Reflexiones en torno a la inclusión y grupos vulnerables

Luz Amparo Silva Morín
(coordinadora)

Universidad Autónoma de Nuevo León

TENDENCIAS

Reflexiones en torno a la inclusión y grupos vulnerables

Reflexiones en torno a la inclusión y grupos vulnerables

Luz Amparo Silva Morín
(coordinadora)

Autores
Sandra Rubí Amador Corral
María Luisa Castellanos López
Luz Alejandra Escalera Silva
Myrna Elia García Barrera
Emilia de los Ángeles Iglesias Ortuño
Yuri Marisol Lara Hernández
Raúl Eduardo López Estrada
Vasti Atalía Salazar González
Luz Amparo Silva Morín
Reyna Lizeth Vázquez Gutiérrez
Elio Francisco Vázquez Luna

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

–

Primera edición 2021

Silva Morín, Luz Amparo (compiladora)
Reflexiones en torno a la inclusión y grupos vulnerables / Luz Amparo Silva Morín (compiladora); Sandra Rubí Amador Corral … [y otros]. Monterrey, Nuevo León, México: Universidad Autónoma de Nuevo León, 2021.
170 páginas ; 16x21 cm. (Colección: Tendencias)

ISBN: 978-607-27-1573-8

1. Integración social – México 2. Desigualdad social – México 3. Inclusión educativa – México

LCC: HM683 S55 2021 Dewey: 302

Rogelio G. Garza Rivera
Rector
Santos Guzmán López
Secretario General
Celso José Garza Acuña
Secretario de Extensión y Cultura
Antonio Ramos Revillas
Director de Editorial Universitaria

Padre Mier No. 909 poniente, esquina con Vallarta. Monterrey, Nuevo León, México,
C.P. 64000.
Teléfono: (81) 8329 4111.
e-mail: editorial.uanl@uanl.mx
Página web: editorialuniversitaria.uanl.mx

……
Los trabajos que integran esta publicación, fueron sometidos a una evaluación por pares.

Impreso en Monterrey, México.
Printed in Monterrey, Mexico

UANL
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

CASA UNIVERSITARIA DEL LIBRO
EDITORIAL UNIVERSITARIA UANL

Introducción **11**

Las desigualdades sociales y el gran reto de la inclusión en México 15
Myrna Elia García Barrera

La mediación como herramienta de inclusión sanitaria en obstetricia 33
Emilia de los Ángeles Iglesias Ortuño

Trabajo social, intervención social y discapacidad 51
Sandra Rubí Amador Corral
Luz Alejandra Escalera Silva
María Luisa Castellanos López

Evolución histórica de los derechos humanos de las personas con discapacidad 67
Luz Alejandra Escalera Silva
Yuri Marisol Lara Hernández

Nuevos contextos en la educación para la diversidad en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México 81
Luz Amparo Silva Morín
Raúl Eduardo López Estrada

La mediación escolar como herramienta de inclusión educativa 125
Elio Francisco Vázquez Luna
Reyna Lizeth Vázquez Gutiérrez

La innovación como estrategia de inclusión educativa 139
Yuri Marisol Lara Hernández
Sandra Rubí Amador Corral

Trabajo social con adultos mayores. Propuesta de intervención para la promoción de la cultura de paz y la resolución de conflictos 151
Vasti Atalía Salazar González

Introducción

La educación superior contribuye no sólo en la formación de los futuros profesionistas, sino también, al ejercicio pleno de la ciudadanía a través de la promoción del pensamiento crítico y la responsabilidad social. Actualmente, la tendencia mundial de las universidades gira en torno garantizar el acceso, permanencia y egreso a todos los ciudadanos a la educación superior, y, en el desarrollo efectivo de nuevas competencias y capacidades no solo en el ámbito laboral, sino también como actores activos en la consecución de la inclusión social que permita la convivencia pacífica y el bienestar para todos los miembros de la sociedad. De conformidad con el principio de inclusión social, la comunidad internacional reconoce la necesidad de diseñar y aplicar sistemas de protección jurídica y social a tono con los desafíos y obstáculos que enfrentan los grupos vulnerables y desfavorecidos y tomar medidas especiales para protegerlos. De hecho, un enfoque de la protección social basado en los derechos humanos requiere que los Estados presten especial atención a las personas que pertenecen a los grupos más desfavorecidos y marginados de la sociedad. Esto implica garantizar un trato no discriminatorio y adoptar medidas proactivas que permitan a los que sufren una discriminación estructural al pleno disfrute de sus derechos.

En este sentido, el presente libro tiene como objetivo principal presentar los retos a los que se enfrentan diferentes grupos vulnerables en su búsqueda por la inclusión social.

En el primer capítulo, *Las Desigualdades sociales y el gran reto de la inclusión en México*, se señala que los actos de discriminación y de desigualdad social que se presentan en los distintos ámbitos en los que se desenvuelven las personas e identificar aquellos en dónde con mayor frecuencia ocurren, permitirá promover acciones que eviten la reproducción de prácticas discriminatorias y contribuir a la formación de una sociedad que esté garantizada la igualdad de trato y oportunidades para todas las personas, en búsqueda de la inclusión social.

En el segundo capítulo, *La mediación como herramienta de inclusión sanitaria en obstetricia*, se aborda el tema de la violencia obstetra en el seno de las instituciones sanitarias caracterizado por una práctica médica autoritaria que deriva, en muchos casos, en el trato denigrante, irrespetuoso, mecanizado, controlador e inhumano hacia la mujer en proceso de parto o puerperio y, cómo para garantizar un trato digno durante el parto, el "plan de parto" se propone como instrumento para recoger las voluntades de la mujer embarazada a través de la mediación como proceso de negociación asistida que implica la participación de la mujer embarazada, así como del personal socio-sanitario relacionado con el proceso de embarazo, parto y puerperio. La mediación, desde su base epistemológica, determina la capacidad negociadora de las partes y, con la ayuda del tercero imparcial, garantiza un proceso de autodeterminación, conciencia activa y satisfacción respecto al acuerdo adoptado que va a incidir, además, en el bienestar de la mujer y, por tanto, garantizando el deseable parto humanizado.

En el tercer capítulo titulado *Trabajo social, intervención social y discapacidad*, las autoras sostienen que las personas con discapacidad forman parte de población vulnerable que requiere de una atención especializada por el profesional del trabajo social, y que, conocer las afectaciones psicosociales que vive la persona y núcleo familiar es de vital importancia para el desarrollo de intervenciones sociales efectivas desarrolladas desde una óptica de derechos humanos y la perspectiva de género. En este capítulo se abordan los conceptos de discapacidad y su tipología, así como los ámbitos y modelos de intervención que la/el Trabajador Social puede implementar para brindar atención ya sea a nivel individual, grupal o familiar. En lo

que respecta al perfil profesional se señalan las habilidades y aptitudes con las que debe contar la/el trabajador social entre las que se destacan la capacidad para promover el cambio, facilitar procesos de adaptación, el apoyo emocional y la empatía, considerar sus conocimientos teóricos-metodológicos guiados por una perspectiva humanista que potencialice las capacidades de las personas con las que logre intervenir.

En el cuarto capítulo, *Evolución histórica de los derechos humanos de las personas con discapacidad*, se aborda la evolución de la legislación internacional en materia de discapacidad resumiéndola en tres modelos importantes, el modelo de prescindencia, el modelo de rehabilitación y el modelo social y cómo dicha evolución ha requerido de una serie de cambios sociales y legislativos, respaldados por un sistema jurídico y político internacional. Con el cambio de paradigma del modelo médico al modelo social, la discapacidad fue reclasificada en el derecho internacional como una cuestión de derechos humanos. Esta reclasificación legislativa tenía por objeto brindar a la persona con discapacidad igualdad de oportunidades y concomitantemente, exhibir su segregación, institucionalización y exclusión como formas típicas de discriminación con razón de su discapacidad.

En el quinto capítulo titulado *Nuevos contextos en la educación para la diversidad en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México*, los autores hacen hincapié en que la educación para la diversidad en la Universidad Autónoma de Nuevo León ha sido una prioridad ineludible durante la última década. La iniciativa y el interés por el desarrollo de esta orientación académica se ha observado a través de la consolidación de los Programas con los que fueron iniciadas las actividades para atender a la población con alguna barrera educativa o de interacción social, entre ellos: el Programa Universidad para los Mayores, el Programa de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad y el Programa de Atención a Estudiantes Indígenas. En este capítulo se analizan los nuevos contextos y los cambios experimentados en las actividades de educación para la diversidad en esta institución; en este marco, se afirma que no obstante un inicio tímido y balbuceante en la acción académica, se logró poner en marcha la base normativa nece-

saria para el desarrollo de los programas académicos y de apoyo. Los resultados obtenidos muestran que la experiencia ha sido efectiva y bien recibida explícitamente por los estudiantes y los administradores. Sin dejar de reconocer estos logros y la consolidación de los Programas, es necesaria la continuidad y reforzamiento de las acciones emprendidas.

En el sexto capítulo titulado *La mediación como herramienta de inclusión educativa*, los autores abordan el concepto de mediación escolar como una forma más de mediación aplicada al conflicto que tiene lugar en las instituciones educativas, así como los diferentes tipos de conflictos que en las escuelas pueden presentarse entre maestros, alumnos y entre padres, contemplando que el abordaje de estos conflictos a través de técnicas adecuadas de mediación generará cambios importantes en la escuela. Mantienen su atención en la figura del mediador como un personaje de trascendencia a fin de alcanzar el éxito de la mediación. Por último, destacan el tema de la inclusión escolar y cómo la mediación puede llegar a ser una herramienta importante en materia de igualdad, no discriminación y sana convivencia en las instituciones escolares.

En el capítulo *Innovación como estrategia de inclusión educativa* se desarrolla el concepto de sistema educativo e innovación y se establece como estrategia de cambio, y cómo esto ha representado la respuesta a las nuevas necesidades de aprendizaje, y resulta ser un recurso valioso que permite apoyar la enseñanza y el aprendizaje sin importar quién sea la persona que lo recibe o en donde se imparta. El capítulo tiene un alcance de tipo exploratorio utilizando las técnicas de investigación documental, a través el análisis de bibliografía disponible tales como libros y revistas que abordan el tema.

Finalmente, en el capítulo *Trabajo Social con adultos mayores. Propuesta de intervención para la promoción de la Cultura de paz y la resolución de conflictos*, la autora refiere sobre la situación de violencia que actualmente se vive en los hogares mexicanos, agudizada aún más por el aislamiento social derivado de la crisis sanitaria por la COVID-19, y cómo el adulto mayor puede lograr un cambio en las dinámicas familiares a través de la promoción de la paz y la resolución pacífica de los conflictos.

Las desigualdades sociales y el gran reto de la inclusión en México

Myrna Elia García Barrera[1]
Facultad de Derecho y Criminología de la Universidad Autónoma de Nuevo León

Sumario*: Introducción. 2. Las desigualdades sociales en México, personas en situación de vulnerabilidad. 3. Igualdad formal y sustantiva. 4. En búsqueda de la inclusión social, erradicando la discriminación. Conclusiones. Bibliografía.*

Introducción

Al investigar las Encuestas Nacionales sobre Discriminación-ENADIS (CONAPRED, 2010) y la más reciente de (INEGI, 2017), como un proyecto del Instituto Nacional de Estadística y Geografía-INEGI y Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación-CONAPRED, en conjunto con la Comisión Nacional de los Derechos Humanos-CNDH, la Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM, y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología-CONACYT, ambas con el objetivo de hacer visible la discriminación en México, ya que es imprescindible para comprenderla y modificarla, de ahí la necesidad de contar con información que permita identificar a qué grupos de la población afecta en mayor medida, y a los de menor medida y su forma de erradicación.

---

1. Doctora en Derecho egresada de la Facultad Derecho y Criminología de la UANL. Investigadora en el Centro de Investigación de Tecnología Jurídica y Criminológica de la Facultad Derecho y Criminología de la UANL. Catedrática de la propia Facultad de Derecho y Criminología de la UANL y maestra emérita de la Universidad de Monterrey, SNI-nivel 1-CONACYT (2009-2011 y 2015-2017). ORCID 0000-0003-4871-8620. Correo: myrna.garciabr@uanl.edu.mx

Por lo que debemos iniciar con entender, que la discriminación, es "…toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: el origen étnico o nacional, el color de piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica, de salud o jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, la lengua, las opiniones, las preferencias sexuales, la identidad o filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, el idioma, los antecedentes penales o cualquier otro motivo. También se entenderá como discriminación la homofobia, misoginia, cualquier manifestación de xenofobia, segregación racial, antisemitismo, así como la discriminación racial y otras formas conexas de intolerancia" (DOF, 2003).

Comprendiendo lo anterior, tendremos que señalar que la discriminación está extendida en la sociedad mexicana, porque se manifiesta en múltiples escenarios y relaciones, se practica de manera consciente o inconsciente, y se sustenta en prejuicios de todo tipo y en barreras de exclusión a oportunidades de desarrollo individual y colectivo en todos los ámbitos de la existencia humana: social, político, económico y cultural; parte importante de la sociedad mexicana la pobreza y la discriminación son problemas que se encuentran fuertemente asociados, lo cual también agrega otros componentes a las brechas de la desigualdad que se generan por vivir en pobreza. A la falta de recursos se suman, como motivos para la discriminación, otros atributos que son parte de las características intrínsecas de las personas, y forman un cúmulo de desventajas inmerecidas que tienden a reforzar los patrones de desigualdad imperantes (ORDÓÑEZ BARBA, 2019).

A nivel internacional, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos-CIDH (CIDH, 2017), mostraba la escandalosa relación entre la pobreza y las otras desigualdades sociales en América Latina al indicar que el 10% de la población acapara el 71% de la riqueza. Todavía peor, solo el

1% del grupo de privilegiados controlaba el 40% de los recursos, mientras que la mitad de la población en situación de pobreza solo accedía al 3.2% de la riqueza. Ahora bien, el artículo 1.1 de la Convención Americana de Derechos Humanos-CADH no solo establece las obligaciones generales de respeto y garantía, sino también una cláusula que prevé que las personas deben gozar y ejercer "sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social" los derechos consagrados en dicha Convención (STEINER y URIBE, 2014).

En el presente ensayo se analiza la discriminación y las desigualdades sociales, así como, los parámetros de los objetivos para lograr la igualdad sustantiva y las formas de garantizar el trato y oportunidad para todas las personas en búsqueda de la inclusión social.

Las desigualdades sociales en México, personas en situación de vulnerabilidad

Existen sectores de la sociedad, que debido a determinadas condiciones o características son más vulnerables, tales: personas migrantes; víctimas del delito; periodistas y defensores civiles de derecho humanos; personas desaparecidas y sus familiares o víctimas indirectas, niñas, niños y adolescentes, adultos mayores, personas con discapacidad, indígenas sus pueblos y comunidades; la comunidad LGBTIQ+, y mujeres en situación de vulnerabilidad. El Plan Nacional de Desarrollo-PND (2003) definió la vulnerabilidad como: La consecuencia de desventajas y una mayor posibilidad vulneración de derechos, provocadas por un conjunto de causas sociales y de algunas características personales y/o culturales. Se consideran como grupos en situación de vulnerabilidad a grupos poblacionales como las niñas, los niños y jóvenes en situación de calle, los migrantes, las personas con discapacidad, los adultos mayores y la población indígena, etc.

El sistema universal ha reconocido que la pobreza es un problema relacionado con los derechos humanos y que existe un vínculo entre el goce integral de todos los derechos humanos y la reducción de la pobreza. El preámbulo común de los dos tratados vinculantes aprobados por las Naciones Unidas-ONU en 1966, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos-PIDCP y Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales-PIDESC establece que "con arreglo a la Declaración Universal de Derechos Humanos no puede realizarse el ideal del ser humano libre, liberado del temor y de la miseria, a menos que se creen condiciones que permitan a cada persona gozar de sus derechos económicos, sociales y culturales, tanto como de sus derechos civiles y políticos" (CIDH, 2017).

Las condiciones de "existencia digna" de toda persona, para los efectos prácticos sería: 1) el Estado tiene el deber de actuar positivamente por medio de acciones suficientes y adecuadas en pro de resolver una situación extrema y especial de vulnerabilidad; 2) ante casos de personas o comunidades indígenas afectadas por una situación concreta de vulnerabilidad y donde, a su vez; 3) el Estado conocía (o tenía la obligación de conocer) esa situación y omitió actuar (o actuó en forma insuficiente) para revertirla; y 4) todo ello para garantizar el acceso a condiciones de existencia digna (cuyo contenido se mide a la luz de los contenidos básicos del derecho a la alimentación, el derecho al agua, el derecho a la salud y el derecho a la educación). Resta analizar críticamente los elementos que presentan la situación de vulnerabilidad, o categorías sospechosas que deben ser protegidas (CIDH, 2017).

Evaluar las acciones estatales sobre la situación de extrema vulnerabilidad, en condiciones de existencia digna, señalada en el artículo 4° de la CADH-Convención Americana de Derechos Humanos impactó en varios sentidos en el examen de falta de idoneidad de las acciones estatales atacadas por insuficientes para cumplir con la obligación estatal de generar condiciones de igualdad. La acción estatal atacada por insuficiente es compleja y se configura, por un lado, por un decreto que declaró en estado de emergencia y de vulnerabilidad a la comunidad y, por el otro, por el procedimiento administrativo para recuperar las tierras (BELOFF y CLÉRICO, 2016).

Respecto del derecho a la vida digna, la Corte Interamericana de Derechos Humanos-Corte IDH avanzó identificando las variables con las cuales mediría si el Estado cumplió con la obligación de generar condiciones de existencia digna y de respetar el derecho a la propiedad comunal de las tierras ancestrales. Estas variables se leen expresamente en clave de los DESC: derecho de acceso al agua, a la alimentación, a la salud y a la educación. En todos estos aspectos relevantes, las medidas estatales no fueron suficientes ni adecuadas (BELOFF y CLÉRICO, 2016).

En México, el Plan Nacional de Desarrollo-PND 2019-2024 devela un escaso compromiso por mejorar los estándares oficiales en materia de los derechos económicos, sociales y culturales-DESC. El gobierno federal, al adoptar los umbrales minimalistas del Consejo de Evaluación de la Política Social-CONEVAL, muestra su desdén por acatar su obligación constitucional de garantizar el cumplimiento pleno de los derechos humanos, para la protección de todas las personas, ahora bien, la desigualdad es la violación de la dignidad humana, es negarle a cualquier ser humano la capacidad para desarrollarse. Esta acción toma diferentes formas y tiene diferentes efectos: muerte prematura, enfermedades, humillación, sumisión, discriminación, exclusión del conocimiento y de la vida social imperante, estrés, inseguridad, ansiedad, falta de autoestima y orgullo de uno mismo, y exclusión de las oportunidades que se presentan en la vida (PIERDANT RODRÍGUEZ, 2008).

