que son cisgénero, heterosexuales y que no se identifican como parte de la

comunidad queer en un grupo; y en otro todas aquellas personas que no cumplen con los criterios de heterosexualidad cisgénero (HC) y que, por ende, forman parte de la comunidad LGBTIQ+.

Instrumento

Se elaboró una encuesta para conocer la percepción y conocimiento de derechos humanos, igualdad y no discriminación, cultura de paz, diversidad sexual, violencia, discapacidad, género y salud integral en estudiantes de bachillerato. Además, se incluyeron algunos ítems para explorar aspectos sociodemográficos que permitieran la categorización de los participantes y la identificación de la región en la que estudian con la intención de analizar los resultados en función del contexto. Consta de 104 preguntas en total.

Procedimiento

La aplicación se realizó a través de un formulario autoadministrado de manera digital. Al comienzo de esta se explicó el objetivo de la prueba y el manejo que se daría a la información. El consentimiento informado se elaboró con apego a las normativas éticas vigentes establecidas por la APA. Se utilizó el software Statgraphics Centurion XVI para el análisis de los datos estadísticos.

Resultados

Ante la pregunta de a quiénes perciben que se violan mayormente sus derechos humanos en la escuela, la percepción tanto para la población HC (30.25 %, n = 5,926) como para la población *queer* (33.50 %, n = 1807) es que la población LGBTIQ+ sufre una mayor violación de sus derechos humanos. En ambos casos, la región centro y los altos tienen los porcentajes más altos de percepción en este sentido (ver Tabla 1).

Tabla 1*Percepción de población a la que mayormente se violan sus derechos humanos.*

Percepción de población a la que mayormente se violan sus derechos humanos										
R e - g i ó n SEMS	Mujeres		Personas con discapacidad		Personas pueblos originarios		Población LGBTIQ+		Personas Mayores	
	Queer	HC	Queer	HC	Queer	HC	Queer	HC	Queer	HC
1 Norte	29	103	14	119	31	124	40	155	7	21
	0.54%	0.53%	0.26%	0.61%	0.57%	0.63%	0.74%	0.79%	0.13%	0.11%
2 Altos	292	1077	239	1286	140	644	432	1481	105	501
	5.41%	5.50%	4.43%	6.56%	2.60%	3.29%	8.01%	7.56%	1.95%	2.56%
3 Sur - sureste	77	191	47	171	35	122	84	224	24	66
	1.43%	0.97%	0.87%	0.87%	0.65%	0.62%	1.56%	1.14%	0.44%	0.34%
4 Costa-sierra	100	295	84	313	32	145	115	366	35	110
	1.85%	1.51%	1.56%	1.60%	0.59%	0.74%	2.13%	1.87%	0.65%	0.56%
5 Valles - lagunas	223	724	179	875	122	524	295	1008	72	273
	4.13%	3.70%	3.32%	4.47%	2.26%	2.67%	5.47%	5.14%	1.33%	1.39%
6 Centro	743	2136	501	2095	259	989	841	2692	197	762
	13.77%	10.90%	9.29%	10.69%	4.80%	5.05%	15.59%	13.74%	3.65%	3.89%
Total	1464	4526	1064	4859	619	2548	1807	5926	440	1733
por Colum-na	27.14%	23.10%	19.73%	24.80%	11.48%	13.01%	33.50%	30.25%	8.16%	8.85%

Nota: HC=Personas Heterosexuales-Cisgénero

Asimismo, se cuestionó a los participantes respecto a cuáles son las consecuencias de la discriminación y se les dio a elegir entre tres opciones de respuesta: 1) Genera mayor número de homicidios y suicidios, abuso de alcohol y drogas; 2) La privación, la exclusión o el menoscabo en el acceso a los derechos y la reproducción de la desigualdad social; 3) Una personalidad con baja autoestima, sentimientos de minusvalía, culpabilidad, gran inseguridad y que termine por no darle importancia ni valor a sus necesidades afectivas. Para la mayoría de las participantes, tanto de la población HC (59.18 %, n = 11 594) como *queer* (57.06 %, n = 3078), consideran que la tercera opción es la principal consecuencia de la discriminación (ver Tabla 2).

Tabla 2.
Percepción de las consecuencias de la discriminación.

Región SEMS	Opción 1		Opción 2		Opción 3	
	Queer	HC	Queer	HC	Queer	HC
1 Norte	20	75	33	132	68	315
	0.37%	0.38%	0.61%	0.67%	1.26%	1.61%
2 Altos	153	690	378	1343	677	2956
	2.84%	3.52%	7.01%	6.85%	12.55%	15.09%
3 Sur-sureste	33	112	86	196	148	466
	0.61%	0.57%	1.59%	1.00%	2.74%	2.38%
4 Costa-sierra	53	205	97	293	216	731
	0.98%	1.05%	1.80%	1.50%	4.00%	3.73%
5 Valles-lagunas	144	492	254	837	493	2075
	2.67%	2.51%	4.71%	4.27%	9.14%	10.59%
6 Centro	300	1041	765	2582	1476	5051
	5.56%	5.31%	14.18%	13.18%	27.36%	25.78%
Total por Columna	703	2615	1613	5383	3078	11594
	13.03%	13.35%	29.90%	27.48%	57.06%	59.18%

Nota: HC=Personas Heterosexuales-Cisgénero

En cuanto a la discriminación por identidad, expresión de género u orientación sexual, el 29.22 % (n = 1576) de la población *queer* refiere haberla sufrido en algún momento a diferencia del 10.43 % (n = 2042) de la población HC. Respecto a quienes no han sufrido discriminación por esta razón, la población HC es la menos discriminada, ya que el 75.47 % (n = 14 786) no ha sido discriminada por ninguna de estas causas, mientras que un menor porcentaje de la población *queer* señala no haber sido discriminado: 46.18 % (n = 2491). Estos datos resultan alarmantes si se considera que menos de la mitad de los participantes *queer* no se han sentido discriminados por alguno de sus rasgos que conforman su identidad sexual (ver Tabla 3).

Tabla 3.
Discriminación por identidad, expresión de género u orientación sexual.

Discriminación por identidad, expresión de género u orientación sexual								
¿Ha sufrido discriminación?	Sí		No		Tal vez		No contesto	
Región SEMS	Queer	HC	Queer	HC	Queer	HC	Queer	HC
1 Norte	28 0.52%	40 0.20%	61 1.13%	409 2.09%	32 0.59%	72 0.37%	0 0.00%	1 0.01%
2 Altos	366 6.79%	554 2.83%	542 10.05%	3678 18.77%	293 5.43%	731 3.73%	7 0.13%	26 0.13%
3 Sur-sur-este	80 1.48%	77 0.39%	122 2.26%	574 2.93%	63 1.17%	116 0.59%	2 0.04%	7 0.04%
4 Costa-sierra	76 1.41%	139 0.71%	200 3.71%	886 4.52%	89 1.65%	199 1.02%	1 0.02%	5 0.03%
5 Valles - lagunas	243 4.51%	341 1.74%	418 7.75%	2564 13.09%	221 4.10%	485 2.48%	9 0.17%	14 0.07%
6 Centro	783 14.52%	892 4.55%	1148 21.28%	6675 34.07%	601 11.14%	1072 5.47%	9 0.17%	35 0.18%
Total por Columna	1576 29.22%	2043 10.43%	2491 46.18%	14786 75.47%	1299 24.08%	2675 13.65%	28 0.52%	88 0.45%

Por otra parte, el porcentaje de participantes que ha sufrido algún tipo de agresión física, psicológica o sexual en la escuela por su identidad, expresión o preferencia de género es del 23.08 % (n = 1245) en la población *queer* y 14.59 % (n = 2,858) en población HC. Mientras que el 60.88 % (n = 3284) de la población *queer* y el 76.00 % (n = 14 890) de la población HC señala no haber sufrido ningún tipo de agresión física, psicológica o sexual (ver Tabla 4).

Tabla 4*Agresión física, psicológica o sexual en la escuela por identidad, expresión o preferencia de género.*

Ha sufrido agresión física, psicológica o sexual en la escuela por identidad, expresión o preferencia de género								
Región SEMS	Sí		No		Tal vez		No contesto	
	Queer	HC	Queer	HC	Queer	HC	Queer	HC
1 Norte	20	47	76	422	25	51	0	2
	0.37%	0.24%	1.41%	2.15%	0.46%	0.26%	0.00%	0.01%
2 Altos	278	759	733	3727	182	461	15	42
	5.15%	3.87%	13.59%	19.02%	3.37%	2.35%	0.28%	0.21%
3 Sur-sureste	69	101	153	604	43	60	2	9
	1.28%	0.52%	2.84%	3.08%	0.80%	0.31%	0.04%	0.05%
4 Costa-sierra	67	156	250	947	49	118	0	8
	1.24%	0.80%	4.63%	4.83%	0.91%	0.60%	0.00%	0.04%
5 Valles - lagunas	192	477	543	2608	142	288	14	31
	3.56%	2.43%	10.07%	13.31%	2.63%	1.47%	0.26%	0.16%
6 Centro	619	1318	1529	6582	372	694	21	80
	11.48%	6.73%	28.35%	33.60%	6.90%	3.54%	0.39%	0.41%
Total por Columna	1245	2858	3284	14890	813	1672	52	172
	23.08%	14.59%	60.88%	76.00%	15.07%	8.53%	0.96%	0.88%

Ante la pregunta de si las/os participantes han sido víctimas de acoso u hostigamiento en la escuela por su identidad, expresión o preferencia de género, el 19.08 % (n = 1,029) de la población *queer* y el 10.81 % (n = 2118) manifiestan haberla sufrido; mientras que el 68.82 % (n=3712) de la población *queer* y el 82.45 % (n = 16 154) señalan no haber sufrido acoso u hostigamiento, al menos, por estas causas (Ver Tabla 5).

Tabla 5.*Incidentes de acoso u hostigamiento en la escuela por identidad, expresión o preferencia de género.*

Incidentes de acoso u hostigamiento en la escuela por identidad, expresión o preferencia de género								
Región SEMS	Sí		No		Tal vez		No contesto	
	Queer	HC	Queer	HC	Queer	HC	Queer	HC
1 Norte	13	28	90	466	18	25	0	3
	0.24%	0.14%	1.67%	2.38%	0.33%	0.13%	0.00%	0.02%
2 Altos	229	541	829	4069	141	343	9	36
	4.25%	2.76%	15.37%	20.77%	2.61%	1.75%	0.17%	0.18%
3 Sur-su- reste	57	94	168	624	38	47	4	9
	1.06%	0.48%	3.11%	3.18%	0.70%	0.24%	0.07%	0.05%
4 Cos- ta-sierra	59	87	268	1074	39	62	0	6
	1.09%	0.44%	4.97%	5.48%	0.72%	0.32%	0.00%	0.03%
5 Valles - lagunas	153	310	627	2889	101	174	10	31
	2.84%	1.58%	11.62%	14.75%	1.87%	0.89%	0.19%	0.16%
6 Centro	518	1058	1730	7032	279	527	14	57
	9.60%	5.40%	32.07%	35.89%	5.17%	2.69%	0.26%	0.29%
Total por Columna	1029	2118	3712	16154	616	1178	37	142
	19.08%	10.81%	68.82%	82.45%	11.42%	6.01%	0.69%	0.72%

Respecto a la percepción de poder expresar con libertad la orientación sexual e identidad de género, el 50.07 % (n = 2701) de los participantes que forman parte de la comunidad LGBTIQ+ y el 76.40 % (n = 14 968) de la población HC señalan que pueden hacerlo. Por el contrario, el 25.42 % (n = 1371) de la población queer y el 12.91 % (n = 2530) señalan no poder expresar su orientación sexual e identidad de género libremente (ver Tabla 6).

Tabla 6.

Percepción de libertad para expresar la orientación y la identidad de género.

Libertad para expresar la orientación sexual y la identidad de género								
Región SEMS	Sí		No		Tal vez		No contesto	
	Queer	HC	Queer	HC	Queer	HC	Queer	HC
1 Norte	72	397	26	81	22	42	1	2
	1.33%	2.03%	0.48%	0.41%	0.41%	0.21%	0.02%	0.01%
2 Altos	562	3719	337	698	296	532	13	40
	10.42%	18.98%	6.25%	3.56%	5.49%	2.72%	0.24%	0.20%
3 Sur-sureste	151	627	58	67	53	69	5	11
	2.80%	3.20%	1.08%	0.34%	0.98%	0.35%	0.09%	0.06%
4 Costa-sierra	178	901	116	184	67	133	5	11
	3.30%	4.60%	2.15%	0.94%	1.24%	0.68%	0.09%	0.06%
5 Valles -lagunas	442	2546	238	462	197	361	14	35
	8.19%	13.00%	4.41%	2.36%	3.65%	1.84%	0.26%	0.18%
6 Centro	1296	6778	596	1038	632	785	17	73
	24.03%	34.60%	11.05%	5.30%	11.72%	4.01%	0.32%	0.37%
Total por Columna	2701	14968	1371	2530	1267	1922	55	172
	50.07%	76.40%	25.42%	12.91%	23.49%	9.81%	1.02%	0.88%

Discusión

Los resultados en este estudio muestran que la percepción de discriminación hacia la población *queer* es compartida no solo por sus miembros sino también por la población HC. Esto representa un hallazgo en el estudio de la diversidad sexual, ya que la mayoría de los estudios centrados en la homofobia han tenido como muestra a estudiantes que pertenecen a la comunidad *queer*, y cuyos resultados podían tener un sesgo de selección por tratarse de experiencias directas y personales con la homofobia (Hernández et al., 2023). Sin embargo, el hecho de que esto sea percibido aun por las personas HC permite afirmar que, efectivamente, la población *queer* es el grupo vulnerable que sufre más violaciones a sus derechos humanos.

Es importante resaltar que, a nivel regional, las percepciones de viola-

ción a los derechos humanos de la población LGBTIQ+ varían significativamente, siendo las regiones Centro y Altos de Jalisco donde se presentan los niveles más altos. Este resultado sugiere que la ubicación geográfica y los aspectos estructurales que le acompañan pueden influir en procesos de exclusión, discriminación, desigualdad y violencia hacia esta población.

Algunos estudios sugieren que necesidades sociales insatisfechas como la carencia de una vivienda propia, hacinamiento, escasez de servicios públicos, ubicación en lugares de las periferias o cinturones de pobreza; pueden generar vulnerabilidades en ciertos sectores de la población (Tereso et al., 2022). Estudiar otras variables demográficas puede ayudar a comprender las vivencias y percepciones de la comunidad LGBTIQ+ para identificar con precisión sus principales vulnerabilidades y configurar adecuadamente las intervenciones.

Al igual que en este, en otros estudios se ha encontrado que, en las localidades rurales mexicanas, se dan expresiones machistas y homofóbicas, así como actitudes intolerantes ante aquellos que transgreden las normas dicotómicas de género y sexuales. Esto puede ser el reflejo de las políticas locales, el nivel de sensibilización social y la cultura regional que atraviesan todos los espacios de convivencia, incluyendo el escolar (List, 2024). Esto implica que los programas de prevención e intervención en la defensa de los derechos humanos en población *queer* no pueden ser generalizados y tienen que considerar las características específicas de cada localidad.

Respecto a las consecuencias percibidas de la discriminación hacia la población LGBTIQ+, la mayoría de los participantes considera que el impacto se manifiesta principalmente en problemas de autoestima, sentimiento de minusvalía, culpabilidad, inseguridad y la desvalorización de las necesidades afectivas. Hay que considerar que la discriminación, en cualquiera de sus manifestaciones, no proviene por exclusividad de las personas HC sino que los mismos miembros del colectivo LGBTIQ+ internalizan el rechazo, los prejuicios, la vergüenza y la culpa; generando lo que se conoce como homofobia internalizada.

La homofobia puede ser volcada hacia uno mismo o hacia otros miembros del colectivo del que se forma parte. Ya sea que la discriminación provenga de uno mismo o de los demás, se ha encontrado que, a causa de ello, esta población tiene una alta vulnerabilidad de padecer problemas de

salud mental tales como el estrés, ansiedad, depresión e ideaciones suicidas (Granados, 2023; Valdez-Montero et al., 2018).

Por otra parte, se identifica como una de las principales consecuencias de la discriminación la privación, la exclusión, el menoscabo en el acceso a los derechos y la reproducción de la desigualdad social. Esto refleja que la discriminación no solo daña a las personas a un nivel individual, sino que perpetua patrones de desigualdad y exclusión de manera sistémica.

Existe un debate sobre si la discriminación dirigida a la población LGBTIQ+ en entornos académicos debería llamarse *bullying*, homofobia, violencia de género o bien LGBTI-discriminación. Especificar que este tipo de discriminación responde, en gran medida, a la reproducción de valores heteropatriarcales es útil para identificar, cuestionar y frenar la propagación de discursos centrados en la hegemonía heterosexual, binaria y androcéntrica (Cruz, 2023).

Otra razón para la identificación específica de la discriminación hacia la población LGBTIQ+ radica en el hecho de que las consecuencias e implicaciones son distintas a las que enfrentan otras poblaciones. Por ejemplo, una diferencia importante entre la población *queer* y HC encontradas en este estudio es respecto a la discriminación por identidad, expresión de género u orientación sexual; la población LGBTIQ+ reporta haber experimentado mayor discriminación por alguna de estas causas.

Esta disparidad subraya la vulnerabilidad de la población *queer* ante actos discriminatorios basados en aspectos fundamentales de su identidad, lo que conlleva que personas que se salen de las normas HC pueden optar por ocultar su identidad como estrategia para evitar ser blanco de discriminación, especialmente si carecen de una red de apoyo. Otras, por el contrario, pueden exacerbar comportamientos heteronormativos para no ser asociadas con la comunidad *queer*. En cualquier caso, la consecuencia es la invisibilización de la diversidad sexual en todas sus formas y expresiones (List, 2024).

En términos de agresión física, psicológica o sexual por identidad o expresión de género, la población *queer* ha sido víctima en la escuela debido a su identidad o expresión de género. Esto resalta, una vez más, la necesidad de realizar intervenciones específicas para proteger a los estudiantes *queer* en los entornos educativos. Sin embargo, hay que destacar que las inter-

venciones tienen que involucrar a todos los actores del sistema educativo. Particularmente a los docentes, quienes al estar enfrente de los grupos tienen la posibilidad de modificar el discurso heteronormativo y dar cabida a otros aspectos de la diversidad sexual.

Por otro lado, la alta frecuencia de experiencias de acoso y hostigamiento basadas en la identidad, expresión o preferencias de género en la población *queer* sugiere que el entorno escolar resulta inseguro para estos estudiantes, lo cual puede afectar tanto su rendimiento académico como su bienestar emocional. Estos hallazgos coinciden con otras investigaciones que han señalado que, históricamente, el sistema educativo ha sido un espacio hostil para la población LGBTIQ+ (Pérez y Fuentes, 2022). Aunque las agresiones y diversas formas de discriminación se dirigen principalmente a este grupo, un entorno que no sea inclusivo ni promueva el respeto por la individualidad de sus miembros representa un espacio inseguro para todas y todos.

Finalmente, los resultados muestran que solo el 50.07 % de los participantes *queer* sienten que pueden expresar libremente su orientación sexual e identidad de género, en comparación con el 76.40 % de la población HC. Esta diferencia es alarmante, ya que la libertad de expresión de la identidad es un derecho fundamental. La falta de un entorno seguro puede conducir a una variedad de problemas psicológicos y sociales, desde el aislamiento hasta el deterioro de la salud mental.

De acuerdo con Pichardo y otros (2019), una de las estrategias de inclusión de la diversidad sexual consiste en contar con referentes de la comunidad LGBTIQ+ de forma visible con la cual las personas, en este caso las y los jóvenes, puedan sentirse identificados y crear lo que se conoce como círculo virtuoso de la visibilidad. Este consiste en que, en la medida en que miembros de la población LGBTIQ+ se visibilicen y “salgan del closet”, otros seguirán su ejemplo; y que actitudes más positivas de aceptación y respeto traerán como consecuencia comportamientos más inclusivos y constructivos (Castañeda, 2006). Para lograrlo es necesaria la participación de las y los profesores que formen parte de la población *queer*. Sin embargo, hay que reconocer que la hostilidad hacia las formas disidentes de diversidad sexual no solo afecta al estudiantado, por lo que las intervenciones tienen que ir dirigidas a todos los integrantes de las instituciones educativas.

Es evidente que la población *queer* enfrenta mayores desafíos en términos de discriminación, acoso y falta de libertad para expresar su identidad. Estos hallazgos destacan la necesidad de políticas educativas inclusivas y de intervenciones específicas para crear entornos escolares seguros y respetuosos para todos los/las estudiantes, independientemente de su identidad de género u orientación sexual.

Conclusiones y limitaciones

La población LGBTIQ+, cuando rompe con estereotipos de género, tiende a contrastar en gran medida y a ser mucho más visible; esto pudiera explicar que se perciba una mayor discriminación para esta población.

Por otra parte, la forma de responder de los participantes en cuanto al género y orientación representa una falta de distinción entre las clasificaciones existentes. Sin embargo, por otra parte, la forma de clasificar a la comunidad LGBTIQ+ es cada vez más amplia en diversidad, lo que complejiza la innecesaria labor de “identificar” a las personas por su género, orientación o sexo asignado al nacer.

Una de las limitantes del estudio resulta de la forma en preguntar acerca del sexo, ya que por desconocimiento o por falta de identificación de un sexo, muchos participantes prefirieron no responder a esa pregunta. En su lugar, sería recomendable que se preguntara por el sexo asignado al nacer.

De forma tradicional, tanto el género como el sexo tendían a ser percibidos y categorizados como modelos binarios. En el caso de la orientación se sumaba una más además de la heterosexual y la homosexual, la bisexual. Sin embargo, los resultados de este estudio demuestran un cambio social en el que las formas en las que una persona puede asumir, expresar e identificarse con su sexualidad son cada vez más difíciles de clasificar en términos reduccionistas y binarios, por lo que se vuelve necesario comprender y reconocer la diversidad sexual desde una perspectiva única e individual.

Por otra parte, la libertad de expresión es el derecho que se percibe como el más vulnerado o limitado; esto puede manifestarse como la censura a mostrarse abiertos en aspectos identitarios. A diferencia de otros grupos vulnerables, la población LGBTIQ+ no tiene una característica específica y visible que los identifique; el limitar la libertad de expresión aísla

todavía más a las personas que la conforman, puesto que la posibilidad de reconocerse se dificulta.

Por todo lo anterior, se recomienda una revisión exhaustiva de las responsabilidades y roles de cada uno de los actores dentro del sistema educativo y especificar los programas de prevención e intervención a las necesidades específicas de la población LGBTIQ+. Asimismo, se enfatiza en la necesidad de socializar los protocolos de acción y seguimiento para abordar cualquier situación que vulnere o viole los derechos de las y los estudiantes. Finalmente, se recomienda dedicar especial atención a la formación de profesores y estudiantes respecto a temas de diversidad e inclusión, con el objetivo de generar espacios educativos seguros y libres de discriminación.

Referencias

- Cannon, J. (2012). *La Biblia, El Cristianismo, Y La Homosexualidad*. Division of Christian Education of the National Council of the Churches of Christ. www.inclusiveorthodoxy.org.
- Castañeda, M. (2006). *La nueva homosexualidad* (1st ed.). Paidós.
- Cruz, R. (2023). *Violencia escolar heteronormativa en las instituciones de educación superior en México: Hallazgos desde la investigación educativa*.
- Espejo, C. (2001). El Dulce Silencio de Hilas: la homosexualidad en Grecia y Roma. *Orientaciones: Revista de Homosexualidades*, (2), 23-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1341261>
- Gómez, R. (2012). *Ética sexual y estética de la existencia en la antigua Grecia. Reflexiones sobre la homosexualidad desde Foucault* (1era ed.). Editorial Universidad del Rosario.
- Granados, J. A. (2023). Homofobia y salud mental: Una relación a discutir desde su determinación social. *DIVULGARE Boletín Científico de La Escuela Superior de Actopan*, 10(19), 31-39. <https://doi.org/10.29057/esa.v10i19.9750>
- Hernández, G., Cruz, M., & Alarcón, E. (2023). La inclusión de personas no-cisheterosexuales en los ámbitos universitarios: una revisión documental. *Imaginario Social*, 6(3). <http://revista-imaginariosocial.com/index.php/es/index>

- Instituto Nacional de Antropología e Historia. (2023). Tlatelolco: 2 de octubre de 1968.
- List, M. (2024). Shame and pride in gay men in Mexico. *Anclajes*, 28(2), 67–80. <https://doi.org/10.19137/anclajes-2024-2825>
- López, E., & Juárez, T. (2020). “No hay libertad política sin libertad sexual”: a 50 años de Stonewall. *Alteridades*, 30(59), 57–70. <https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcsh/alteridades/2020v30n59/Lopez>
- Pérez, M., & Fuentes, D. (2022). Análisis bibliométrico de la inclusión educativa de estudiantes sexualmente diversos en las instituciones de secundaria. *Revista Perspectivas*, 7(22).
- Pichardo, I., Alonso, M., Puche, L., & Muñoz, Ó. (2019). Guía ADIM LGBT+ Inclusión de la diversidad sexual y de identidad de género en empresas y organizaciones.
- Romero Códex, V. (2019). El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato ante la Diversidad Sexual. *REIDOCREA*, 8(27), 357–366.
- Saavedra, C. (2006). El Informe Kinsey. *Revista Índice*. <http://www.indiana.edu/~kinsey/>
- Secretaría de Cultura. (2019). *Breve historia de la primera marcha LGBT+ de México*. Secretaría de Cultura Del Gobierno de México. <https://www.gob.mx/cultura/articulos/breve-historia-de-la-primer-marcha-lgbt-ti-de-mexico>
- Serafin, A. (2010). *Entre acción y contexto político: el papel del movimiento lésbico-homosexual de la ciudad de México en el origen y aprobación de la ley de sociedades de convivencia. 2001-2006*. Instituto Mora.
- Serrato, A., & López, E. (2018). Del coming out a los derechos humanos en las demandas de las organizaciones de la sociedad civil del movimiento LGBT: estrategias discursivas de refugio. *Andamios*, 15(37), 119–144.
- Suárez, A. (2024). Percepción del colectivo LGBT a la hora de viajar. Facultad de Ciencias de la Economía y de la Empresa.
- Tereso, L., María, C., & Acosta, G. (2022). *Estudios de Género un acercamiento desde el Trabajo Social en México* (L. Tereso, M. López, & G. Acosta, Eds.; Primera Edición). Instituto Campechano.
- Valadez, A., & Mariscal, E. (2023). La vivencia de los estudiantes universi-

tarios en México como miembros de la comunidad LGBTTTIQ+. In *Responsabilidad social y derechos humanos para una cultura de paz* (1st ed., pp. 189–208). Octaedro.