En cuanto a la desigualdad es importante ver si se está pensando la vulnerabilidad desde una perspectiva de desigualdad unidimensional, bidimensional o multidimensional, o sea de todas las posibles formas en que se presenta. Las personas, las cosas y los conocimientos circulan, se intercambian, se distribuyen y se apropian de acuerdo con reglas específicas, bajo la influencia de instituciones económicas, políticas, sociales y culturales. Los mercados y otras formas de intercambio e interacción están incrustadas en relaciones de poder y tradiciones culturales. Funcionan de acuerdo con trayectorias históricas e institucionales en las que operan muchos filtros y condicionamientos (REYGADAS, 2004).

El uso del concepto de "situación de vulnerabilidad" puede evitar el esencialismo y, simplemente, resalta que algunas personas se encuentran

en una situación de asimetría en cuanto al acceso a las condiciones de existencia digna. Evidencia, a su vez, que esa desigualdad proviene de arreglos institucionales preexistentes, en cuya definición los afectados no tuvieron posibilidad real de participar en forma efectiva y que, además, en el presente, no pueden desarmar por sus propios medios, con sus propias fuerzas. Éste es el argumento central para justificar el deber positivo del Estado para asegurar medidas de prestación para la Corte IDH-Corte Interamericana de Derechos Humanos que, en el caso de los niños, niñas y adolescentes, surge explícito del artículo 19 de la Convención Americana (BELOFF y CLÉRICO, 2016).

Por vulnerabilidad, la Corte IDH ha mostrado cierta flexibilidad con respecto a su uso, ha tomado la edad (niños, personas de edad avanzada), la pertenencia a una comunidad indígena, la situación de especial sujeción (detención, internación) como dato de partida, pero combinado con un análisis de la situación concreta de habitabilidad (niños que habitan las calles, comunidades indígenas desplazadas que viven a la vera de una ruta en situación de pobreza extrema) o de detención (niños y adultos detenidos en situación de hacinamiento). Estas situaciones de vulnerabilidad son utilizadas como un argumento de base para justificar la obligación estatal de generar condiciones de existencia digna en clave de igualdad, como distribución, reconocimiento y participación (BELOFF y CLÉRICO, 2016).

Por otro lado, las desigualdades de género como la extracción social de las personas son realidades palpables que moldean sus trayectorias de vida desde temprana edad. En consecuencia, el orden y la secuencia, tanto como la temporalidad y la significación social de los eventos-transición que la sociodemografía identifica como hitos relevantes en la transición a la adultez no pueden analizarse al margen de estos factores condicionantes. Hacer caso omiso de esta realidad conduce a generar imágenes idealizadas de esta transición que no contribuyen a un entendimiento cabal de este proceso, al tiempo que favorecen la reproducción de mitos intelectuales sobre el particular (OLIVEIRA y MORA, 2008).

Por ello el argumento de vulnerabilidad, por un lado, alerta acerca de que personas o grupos de personas requieren que otro haga algo, en este

caso el estado, para ayudarlas a salir del estado de vulnerabilidad, porque al encontrarse en una posición de exclusión, de marginalidad, de subordinación, no disponen de las mismas herramientas (socioeconómicas, de participación real en los procesos políticos, para disputar los lugares desde los que se puede tener "voz efectiva" para que se expresen tanto individual cuanto como miembros de un colectivo, etc.) para procesar y revertir esa situación. Sin embargo, por el otro lado, puede implicar la estigmatización o la estereotipación de los grupos o personas a los que se dirigen esas medidas estatales, el dilema de la diferencia y su señalamiento, que también discrimina (BELOFF y CLÉRICO, 2016).

La discriminación por motivos de preferencia sexual, orientación sexual o identidad de género incluye toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en la orientación sexual o la identidad de género que tenga por objeto o por resultado la anulación o la disminución de la igualdad ante la ley o del reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Este tipo de discriminación generalmente se ve agravada por la discriminación basada en otras causas como el género, la raza, la edad, la religión, la discapacidad, el estado de salud y la condición económica.

En el ámbito internacional se ha reconocido que la discriminación contra la diversidad sexual se refleja, entre otras circunstancias, a través de actos que violentan el derecho a la vida privada; a través de actos de odio o de violencia como las ejecuciones extrajudiciales, sumarias o arbitrarias que vulneran el derecho a la vida y el de la integridad y la seguridad personal o del acoso en las escuelas o en el lugar de trabajo que afectan la dignidad de las personas.

Una de las prácticas discriminatorias contra la diversidad sexual que está expresamente reconocida en la legislación nacional vigente es la de realizar o promover el maltrato físico o psicológico por asumir públicamente la preferencia sexual. En México, en marzo de 2011, ambas cámaras del Poder legislativo Federal aprobaron la reforma constitucional en la que se incluye el término de preferencias sexuales, expresamente en el artículo 1°: “Queda prohibida toda discriminación motivada 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" (CPEUM, 2011).

Con respecto a las personas LGBTI, en especial las personas trans y las personas trans de grupos específicos, la CIDH-Corte Interamericana de Derechos Humanos ha indicado que las mismas se encuentran inmersas en un ciclo de exclusión y pobreza que las hace más vulnerables a la violencia. En Latinoamérica, la discriminación y exclusión estructural en el mercado laboral, basada en la orientación sexual, la identidad y expresión de género, es uno de los factores desencadenantes que pone en marcha un ciclo sin fin de pobreza continua. Las personas que se encuentran en la doble condición de tener orientaciones sexuales e identidades de género diversas y ser migrante enfrentan un riesgo mayor de discriminación y violencia, particularmente las personas que se ven forzadas a dejar sus países, o que son desplazadas internas en sus propios países, y como consecuencia de su desplazamiento viven en situaciones de pobreza en los lugares de destino (CIDH, 2017).

La igualdad puede y debe lograrse a fin de garantizar una vida digna para todas las personas. Podemos garantizar la igualdad de oportunidades y reducir la desigualdad de los ingresos, oportunidades y brechas si eliminamos las leyes, políticas y prácticas discriminatorias.

Igualdad formal y sustantiva

Se considera que la igualdad ocurre al menos en dos dimensiones: la formal y la sustantiva, la igualdad formal –de jure o normativa- se refiere a la igualdad ante la ley y supone que las personas tienen o tenemos los mismos derechos.

La igualdad sustantiva -de facto o material- supone la modificación de las circunstancias que impiden a las personas el ejercicio pleno de sus derechos y el acceso a las oportunidades por medio de medidas estructurales, legales o de política pública que garanticen en los hechos la igualdad.

Por ello, el tema del fundamento de los derechos humanos es típico del debate jurídico-filosófico de la actualidad y en nuestro país, después de la reforma constitucional del 2011. En este contexto, podemos encontrar posturas iuspositivistas (que sostienen que el problema de la fundamentación de los derechos se encuentra resuelto desde el momento en que estos encontraron el consenso político que les dio validez, esto es, desde que son derecho positivo), e iusnaturalistas (las cuales, bajo el argumento de que la positivación de los derechos no ha bastado para detener sus constantes atropellos, afirman que estos necesitan ser explicados racionalmente). En el discurso de esta última postura, es constante y común encontrar referencias a la idea de que el fundamento de los derechos radica en la dignidad de la persona humana, es decir, que la base de su reconocimiento nace de identificar la noción de persona con su dignidad (STEINER y URIBE, 2014).

El predominio de posturas que justifican los derechos en la dignidad del ser humano tiene su origen, principalmente, en los lamentables eventos históricos de la primera mitad del siglo XX que destacaron por su documentada vulneración a los derechos más elementales, entre otras razones, porque los regímenes jurídico-políticos vigentes en estos períodos condicionaron el respeto a la dignidad humana a consideraciones de color, raza, condición económica, cultura, etcétera, establecidas en la legislación y no en la idea de que el ser humano es algo valioso y digno de respeto por el solo hecho de serlo (STEINER y URIBE, 2014).

Al respecto y señalando dos perspectivas de la igualdad. Una de ellas sería la igualdad como parámetro de la justicia en una comunidad, y, consiguientemente, como parámetro del derecho en su calidad de organizador de la convivencia en la misma; a lo que podríamos denominar justicia «social». La otra, que constituiría su «versión reflexiva» o si se prefiere, su concreción en lo particular, el derecho de las y los individuos a recibir el

mismo trato dentro de la comunidad; esto es, la dimensión «real» de la justicia (GARCÍA-CASTRILLÓN, 2002).

Respecto a los derechos de la comunidad LGBTIQ, entre el 2004 al 2008 se elaboró, a petición de Louise Arbour, ex Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y se redactó en noviembre de 2006 en la ciudad indonesia de Yogyakarta (2007) por un grupo de 29 expertos en derechos humanos y derecho internacional de varios países. Entre ellos se encontraban Mary Robinson, ex Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, expertos independientes de la ONU, Manfred Nowak, Wan Yanhai, integrantes de los órganos de la ONU que dan seguimiento a los tratados, jueces, académicos y activistas por los derechos humanos.

Su presentación tuvo lugar el 26 de marzo de 2007 en el Consejo de Derechos Humanos de la ONU en Ginebra y posteriormente fue ratificado por la Comisión Internacional de Juristas. El origen más inmediato del documento está en el llamamiento que hicieron 54 Estados en dicho Consejo en el año 2006, para que se respondiera ante las graves violaciones de derechos humanos de lesbianas, gays, bisexuales y personas transexuales o transgénero, e intersexuales que se dan habitualmente en numerosos países (CDHCM, 2012).

Sabemos bien que no basta decretar la igualdad en la ley si en la realidad no es un hecho, la llamada igualdad formal. Para que así lo sea, la igualdad debe traducirse en oportunidades reales y efectivas para ir a la escuela, acceder a un trabajo, a servicios de salud y seguridad social; competir por puestos o cargos de representación popular; gozar de libertades para elegir pareja, conformar una familia y participar en los asuntos de nuestras comunidades, organizaciones y partidos políticos, la llamada igualdad sustantiva.

Este cambio cultural se concretará si todos y todas tenemos la obligación de prevenir factores de riesgo y a la vez fortalecer las diversas decisiones para combatir las causas de discriminación, porque, es una estructura por el cual se ejerce el poder público que tiene a su vez, la obligación de cumplir con las obligaciones de respetar, garantizar, prevenir razona-

blemente, investigar y sancionar y reparar, a través de la adopción de medidas apropiadas: sino por sí mismo, al menos arbitrando los medios para que dichas obligaciones sean cumplidas.

Igualdad y equidad no son sinónimos, aunque sí son conceptos relacionados. Entender las diferencias entre ambos es fundamental para diseñar políticas públicas con el objetivo de crear condiciones de igualdad. La igualdad comprende la equidad, porque no se puede tratar como iguales a las personas cuya condición de partida es desigual, ya que se reproducirían infinitamente las desigualdades de género.

La "equidad de género" refiere a la justicia en el tratamiento de varones y mujeres de acuerdo con sus respectivas necesidades. Implica un procedimiento diferenciado de las necesidades de grupos específicos de mujeres y de hombres para corregir desigualdades de origen por medio de las acciones de la política pública. Estas medidas han sido conocidas como "medidas compensatorias o de acción afirmativa" cuyo propósito es equilibrar las inequidades específicas que enfrentan ciertos grupos de mujeres y se caracterizan por ser medidas temporales que operan hasta que se elimina la desigualdad.

En búsqueda de la inclusión social, erradicando la discriminación

El desarrollo social inclusivo se ve interrogado por una serie de nudos emergentes, que incluyen, además de los ya indicados, las diversas formas de violencia, las migraciones, las transiciones demográfica, epidemiológica y nutricional, y la revolución tecnológica, que se suman a otro conjunto de nudos estructurales aún no resueltos, como la pobreza y las desigualdades. A ello deben añadirse las tensiones derivadas de demandas sociales incrementales que se tornan visibles con creciente fuerza, en correlato con el crecimiento experimentado por los estratos de ingresos medios y que reclaman garantías efectivas de ciudadanía y de inclusión aún distantes de su materialización en parte importante de la región. Si bien

cada uno de estos elementos tiene un impacto diferente en la cohesión social de los países, todos comparten un potencial desestabilizador de los consensos sociales, tácitos o explícitos, que han primado sobre la vida en común en los países (MALDONADO VALERA y otros, 2020).

Así pues, cuando se aborda el tema de los derechos humanos de las personas LGBTIQ+, estamos repasando lo que debería estar siendo aplicado, respetado y protegido desde 1948, cuando se proclamó que todos los seres humanos nacemos libres e iguales. No son derechos nuevos ni derechos especiales, son los derechos consagrados desde hace 70 años por el derecho internacional, pero que en ciertas partes del mundo les siguen siendo denegados a millones de personas por su orientación sexual, su identidad de género o porque las variaciones en sus características sexuales no encajan claramente en la dicotomía femenino/masculino. Lo que subyace en este punto de fricción entre países es la discusión de la propia universalidad de tales derechos, entre otros motivos a consecuencia del relativismo cultural, y por lo controvertido de su adaptabilidad para ajustarse a las necesidades de protección de "todos" los seres humanos sin excepción, cumpliéndose el principio de no discriminación (PERIBÁÑEZ BLASCO, 2018).

También, los estereotipos son una forma de categorización social que facilita nuestras interacciones cotidianas con otras personas, los estereotipos clasifican a las personas a partir del grupo social al que pertenecen; así, por ejemplo, existen estereotipos sobre personas de una determinada nacionalidad, personas que se dedican a una actividad específica, personas de un cierto género u orientación sexual, por referir algunos; de acuerdo con el tipo de información que proporcionan, los estereotipos pueden distinguirse en dos clases: descriptivos y normativos (SCJN, 2020).

La desigualdad entre mujeres y hombres, y la opresión de género se han apoyado en mitos e ideologías dogmáticas que afirman que la diversidad entre mujeres y hombres encierra en sí misma la desigualdad, y que ésta última, es natural, ahistórica y, en consecuencia, irremediable. La nominación de las mujeres en el reconocimiento de sus derechos humanos presupone identificar que las diferencias entre mujeres y hombres son de género y no sólo sexuales. Los movimientos sociales han insistido en la

equidad, en que se reconozca que la desigualdad ha sido construida y no es natural, y en la necesidad de realizar acciones afirmativas concretas para lograr la paridad entre mujeres y hombres (LAGARDE, 2012).

Al respecto en México, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia es una ley de orden público, interés social y de observancia general en la república, tiene por objetivo establecer la coordinación entre la Federación, las entidades federativas, la Cd. de México y los municipios para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, así como los principios y modalidades para garantizar su acceso a una vida libre de violencia que favorezca su desarrollo y bienestar conforme a los principios de igualdad y de no discriminación.

Varias contribuciones abonan y profundizan las dinámicas de la desigualdad y la discriminación, y los desafíos de la inclusión social, como muestran respectivamente los textos de Alexandra Hass en el caso de México, el de Marta Rangel sobre la población afrodescendiente en el caso del Brasil, el de Silvina Corbetta con respecto a los pueblos indígenas y el de Ernesto Espíndola en lo relativo a las identidades juveniles. Con base en un marco analítico desarrollado por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación-CONAPRED, el cual se centra en las interrelaciones entre opiniones y actitudes, prácticas y experiencias, y los efectos de ambas en la convivencia social, Alexandra Haas expone a la discriminación como un fenómeno estructural que parte de prejuicios y estereotipos, los que generan y justifican prácticas discriminatorias, traduciéndose finalmente en brechas de desigualdad en diversos ámbitos de la vida económica, social y política y, en algunos casos, en la negación de los derechos de las personas (MALDONADO VALERA y otros, 2020).

Hay que poner el acento en la cultura del privilegio entendida como la negación sistemática del otro que logra naturalizar las desigualdades y las exclusiones como algo dado, inevitable e incluso deseable. Ante esta cultura del privilegio, la construcción de una cultura de la igualdad aparece todavía como un horizonte tan deseable como lejano. La cultura del privilegio opera como un sustrato profundo en que se cimienta y reproduce la desigualdad. Esta cultura de la negación del otro fue concomitante con

privilegios económicos, políticos y sociales vinculados a diferencias adscriptivas y semiadscriptivas: raza, etnia, género, origen, cultura, lengua y religión, constituye, a su vez, la base histórica de la cultura del privilegio que, con distintas expresiones y rangos, se perpetúa hasta hoy (BIELSCHOWSKY y TORRES, 2018).

La cultura del privilegio puede entenderse a partir de tres rasgos básicos, el primero es la naturalización de la diferencia como desigualdad. Condiciones adscriptivas o semiadscriptivas operan como factores que justifican la desigualdad en derechos de propiedad, poder, nivel de vida, acceso a activos, redes de influencia y condición de ciudadanía. El segundo rasgo presente en la cultura del privilegio es que quien establece esta jerarquía no es un juez imparcial, sino un actor entre otros que procura apropiarse de beneficios, para lo cual se constituye a la vez en juez y parte. Este sujeto obtiene esa posición de privilegio por su origen de clase o de sangre, su posición socioeconómica, adscripción racial o de género, su cuna, su cultura o su pertenencia a élites de poder, o una combinación de las anteriores. El tercer rasgo propio de la cultura del privilegio es que, para operar y perpetuarse, la jerarquía tiene que difundirse a través de actores, instituciones, reglas y prácticas. De esta manera, se establece una dialéctica entre, por una parte, la naturalización de la diferencia como desigualdad y, por otra, la reproducción de las desigualdades por medio de estructuras e instituciones sociales. Por medio de la cultura del privilegio, las desigualdades pasadas se transmiten y reproducen en el presente (BIELSCHOWSKY y TORRES, 2018).

Por último, debemos de entender como categorías que deben ser protegidas antes sospechosas, como rasgos de las personas que forman parte de su propia dignidad. No se elige ser hombre o mujer, ni elegimos donde nacer, ni la orientación sexual, ni tener una discapacidad, ni ser migrante, ni ser indígena, estas son categorías sospechosas de las que las personas no pueden desprenderse de ellas, y por esto muchas veces tienden a menospreciarlas. Las categorías sospechosas, conocidas también como rubros prohibidos de discriminación hacen las veces de focos rojos. Esto significa

que se requerirá de un escrutinio estricto y una carga probatoria determinada para establecer la legitimidad o necesidad de una distinción, exclusión, restricción o preferencia.

Las categorías sospechosas son sexo, género, preferencias u orientaciones sexuales, la edad, las discapacidades, antecedentes de discapacidad, consecuencia de discapacidad anterior o percepción de una discapacidad presente o pasada, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, el estado civil, raza, color, idioma, linaje u origen nacional, social o étnico, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social. Esta enumeración de ningún modo es limitativa.

En vista de la amplitud y complejidad del problema de desigualdad social y de vulneración a sus derechos humanos que suponen la pobreza y las categorías protegidas señaladas en los párrafos anteriores, que enfrentan las personas, grupos y colectividades que viven en dicha situación, busca constituir una aproximación inicial, que permita visibilizar las principales afectaciones de derechos humanos en estos contextos e identificar los desafíos centrales que requieran mayor atención por parte del Estado para la inclusión social de todas la personas. En el contexto histórico en que nos encontramos se necesitan indicadores que empujen y analicen, encuentren un nuevo modo y camino con elementos que se consideran importantes y que estarían a la base de la discusión sobre la inclusión y cohesión social.

Conclusiones

Las condiciones de "existencia digna" de toda persona, para los efectos prácticos sería: 1) el Estado tiene el deber de actuar positivamente por medio de acciones suficientes y adecuadas en pos de resolver una situación extrema y especial de vulnerabilidad; 2) ante casos de personas o comunidades indígenas afectadas por una situación concreta de vulnerabilidad y donde, a su vez; 3) el Estado conocía (o tenía la obligación de conocer) esa situación y omitió actuar (o actuó en forma insuficiente) para revertirla; y 4) todo ello para garantizar el acceso a condiciones de existencia digna (cuyo

contenido se mide a la luz de los contenidos básicos del derecho a la alimentación, el derecho al agua, el derecho a la salud y el derecho a la educación).

La cultura del privilegio entendida como la negación sistemática del otro que lograr naturalizar las desigualdades y las exclusiones.

El desarrollo social inclusivo se ve interrogado por una serie de nudos emergentes, que incluyen, además de los ya indicados, las diversas formas de violencia, las migraciones, las transiciones demográfica, epidemiológica y nutricional, y la revolución tecnológica, que se suman a otro conjunto de nudos estructurales aún no resueltos, como la pobreza y las desigualdades, porque, en el contexto histórico en que nos encontramos se necesitan indicadores que empujen y analicen, encuentren un nuevo modo y un nuevo camino con elementos que se consideran importantes y que estarían a la base de la discusión sobre la inclusión y cohesión social.

Bibliografía

Beloff M. y Clérico, L. (2016). Derecho a condiciones de existencia digna y situación de vulnerabilidad en la jurisprudencia de la Corte Interamericana. Estudios constitucionales, versión On-line ISSN 0718-5200. Estudios constitucionales vol. 14 no. 1 Santiago jul. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-52002016000100005&script=sci_arttext

Bielschowsky, R. y Torres, M. (2018). Desarrollo e igualdad: el pensamiento de la CEPAL en su séptimo decenio, Textos seleccionados del período 2008-2018. Naciones Unidad. Compiladores, Capítulo III, La Economía política y la cultura del privilegio, p. 189 y 190. cap03_Desarrollo_e_igualdad_es.pdf https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43540/73/cap03_Desarrollo_e_igualdad_es.pdf

CIDH. (2017). Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Informe sobre pobreza y derechos humanos en las Américas. OEA/Ser.L/V/II.164. Doc. 147. 7 septiembre 2017. Original: español, p. 180. http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/pobrezaddhh2017.pdf

CDHCM. (2012) COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS de la Cd. de México, antes Distrito Federal. Situación de los derechos humanos del colectivo lésbico, gay, bisexual, transexual, transgénero, travesti e intersexual: Aportes desde

marzo 2012. https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2014/09/informe_lgbttti.pdf

CONAPRED. (2010). http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf

CPEUM. (2011). CONSTITUCION POLITICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, que reforma la de 5 de febrero de 1857. Párrafo reformado DOF 04-12-2006, 10-06-2011. Artículo reformado DOF 14-08-2001. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/marco.htm

García-Castrillón, C. (2002). Igualdad, Género y Medidas de Acción Discriminación Positiva en la Política Social Comunitaria. Universidad Complutense de Madrid. Revista de Derecho Comunitario Europeo, 2002 - dialnet.unirioja.es., p. 489. file:///C:/Users/myrna.garcia/Downloads/Dialnet-IgualdadGeneroY-MedidasDeAccionDiscriminacionPositi-266011.pdf

Lagarde, M. (2012). El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías. Gobierno de la Ciudad de México. Instituto de las Mujeres del Distrito Federal. Ahora Cd. de México., p. 18. https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacion-LXIII/ElFeminismoenmiVida.pdf

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. (2003). Texto vigente. Última reforma publicada DOF 20-05-2021. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262_200521.pdf

Maldonado Valera, C., Marinho, M. L. y Robles, C. (2020). Inclusión y cohesión social en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible Claves para un desarrollo social inclusivo en América Latina. p. 14. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46141/S2000057_es.pdf?sequence=1

Ordóñez Barba, G. (2018). Discriminación, pobreza y vulnerabilidad: los entresijos de la desigualdad social en México Colegio de la Frontera Norte, México. Región y sociedad, vol. XXX, núm. 71. El Colegio de Sonora. Recepción: 01 febrero 2016. Aprobación: 07 Diciembre 2016 DOI: 10.22198/rys.2018.71.a377. https://www.redalyc.org/journal/102/10253649011/html/

Peribáñez Blasco, E. (2018). La ONU y los Derechos Humanos de las Personas LGBTI+ Historia de un Reconocimiento Tardío. Oficina de Derechos Humanos. Universidad Rey Juan Carlos, Móstoles, España Revista de la Inquisición. Intolerancia y Derechos Humanos, p. 474 // Volumen 22, pp. 471-498; ISSN: 1131-5571.Dialnet-LaONUYLosDerechosHumanosDeLasPersonas-LGBTIHistoria-7452330 (1).pdf

Pierdant Rodríguez, A. I. (2008). Análisis multidimensional de la desigualdad social y educativa en los estados de Nuevo León y Oaxaca, México, 2008 y 2010. p. 10. https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/analisis_desigualdad_social.pdf

PND (2003). Plan Nacional de Desarrollo. 2003 http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Comisiones/d_gvulnerables.htm

PRINCIPIOS YOGYAKARTA. (2007). https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=48244e9f2

Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. Política y cultura, versión impresa ISSN 0188-7742. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422004000200002

SCJN. (2020). Protocolo para Juzgar con Perspectiva de Género., p. 44. https://www.scjn.gob.mx/derechos-humanos/sites/default/files/protocolos/archivos/2020-11/Protocolo%20para%20juzgar%20con%20perspectiva%20de%20g%C3%A9nero%20(191120).pdf

Steiner, C. y Uribe, P. (2014). Convención Americana sobre Derechos Humanos comentada. P. 56. https://www.corteidh.or.cr/tablas/30237.pdf

La mediación como herramienta de inclusión sanitaria en obstetricia

Emilia de los Ángeles Iglesias Ortuño[2]
Facultad de Trabajo Social, Universidad de Murcia.

Sumario: *Introducción; 1. Conceptualización general de la Violencia Obstetra. 2. La Teoría feminista como paradigma para el estudio de la Violencia Obstetra. 3. Parto humanizado y Bienestar Reproductivo. 4. La mediación como método inclusivo de la mujer en el proceso de parto humanizado. Conclusiones*

Introducción

La sexualidad y la reproducción son dimensiones adscritas a un marco de derechos humanos fundamentales que garantizan la libertad de decidir y optar, sin coacciones, violencia ni discriminación de género, en la búsqueda de su realización individual (Oddone, 1999, p. 38). Pero, en ocasiones, el estado de salud de los individuos va a depender de situaciones que están más allá de sus propias capacidades y estará influenciado fuertemente por el medio en el que las personas se desarrollen.

---

2 Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Murcia, España. Trabajadora Social y Doctora en Intervención Social y Mediación. Coordinadora del Máster Universitario en Dependencia de la Universidad de Murcia. Realiza su actividad investigadora en las líneas de Trabajo Social y Salud y Conflictología y violencias. Desempeña labor docente en la licenciatura de Trabajo Social, así como en los Posgrados adscritos a la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Murcia. Es profesora externa colaboradora en la Universidad Jesuita de Guadajalara, ITESO y es Nivel I en el Sistema Nacional de Investigadores, reconocimiento otorgado por CONACYT para el período 2021-2023. Contacto: ea.iglesiasortuno@um.es; ORCID: http://orcid.org/000-002-1033-4907

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) indica en su artículo 25 que toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios. En materia de obstetricia, Oddone perfila que (1999, p. 39) la salud sexual reproductiva implica el logro del pleno ejercicio de esos derechos y el disfrute de un estado de bienestar tanto en el aspecto físico como en el psíquico y de las relaciones interpersonales, así pues, la salud sexual reproductiva pasa a engrosar el repertorio de temas de desarrollo humano y social.

El estudio de las problemáticas sociales desde el enfoque de Derechos Humanos pone en el centro del análisis de la realidad al sujeto como ser con necesidades de obligada retribución para su desarrollo por parte del entramado político-social en el que se desarrolla. Este enfoque, como indica Sánchez (2011, p. 51) analiza el desarrollo de la persona desde diferentes elementos objetivos y subjetivos y los reconoce todos como elementos sustantivos que proteger, preservar y procurar. Si bien se reconoce la relevancia determinante del entramado político-social para la procuración de los derechos humanos, se considera indispensable también la autonomía personal y la participación activa de la persona en la gestión y desempeño de las acciones conducentes a su disfrute.

La salud reproductiva, si bien debe reconocerse como elemento individual auto-gestionado, debe complementarse, desarrollarse o ampliarse con el apoyo de las instituciones de salud. La formación a la población en salud reproductiva tiene como objetivo favorecer la satisfacción de necesidades e incidir en el bienestar corporal y emocional de la mujer y está orientada a la prevención de infecciones de transmisión sexual, la detección temprana de enfermedades como el cáncer o la reducción de la muerte materna durante el parto. Estos temas se complementan con la adquisición de competencias para llevar un proceso de embarazo saludable, el desarrollo de las habilidades para la lactancia materna, así como los sistemas de anticoncepción de acuerdo a la planificación familiar deseada. La problemática que se constata en este estudio es la calidad de esta formación otorgada por las instituciones de salud que, si bien se garantizan

por exigencias protocolarias, tal vez no responden a las necesidades reales y diversas de toda la población o, concretamente, de los grupos poblacionales con menor preparación académica quienes demandan apoyo más práctico así como individualizado, técnicas específicas que requieran capacitación, formación e implicación y consciencia en el proceso, además de un rubro especializado en apoyo psico-social.

Conceptualización general de la Violencia Obstetra

La Organización de los Estados Americanos[3] elabora un Mecanismo de Seguimiento de la Convención de Belém de Pará[4] [MESECVI] con periodicidad quinquenal. En el Segundo Informe MESECVI, se define la violencia obstétrica como la apropiación del cuerpo y procesos reproductivos de las mujeres por personal de salud, que se expresa en un trato deshumanizador, en un abuso de medicalización y patologización de los procesos naturales, trayendo consigo pérdida de autonomía y capacidad de decidir libremente sobre sus cuerpos y sexualidad, impactando negativamente en la calidad de vida de las mujeres (Organización de los Estados Mexicanos [OEA], 2012:39).

Uno de los enfoques que pueden aplicarse para el análisis del comportamiento violento de una sociedad es el de violencia de género. En aproximación a los espacios particulares donde se desarrolla el fenómeno violencia, Morrison *et al.* (2005, p. 2) explican que el término violencia de género se usa para referir violencia contra la mujer, pero prácticamente

3 La OEA reúne a los países del hemisferio occidental para promover a democracia, fortalecer los derechos humanos, fomentar el desarrollo económico, la paz, la seguridad, la cooperación y avanzar en el logro de intereses comunes. Los orígenes de la Organización se remontan a 1890, cuando las naciones de la región formaron la Unión Panamericana con el objetivo de estrechar las relaciones hemisféricas. Esta unión se convierte en la OEA en 1948, hoy son 35 países miembros entre el Norte, Sur, Centro y Caribe.

4 Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer fue adoptada en Belém do Pará, Brasil, en 1994, formalizando la definición de la violencia contra las mujeres como una violación de sus derechos humanos.

cualquier forma de violencia tiene una dimensión de género en la medida en que el hombre y la mujer enfrentan diferentes riesgos al protagonizar un acto violento como en ser víctima de dicha violencia. El estudio de la salud con perspectiva de género, explica Matud (2008, p. 77), puede comprender el fenómeno salud-enfermedad desde diferentes enfoques. Desde el modelo psicosocial se trata de explicar las diferencias entre mujeres y hombres con base en diferencias a nivel intra-psíquico e interpersonal. Desde la epidemiología se trata de buscar factores de riesgo, es decir, las conductas y exposiciones a situaciones que puedan explicar las diferencias de género en salud. Y a nivel social se intentan analizar los procesos culturales, sociales, económicos y políticos que dan lugar a los diferentes riesgos para la salud de mujeres y hombres. Desde esta perspectiva, se enfatiza cómo los estados de salud están ordenados y constreñidos por los mecanismos de control social y la distribución de los recursos de poder. Especialistas en el tema de la violencia obstétrica en México como Almaguer, García y Vargas (2010) la consideran como un fenómeno de la estructura de poder del campo médico y también una consecuencia del orden social de género.

De los aspectos más sobresalientes de las teorías feministas contemporáneas es, como destaca Dietz (2003, p. 197) su compromiso común con el concepto de democracia, a pesar de la realidad histórica o política y de la sujeción o subordinación de las mujeres y su subrepresentación y privación de derechos como ciudadanas en los Estados modernos. La teorización feminista no es sólo un proyecto interpretativo (epistemología entre diferencia y diversidad) sino también como un proyecto de emancipación buscando articular los problemas de la participación social de la mujer con una visión dirigida a las estrategias de representación, capacidad de acción colectiva y libertad que incluyan los principios y metas feministas. En esta línea, Dietz (2003, p. 198) reclama una forma de gobierno con base en participación activa democrática, que sea empático con las mujeres y con la multiplicidad de sus intereses. Con relación a esto, expone Lagarde (2003, p. 68-69) que hoy recorre al continente americano la exigencia visible de hacer política con nuevas normas de género y las exigencias de-

mocratizadoras de las mujeres abarcan la transformación de las inequidades de género como pre-requisito para lograr la participación política, la gestión y la gobernabilidad. Desde organizaciones y movimientos de mujeres y feministas, pero también desde instituciones gubernamentales y civiles, desde hace décadas y cada vez con mayor fuerza, se enarbola la urgencia de lograr la equidad y de crear acciones y políticas públicas afirmativas de género, de igualdad de oportunidades y de avance en la redefinición de las mujeres y los hombres en la sociedad, en la política y en el Estado.

Con relación a la violencia institucional, Vezzetti (2010, p. 5) afirma que las acciones institucionales, entre ellas también las sanitarias, no son neutras. En ellas, añade Donoso (2014, p. 188) se producen y reproducen relaciones y enfrentamientos de poder, político, económico, de saberes. La deshumanización que ha experimentado la medicina, producto del olvido de la subjetividad del paciente, presenta la cosificación del paciente, falta de calor en la relación humana, la ausencia de un verdadero encuentro entre los hábitos personales del paciente y de los miembros del equipo asistencial y la violación de sus derechos. En este sentido, el trato digno es una dimensión de los principios éticos propuestos como componentes de la calidad de la atención sanitaria, sin embargo, como explica Martínez (2015, p. 98) existen factores que predisponen a las deficiencias en su cumplimiento como el exceso de procesos burocráticos o procedimentales, la carga de trabajo para el personal y la tendencia a la desprofesionalización. Con relación a estos factores que comprometen el trato digno en las instituciones sanitarias, Camacaro (2013, p. 187) indica que el abuso de poder sanitario, generador de la violencia en el proceso de parto, puede estar presente tanto en lo privado como en lo público porque la obstetricia se sustenta en una lógica de intrusión médica concebida desde un paradigma bio-médico-tecnocrático.

La Teoría feminista como paradigma para el estudio de la Violencia Obstetra

Desde la Teoría de Género, explica Osborne (2009) que la dominación y control, se mantienen no sólo por la violencia directa contra las mujeres, sino también por otras formas de violencia más sutiles que pasan desapercibidas Este aspecto se convierte en un sesgo de género y se pone en evidencia esepecialmente con la distinción clínica de las enfermedades masculinas o femeninas. En este sentido Matud (2008, p. 77) explica que los factores hormonales han sido elementos a los que tradicionalmente se ha atribuido cualquier diferencia en la salud de la mujer respecto a la de los hombres y en torno a ellos se ha planteado la existencia de trastornos tales como el síndrome premenstrual, la depresión postparto o la menopausia. Así, hasta muy recientemente, se asumía la causalidad hormonal en la mayoría de los problemas de salud de las mujeres y los prejuicios y estereotipos sustituían a las investigaciones en salud, las cuales se hacían básicamente con hombres (Matud, 2008, p. 78). La crítica feminista en salud, como afirma Esteban (2003, p. 27) ha tenido como eje de trabajo prioritario el ámbito médico-científico y dos de las cuestiones centrales han sido, por un lado, la denuncia del androcentrismo a todos los niveles (investigación, docencia y asistencia), así como la puesta en evidencia de la medicalización de las mujeres. En este sentido, explica Esteban (2003, p. 28) se identifica una tendencia a considerar estos aspectos como defectos de la medicina occidental pero, como explica se trata de una cuestión estructural a propósito del sistema.

El Estado es garante de la igualdad y, explica Bodelón (2014, p. 134), tiene una posición de defensor frente a patrones de violencia que afectan a grupos subordinados. Las prácticas violentas institucionales pueden desarrollarse en los diferentes campos donde actúa el Estado con relación a la prevención, atención y reparación del daño, produciéndose con frecuencia en las estructuras de bienestar como los servicios sociales o sanitarios. Con relación a la violencia institucional, Vezzetti (2010, p. 5) afirma que las acciones institucionales, entre ellas también las sanitarias, no son

neutras. En ellas se producen y reproducen relaciones y enfrentamientos de poder, político, económico, de saberes, entre otros. Al respecto indica Camacaro (2013, p. 186) que uno de los graves problemas de la violencia contra las mujeres radica en la legitimación cultural/institucional que transita en el colectivo social. La atención a la salud sexual y reproductiva es uno de los campos más nutridos de prácticas legitimadoras de la violencia de género, dentro de éstas el discurso-praxis obstetra.