Valdez-Montero, C., Martínez-Velasco, C., Ahumada-Cortez, J., Caudillo-Ortega, L., & Gámez-Medina, M. (2018). Manifestation of internalized homophobia in adolescents and young adults at the north of Mexico. *Health and Addictions / Salud y Drogas*, 18(2), 101-110. <https://doi.org/10.21134/haaj.v18i2.379>

La escuela y los Derechos Humanos

Martha Patricia Ortega Medellín

Shaila Yolosuchitl Ruíz Soto

<https://doi.org/10.61728/AE20252823>



Resumen

En este texto se buscó evidenciar el contraste que existe entre la normatividad y los lineamientos expresados en Normas y estrategias con lo que sucede en la práctica en el tema de derechos sexuales y reproductivos. Se muestra cómo los prejuicios y prácticas patriarcales siguen siendo obstáculos para tener educación integral de la sexualidad, lo cual impacta en el ejercicio pleno de la sexualidad, acceso a servicios de salud y a la información adecuada. Recuperamos los resultados de la Encuesta Estatal a estudiantes del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara para reflexionar y llamar la atención acerca de la responsabilidad institucional en las situaciones que el estudiantado está expresando.

Introducción

Definitivamente es loable que la Cátedra Nacional de los Derechos Universitarios y la Defensoría de Derechos Universitarios de la Universidad de Guadalajara realicen un esfuerzo investigativo que dé voz a las personas jóvenes, como lo es la Encuesta Estatal a estudiantes del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara con temática sobre derechos humanos y universitarios, y que en este podamos conocer la opinión de 25 040 estudiantes, de los cuales un poco más del 80 % están entre los 15 y los 19 años; resulta un ejercicio invaluable.

Por otro lado, aunque hemos ido rompiendo algunas barreras culturales, sabemos que aún no es fácil hablar de sexualidad, ni de salud integral. La sociedad jalisciense tiene una pesada loza que remover para poder librarse completa y definitivamente de estereotipos, prejuicios y barreras, incluso “científicas”, que sesgan nuestras miradas, llevándonos incluso a suponer que reconocemos nuestras necesidades, prioridades, dolores o violencias vividas.

En las comunidades científicas aún priva una tradición patriarcal, adultocentrista, colonial y capitalista, por lo que nos siguen ofreciendo supues-

tas evidencias de que lo que nos toca es adaptarnos al mundo como está, aunque en ese intento nuestra dignidad y, por lo tanto, nuestra salud, se vaya perdiendo.

Con esos lineamientos, la mirada de las mujeres, de las personas jóvenes, adolescentes, niñas o niños; de las disidencias sexuales, de las personas indígenas o afrodescendientes, de las personas que viven con alguna diversidad funcional, de las personas mal llamadas “pobres” que no han caído en las trampas del sistema capitalista para poder acumular recursos; de las personas más o menos “escolarizadas” que en realidad lo que han perdido, además de años invertidos en acudir a una escuela, son la inteligencia, el pensamiento crítico y la confianza en sí mismas; entre otras, no están incluidas, descritas, explicadas, validadas o siquiera consideradas como existentes.

Por ello nos parece de un gran valor que la encuesta realizada indague sobre la identidad sexogenérica, sobre la diversa composición de las familias, sobre la realización de trabajos no remunerados, sobre la escolaridad de madre y padre, sobre si se tienen descendientes y sobre si maternan o paternan. También sobre la calidad de sus relaciones con madre y padre, actividades de cuidado que realiza en casa, si aporta económicamente o no, o si padece alguna enfermedad crónico-degenerativa, consumo de sustancias, atención terapéutica y estado de salud emocional, entre otras.

Estas preguntas nos permiten acercarnos a la realidad concreta que está atravesando a nuestras personas jóvenes, por ejemplo: maternar con una identidad sexogenérica disidente con el apoyo de la familia y sin consumir sustancias o paternar teniendo que aportar económicamente a la familia, sin posibilidad de acudir a atención terapéutica y viviendo con una enfermedad crónico-degenerativa, definitivamente nos permite identificar fortalezas y riesgos de nuestro estudiantado.

No resulta sencillo organizar toda esta información, pero debemos intentar darle un sentido explicativo, pues seguramente son preguntas que nunca se les habían hecho juntas al estudiantado participante y eso ya de por sí les indica algo. Cruzar estas variables, estos panoramas descritos, estas circunstancias de vida, estos gustos y malestares tendrá que irnos acercando a la descripción completa de la realidad que hemos construido para habitar, pero principalmente para generar otra que resulte más vivible, menos amenazante, mejor.

Nosotras nos dedicamos a la defensa de los derechos humanos y al análisis de la cultura. Nuestro camino ha pasado por el activismo zapatista y feminista; somos también defensoras de la naturaleza y, por lo tanto, anticapitalistas. Veamos qué tanto nos permite mirar esto que somos.

Disertación

A la salud sexual le ha costado abrirse camino en la tradición conservadora de mirar solo el aspecto reproductivo de la sexualidad. Fragmentar el cuerpo de la mente, el sentir del pensar, lo racional de lo irracional, lo malo de lo bueno, entre otras peligrosas dicotomías, nos ha impedido poder entendernos como seres vivientes pertenecientes a la naturaleza junto al árbol, al agua, a otros animales y a la tierra. Nos cuesta trabajo integrar porque se nos ha dicho que debemos seccionar y diseccionar para comprender.

En el mundo patriarcal, algo vital para el control de las mujeres fue convencerlas de que las relaciones sexuales eran malas y que ellas debían tenerlas solo cuando quisieran embarazarse, mientras los hombres se daban a los placeres del cuerpo con malas mujeres, hasta alcanzar un nivel de experiencia y disfrute difícil de igualar por las buenas mujeres. Entonces se erotizó la violencia sexual: un hombre podía tener placer con alguien que disfrutaba la relación, pero también con alguien a quien le impone una relación sexual, pues es una manifestación más de poder.

Mucho después empezamos a hablar de la salud reproductiva, pues definitivamente el aparato reproductor, como se le suele llamar, puesto que no es ni un aparato ni es solo reproductor, cumple una función ahí, pero también de la salud sexual, pues tuvimos que reconocer que los seres humanos tenemos sexo principalmente por el placer; aunque casi toda la gente siente esto, pocas personas lo saben.

Cuando le planteamos a las personas que el placer es un derecho que requiere para hacerse realidad información científica, actualizada y libre de prejuicios, planteamos la complejidad de integrar a la información sobre sexualidad (tema tabú) con la forma científica (que es incomprensible o compleja), actualizada (que es valorativa) y libre de prejuicios (que tiene más que ver con la forma en que me siento al respecto, por la forma en que he sido socializada para ello).

Podemos constatar, cuando las personas valoran si sus cursos cumplen con estas características, que si la mayoría aún se mantiene sin tener hijos/as, se ha cumplido una parte de la salud reproductiva. Pero nos falta saber si han disfrutado sus relaciones o han vivido violencia, si pueden hablar abiertamente con sus familias de su orientación sexual y de su identidad de género, si pueden evadir la manipulación y la inequidad de género, si experimentan aceptación y respeto, si pueden hablar abiertamente de sexualidad con sus parejas, si sus relaciones son siempre consentidas, si se han practicado un aborto.

Con respecto a métodos antifecondativos, se conocen, pero ¿se usan siempre?, ¿de principio a fin de la relación?, ¿como parte de un juego erótico?, ¿son accesibles? Se sabe cómo negociar un condón, pero ¿se hace? Si no se logra, ¿pueden reconocerse las causas? ¿Se identifica la violencia como una causa? Quienes pueden negociar un método, ¿son principalmente hombres o mujeres?

En referencia a nuestra situación de salud, nos encontramos con la mirada patriarcal, adultocentrista, colonial, capitalista; misma que define una sola forma correcta de realización que excluye a la gran diversidad que como seres vivientes somos y que además resulta insostenible para el planeta.

Creemos que la salud sexual es directamente obstaculizada por el patriarcado, porque no permite que se acceda a información y formación adecuada para poder realmente ejercerla. En Jalisco nos encontramos con cifras alarmantes sobre embarazos adolescentes, lo cual nos recuerda que no solo se puede hablar de que exista acceso a la información de forma general, sino que, aunque parte de la población tenga acceso a información, no necesariamente es la adecuada o la utiliza en la práctica. Esto aplica para el tema de anticonceptivos, infecciones de transmisión sexual (ITS), uso y negociación del condón. El nivel más elemental no está cubierto; la ausencia de educación sexual integral complica que avancemos en diferentes sentidos.

Parece privilegiado poner el placer, el deseo y el disfrute en el centro de una práctica sexual segura, pero no debería serlo. Ejercer el derecho al placer es una afrenta directa al patriarcado y por eso nos parece que merece especial atención, particularmente en la vida de las mujeres, ya que el

mandato de género que se inculca es que la sexualidad es para otros y no para ellas mismas, ni para su disfrute, y también se vuelve un territorio de dominación.

La salud sexual se debe ver y enseñar con una perspectiva de género y de derechos humanos para que realmente contribuya a disminuir y erradicar prácticas de riesgo en un nivel físico, pero también para evitar o, por lo menos, identificar prácticas inseguras o violentas en lo emocional y en lo relacional. Observamos que en las relaciones sexo-afectivas se reproduce la violencia y se encubre con discursos y mitos del amor romántico y, aunque estos son particularmente heterosexuales, las relaciones entre personas del mismo sexo, disidencias o con planteamientos no monogámicos no están exentas de esta reproducción, puesto que lo patriarcal se instaura más allá de la identidad, orientación y elección.

De acuerdo a los datos proporcionados por el SINAVE (Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica), las ITS han ido en aumento; en algunos informes se pone en evidencia que no hay una cultura de la prevención (Méndez, 2024). El poco uso del condón está anclado en un tramado que no se limita al acceso a la información, la falta de proactividad en el uso por parte de los hombres y la imposibilidad de negociar el uso del condón por parte de las mujeres; responde muchas veces a creencias machistas.

Es evidente que tener acceso a mayor información no garantiza que haya mejores prácticas. ¿Cómo puede haber cultura de prevención, si no hay educación sexual integral que la permita? Las prácticas de riesgo generan más casos de enfermedades y embarazos no deseados, pero algo que queda oculto en las cifras es el impacto que tienen en la vida de las personas.

La carencia de información y recursos adecuados sobre sexualidad y salud reproductiva contribuye a la perpetuación de estigmas, tabúes y prácticas peligrosas que afectan la salud y el bienestar de las personas. La falta de una educación sexual adecuada contribuye a problemas como embarazos no deseados, infecciones de transmisión sexual (ITS) y una limitada comprensión de los derechos sexuales. Además, se presenta una sexualidad con escaso conocimiento de los límites, la comunicación y el consentimiento, lo que puede conducir a relaciones desiguales y potencialmente abusivas (Sánchez, 2016).

La ausencia de derechos sexuales y reproductivos es una forma de violencia patriarcal, ya que obstaculiza el desarrollo. Esta privación de derechos perpetúa una estructura de poder desigual que refuerza las normas de género tradicionales y limita la capacidad de las mujeres para controlar su propia sexualidad (Butler, 1990). La negación del acceso a la anticoncepción, el aborto seguro y los servicios de salud sexual y reproductiva pone en riesgo la vida y la salud de las mujeres, además de aumentar su vulnerabilidad a la violencia sexual y de género.

La violencia de género está estrechamente relacionada con la ignorancia sobre los derechos sexuales y reproductivos. Las mujeres que no tienen acceso a información sobre sus derechos y su salud sexual son más vulnerables a abusos, explotación y violencia sexual, lo que perpetúa un ciclo de opresión (WHO, 2013). Y en las infancias estas afectaciones se ven también en casos de violencia sexual.

Las personas de la diversidad, como lesbianas, gais, bisexuales, transgénero, entre otros, enfrentan discriminación y estigmatización en diversos ámbitos, incluyendo el acceso a servicios de salud. Esto puede llevar a un menor acceso a información y atención adecuada en materia de salud sexual y reproductiva (Mertehikian, 2015).

Morgade y Alonso (2008) nos invitan a reflexionar sobre cómo en la escuela también se dan procesos de significación y reproducción hegemónica que generan actitudes y acciones de discriminación hacia las personas que no cumplen con los mandatos de la heronormatividad y el binarismo. Asimismo, la educación también puede ser un espacio que propicie caminos de resistencia y rompimiento con el heteropatriarcado para avanzar en la exigencia y respeto de los derechos de todas las personas sin importar su orientación e identidad.

La discriminación y el rechazo social tienen un impacto negativo en la salud mental, aumentando el riesgo de depresión, ansiedad y estrés. Además, las tasas de intentos de suicidio son significativamente más altas entre jóvenes LGBTQ+ comparados con personas heterosexuales. Rubio, Villagra y Wilson afirman que existe “la supremacía heteronormativa en las instituciones sanitarias que discrimina a las diversidades y disidencias desde la ignorancia de profesionales que encarnan el paradigma biomédico, perpetuando la violencia biopolítica, invisibilidad histórica y deterioro de su salud mental” (2022, p. 1).

Muchos programas de salud sexual y reproductiva están diseñados desde una perspectiva heteronormada, lo que dificulta que las personas no heterosexuales encuentren servicios adecuados para sus necesidades específicas. Esto puede incluir barreras en el acceso a anticonceptivos, atención prenatal o tratamiento para enfermedades de transmisión sexual. Lo cual impacta también en la apertura de otras formas de sexualidad basadas en el gozo, el placer y el ejercicio de derechos.

A pesar de los desafíos, es necesario insistir en la despatologización de las identidades trans y las orientaciones no heterosexuales en el área de salud y en la sociedad en general, desmontar los prejuicios patriarcales en los que se sostiene la discriminación (Granados, 2015 y Mertehikian, 2015).

Marco legal nacional e internacional

Desde la reforma del Art. 3.º constitucional en 2019 se establece que “los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la literatura, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva, el cuidado al medio ambiente, la protección de los animales, entre otras”.

En la Ley General de Educación, Art. 30, Fracción X, se indica que “la educación sexual integral y reproductiva implica el ejercicio responsable de la sexualidad, la planeación familiar, la maternidad y la paternidad responsable, la prevención de los embarazos adolescentes y de las infecciones de transmisión sexual”.

Se entiende que la reforma que tuvo el artículo 3.º tenía presente que es necesario que la educación también sea un recurso de protección para niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación a los servicios educativos. Asimismo, que la educación debe ser laica, gratuita, democrática, científica, inclusiva, equitativa, integral, intercultural y de excelencia (IBD, 2019).

La perspectiva de género, la orientación integral y un marcado enfoque de respeto a los derechos humanos deberían estar presentes en todos los

planes y programas y no deberían estar a consideración de lo que piensen de forma personal las direcciones o el profesorado. La transversalización de estas perspectivas posibilitaría que la educación sexual se imparta libre de sesgos, prejuicios y desinformación.

Ley general de los derechos de las niñas, niños y adolescentes en el Capítulo Décimo Primero Del Derecho a la Educación, establece en su Artículo 57. Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad que contribuya al conocimiento de sus propios derechos y, basada en un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, que garantice el respeto a su dignidad humana; el desarrollo armónico de sus potencialidades y personalidad, y fortalezca el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, en los términos del artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y demás disposiciones aplicables.

XXII. Establecer acciones afirmativas que garanticen el acceso y permanencia de niñas y adolescentes embarazadas, faciliten su reingreso y promuevan su egreso del sistema educativo nacional.

Artículo 58. La educación, además de lo dispuesto en las disposiciones aplicables, tendrá los siguientes fines: VIII. Promover la educación sexual integral conforme a su edad, el desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez, de las niñas, niños y adolescentes que le permitan a niñas, niños y adolescentes ejercer de manera informada y responsable sus derechos consagrados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en las leyes y los Tratados Internacionales de los que el Estado mexicano sea parte.

Negar el acceso a las infancias y jóvenes a tener educación sexual integral, limita su desarrollo, trunca sus posibilidades y, además, les pone en riesgo constante en temas de salud y violencias.

La educación sexual integral no solo aborda aspectos biológicos, sino también emocionales y sociales. Sin ella, las y los jóvenes pueden tener dificultades para desarrollar relaciones saludables y para comprender sus propias emociones y necesidades. La educación sexual integral es crucial para el desarrollo saludable y seguro de las infancias y jóvenes. Al proporcionarles información precisa y oportuna, se les da la capacidad de tomar decisiones informadas sobre su salud, bienestar y relaciones. Ade-

más, ayuda a promover una cultura de respeto, consentimiento y derechos humanos (OMS, 2023).

La Norma Oficial Mexicana NOM-047-SSA2-2015, para la atención a la salud del grupo etario de 10 a 19 años de edad, establece que

los servicios de salud sexual y reproductiva son parte de la atención integral que deben recibir las niñas, niños y adolescentes de 10 a 19 años, la cual debe estar basada en evidencia científica documentada e incluir: Las acciones necesarias para evaluar el desarrollo sexual de las personas; proporcionar orientación, consejería y, en el caso de instituciones públicas, proveer métodos anticonceptivos; la búsqueda intencionada de factores de riesgo, prácticas sexuales sin protección, acoso y violencia y/o signos y síntomas de embarazo; consejería y, de ser necesario, referencia a servicios especializados o a unidades de segundo y tercer nivel de atención.

La Estrategia Nacional de Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENAPEA) reconoce a la violencia sexual como una causa de alta incidencia del embarazo forzado en niñas de 10 a 14 años y establece como una de sus metas la erradicación del embarazo en este grupo de edad. Una de sus estrategias es el fortalecimiento de acciones de prevención y atención de la violencia y abuso sexual contra niñas, niños y adolescentes.

En su descripción de la problemática, la ENAPEA hace referencia a un punto cardinal para comprender el problema del embarazo en adolescentes: la violencia sexual.

La violencia sexual no es solo como aquella que se comete en un asalto, sino fundamentalmente la que se ejerce por una persona conocida, sin consentimiento o sin la posibilidad de expresar cabalmente una negativa. Entendiendo que se crece en una cultura que hipersexualiza a la infancia y a la adolescencia, con múltiples estereotipos y expuesta a adultos sin escrúpulos. El embarazo adolescente no se da, mayoritariamente, entre adolescentes en igualdad de condiciones para, por ejemplo, expresar su voluntad de tener o no relaciones sexuales y que esta sea respetada; negociar un método antifecondativo, tener la posibilidad de librarse de las amenazas o la manipulación. Se da entre chicas adolescentes e incluso niñas, con hombres adultos o ancianos que abusan de su condición e imponen las relaciones sexuales, es decir, comenten el delito de violación.

Como parte de sus conclusiones, la ENAPEA establece que todos los embarazos de niñas menores de 14 años deberán ser considerados pro-

ducto de violación, por lo que debe ofrecérseles la posibilidad de interrumpirlo legalmente por causal violación (NOM 046).

En la Convención sobre los Derechos del Niño, el Artículo 3 establece la noción del interés superior del niño y en el Artículo 4 refiere, en lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, la obligatoriedad de los Estados Partes a destinar hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, recurrir a la cooperación internacional para garantizarlos.

La misma Convención dedica los siguientes temas a sus Observaciones: 1a. sobre el propósito de la educación, 3a. sobre el VIH/sida y los derechos del niño, 4a. sobre la salud y el desarrollo de los adolescentes, 15a. sobre el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud.

Observamos que en las normas y lineamientos hay una claridad que no se encuentra en la práctica; hay una brecha significativa entre lo que marca el papel, donde parece estar entendido y contenido que la educación sexual integral es fundamental para el desarrollo sano, no solo en lo que respecta a lo físico y biológico, sino también en lo relacional y lo psicoemocional. El problema es que en la práctica las creencias y comportamientos se siguen imponiendo y obstaculizando que esto pueda ser una realidad, sosteniendo problemáticas complejas como el embarazo adolescente, las ITS y la violencia sexual.

En 2024, los servicios de salud de Jalisco atendieron 387 nacimientos en niñas y adolescentes menores de 15 años y 13 143 nacimientos en adolescentes de entre 15 y 19 años de edad. Además, reportan 4 muertes maternas, de las cuales 2 tenían 19 años, una 18 y una más 17 años de edad. (Fuente: SS/DGIS, SINAC 2024, fecha de consulta 22 de marzo de 2024).

La obligatoriedad de la Educación Integral de la Sexualidad tiene un marco legal internacional, nacional y estatal robusto y sólido, pero en Jalisco se necesita mucho más que eso para hacer realidad ese derecho. En pleno 2025, el por segunda vez Secretario de Educación del Gobierno del Estado se atreve a declarar de forma pública y sin sanción contundente que nada de la EIS ni de los derechos de la diversidad entrará a su agenda de trabajo.

¿Por qué puede un funcionario público de primer nivel en el estado, negarse a cumplir la ley con respecto a este tema y no ser sancionado por la autoridad?

Resultados y conclusiones

Algunas estadística que nos llaman la atención de la encuesta son las siguientes:

A. Datos sociodemográficos

Trabajan solo el 38 % de las personas entrevistadas y el 79.96 % no tiene responsabilidad económica en su familia. Estos datos nos hacen inferir que la mayoría de las personas entrevistadas tienen una situación económica privilegiada, pues con los ingresos de sus progenitores se sostienen también sus necesidades, pero que también cuando han tenido la posibilidad de trabajar, lo ingresado puede usarse para sus gustos personales, pues no es necesario que sumen su ingreso al de su mamá y papá. También podría sumarse a este perfil el hecho de que el 72 % de las personas encuestadas refiere vivir en casa propia y el 80 % reporta vivir con su familia nuclear; o sea, se encuentran integrados a una dinámica de relación que les provee de atención, cuidados y resolución de necesidades materiales. Solo restaría saber si estas personas son principalmente del área urbana o no.

Estas cifras también nos han llevado a considerar que tal vez las y los jóvenes que tienen la necesidad de trabajar no están ingresando o incluso están desertando de la escuela en el nivel previo al que pertenecen las personas encuestadas.

Siguiendo con la encuesta, la gran mayoría son hijos o hijas de padres y madres que han cursado la primaria, la secundaria o el bachillerato, es decir, algunos niveles educativos por encima del promedio nacional.

El 81 % de quienes respondieron la encuesta dicen tener una relación buena o muy buena con su madre y solo el 63 % buena o muy buena con su padre; lo que nos lleva a pensar en una dinámica familiar tradicional, donde la madre sigue haciendo las tareas de cuidado y los padres las de proveer lo necesario económicamente hablando. Incluso se sabe que, aunque la madre pudiera estar realizando trabajo remunerado, sigue siendo considerada su responsabilidad la gestión emocional de los hijos e hijas.

Por otro lado, solo el 1.97 % de quienes participaron en la encuesta refieren ser hijos o hijas de madre soltera y pareciera que aquí aplica lo

reportado por Krozer y Estrada-Aguilar (2024), cuando establecen que en el logro educativo también persiste la influencia de las desiguales circunstancias de origen, específicamente con respecto a las madres solteras; sus hijos e hijas tendrán mayores dificultades para permanecer en la escuela e ir accediendo a niveles superiores de escolaridad.

Con respecto a lo señalado por el estudiantado encuestado con respecto a su propia maternidad o paternidad, el 97.41 % declara no tener hijos propios, es decir, el flagelo del embarazo adolescente no les ha tocado. Además de poner en evidencia que lo que hayan hecho para cuidarse ha resultado, debemos preguntarnos si acaso será por ello que permanecen en la escuela.

Finalmente, el 92.3 % declara que no vive con una enfermedad crónico-degenerativa. Según los registros de estos padecimientos en personas adolescentes, no hay una elevada incidencia, pero también damos cuenta de que las personas con enfermedades crónico-degenerativas o alguna discapacidad también enfrentan mayores obstáculos y dificultades para permanecer en la escuela y lograr, por ejemplo, un título universitario.

Para nosotras es indispensable asentar que, de acuerdo con lo recuperado en el análisis de los datos sociodemográficos de la Encuesta Estatal a Estudiantes del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara, se desprende que en el bachillerato se están quedando principalmente aquellas personas que tienen privilegios definidos en referencia a la cantidad de personas que habitan y vivencian la escuela de forma muy diferente.

B. Datos sobre su salud

Sobre los datos recuperados de las personas encuestadas, en referencia a la salud, nos llaman la atención las siguientes cuestiones:

La mayor parte de las personas entrevistadas refieren tener suficiente información sobre salud sexual y reproductiva, además de considerar que están en condiciones de negociar de forma efectiva, el uso de un condón. Esto contrasta con las estadísticas estatales y nacionales, aparte de los datos a los que accedemos al tener contacto con jóvenes en ese grupo de edad, donde es evidente que, a pesar de que tengan acceso a información,

ello no garantiza que sea buena información, ni que la puedan usar de forma consciente y responsable para el desarrollo de una sexualidad satisfactoria y sin riesgo.

Insistiremos en que, al transversalizar la noción integral de la sexualidad, podremos valorar no solo la calidad de la información recibida, sino el disfrute de sus relaciones y las violencias vividas (incluidas la manipulación, la inequidad de género, el rechazo, estigma o discriminación, así como el consentimiento sexual o la falta de él y el acceso al aborto, entre otras cosas). Y con respecto a métodos antifecondativos: que se conozcan, que se usen siempre, que sean parte del juego erótico, que sean accesibles y que tanto mujeres como hombres logren negociar su uso.

Por otro lado, refieren tener ansiedad, depresión, ideación suicida o intentos suicidas el 84 % de los y las encuestadas, es decir, 21 033.6 personas. El 39 % reconoce tener problemas derivados del consumo de sustancias; esto serían 9765.6 personas. Y el 40 % ha tenido pensamientos catastróficos entre continua y muy frecuentemente; son 10 016 adolescentes. El 70 % ha experimentado cambios emocionales repentinos, o sea, 17 528 estudiantes. Pero solo el 49 % reconoce haber necesitado y acudido a un psicólogo/a, 12 269.6 personas. Estos datos reflejan el grave problema de salud mental que existe y persiste en esta comunidad y que, aunque hay esfuerzos por atenderlo, no hay una articulación amplia que posibilite contener, atender o derivar al alumnado en esta situación.

Del 41 % (10,266.4 jóvenes) que estudian y trabajan simultáneamente, el 30 % de ese 41 % (3079.8 personas) ha experimentado impactos en su salud; básicamente, ellos y ellas identifican un mayor estrés en su vida. Nos parece que en otro estudio se podría profundizar sobre si este estrés responde a la incompatibilidad entre ambas tareas, lo cual complica las trayectorias del alumnado que requiere trabajar y nos plantearía (por lo menos) la coherencia de una institución pública que complica el trayecto, expulsa o deja fuera de sus aulas a las personas trabajadoras.

Solo para imaginarnos el nivel del problema que estamos planteando, hagamos este sencillo ejercicio estadístico: el total de estudiantes que ingresaron al bachillerato de la Universidad de Guadalajara en el ciclo 2024-B fueron 148 591 personas (sems.udg.mx). En la encuesta multicitada participaron 25 040 estudiantes, es decir, el 16 % del total del estudiantado. Si

ya nos parecían alarmantes las cantidades de personas que referían algunos problemas de salud incluidos en la encuesta, veamos la proyección de los porcentajes si nuestra muestra fuera el total de estudiantes de bachillerato del ciclo 2024-B:

Situación	Porcentaje	Personas aproximadas
Ansiedad depresión ideación suicida o intentos suicidas	84 %	124 816
Problemas derivados del consumo de sustancias	39 %	57 950
Pensamientos catastróficos entre continua y muy frecuentemente	40 %	59 436
Cambios emocionales repentinos	70 %	104 013
Trabajan	41 %	60 922
Han experimentado impactos en su salud básicamente mayor estrés en su vida	30 % de ese 41 %	18 276.6

Elaboración propia

Nuestra intención al plantear este panorama es reflexionar sobre la responsabilidad de la institución educativa al contar entre su estudiantado con personas que refieren estas circunstancias que pueden ser de mayor o menor gravedad, considerando que a la vez están intentando estudiar y cumplir con un grado que les permitiría después formarse profesionalmente. En un panorama ideal, la vida de estas personas tendría que ser diferente de aquellas que no han logrado acceder a la escuela; el solo hecho de tocar a la institución debiera darles la posibilidad de comprender lo que les sucede, identificar servicios a los que pueden acceder y vivir mejor. ¿Qué tan lejos estamos de ello?