Plan de Parto para garantizar el Parto Humanizado

La definición del concepto salud ha evolucionado como resultado de la inclusión de diversos elementos más allá de lo biologicista como son los factores psico-sociales de los procesos de salud-enfermedad. En este sentido, la concepción actual de la salud, ante la premisa de la concepción holística de la persona, supera la concepción de ausencia de enfermedad y se considera, como afirma Sánchez (2011, p. 12) como el perfecto estado de bienestar físico, mental y social y la posibilidad para cualquier persona de aprovechar y desarrollar todas sus capacidades en el orden intelectual, cultural y espiritual. Este desarrollo de capacidades se concibe como desarrollo humano, definido por Moreno (2013, p. 6) como el proceso de ampliar las opciones de las personas y la optimización de su bienestar o proceso autoevaluativo que incluye una valoración positiva de la vida, basándose tanto en la congruencia entre aspiraciones y logros alcanzados, como en presentar un estado emocional afectivo óptimo cuyos aspectos cruciales son una vida prolongada y saludable, educación y un nivel de vida digno (Ferragut y Fierro, 2012, p. 97). Desde este enfoque holístico del desarrollo humano, la persona tendrá como fin la ejecución de procesos de transformación para lograr el bienestar.

En la atención de la salud, es importante el respeto a los derechos de los pacientes, satisfaciendo sus demandas, respetando su dignidad, autonomía y confidencialidad de la información generada en la relación médico-paciente. La atención del profesional de la salud a la mujer embarazada debe de conllevar a un trabajo de parto participativo, con respeto,

trato amable, informando las actividades y cuidados a realizar, en un ambiente agradable, seguro e íntimo (Martínez *et al*. 2015, p. 97).

La reproducción y maternidad, como derecho humano con marcada identidad subjetiva, debe procurarse desde los sistemas de salud pública para garantizar el bienestar reproductivo de la mujer y favorecer su autodeterminación e implicación además de velar por su integridad controlando los desequilibrios causantes de situaciones de vulnerabilidad y violencia. Como líneas de Investigación futuras, se destaca el estudio hermenéutico en torno a la ética profesional, la maternidad consciente, los planes de parto humanizado, la atención a la diversidad y el componente simbólico de la salud obstetra son los retos de la investigación social que, conquistado su comprensión y significado social real podrá proponer acciones integrales conducentes a la retribución del bienestar reproductivo pleno. En Este sentido, el Programa Nacional de Salud (2007-2012) plantea estrategias de mejora para el desarrollo de la capacitación y sensibilización de las estrategias de salud sexual y reproductiva, en particular en aspectos relacionados con la prevención de infecciones de transmisión sexual, atención- detección temprana de enfermedad de cáncer mamario o uterino, trato digno hacia la diversidad cultural y la reducción de la mortalidad materna durante el embarazo y parto (ProNalSalud, 2007, p. 69-70).

El Plan de Parto, o guía/protocolo estandarizado de voluntades, recoge las principales ideas, propuestas o deseos de la mujer que va a pasar por un proceso de parto. Se trata de que la mujer embarazada, consciente del proceso que va a enfrentar y sus requerimientos bio-psico-sociales, puedan tener una respuesta a partir de decisiones tomadas de forma anticipada y fuera de esa tensión/fragilidad/volatilidad propia de un proceso de parto. Esta herramienta socio-sanitaria se concibe, principalmente (que no en exclusiva) para los partos normales [PN], definidos por FAME [Federación de Asociaciones de Matronas de España] (2006) como el proceso fisiológico único con el que la mujer finaliza su gestación a término en el que están implicados factores psicológicos y socioculturales. Su inicio es espontáneo, se desarrolla y termina sin complicaciones, culmina con el nacimiento y no implica más intervención que el apoyo integral y respetuoso del mismo (FAME, 2006, p. 12).

La FAME (2006, p. 19) explica que cuando una mujer manifiesta su inquietud por tener un parto normal, la matrona que la atiende durante el embarazo le facilitará la elaboración de un Plan de Nacimiento que se trata de un documento escrito en el que la mujer gestante manifiesta y deja constancia de sus deseos y expectativas para el momento del parto y el nacimiento de su bebé. Este documento también servirá de guía para los profesionales que la asisten en el hospital. Es aconsejable que se elabore alrededor de las 28-32 semanas de gestación y la mujer lo podrá presentar en el hospital de referencia en el que tiene previsto su parto cuando acuda para visitarlo. En este sentido, agregan López *et al*. (2014:56) que, desde un punto de vista clínico, legal y económico, los planes de cuidados aportan un sistema para planificar y ejecutar adecuadamente los cuidados a las mujeres en el período de la dilatación, ofreciendo un marco legal y justificando la idoneidad de los cuidados brindados y los recursos materiales y humanos necesarios. Al respecto, concluye Iglesias (2021, p. 97) que un plan organizado de voluntades en el proceso de parto, permite facilitar y optimizar la labor asistencia de la enfermera especialista, matrona, pero siempre se debe ofrecer cuidados individualizados basados en las necesidades de cada mujer, respetando sus decisiones y no comprometiendo la seguridad de la madre y su hijo/a. La matrona ajustará el plan de cuidados a las necesidades reales que se presenten en cada una de las situaciones, añadiendo o eliminando nuevos diagnósticos, resultados y/o intervenciones específicas para cada problema de salud concreto durante el proceso de dilatación.

En la actualidad hay un importante debate sobre el plan de parto como opción eficaz para la preparación para el proceso. Explica Iglesias (2021, p. 98-99) que, si bien se considera una herramienta muy útil que, sobre todo, favorece la preparación de la madre y le otorga una sensación de consciencia y auto-control sobre determinados elementos del proceso, esto puede verse sesgado según el ideario tecnocrático de la institución médica donde acuda. En este sentido afirma Busquets (2020:50) que la institucionalización de este documento puede contribuir a perpetuar las dinámicas hospitalarias, por ejemplo, porque sólo se permiten marcar opciones ya

establecidas [en un formato cerrado establecido por la institución], a la par que genera una falsa sensación de participación en la mujer.

La mediación como método inclusivo de la mujer en el proceso de parto humanizado

Para conceptualizar la mediación, podemos entenderla a partir de las ideas de Bush y Folger (1996) quienes la definen como un mecanismo de resolución de conflictos que se basa en la actuación neutral e imparcial de un tercero, el mediador, que actúa como facilitador del proceso ayudando a las partes a encontrar una solución satisfactoria a la disputa. También como una intervención en una disputa o negociación de un tercero aceptado por las partes, imparcial y neutral, que carece de poder de decisión y ayuda a las partes en disputa a alcanzar voluntariamente su propio acuerdo mutuamente aceptado (Moore, 1995:45-85). El rol profesional que en este ámbito se desarrolla se circunscribe a la intervención de una tercera persona sin poder decisorio, ante otras en conflicto. La persona mediadora es especialista en las técnicas de resolución de conflictos que facilitan la comunicación y negociación entre las personas protagonistas del mismo. Explica Stulberg (1981, p. 88-89) que la mediación es un proceso voluntario y en ese marco de voluntariedad es donde sitúa el mediador sus servicios profesionales.

A estas definiciones incorpora Iglesias (2018, p. 62) que la mediación es un proceso de gestión y resolución de conflictos, donde las personas implicadas participan voluntariamente, guiadas por una tercera imparcial, que contribuye desde la perspectiva de reforzar lazos sociales, a que construyan decisiones conjuntas. El término voluntario hace referencia a la participación elegida libremente y al adecuado final pactado libremente [acuerdo]. La mediación para la gestión de conflictos (o la prevención de su malignización), forma parte de los denominados Métodos Alternos de Solución de Conflictos [MASC], definidos por la Comisión Europea en 2002 como aquellos procesos alternativos al proceso judicial tradicional

donde más que la imposición de una solución, se devuelve a las partes el protagonismo perdido y su capacidad de razonamiento y decisión, hecho que permite a las partes determinar su propia solución a la controversia (Libro Verde, 2002).

Los MASC presentan diversas características, de entre las cuales se van a destacar las más significativas: voluntariedad, autodeterminación y equilibrio entre las partes.

La *voluntariedad* de las partes para someterse a los ADR se refiere a la libertad para dar inicio a un proceso mediador, o de cualquier otro MASC (Libro Verde, 2002). La voluntariedad denota un marcado componente crítico y de consciencia ante un modelo alternativo de gestión de conflictos, para lo que será necesaria la sensibilización previa que garantice una participación voluntaria, pero, además, efectiva. Con relación al proceso de parto, la participación voluntaria en un proceso de mediación, o negociación asistida, para tomar decisiones trascendentales que determinarán el devenir del proceso de parto, revela un componente de autodeterminación y autonomía por parte de la madre que, automáticamente, la sitúa en un rol activo y capaz para la toma de decisiones. Este proceso de voluntariedad y consciencia será el elemento que podrá combatir la simbología que se genera de los pacientes y que engloba aspectos de desconocimiento, falta de capacidad e incluso negligencia en los procesos de salud-enfermedad que serán, en gran medida, causantes de sus procesos de enfermedad. La simbología que define a las mujeres embarazadas las define como incapaces de gestionar sus procesos de salud por lo que están obligadas a adaptarse a la idiosincrasia de las supra estructuras institucionales para garantizar una intervención adecuada. Esto justifica el control sanitario manifestado, en muchas ocasiones, como una sobre-manipulación o sobre-intervención sobre la paciente y una disposición de su cuerpo en pos del procedimiento médico más allá de su bienestar subjetivo, por lo que la autonomía de la mujer durante su proceso de parto queda relegada a segundo plano por detrás de la ejecución de la praxis médica. Este etiquetamiento con sesgo negativo se agudiza cuando la mujer es de una cultura o etnia particular (indígena en México) y se estigmatiza su imagen hasta el punto de cuestionar, no legitimar y desacreditar ideas particulares de

los procesos obstétricos propios de su cultura, siendo el más destacado el proceso de parto en posición vertical.

La *autonomía* para organizar el procedimiento es una de los principios más destacados, puesto que en cada caso y para cada ámbito de actuación se pueden pactar o fijar las reglas mínimas de actuación, con lo que las propias partes en controversia comienzan a construir las bases para resolver por sí mismas el conflicto (Libro Verde, 2002). Este principio de autonomía confronta el reconocimiento que se otorga desde la sociedad hacia los/as profesionales de la salud, con base en su experiencia científico-médica, generando un perfil o etiqueta que va a legitimar los actos de control del espacio clínico durante la ejecución de la praxis médica. El deseo de que el bebé nazca sin complicaciones y en las mejores condiciones de salud, la mujer en proceso de parto se deja en manos de lo que considera como la mejor manera (y puede que única) para afrontar la situación siendo en la mayoría de casos lo que determina el equipo médico, con base biologicista y médica, aunque no coincida con sus deseos, preferencias o criterio propio. Esta idea la constatan Almaguer, García y Vargas (2010:5) cuando afirman que la violencia sobre la salud reproductiva tiene relación con un modelo biomédico que desestima los elementos emocionales y sociales de la salud dando predominio al cuerpo y los elementos biológicos, hecho que es inseparable de la violencia de género. A esto se le suma el componente de vulnerabilidad que atraviesa la mujer durante el proceso de parto debido a la incertidumbre que lo caracteriza pues el parto no se presenta por completo con acontecimientos definidos, sino que su desarrollo depende de múltiples factores.

La necesidad de garantizar el *equilibrio* real entre las partes es un objetivo que presenta importantes dificultades por el carácter esencialmente consensual de los MASC (Libro Verde, 2002). Con relación a la obstetricia, Camacaro (2013, p. 187) afirma que una embarazada está en condiciones de vulnerabilidad no por su embarazo, sino porque en ese espacio hospitalario se encuentra sin poder de decisión sobre su condición. En este sentido, las relaciones de poder son enmarcadas en actitudes y roles de conducta que se consolidan en el trabajo médico, como lo son los tiempos de

espera, uso de tecnicismos que dificultan la comprensión de la mujer embarazada, falta de sensibilidad o humanidad de parte de quien ejerce el acto médico para generar empatía con la mujer embarazada.

Todo esto trae como consecuencia la sustitución de la persona o despersonalización del paciente, que conlleva una práctica centrada en casos o historias médicas más que en la persona humana (Nieto et al., 2011:8). Este equilibrio podría otorgar la reducción de una excesiva aplicación del poder de los profesionales de la salud intervinientes en el proceso de parto. Por todo esto, las habilidades del tercero interviniente adquieren aquí una dimensión especial evitando que se determine un acuerdo que haya sido suscrito por una de las partes por miedo, presión psicológica o por ausencia de la real comprensión de la trascendencia de su decisión, es esencialmente un acuerdo injusto.

Conclusiones

El Positivismo, paradigma dominante en la medicina moderna, había señalado los criterios de demarcación de lo que se considera digno de la ciencia y los de aquello que solamente ha de considerarse como especulación, poesía o retórica, dejando de lado los problemas irreductibles a enunciados susceptibles de medición y control experimental (Restrepo, 2011, p. 95). En este sentido, desde esta perspectiva experimental, la salud queda reducida a combatir médicamente la enfermedad (generalmente atribuida a causalidades individuales), desde el plano de los fenómenos empíricamente observables y se reduce a la concepción de la procuración de salud a un enfoque lineal con base en ejecución bio-técnica especializada conforme a un orden o procedimiento establecido. La praxis reglamentada centrada en el rubro biológico regula la aplicación de las intervenciones médicas y la estandarización de un esquema protocolario normativiza o equipara todos los procesos, dejando al margen las especificidades o particulares de cada caso, sobre todo en aspectos de bienestar psicológico y simbólico de la paciente. Este hecho hace impersonal un proceso con marcada influencia particular de la mujer que lo vive desde el

punto de vista psico-social, convirtiéndose en un proceso bio-mecanizado, donde la mujer debe adaptarse a los indicadores establecidos (tanto si se considera proceso de riesgo como si no).

El proceso reproductivo se debe redefinir como un proceso biológico en el que, además de los procedimientos médicos necesarios que garantizan su bienestar biológico, hay componentes psicológicos y sociales que incluir en las estrategias de procuración de salud pública para garantizar el bienestar de la mujer gestante. Afirma Leandro (2014, p. 36-37) que los usos y costumbres que acontecen en los espacios públicos, sea que tengan el carácter de tradiciones, tendencias generales o eventos esporádicos; contribuyen al bienestar de personas o grupos. La salud en el espacio público debe acontecer la materialización de sus oportunidades conductuales. El parto, en los casos de embarazo deseado, suele representar una experiencia vital que, en determinadas culturas, otorga el símbolo de "madre" o "señora", significando el paso de la juventud a la edad adulta o madura de las mujeres. En otros casos, es un proceso que inicia el legado de una maternidad con marcado símbolo generacional o matriarcal. O, en otros casos, es el símbolo de inicio de una familia propia y el elemento que desliga (incluso libera) de la familia de origen. En cualquier caso, el significado de la maternidad pasa (en los casos de maternidad biológica) por el proceso de parto que, a pesar de lo trascendental, en muchas ocasiones se vive desde un punto secundario dada la distribución de poderes donde la mujer queda relegada a las indicaciones del equipo médico. La mujer se supedita a una figura a la que ostenta el poder de acción sobre su cuerpo, el poder de intervención sobre su proceso y el poder de decisión sobre sus progresos. Este poder, si bien en la mayoría de casos tiene base en el saber médico, transciende a cuestiones psico-sociales o incluso morales, pasado la praxis médica a incorporar elementos que enjuician la capacidad de la mujer, su saber estar y su criterio para la toma de decisiones. Si bien ha habido grandes avances respecto al componente psicológico y social de la salud reproductiva, como la educación y preparación al parto (psicoprofilaxis perinatal) o los protocolos de parto humanizado (particularmente enfocados en la integración de la diversidad cultural en los procesos de

salud reproductiva) éstos quedan relegados a los procedimientos mecánicos y biológicos tradicionales al amparo del poder decisorio y ejecutor del rol sanitario, legitimado y poco cuestionado por usuarios e instituciones.

Para todo ello, se concibe la mediación como un elemento que podrá garantizar un espacio de equilibro de poderes (en la medida en que la salud lo permita), donde la mujer podrá participar activa y voluntariamente en la elaboración de un documento de instrucciones previas que tendrá en cuenta aspectos bio-psico-sociales y que podrá elaborar con la asesoría y seguimiento de expertos psico-sanitarios, donde lo más destacable será la consciencia y autodeterminación de la mujer en su proceso de parto así como la asunción de responsabilidades individuales e institucionales para la inclusión real en el parto humanizado.

Bibliografía

Almaguer González, J. A.; García Ramírez, H. J. y Vargas Vite, V. (2010). La violencia obstétrica: Una forma de Patriarcado en las Instituciones de Salud. *Género y Salud en Cifras*, 8 (3), 3-12.

Bodelón, E. (2014). Violencia institucional y violencia de género. *Anales de la cátedra Francisco Suárez*, 48 (1),131-155.

Barush Bush, R. A. y Folger, J. P. (1996). *La promesa de la Mediación. Cómo afrontar el conflicto a través del fortalecimiento propio y el reconocimiento de los otros*. España: Granica.

Busquets Gallego, M. (2020). El plan de parto como documento de instrucciones previas. *Musas,* 5(1), pp. 47-58.

Camacaro Cuevas, M. (2013). La violencia obstétrica como cuestión de los Derechos sexuales y reproductivos de las mujeres. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 18 (40),185-192

Comisión de las Comunidades Europeas. (2002). COM (2002) 196 final del *Libro Verde sobre las modalidades alternativas de solución de conflictos en el ámbito del Derecho Civil y Mercantil.* Recuperado de: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A52002DC0196

Dietz, M. y (2003). Las discusiones actuales de la teoría feminista. *Annual Review of Political Science*, 6, 177-222

Donoso Sabando, C.A. (2014). La empatía en la relación médico-paciente como manifestación del respeto por la dignidad de la persona. Una aportación de Edith Stein. *Persona Bioética*, 18(2), 184-193

Esteban, M.L. (2003). El Género como categoría analítica. Revisiones y aplicaciones a la salud. *Cuadernos de Psiquiatría Comunitaria,* 3 (1), 22-39

Federación de Asociaciones de Matronas de España, FAME (2006). *Iniciativa Parto Normal [IPN].* España: Observatorio de salud de la Mujer, Ministerio de Sanidad y Consumo.

Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (3), 95-104

Iglesias Ortuño, E. (2018). *Competencias para la mediación en conflictos sociales.* México: Tirant Lo Blanch.

Iglesias Ortuño, E. (2021). *Derechos Humanos y Salud reproductiva, Una mirada desde Trabajo Social*. México: Tirant Lo Blanch

Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI (2015). *Encuesta Intercensal.* México: INEGI Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/temas/derechohabiencia/

Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI (2017). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2016, Principales Resultados*. México: INEGI Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2016/doc/endireh2016_presentacion_ejecutiva.pdf

Lagarde de los Ríos, M. (2003). De la igualdad formal a la diversidad. Una perspectiva étnica Latinoamericana. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, (37), 57-79

Leandro Rojas, M. (2014). Potencial del espacio público como facilitador de bienestar y salud mental. *Revista Costarricense de Psicología,* 33 (1), 31-45

López Mirones, M.; González Maestro, M.; Alconero Camarero, A.R.; Gil Urquiza, M.T.; Carcía González, C. y Alonso Salcines, A. (2014). Plan de cuidados estandarizado durante la fase de dilatación del parto normal. *Nuberos Científica*, 4(13), pp. 48-57.

Martínez de los Santos, S; Gómez Hernández, F. y Lara Gallegos, M. E. (2015) Percepción y cumplimiento del trato digno como indicador de calidad en la atención de enfermería en Derechohabientes de una institución de salud. *Horizonte Sanitario*, 14(3), 96-100

Matud Aznar, M.P. (2008). Género y salud. *Suma Psicológica*, 15(1), 75-94

Moore, C. (1995). *El proceso de Mediación*. Barcelona: Granica.

Moreno Álvarez, G (2013). Salud y bienestar, retos del envejecimiento demográfico. *Inventio* (18), 5-12

Morrison, A.; Ellsberg, M. y Bott, S. (2005). *Cómo abordar la violencia de género en América Latina y el Caribe: Análisis crítico de intervenciones*. Banco Mundial, PATH.

Nieto González, L.A.; Romero Quiróz, M.A.; Córdoba-Ávila, M.A. y Campos-Castolo, M. (2011). Percepción del trato digno por la mujer embarazada en la atención obstétrica de enfermería. *Revista CONAMED*, 16(1), 6-12

Oddone, H. (1999). La salud reproductiva en el marco conceptual de la Población. *Población y Desarrollo*, (16), 33-38

Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Resolución 217 de la Asamblea General. Recuperado de: https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/#:~:text=LA%20ASAMBLEA%20GENERAL%20proclama%20la,educaci%C3%B3n%2C%20el%20respeto%20a%20estos

Organización de los Estados Mexicanos (2012). Segundo Informe Hemisférico sobre la Implementación de la Convención de Belém do Pará, MESECVI. Recuperado de: https://www.oas.org/es/mesecvi/InformesHemisfericos.asp

Osborne, R. (2009). Apuntes sobre la violencia de género. *Revista Internacional de sociología RIS*, 69 (1), pp. 517-540

Organización Mundial de la Salud (2002). *Informa mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67411/a77102_spa.pdf;jsessionid=66AE5852E892E85A6BEFFADF4D741743?sequence=1

Restrepo Ochoa, D. A. (2011). La salud pública como ciencia social: reflexiones en torno a las posibilidades de una salud pública comprensiva. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 29 (1),94-102.

Sánchez Moreno, M. (2011). Enroque de derechos humanos en desarrollo. Aspectos teóricos y metodológicos. *Revista de Fomento Social*, (261), 39-72

Secretaría de Salud (2007). *Programa Nacional de Salud 2007-2012*. Recuperado de: http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/documentos/ProNalSalud-2007-2012.pdf

Stulberg, J. (1981). The theory and practice of mediation: a reply to profesor Suskind. *Vermont Law Review* (6), pp. 8-117

Vezzetti, M. (2010). Género y violencia: la intervención institucional en su laberinto. *Margen,* 57, 1-8.

Trabajo social, intervención social y discapacidad

Sandra Rubí Amador Corral[5]
Luz Alejandra Escalera Silva[6]
María Luisa Castellanos López[7]
Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano,
Universidad Autónoma de Nuevo León

Sumario. *Resumen. Introducción. 1. Discapacidad y dependencia. 1.1 tipos de discapacidad; 1.2. Tipos de dependencia. 2. Intervención social en discapacidad. 3. Intervención en trabajo social. Conclusiones. Bibliografía.*

---

5 Licenciatura en Trabajo Social por la Universidad Juárez del Estado de Durango. Maestría en Ciencias con Orientación en Trabajo Social y del Doctorado en Filosofía con Orientación en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social de la FTSyDH de la UANL. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel Candidato. Líder del Cuerpo Académico Trabajo Social y Grupos Vulnerables. Actualmente, Profesora Investigadora de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Nuevo León.
Contacto: sandra.amadorcrr@uanl.edu.mx
6 Licenciatura en Derecho. Maestría y Doctorado en Métodos Alternos de Solución de Conflictos por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Profesora de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Miembro del Cuerpo Académico Trabajo Social y Grupos Vulnerables.
Contacto: luz.escaleraslv@uanl.edu.mx
7 Licenciada en Trabajo Social y Desarrollo Humano. Profesora de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la UANL. Especialista en Derechos de las Víctimas de Desaparición y sus Familias por la Academia Inter Americana de Derechos Humanos.
Contacto: luisa.castellanoslp@unal.edu.mx

Introducción

En términos generales la discapacidad forma parte de la condición humana; en algún momento de su vida la mayor parte de la población de las sociedades actuales sufrirá algún tipo de discapacidad (transitoria o permanente); la discapacidad y todas las situaciones que se generan alrededor de ella son complejas, las acciones e intervenciones para superar las dificultades que le deviene son variadas, sistémicas y dependen del contexto en el que se desarrollen (Organización Mundial de la Salud, [OMS] 2011).

El concepto de persona con discapacidad incluye a quienes tienen alguna deficiencia física, mental, intelectual o sensorial a largo plazo que, dependiendo del contexto y del sistema social de la persona puede obstaculizar su integración y participación plena en la sociedad, lo cual lo pone en una situación de desigualdad que no le permite alcanzar un bienestar. En la actualidad la comprensión del término discapacidad ha pasado de una visión que contemplaba solo aspectos físicos o médicos a otra que toma en cuenta en contexto físico, social y político de las personas (Collado, 2013).

Uno de los problemas más relevantes asociados a la discapacidad es la visión que estereotipa a usuarios de servicios en sillas de ruedas, personas ciegas, sordas o con falta de movilidad, además de sufrir discriminación permanente, aislamiento; no obstante, existe una variación con experiencias de discapacidad que tienen que ver con la interacción de problemas de salud, así como con factores personales, ambientales, culturales, profesionales, educativos, económicos, entre otros (Duarte y Limón, 2020 (OMS, 2011). Es necesario mencionar que, aunque la discapacidad está relacionada directamente con alguna desventaja, no todas las personas que sufren alguna discapacidad de enfrentan a las mismas desventajas.

Las personas que sufren algún tipo de discapacidad experimentan desigualdades en materia de salud en comparación con las personas que no tienen discapacidad; así mismo las mujeres con discapacidad sufren discriminación de género por su condición. Los niveles de ingreso a la escuela en todos los niveles varían en relación con el tipo de discapacidad, lo cual

trae como consecuencia que los más excluidos en el mercado laboral sean las personas que sufren algún tipo de discapacidad (Organización Panamericana de la Salud, 2021).

Según Barton y Gómez, (2011) la discapacidad es producida por que en el entorno social no existen los medios y condiciones de igualdad para el acceso a oportunidades que tienen los demás, y tienen impuestas barreras que no les permiten desarrollarse como personas "normales" con los mismos derechos y oportunidades; es decir una persona con discapacidad no solo es la que presenta alguna deficiencia física o enfermedad, sino aquella que debido a su estado de salud y los factores que se interrelacionan en su sistema social (físicos o actitudinales) ve afectada su capacidad para realizar actividades en la vida cotidiana (Duarte y Limón, 2021).

Discapacidad y dependencia

Según Munuera (2012), se puede entender por discapacidad toda restricción que se deba a una deficiencia de la aptitud de realizar una actividad de acuerdo con lo que se considera un desempeño normal en un contexto social dado, estas restricciones tienen consecuencias en las actividades cotidianas de las personas; es importante mencionar que no toda persona con discapacidad se encuentra en una situación de dependencia; aunque va ligada de una forma u otra a la discapacidad.

La dependencia se refiere a un estado en el que se encuentran las personas que por algún aspecto relacionado a la falta o perdida de la autonomía física, psíquica o intelectual se encuentra en la necesidad de tener algún tipo de asistencia o ayuda importante para poder realizar las actividades cotidianas de la vida diaria (Munuera, 2012). En relación con lo anterior a continuación se presenta los tipos de discapacidad y los tipos de dependencia social que devienen de ella.

Tipos de discapacidad

Según el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (2000), la clasificación de los tipos de discapacidad se puede describir en las siguientes:

- Discapacidades sensoriales y de comunicación: comprende discapacidades para ver, oír y hablar; se conforma de cinco grupos específicos: discapacidad para oír, discapacidad para hablar, discapacidad de la comunicación y la comprensión del lenguaje y discapacidades sensoriales y de la comunicación
- Discapacidades motrices: comprende a las personas que tienen algún tipo de discapacidad para caminar, manipular objetos y de coordinación de movimientos para realizar actividades de la vida cotidiana; se conforma por tres subgrupos: discapacidades de las extremidades inferiores (tronco, cuello, cabeza); discapacidades de las extremidades exteriores (cintura, brazo, mano, antebrazo) y las clasificadas como discapacidades motrices que incluye la pérdida total o parcial de uno o más dedos de las manos o los pies.
- Discapacidades mentales: incluye a las personas que presentan dificultades para aprender y comportarse en actividades de la vida diaria y en sus relaciones interpersonales, incluye tres subgrupos: discapacidades intelectuales (retraso mental); discapacidades conductuales y las discapacidades mentales.
- Discapacidades múltiples y otras: se conforma por tres subgrupos: las múltiples, otro tipo de discapacidades y las que son insuficientemente clasificadas con algunas excepciones que no están marcadas como las sensoriales, las de comunicación, las motrices y las mentales. Este grupo tiene como finalidad identificar a aquel grupo de la población que manifiesta en forma conjunta más de una discapacidad, así como los que presentan alguna discapacidad diferente a las consideradas en los grupos anteriores.

Tipos de dependencia

Siguiendo a Munuera (2012) la dependencia se puede entender a partir de la siguiente clasificación:

- Dependencia física: se refiere a la pérdida del control de las funciones corporales y a la interacción de los elementos físicos del entorno, estas pueden incluir secuelas de esclerosis múltiple, de un traumatismo cerebral, de un accidente cerebrovascular, accidente de tráfico o laboral.
- Dependencia física o mental: es cuando una persona pierde la capacidad de decidir o razonar adecuadamente para tomar decisiones o enfrentar problemas en su vida diaria, incluye casos de discapacidad o enfermedad mental, demencia, Alzheimer, entre otros.
- Dependencia sensorial: corresponde a alguna interacción en los sentidos relacionados a la vista y al oído, aunado a ello se encuentran barreras de accesibilidad dentro de la sociedad que genera mayores dificultades en la vida de las personas limitando su capacidad para desplazarse, leer, conducir, realizar tareas domésticas, entre otras.
- Dependencia mixta: inicia a partir de una enfermedad que ocasiona disfuncionalidad de diversos tipos, como puede ser dependencia física con afectación de la movilidad asociada a problemas sensoriales con problemas para hablar, dificultad para comer o para comunicarse con su entorno.

Intervención social en discapacidad

A nivel mundial cada vez existe mayor conciencia sobre la importancia de un desarrollo inclusivo en la discapacidad, según la Convención de las Naciones Unidas Sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapa-

cidad [CNUSDHPD] (2006), se promueve su plena integración a la sociedad y refiere específicamente la importancia que tiene el desarrollo internacional en la protección de los derechos a las personas con discapacidad.

Dentro de la CNUSDHPD (2006), se menciona que los programas de discapacidad deben, proporcionar liderazgo y cooperación técnica a los estados miembros en lo que refiere a las necesidades y la inclusión de las personas con discapacidad en los programas de salud pública que implica un enfoque en cuatro áreas específicas: 1) promoción a la equidad en los sistemas de salud, mediante sistemas de salud inclusivos; 2) mejorar los mecanismos inclusivos de preparación y respuesta ante situaciones de emergencia; 3) promoción del desarrollo inclusivo y rehabilitación basada en la comunidad como medio para potenciar a las personas con discapacidad y sus comunidades.

Por su parte la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2018), establece que la discapacidad no tiene por qué ser un criterio para brindar acceso a programas de desarrollo y al ejercicio de sus derechos humanos; así mismo en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2020), se mencionan siete metas que refieren de forma directa a las personas con discapacidad y otros seis referentes a las personas en situación de vulnerabilidad que incluye a las personas con discapacidad.

Debido a que la discapacidad y su desarrollo tienen un enfoque multisectorial, se necesita un trabajo colaborativo de diferentes organismos de las Naciones Unidas y del sistema internacional para promover los esfuerzos; dentro de estas se incluye a la Organización de Estados Americanos (OEA), la Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), ONU Mujeres, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), la Asociación de las Naciones Unidas para Promover los Derechos de las Personas con Discapacidad (UNPRPD), la Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres (UNDRR), entre otros (Organización Panamericana de la Salud, 2011).

En el Informe Mundial para la Discapacidad la OMS (2011), señala los obstáculos discapacitantes que se tienen que superar para brindar una intervención adecuada a las personas con discapacidad en todos los niveles y áreas de su desarrollo, los cuales se describen a continuación:

- Políticas y normas insuficientes: señala la importancia de que las políticas tomen en cuentas las características y necesidades de las personas con discapacidad, así como el debido cumplimento a las políticas y normas ya existentes que incluyen la educación, la salud, la movilidad social y el empleo.
- Actitudes negativas: las creencias y prejuicios constituyen uno de los más grandes obstáculos para la educación, el empleo, la atención a la salud y la participación social; gravemente existen en la actualidad conceptos erróneos de los prestadores de servicios sociales hacia las personas con discapacidad y trae consigo deficiencias en la atención y solución a problemáticas y necesidades de este grupo de la población.
- Prestación insuficiente de servicios: las personas con discapacidad son un grupo mayormente vulnerable a las deficiencias que prestan los servicios de salud, rehabilitación y asistencia y apoyo social, ya que en ocasiones no reciben la información profesional que necesitan, se limita su acceso a servicios auxiliares y programas de bienestar social.
- Financiación insuficiente: frecuentemente los recursos asignados a los programas y políticas orientadas a las personas con discapacidad son limitados; la falta de financiación efectiva es uno de los obstáculos más importantes para la sustentabilidad de los servicios independientemente del nivel de ingreso de los países.
- Falta de accesibilidad: dentro de los espacios públicos y privados, las instalaciones, la construcción, los sistemas de transporte y la información no son accesibles a todas las personas, lo cual trae como consecuencia la falta de interés o la incapacidad o dificultad de las personas con discapacidad a buscar un empleo y que les impide acceder a los

servicios de salud; además se dispone de poca información para la construcción de formatos accesibles y no se satisfacen las necesidades de comunicación de las personas con discapacidad.

- Falta de consulta y participación: la mayor parte de las personas con discapacidad estan excluidas de la toma de decisiones en cuestiones que afectan directamente su vida, y no están involucrados en la decisión y planeación de la manera en las que se les prestan apoyos, servicios y programas sociales.
- Falta de datos y pruebas: la deficiencia de datos rigurosos, científicos y comparables sobre la discapacidad y las problemáticas relacionadas a ella; así como de la falta de evaluación de los programas que les son brindados, dificultan la comprensión e impiden que se tomen nuevas medidas de intervención; hace falta investigar e identificar acerca de programas e intervenciones rentables y exitosas para lograr una mejora en la atención las personas con discapacidad.

Intervención en trabajo social

La acción profesional del Trabajo Social, incluye una variedad de sectores y áreas sociales, y presta especial atención a aquellos que son vulnerados en sus derechos que impliquen su participación y no se limite por su condición de discapacidad; la intervención social en discapacidad se realiza en diferentes instituciones cuyo objetivo en atender a personas que presentan discapacidades en donde es fundamental la atención profesional que considere aspectos socioeconómicos, afectivos y familiares para una intervención exitosa (Camargo Rojas, Gómez Serna y Molina Murcia, 2019).

En todas las intervenciones que realiza el profesional del trabajo social su acción debe ser consciente y planificada y sus propuestas metodológicas (individual, familiar y grupal-comunitaria) brindan la orientación necesaria para superar y sobrellevar necesidades y problemas; tiene diferentes funciones: mediador, motivador, líder, capacitador y como guía en la búsqueda de soluciones a situaciones que impiden su bienestar, para ello sigue

una metodología que incluye diagnóstico, tratamiento y evaluación que se aplica en diferentes modelos (Rodríguez, Loor y Archundia 2017) la función profesional del Trabajo Social.

En el área de la intervención en discapacidad, existen cuatro modelos o formas de tratamiento social: el modelo de procedencia, el modelo rehabilitador, el modelo social y el modelo de la diversidad; este último es el más relacionado con el Trabajo Social ya que se centra en los derechos humanos y considera que lograr la plena dignidad y participación social de las personas que son discriminadas por su diversidad funcional procurando que tengan igualdad de oportunidades; además rescata da mayor importancia a las capacidades en vez de las discapacidades. Al igual que la disciplina del Trabajo Social sus principios básicos son: dignidad, libertad, autonomía, integridad, respeto, derecho, disfrute, goce, ejercicio en condiciones de igualdad, diversidad humana y resiliencia (Limón y Duarte, 2020).

El Trabajo Social tiene especial implicación con las personas con discapacidad, debido a la naturaleza propia de la profesión que va orientada a el trabajo por el reconocimiento de valores como la dignidad, autonomía, la no discriminación, fomentando la participación y la inclusión, en busca de la igualdad de oportunidades que involucren una verdadera inclusión social y no una limitación dada a la condición de las personas. En esencia el trabajador social interviene en las dimensiones sociales que determinan la condición de vida de una persona, para disminuir o eliminar obstáculos sociales (Álava y Calero, 2020).

Para la atención u intervención social en discapacidad, la profesión tiene como principios fundamentales la no discriminación, la defensa de los derechos humanos, el respeto a la diversidad, la equidad y la justicia; en este sentido cada intervención profesional debe tomar en cuenta el bienestar individual. Desde este contexto la intervención social debe ser vista realizada de una forma consciente y planificada de acciones con propuestas metodológicas que brinden a los individuos, sus familias y grupos sociales la atención necesaria para superar y contrarrestar sus necesidades y problemáticas (Ortega, 2015).

Manoni (2013) señala que algunos de los aspectos que obstaculizan la intervención de trabajo social tienen como punto principal el desconocimiento y la escasa información de la sociedad en cuanto la discapacidad, la normativa vigente y el acceso que las personas con discapacidad tienen a empleos formales, lugares de esparcimiento, educación.

El Trabajador Social diseña, fiscaliza e implementa políticas sociales, es un intermediario ente el Estado y las personas en busca de encontrar un punto de equilibrio entre ambas partes; a medida que la sociedad cambia, el Trabajo Social se va adaptando a los problemas y necesidades de cada periodo y situación histórica; así mismo puede asumir posturas que son fundamentales para atender a las personas con discapacidad, estas son la analítica crítica, que cuestiona modelos y políticas sociales, asumiendo una actitud crítica y constructiva que aplica en función a su perfeccionamiento y la funcional pragmática, que pone en funcionamiento la política social y busca la eficiencia dentro de los objetivos o perspectivas planteadas con anterioridad (Urrea, 2018).