Finalmente, considerando la realidad de la mayoría de las personas adolescentes en el Estado de Jalisco, una reflexión que no podemos dejar de hacer es la referente al perfil de las personas que están teniendo acceso a los servicios educativos públicos. Es decir, si hemos tenido a nivel nacional el primer lugar de embarazo adolescente y casi el 98 % de las personas encuestadas no tienen hijos, ¿a dónde están acudiendo las chicas que parieron? Y así con cada uno de los rubros evidenciados por la encuesta.

Referencias

- Blog de datos e incidencia política de REDIM (Mayo, 2024). *Derechos de infancia y adolescencia en México*. FICHA TÉCNICA: Infancia y adolescencia en Jalisco. <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2024/05/02/ficha-tecnica-infancia-y-adolescencia-en-jalisco-mayo-2024/>
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). *Artículo 3ero. 5 de febrero de 1917*. México. <https://www.constitucionpolitica.mx/titulo-1-garantias-individuales/capitulo-1-derechos-humanos/articulo-3-derecho-educacion>
- Convención de los Derechos del niño. Artículo 3. 2 de septiembre de 1990. https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc_SP.pdf
- Estrategia Nacional de Prevención de Embarazo en Adolescentes. Educación sexual integral. Violencia Sexual. Gobierno de México. <https://enapea.segob.gob.mx/>
- Granados, J. A. (2015). Disidencia sexual y derecho a la salud. México diverso entre avances y retrocesos. *Salud Problema*, 9(17).
- Instituto Belisario Domínguez-IBD (2019). *Temas Estratégicos 72. Cambios e implicaciones de la reforma 2019 al artículo 3º constitucional. Dirección General de Investigación Estratégica*. Senado de la República. http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/4547/reporte72_010719.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Krozer, A. y Estrada-Aguilar, L. A. (2024). ¿Quién (des)cuida sus oportunidades? Género, cuidado y desigualdad social. *Ensayos Revista de Economía, Edición Especial*, 1(1), 39-84, http://dx.doi.org/10.29105/ensayos_esp1.1-2.
- Ley General de Educación. Educación sexual integral y reproductiva. 30 de septiembre del 2019. Últimas reformas publicadas DOF 07-06-2024 <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Ley General de los Derechos de niños, niñas y adolescentes. Derecho a una educación de calidad. 4 de diciembre de 2014. Última reforma publicada DOF 24-12-2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>

- NORMA Oficial Mexicana NOM-047-SSA2-2015, Para la atención a la salud del Grupo Etario de 10 a 19 años de edad. Salud sexual y reproductiva. 12 de agosto del 2015. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5403545&fecha=12/08/2015#gsc.tab=0
- Méndez, F. (2024). Notorio incremento de Infecciones de Transmisión Sexual en Jóvenes. *Gaceta UNAM*. Dirección General de Comunicación Social. <https://www.gaceta.unam.mx/notorio-incremento-en-infecciones-de-transmision-sexual-en-jovenes/>
- Mertehikian, Y. A. (2015). Salud sexual-reproductiva y heteronormatividad: experiencias con los servicios de salud de jóvenes lesbianas y bisexuales en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://cdsa.aacademica.org/000-061/425.pdf>
- Morgade, G. y Alonso, G. (comps.) (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Paidós.
- OMS (2023). *Educación Sexual Integral*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/comprehensive-sexuality-education>
- Plataforma de Infancia España (2025). *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño*. <https://www.plataformadeinfancia.org/derechos-de-infancia/observaciones-generales-comite-derechos-del-nino/>
- Rubio Aguilar, V. F., Villagra Acosta, V., & Wilson LLanos, F. (2022). Exclusión de disidencias y diversidades sexo genéricas en el sistema de salud chileno. *Asparkia. Investigació Feminista*, (41), 273–294. <https://doi.org/10.6035/asparkia.6160>
- Sánchez, F. (2016). La educación sexual y sus implicaciones en la salud sexual y reproductiva. *Revista de Psicología Social*, 25(4), 567-578.
- SEMS (2024). *Inician este lunes el ciclo escolar 2024-B un total de 336 mil 455 alumnos de la UdeG*. Universidad de Guadalajara. <https://www.sems.udg.mx/noticias/inician-este-lunes-el-ciclo-escolar-2024-b-un-total-de-336-mil-455-alumnos-de-la-udeg>
- WHO (2013). *Global and regional estimates of violence against women: Prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence*. World Health Organization.

Visibilización de violencia en estudiantes bachilleres

Claudia Liliana Vázquez Juárez
Maria Daniela Rosas Garcia

<https://doi.org/10.61728/AE20252830>



Resumen

En este capítulo se describen los resultados de un test sobre la violencia. Se seleccionaron 5 preguntas de uno aplicado a los alumnos de nivel bachillerato, la opinión sobre los tipos de violencias a los que están expuestos, así como en los ámbitos en los que perciben violencia, son violentados o se sienten violentados y qué derechos universitarios y derechos humanos son transgredidos.

La violencia en el ámbito escolar, particularmente en el nivel de bachillerato, es un problema que afecta gravemente los derechos humanos de los estudiantes. Este fenómeno incluye diversas formas de maltrato, como la violencia física, psicológica y el acoso escolar, que vulneran derechos fundamentales como la integridad personal, la educación y una vida libre de violencia. La visibilización de este problema es esencial para garantizar la protección y promoción de los derechos humanos y universitarios en el contexto educativo.

Introducción

La violencia en el contexto educativo, ya sea física, psicológica o emocional, constituye una vulneración directa a los derechos humanos de los estudiantes. En México, las cifras del INEGI y de la Secretaría de Salud reflejan que miles de estudiantes son víctimas de violencia en sus entornos escolares cada año. En 2021, por ejemplo, 30.7 mil adolescentes de entre 10 y 17 años sufrieron violencia física en las escuelas. La violencia escolar en México sigue siendo una preocupación significativa, afectando a estudiantes de diversos niveles educativos, incluido el bachillerato (Secretaría de Salud 2024).

Los datos específicos para 2024 aún son limitados; las tendencias y los informes disponibles ofrecen un panorama general de la situación que se está viviendo. Para noviembre de 2024, se reportó un incremento en los casos de violencia escolar en México. Por ejemplo, en la Ciudad de México se registraron 1389 denuncias de acoso escolar entre enero de 2019 y enero de 2024, lo que indica una tendencia al alza en este tipo de incidentes. Además, se estima que México se ha convertido en el segundo país con

más casos de acoso escolar a nivel mundial, reportando 280 000 casos entre 2023 y 2024, una violación clara al derecho de vivir en un entorno seguro y propicio para el aprendizaje.

La violencia es un problema social y de salud pública; en todas sus formas y en la etapa en la que se presente, resulta en severos daños en la víctima, los cuales van desde secuelas físicas, psicológicas y sociales. Diversos autores mencionan que la violencia en entornos escolares incluye violencia verbal, física y psicológica, así como exclusión social y rechazo por parte de otros estudiantes, en donde aparecen los roles de víctima, agresor y observador en la dinámica de violencia escolar (Martos Martínez et al., 2021).

Cuando la violencia aparece fuera del ámbito académico, se encuentra la violencia intrafamiliar (verbal y física) ejercida por padres, madres y hermanos, así como violencia entre pares y en la comunidad (Silva et al., 2021).

Por lo que este trabajo es relevante para comprender las dinámicas de violencia en contextos educativos para prevenirla y generar intervenciones efectivas en las situaciones de violencia que viven los jóvenes en los diversos ámbitos de su vida, ya que se ha mostrado que dicha violencia tiene impacto en su bienestar emocional, social y académico.

Todos y todas las estudiantes conocen la existencia de los derechos humanos, pero en el entorno educativo se sigue visibilizando eventos violentos entre iguales. Agregando que la violencia es latente entre la población en esta investigación, y es necesario dar a conocer el porcentaje de alumnos que es violentado con respecto a diversas características sociodemográficas.

Este trabajo tiene como objetivo identificar, analizar y comprender los tipos de violencia presentes en entornos educativos y sociales, así como las percepciones y respuestas de las víctimas.

Este documento presenta una breve descripción teórica conceptual sobre la violencia que sufren los jóvenes en diversos espacios, dando mayor énfasis en el espacio escolar, además de los resultados de una encuesta aplicada a estudiantes.

Marco teórico

La violencia se define como una conducta agresiva destinada a causar daño físico o verbal a otros. Puede ser reactiva, motivada por la ira, o premeditada con un propósito específico, como obtener recompensas (Lu et al., 2024; Martos Martínez et al., 2021).

La violencia escolar se define como una serie de acciones intencionadas para provocar daño, caracterizadas por ser continuas, repetidas y desequilibradas en términos de poder entre agresor y víctima (Gutiérrez Ángel, 2019). Domínguez Rodríguez et al. (2020) reportan que el acoso escolar puede manifestarse de manera directa, como golpes e insultos, o indirecta, a través de exclusión social y difusión de rumores, agregando que encontraron que la violencia verbal y física son frecuentes tanto en primaria como en secundaria, con mayores tasas en esta última.

Además, es un fenómeno complejo que involucra factores socioculturales, familiares y escolares (Ayala-Carrillo, 2015). Esto afecta negativamente la calidad educativa, contribuyendo al abandono escolar, la inseguridad y dificultades de aprendizaje. Agregando que el entorno escolar es un espacio clave para socializar y aprender a manejar conflictos, y si esto no ocurre, afecta la experiencia académica de los estudiantes (Silva et al., 2021).

Por ello, la violencia en entornos escolares es un tema central, destacando que ésta no se da únicamente en espacios físicos, sino también en espacios digitales, concluyendo que el acoso y el ciberacoso tienen implicaciones significativas para la salud mental, el rendimiento académico y la vida social de los estudiantes (Lu et al., 2024).

En las escuelas, las manifestaciones de violencia incluyen el uso de las TIC para difundir material ofensivo lo cual incrementa la exposición al abuso incluso fuera del entorno escolar (Llorent et al., 2016; Melián Domínguez, 2023).

Tipos de violencia más comunes

Los tipos de violencia más comunes en entornos escolares incluyen violencia verbal, física, psicológica y digital. Según el estudio de Domínguez

Rodríguez et al. (2020), la violencia verbal es la más prevalente, seguida de la violencia física. La violencia verbal constituye una de las formas más extendidas de agresión entre los adolescentes. Un estudio realizado en Bucaramanga, Colombia, reveló que el 66.5 % de los adolescentes reportaron haber experimentado violencia verbal, mientras que el 32 % indicaron haber sufrido violencia física. Estas manifestaciones de violencia pueden incluir insultos, amenazas y agresiones físicas (Páez Esteban et al., 2020).

Además, en la literatura se señala un aumento en la violencia ejercida mediante Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como el ciberacoso, el cual ha cobrado relevancia en los últimos años debido al acceso masivo a dispositivos digitales (Domínguez Rodríguez et al., 2020). El ciberacoso se define como cualquier forma de intimidación realizada a través de medios electrónicos, como teléfonos móviles o Internet, y ha recibido atención creciente debido a su impacto en la salud mental y física de las víctimas (Lu et al., 2024). Este tipo de violencia puede incluir insultos, amenazas y la difusión de información privada o falsa a través de plataformas digitales, que afectan a estudiantes, especialmente en el nivel medio superior (Ayala-Carrillo, 2015; Llorent et al., 2016).

La violencia a través de TIC se aborda ampliamente, destacando que sus características son el anonimato y difusión masiva; además de manifestarse por medio de insultos, rumores, suplantación de identidad y exclusión social (Gutiérrez Ángel, 2019).

Aunado a lo anterior, los autores mencionan que el ciberacoso afecta de manera desproporcionada a las minorías sexuales. Se señala que las niñas tienden a participar más en formas relacionales de ciberacoso, como difundir rumores en línea, mientras que los niños son más propensos a involucrarse en comportamientos directos y físicos (Lu et al., 2024).

Esto ha emergido como una preocupación significativa en el contexto escolar; según Domínguez Rodríguez et al. (2020), el ciberacoso afecta principalmente a adolescentes y tiene consecuencias negativas tanto para la salud emocional como para el rendimiento académico. Por su parte, Melián Domínguez (2023) destaca que la prevalencia del ciberacoso está en aumento debido al acceso generalizado a tecnología digital entre los jóvenes.

Grupos vulnerables y violencia

Los adolescentes que son víctimas suelen ser introvertidos, tener problemas de interiorización y carecer de pertenencia a un grupo de pares. También enfrentan exclusión social, lo que incrementa el riesgo de depresión, estrés y ansiedad (Martos Martínez et al., 2021).

De igual forma, los estudiantes más jóvenes, tímidos o en situaciones de desventaja suelen ser los más violentados, enfrentando consecuencias emocionales y sociales significativas, como el aislamiento y el bajo desempeño académico (Silva et al., 2021).

Los adolescentes que enfrentan exclusión social y carecen de apoyo emocional son más vulnerables a la victimización. También se indica que los jóvenes en entornos familiares conflictivos son más propensos a justificar la violencia (Martos Martínez et al., 2021, p. 576).

Tanto hombres como mujeres experimentan violencia escolar, aunque los tipos varían según el género. Los niños tienden a experimentar más violencia física, mientras que las niñas son más propensas a sufrir violencia psicológica y ciberacoso. Según Melián Domínguez (2023), las diferencias también se reflejan en la percepción de las causas, como la apariencia física o el origen cultural, aspectos que incrementan el riesgo de ser víctima.

Se menciona que los estudiantes varones tienden a ser más propensos a participar en actos violentos, mientras que las mujeres pueden ser más propensas a la violencia intrafamiliar o sexual. También se identifica que estudiantes con características particulares (diferencias físicas, sociales o de comportamiento) son más propensos a ser víctimas. Se señala que las mujeres, niños, adolescentes y personas en contextos familiares violentos son especialmente vulnerables a distintos tipos de violencia. Además, los roles de género tradicionales agravan la situación (Ayala-Carrillo, 2015).

Además, adolescentes de diversos contextos son vulnerables a la violencia intrafamiliar y la discriminación basada en orientación sexual, apariencia física y condición social, lo cual incrementa su propensión al bullying (Silva et al., 2021).

Según un estudio, los estudiantes de minorías sexuales tienen mayores probabilidades de ser víctimas de acoso tanto en entornos escolares como virtuales. Además, las mujeres heterosexuales presentan mayor probabi-

lidad de ser acosadas en comparación con los hombres heterosexuales, mientras que entre las minorías sexuales, los hombres son más vulnerables que las mujeres (Lu et al., 2024).

Las minorías sexuales son un grupo vulnerable al acoso, enfrentando tasas más altas de victimización en comparación con sus compañeros heterosexuales. También se señala que la vulnerabilidad varía según el género y el grado escolar (Lu et al., 2024).

Otros de los grupos vulnerables son los estudiantes con discapacidades o aquellos que pertenecen a minorías culturales, quienes enfrentan un riesgo más alto de ser víctimas de violencia escolar. Calderón et al. (2014) destacan que la inclusión y el reconocimiento de la diversidad son fundamentales para reducir la incidencia de violencia hacia estos grupos. Asimismo, Melián Domínguez (2023) subraya que la aparición de violencia hacia estos estudiantes está relacionada con prejuicios culturales y sociales que deben ser abordados desde una perspectiva educativa inclusiva.

Los adolescentes pertenecientes a minorías sexuales y étnicas son más vulnerables al bullying y al ciberacoso. En estudios realizados en Andalucía, España, se identificó que estas minorías enfrentan un mayor riesgo de victimización debido a su posición social y vulnerabilidad percibida (Llorent et al., 2016; Kiekens et al., 2024).

El acoso escolar no se limita a los pares; también puede ser perpetrado por maestros. La agresión por parte de docentes, asociada a climas escolares autoritarios, puede contribuir al comportamiento agresivo de los estudiantes y perpetuar un ambiente de violencia (Ivaniushina y Alexandrov, 2022). De igual forma, se reporta que los profesores también son violentados por los estudiantes.

En una investigación en Chile, se reconoció que los profesores enfrentan situaciones de violencia por parte de estudiantes, familias, directivos escolares y el propio sistema educativo. La principal fuente de agresión son los estudiantes, quienes manifiestan conductas desafiantes en el aula y recurren a redes sociales para desprestigiar a los docentes. A esto se suma la violencia estructural generada por condiciones laborales precarias y la presión por cumplir estándares educativos. Estas dinámicas se intensifican debido a transformaciones sociales y familiares, que fomentan interacciones violentas en los jóvenes, afectando tanto a los profesores como al entorno escolar en su conjunto (Galdames y Pezoa, 2016).

También se ha reportado la violencia hacia los profesores en un estudio realizado en una escuela secundaria de Guadalajara, México, donde se menciona que este fenómeno tiene una prevalencia del 41.9 % desde la perspectiva de los estudiantes. Las formas más frecuentes de violencia son la disrupción en el aula (48.46 %) y la violencia verbal (32.85 %) (Valle-Barbosa et al., 2019).

Respuestas de las víctimas ante actos de violencia

La literatura señala que las víctimas de violencia pueden desarrollar síntomas de estrés, ansiedad y uso de sustancias. Algunos adolescentes, clasificados como “víctima-agresor”, responden a la violencia siendo ellos mismos agresores, lo que agrava los conflictos (Martos Martínez et al., 2021).

Las víctimas de violencia escolar desarrollan problemas emocionales, sociales y de salud mental, destacando la necesidad de intervenciones especializadas y apoyo para ayudarles a manejar los efectos de la violencia (Silva et al., 2021).

De igual forma, las víctimas suelen experimentar efectos negativos en su bienestar emocional y social. Estos incluyen ansiedad, depresión, baja autoestima y, en casos graves, tendencias suicidas (Melián Domínguez, 2023). Además, la exposición prolongada a la violencia puede derivar en exclusión social o en un menor rendimiento académico, lo cual resalta la necesidad de intervenciones tempranas (Domínguez Rodríguez et al., 2020).

Enfoques teóricos sobre violencia

Para comprender el fenómeno de la violencia, es necesario comprender los factores individuales, familiares y sociales que contribuyen a las actitudes violentas. Como ejemplo, se tiene que el apoyo parental hacia estrategias pacíficas está asociado con menores actitudes favorables hacia la violencia, mientras que un entorno familiar conflictivo puede fomentar la justificación de conductas agresivas (Martos Martínez et al., 2021).

También existen teorías que explican dicho fenómeno. La teoría bioecológica de Bronfenbrenner explica cómo las interacciones y experiencias

de violencia vividas durante la vida moldean los comportamientos violentos, considerando componentes como los procesos proximales, características personales, contexto y tiempo. Así, se analiza cómo los contextos familiares y escolares influyen en el comportamiento violento (como se cita en Silva et al., 2021).

Como los procesos proximales se refieren a interacciones cercanas y frecuentes: menciona

Las personas que han vivido situaciones de violencia a lo largo de su vida suelen estar expuestas a interacciones conflictivas o agresivas en sus entornos inmediatos, como la familia, la colonia o la escuela. Por ejemplo: Si un niño crece en un hogar donde la violencia es una forma recurrente de resolver conflictos, es probable que interiorice estas conductas como normales. Las dinámicas familiares abusivas o negligentes, como el maltrato físico o verbal, moldean las respuestas emocionales y conductuales de la persona.

2. Influencia en la socialización:

Los procesos proximales también están vinculados a la manera en que las personas aprenden normas y valores sociales. Si las figuras de autoridad más cercanas (padres, cuidadores, maestros) utilizan la violencia como herramienta de control, el individuo puede adoptar estos patrones como guías para interactuar con los demás.

3. Modelado de comportamientos violentos:

Las interacciones repetitivas con figuras de referencia violentas refuerzan el aprendizaje observacional. Es decir, al observar actos de violencia y sus consecuencias, las personas aprenden no solo a reproducirlos, sino también a justificar su uso en determinados contextos.

4. Relaciones recíprocas:

Los procesos proximales son bidireccionales: no solo el entorno influye en el individuo, sino que este también puede afectar a su entorno. Una persona que adopta comportamientos violentos puede perpetuar un círculo de agresión, impactando a otros y recibiendo retroalimentación que refuerza sus conductas.

5. Importancia del contexto y tiempo:

Los efectos de estos procesos se agravan o atenúan según el contexto (familiar, social, cultural) y el momento de la vida en que ocurren. Por ejemplo, la exposición prolongada a la violencia en la infancia tiene un impacto más profundo que una experiencia violenta aislada en la adultez.

Otro enfoque teórico explica que la construcción de la masculinidad impulsa a los niños a buscar poder dentro de los grupos de pares, lo que estimula comportamientos agresivos, incluida la violencia. Es así que se perciben a las niñas agresivas como inmaduras o transgresoras debido a los estereotipos de género (Lu et al., 2024).

Por su parte, Johan Galtung (1998) propuso un modelo teórico que categoriza la violencia en tres dimensiones: directa, estructural y cultural. La violencia directa es aquella visible y física; la estructural se deriva de desigualdades del sistema; y la cultural legitima las otras formas a través de creencias y valores sociales. Estas dimensiones son clave para entender las manifestaciones de violencia en entornos escolares y cómo estas son reforzadas por factores estructurales y culturales (Domínguez Rodríguez et al., 2020).

Factores que la generan, como la falta de reglas claras, relaciones poco afectivas en la comunidad escolar y minimización de problemas por parte de las instituciones educativas (Ayala-Carrillo, 2015).

¿Quiénes violentan?

Los pares son los principales perpetradores de violencia en el contexto escolar, particularmente en casos de bullying y ciberacoso. Los agresores suelen aprovechar relaciones de poder asimétricas para someter a las víctimas mediante agresiones físicas, verbales o sociales (Páez Esteban et al., 2020; Zhang et al., 2024).

En el caso de las minorías étnicas, sexuales y culturales, los perpetradores suelen ser compañeros que discriminan a estas poblaciones debido a prejuicios y estigmas sociales, generando violencia basada en la identidad de género, orientación sexual o etnia (Llorent et al., 2016; Kiekens et al., 2024).

En algunos casos, los docentes también pueden ser perpetradores de violencia, como se observa en climas escolares autoritarios. Esto incluye

formas de acoso verbal, psicológico o humillación hacia los estudiantes, lo que puede desencadenar agresividad entre los alumnos y perpetuar un entorno de violencia (Ivaniushina y Alexandrov, 2022).

La violencia también puede provenir del entorno familiar. Según los datos, los antecedentes de agresión verbal y física en el hogar, así como el abuso de sustancias por parte de los padres, están asociados con la perpetración de violencia escolar por parte de adolescentes que replican conductas observadas en su entorno familiar (Páez Esteban et al., 2020).

En casos de ciberacoso, los perpetradores suelen ser compañeros de escuela o personas conocidas que utilizan tecnologías para hostigar, amenazar o difundir información privada de las víctimas. Este tipo de violencia tiende a ser más difícil de controlar debido al anonimato que brindan las plataformas digitales (Llorent et al., 2016).

Los perpetradores de violencia suelen actuar movidos por una necesidad de poder, control o recompensa social. Por ejemplo, en el caso de los agresores escolares, su comportamiento está relacionado con una mayor sensibilidad a la recompensa y menor empatía hacia las víctimas (Valeira-Pozo et al., 2021).

Los perpetradores de violencia hacia jóvenes y adolescentes incluyen compañeros de clase, docentes, familiares y agresores digitales. Estos individuos suelen actuar impulsados por dinámicas de poder, prejuicios sociales o patrones de comportamiento aprendidos en sus entornos inmediatos.

A pesar de que los estudiantes han cursado 12 niveles educativos en los que se abordan temas como derechos y obligaciones, cuidado emocional y la importancia de actuar como pro persona, aún enfrentan limitaciones significativas en cuanto a las herramientas necesarias para su protección integral. Aunque el sistema educativo incluye materias y contenidos orientados a formar ciudadanos informados y responsables, la evidencia indica que este conocimiento teórico no siempre se traduce en habilidades prácticas para abordar situaciones complejas relacionadas con sus derechos, bienestar emocional y relaciones interpersonales (Castañeda y López, 2018).

Uno de los desafíos más relevantes en el nivel medio superior es que, aunque se espera que los jóvenes cuenten con una comprensión adecuada sobre el cuidado de sus derechos y emociones, en la práctica esto no

siempre ocurre. Muchos estudiantes carecen de las herramientas necesarias para identificar y enfrentar situaciones de vulnerabilidad, lo que resalta la necesidad de un acompañamiento más personalizado y continuo. Este acompañamiento debe enfocarse no solo en transmitir información, sino en el desarrollo de competencias socioemocionales que permitan a los estudiantes manejar el estrés, los conflictos y las dinámicas sociales de manera efectiva (Martínez et al., 2019).

En este sentido, es fundamental proporcionar a los estudiantes información adicional sobre derechos humanos, cuidado personal y protección emocional. Asimismo, resulta prioritario diseñar actividades pedagógicas innovadoras y centradas en el aprendizaje significativo, donde los jóvenes puedan practicar y consolidar habilidades esenciales para la vida. Estas actividades deben integrar componentes prácticos y reflexivos que les ayuden a relacionar los contenidos académicos con su vida cotidiana, promoviendo así un cambio positivo tanto en su entorno personal como social.

Desde la perspectiva del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), cada individuo forma parte de un sistema interconectado en el que los cambios a nivel personal pueden influir en los distintos contextos en los que se desenvuelve. Esto significa que, al dotar a los estudiantes de bachillerato con herramientas sólidas para afrontar la violencia o cualquier forma de vulnerabilidad, no solo se está beneficiando a la persona, sino que también se está promoviendo una transformación en los sistemas más amplios en los que participan, como la familia, la escuela y la comunidad.

Por otro lado, es importante destacar que la adolescencia es una etapa de transición crítica en la que los jóvenes enfrentan cambios emocionales, físicos y sociales que pueden aumentar su susceptibilidad a situaciones de riesgo. En este contexto, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de ofrecer espacios seguros y de apoyo donde los estudiantes puedan expresar sus preocupaciones y necesidades. La creación de estos espacios fomenta la confianza y la participación activa, dos elementos clave para empoderar a los jóvenes y permitirles convertirse en agentes de cambio en sus entornos (Sánchez y García, 2020).

Además, el desarrollo de habilidades prácticas en derechos humanos y bienestar emocional no solo fortalece el autocuidado, sino que también fomenta el respeto hacia los demás y la construcción de relaciones salu-

dables. Estas competencias no solo son útiles en el ámbito educativo, sino que también preparan a los jóvenes para enfrentarse a los retos de la vida adulta, promoviendo una sociedad más justa y equitativa.

Se puede describir que, aunque los estudiantes han recibido formación en diversos temas relacionados con derechos y cuidado personal, es evidente que aún necesitan un mayor acompañamiento y acceso a herramientas educativas que promuevan su desarrollo integral. Brindarles un enfoque educativo más centrado en el aprendizaje activo y en el desarrollo socioemocional no solo les permitirá enfrentar las situaciones adversas que puedan estar viviendo, sino que también contribuirá a la transformación positiva de los contextos en los que interactúan. A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de una batería de preguntas, que ofrece un análisis detallado sobre sus percepciones, conocimientos y necesidades en estos temas, y son los siguientes: ámbito estatal.