La intervención del Trabajo Social con personas con discapacidad debe ser participativa, constituye por sí misma un deber ético-profesional, en busca de la justicia social para contribuir al bien común y colaborar según la propia capacidad y necesidad del otro; los requisitos para una intervención responsable y exitosa son: que la persona a la que va dirigida la intervención sea libre, que esté informada, que este capacitada y que su participación este organizada y orientada al bien común (Munuera, 2012).

Dentro de este contexto según Lorenzo (2004), resulta necesario que los trabajadores sociales que trabajan con personas con discapacidad apliquen los conocimientos referentes a:

- El campo de las discapacidades y sus problemáticas, así como del mundo objetivo y de representaciones sociales relacionados a ella para una intervención eficiente.
- Dominio de las técnicas y recursos para el trabajo con familias, debido a que ésta es el núcleo de todo sistema social del individuo, en donde

se forman todas las interacciones sociales y se desarrollan y fortalecen aptitudes para la convivencia y desarrollo en el entorno.

- Conocimiento actualizado de los recursos comunitarios y la utilización se refiere técnicas y conocimientos necesarios para trabajar con redes sociales comunidades.
- Habilidades y destrezas respecto al manejo y conducción de grupos, con la capacidad de generar como líder confianza en las personas a la que va orientada la intervención.

Siguiendo a Urrea, (2017) las capacidades y aptitudes que debe tener un profesional que trabaje con personas con discapacidad son: la empatía, la escucha, la receptividad, discreción, colaboración, mentalidad abierta y sin prejuicios, motivación e iniciativa, apoyo emocional, comprensión, flexibilidad para adaptarse a distintas situaciones, capacidad para promover el cambio ante situaciones erróneas, capacidad para elevar la autoestima y mostrar actitudes de sensibilidad y respeto.

Autores como Munuera (2012) afirman que la intervención del trabajador social orientada a las personas con discapacidad debe basarse en el empowerment que resalta al individuo como un actor principal en la actuación sobre su situación, esta postura incluye la lucha de los derechos humanos de las personas con discapacidad como ciudadanos en pleno derecho; el empowerment incluye un cambio de visión que conlleva la aceptación de la responsabilidad y la autoridad de las personas, brindándoles el sentimiento de que son dueños de sus decisiones, lo cual supone un gran esfuerzo para todas las personas involucradas, lo que aumenta el compromiso de las personas y la calidad de las relaciones.

El concepto de empowerment está relacionado directamente con la autonomía, es decir con la capacidad de las personas para tomar sus propias decisiones, este logro va más allá de la independencia (entendida como sentimiento subjetivo), ya que precisa que la situación debe ser asumida por la persona y por la sociedad en su conjunto valorando las formas de ser, hacer, ejercer el poder y relacionarse (Munuera, 2012).

Los trabajadores sociales brindan a las personas el sentimiento de que son dueños de su trabajo y su vida, los principios de la ética, el respeto a

los derechos del cliente, a la individuación, la aceptación, la participación, la autodeterminación y la individuación que se basa en el derecho de las personas a ser tratadas no solo como un ser humano sino como un ser humano con todas sus características y diferencias personales; el principio de individualización configura el respeto a la dignidad humana que toda persona tiene por el hecho de haber nacido (Camargo, Gómez y Molina, 2019).

Las principales finalidades del empowerment se encuentran dirigida hacia el fortalecimiento del yo en tres dimensiones: a) mayor desarrollo en el sentido de yo (positivo y poderoso, b) construcción de una capacidad de comprensión crítica de la red de las realidades sociales y políticas del medio y c) potenciación de recursos y estrategias personales para alcanzar objetivos individuales y colectivos. Estas decisiones se consiguen desde el ejercicio de la autonomía en la toma de decisiones (Munuera, 2012).

Otro tipo de intervención desde el trabajo social presentada por Muyor (2012) que se está desarrollando en la actualidad es el Modelo de Diversidad Funcional (MDF), surgió desde el propio colectivo de las personas con discapacidad y trasforman el concepto de discapacidad por el de diversidad funcional; este modelo pretende dar respuesta y solución que no remiten y que sufren los colectivos de personas con diversidad funcional, va más allá del eje teórico de la capacidad, ya que busca dar respuesta a los retos bioéticos. El MDF manifiesta la necesidad del trabajo desde una perspectiva bioética intentando romper con la percepción social que adjudica a la vida de las personas con diversidad funcional (discapacidad) un valor diferente al sufrimiento de la experiencia por la que pasa el individuo por el simple hecho de ser diferente.

El MDF reclama políticas que consideran que la discapacidad es una cuestión de dignidad y de derechos humanos y por tanto la sociedad ha de trabajar para garantizar esos derechos, lo cual implica reconocer la voz de las personas con discapacidad en todos los ámbitos sociales, políticos y académicos; la participación debe ser de forma directa a través de los implicados y no de forma representativa y consultiva por parte de personas sin discapacidad, para este fin se exige la eliminación de terminología negativa para referirse a las personas con discapacidad, la eliminación de

prácticas discriminatorias y la difusión de una imagen positiva de la discapacidad (Muyor, 2012).

Conclusiones

Se han hecho grandes progresos para que el mundo sea más accesible para las personas que viven con discapacidad; sin embargo, se requiere más trabajo para satisfacer sus necesidades; no obstante, existe un amplio grupo de personas en situación de discapacidad que tienen capacidad de decidir y tomar decisiones, por lo cual es necesario darles reconocimiento de sus derechos sociales y civiles.

Es notable la situación en la que se encuentran las mujeres con algún tipo de discapacidad, puesto que sufren mayores barreras que los hombres para su integración social viviendo de tal modo una doble discriminación por su condición de género. Dentro del contexto de la discapacidad la mujer, en relación con el hombre, se sufre en mayores porcentajes que en los colectivos no discapacitados. Esta situación puede terminar en la invisibilidad a la que están sometidas las mujeres discapacitadas con lo cual se produce una grave situación de exclusión social debido a esa doble discriminación que pone en evidencia una injusticia incompatible con la dignidad humana.

La inclusión de las personas con discapacidad en los ámbitos educativos, laborales y sociales es un derecho que actualmente no se cumple a cabalidad, se debe generar espacios de concienciación y educación para que mejore las condiciones de las personas con discapacidad y evitar su aislamiento; en este contexto la participación del trabajo social es fundamental para lograr mayor inclusión social y menor desigualdad en el acceso a programas y servicios sociales.

A lo largo de la historia la profesión del Trabajo Social ha realizado valiosos aportes a la integración de personas con discapacidad y sus familias reconociendo su valor social tomando siempre en cuenta las dificultades de accesibilidad que tienen en la sociedad actual.

Bibliografía

Àlava, L.M & Calero, D.C. (2020). Trabajo Social y Discapacidad: Intervención desde el departamento de calificación del Ministerio de salud Pública. Socialium. 4 (2), 181-192.

Cáceres, C. (2004). Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS. Revista electrónica de audiología. 2(3), 74-77.

Camargo, D. A., Gómez, E. A. & Molina, P. S. (2019). Condición física relacionada con la salud y situación socioeconómica de niños y jóvenes con discapacidad intelectual de los colegios distritales de la ciudad de Bogotá. *Artículos y experiencias*. 50(4), 39-59

Collado, H.A. (2013). *Situación Mundial de la Discapacidad*. Recuperado de: http://www.bvs.hn/Honduras/Discapacidad/Docentes/Situacion%20Mundial%20de%20la%20Discapacidad.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2018). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de: (2018)https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

Instituto Nacional de Geografía y Estadística (2018). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2018. Presentación de Resultados*. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2018/doc/resultados_enadid18.pdf

_____ (2000) *Clasificación de tipo de discapacidad-Historíco*. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/clasificadoresycatalogos/doc/clasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf

Limón, C.G. & Duarte, J.M. (2020). Intervención del profesional del trabajo social con personas jóvenes y adultas con alguna discapacidad. Azarve (9), 17-28.

Manoni, F. González, A. Fracchia, A. (2013). La Intervención profesional de los/as trabajadores/as sociales en relación con la inclusión laboral de personas en situación de discapacidad en talleres protegidos de la provincia de Mendoza. *Confluencia* (6) 13, 229-250.

Munuera, M.P. (2012). Trabajo Social en la defensa de los derechos sociales de las personas con discapacidad. *Trabajo Social*. 14, 93-104.

Muyor, J. (2010). La (con)ciencia del Trabajo Social en la discapacidad: hacia un modelo de intervención social basado en derechos. *Documentos de Trabajo Social*. (49), 9-33.

Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe Mundial de la Discapacidad*. Recuperado de: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf

Organización Panamericana de la Salud (2021). Discapacidad. https://www.paho.org/es/temas/discapacidad

Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención de las Naciones Unidas Sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de: https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Organización Mundial de la Salud (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Recuperado de: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf

Rodríguez L. Loor L. y Anchundia V. (2017) "Las funciones del trabajador social en el campo de salud", Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, Recuperado de: http://www.eumed.net/rev/cccss/2017/02/portoviejo.html

Urrea, M. (2017). Trabajo Social y Discapacidad. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/3281312.

Evolución histórica de los derechos humanos de las personas con discapacidad

Luz Alejandra Escalera Silva[8]
Yuri Marisol Lara Hernández[9]
Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano,
Universidad Autónoma de Nuevo León

Sumario: *Resumen; Introducción; 1. Breve historia sobre la evolución de los derechos humanos de las personas con discapacidad en el ámbito internacional y el cambio paradigmático de las actitudes y enfoques respecto de las personas con discapacidad; Conclusiones; Bibliografía; Anexos.*

---

8 Licenciatura en Derecho por la Facultad de Derecho y Criminología de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Maestría y Doctorado en Métodos Alternos de Solución de Conflictos por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Profesora de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Miembro del Cuerpo Académico Trabajo Social y Grupos Vulnerables.
Sus líneas de estudio son la Justicia alternativa, conflictos institucionales y las poblaciones en situación de vulnerabilidad.
Contacto: luz.escaleraslv@uanl.edu.mx
9 Licenciada en Contaduría Pública y Maestría en Auditoría por la Facultad de Contaduría Pública y Administración por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Licenciada en Derecho por la Facultad de Derecho y Criminología, por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Doctora en Dirección de Instituciones Educativas por el Instituto de Capacitación y Enseñanza Profesional. Reconocimiento a Perfil Deseable y Apoyo emitido por la Secretaría de Educación Pública, Actualmente se desempeña como docente en la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Miembro del Cuerpo Académico de Trabajo Social y Grupos Vulnerables.
Contacto: yuri.larahrn@uanl.edu.mx

Introducción

El marco jurídico relacionado con la protección de los derechos de las personas con discapacidad ha llevado un proceso evolutivo que podemos dividir en diferentes etapas históricas, que pueden resumirse en tres paradigmas, el modelo de prescindencia, el modelo de rehabilitación y el modelo social o de derechos humanos (Palacios y Bariffi, 2007; Biel Portero, 2011).

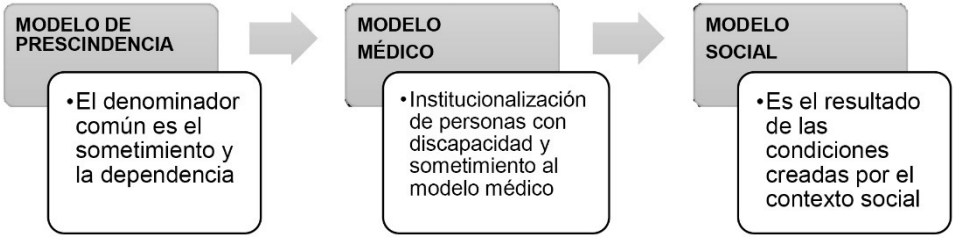
El modelo de prescindencia está marcado por el sometimiento y la dependencia, consideraba que las causas que originan la discapacidad tienen raíces religiosas y que las personas con alguna discapacidad no aportaban a su comunidad, por lo que eran vistos como una carga (Toboso y Arnau, 2008), en este modelo, el denominador común es el sometimiento y la dependencia (López, 2011, p. 102). Dentro de este modelo podemos encontrar dos submodelos, a saber: el eugenésico y el de marginación. El primero puede situarse en la antigüedad clásica, se tenía la creencia de que el niño nacido con discapacidad era el resultado de algún pecado cometido por los progenitores, sumado a esto la creencia de que la persona con discapacidad considerada una carga para la comunidad no merecía vivir, lo que llevaba a realizar práctica eugenésicas, como el caso del infanticidio (Garland, 2010, p. 22). El submodelo de marginación puede situarse en la edad media, hace referencia a la forma en cómo era el tratamiendo brindado a las personas con discapacidad, las cuales eran marcadas por la exclusión (Palacios, 2008).

El modelo médico sustenta que las causas que originan la discapacidad son científicas. La persona con discapacidad es receptora de servicios institucionalizados de rehabilitación para que una vez que sea rehabilitada, pueda reincorporarse a la sociedad. Nace entre las dos guerras mundiales, consolidandóse despues de la segunda. A raíz de la cantidad de veteranos de guerra que regresaron a casa con alguna discapacidad, se empezaron a implementar políticas legislativas que garantizaran servicios sociales a los soldados con discapacidad (López, 2011; Palacios y Bariffi, 2007).

Por último, llegamos al modelo social. Situamos su nacimiento a finales del siglo XX, a raíz del rechazo de las características de los modelos anteriores. Advierte que las causas de la discapacidad no son religiosas ni científicas, sino sociales, es decir, el problema no son las limitaciones individuales de las personas con discapacidad, el problema radica en las limitaciones de la sociedad para garantizar a las personas con discapacidad la accesibilidad universal (Palacios, 2008).

La discapacidad es un fenómeno complejo que no se limita a lo individual, sino que es el resultado de las condiciones creadas por el contexto social, por la colectividad (Meza, Jasso, y Campillo, 2020). Bajo esta premisa, este modelo sustenta que se requieren una serie de modificaciones y adaptaciones necesarias para garantizar a la persona con discapacidad la participación en todos los ámbitos de su vida (Palacios y Bariffi, 2007; Toboso y Arnau, 2008).

Figura 1. Etapas históricas de los derechos de las personas con discapacidad



(Elaboración propia)

Esta evolución ha requerido de una serie de cambios sociales y legislativos, respaldados por un sistema jurídico y político internacional a través de diferentes convenciones y tratados entre los países del mundo, lo que conlleva a una cuestión de derechos humanos.

Breve historia sobre la evolución de los derechos humanos de las personas con discapacidad en el ámbito internacional y el cambio paradigmático de enfoques respecto de las personas con discapacidad

Con el cambio de paradigma del modelo médico al modelo social, la discapacidad fue reclasificada en el derecho internacional como una cuestión de derechos humanos. Esta reclasificación legislativa tenía por objeto brindar a la persona con discapacidad igualdad de oportunidades y concomitantemente, exhibir su segregación, institucionalización y exclusión como formas típicas de discriminación con razón de su discapacidad (ONU, 1999).

La primera vez que en las Naciones Unidas se abordó el tema de la discapacidad fue en 1950, la Comisión Social, órgano subsidiario del Consejo Económico y Social, examinó tres informes, el de "Rehabilitación social de los discapacitados físicos", que priorizaba la promoción de derechos de personas con discapacidades físicas y en el tratamiento, prevención y rehabilitación de personas con esta discapacidad y; los informes de "Rehabilitación social de los ciegos" y el del "Programa Internacional para el Bienestar de los Ciegos", en los que se hacían recomendaciones en torno a la importancia del acceso a la educación y la formación y empleo de las personas con discapacidad visual (ONU, 1950).

Para finales de los años 60, la postura de las Naciones Unidas sobre discapacidad se enfocaba en la desinstitucionalización de la persona con discapacidad y demandando su participación en la sociedad. Un ejemplo de esto fue la Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo Social adoptada en 1969, donde se destacó la necesidad de proteger los derechos de la persona con discapacidad y asegurar su bienestar social (ONU, 1969). Sin embargo, la tendencia aún estaba enfocada en la creación de leyes caritativas y no en otorgar a la persona con discapacidad el estatus de ciudadanos titulares de derechos (Palacios, 2008, p. 205).

Unos años más tarde, en 1971, se adoptó la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental situando a la persona con discapacidad

intelectual como sujeto de derechos (ONU, 1971) siendo el primer texto jurídico internacional que reconoce derechos por razón de discapacidad (Biel, 2011, p. 59), y para 1975, la Declaración de Derechos de los Impedidos alentó a la protección de los derechos de todas las personas con discapacidad, reconociendoles los mismos derechos políticos y civiles que a los demás, vinculando el respeto a la dignidad humana de las personas con discapacidad (ONU, 1975). Las declaraciones mencionadas carecían de fuerza vinculante y se limitaban a exhortar a la prevención y rehabilitación de las personas con discapacidad, considerandolos aún como individuos con problemas médicos dependientes de asistencia social con necesidad de instituciones y servicios segregados (Degender y Quinn, 2002; Victoria, 2013). Para Biel (2011, p. 63) ambas declaraciones son limitadas y denotan una falta de estudios en materia de discapacidad manifestados en la poca concreción de los conceptos en el documento y en las medidas a seguir para lograr la garantía de los derechos que estipulan.

En 1982 la Asamblea General de Naciones Unidas proclamó el Año Internacional de los Impedidos, con la pretensión de lograr una concienciación sobre la discapacidad y con el objetivo de crear un plan de acción internacional centrado en la prevención y rehabilitación de las personas con discapacidad, así como en la igualdad de oportunidades (Garland, 2010).

Como consecuencia se adoptó el Programa de Acción Mundial para los Impedidos para la promoción de políticas enfocadas a la rehabilitación, la igualdad de derechos, así como la igualdad de acceso a mejores condiciones de vida para las personas con discapacidad a través de la equiparación de oportunidades (ONU, 1982), además se reconoció por primera vez la relación entre la discapacidad y el medio ambiente en la definición oficial de discapacidad, y se instaba a los Estados parte a establecer medidas legales para alcanzar dichos propósitos (Rioux y Carbert, 2011) .

Así, en 1983 se declaró el Decenio Mundial de las Naciones Unidas para los Impedidos (1983-1992) como un plan de acción a largo plazo con el propósito de brindar un marco temporal a los estados partes para la

realización de los cambios legislativos necesarios para cumplir con los objetivos del programa (ONU, 1983).