Se realizó el estudio a un universo de 180 000 jóvenes bachilleres de la Universidad de Guadalajara. El tamaño de la muestra: 25 040 encuestas. La edad de la población muestra: Población de ambos sexos entre 15 y 19 años. Se realizó un muestreo aleatorio simple por cuotas de jóvenes inscritos en preparatoria metropolitana o regional en la Universidad de Guadalajara. Método recogido de la encuesta: aplicada por medio de la G-Suite de Google. Error muestral: Nivel de confianza del 99 % con un margen de error del 1 %.

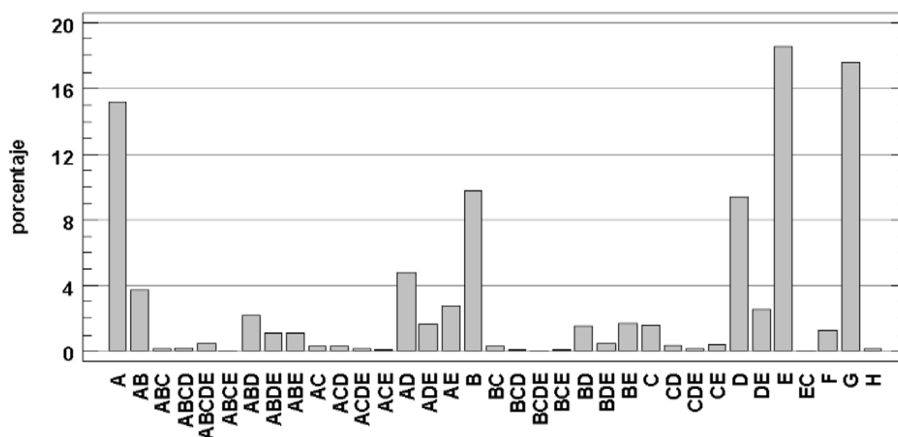
Programa de análisis de datos: Stargraphics Centurion XVI: Las preguntas son las siguientes: ¿Qué personas cercanas suelen ser violentas contigo? ¿En el último año has recibido en tu teléfono celular comunicaciones dirigidas a ti con información, audios, imágenes, con contenido sexual (packs) sin tu consentimiento? ¿Qué tipo de violencia has sufrido recientemente? ¿A quiénes de las siguientes personas son más violentadas en tu entorno? Cuando sufres de algún acto violento, ¿qué haces?

Resultados

Se aplicó la prueba a una población de 25 040 estudiantes bachilleres. Las preguntas fueron abiertas y se realizó una categorización de opciones que van de la A a la G. En el caso de los que no recibieron ningún tipo de violencia, se les asignó la categoría H y se encuentran las siguientes opciones: A) Amigos, B) Familiares, C) Docentes, D) Compañero/as, E) Internet, F) Otros, G) Nadie, H) No contesto.

En la pregunta 42. ¿Qué personas cercanas suelen ser violentas contigo? En el recuadro anterior están las clasificaciones para contestar y el porcentaje de las respuestas que dieron, con un total de la respuesta que puntuó mayor a la pregunta: ¿Qué personas cercanas suelen ser violentas contigo? Fue la respuesta A (Amigos). Esto representa 15.2196 % de los 25 040 valores adquiridos en el test; y aunque se podría esperar que los amigos no violenten, resulta en esta pregunta que son los que violentan.

Diagrama de Barras de Pregunta 42



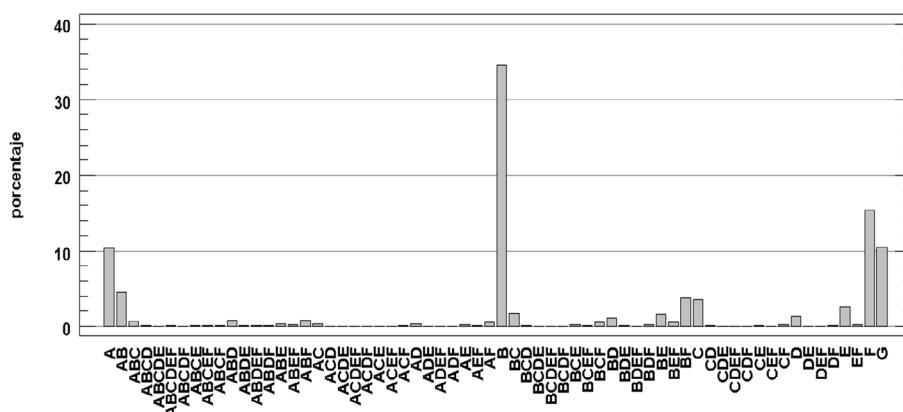
En la pregunta 43. ¿En el último año has recibido en tu teléfono celular comunicaciones dirigidas a ti con información, audios, imágenes, con contenido sexual (packs) sin tu consentimiento?

En la gráfica anterior se representan los resultados de los datos de la Pregunta 43, siendo la respuesta A) con los resultados más altos. Esto representa 16.0024 % de los 25040 de los valores adquiridos en este test.

Pregunta 43

Categoría	Porcentaje
A	16,00%
B	73,53%
C	10,06%
D	0,41%

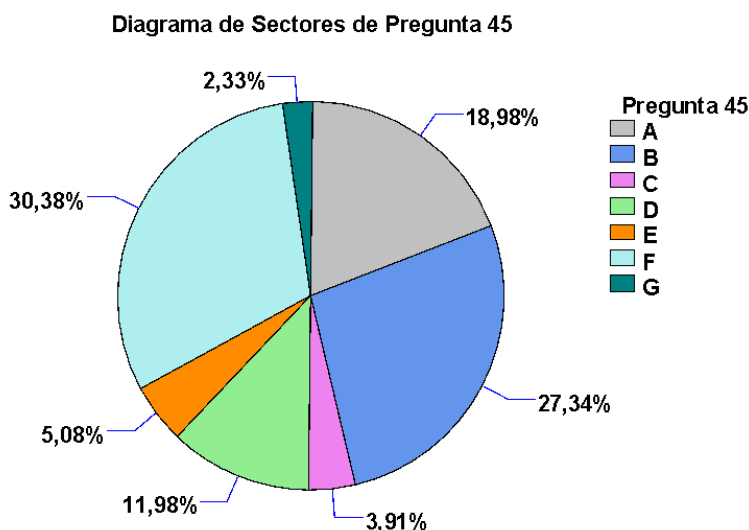
Diagrama de Barras de Pregunta 44



Respuestas: A) Físicamente, B) Psicológicamente C) Económicamente, D) Sexualmente , E) Académicamente, F) Privaciones o permisos G) No contestaron.

En la tabla se muestran las respuestas a la pregunta 44, así como porcentajes y estadísticos, la respuesta A), B), F) y se muestra con mayor puntuación la letra B). Esto representa 10.3275 % de los 25 040 valores en el archivo.

Pregunta 45. Desde tu opinión, ¿A quiénes de las siguientes personas son más violentadas en tu entorno?

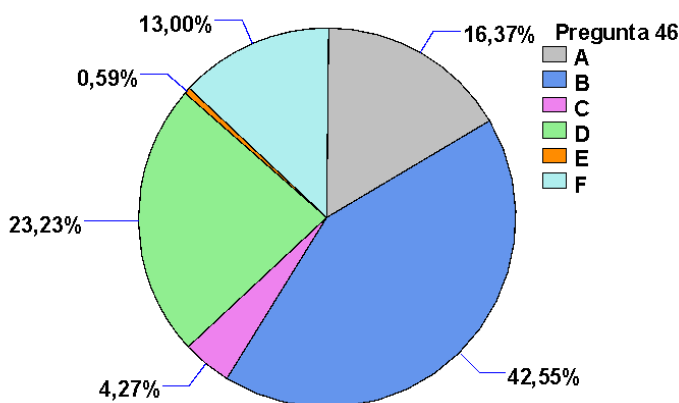


Esta tabla muestra el número de veces que se ha presentado cada valor de Pregunta 45, así como porcentajes y estadísticas acumuladas. Por ejemplo, en 4753 filas del archivo de datos, Pregunta 45 es igual a A. Esto representa 18.9816 % de los 25040 valores en el archivo. Las dos columnas de la extrema derecha dan los recuentos y porcentajes acumulados, desde el inicio de la tabla hacia abajo. Esta tabla muestra el número de veces que se ha presentado cada valor de Pregunta 45, así como porcentajes y estadísticas acumuladas. Por ejemplo, en 4753 filas del archivo de datos, Pregunta 45 es igual a A. Esto representa 18.9816 % de los 25040 valores en el archivo. Las dos columnas de la extrema derecha dan los recuentos y porcentajes acumulados, desde el inicio de la tabla hacia abajo.

Pregunta 46.- Cuando sufres de algún acto violento, ¿Qué haces?

A) Callarme y no decirle a nadie, B) Comentarle con mis padres, C) Comentarle con mis profesores, D) Comentarle con compañeros (amigos) E) Otros F) No contesto

Diagrama de Sectores de Pregunta 46



Este gráfico muestra el número de veces que se ha presentado cada valor de Pregunta 46, así como porcentajes y estadísticas acumuladas. Por ejemplo, en 4098 filas del archivo de datos, Pregunta 46 es igual a A. Esto representa 16.3658 % de los 25040 valores en el archivo. Las dos columnas de la extrema derecha dan los recuentos y porcentajes acumulados, desde el inicio de la tabla hacia abajo.

Como se observa en el capítulo, resulta fundamental destacar la importancia de conocer y analizar la opinión de los estudiantes de bachillerato sobre el tema de la violencia en diversas áreas de su vida. Este enfoque no solo busca identificar cómo perciben y enfrentan este fenómeno, sino también encontrar vías para atender esta problemática como un área de oportunidad para promover cambios significativos en su entorno. Reconocer y abordar sus perspectivas es clave para diseñar estrategias que contribuyan a erradicar la violencia en sus múltiples manifestaciones.

Uno de los elementos fundamentales para lograrlo radica en el papel de la educación. La educación especial es aquella centrada en los derechos humanos y, por ende, en los Derechos Universitarios. Estas institucio-

nes pueden servir como una herramienta transformadora al brindar a los jóvenes el conocimiento necesario para entender sus derechos, expresar sus ideas y necesidades, y saber que cuentan con espacios seguros donde pueden compartir sus preocupaciones y experiencias. Estos espacios no solo deben ser accesibles, sino también inclusivos, permitiendo que los estudiantes participen activamente en la construcción de soluciones que impacten tanto en sus vidas como en la sociedad.

Además, es esencial comprender que proporcionar a los jóvenes herramientas educativas no solo beneficia a nivel individual, sino que tiene un impacto colectivo. Como lo plantea el modelo ecológico de Bronfenbrenner, cada individuo forma parte de un sistema interconectado. Por lo tanto, cuando un estudiante transforma su pensamiento, sus actitudes o su forma de interactuar con los demás, estos cambios comienzan a permean en los sistemas inmediatos en los que está inmerso, como su familia, su grupo de amigos, su escuela y eventualmente en su comunidad. Este proceso de cambio sistémico permite que los esfuerzos individuales contribuyan al bienestar social, generando una sociedad más equitativa y libre de violencia.

Asimismo, el aprendizaje juega un papel esencial en la modificación de las actitudes y comportamientos relacionados con la violencia. Cuando los estudiantes entienden que sus acciones pueden tener un impacto positivo en su entorno, se fomenta el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la resolución de conflictos y la comunicación asertiva. Estas competencias no solo les permiten gestionar mejor las situaciones conflictivas en sus vidas, sino que también les brindan la capacidad de ser agentes de cambio en los ámbitos donde se desarrollan.

La sociedad en la que están inmersos los estudiantes también tiene un rol importante en este proceso. Los sistemas educativos, las familias y las comunidades deben trabajar de manera conjunta para construir una red de apoyo que fomente valores como el respeto, la igualdad y la no violencia. Al ofrecer entornos seguros y enriquecedores, los jóvenes no solo encuentran un espacio para su desarrollo personal, sino que también reciben el respaldo necesario para contribuir a la transformación de su contexto.

Comprender la opinión de los estudiantes sobre la violencia es un primer paso crucial para abordar este problema desde un enfoque integral.

A través de la educación en derechos, la creación de espacios seguros y la promoción de cambios individuales y colectivos, es posible generar un impacto positivo en la sociedad. Como señala Bronfenbrenner, el cambio en una parte del sistema puede influir en todas las demás, y este principio resalta la importancia de empoderar a los jóvenes para que sean actores clave en la construcción de una sociedad más justa y libre de violencia. Al modificar sus pensamientos y aprendizajes, no solo se transforman ellos mismos, sino también los contextos en los que participan y las estructuras sociales de las que forman parte.

Referencias

- Ayala-Carrillo, M. del R. (2015). Violencia escolar: Un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596036>
- Corral-Verdugo, V., & Frías-Armenta, M. (2012). La influencia del contexto familiar en el desarrollo de conductas violentas durante la adolescencia: Factores de riesgo y de protección. *Revista de Psicología*, 8(2), 123-135. Recuperado de: https://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-31082012000200003&script=sci_arttext
- Domínguez Rodríguez, V., Deaño Deaño, M., & Tellado González, F. (2020). Incidencia de los distintos tipos de violencia escolar en Educación Primaria y Secundaria. *Aula Abierta*, 49(4), 373-384. <https://doi.org/10.17811/rife.49.3.2020>
- Galdames, A. M., & Pezoa, C. (2016). Violencias hacia profesores de enseñanza media en la región metropolitana de Chile. *Rumbos TS*, 11(14), 155-172.
- Gutiérrez Ángel, N. (2019). Tipos de violencia escolar percibidos por futuros educadores y la relación de las dimensiones de la Inteligencia Emocional. Interacciones. *Revista de Avances en Psicología*, 5(2), e150. <https://doi.org/10.24016/2019.v5n2.150>
- Ivaniushina, V., & Alexandrov, D. (2022). School structure, bullying by teachers, moral disengagement, and students' aggression: A mediation model. *Frontiers in Psychology*, 13, 883750. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.883750>

- Kiekens, W. J., et al. (2024). Trends in bullying victimization and social unsafety for sexually and gender diverse students. *Journal of Youth and Adolescence*, 53, 1579–1592. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-01943-6>
- Llorent, V. J., Ortega-Ruiz, R., & Zych, I. (2016). Bullying and cyberbullying in minorities: Are they more vulnerable than the majority group? *Frontiers in Psychology*, 7, 1507. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01507>
- Lu, J., Yang, J., Sadikova, E., & Tiemeier, H. (2024). The association of sexual minority status and bullying victimization is modified by sex and grade: findings from a nationally representative sample. *BMC Public Health*, 24(504). <https://doi.org/10.1186/s12889-024-17988-y>
- Martos Martínez, Á., Molero Jurado, M. del M., Pérez-Fuentes, M. del C., Simón Márquez, M. del M., Barragán Martín, A. B., & Gázquez Linares, J. J. (2021). The complex nature of school violence: Attitudes toward aggression, empathy and involvement profiles in violence. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 575–586. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S313831>
- Melián Domínguez, V. (2023). El acoso escolar: Una revisión bibliográfica. *IPSE-ds*, 16(1), 11-32.
- Páez Esteban, A. N., et al. (2020). Bullying in adolescents: Role, type of violence and determinants. *Revista de la Escuela de Enfermería de la USP*, 54, e03625. <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2019026003625>
- Santana Sánchez, A. K. (2024). Violencia escolar y sus manifestaciones en la escuela primaria. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 9(19), 1-21. <https://doi.org/10.35600/25008870.2024.19.0302>
- Silva, G. R. R., Lima, M. L. C., Acioli, R. M. L., & Barreira, A. K. (2021). A influência da violência familiar e entre pares na prática do bullying por adolescentes escolares. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26(Suppl. 3), 4933-4943. <https://doi.org/10.1590/1413-812320212611.3.20632019>
- Valle-Barbosa, M. A., Muñoz de la Torre, A., Robles-Bañuelos, R., Vega López, M. G., Flores-Villavicencio, M. E., & González-Pérez, G. J. (2019). La violencia y acoso escolar en una escuela de Guadalajara, México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(2), 43-58. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3180>
- Valera-Pozo, M., et al. (2021). Long-term profiles of bullying victims and aggressors: A retrospective study. *Frontiers in Psychology*, 12, 631276. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631276>

[tps://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631276](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631276)

Zhang, X., et al. (2024). Prevalence and associated factors of school bullying among adolescents in Inner Mongolia, China. *Heliyon*, 10, e37201. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e37201>

Perspectiva de género y Derechos Universitarios

Gabriela G. Aguilar Martín

Mariana Aguirre González

Daniel Reyes Lara

<https://doi.org/10.61728/AE20252847>



Resumen

En este texto se expone un análisis de la percepción de estudiantes de educación media superior sobre la perspectiva de género y las situaciones de violencias de género, a partir de la recuperación de los datos de la Encuesta Estatal a estudiantes del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara, realizada en el marco de la Cátedra Nacional de los Derechos Universitarios organizada por la Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad de Guadalajara.

Introducción

Los estudios de género han mostrado la persistencia de las desigualdades y las violencias de género⁸ en instituciones educativas. A lo largo de las últimas décadas es posible identificar diversos estudios que señalan la consolidación de este campo de conocimiento en la educación, situando a “las mujeres, hombres y personas de la diversidad en su circunstancia histórica, visualizando las relaciones de producción y reproducción social como espacios de construcción de género” (Ramírez y Bermúdez, 2015, p. 92). Así como el largo proceso para la incorporación real y transversal de la perspectiva de género (PEG). La ANUIES ha atendido esta temática a través de las Redes Regionales de Estudios de Género; en México destaca la actividad continua de la Red Nacional de IES: Caminos para la Equidad de Género (RENIES), establecida en agosto de 2009 (Ordorika, 2015, p. 12).

Las concepciones sobre género reproducen una cultura de género predominante que proviene de procesos de socialización y una pertenencia

⁸ Retomamos la propuesta de clarificación del término *violencias de género* (en plural) refiriéndonos a “todas aquellas violencias que tienen su origen en una visión estereotipada de los géneros y en las relaciones de poder que esta conlleva o en las que se basan. A causa de esto, las violencias de género en nuestra sociedad afectan principalmente y con más fuerza los cuerpos de las mujeres y de las personas no normativas sexualmente” (Biglia y Jiménez, 2015, p. 29).

familiar singular (Aragón-Macías, De Guadalupe y Tarango, 2023); sin embargo, cada generación estudiantil va desarrollando y reformulando sus propios códigos y conceptos respecto al género. Por lo que nos parece muy importante el ejercicio de encuestar al estudiantado para identificar su visión sobre las prácticas de género y la manera en que actúan ante situaciones de inequidad, desigualdad o discriminación por motivos de género.

En lugares como España, donde algunos cambios institucionales para atender estas cuestiones se aplicaron con algunos años de anticipación, existen informes donde advertían cómo las políticas universitarias de igualdad de género se encontraban en un primer momento de institucionalización, donde, además de la diversidad de situaciones que puede haber entre universidades, se identificó la debilidad que tienen las instancias encargadas de promover estas medidas, así como de las condiciones contractuales precarias del personal que realiza estas actividades (Elizondo, Novo y Silvestre, 2010).

De manera general, los estudios muestran que las instituciones educativas siguen siendo un ámbito privilegiado de la reproducción patriarcal, pues los códigos de género se han actualizado de una manera que se mantienen los privilegios masculinos y siguen marcando las relaciones de poder entre los sexos (Ballarín, 2015). Además, aunque recientemente en muchas instituciones ya se han implementado protocolos de prevención y de actuación frente a las violencias sexuales y de género, estos problemas son todavía subestimados y no tienen aún la respuesta necesaria (Cagliero y Biglia, 2019).

En México, las investigaciones coinciden en que son mujeres quienes sufren mayormente la violencia de género de forma cotidiana y de múltiples maneras en las instituciones educativas (Castro y Vázquez, 2008; Palomar, 2004 y 2011; Mingo, 2013; Buquet, Cooper, Mingo y Moreno, 2013; Mingo y Moreno, 2014 y 2017; Valadez y Ríos, 2014; Echeverría, Paredes y Kantún, 2017; Magaña y Florido, 2018, Cortázar, 2019).

Al respecto, destacamos las conclusiones del estudio realizado en la Universidad de Chapingo, donde se describe, a partir del análisis de los testimonios de universitarias, la existencia de un *patrón de domesticación* durante su paso por la escuela, lo cual hace que “se sometan de diversas maneras a las reglas de la dominación masculina” (Castro y Vázquez, 2008, p. 611).

Lo cual se ve reforzado por un esfuerzo individualizado o voluntarista para intentar cambiar el estado de las cosas. Por otro lado, la obstaculización de la denuncia y el silencio ante violencias sexuales como el acoso u hostigamiento se reproducen en los espacios educativos como normas no escritas que invisibilizan las violencias de género como un problema sistémico que afecta la experiencia de las universitarias (Mingo y Moreno, 2014).

Por último, en la propia Universidad de Guadalajara, se han realizado estudios que visibilizan cómo las políticas de educación superior en México de las últimas décadas del siglo XX habían dejado de lado la variable de género, lo cual implicó importantes rezagos conceptuales y prácticos para la construcción de políticas que transformen su cultura institucional (Rodríguez, 1999). En cuanto a la cultura de género instituida en nuestra casa de estudios, Cristina Palomar describió la situación del orden de género identificando que, aunque existe un discurso oficial que parece destinado a legitimar y difundir propuestas para impulsar una política de equidad de género, este no ha sido capaz de traducirse en cambios significativos en la vida cotidiana de los espacios universitarios, concluyendo que no existía una política institucional para lograr equidad de género (Palomar, 2004, 2011).

Investigaciones más recientes constataron que esto se mantiene hacia el primer cuarto del siglo XXI, identificando que algunos obstáculos a los que se ha enfrentado la institución para impulsar la transversalización de la PEG fueron: la dispersión de las actividades de promoción de la igualdad, la falta de acciones que contrarrestaran actos de discriminación y violencia, así como la ausencia de una normativa que incluyera esta perspectiva en todas sus actividades (Magaña y Florido, 2018). La falta de protocolos de acción y de instancias que recibieran denuncias para desnormalizar el acoso y el hostigamiento sexual que ha existido en la universidad de manera soterrada también fue identificado en estudios recientes (Cortázar, 2019).

Por otra parte, algunos de los límites de la planeación estratégica para la erradicación de las violencias de género y la incorporación de la PEG, han sido identificados a través del análisis crítico del discurso institucional: la continuidad del discurso gerencial que reproduce su relación de contradicción teórico-práctica, el poco reconocimiento del carácter estructural y

sistémico de las desigualdades de género, el limitado alcance de la Defensoría de los Derechos Universitarios (DDU), circunscrita principalmente a actividades de difusión cultural y las pocas posibilidades de evaluar los avances cualitativos y el impacto real en materia de transformación del orden de género instituido; así como la necesidad de hacer explícito su compromiso con los derechos humanos de las mujeres y personas disidentes (Reyes, Cárdenas y Valdivia, 2024).

En el contexto de la pandemia por covid-19, cuando la universidad se adaptó al trabajo online, un estudio sobre la mirada del estudiantado universitario del CUALTOS detecta que “la mitad había presenciado una interacción de género escolar identificando violencia y discriminación y una cuarta parte la había vivido a través de discriminación a las mujeres en su mayoría, bullying, violencia o acoso” (Macías, 2024, p. 276).

Coincidimos con la autora en la necesidad de una pedagogía crítica como una forma de atender y apoyar las interacciones de género positivas que busquen transformar la conciencia, y brindar al estudiantado modos de conocimiento que les permitan conocerse mejor y vivir más plenamente (hooks, 2016/1994). En suma, la cultura patriarcal se presenta en las relaciones y estructuras políticas, económicas, culturales, religiosas, comunicacionales y tecnológicas, y es la encargada de naturalizar las violencias y desigualdades. Por ello, es fundamental el involucramiento de las instituciones educativas, organizaciones de la sociedad civil, como las colectivas feministas, instituciones, entre otros, para hacerle frente y construir nuevas formas de habitar y cohabitar en el mundo.

En ese sentido, desde nuestros diferentes espacios de práctica profesional (docente o administrativa) dentro de la institución, sabemos que este proceso de transformación no ha sido, y no será, lineal; es un proceso continuo que requiere el involucramiento comprometido y responsable de todos los sectores, para dismantelar las relaciones de dominio y de poder sobre las mujeres y personas disidentes, orientadas hacia la deconstrucción antipatriarcal, anticolonial y anticapitalista de la red universitaria.

Derechos humanos y perspectiva de género: De la igualdad formal a la igualdad sustantiva

La igualdad de trato y la no discriminación por motivos como la edad, el género, la raza, la religión, la condición de discapacidad, el origen étnico, la condición económica, la identidad de género o cualquier otra que atente contra su dignidad humana han sido establecidas en múltiples cuerpos jurídicos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto de los Derechos Civiles y Políticos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Convención Americana sobre Derechos Humanos y la Convención contra la Discriminación en la Educación de la UNESCO.

Por ello, y en atención a los pactos firmados por el Estado mexicano, la reforma constitucional en materia de derechos humanos (DDHH) del 2011 obliga al aparato gubernamental a brindar una mayor protección de los derechos de las personas al establecer que todos los mexicanos gozarán de los derechos humanos reconocidos tanto en la Constitución como en los tratados internacionales de los que el estado mexicano forme parte, sin que pueda haber ningún tipo de discriminación. Se trata de una reforma que “impacta a todo el ordenamiento jurídico y da mayor sustento al principio de igualdad y al sentido de progresividad de las libertades fundamentales, ampliando con ello el ámbito del derecho y sus garantías” (González Luna, 2012, p. 4).

Esta reforma es considerada uno de los cambios más importantes de los últimos años en nuestro país, en tanto que las autoridades mexicanas se ven obligadas, por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, a que respeten, protejan, promuevan y garanticen los DDHH de todas las personas en el territorio nacional. Desde entonces se han realizado nuevas leyes intentando atender las problemáticas más apremiantes en esta materia, como la adopción del nuevo sistema de justicia penal, la justicia militar, la desaparición de personas, grupos vulnerables, transparencia y acceso a la información pública, combate a la corrupción, protección de personas defensoras de derechos humanos y periodistas, equidad, igualdad y violencia de género, por mencionar algunos.

Sin embargo, al mismo tiempo y por las mismas razones, los cambios formales siguen representando una serie de desafíos para avanzar hacia la

igualdad sustantiva, dado que, aunque es importante contar con derechos en la letra de la Constitución y las distintas leyes, ello no garantiza el ejercicio de esos derechos.

Incorporación de la perspectiva de género en ies

Los avances normativos e institucionales en relación con los derechos humanos de las mujeres y la igualdad de género se observan en la ratificación de una serie de instrumentos internacionales en materia de igualdad, como la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979) y la Declaración y Plataforma de Acción de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995). A partir de los cuales los estados han creado estructuras institucionales para velar por el cumplimiento de estos compromisos y han promovido políticas públicas para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

En materia educativa, la Ley General de Educación, en su artículo 3º, establece la importancia de que la educación se base “en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva”.⁹

Además, en la Ley General de Educación Superior del 2021 (artículos 36, 37, 38, 42 y 43) se introdujo la obligación a todas las autoridades de

⁹ En materia de equidad de género, la Ley General de Educación establece en su capítulo III, “De la equidad y la excelencia educativa” lo siguiente:

Artículo 8. El Estado está obligado a prestar servicios educativos con equidad y excelencia.

Las medidas que adopte para tal efecto estarán dirigidas, de manera prioritaria, a quienes pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual o prácticas culturales.

Artículo 9. Las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias y con la finalidad de establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada persona, con equidad y excelencia, realizarán entre otras, las siguientes acciones:

I. Establecer políticas incluyentes, transversales y con perspectiva de género, para otorgar becas y demás apoyos económicos que prioricen a los educandos que enfrenten condiciones socioeconómicas que les impidan ejercer su derecho a la educación (p. 4).

las universidades del país de realizar acciones basadas en el enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, respetando el principio de inclusión; con una perspectiva de juventudes, de género y de interculturalidad, con especial atención a los pueblos y comunidades indígenas, a las personas afromexicanas, a las personas con discapacidad y los grupos en situación de vulnerabilidad. Dicho lo anterior, la responsabilidad de garantizar el respeto a los derechos se extiende a las instituciones educativas, que deben velar por los derechos de su comunidad dentro del ámbito académico. La ley incluye también la obligación de acciones afirmativas que eliminen desigualdades, la adopción de medidas para la prevención y atención de todos los tipos y modalidades de violencia, así como la creación de una instancia de igualdad de género, con el fin de supervisar una serie de medidas en los ámbitos institucional, académico y de servicios para que las universidades se constituyan en espacios libres de todo tipo de violencia y discriminación.

Diversidad y disidencia sexual

La incorporación de los derechos sexuales en la agenda y el discurso de los derechos humanos es una realidad tímida y reciente. Hasta la Conferencia de Viena (1993), la ONU prácticamente no había abordado en sus documentos cuestiones relativas a la sexualidad. En este caso lo hizo refiriéndose solo a la “violencia y todas las formas de acoso y explotación sexuales” (art. 18) ejercidas contra las personas, de manera particular contra mujeres y niñas. La Conferencia Internacional de El Cairo (1994) significó un paso adelante al considerar la salud sexual y reproductiva un derecho humano a proteger. Esta incipiente línea de acción se vio respaldada por la Conferencia de Beijing (1995), que en su párrafo 96 establece que: “Los derechos humanos de la mujer incluyen su derecho a tener control sobre las cuestiones relativas a su sexualidad, incluida su salud sexual y reproductiva, y decidir libremente respecto de esas cuestiones, sin verse sujeta a la coerción, la discriminación y la violencia”.

Actualmente, para la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos con relación a la orientación sexual, la identidad y la expresión de género, los instrumentos internacionales más relevantes son la

Declaración de los Principios de Yogyakarta (2006) y la Declaración sobre Derechos Humanos, Orientación Sexual e Identidad de Género del Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (2011). Respecto a la inclusión de la perspectiva de género en las universidades, se parte también de estos acuerdos internacionales. La resolución aprobada por el Consejo de Derechos Humanos el 30 de junio de 2016 32/2. “Protección contra la violencia y la discriminación por motivos de orientación sexual e identidad de género”, un acuerdo al que se han suscrito diversas universidades.¹⁰

Perspectiva de género y defensa de los ddhh en la UdeG

La perspectiva de género se puede entender como un punto de vista que tiene en cuenta “las implicaciones y efectos de las relaciones sociales de poder entre los géneros (masculino y femenino en un nivel, y hombres y mujeres en otro)” (Serret, 2008, p. 15). El concepto de género refiere a

“roles, comportamientos, actividades y atributos que una sociedad determinada en una época determinada considera apropiados para mujeres y hombres. Además de los atributos sociales y las oportunidades asociadas con la condición de ser mujer y hombre, y las relaciones entre mujeres y hombres y niñas y niños, el género también se refiere a las relaciones entre mujeres y las relaciones entre los hombres. Estos atributos, oportunidades y relaciones son construidos socialmente y aprendidos a través del proceso de socialización. Son específicas al contexto/época y son cambiantes.” (ONU Mujeres, 2017, p. 43)

Por su parte, Judith Butler propone el género como un acto “que resulta ser performativo, es decir, que constituye la identidad que se supone que es” (2001). Por lo que la mirada hacia las implicaciones y efectos en las relaciones de poder entre los géneros plantea también una mirada hacia la manera en que cada persona interpreta (o actúa) las normas de género

¹⁰ Un ejemplo de los efectos de estos acuerdos internacionales en universidades de alto prestigio, es el SOGIE (Sexual Orientation and Gender Identity and Expression) Health Equity Research Collaborative (un grupo interinstitucional de investigadorxs de la salud LGBTQ+) de la escuela de Salud Pública de Harvard, el cual reúne a expertos reconocidos internacionalmente de diversas disciplinas cuya investigación se centra en las intersecciones de la orientación sexual, la identidad y expresión de género y la salud.

recibidas, reproduciéndolas o reformulando nuevas normas. Lo que a su vez es recogido en los términos de los derechos a la orientación sexual y la identidad de género.

Es desde este punto de vista que nos parece urgente incorporar en la práctica de la defensa de los derechos humanos y universitarios una perspectiva de género que asuma el carácter espectral del sexo y de la sexualidad, sin desconocer las desigualdades sociales que se han legitimado históricamente a través de los argumentos que distinguen el sexo como un conjunto de características biológicas y el género como la construcción cultural que se hace a partir de una diferencia sexual anatómica leída desde el código binario. Una perspectiva de género crítica que se contraponga de manera transversal con el discurso moderno de la sexualidad y los modos de subjetivación a través de los cuales el individuo moderno puede hacer la experiencia de sí mismo, como *sujeto de una sexualidad* (Foucault, 1986). Pero que se mantenga abierta a la emergencia de nuevos modos de subjetivación en los que ni nuestras características físicas, ni nuestras prácticas eróticas o formas de establecer acuerdos amorosos, signifiquen algún encasillamiento identitario. Pues hoy “es necesario articular una nueva noción del aparato somático para dar cabida a las modalidades [...] que existen mediadas por las tecnologías digitales o farmacológicas, bioquímicas y protésicas” (Preciado, 2020, p. 44-45).

El reconocimiento de que son las mujeres quienes viven mayores situaciones de desigualdad social y violencia en los más diversos contextos del mundo de manera mayoritaria no está en contradicción con el reconocimiento de la diversidad sexual y las disidencias. Atender los cambios sociales, culturales y legales recientes sobre las identidades de género supone la incorporación de un abanico más amplio de posibilidades para analizar las relaciones de poder entre las personas y sus posiciones en orden del sistema sexo-género.

En los últimos seis años, la UdeG ha realizado una serie de cambios administrativos que permiten cumplir con esta responsabilidad, por lo que actualmente existe toda una infraestructura de justicia para intentar garantizar el respeto a los Derechos Universitarios, en la cual se establecen normas, figuras de autoridad y protocolos para la investigación y aplicación de sanciones. En el 2019 se instala la DDU y se realizan modificaciones al

plan de desarrollo institucional (PDI 2019-2024, visión 2030), en el 2021 se crea la Unidad para la Igualdad, con el objetivo de transversalizar la PEG, junto con una serie de medidas como la aprobación del Protocolo para la Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de la Violencia de Género, modificaciones a las normas universitarias para la aplicación del protocolo, modificaciones en el contrato colectivo para la aplicación de sanciones administrativas, la creación de un nuevo Código de Conducta, así como la implementación de una asignatura obligatoria sobre perspectiva de género en la currícula del SEMS a partir del calendario 2021B. Por último, y de manera más reciente, el Consejo General Universitario decidió integrar la Unidad para la Igualdad al interior de la Defensoría de los Derechos Universitarios.

Por otra parte, para hacer efectivo el aparato de aplicación de justicia, debe de existir una comunicación entre los diversos actores de la comunidad universitaria. Por lo cual es imprescindible que el estudiantado conozca sus derechos, la infraestructura y los protocolos que están a su disposición para proteger sus derechos universitarios.

La Cátedra Nacional de los Derechos Universitarios (CNDU) organizó la aplicación de la encuesta con el objetivo de generar un instrumento que permita profundizar en el conocimiento del estudiantado de bachillerato acerca de diversas cuestiones que se desprenden de los compromisos del estado mexicano, así como de las instituciones educativas, con el respeto de los derechos humanos, el derecho a la igualdad y no discriminación, el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia y los derechos sobre la orientación sexual y la identidad de género.

Por todo lo anterior, consideramos muy relevante el esfuerzo de diseñar herramientas necesarias para profundizar en el conocimiento que tiene el estudiantado sobre sus derechos, así como de todas las cuestiones que se derivan de su ejercicio pleno, en tanto que nos ofrecen claves para comprender el punto de vista del estudiantado sobre lo que sucede en el ámbito escolar y la manera en que esta información es útil para el diseño de estrategias y políticas que promuevan la cultura de paz y el ejercicio de los DDHH.

En ese sentido, en el análisis nos enfocamos en contrastar lo expresado por el estudiantado, con los instrumentos formales incorporados recién-

temente en la institución para la incorporación de la PEG, así como los esfuerzos institucionales para prevenir, atender, sancionar y erradicar las violencias de género.

Nota metodológica

La encuesta se aplicó en todas las preparatorias del SEMS, tanto metropolitanas como regionales, por medio de la G-Suite de Google en un universo de 180 000 jóvenes bachilleres de la Universidad de Guadalajara. El tamaño de la muestra fue de 25 040 encuestas, con un muestreo aleatorio simple por cuotas de jóvenes inscritos en preparatorias metropolitanas de la Universidad de Guadalajara. La edad de la población muestra es entre 15 y 19 años. Para el análisis de los datos se utilizó el programa Statgraphics Centurion XVI, con un nivel de confianza del 99 % y un margen de error del 1 %.

El cuestionario estuvo organizado por bloques para explorar las siguientes temáticas: 1) Derechos humanos y universitarios; 2) Igualdad y no discriminación; 3) Violencia; 4) Estudios de género; 5) Diversidad sexual; 6) Discapacidad; 7) Cultura de paz; salud integral; y finalmente, las preguntas que abordan datos generales y demográficos de las personas participantes.

Respecto al bloque de estudios de género y la adopción de políticas con PEG en las preparatorias de la UdeG, el análisis buscó identificar los siguientes aspectos fundamentales:

- a) Si reconocen la equidad de género como parte de sus derechos universitarios
- b) Cómo han sido educados desde género, si ven la cultura patriarcal y cómo intentan modificarla en su vida cotidiana
- c) Si existe alguna condición (interseccionalidad) que dificulta de su acceso a una educación equitativa.
- d) Si reconocen las violencias de género y conocen la nueva normativa universitaria orientada a la construcción de una cultura igualitaria.

En este sentido, el ejercicio trata de describir la mirada del estudiantado preparatoriano sobre la cultura de género en la que fueron formadas/os,

así como sus sentires hacia las violencias de género, sus actitudes, reacciones y anticipación del cambio cultural que se tiene que dar para alejarnos de la cultura patriarcal y de los pactos patriarcales de las masculinidades machistas que aún persisten.

Resultados

La encuesta realizada a la población estudiantil referente a estudios de género nos arroja resultados interesantes sobre la información con la que cuenta el estudiantado respecto al procedimiento a seguir si sus derechos universitarios son vulnerados, sobre los escenarios en que han vivido la cultura patriarcal, sobre las situaciones o condiciones de vida, sobre lo que consideran como violencia de género y sobre algunas de las acciones que han emprendido para promover una cultura de igualdad.

Cultura de la denuncia

A la pregunta referente a la mejor manera de actuar para presentar una queja o denuncia en caso de que alguno de sus derechos universitarios sea vulnerado, resaltan tres respuestas; el 42.70 % del estudiantado señaló como primer lugar, la opción de acudir con la directora o director para comentarle la situación y esperar a que le den información sobre las acciones consecuentes a su queja o denuncia; el 35.63 % señaló la opción de visitar el sitio web, llamar o acudir en persona al departamento de derechos universitarios de la universidad de Guadalajara, presentar su queja o denuncia por escrito y dar seguimiento con las personas responsables en esta área; y el 15.54 % indicó la opción de comentarlo con su madre y padre para que ellos se encarguen de dar seguimiento con la universidad.

De acuerdo con estos resultados, encontramos que casi el 80 % del estudiantado refiere que acudir con autoridades a presentar queja o denuncia es la mejor opción para hacer valer sus derechos universitarios, por lo que la cultura de la denuncia es predominante en la población estudiantil de bachillerato.

Cultura patriarcal

En lo que se refiere a la pregunta sobre los posibles escenarios en los que han vivido *la cultura patriarcal*, entendida esta como un sistema de dominio que mantiene la subordinación, la violencia o la invisibilización de las mujeres y todo aquello considerado como femenino con base en la superioridad del género masculino, resalta en primer lugar el espacio cibernético, siendo “los memes de Facebook, Instagram y X” los que encabezan la lista. En segundo lugar, encontramos la condición de “ser mujer, madre, ama de casa, cuidadora de otros” y el “ser hombre, macho, violento, alcohólico”; y con un porcentaje alto y similar entre sí, señalan: “en la música que escuchas”, “en programas de tv”, “en tu comunidad” y “en el transporte público”. Siendo todos estos los espacios y condiciones en las que la cultura patriarcal se hace presente.

La Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida Libre de Violencia establece que la violencia digital es:

toda acción dolosa realizada mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación, por la que se exponga, distribuya, difunda, exhiba, transmita, comercialice, oferte, intercambie o comparta imágenes, audios o videos reales o simulados de contenido íntimo sexual de una persona sin su consentimiento, sin su aprobación o sin su autorización y que le cause daño psicológico, emocional, en cualquier ámbito de su vida privada o en su imagen propia (LGAMVLV, 2007, p. 12)

Si bien este tipo de violencia puede afectar a todas las personas, se identifica a las mujeres y niñas como la población con mayor vulnerabilidad. Se habla de que el espacio digital se presenta como un *continuum* de violencia contra las mujeres que refleja la violencia estructural expresada en el patriarcado. Estos patrones socioculturales del patriarcado se extienden al espacio digital, conformando nuevas prácticas sociales detrás de la pantalla que tienen la finalidad de mantener y reproducir un sistema de desigualdad perteneciente al orden patriarcal (Alcañiz, 2024).

Según resultados del Módulo sobre Ciberacoso, MOCIBA 2023, del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, en México, el 20.9 % de la población usuaria de Internet (18.4 millones de personas de 12 años y más) ha vivido al menos una situación de ciberacoso (INEGI, 2024). Por

lo que, además de una regulación estricta sobre los contenidos machistas, resulta necesaria una formación con perspectiva de género, feminismos y cultura de paz, en todos los niveles educativos, en este caso con mayor énfasis en el bachillerato, como parte de la currícula base.

Respecto a las opciones señaladas por el estudiantado correspondientes a “ser mujer, madre, ama de casa, cuidadora de otros” y “ser hombre, macho, violento, alcohólico” como condiciones en las que prevalece la cultura patriarcal, demuestran que existe una clara identificación de la desigualdad estructural en la sociedad por parte del estudiantado de bachillerato.

Sabemos que las consecuencias de una cultura patriarcal son fatales, por decir lo menos, no solo en términos de la carencia de una igualdad sustantiva real, sino en todas las violencias en las que se ha traducido un sistema machista. Es urgente que dentro y fuera de las instituciones educativas, como la Universidad de Guadalajara, se trabaje desde un enfoque integral y crítico que aborde las raíces estructurales, las normas culturales, las desigualdades sociales y el planteamiento de sociedades más justas y equitativas.

Finalmente, las opciones mayormente señaladas por el estudiantado, fueron: “en la música que escuchas”, “en programas tv”, “en tu comunidad” y “en el transporte público”. Que nuevamente pone el foco en un sistema social asentado en el dominio, la jerarquía social y las desigualdades. Es muy importante poner atención en los medios de comunicación social, pues su alcance es desmedido. Además de fungir como instrumentos de recreación e información, se vuelven formadores dada la credibilidad y legitimidad que tienen en las personas que los utilizan. El contenido puede volverse una verdad absoluta y a partir de ello se elaboran opiniones y juicios que pueden alejarse de un análisis de mayor profundidad (Chirino, 2020).

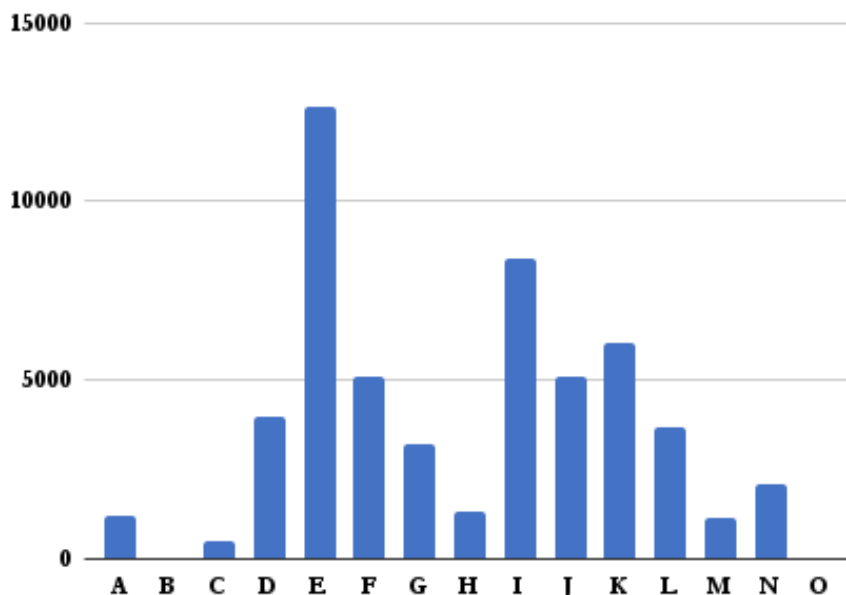
Por ello, resulta grave que los medios de comunicación asentados en una cultura patriarcal sean los portavoces de representaciones sesgadas, distorsionadas, estereotipadas y violentas, que limitan o invisibilizan los derechos y la dignidad de las mujeres y personas que no cumplen con los estereotipos y cánones “masculinos”. Asimismo, en los espacios públicos, en la comunidad y en el transporte público, se replican estereotipos de gé-

nero y violencias, como el acoso y el hostigamiento. Por lo que se vuelven espacios inseguros y en ocasiones tierra de nadie frente a delitos. Por lo que el llamado a las instancias y autoridades encargadas de la seguridad es prioritario y la organización de las comunidades se vislumbra como una de las más eficaces posibilidades de prevención y apropiación del espacio público en miras de una transformación hacia espacios más seguros e inclusivos para todas las personas.

Interseccionalidad

Ante la pregunta: Señala si vives o has vivido alguna de las siguientes situaciones, las opciones fueron las siguientes:

- A) Migración
- B) Discapacidad
- C) Pertenece a alguna etnia
- D) Te ubicas en alguna categoría de la diversidad sexual (lesbiana, gay, bisexual, transgénero, transexual, travesti, intersexual, queer)
- E) Practicas algún deporte
- F) Participas en actividades religiosas
- G) Participas en actividades comunitarias
- H) Eres huérfano de padre, madre o ambos
- I) Eres madre o padre soltero
- J) Trabajas
- K) Apoyas en el cuidado de algún familiar enfermo, hermanos, o niños
- L) Apoyas en el negocio familiar
- M) Tienes responsabilidades económicas en casa
- N) Padece alguna enfermedad crónica o degenerativa

Figura 1*Gráfica de frecuencias sobre condiciones de interseccionalidad*

Nota: La gráfica presenta el número de estudiantes que respondieron tener condiciones sociales que pueden significar alguna ventaja o desventaja en relación con su desempeño escolar.

En relación con las condiciones de vida del estudiantado de bachillerato de la UdeG, los resultados permiten identificar diversas situaciones que atraviesan. Puede decirse que la interseccionalidad sirve para hacer visible cómo diferentes fuentes estructurales de desigualdad mantienen relaciones recíprocas. Dicho de otra manera, es un enfoque que subraya que el género, la etnia, la clase u orientación sexual, así como otras categorías sociales, son construidas y están interrelacionadas, al tiempo que estudia la manera en que las desigualdades sociales estructuran la vida de las personas (ver Platero, 2014).

Una de las categorías que obtuvo mayor número de respuestas fue el inciso E), el cual corresponde a la práctica de algún tipo de deporte. Ese resultado es un indicador positivo, ya que, de acuerdo al Informe sobre la

situación mundial de la actividad física 2022 de la Organización Mundial de la Salud (2023), el practicar algún tipo de actividad física es un factor de protección fundamental para la prevención y el tratamiento de enfermedades no transmisibles y beneficia a la salud mental, en particular a la prevención del deterioro cognitivo y los síntomas de depresión y ansiedad, y mejora el rendimiento académico.

Otro de los indicadores que obtuvo un nivel alto en las respuestas fue el inciso I), que corresponde al ser madre o padre soltero, dicho dato invita a reflexionar sobre el tema de prevención del embarazo adolescente, de acuerdo a la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en adolescentes (ENAPEA), (Consejo Nacional de Población, 2015) ser madre o padre adolescente suele desencadenar condiciones de vulnerabilidad para esta población, que suelen asociarse a: falta de preparación en el tema de sexualidad integral, a la probable deserción escolar, al inadecuado desarrollo cognitivo, físico y psico-socio emocional de esa etapa, la adopción de roles de género tradicionales, así como a la reducción de vivencia que se generan en esa etapa de la vida del desarrollo humano considerando su ámbito socio-cultural. Las madres adolescentes son frecuentemente estigmatizadas y sufren discriminación de género, desaprobación y rechazo familiar y social (en las escuelas, en sectores de salud, en las comunidades, en ámbitos religiosos, entre otros).

Por lo anterior, se sugiere realizar una investigación más exhaustiva sobre el ser madre o padre soltero dentro del SEMS, con la finalidad de contar con mayor información y realizar propuestas concretas ante dicha situación.

Otra de las condiciones que resultó con mayor número de respuesta fue el inciso K), el cual corresponde con estar en situación de apoyar en el cuidado de algún familiar enfermo, hermanos o niños, lo cual muestra que los estudiantes se involucran en actividades de los cuidados.

Entre las condiciones sociales que muestran los datos, encontramos que un 20 % del estudiantado trabaja, lo que puede indicar una condición de mayor precariedad económica. El 15 % respondió pertenecer a una identidad no normativa, representando una de las minorías más amplias, mientras que sólo un 4.46 % es migrante, el 1.87 % dice pertenecer a una etnia y sólo el 0.03 % tiene alguna discapacidad (incisos J, D, A, C y B, respectivamente).

Violencias de género

La pregunta sobre violencia de género, enlista 14 escenarios, cada estudiante que respondió la encuesta tuvo la posibilidad de elegir uno o más que le representaran este tipo de violencia.

Tabla 1

Porcentaje de estudiantes que identifican y no identifican violencias de género

Opción corta	Número de respuestas por opción	Porcentaje de estudiantes que identifican que sí es violencia de género	Porcentaje de estudiantes que no identifican que se trata de violencia de género
A	María está en su salón de clase, llega Fernando su compañero y junto con sus amigos comienzan a decir comentarios sobre el cuerpo de María.	63 %	37 %
B	Juan está en su salón de clase, llega su maestra lo mira directo a la entrepierna y dice - "Buenas tardes Juan, que talla de zapato usas?"	33 %	67 %
C	Karla llegó un poco tarde a la clase cuando pide permiso para entrar su profesor responde - ¿sí terminó los quehaceres de su casa? Después la deja entrar.	55 %	45 %
D	Mario está en el salón de clase, no ha declarado abiertamente su sexualidad, pero todos en el salón murmuran que es gay. La clase comienza, el profesor pide opinión de los alumnos, Mario levanta su mano para participar y el profesor le otorga la palabra no sin antes decir "Adelante señorita".	66 %	34 %

Opción corta	Número de respuestas por opción	Porcentaje de estudiantes que identifican que sí es violencia de género	Porcentaje de estudiantes que no identifican que se trata de violencia de género
E	Raquel está en una relación con Roberto quien es su compañero de clase, ellos tienen mucha confianza todo marcha bien. Hasta que Roberto convence a Raquel de grabarse mientras tienen relaciones sexuales. Después de que termina la relación. Raquel se entera de que Roberto ha subido el video a un sitio web de porno grafía. Nadie de su círculo social se ha enterado aún.	47 %	53 %
F	Sofía y Rebeca son amigas y comparten todo. Rebeca está preocupada porque no sabe si aprobará la materia debido a que el profesor no ha aceptado sus justificantes de inasistencia, su profesor la invita a tomar café fuera de las instalaciones de la escuela. Cada vez que Rebeca le pregunta algo relativo a tema, el profesor le responde - "te contesto mientras tomamos café"	31 %	69 %
G	Jorge se siente triste, es un alumno muy introvertido y tímido, sus compañeros siempre lo están molestando, le dicen palabras insultantes, esconden su mochila, se ríen de él y lo señalan.	32 %	38 %

Opción corta	Número de respuestas por opción	Porcentaje de estudiantes que identifican que sí es violencia de género	Porcentaje de estudiantes que no identifican que se trata de violencia de género
H	Mariana tiene una exposición, necesita el cañón para proyectar sus diapositivas, acude a control escolar para solicitar el equipo, llega Pedro unos minutos atrás de Mariana con la misma solicitud. La secretaria se disculpa con Mariana y le otorga a Pedro el permiso para usar el equipo.	40 %	60 %
I	Todos los días durante el receso los chicos juegan fútbol en el patio, poco se puede hacer, apenas y se puede pasar por allí. Karla y sus amigas deben aguardar en las orillas para no ser golpeadas por el balón.	19 %	81 %
J	Miriam está en una relación con Pablo compañero de su misma escuela, él es encantador, siempre la lleva y la trae a todos lados, no deja que ella salga sola nunca dice que "es su deber cuidarla". Miriam quisiera salir sola a veces, pero está muy agradecida de contar con Pablo ya que él solo quiere mantenerla a salvo.	25 %Z	75 %
K	Cecilia está muy feliz, está contando los pormenores a sus amigas cuando llega Carlos y le tira a propósito un jugo encima. Todos los amigos de Carlos están muy entretenidos con el espectáculo.	34 %	66 %

Opción corta	Número de respuestas por opción	Porcentaje de estudiantes que identifican que sí es violencia de género	Porcentaje de estudiantes que no identifican que se trata de violencia de género
L	Paola está enamorada de Jessica, ella ha aceptado abiertamente su sexualidad, está pidiendo el consejo de su amigo Fabián para acercarse Jessica, él, entre otras cosas le dice "que desperdicio, las dos son mujeres muy hermosas"	42 %	58 %
M	Santiago es un alumno sobresaliente, durante su clase pide la palabra para participar, después de terminar con su participación la maestra le pregunta ¿por qué no hablas como hombre?	54 %	46 %
N	Hay una fiesta Perla está muy emocionada, acuden a la fiesta que es en casa de Sergio compañero de su escuela, Perla no tiene mucha experiencia consumiendo alcohol. Al día siguiente se siente muy mareada despierta en casa de Sergio sin recordar nada. Su cuerpo le duele mucho. Al día siguiente nota que hay un video en el cual aparece ella dormida mientras 3 de sus compañeros abusan de ella.	52 %	48 %

Nota: Esta tabla presenta la manera en que los estudiantes identifican o no, situaciones y actos de violencia de género. Todas las opciones, excepto la G, presentan ejemplos de violencias.