En 1992, el Relator Especial de la Subcomisión de Prevención de las Discriminaciones y Protección a las minorías, Leandro Despouy, presentó el informe "Los Derechos Humanos y las Personas con discapacidad" para analizar los resultados obtenidos durante el decenio y planteó, por primera vez que *la discapacidad es un problema de derechos humanos*, por lo que se requería de la participáción de todos los órganos de vigilancia de derechos humanos (Biel, 2011).

De esta manera, las Naciones Unidas promueven las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad en 1994, en estas normas se aborda la exclusión de las personas con discapacidad y promueven la capacitación individual para la autonomía (ONU, 1994).

Estas normas están diseñadas para garantizarle a las personas con discapacidad el pleno ejercicio de sus derechos y obligaciones sin obstáculos. Y, aunque estas normas no son jurídicamente vinculantes, este texto es un referente en el derecho internacional en materia de discapacidad, tanto que es posible asegurar que su promulgación representa el cambio del modelo médico al modelo social y la apuesta del derecho internacional por el enfoque de derechos humanos en materia de discapacidad (Quinn y Degener, 2002).

Unos años más tarde, la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas adoptó la resolución 1998/31 que afirma que la desigualdad y la discriminación relacionadas con la discapacidad son violaciones a los derechos humanos e insta a los estados a reforzar las medidas de protección y vigilancia de los derechos humanos de las personas con discapacidad (ONU, 1998).

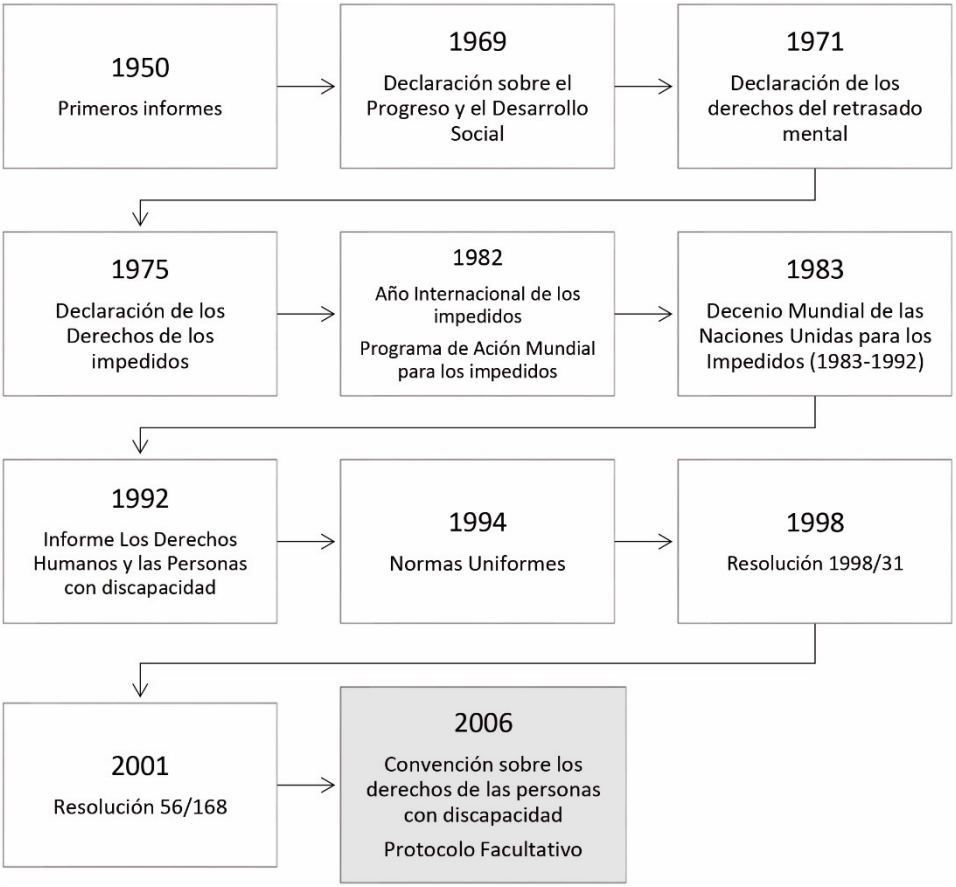
En el año 2001, el entonces presidente de México, Vicente Fox Quesada propuso a la Asamblea General la creación de una convención específica sobre los derechos de las personas con discapacidad (Biel, 2011, p. 57). La respuesta de la Asamblea General fue brindada a través de la resolución 56/168, en la que se estipuló la creación de un comité especial para dicha labor (Biel, 2011; Lidón, 2016). Finalmente, el 13 de diciembre de 2006,

se aprobó la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo, el documento quedó abierto para firmas en marzo de 2007, y tuvo amplia aceptación entre los 82 estados parte que firmaron y ratificaron la convención y los 44 estados que firmaron el Protocolo Facultativo. Cabe destacar que nunca en la historia de las Naciones Unidas, una convención había recibido tantas firmas en el día de su apertura, entrando en vigor el 3 de mayo de 2008, siendo el primer Tratado de derechos humanos del siglo XXI (ONU, 2006).

Esta convención tiene una estructura de un preambulo y cincuenta artículos. Cuenta además con un protocolo facultativo que es un texto independiente de la Convención, tiene dieciocho artículos, y requiere, para que sea aplicable, que el Estado lo haya firmado y ratificado. Del articulado, los nueve primeros son artículos de aplicación general, centran en el goce del derecho en igualdad de condiciones con las demás personas y no discriminación, la autonomía, la transversalidad y toma de conciencia y el empoderamiento de colectivos de personas con discapacidad.

Palacios (2008) hace hincapié en las consecuencias importantes que supone esta Convención para las personas con discapacidad, como la visibilidad del colectivo dentro del sistema de protección de derechos humanos de las Naciones Unidas, el reconocimiento de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos, y el contar con una herramienta jurídica vinculante a la hora de hacer valer los derechos de estas personas (p. 35). Sobre esta idea, esta Convención trató de dar respuesta a la realidad de exclusión y discriminación que han vivido las personas con discapacidad.

Figura 2. Línea del tiempo sobre las acciones de la ONU y la evolución de los derechos humanos de las personas con discapacidad en el ámbito internacional



(elaboración propia)

Conclusiones

Como se abordó con anterioridad, durante mucho tiempo la discapacidad fue concebida como una cuestión médica personal de cada individuo que marginaba y obligaba a la persona con discapacidad a adaptarse a un contexto social que no tomaba en cuenta sus necesidades. En épocas más recientes este tratamiento de la discapacidad fue sustituido por un enfoque que la concibe como un fenomeno complejo que no se limita a lo individual, sino que es el resultado de las condiciones creadas por el contexto social, y está basado en el reconocimiento de los derechos humanos.

Si bien, como lo señala Biel, (2011, p. 117), el solo hecho de elaborar un tratado de derechos humanos sobre discapacidad implica ya un cambio de paradigma, esta Convención va más allá, reafirmando la apuesta por el modelo social al dejar de considerar a la discapacidad como una materia de política social o asistencial, para empezar a verla como una cuestión de derechos humanos, con todas las consecuencias sociales y jurídicas que de ello implica.

Es claro que la apuesta por un modelo social para el tratamiento de la discapacidad es empoderante y emancipador para el colectivo, y esta convención es la adopción de dicho modelo, es un instrumento que supone la tendencia mundial a favor de la visibilidad del colectivo, al ser una herramienta jurídica vinculante para los estados parte que la adopten y ratifiquen, los gobiernos se obligan a tomar medidas para fomentar sociedades inclusivas que prevean y respondan a las necesidades que son inherentes a la condición humana y que garanticen a las personas con discapacidad el derecho a disfrutar de todos los derechos humanos y la eliminación de las barreras físicas, sociales o jurídicas que nieguen o distorsionen dichos derechos.

Bibliografía

Biel Portero, I. (2011). *Los derechos humanos de las personas con discapacidad.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Degender, T., & Quinn, G. (2002). A survey of international, comparative and regional Disability Law Reform. En M. Breslin, & S. Yee, *Disability rights law and policy* (págs. 9-41). EU: DREDF.

Garland , R. (2010). *The eye of the beholder Deformity & Disability in the Graeco-Roman world.* London: Duckworth.

Lidón Heras, L. (2016). *La discapacidad en el espejo y en el cristal: De derechos huamnos, discapacidad y toma de conciencia.* Madrid: Grupo Editorial Cinca.

López Masís, R. (2011). Evolución histórica y conceptual de la discapacidad y el respaldo jurídico-políco internacional . *Aleridad, Revista de Educación*, 102-108.

Meza Palmeros, J. A., Jasso Martínez, E., & Campillo Toledano, C. (2020). Autonomía y discapacidad en México. Una propuesta metodológica para su operacionalización en el diseño de políticas sociales. En J. M. Rangel Esquivel, C. Campillo Toledano, & B. Servín Herrera, *La política social de México en tiempos de desigualdad.* (págs. 193-206). México: Pearson.

ONU. (1950). *United Nations*. Obtenido de Departamento de Asuntos Económicos y Sociales: https://www.un.org/development/desa/disabilities/the-united-nations-and-persons-with-disabilities-chronology-1945-1980.html

ONU. (1969). *Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo Social.* Obtenido de https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/ProgressAndDevelopment.aspx

ONU. (1971). *Declaración de los derechos del retrasado mental* . Obtenido de https://www.oas.org/dil/esp/Declaracion_AG-26-2856_1971.pdf

ONU. (1975). *Declaración de Derechos de los Impedidos* . Obtenido de http://cedhj.org.mx/legal/declaraciones/decla16.pdf

ONU. (1982). *Programa de acción Mundial para los Impedidos, por resolución 37/52.* Obtenido de United Nacions: https://www.un.org/esa/socdev/enable/diswps00.htm

ONU. (1983). *Ejecución del programa de acción mundial para los impedidos 37/53.* Obtenido de Asamblea General d elas Naciones Unidas, Trigésimo Periodo de sesiones: https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/RES/37/53

ONU. (1994). *The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities.* Obtenido de United Nations: https://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm

ONU. (1998). *Human rights of persons with disabilities, Resolution 1998/31.* Obtenido de Human Rights Library: http://hrlibrary.umn.edu/UN/1998/Res031.html

ONU. (1999). *Aplicación del programa de acción mundial para los impedidos; Informe del Secretario General, UN Doc. A / 54/388 / Add.1.* Obtenido de https://www.un.org/esa/socdev/enable/disa54s1.htm

ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativ.* Obtenido de Naciones Unidas: https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2.html

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad:orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personascon Discapacidad.* Madrid: Ediciones Cinca.

Palacios, A., & Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Madrid: Ediciones cinca.

Quinn, G., & Degener, T. (2002). *Human rights and disability: The current use and future potential of United Nations human rights instruments in the context of disability.* Geneva: Office of the High Commission for Human Rights.

Rioux, M., & Carbert, A. (2011). Human Rights and Disability: The International Context. *GLADNET. Journal on Developmental Disabilities*, 17-36.

Toboso, M., & Arnau, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades* , 1 - 20.

Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 1093-1109

Anexos

Tabla 1. Normativa no convencional sobre derechos de las personas con dispacidad 1970-1980

Normativa no convencional	Descripción
La Declaración de los Derechos del Retrasado Mental de 1971	Tiene una estructura de siete artículos. Establece que el retrasado mental debe gozar hasta el *maximo grado de viabilidad de los mismo derechos* que los demás seres humanos; tiene derecho a la atención médica y el tratamiento físico, así como a la educación, la capacitación, la rehabilitación, a la seguridad económica. Tiene derecho, en medida de sus posibilidades, a desempeñar un empleo productivo o alguna otra ocupación útil. Si algunos retrasados mentales no son capaces, debido a la gravedad de su impedimento, de ejercer efectivamente todos sus derechos, o si *se hace necesario limitar o incluso suprimir tales derechos*, el procedimiento que se emplee a los fines de esa limitación o supresión deberá entrañar salvaguardas jurídicas que protejan al retrasado mental contra toda forma de abuso. Dicho procedimiento deberá basarse en *una evaluación de su capacidad social por expertos calificados*.
La Declaración de Derechos de los Impedidos de 1975	Tiene una estructura de trece artículos y es similiar a la Declaración de 1971, sin embargo, *su ámbito de aplicación se extiende a todos los impedidos*. Por primera vez se vincula el reconocimiento y respeto de los derechos de las personas con discapacidad a su dignidad humana, y no a la caridad de los Estados. Utiliza el termino impedido para referirse a toda persona incapacitada de subvenir por sí misma, en su totalidad o en parte, a las necesidades de una vida individual

	o social normal a consecuencia de una deficiencia, congénita o no, de sus facultades físicas o mentales. Establece que los derechos otorgados por la Declaración deben garantizarse sin discriminación de ningún tipo.

Elaboración propia con base en ONU (1971) y ONU (1975)

Tabla 2. Acciones de las Naciones Unidas en torno a los derechos de las personas con dispacidad 1980-1990

Normativa no convencional	Descripción
El Programa de Acción Mundial para los Impedidos 1982	Este programa está integrado por tres apartados: I. Objetivos, antecedentes y conceptos, II. Situación actual y III. Propuestas para la ejecución del Programa. I. Objetivos, antecedentes y conceptos. Refiere a que su propósito es la *promoción de medidas eficaces*, plantea tres objetivos: *la prevención de la discapacidad, la rehabilitación y la equiparación de oportunidades*. II. Situación actual. Se analiza la situación mundial de las personas con discapacidad. Se distingue entre deficiencia, incapacidad y minusvalidez de acuerdo a la clasificación de la OMS en ese entonces. III. Propuestas para la ejecución del Programa. Contiene propuestas nacionales y acciones a nivel internacional para la implementación del programa. En el apartado relativo a la equiparación de oportunidades determina que la legislación, el medio físico, la seguridad social, la educación y formación, el empleo, la recreación, la cultura, la religión y los deportes, son áreas que deben garantizarse a las personas con discapacidad.

Nuevos contextos en la educación para la diversidad en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Luz Amparo Silva Morín[10]
Raúl Eduardo López Estrada[11]
Universidad Autónoma de Nuevo León

Sumario: *Resumen. Introducción. 1. Exclusión y educación para la diversidad en México. 2. La experiencia de la universidad autónoma de nuevo león. 2.1 las acciones institucionales a través de la coordinación de inclusión y equidad educativa universitaria. 2.2 la incidencia y el impacto de los programas. 2.3 los posibles escenarios futuros de la educación para la diversidad. Conclusiones. Bibliografía*

***Palabras clave*:** Inclusión; Diversidad; Educación superior.

---

10 Licenciatura y Maestría en Trabajo Social por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Profesora de tiempo exclusivo de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la misma universidad. Miembro del Cuerpo Académico Trabajo Social y Grupos Vulnerables. Sus líneas de estudio son grupos vulnerables, inclusión educativa y trabajo social.
Contacto: luz.silvamr@uanl.edu.mx

11 Licenciatura en Economía por la Universidad Autónoma de México. Maestría en Antropología Social y Doctorado en Filosofía con Orientalización en Antropología por la Universidad Laval, Canadá. Profesor Investigador de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Sus líneas de estudio son pobreza, política social y metodología cualitativa.
Contacto: raul.lopezes@uanl.edu.mx

Introducción

En los últimos años, en el ámbito latinoamericano y en especial en el caso de México, se han observado cambios significativos en la educación para los adultos mayores sobre todo en el terreno de la oferta educativa. Es posible que esta nueva circunstancia fuera influida por los cambios demográficos y por la puesta en marcha de intereses relacionados con los derechos humanos, aunque también –cabe destacarlo– con las adquisiciones teóricas acerca de los nuevos rumbos en la educación. En tal contexto se observan otras perspectivas en el acceso escolar de poblaciones anteriormente excluidas y en relación al desarrollo social.

Este acontecimiento en los procesos educativos se orienta al desarrollo de facultades y potencialidades de adultos que tradicionalmente no han tenido acceso a la educación, o que éste ha sido limitado. Lo anterior sitúa a la educación actual en el marco de los derechos sociales, la igualdad de oportunidades y la participación, en un proceso incluyente que ha adquirido importancia en el ámbito internacional y que busca atender las necesidades educativas de grupos vulnerables. Así, es notable hoy la preocupación en torno a la diversidad social[12] y su atención en los procesos educativos, de tal forma que se insiste en la educación incluyente para adultos.

Lo anterior está íntimamente vinculado con la transición demográfica, que incluye una mayor población de personas adultas mayores, así como el reconocimiento social de las personas con discapacidad y población tradicionalmente excluida, como es el caso de las personas indígenas mexicanos.[13] En este marco, una de las preocupaciones es la de preparar las

12 En este trabajo al referirnos a la diversidad en el terreno de la educación superior, se incluye a: adultos mayores, personas con discapacidad y población indígena.

13 Muchas sociedades están prestando atención al rápido incremento de la población en edad avanzada, sobre todo en los países en vías de desarrollo, donde se está envejeciendo a un ritmo más rápido que en las naciones industrializados (National Institute on Aging, 2001; Didimo y Vela, 2005). En México la transición demográfica ha implicado el envejecimiento poblacional, en 2020 las personas de 60 años o más representaron el 12.0% de la población total, situación debida al descenso de la fecundidad, la mortalidad y al aumento

respuestas institucionales y sociales para encarar los desafíos presentes y futuros. Se trata de revalorar socialmente a la población en diversidad y estimular su inserción en la vida familiar, social y comunitaria, buscando que ésta sea tomada en cuenta en la planeación y reestructuración de las políticas públicas, entre ellas la política de educación (Tuirán, 1999).

En concordancia con lo anterior, en las últimas décadas los procesos educativos en instituciones de educación media superior y superior han experimentado cambios sustanciales. Así, es posible observar transformaciones en la oferta educativa, en la que se observa un aumento importante de la población femenina y el acceso a la Universidad de grupos socialmente minoritarios. En México es notable el reciente interés en la atención de estos grupos; a pesar de que en otros países la educación universitaria tiene una experiencia consolidada,[14] en el caso mexicano la práctica es reciente, después de suscribir convenios internacionales que buscan promover la educación de esta población.

En este marco, el *Plan de Desarrollo Institucional UANL 2012-2020 de* la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)[15], previó contar con una amplia y diversificada oferta para la educación de adultos vulnerables. Así se puso en marcha el Programa Universidad para los Mayores, que surgió de un convenio internacional con la Universidad Rey Juan Carlos, de Madrid, España. Más tarde, en 2013, fue creada la Dirección de Educación a

---

de la esperanza de vida. Por otra parte, existe hoy un reconocimiento explícito social e institucional de las personas discapacitadas y los indígenas. En México el último censo poblacional (2020) reporta 6 179 890 (4.9%) personas con discapacidad. Para la población indígena la misma fuente menciona 6 millones 11 mil 202 personas 6.1 % de la población total (INEGI, 2021). Estas cifras indican los esfuerzos que deben realizarse en la educación media superior y superior para ofrecer oportunidades a esta población que anteriormente era atendida solo parcialmente.