Entre los escenarios elegidos por el estudiantado, seleccionamos las respuestas de mayor contraste, tanto en las que la mayoría pudo identificar correctamente una situación de violencia de género, como aquéllas en las que sobresale la poca población que logra identificarlas como actos violentos. Entre los escenarios elegidos por el estudiantado, seleccionamos las respuestas de mayor contraste, tanto en las que la mayoría pudo identificar correctamente una situación de violencia de género, como aquéllas en las que sobresale la poca población que logra identificarlas como actos violentos.

Para el primer caso, aquéllas en las que la mayoría identificó correctamente la violencia, el primer escenario señalado por el 66 % de estudiantes fue la opción D (Mario está en el salón de clase, no ha declarado abiertamente su sexualidad, pero todos en el salón murmuran que es gay. La clase comienza, el profesor pide opinión de los alumnos, Mario levanta su mano para participar, el profesor le otorga la palabra no sin antes decir “adelante, señorita”).

El 63 % identificó la opción A (María está en su salón de clase, llega Fernando, su compañero, y junto con sus amigos comienzan a hacer comentarios sobre el cuerpo de María), mientras que la opción C fue señalada como violencia por el 55 % (Karla llegó un poco tarde a la clase; cuando pide permiso para entrar, su profesor responde: “¿Sí terminó los quehaceres de su casa?”). Después la deja entrar.

Los tres eventos mayormente identificados como violencia de género son la ridiculización de las expresiones de género no normativas con tintes homofóbicos por parte de profesores; la manera en que se habla del cuerpo de las mujeres y las atribuciones de roles de género tradicionales a las mujeres. En el primero se cuestiona la construcción ideológica que considera a la heterosexualidad como la única forma de sexualidad aceptada, que tiene su base en una tradición cultural que discrimina, criminaliza, patologiza y estigmatiza la diversidad sexual (Solá, 2020). Lo que sugiere un avance en la normalización de la diversidad sexual. El segundo alude a un reconocimiento de que opinar sobre los cuerpos puede generar incomodidad y malestares, incluso dañar la autoestima de otras personas. Sabemos que una de las violencias de género que ha sido denunciada por las luchas feministas en nuestra cultura tiene que ver con el rechazo a la

exigencia de estándares de belleza impuestos por las industrias de la moda y la sexualización del cuerpo de las mujeres.

El tercero muestra su reconocimiento sobre la manera en que los roles de género han sido históricamente impuestos a las mujeres. Son estereotipos que formulan mandatos de género porque generan distinciones, restricciones o exclusiones que tienen como consecuencia impedir o anular el reconocimiento de sus derechos, lo que indica que estos roles son ampliamente cuestionados por su rigidez por parte de una generación joven.

Por otro lado, llama la atención aquellos eventos que no fueron reconocidos como violencias de género por un alto porcentaje de estudiantes. Es el caso de las opciones I, J y F, respectivamente.

La opción I (Todos los días durante el receso los chicos juegan fútbol en el patio; poco se puede hacer, apenas y se puede pasar por allí. Karla y sus amigas deben aguardar en las orillas para no ser golpeadas por el balón). Nos indica que un mayor uso del espacio común por parte de los varones es una práctica muy normalizada en centros educativos, lo que sigue siendo poco cuestionado o identificado como una forma que margina y limita el acceso de los espacios comunes a las mujeres o su poca o nula participación en la decisión sobre su uso. Es decir, se reproduce una lógica asimétrica que subordina la participación de las mujeres, pues no existe deliberación o consenso.

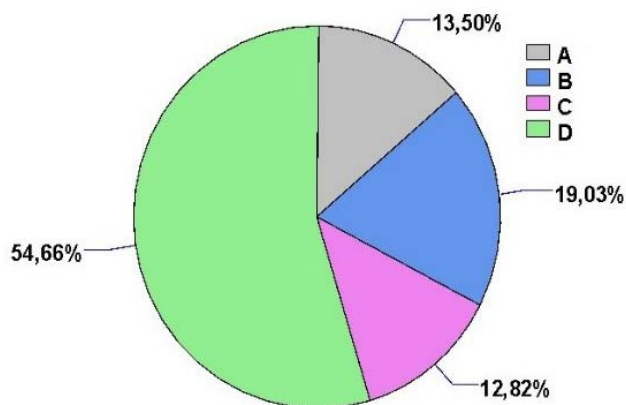
La opción J (Miriam está en una relación con Pablo, compañero de su misma escuela; él es encantador, siempre la lleva y la trae a todos lados, no deja que ella salga sola nunca, dice que “es su deber cuidarla”). Miriam quisiera salir sola a veces, pero está muy agradecida de contar con Pablo, ya que él solo quiere mantenerla a salvo). Llama la atención que el 75 % del estudiantado señaló que esto no es violencia de género, pues en una relación respetuosa y equilibrada se permite que ambos disfruten de otras actividades y amistades sin que la necesidad de control de tu pareja se interponga. En este caso, las conductas descritas muestran un ejercicio de poder y control al no permitir que ella salga sola. Además, tales prohibiciones son mantenidas por la idea del amor romántico y el rol tradicional del “hombre cuidador”, lo que aparentemente fue más difícil de identificar por una gran mayoría de jóvenes.

La opción F (Sofía y Rebeca son amigas y comparten todo. Rebeca está preocupada porque no sabe si aprobará la materia debido a que el profesor no ha aceptado sus justificantes de inasistencia; su profesor la invita a tomar café fuera de las instalaciones de la escuela. Cada vez que Rebeca le pregunta algo relativo al tema, el profesor le responde “te contesto mientras tomamos café”). En este caso, al 69 % del estudiantado le parece que no es violencia de género que el profesor condicione la aceptación de los justificantes a cambio de una reunión fuera de la institución. Esta acción, de acuerdo con los protocolos actuales de la Universidad de Guadalajara, se trata de hostigamiento sexual, pues existe una relación de jerarquía por parte del docente en relación a la estudiante, y el acto de condicionar la prestación de un trámite, servicio o evaluación escolar a cambio de una cita o de acudir a un espacio externo de la universidad la coloca en una situación de vulnerabilidad.

Cultura de la igualdad

En cuanto a la pregunta ¿Qué haces para promover una cultura de igualdad?, las opciones fueron las siguientes:

- A) Has cambiado tu comportamiento de género
- B) Lo has cuestionado y hecho conciencia de tu identidad como persona
- C) No has hecho cambios en tu comportamiento
- D) Reconoces tus actitudes y reacciones respecto a las mujeres y hombres con quien te relacionas

Figura 2*Diagrama sobre acciones para promover cultura de igualdad*

Nota: Esta gráfica señala algunas acciones sobre la promoción de una cultura de igualdad.

Los resultados obtenidos en relación con las preguntas de promover una cultura de igualdad reflejan diversas formas en las que el estudiantado se vincula con la construcción de relaciones más equitativas. El análisis de las respuestas permite observar avances importantes en términos de conciencia, reflexión y modificación de conductas que perpetúan las desigualdades de género.

La opción que obtuvo mayor número de respuestas fue “reconocer tus actitudes y reacciones respecto a las mujeres y hombres con quienes te relacionas”, con un 54.66 %. Este hallazgo propone que más de la mitad del estudiantado ha desarrollado una conciencia activa sobre la forma en que sus actitudes y comportamientos repercuten en la reproducción de los roles de género tradicionales. En ese sentido, la autopercepción crítica constituye un elemento importante para generar cambios, cuestionar los patrones de conductas establecidas desde el sistema patriarcal. Según Butler (2001), la construcción de género es un proceso performativo que puede ser modificado a partir de la reflexión y la agencia individual.

En segundo lugar, el 19.03 % de las y los estudiantes de bachillerato manifestó “que ha cuestionado y hecho conciencia de su identidad como persona”, lo que involucra procesos de reflexión más complejos y el examinar la propia identidad de género. Esta respuesta pone de manifiesto

cómo las juventudes se resisten frente a los mandatos normativos del sistema sexo-género. El 13.50 % señaló “que ha cambiado su comportamiento de género”, lo que muestra nuevas formas de relacionarse desde una perspectiva igualitaria. Esta respuesta muestra que existe una modificación personal, ya que implica no solo identificar comportamientos, sino actuar con coherencia con respecto a la promoción de una cultura igualitaria.

Por último, el 12.82 % de la población estudiantil “no ha hecho cambios en su comportamiento”, lo cual indica que existe un sector de la población estudiantil que no ha iniciado procesos de reflexión y de cambio con respecto a las desigualdades de género. Si bien se trata de una pequeña proporción de la población, resulta de vital importancia seguir impulsando espacios de reflexión y estrategias pedagógicas con perspectiva de género para la transformación en los discursos y comportamientos que promueven las desigualdades de género.

Los resultados obtenidos en relación con las preguntas de promover una cultura de igualdad reflejan diversas formas en las que el estudiantado se vincula con la construcción de relaciones más equitativas. El análisis de las respuestas permite observar avances importantes en términos de conciencia, reflexión y modificación de conductas que perpetúan las desigualdades de género.

La opción que obtuvo mayor número de respuestas fue “reconocer tus actitudes y reacciones respecto a las mujeres y hombres con quienes te relacionas”, con un 54.66 %. Este hallazgo propone que más de la mitad del estudiantado ha desarrollado una conciencia activa sobre la forma en que sus actitudes y comportamientos repercuten en la reproducción de los roles de género tradicionales. En ese sentido, la autopercepción crítica constituye un elemento importante para generar cambios, cuestionar los patrones de conductas establecidas desde el sistema patriarcal. Según Butler (2001), la construcción de género es un proceso performativo que puede ser modificado a partir de la reflexión y la agencia individual.

En segundo lugar, el 19.03 % de las y los estudiantes de bachillerato manifestó “que ha cuestionado y hecho conciencia de su identidad como persona”, lo que involucra procesos de reflexión más complejos y el examinar la propia identidad de género. Esta respuesta pone de manifiesto como las juventudes se resisten frente a los mandatos normativos del siste-

ma sexo-género. El 13.50 % señaló “que ha cambiado su comportamiento de género”, lo que muestra nuevas formas de relacionarse desde una perspectiva igualitaria. Esta respuesta muestra que existe una modificación personal, ya que implica no sólo identificar comportamientos, sino actuar con coherencia con respecto a la promoción de una cultura igualitaria.

Por último, el 12,82% de la población estudiantil “no ha hecho cambios en su comportamiento”, lo cual indica que existe un sector de la población estudiantil que no ha iniciado procesos de reflexión y de cambio con respecto a las desigualdades de género. Si bien se trata de una pequeña proporción de la población, resulta de vital importancia seguir impulsando espacios de reflexión y estrategias pedagógicas con perspectiva de género para la transformación en los discursos y comportamientos que promueve las desigualdades de género.

Conclusiones

Las políticas universitarias no pueden permanecer ciegas a las relaciones asimétricas y de subordinación jerárquica basadas en el género. Pero resulta necesario partir del reconocimiento de las características espectrales, no binarias, del sexo, del género y de las prácticas erótico-afectivas. Todas las personas somos diversas y plurales, por tanto, las normas sexuales y de género impuestas por la cultura patriarcal, nos afectan a todas, todos y todes. La promoción de las libertades sexuales y de género, son derechos que corresponden a toda la ciudadanía. A pesar de que la Constitución Mexicana prohíbe la discriminación por motivos de sexo y género, y existen leyes como la Ley Federal para prevenir y Eliminar la Discriminación para proteger los derechos de las personas de la diversidad sexual, entre otras, se presentan distintos desafíos como la carencia de una formación integral desde los derechos humanos en las universidades, y, por ende, la erradicación de las violencias ejercidas en contra de las mujeres y personas no consideradas normativas.

Los datos obtenidos en la encuesta revelan que es fundamental seguir trabajando la incorporación de la perspectiva de género en la Universidad de Guadalajara, ya que tiene un papel relevante dentro de nuestra institución. Por una parte, permite identificar y cuestionar las normas sociales y

los roles de género que perpetúan la desigualdad entre mujeres, disidencias y hombres, y al integrar la perspectiva de género en los programas educativos se promueve la igualdad en el acceso a la educación.

Aunque se observan avances en la cultura de la denuncia detectamos que en otras áreas, como la identificación de violencias de género y normalización de pautas tradicionales, sigue siendo necesaria la pedagogía crítica para generar conciencia, reflexión y acciones transformadoras.

Consideramos que ante la tarea de seguir fortaleciendo la PEG dentro de la UdeG, como un paso fundamental para construir una sociedad más justa, equitativa e igualitaria, en donde se respeten los derechos de todas las personas y se promueva una cultura de paz, es primordial escuchar la voz del estudiantado de manera periódica y permanente, para conocer cómo vamos avanzando contra el patriarcado.

Referencias

- Alcañiz Moscardó, M. (2024). Nuevas violencias contra las mujeres en el ciberespacio. Luchar por una paz digital (positiva) es posible. *Revista de Cultura de Paz*, 8, 8-29. <https://doi.org/10.58508/cultpaz.v8.217>
- Aragón-Macías, L., De Guadalupe, A. y Tarango J. (2023). Cultura de género en instituciones de educación superior: percepción del personal docente. *Revista de Estudios de Género: La ventana*, 21, 108-145. <https://doi.org/10.32870/lv.v7i57.7549>.
- Ballarín, P. (2015). Los códigos de género en la Universidad, *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 19-38. <https://doi.org/10.35362/rie680168>.
- hooks, b. (2016). Pedagogías transgresoras (G. Herczeg, traductora). Bocuavulvaria ediciones. (trabajo original publicado en 1994)
- Buquet, A.; Cooper, J.; Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. UNAM.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Cagliero, S. y Biglia, B. (2019). Políticas sobre violencias y abusos sexuales en las universidades catalanas. *Revista Española de Ciencia Política*, 50, 141-170.
- Castro, R. y Vázquez, V. (2008). La Universidad como espacio de repro-

- ducción de la violencia de género. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma Chapingo. *Estudios Sociológicos*, XXVI(78), 587-616.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (2021). *¿Cuáles son los derechos humanos?* <https://www.cndh.org.mx/derechos-humanos/cuales-son-los-derechos-humanos>
- Consejo Nacional de Población (2015). *Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes* (ENAPEA). <https://www.gob.mx/conapo/documentos/estrategia-nacional-para-la-prevencion-del-embarazo-en-adolescentes-enapea>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última Reforma DOF 15-04-2025. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cortázar, F. J. (2019). Acoso y hostigamiento de género de la Universidad de Guadalajara. Habla el estudiantado. *La ventana, revista de estudios de género*, 50, 175-204.
- Curso sobre Igualdad de Género a nivel local en América Latina y el Caribe Gobernabilidad Democrática y Desarrollo Inclusivo Módulo I: La Igualdad de Género en América Latina: Marco Conceptual, Normativo y Contexto Regional. ONU Mujeres 2016. República Dominicana. p.7
- Chirino, O. (2020). *La violencia de género y los Medios de Comunicación Social*. <https://www.redalyc.org/journal/6363/636369217005/html/>
- Echeverría, R.; Paredes, L; y Kantún Chin, M.D. (2017). Acoso y hostigamiento sexual en estudiantes universitarios: un acercamiento cuantitativo. *Enseñanza e investigación en psicología*, 22(1), 15-26.
- Elizondo, A. Novo, A. y Silvestre, M. (2010). Igualdad de mujeres y hombres en las universidades españolas. Madrid: Instituto de la Mujer. <http://bit.ly/2JmwrXr>
- Foucault, M. (1986). *La historia de la sexualidad* (Vol. 2. El uso de los placeres). Siglo XXI.
- González Luna Corvera, T. (2012). Ciudadanía y no discriminación. *Interticios Sociales*, 4, 1-33.
- INEGI (2024). Módulo sobre Ciberacoso, MOCIBA 2023. <https://www.inegi.org.mx/programas/mociba/2023/>
- Ley General de Educación. 30 de septiembre de 2019. DOF 07-06-2024.
- Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación. Cámara de Dipu-

- tados del H. Congreso de la Unión. Última reforma DOF 01-04-2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPED.pdf>
- Magaña, C. y Florido, A. (2018). Desafíos en la elaboración de una política institucional con igualdad de género en la Universidad de Guadalajara: ¿desde arriba o desde abajo? *Contextualizaciones latinoamericanas*, 10(18).
- Mingo, A. (2013). Cuatro grados bajo cero. Mujeres en la universidad. En C. Agoff, I. Casique y R. Castro (Coord.), *Visibles en todas partes, Estudios sobre violencia contra las mujeres en múltiples ámbitos* (pp. 103-118). Porrúa-UNAM.
- Mingo, A. y Moreno, H. (2014). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles educativos*, 37(148), 138-155.
- Mingo, A. y Moreno, H. (2017). *Sexismo en la universidad. Estudios Sociológicos*, 35(105), 571-595.
- Organización Mundial de la Salud (2023). Informe sobre la situación mundial de la actividad física 2022.
- Organización de las Naciones Unidas. (s. f). La Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas, Mujeres. (2017). *Guía de terminología y uso de lenguaje no sexista para periodistas, comunicadoras y comunicadores*.
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, XLIV(2), 174, 7-17. https://www.puees.unam.mx/sapa/dwnf/2/1.Ordorika-Imanol_2015_EquidadDegeneroEn-LaEducacionSuperior.pdf
- Palomar, C. (2004). La política de género en la educación superior. *Revista de estudios de género La Ventana*, (21), 7-43.
- Palomar, C. (2011). La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios Editoriales.
- Platero Méndez, R. (Lucas). (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns De Psicologia*, 16(1), 55-72. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1219>
- Preciado, P. B. (2020). —Discurso de un hombre trans, de un cuerpo no binario, ante l'École dela Cause Freudienne de Francia. En: Paul B.

- Preciado, *Yo soy el monstruo que os habla. Informe para una academia de psicoanalistas* (pp. 9-58). Nuevos cuadernos anagrama.
- Reyes Lara, D. Cárdenas Torres, B. y Valdivia Alatorre, F. (2024). Respuestas institucionales a las violencias de género entre 2018 y 2020 en la Universidad de Guadalajara. En M. L. Urrea Zazueta, T. del N. J. Carrillo Montoya y S. E. Ward Bringas (Coord.), *Educación superior y realidades de género* (1era. edición, pp. 141-161). UPES y Red de Ciencia, Tecnología y Género.
- Rodríguez Gómez, R. (1999). “Género y políticas de educación superior en México”, en *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, (10), Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Serret, E. (2008). *Qué es y para qué es la perspectiva de género. Libro de texto para la asignatura: Perspectiva de género en educación superior. Instituto de la mujer oaxaqueña.*
- Solá, M. (2020). *Guía básica sobre diversidad sexual y de género. Instituto Navarro para la Igualdad.* <https://www.infoem.org.mx/es/iniciativas/micrositio/violencia-digital>
- Valadez, A. y Ríos, L.A. (2014). Percepciones de acoso y hostigamiento sexual contra las mujeres. Un estudio exploratorio. *Revista Electrónica de Psicología Ixtacala*, 17(2), junio, 624-645.

Análisis de los tipos de dificultades que tienen los alumnos del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara y sus efectos emocionales

*Roberto Govea Espinosa
María Otilia García Pérez
María del Pilar Herrera Guevara
María del Rosario Flores Novoa
Yareli G. Valenciana*

<https://doi.org/10.61728/AE20252854>



A continuación, se expondrán los resultados de la encuesta en su apartado de las dificultades que tienen los alumnos del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) y que se reflejan en una discapacidad. A este respecto, este instrumento se aplicó a 25 040 estudiantes del SEMS de la Universidad de Guadalajara. Este apartado tendrá tres partes: En la primera se expondrán los resultados que tienen que ver básicamente con los tipos de dificultades de los estudiantes encuestados, los cuales generan una discapacidad. Para la segunda parte se realizaron una serie de cruces entre las preguntas que tienen que ver con las dificultades, con interrogantes que refieren los tipos de problemas emocionales que estos tienen. En un tercer momento se hará una recapitulación de los principales hallazgos, los cuales serán las conclusiones de este capítulo, para cerrar con una serie de líneas de acción generales para buscar optimizar los procesos de inclusión de estos alumnos

1. Tipos de discapacidad y porcentaje de dificultad entre los estudiantes de la educación media superior

En la construcción de las preguntas que tienen que ver con la discapacidad de los estudiantes del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara, se tomó en cuenta la lista de preguntas del grupo de Washington (WG, 2020) y que se emplearon para el Censo Nacional de Población y Vivienda del 2020 en México. Estas preguntas son:

Preguntas	Tipo de discapacidad
1. ¿Tienes dificultad para ver incluso usando lentes?	Discapacidad visual
2. ¿Tienes dificultad para oír incluso usando aparato auditivo?	Discapacidad auditiva
3. ¿Tienes dificultad para caminar o subir escaleras incluso con apoyo?	Discapacidad motora
4. ¿Tienes dificultad para recordar y/o concentrarse?	Discapacidad intelectual o cognitiva
5. ¿Tienes dificultad para realizar tareas de cuidado personal (como bañarte, vestirse y comer)?	Discapacidad múltiple asociada a una discapacidad motora junto con una discapacidad intelectual
6. ¿Tienes dificultad para comunicarse (como comprender o ser comprendido por los demás)?	Discapacidad múltiple asociada a una discapacidad verbal, auditiva o intelectual
7. ¿Tienes dificultad para realizar tus actividades diarias por alguna condición emocional o mental?	Discapacidad múltiple asociada a una discapacidad mental o intelectual

En cuanto a las respuestas, tenemos:

Opciones de respuesta			
(1) Ninguna dificultad para hacerlo	(2) Lo hace con poca dificultad	(3) Lo hace con mucha dificultad	(4) No puede hacerlo
Sin limitante ni discapacidad	Persona con limitación	Persona con discapacidad	Persona con discapacidad

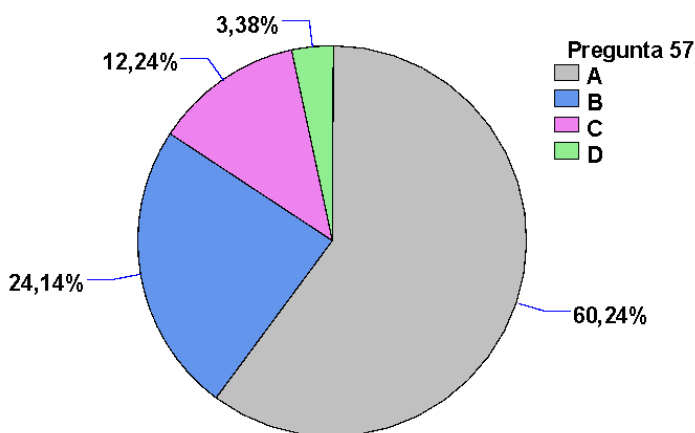
En la encuesta aplicada al Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara (UDG), los números del cuestionario del grupo de Washington se transformaron en letras para facilitar su interpretación. Así, la pregunta 1 del cuestionario del grupo de Washington, correspondiente a “No, ninguna dificultad”, se codificó como la respuesta A en el cuestionario aplicado al SEMS de la UDG. La pregunta 2, “Sí, lo hace con cierta dificultad”, se asoció con la respuesta B. La pregunta 3, “Sí, lo hace con mucha dificultad”, se identificó con la letra C, y la pregunta 4, “No puedo hacerlo”, se representó con la letra D. Las respuestas clasificadas bajo la letra A del cuestionario aplicado al SEMS de la UDG indican

que estos estudiantes no enfrentan dificultades para realizar una actividad determinada, lo que sugiere que no presentan discapacidades visibles. Por otro lado, las letras B, C y D representan un aumento progresivo en la dificultad, lo que implica la posible existencia de alguna discapacidad. Con estas precisiones en mente, procedamos a analizar los resultados. Es importante destacar que, dado que los estudiantes pueden experimentar una o varias dificultades simultáneamente, la suma de los porcentajes obtenidos en las siete preguntas relacionadas con los tipos de dificultades podría superar el 100 %. A continuación, se presentan las preguntas y sus respectivas respuestas

A la primera pregunta: “¿Tienes dificultad para ver, incluso cuando usas lentes?”, encontramos que el 60.24 % de los estudiantes respondieron que no tienen ninguna dificultad para ver, lo que representa a 15 084 estudiantes de los 25 040 encuestados. Dentro de este margen de alumnos, estarían aquellos que no tienen ninguna dificultad y, por ende, no tienen una discapacidad, en este caso visual.

Le sigue el 24.14 %, que son 6044 estudiantes que afirman que sí tienen cierta dificultad para ver, inclusive usando lentes. En tercer término, está el 12.24 %, que son 3065, que refieren que sí tienen mucha dificultad para ver, incluso usando lentes, y finalmente, el 3.38 % que no pueden ver, inclusive usando lentes, que son 847. Esto suma, naturalmente, los 25 040 estudiantes. Si sumamos las últimas dos respuestas, veríamos que el 24.62 %, que son 3912 estudiantes, sí tiene grandes dificultades para ver, incluso usando lentes (ver gráfico de la pregunta 57).

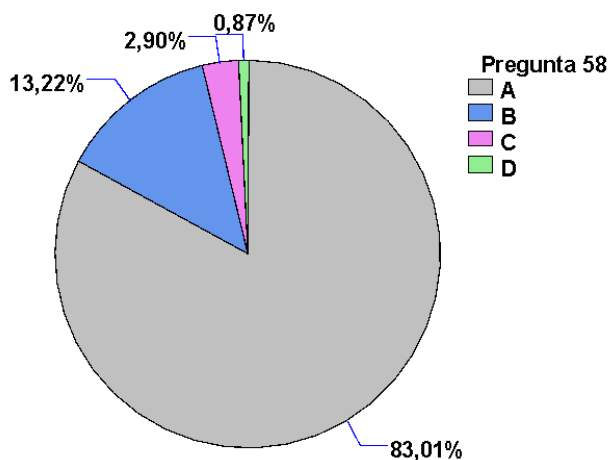
Diagrama de Sectores de Pregunta 57



A la segunda pregunta: “¿Tienes dificultad para oír, incluso usando dispositivo auxiliar?”; Situamos que el 83.01 % de los estudiantes respondieron que no tienen ninguna dificultad para oír, lo que representa a 20 785 estudiantes de los 25 040 encuestados. Dentro de este margen de alumnos, estarían aquellos que no tienen ninguna dificultad y, por ende, no tienen una discapacidad, en este caso auditiva.

Le sigue un 13.22 % que tiene cierta dificultad para oír, incluso usando un dispositivo auxiliar, que son 3311 estudiantes. En tercer término, hay un 2.90 % que tiene mucha dificultad para oír, incluso usando un dispositivo auxiliar, que son 725 estudiantes y, finalmente, un 0.87 % que no puede oír, incluso usando un dispositivo auxiliar, que son 219 estudiantes. Si sumamos las últimas dos respuestas, veríamos que el 3.77 %, que son 944 estudiantes, sí tiene grandes dificultades para oír, incluso usando un dispositivo auxiliar (ver gráfico de la pregunta 58).

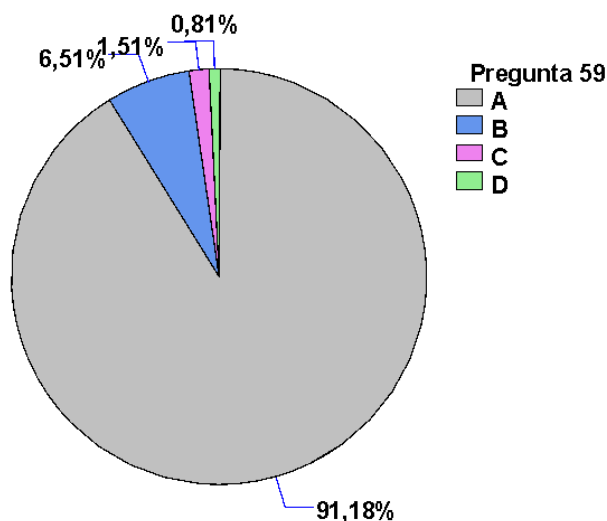
Diagrama de Sectores de Pregunta 58



A la tercera pregunta “¿Tienes dificultad para caminar o subir escaleras?” Encontramos que el 91.18 % de los estudiantes respondieron que no tienen ninguna dificultad para caminar o subir escaleras, lo que representa a 22,832 estudiantes de los 25,040 encuestados. Dentro de este margen de alumnos, estarían aquellos que no tienen ninguna dificultad y, por ende, no tienen una discapacidad, en este caso motora.

Le sigue un 6.51 % que sí tiene dificultad para caminar o subir escaleras, que son 16.29 estudiantes. En tercer lugar, un 1.51 % que sí tiene mucha dificultad para caminar o subir escaleras, con 377 estudiantes. Finalmente, un 0.81 % que no pueden caminar o subir escaleras con 202 estudiantes (Ver gráfico de la pregunta 59). Si sumamos las últimas dos respuestas, veríamos que el 2.32 %, que son 579 estudiantes, sí tiene grandes dificultades para caminar o subir escaleras.

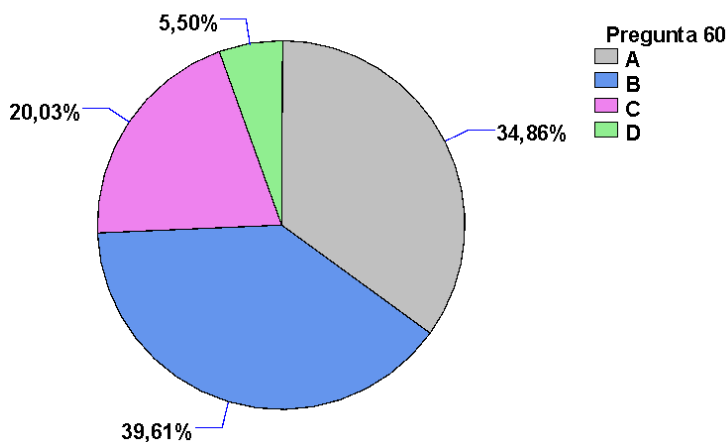
Diagrama de Sectores de Pregunta 59



A la cuarta pregunta, “¿Tienes alguna dificultad para aprender, recordar y/o concentrarte?”, observamos que el 34.86 % de los estudiantes respondieron que no tienen ninguna dificultad, lo que representa a 8729 estudiantes de los 25 040 encuestados. Dentro de este margen de alumnos, estarían aquellos que no tienen ninguna dificultad y, por ende, no tienen una discapacidad, en este caso cognitiva o intelectual.

Le sigue el 39.61, que tiene dificultad para aprender, recordar y/o concentrarse, que son 9,918 estudiantes. En tercer término, un 20.03 % que, si tienen mucha dificultad para aprender, recordar y/o concentrarse, con 5016 estudiantes. Finalmente, un 5.50 % que no puede aprender, recordar y/o concentrarse, con 1337 estudiantes (ver gráfico de la pregunta 60). Si sumamos las últimas dos respuestas, veríamos que el 25.53 %, que son 6.353 estudiantes, sí tiene grandes dificultades para aprender, recordar y/o concentrarse.

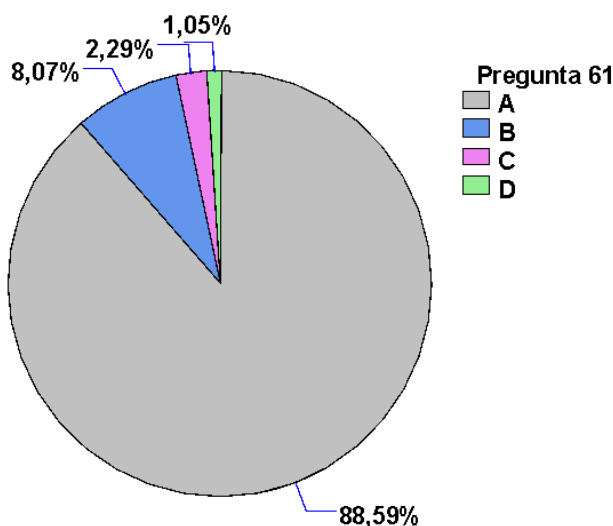
Diagrama de Sectores de Pregunta 60



A la quinta pregunta, “¿Tienes dificultad para realizar tareas de cuidado personal (bañarte, vestirse o comer)?”, denotamos que el 88.69 % de los estudiantes respondieron que no tienen ninguna dificultad, lo que representa a 22 183 estudiantes de los 25 040 encuestados. Dentro de este margen de alumnos, estarían aquellos que no tienen ninguna dificultad y, por ende, no tienen una discapacidad múltiple, ya que para realizar bien las actividades básicas de autocuidado sí se tiene que tener una funcionalidad motora e intelectual.

Le sigue con un 8.07 % que sí tiene dificultad para realizar tareas de cuidado personal (bañarte, vestirse o comer), con 2020 estudiantes. En tercer lugar, con un 2.29 %, están quienes sí tienen mucha dificultad para realizar tareas de cuidado personal (bañarse, vestirse o comer), con 573. Finalmente, un 1.05 % no puede realizar tareas de cuidado personal (bañarse, vestirse o comer), con 264 estudiantes (ver gráfico de la pregunta 61). Si sumamos las últimas dos respuestas, veríamos que el 3.34 %, que son 837 estudiantes, sí tienen grandes dificultades para aprender, recordar y/o concentrarse.

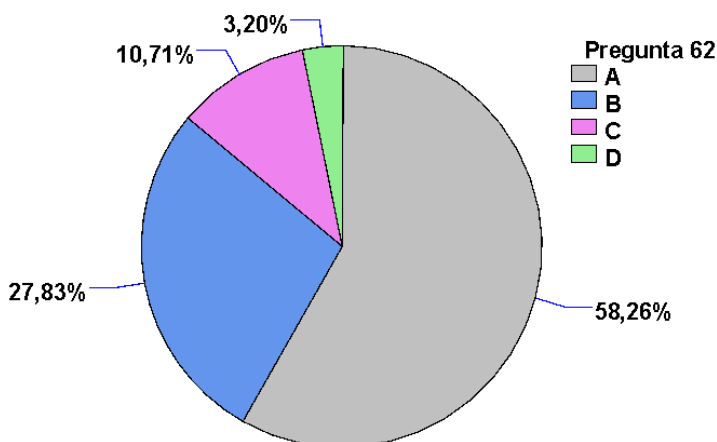
Diagrama de Sectores de Pregunta 61



A la sexta pregunta: “¿Tienes dificultad para hablar o comunicarte (como comprender o ser comprendido por los demás)?” vemos que el 58.26 % de los estudiantes respondieron que no tienen ninguna dificultad, lo que representa a 14 589 estudiantes de los 25 040 encuestados. Dentro de este margen de alumnos, estarían aquellos que no tienen ninguna dificultad y, por ende, no tienen una discapacidad múltiple, en este caso auditiva y verbal, que son los medios tradicionales para comunicarse.

Le siguen un 27.83 % que sí tienen dificultad para hablar o comunicarte (como comprender o ser comprendido por los demás), que son 6,968 estudiantes. El tercer lugar, un 10.71 %, que sí tiene mucha dificultad para hablar o comunicarte (como comprender o ser comprendido por los demás), que son 2681 estudiantes. Finalmente, un 3.20 % que no puede hablar o comunicarse (como comprender o ser comprendido por los demás), que son 802 estudiantes (ver gráfico de la pregunta 62). Si sumamos las últimas dos respuestas, veríamos que el 13.91 %, que son 3483 estudiantes, sí tienen grandes dificultades para hablar o comunicarte (como comprender o ser comprendido por los demás).

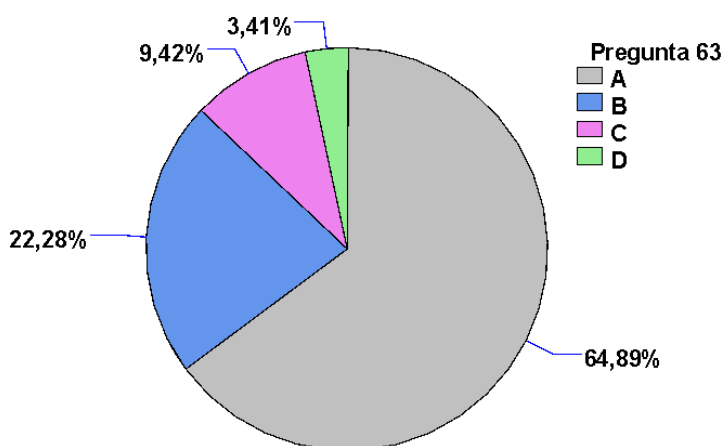
Diagrama de Sectores de Pregunta 62



A la séptima pregunta, “¿Tienes dificultad para realizar tus actividades diarias por alguna condición emocional o mental?”, observamos que el 64.89 % de los estudiantes respondieron que no tienen ninguna dificultad, lo que representa a 16 249 estudiantes de los 25 040 encuestados. Dentro de este margen de alumnos, estarían aquellos que no tienen ninguna dificultad y, por ende, no tienen una discapacidad psicosocial, en donde se conjugan las dificultades generadas por un deterioro cognitivo o mental (depresión, ansiedad, estrés, etc.).

Le sigue un 22.28 % que sí tiene dificultad para realizar sus actividades diarias por alguna condición emocional o mental, que son 5579 estudiantes. El tercer término, un 9.42 %, que si tienen mucha dificultad para realizar tus actividades diarias por alguna condición emocional o mental, con 2359 estudiantes. Finalmente, un 3.4 % no puede realizar sus actividades diarias por alguna condición emocional o mental, con 853. (Ver gráfico de la pregunta 63) Si sumamos las últimas dos respuestas, veríamos que el 12.83 %, que son 3212 estudiantes, sí tienen grandes dificultades para hablar o comunicarte (como comprender o ser comprendido por los demás).

Diagrama de Sectores de Pregunta 63



Finalmente, la octava pregunta: “Como estudiante, ¿cuál ámbito consideras que ha sido insuficiente para el ejercicio real de tu derecho a la educación en la UDG?” Hubo una gran diversidad de respuestas, las cuales se clasificaron de la siguiente forma: A: Transporte accesible en Universidad; B: Transporte accesible en universidad, adaptado a mi tipo de discapacidad; C: Acceso a la información en formatos accesibles, como Braille, documentos de fácil lectura; D: dinámicas en los cursos virtuales a partir de la pandemia COVID; E: Trato inclusivo por parte de docentes, personal administrativo y/o compañeros de clase; F: Becas; G: Otros y H: No contestaron.

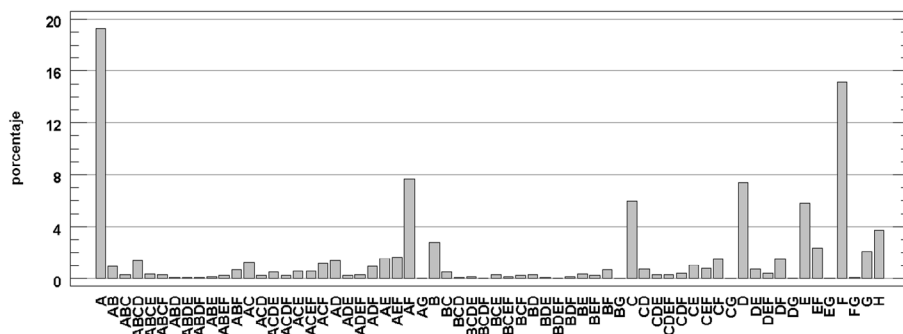
De igual forma, los estudiantes dieron respuestas diferenciadas. Por ello, para simplificar, sola daré los casos donde hubo un mayor puntaje.

A este respecto, la respuesta con un mayor porcentaje fue la carencia de un transporte accesible en la universidad (Letra A) con 4814 estudiantes de 25 040, lo cual representa un 19.23 %. Le sigue la falta de becas con 3784 estudiantes, que es un 15.11 % (Letra F). En tercer lugar, la falta de transporte inclusivo y becas, con 1935 estudiantes, que es un 7.73 % (combinación de letras A y F). En cuarto lugar, dinámicas en los cursos virtuales a partir de la pandemia covid-19, con 1849. En quinto lugar, acceso a la información en formatos accesibles, como Braille, documentos de fácil lectura, con 1490 estudiantes, que es un 5.95 % (Letra C) y, final-

mente, trato inclusivo por parte de docentes, personal administrativo y/o compañeros de clase, con 1464 estudiantes, con un 5.85 % (Letra E) (ver gráfico de la pregunta 64).

Estos puntajes más altos suman 15 336 estudiantes, los cuales representan el 61.25 % del total de estudiantes encuestados. Cabe destacar que si sumamos las respuestas dadas individualmente en la opción A (Transporte Inclusivo) y F (Becas) con la respuesta combinada de AF, veríamos que 10 533 estudiantes, que es un 42.07 % de la población total, han respondido que lo que ha obstaculizado el ejercicio real de su derecho a la educación en la UDG es la insuficiencia de transporte inclusivo y becas.

Diagrama de Barras de Pregunta 64



ajuste. El área social y de ocio toma una gran relevancia en la vida del adolescente y las limitaciones que hasta entonces no eran tan evidentes, comienzan a serlo, restringiendo el acceso a muchas actividades, relaciones y posibilidades que se ofrecen de manera natural en la etapa de la juventud.

Estas dificultades habitualmente desencadenan emociones negativas como frustración, soledad, tristeza e ira que, sin un apoyo adecuado, pueden derivar en trastornos comportamentales y emocionales graves, afectando a las relaciones familiares y al bienestar global.

A continuación, se expondrán algunos de los problemas emocionales que tienen los encuestados que afirmaron tener una dificultad que se refleja en una discapacidad.

2.1. Cruce de preguntas sobre las dificultades para realizar diversas acciones con la pregunta: En el último año ¿has experimentado uno o varios de los diferentes malestares? (puedes señalar todos los que has experimentado) (74)

A este respecto, el primer cruce será ver la relación entre la variable (¿Has experimentado uno o varios de los diferentes malestares?) (Pregunta 74) con las variables que tienen que ver con las dificultades para realizar diversas acciones: preguntas 57 (dificultad para ver); 58 (dificultad para oír); 59 (dificultad para caminar); 60 (dificultad para aprender, recordar y/o concentrarte); 61 (dificultad para realizar tareas de cuidado personal); 62 (dificultad para hablar o comunicarse) y 63 (dificultad para actividades diarias por alguna condición emocional o mental) (Ver Cuadro 1).

Cuadro 1.

Cruce de las preguntas sobre dificultad para...con la pregunta Has experimentado uno o varios de los diferentes malestares (Pregunta 74)

Tipo de dificultades: Número y porcentajes	Dificultad para ver	Oír	Caminar Subir Escaleras	Aprender Recordar Concentrarse	Cuidado Personal	Hablar Comunicarse	Condición Emocional Mental
	9566 39.76 %	6997 16.99 %	2,208 8.83 %	16 311 65.14 %	2857 11.41 %	10 451 41.74 %	8791 35.11 %
Has experimentado uno o varios de los diferentes malestares							
Ansiedad	2010 8.02 %	996 3.98 %	547 2.19 %	3502 13.99 %	644 2.57 %	2002 8 %	1072 4.28 %
Depresión	1740 6.95 %	679 2.71 %	357 1.43 %	3062 12.23 %	402 1.61 %	1784 7.12 %	1194 4.77 %
Ideación suicida	2065 8.25 %	792 3.17 %	370 1.49 %	3372 13.46 %	490 1.95 %	2114 8.45 %	1772 7.08 %
Intento de suicidio	1619 6.46 %	673 2.69 %	335 1.33 %	2672 10.68 %	416 1.66 %	1833 7.32 %	1737 6.94 %
Estrés	1260 5.03 %	517 2.07 %	278 1.11 %	1861 7.43 %	359 1.44 %	1313 5.25 %	1419 5.66 %
Temor	682 2.73 %	315 1.26 %	155 0.61 %	1014 4.06 %	273 1.09 %	759 3.03 %	860 3.43 %
Desesperanza	580 2.31 %	283 1.67 %	166 0.66 %	828 3.31 %	273 1.1 %	646 2.58 %	737 2.95 %

En el cuadro anterior se observa en la primera línea del cuadro los tipos de dificultades que tienen las y los alumnos del Sistema de Educación Media Superior de la U.D.G., así como su número y porcentajes, los cuales ya se describieron al principio de este apartado.

A este respecto, a la pregunta: “¿Has experimentado uno o varios de los diferentes malestares?” Las respuestas más altas fueron de los siguientes tipos de dificultad:

1. Dificultad para aprender, recordar y/o concentrarse que representa una

discapacidad cognitiva o intelectual con 3502 estudiantes (13.99 %) que afirmaron sentir ansiedad.

2. Discapacidad para hablar o comunicarse que representa una discapacidad verbal y auditiva con 2114 estudiantes (8.45 %) que afirmaron sentir pensamientos de ideación suicida.
3. Dificultad para ver que representan una discapacidad visual con 2065 (8.25 %) que afirmaron sentir pensamientos de ideación suicida.

2.2. Cruce de preguntas sobre las dificultades para realizar diversas acciones con la pregunta ¿Con qué frecuencia llegan a tu mente pensamientos catastróficos? (78)

A este respecto, el cruce será entre la variable (¿Con qué frecuencia llegan a tu mente pensamientos catastróficos?) (Pregunta 78) con las variables que tienen que ver con las dificultades para realizar diversas acciones: preguntas 57 (dificultad para ver); 58 (dificultad para oír); 59 (dificultad para caminar); 60 (dificultad para aprender, recordar y/o concentrarte); 61 (dificultad para realizar tareas de cuidado personal); 62 (dificultad para hablar o comunicarse) y 63 (dificultad para actividades diarias por alguna condición emocional o mental) (ver Cuadro 2).

Cuadro 2.

Cruce de las preguntas sobre dificultad para... con la pregunta ¿Con qué frecuencia llegan a tu mente pensamientos catastróficos? (Pregunta 78)

Tipo de dificultades: Número y porcentajes	Dificultad para ver	Oír	Caminar Subir Escalar	Aprender Recordar Concentrarse	Cuidado Personal	Hablar Comunicarse	Condición Emocional Mental
Pensamientos catastróficos	9566 39.76 %	6997 16.99 %	2208 8.83 %	16 311 65.14 %	2857 11.41 %	10 451 41.74 %	8791 35.11 %
Nunca	1260 5.04 %	576 2.3 %	307 1.23 %	2110 8.43 %	334 1.34 %	1123 4.48 %	613 2.45 %
Poco frecuente	3703 14.79 %	1479 5.91 %	727 2.91 %	6623 26.45 %	855 3.42 %	3952 15.79 %	2703 10.79 %
Continuamente	3019 12.06 %	1327 5.3 %	655 2.61 %	4738 18.93 %	922 3.68 %	3279 13.09 %	3203 12.79 %
Muy frecuentemente	1974 7.89 %	873 3.49 %	519 2.08 %	2840 11.34 %	746 2.98 %	2097 8.37 %	2272 9.07 %

En el cuadro anterior se observa en la primera línea del cuadro los tipos de dificultades que tienen las y los alumnos del Sistema de Educación Media Superior de la UdeG, así como su número y porcentajes, los cuales ya se describieron al principio de este apartado.

A la pregunta, ¿con qué frecuencia llegan a tu mente pensamientos catastróficos?

Encontramos las siguientes respuestas:

1. Dificultad para realizar sus actividades por una condición mental o intelectual, que representa una discapacidad psicosocial; 3203 (12.79 %) respondieron que continuamente les llegan ese tipo de pensamientos.
2. Dificultad para el cuidado personal que representa una discapacidad múltiple; 922 (3.68 %) respondieron que continuamente, respondieron

que continuamente tienen esos pensamientos.

3. Le sigue la dificultad para aprender, recordar o concentrarse que representa una discapacidad cognitiva o mental, con 6,623 (26.45%) que respondieron poco frecuente.

Conclusiones

- I. En los ámbitos donde los estudiantes contestaron que tienen grandes dificultades, está en primer lugar la capacidad de aprender, recordar y/o concentrarse que hemos conceptualizado como una discapacidad cognitiva o intelectual. Les siguen los que tienen dificultad para ver, que es una discapacidad visual. Finalmente, los que tienen dificultades por su condición emocional o mental, que es una discapacidad psicosocial. En cuanto a lo que los alumnos contestaron que se necesita para ejercer sus derechos de inclusión educativa, es tener un transporte inclusivo y becas.
- II. A la pregunta No. 74. ¿Has experimentado uno o varios de los diferentes malestares? Las respuestas más altas fueron: A) Dificultad para aprender, recordar y/o concentrarse que representa una discapacidad cognitiva o intelectual; afirmaron sentir ansiedad. B) Discapacidad para hablar o comunicarse que representa una discapacidad múltiple de tipo verbal y auditiva; dijeron sentir pensamientos de ideación suicida. C) Dificultad para ver que representa una discapacidad visual; contestaron sentir pensamientos de ideación suicida. Destaca que hubo dos respuestas sobre pensamientos de ideación suicida.
- III. A la pregunta 78, ¿Con qué frecuencia llegan a tu mente pensamientos catastróficos?, encontramos las siguientes respuestas: A) Dificultad para realizar sus actividades por una condición mental o intelectual, que representa una discapacidad psicosocial; respondieron que continuamente le llegan ese tipo de pensamientos; B) Dificultad para el cuidado personal que representa una discapacidad múltiple; respondieron que continuamente; y C) Le sigue la dificultad para aprender, recordar o concentrarse que representa una discapacidad cognitiva o mental; respondieron poco frecuente.

Algunas líneas de acción

A continuación, se exponen algunas líneas generales de acción al respecto, esperando que estas sean consideradas

1) Acciones para apoyar a los alumnas y alumnos que tienen dificultad para aprender, recordar y concentrarse y que se manifiesta en una discapacidad cognitiva o mental

Para favorecer el aprendizaje y aprovechamiento de los jóvenes de bachillerato que enfrentan problemas de aprendizaje, tanto para recordar como para concentrarse, debe haber un enfoque integral que aborde tanto sus necesidades emocionales como académicas. Estas son algunas acciones y ajustes clave que se pueden considerar: A) Evaluación diagnóstica: Esta evaluación permitirá identificar las áreas en las que los estudiantes presentan mayores dificultades; B) Monitoreo o seguimiento continuo del progreso de cada estudiante para ajustar las estrategias de enseñanza según sea necesario; C) Enseñar habilidades de estudio a los alumnos, como técnicas de organización y planificación, así como la gestión del tiempo, la toma de notas efectiva y la creación de horarios de estudio. Muchos estudiantes no tienen hábitos de gestión del tiempo y se dispersan mucho. También es necesario enseñarles la técnica de resumen, de autoevaluación y la elaboración de mapas conceptuales; D) Por otro lado, es fundamental mantener una comunicación constante con las familias sobre el progreso y las necesidades de los estudiantes en la que se involucre a los padres de familia o a otros integrantes de la familia en el proceso de aprendizaje, proporcionándoles estrategias que puedan usar en casa; y E) Apoyo psicopedagógico. Es necesario derivar a los estudiantes a servicios psicopedagógicos para intervenciones más especializadas.

2) Acciones para apoyar a los alumnas y alumnos que tienen dificultad para hablar o comunicarse y que se manifiesta en una discapacidad múltiple de tipo verbal y auditiva

A este respecto, es importante implementar estrategias de comunicación como las siguientes: A) En este sentido, es recomendable que tanto estudiantes como profesores (y demás personal —eso sería lo ideal—) apren-

dan lengua de señas (discapacidad auditiva) y sistemas alternativos, como el braille (discapacidad visual) o pictogramas (discapacidad cognitiva). Si los estudiantes utilizan cualquiera de estos medios alternativos de comunicación, es importante que todos los involucrados en su educación estén capacitados en su uso. Mientras que, para aquellos con dificultades auditivas, es importante introducir sistemas de comunicación alternativos, como tableros de comunicación o tecnología de asistencia auditiva. En estos casos es importante el uso de tecnología. Utilizar aplicaciones o dispositivos que conviertan texto a voz o viceversa. También pueden ser útiles los subtítulos en videos y recursos multimedia. En estos casos es importante fomentar un ambiente inclusivo, donde los compañeros estén conscientes y respeten las diferencias en comunicación. Esto puede incluir la creación de proyectos grupales que promuevan la inclusión y la cooperación.

3) Acciones para apoyar a las alumnas y alumnos que tienen dificultad para realizar actividades por su condición mental o emocional y que se manifiesta en una discapacidad psicosocial.

A este respecto, dentro de la discapacidad psicosocial se incluyen tanto alumnos que tienen problemas emocionales más o menos permanentes producto de la ansiedad, depresión, así como aquellos que tienen dificultades para interactuar socialmente y que se encuentran dentro del llamado espectro autista. A este respecto, algunas acciones para incluirlos son:

Incluir a las personas dentro del espectro autista requiere un enfoque integral y adaptado a sus necesidades específicas. Aquí te presento algunas estrategias efectivas: A) Usar una comunicación efectiva específica para estos, como: Usar un lenguaje claro y directo, sin el uso de metáforas o expresiones ambiguas o de doble sentido, ya que estos entienden el lenguaje oral y escrito de forma literal; B) Adaptaciones curriculares como: Usar mucho material que sea atractivo visualmente e incorporar en el aula de clases rutinas predecibles y organizar el espacio físico para que favorezca sus formas específicas de aprendizaje; C) Apoyo emocional y social, por medio de: Programas de habilidades sociales para mejorar sus pautas de interacción y comunicación que se les dificulta grandemente, así como promover la autoestima y la autoconfianza, creando espacios seguros donde puedan expresar sus emociones, sobre todo la ansiedad y depresión

que son muy frecuentes en estos; D) Capacitación y sensibilización, para que todos los actores educativos (directivos, administrativos, docentes y alumnos) conozcan qué es la discapacidad psicosocial y cómo se presenta tanto en los alumnos regulares como en los que están dentro del espectro autista. También ayudaría la realización de talleres y actividades que promuevan la empatía y el respeto hacia la diversidad; E) Fomentar su autonomía, estableciendo, por un lado, metas y objetivos específicos para cada alumna y alumno y, por el otro, promover la participación activa en las actividades escolares y comunitarias; y F) Todas las acciones anteriores generarán entornos inclusivos propios para esta población estudiantil.

4) Acciones para apoyar a las alumnas y alumnos que sufren problemas emocionales que se manifiestan en estrés, ansiedad, depresión e ideación suicida

A) Una primera estrategia general sería que hubiera un apoyo psicológico en cada preparatoria. Habría dos opciones: La primera, pidiendo apoyo a una USAER (unidad de servicio de apoyo a la educación regular), que por ley puede apoyar hasta el nivel de educación media superior. Las USAER dependen de la Supervisión de Educación Especial de zona escolar y a su vez, del Nivel de Educación Especial, que depende de la Secretaría de Educación Jalisco. La segunda, crear o consolidar un departamento psicopedagógico y de trabajo social en cada preparatoria que atienda a los dos turnos.

El objetivo es atender al estudiantado que presente discapacidad —de cualquier modalidad— y altas capacidades.

Las acciones serían: detección, evaluación, atención, derivación y seguimiento (dependiendo de la situación del estudiante).

Además de sugerencias al docente, adecuaciones curriculares, tutoría, dinámicas de integración y talleres.

Con respecto a los estudiantes con problemas de ansiedad, se requiere apoyar emocional y motivacionalmente a los mismos. Por ello es importante proporcionar retroalimentación constante y positiva que los motive y celebrar con ellos sus logros, por pequeños que estos sean, para mantener su interés y autoestima. Así como crear un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes se sientan cómodos al cometer errores y aprender de ellos,

reduciendo la ansiedad que puede afectar la concentración. Para aquellos estudiantes que presentan discapacidad psicosocial, se sugiere brindar apoyo emocional y psicológico. Colaboración entre personal docente y psicólogos escolares o consejeros para ofrecer apoyo especializado. Implementar programas de salud mental que enseñen a los estudiantes técnicas de manejo del estrés y la ansiedad. Proporcionar espacios en la escuela donde los estudiantes puedan retirarse temporalmente si necesitan un momento de tranquilidad o privacidad para manejar su estrés emocional.

En casos previamente identificados en que los estudiantes lo requieran, se sugiere que el docente se muestre más flexibles en la entrega de tareas y proyectos, permitiendo a los estudiantes elegir el formato que les resulte más cómodo y mantener una estructura diaria predecible y rutinas claras para reducir la ansiedad y ayudar a los estudiantes a sentirse más seguros. Así, como organizar actividades grupales que fomenten la cooperación y la empatía, permitiendo a los estudiantes trabajar juntos en un entorno supervisado y de apoyo. Utilizar el modelado de comportamientos sociales y *role-playing* para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades interpersonales y a manejar situaciones sociales de manera efectiva.

Dado que los estudiantes han reportado tanto dificultades cognitivas como visuales, y que algunos han expresado pensamientos de ideación suicida, es esencial abordar tanto los aspectos educativos como los emocionales y de salud mental.

Para este último, es fundamental enseñar a los estudiantes técnicas de relajación y manejo del estrés, como la respiración profunda, la meditación o el uso de aplicaciones de mindfulness. Estas técnicas pueden ayudar a reducir la ansiedad relacionada con el aprendizaje. Crear un entorno de aula que sea acogedor y sin presión, donde los estudiantes no se sientan juzgados por cometer errores o por su ritmo de aprendizaje. Esto puede incluir el uso de iluminación suave, música de fondo tranquila y la implementación de un horario que permita pausas regulares.

La figura del tutor o del mentor es indispensable para que los estudiantes puedan recibir apoyo adicional en las áreas donde tienen dificultades. Esto no solo mejora sus habilidades académicas, sino que también puede reducir la ansiedad al sentirse acompañados y comprendidos. En este sentido, los docentes deben colaborar con los consejeros escolares para

ofrecer sesiones de terapia enfocadas en la ansiedad. El acceso regular a un consejero puede ayudar a los estudiantes a aprender a manejar su ansiedad de manera saludable.

Como ya se mencionó anteriormente, es vital que estos estudiantes tengan acceso inmediato a profesionales de la salud mental. El equipo de consejería debe estar capacitado para identificar y manejar situaciones de crisis, incluyendo la ideación suicida. Tanto el consejero como los docentes deben proporcionar información sobre líneas de ayuda y recursos disponibles para los estudiantes que puedan estar experimentando este tipo de pensamientos.

De manera general, para favorecer el aprendizaje y aprovechamiento de los jóvenes de bachillerato que enfrentan problemas de aprendizaje, tanto para recordar como para concentrarse, es esencial implementar un enfoque integral que aborde tanto sus necesidades emocionales como académicas.

El apoyo psicológico y emocional es fundamental, por ello se sugiere que los estudiantes tengan acceso a servicios de salud mental. Es decir, contar en cada sede con unidades de atención psicológica y de psicoterapia con especialistas capacitados en el trabajo con estudiantes con discapacidades específicas, y ofrecerles sesiones de terapia individual o grupal según sea necesario. También se sugiere implementar programas de intervención temprana para detectar problemas emocionales y cognitivos antes de que se agraven.

La terapia cognitivo-conductual (TCC) y otros enfoques terapéuticos son vitales para los estudiantes al ayudarles a manejar pensamientos negativos y catastróficos, así como para desarrollar habilidades de afrontamiento.

Por ello se requiere introducir programas de desarrollo de habilidades de afrontamiento y resiliencia, que enseñen a los estudiantes a manejar el estrés y la ansiedad de manera efectiva.

Establecer un sistema de seguimiento regular con consejeros y terapeutas para monitorear el progreso de los estudiantes y ajustar el apoyo según sea necesario.

Proporcionar capacitación continua para el personal escolar sobre cómo apoyar a estudiantes con discapacidades cognitivas, emocionales y de comunicación. Asegurándose de que todos los miembros del personal entiendan las necesidades específicas de estos estudiantes.

Fomentar la sensibilización sobre la salud mental y las dificultades de aprendizaje para reducir el estigma y promover un entorno inclusivo y solidario.

Establecer protocolos de intervención en crisis para garantizar que los estudiantes que experimentan cambios emocionales repentinos o pensamientos suicidas reciban atención inmediata y adecuada.

Estas acciones y ajustes están pensados para crear un entorno escolar que apoye el bienestar integral de los estudiantes, permitiéndoles superar sus dificultades y maximizar su potencial académico y personal. Por lo que implementar estas estrategias de manera coordinada y continua ayudará a mejorar el aprovechamiento y el aprendizaje de los jóvenes de bachillerato enfrentando desafíos significativos."

5) Estrategias generales para atender los tipos de discapacidad identificados y los problemas emocionales que tienen son:

A) Si bien La Universidad de Guadalajara ya cuenta con una Unidad de Inclusión en donde se ofrecen apoyos a las personas con discapacidad puede ser que la difusión de esta no llega a los distintos planteles de educación media superior y por consiguiente tanto los alumnos, así como el personal educativo no tienen conocimiento de ello.

Si se trabaja de la mano con la difusión de la unidad de inclusión en cada uno de los planteles dando mayor difusión a los programas que se tienen. Trabajar en los que todavía no se han adquirido y que sin embargo son necesarios para que el estudiantado que padece algún tipo de discapacidad pueda estudiar libre de barreras así garantizar su formación académica.

Por lo tanto, se haría equipo con el departamento de coordinación académica pues ya que esta se encargada de coordinar, asesorar y supervisar las políticas institucionales de investigación y docencia; los procesos de innovación curricular; el desarrollo del personal académico, así como el desarrollo de la red bibliotecaria.

Y con orientación educativa ya que tanto el orientador educativo como al profesor, se le permiten guiar al alumno en la resolución de problemas en el ámbito académico, familiar, social, humano y vocacional.

Haciendo equipo con ellos podemos lograr:

- Conocer el conocimiento y la experiencia del alumnado.
- La docencia y los apoyos se integran para superar las barreras.
- Percibir la diversidad como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.

- Entre otros que requiera la inclusión educativa.

Todo ello para la inclusión de nuestros educandos.

En cuanto a becas de que se hacía mención, la Universidad de Guadalajara cuenta con estímulos económicos a estudiantes con discapacidad, pero por lo que se entreve en las respuestas, estos no han llegado a los planteles foráneos del SEMS.

En acompañamiento de tutorías, un ejemplo de ello es El Sistema de Universidad Virtual (SUV) de la Universidad de Guadalajara. Cuenta con un Programa de Tutoría; este es un servicio universitario, en apoyo a la formación integral del estudiante en su proceso formativo, considerándolo desde su ingreso, trayectoria y egreso.

La tutoría consiste en un proceso de acompañamiento personalizado durante la formación de los estudiantes y comprende una serie de acciones estratégicas que involucran diversos actores, implican distintos niveles de intervención y se pueden realizar en entornos mediados por la tecnología, sean institucionales o externos. La finalidad última de la acción tutorial es poder contribuir a la formación integral del estudiante; por ello se concibe como uno de los núcleos estratégicos de ésta.

B) Otra estrategia general para los 3 tipos de discapacidad expuestos: Cognitiva, verbal, auditiva y psicosocial sería la capacitación e implementación por parte de los docentes del DUA (diseño universal para el aprendizaje), la cual permite adaptar los contenidos educativos a los tipos específicos de capacidades de sus estudiantes, tanto con como sin una discapacidad. Con esto se lograría que el docente pueda realizar planeaciones escolares con un enfoque inclusivo.

Referencias

- The Washington Group short set on Functioning (WG-SS) Spanish translation (versión: 22 January 2022) The Washington Group Short Set on Functioning (WG-SS) - Spanish Translation (Version: 22 January 2020) (washingtongroup-disability.com)
- Pereda López, A. (2024) El mundo emocional de la discapacidad. El mundo emocional de la discapacidad - Psicoimagina, Psicología Infantil, Juvenil y adultos en Alicante

Acerca de las autoras y autores

Mario Gerardo Cervantes Medina

Posee una estancia postdoctoral en el Colegio de Jalisco sobre Estudios Socioculturales en Juventud. Es Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara y Maestro en Derecho con especialidad en Derecho Civil y Financiero, así como en Investigación en Ciencias de la Educación, ambas en la Universidad de Guadalajara. Cuenta con Suficiencia Investigadora en el doctorado en Derecho por la Universidad de Almería (España) y es Licenciado en Derecho.

Ha cursado el Diplomado Mundos Juveniles en la Universidad Nacional Autónoma de México, el Diplomado en Derechos Humanos por la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Jalisco y el Diplomado en Medios Alternos y Solución de Conflictos por el Instituto de Justicia Alternativa del Estado de Jalisco. Además, obtuvo el Diplomado en Cultura de Paz por COMNAPAZ y la Universidad Metropolitana de Juventud (UMJ), así como la certificación internacional «Education for Peace» otorgada por Pax Humana.

Es mediador acreditado por el Instituto de Justicia Alternativa del Estado de Jalisco.

Cuenta con 31 años de antigüedad como académico en la Universidad de Guadalajara y se desempeña como profesor-investigador en el Departamento de Sociología del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Sus líneas de investigación se centran en jóvenes, educación y cultura. Es autor, coautor y coordinador de ocho libros sobre juventud y dos más en Derechos Universitarios.

Actualmente es enlace-representante de la Defensoría de los Derechos Universitarios en el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara, corresponsable de la Cátedra Nacional de los Derechos Universitarios y presidente de la Red Internacional de Investigadores en Estudios sobre Juventud. Además, es director de la red Intercuerpos Académicos y Grupos de Investigación Nexus y miembro del Cuerpo Académico «Estudios Sociológicos». Cuenta con perfil PRODEP y es

miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel I).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6039-4492>

Dante Jaime Haro Reyes

Es Licenciado en Derecho y Maestro en Derecho con especialidad en Administración de Justicia y Seguridad Pública por la Universidad de Guadalajara (México). Cuenta con estudios en el Centro William Perry for Hemispheric Defense Studies (Washington, D. C., Estados Unidos), y es Magister Legum y Doctor en Derecho por la Universidad de Heidelberg (Alemania).

Ha obtenido la certificación internacional “Cultura de Paz” otorgada por el Centro de Estudios en Estrategia y Políticas Públicas de Buenos Aires (Argentina) y “Educación para la Paz” por el International Peace Institute y la Fundación Pax Humana.

Es experto en derechos humanos y ha publicado artículos, capítulos y obras colectivas. Actualmente es profesor-investigador titular en la Universidad de Guadalajara y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel II) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

Además, es el Primer Defensor de los Derechos Universitarios de la Universidad de Guadalajara y presidente de la Red Iberoamericana de Defensorías de Derechos Universitarios (RIDDU).

Ivon Guadalupe González Tinoco

Es doctora en Derechos Humanos y maestra en Ciencias Políticas por la Universidad de Guadalajara, donde también cursó la licenciatura en Derecho en los tres grados.

Cuenta con el Diplomado Mundos Juveniles en la Universidad Nacional Autónoma de México, el Diplomado en Derechos Humanos por la Universidad de Guadalajara y la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Jalisco, y el Diplomado en Medios Alternos y Solución de Conflictos por la Universidad de Guadalajara y el Instituto de Justicia Alternativa del Estado de Jalisco. Además, obtuvo el Diplomado en Cultura de Paz por COMNAPAZ y la Universidad Metropolitana de Juventud (UMJ), así

como la certificación internacional «Education for Peace» otorgada por Pax Humana.

Es mediadora acreditada por el Instituto de Justicia Alternativa del Estado de Jalisco.

Se desempeña como profesora-investigadora en el Departamento de Sociología del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Sus líneas de investigación se enfocan en jóvenes, educación y cultura. Es autora, coautora y coordinadora de libros sobre juventud, con artículos publicados en revistas indexadas y participación en congresos internacionales.

Actualmente es enlace-representante de la Defensoría de los Derechos Universitarios en el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara, cofundadora y directora general de la Cátedra Nacional de los Derechos Universitarios y directora general de la Red Internacional de Investigadores en Estudios sobre Juventud.

También es directora general del Centro en Desarrollo Humano y Estudios Multidisciplinarios Iberoamericanos.

Enrique Arámbula Maravilla

Es Licenciado en Derecho y Maestro en Planeación de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara, además de Doctor en Derecho por el Instituto de Altos Estudios en Jalisco. Actualmente es profesor de carrera titular «B» adscrito al Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la Universidad de Guadalajara.

Se encuentra en proceso de incorporación al Sistema Nacional de Investigadores y es profesor del Núcleo Académico Básico de la Maestría en Derecho y el Doctorado en Derechos Humanos en el Centro Universitario del Sur (CUS) de la misma institución. Forma parte del Cuerpo Académico UDG-CA-1119 Docencia e Investigación de Violencias, Sistema de Justicia, Construcción de Paz y Sociología Jurídica.

Actualmente desempeña el cargo de Tercer Visitador de la Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad de Guadalajara (hasta mayo de 2025) y es prestador de servicios en Métodos Alternativos de Solución de Conflictos en el Centro Público de Justicia Alternativa N.º 243, acreditado por el Instituto de Justicia Alternativa de Jalisco.

Cuenta con publicaciones, certificaciones y diplomados nacionales e internacionales en derecho constitucional, derechos humanos, derecho académico, cultura de paz, medios alternativos de solución de conflictos y planeación de la educación superior, entre otros temas. Ha impartido conferencias, cursos y unidades de aprendizaje en programas educativos de pregrado y posgrado, tanto en la Red Universitaria como en instituciones de educación superior públicas y privadas de México y el extranjero.

Es catedrático en el Centro en Desarrollo Humano y Estudios Multidisciplinarios Iberoamericanos.

Jehtcemany Donato Mendoza

Es Licenciada en Psicología por la Universidad de Guadalajara y docente de bachillerato desde hace 20 años. Cuenta con una Maestría en Tecnología para el Aprendizaje con enfoque en educación media superior, además de diplomados en competencias docentes, terapia cognitivo-conductual y orientación educativa.

Actualmente labora en la Preparatoria N.º 10, impartiendo la Unidad de Aprendizaje de Autoconocimiento y Personalidad, y participa en proyectos de investigación educativa con financiamiento institucional. Es autora de libros de texto para bachillerato en habilidades cognitivas y colaboradora en la Cátedra de Derechos Universitarios de la Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad de Guadalajara, en la línea de investigación de cultura de paz.

Además, apoya actividades enfocadas en el desarrollo humano del adolescente y la promoción de la salud mental en adolescentes.

Alexandra Valadez Jiménez

Doctora en Psicología por la Universidad de Guadalajara y profesora de tiempo completo en el Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (Nivel I) y su trabajo académico se centra en el estudio del estrés, el burnout y los riesgos psicosociales en entornos de rendimiento, con especial atención a entrenadores y a la población LGBTQ+ en contextos laborales y deportivos.

A lo largo de su trayectoria, ha participado en la formación de estudiantes mediante tutorías y asesorías de tesis, así como en la actualización de planes académicos. También ha colaborado como consultora en Psicología del Deporte y la Actividad Física. Su compromiso con la investigación y la divulgación científica se refleja en diversas publicaciones, conferencias y talleres nacionales e internacionales, promoviendo el bienestar psicológico y la inclusión en distintos ámbitos.

Martha Patricia Ortega Medellín

Es Licenciada en Psicología y Maestra en Planeación de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara, además de Doctora en Metodología de la Enseñanza por el Instituto Mexicano de Pedagogía. Cuenta con 34 años de experiencia como docente de tiempo completo en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) de la Universidad de Guadalajara.

Actualmente lidera el Cuerpo Académico “Derechos Humanos, Políticas Públicas y Cultura”, dirige el Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo del CUCS, coordina el Programa Universitarios y VIH/SIDA y el Programa de Formación de Criterio Profesional en dicha institución. Además, es representante en Jalisco de la Red por los Derechos Sexuales y Reproductivos en México, colaboradora de la Unidad para la Igualdad de la Universidad de Guadalajara e integrante del grupo de seguimiento a la Alerta de Violencia contra las Mujeres en Jalisco (2016-2021), tras el femicidio de Luz Raquel, cuya familia fue revictimizada por el gobierno estatal.

Shaila Yolosúchitl Ruiz Soto

Es Licenciada en Psicología y Maestra en Gestión y Políticas de Educación Superior por la Universidad de Guadalajara, además de Doctora en Desarrollo Humano. Cuenta con 9 años de experiencia como docente de tiempo completo en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la Universidad de Guadalajara.

Actualmente es integrante del Cuerpo Académico «Derechos Humanos, Políticas Públicas y Cultura», de la Red por los Derechos Sexuales y

Reproductivos en México y colaboradora de la Unidad para la Igualdad de la Universidad de Guadalajara. También se desempeña como psicóloga clínica con enfoque feminista y de trauma, además de consultora empresarial en derechos humanos y perspectiva de género.

Profesora-investigadora de tiempo completo en el Departamento de Justicia Alternativa, Ciencias Forenses y Disciplinas Afines al Derecho del Centro Universitario de Tonalá (CUT) de la Universidad de Guadalajara. Tiene estudios en Licenciatura en Educación con Especialidad en Formación Ética y Ciudadanía (Escuela Normal Superior de Jalisco), Maestría en Educación con Enfoque en Investigación (Universidad Santander) y Doctorado en Psicología (Universidad de Guadalajara).

Sus conocimientos abarcan áreas como derechos humanos, violencia, desarrollo de competencias socioemocionales, salud y género, entre otros.

María Daniela Rosas García

Es Licenciada en Psicología y Doctora en Ciencias de la Salud Pública por la Universidad de Guadalajara. Actualmente es profesora de asignatura en el Centro Universitario de Tonalá (CUT), División de Ciencias de la Salud.

Sus conocimientos incluyen metodología de la investigación científica, así como el estudio del envejecimiento y la vejez, con enfoque en el acceso a servicios de salud, cuidado y redes de apoyo social en etapas avanzadas de vida.

Gabriela G. Aguilar Martín

Es Licenciada en Psicología por la Universidad Tecnológica de Guadalajara y Maestra en Gestión y Desarrollo Social por el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH). Cuenta con certificaciones como prestadora en Métodos Alternativos de Solución de Conflictos (Instituto de Justicia Alternativa), en derechos humanos (Secretaría de Educación de Jalisco) y en Educación para la Paz (International Education for Peace Institute).

Además, es pasante de la especialidad en Estudios de Género por la Universidad Pedagógica Nacional. Ha colaborado como enlace-represen-

tante de la Defensoría de los Derechos Universitarios en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud (2019-2024) y actualmente se desempeña como primer contacto de la Unidad para la Igualdad en el Centro Universitario de los Lagos.

Mariana Aguirre González

Es licenciada en Psicología por la Universidad de Guadalajara y maestra en Gestión y Desarrollo Social por el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH). Cuenta con una especialización en Estudios de Género y un diplomado en Educación y Derechos en Sexualidad Integral por la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente es estudiante del Doctorado en Desarrollo Humano, Educación e Interculturalidad en el Centro Universitario del Sur (CUS) y es enlace-representante de la Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad de Guadalajara.

Daniel Reyes Lara

Es licenciado en Psicología por la Universidad de Guadalajara y pasante de la maestría en Educación en Procesos Cognoscitivos en el ITESO. Cuenta con un máster en investigación psicosocial y es doctor en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona (Cataluña, España). Actualmente es profesor-investigador en el Departamento de Humanidades, Artes y Culturas Extranjeras del Centro Universitario de los Lagos (CU-Lagos) de la Universidad de Guadalajara y líder del Cuerpo Académico Sociedad y Cultura. Es especialista en Estudios de Género por la Universidad Pedagógica Nacional, tiene perfil PRODEP y es candidato al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII).

Roberto Govea Espinosa

Es doctor en Ciencias Sociales y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Actualmente es catedrático e investigador en instituciones de educación superior. Ha coordinado y escrito libros sobre problemáticas sociales en temas de juventud y discapacidad, además de artículos

científicos publicados en revistas arbitradas nacionales e internacionales y revistas de divulgación.

Participó en el proyecto ENI-VIVHAS de CONACYT (abril-noviembre de 2022). Es catedrático en la Universidad Autónoma de Occidente y forma parte de las siguientes redes: Red Iberoamericana de Seguimiento a la Agenda 2030, Red Temática de CONACYT sobre Gobernanza Metropolitana, Observatorio Ciudadano de la Aplicación de la Convención de las Naciones Unidas sobre Discapacidad y la Cátedra Nacional de los Derechos Universitarios de la Universidad de Guadalajara.

María Otilia García Pérez

Es licenciada en Psicología por la Universidad de Guadalajara y maestra en Educación con área terminal en administración educativa por el Centro de Estudios Superiores del Golfo. Actualmente es maestrante en Investigación Educativa en el Centro de Investigaciones Sociológicas y Pedagógicas.

Cuenta con un diplomado en Arteterapia en Marianarte, impartido por Araucaria, así como cursos en Inspira Mindfulness Education por la psicóloga Norma Yeyectzin Velázquez y en la Comisión Nacional de los Derechos Humanos.

Actualmente trabaja como docente de educación especial en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, dependiente de la Secretaría de Educación de Jalisco.

Pilar Herrera Guevara

Gestora cultural, académica e investigadora de la Universidad de Guadalajara, y miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII). Cuenta con más de treinta años de experiencia en el desarrollo de proyectos artísticos y culturales en el ámbito municipal, con énfasis en la inclusión de personas con discapacidad.

Ha coordinado talleres de arte con impacto social, impulsando procesos de participación, expresión y transformación en comunidades diversas. Su trayectoria combina la práctica territorial con la reflexión académica, enfocándose en los vínculos entre derechos culturales, educación artística

y políticas públicas. Desde su perspectiva crítica y situada, ha acompañado el fortalecimiento de la gestión cultural como campo profesional en México. Ha publicado artículos, ensayos e investigaciones en libros y revistas especializadas en arte y cultura.

María del Rosario Flores Novoa

Especialista en educación inclusiva, con estudios de maestría en Educación y Docencia y en gestión educativa. Es licenciada en Comunicación por la Universidad Univer.

Ha participado como ponente en congresos internacionales y en el primer concurso de ensayo sobre los derechos de las personas con discapacidad en la categoría de posgrado, bajo la temática “Personas con discapacidad y el acceso a la justicia”.

Formó parte de la consulta a personas con discapacidad para la regulación de la educación inclusiva en la Ley de Educación del Estado de Jalisco. Ha cursado diversos programas y talleres especializados.

Yareli Guadalupe Valenciana Gúzman

Es licenciada en Psicología por la Universidad de Guadalajara y ha dedicado su trayectoria profesional al campo de la educación especial. Su compromiso con el desarrollo y el aprendizaje se consolidó en 2012 con una especialización en Dificultades del Aprendizaje.

Colaboró con la Organización de las Naciones Unidas realizando entrevistas y detectando necesidades cruciales para la Agenda 2030. Cursó el diplomado en “Intervención para la Paz y la No Violencia” impartido por el Instituto de Estudios y Tecnologías para la Paz.

Oscar Ricardo Ornelas Gómez

Es licenciado en Matemáticas e impartió clases como catedrático en la Escuela Preparatoria N.º 13 de la Universidad de Guadalajara desde 2018. Ha colaborado en el cuerpo académico de Estadística del CUCEI en el proyecto “Análisis y modelado estadístico de los resultados de la prueba ENLACE en las escuelas de educación media superior en Jalisco”. Además, ha sido

ponente en congresos nacionales e internacionales de matemáticas. Actualmente es coordinador de la línea de Análisis Estadísticos en el Grupo de Investigación de la Cátedra Nacional de los Derechos Universitarios de la Universidad de Guadalajara. Cursa actualmente el Diplomado de Ciencia de Datos ofrecido por Coursera, Google e IBM.

Víctor Eduardo Álvarez Quiñonez

Es *ingeniero en Sistemas* por la Universidad de San Buenaventura de Cali, Colombia. Obtuvo su grado de maestría en Analítica e Inteligencia de Negocios, así como un diplomado en Inteligencia de Negocios y Big Data, ambos en la Universidad del Valle de Cali, Colombia.

Ha sido mentor docente en Talento Tech Valle, impartiendo el curso de Analítica de Datos y Desarrollo Web Full Stack. Cuenta con 14 años de experiencia en empresas dedicadas al desarrollo de software para entornos de helpdesk, entidades y cooperativas financieras, así como en la enseñanza de analítica de datos, generación de análisis y entrega de reportes a partir de conjuntos específicos de datos.

Es integrante de la línea de Análisis de Datos Estadísticos en el Grupo de Investigación de la Cátedra Nacional en Derechos Universitarios de la Universidad de Guadalajara.

*Cultura de los Derechos Humanos y Universitarios en jóvenes bachilleres. Resultados de la
Encuesta Estatal Jalisco.*

Se terminó de imprimir en mayo de 2025
en los talleres de Astra Ediciones

Av. Acueducto No. 829

Colonia Santa Margarita, C. P. 45140

Zapopan, Jalisco, México.

33 38 34 82 36

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorialshop.com

Impresión digital con interiores en papel bond 75g.

portada en cartulina sulfatada 12 pts.

El tiraje consta de 100 ejemplares

La presente obra surge con el firme propósito de materializar el compromiso institucional de la Universidad de Guadalajara en torno al cumplimiento de uno de los principios fundamentales establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, particularmente en su artículo 3.º, el cual reconoce a la educación como un derecho humano que debe fundamentarse en el respeto a la dignidad de las personas, promoviendo la igualdad sustantiva, la justicia y la consolidación de una cultura de paz.

ISBN: 979-13-87631-99-4



9 791387 163199 4



Consulta y descarga



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA
Red Universitaria e Institución Benéfica de Jalisco

CUSUR
Comunidad abierta



Red de Organismos
Defensores de los
Derechos Universitarios