14 Véanse los trabajos reportados en la Universidad de Salamanca (1999): Encuentros Nacionales de Programas Universitarios para Personas Mayores; Universidad de Alicante: Actas del IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores (2011); Universidad de Zamora (2004): Encuentros Nacionales de Programas Universitarios para Personas Mayores; y Universidad de Valladolid (2011): Jornadas sobre Asociacionismo en los Programas Universitarios de Mayores.

15 En lo sucesivo se utilizarán estas siglas.

Grupos Especiales, integrando al Programa Universidad para los Mayores, al Programa de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad, además de buscar la inclusión de apoyos para la población indígena[16]. El objetivo de esta Dirección fue diseñar y administrar programas de educación continua y de servicios, orientados a promover la equidad e igualdad educativa en la comunidad universitaria.

En este marco, el interés y objetivo de este trabajo es el de examinar el desarrollo y perspectivas de la educación para la diversidad en la UANL, con la finalidad de contribuir con evidencia empírica a un mejor conocimiento de la educación de personas adultas mayores y personas con discapacidad. Este abordaje permitirá saber hasta qué punto las acciones emprendidas resultan eficaces desde el punto de vista del usuario y de la administración, al mismo tiempo el conocimiento de esta experiencia permitirá, desde el punto de vista prospectivo, prever la posible orientación de estos programas y con ello adelantar acciones que deberán realizarse en el futuro.

Con la finalidad de abordar esta temática se utilizará el análisis estructural prospectivo, que admite la reflexión colectiva sobre el futuro de un sistema u organización. Este procedimiento toma en cuenta la situación actual derivada de acciones pasadas, para entrever nuevos escenarios posibles desde una perspectiva no lineal, múltiple y abierta, no determinista. Con ello se busca valorar el presente y a partir de ello, poner en marcha las acciones que deberán emprenderse para generar nuevas y mejores orientaciones (Zaude, 2010). Para este caso se presenta información acerca de los usuarios y comentarios relacionados con la formación académica para las generaciones futuras. Asimismo, se incluye la información de los proveedores del servicio, en este caso las autoridades educativas, quienes determinan la orientación de la institución y las posibles estrategias para alcanzar los objetivos propuestos.

16 Durante el año 2013 la UANL firmó un convenio de colaboración con la Comisión Nacional Indigenista, en donde la primera se comprometió a otorgar becas de colegiatura para apoyar los estudios universitarios de la población indígena.

Con esta perspectiva este trabajo ha divido su exposición en dos apartados. En el primero se presentarán los referentes teóricos que sustentan la educación de personas adultas mayores en diversidad y personas con discapacidad y en instituciones de educación superior, mientras que, en el segundo, que constituye la parte medular, se expondrá la experiencia de la Universidad Autónoma de Nuevo León, así como los posibles escenarios futuros para esta población.

Exclusión y educación para la diversidad en México

En Latinoamérica el concepto "exclusión social" alude a una falta de integración de sectores específicos de la población a los procesos de cambio social (Saraví, 2009). También el concepto refiere a las trayectorias individuales en las que se acumulan y refuerzan privaciones y rupturas acompañadas de rechazo, que son comunes a personas que comparten características de género, etnia, religión, educación, informática y lengua (CEPAL, 2000). Laparra, Gaviria y Aguilar (1998), señalan que el núcleo duro de la exclusión social es la "no participación como ciudadanos en el conjunto de la sociedad". En este marco, la exclusión aparece como un problema cuando hay población que existe en el borde de una sociedad con enormes desigualdades. En tal sentido se agrega el ingrediente de los derechos sociales (Minujin, 1998), además de que Saraví (2009) adiciona una dimensión "relacional" de la exclusión social, que constituye la esencia de un nuevo concepto-enfoque que se destacará en el presente documento. Se trata de un proceso de acumulación de desventajas que conduce a un estadio de desafiliación respecto a la sociedad (Saraví, 2009). Entendido en términos de los derechos sociales, este concepto refiere a cómo el individuo es integrado en una comunidad moral y política. Considerando lo anterior, en este trabajo se entenderá por "exclusión social" la falta de autonomía y derechos sociales, políticos y económicos de los individuos, marcando con ello una ruptura o escisión de la sociedad en grupos carentes de igualdad.

Lo anterior muestra brevemente el desarrollo teórico del concepto de "exclusión social", su pertinencia para abordar interrogantes acerca de la concepción de lo social, y relacionadas con la educación para la diversidad. Por dichas razones este concepto permite una reflexión sobre lo que se tiene que revalorar en la reconstrucción de la democracia, redefiniendo las relaciones sociales y sus alcances. Es en este punto donde es importante insistir que la educación pública debe establecer orientaciones que permitan la inclusión. Tal responsabilidad es una obligación del Estado y del sistema educativo en un proyecto de nación en donde la educación es una prioridad.

Son muchos los retos actuales en la educación para la población en diversidad (ANUIES, 2013). En el caso de las personas adultas mayores, Engler y Peláez (2002) y Medina (2013) mencionan su pertinencia como uno de los factores psicosociales con fuerte incidencia en la longevidad. Igualmente, en el caso de personas indígenas, el acceso a la educación es parte de un nuevo paradigma que favorece el cambio cultural basado en nociones de derechos y ciudadanía. En este marco la integración educativa busca abrir la academia a la población vulnerable, para lo cual, importa discursos orientadores y aborda prácticas que den forma a la acción (Paniagua, 2010). Lo anterior puede aplicarse a la participación de grupos en diversidad en instituciones de educación media superior y superior (Plan Gerontológico, INSERSO, 1992; Pérez Serrano, 2004; Sanduvete Chaves, 2004; Aymerich y Casas, 2005).[17]

En concordancia con lo anterior deberá entenderse a la Universidad contemporánea como una institución de apoyo para la población en diversidad (Paniagua (2010). En el caso de México, a pesar de que se puso

17 Citados por Medina (2013). Así también son numerosos los estudios que abogan por la educación universitaria de adultos mayores, como por ejemplo García González (2011), Rubio (2004), Pérez, Rubio y Musitu (2007).

en marcha un programa de educación básica especial, su enfoque fue parcial[18] y limitado.[19] En este contexto se ha buscado establecer las bases para la inclusión en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional.[20]

Estas medidas para la educación en México también se aplicaron en la educación superior. De ahí que el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad haya recomendado el trabajo conjunto de la Subsecretaría de Educación Superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y las Universidades Nacionales, para diseñar y aplicar programas que faciliten el acceso a la educación superior de personas con discapacidad.[21]

---

18 La educación especial ha sido atendida desde hace medio siglo y con mayor insistencia a partir de la década de 1970. Posteriormente se pusieron en marcha servicios para la atención de personas con discapacidad por parte de la Secretaría de Educación Pública (*Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*, publicado por la ANUIES y la Secretaría de la Presidencia, s/d).

19 En la educación para adultos mayores hubo iniciativas internacionales, entre ellas la de Francia y otros países europeos. Después en América, Uruguay fue el pionero en 1983, siguiendo otros países. En México existen pocos programas: la Universidad Marista y las universidades Mesoamericana en Yucatán y la de Guadalajara. A nivel internacional existen asociaciones que promueven el intercambio de experiencias entre Universidades para personas mayores: Confederación Española de Aulas de la Tercera Edad (CEATE); Universidad Nacional-Aulas de la Tercera Edad (UNATE); Agrupació d'Aules de Formació Permanent para la Gent Gran de Catalunya (AFOPA); y Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad (AITUA).

20 Ley general de las personas con discapacidad, 2005; con mayor amplitud el *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* consideró ejecutar programas de atención especial a grupos vulnerables (Gobierno de la República, 2013).

21 Esta recomendación llevó a la Secretaría de Educación Pública y la ANUIES a establecer un convenio de colaboración para la "Universidad Incluyente" (Convenio 2002). Con la misma intención la ANUIES presentó un *Manual para las personas con discapacidad y para la población multicultural en las instituciones de educación superior* (ANUIES y la Secretaría de la Presidencia, s/d).

La experiencia de la Universidad Autónoma de Nuevo León

Tal y como fue mencionado, la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), al poner en marcha el *Plan de Desarrollo Institucional UANL 2012-2020*, buscó ampliar y diversificar la oferta para la educación de personas adultas vulnerables. De aquí que se implementara el Programa Universidad para los Mayores que surgió de un convenio de colaboración con la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, España; y más tarde el Programa de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad para convertirse esta área en la Dirección de Educación a Grupos Especiales, además de buscar la inclusión de apoyos para la población indígena; todo ello, con la intención de administrar programas de educación continua y de servicios, orientados a promover la igualdad y la equidad educativa en la comunidad universitaria.

Si bien esta nueva orientación de la UANL no fue la primera en el país, dado que otras instituciones educativas ya la practicaban, sí es posible destacar el firme acuerdo establecido por la Universidad para atender a estos grupos de población, considerando las transformaciones demográficas y la necesidad de construir la democracia. Lo anterior indica que la UANL ha tenido un gran interés en la educación para la diversidad, lo cual la llevó inicialmente a crear una base normativa, programas académicos y de apoyo, en aras de emprender luego acciones para la inclusión educativa. Se trató de una estrategia que se ha fortalecido, que ha buscado la continuidad y la consolidación de sus programas.

De esta manera, a partir de la creación de la Dirección de Educación a Grupos Especiales en la UANL fueron realizadas inicialmente diversas acciones, entre ellas el curso "Capacitación y certificación de líderes del proyecto para la accesibilidad" en el 2012, que tuvo dos objetivos, el primero de los cuales buscó capacitar y certificar a personal de la UANL en el manejo de herramientas tecnológicas para la enseñanza y aprendizaje de personas con discapacidad. Este curso fue impartido por especialistas de la Sociedad Iberoamericana para la Formación, Investigación e Innovación

Pedagógica, S.C. (SIFIIP) y apoyado por la Compañía Microsoft, quien había desarrollado herramientas para la accesibilidad de personas con discapacidad, así como por la Dirección General de Informática de la UANL. El curso complementó la iniciativa de algunas Facultades de asignar a personal para la atención de estudiantes con discapacidad. El segundo objetivo de este curso tuvo como eje central la búsqueda de una normatividad con relación al entorno construido. Tal acción fue importante para que las nuevas construcciones de la universidad facilitaran el acceso a las actividades sociales, culturales y académicas de las personas con discapacidad; y por otra parte, reconfigurar espacios ya construidos. El curso fue impartido a 28 personas, de las cuales se certificaron 20. Este ejercicio fue de suma importancia, ya que la UANL no contaba con la infraestructura adecuada para la atención a estudiantes que presenten alguna discapacidad. En una encuesta realizada por la Dirección de Educación a Grupos Especiales en el 2013, que buscó conocer el equipamiento disponible para la atención a los estudiantes,[22] sólo dos facultades manifestaron poseer elevador y rampas en todas sus instalaciones. Indudablemente en este caso eran imprescindibles las acciones para remediar tal situación.

Otra actividad importante de la Dirección de Educación a Grupos Especiales en su inicio, fue la firma de un convenio específico de colaboración entre la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Universidad Tecnológica Santa Catarina (Nuevo León) durante el 2012. Este Convenio buscó la realización de actividades conjuntas en sus programas de educación para personas con discapacidad. Igualmente, durante 2012 se creó el Consejo Consultivo del Programa de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad, conformado como un organismo de colaboración entre la dirección del programa y los representantes de diversas instituciones del estado de Nuevo León y del país. Además de este convenio se firmaron otros relacionados con adultos mayores: con la Universidad Iberoamericana de Puebla en 2013; con la Universidad Marista de Mérida, Yucatán y con el Municipio de San Nicolás de los Garza (Nuevo León) en 2014, así mismo

22 Entre este equipamiento destacan: impresora Braile, lector de pantalla, ampliador de pantalla, ampliador óptico, realzador de gráficas táctiles, softwares especializados.

con el Museo de Historia Mexicana en 2018 y con el Museo de Arte Sacro en 2019. Del mismo modo se firmó un convenio de colaboración con "Puertas Abiertas ABP" (cursos, talleres y bolsa de trabajo) para la población con discapacidad, otro convenio que se suscribió fue con la Red de Instituciones de Educación Superior para la Inclusión de Personas con Discapacidad en 2014 en el cual participan: la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, la Universidad Tecnológica Santa Catarina, La Universidad Autónoma de Guerrero y el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa; así mismo se firmaron convenios con la Secretaría del Trabajo del Estado de Nuevo León en 2014 y con la Secretaría del Trabajo y Previsión Social.

Por otra parte, entre otras actividades relevantes se realizó el "Primer Encuentro Nacional de Escuelas para Adultos Mayores" en 2012 y una reunión de intercambio académico con directivos de las cinco universidades en México que en ese momento contaban con programas académicos dirigidos a población de personas adultas mayores. También, durante el 2013, se organizó con la participación de expertos la primera conferencia internacional "Calidad de vida y bienestar subjetivo: un reto en la educación del adulto mayor".

Las acciones institucionales a través de la Coordinación de Inclusión y Equidad Educativa Universitaria

Como fue mencionado anteriormente, fueron tres los programas que llevó a cabo inicialmente la Dirección de Educación a Grupos Especiales de la UANL: el Programa Universidad para los Mayores; el Programa de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad y el Programa de Atención a Estudiantes Indígenas, en este último, establecido en 2013, la UANL ha otorgado becas de estudios para alumnos indígenas.

Posteriormente esta Dirección cambió de nombre, para dar lugar a la Coordinación de Inclusión y Equidad Educativa Universitaria, en la cual se mantuvieron los dos primeros programas. El primero, Programa Uni-

versidad para los Mayores, está basado en la perspectiva del envejecimiento exitoso, desarrollada por Engler y Peláez (2002), y representa un espacio académico al que tienen acceso personas de 55 años o más con categoría de estudiantes regulares de la UANL. Sus objetivos buscan capacitar a las personas mayores para que adquieran conocimientos que contribuyan a mejorar su calidad de vida. Se trata de un programa que contiene un diplomado y cursos en diferentes áreas del conocimiento. El plan de estudios del diplomado consta de cuatro semestres y en él se imparten 16 cursos obligatorios y 8 optativos con un total de 448 horas de trabajo en el aula.[23]

Tabla 1. Estudiantes graduados y estudiantes activos en el Diplomado Universidad para los Mayores

Enero-junio 2021

GENERACIÓN	PERIODO	ESTUDIANTES GRADUADOS
1	2011-2013	26
2	2012-2014	25
3	2013-2015	27
4	2014-2016	22
5	2015-2017	27
6	2016-2018	27
7	2017-2019	27
8	2018-2020	27
9	2019-2021*	25
10	2020-2022**	24
Total de estudiantes activos en las generaciones 9 y 10.		49

*Próxima a graduarse

**Actualmente cursa el 3 semestre

Fuente: Universidad para los Mayores. UANL

23 Los requisitos de inscripción son: ser mayor de 55 años, presentar una solicitud de preinscripción, saber leer, escribir y tener conocimientos básicos de aritmética, asistir a una entrevista y pagar la cuota de recuperación.

Tabla 2. Cursos de educación continua del Programa Universidad para los Mayores

Período: 2011-2021

Año	Curso	Estudiantes	Curso	Estudiantes	Total
2011	Computación Básica 1	10	Técnicas de Mejora de Memoria I	17	27
2012	Computación Básica 1	14	Computación Básica II	12	41
	Técnicas de Mejora de Memoria 1	15			
2013	Computación Básica 1	26	Computación Básica II	11	124
	Navegación Web	19	Técnicas de mejora de la memoria I	41	
	Técnicas de mejora de la memoria II	16	Taller de Redacción	11	
2014	Computación Básica 1	24	Computación Básica II	19	74
	Navegación Web	12	Técnicas de mejora de la memoria I	13	
	Comunicación y resolución de conflictos	6			
2015	Computación Básica 1	12	Computación Básica II	13	101
	Navegación Web	22	Manejo dispositivos móviles	14	

	Técnicas de mejora de la memoria I	11	Gimnasia cerebral	29	
2016	Computación Básica 1	10	Navegación Web	8	42
	Técnicas de mejora de la memoria I	11	Gimnasia cerebral	13	
2017	Técnicas de mejora de la memoria I	26	Gimnasia cerebral	18	51
	Verano Tecnológico	7			
2018	Computación Básica 1	27	Computación Básica II	22	129
	Navegación Web	14	Técnicas de mejora de la memoria I	31	
	Técnicas de mejora de la memoria II	11	Verano Tecnológico	10	
	Preparación para la certificación de cuidadores de adultos mayores	14			
2019	Navegación Web	10	Técnicas de mejora de la memoria I	13	120
	Técnicas de mejora de la memoria II	16	Técnicas de mejora de la memoria III	11	
	Gimnasia cerebral	27	Cuidadores adultos mayores	24	
	Ingles	19			

2020	Computación Básica 1	15	Técnicas de mejora de la memoria I	4	115
	Gimnasia cerebral	27	Cuidadores adultos mayores	24	
	Yoga	34			
	Inglés	11			
2021	Computación Básica II	12	Yoga	11	49
	Nutre tus años con una alimentación balanceada	26			

Fuente: Universidad para los Mayores, UANL.

Desde su creación en 2011 el Programa Universidad para los Mayores ha recibido diez generaciones en su diplomado, a cada una de las cuales han asistido un promedio de 27 alumnos, en tanto que 808 personas han asistido a 64 cursos de educación continua. Es importante señalar que en el año 2018 se creó el curso de "Preparación para la certificación de cuidadores de adultos mayores", en el cual aparte de preparar para la certificación a los y las estudiantes que toman este curso se les puede evaluar y certificar, esto último a través del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), lo que ha venido a complementar la oferta educativa en beneficio de la atención de las personas mayores

El segundo programa, Inclusión de Estudiantes con Discapacidad, creado en 2012, con el objetivo de sensibilizar a la población universitaria sobre el manejo actitudinal hacia las personas con discapacidad y promover su integración y adaptación a los espacios universitarios. Esto incluye, además, el implementar las estrategias necesarias para la gestión de recursos que nos permitan coadyuvar en la adquisición de materiales educativos que impacten en el mejor desempeño académico y/o profesional de los

estudiantes universitarios.[24] Desde 2015 el programa ha desarrollado diversas actividades académicas: 3 cursos, 20 talleres, 7 simposios donde se ofrecen conferencias cursos y talleres, 2 conferencias, 3 concursos de ensayo escrito sobre discapacidad, así como 2,411 entrevistas para el proceso de asignación de espacios en la Educación Media Superior y el Concurso de Ingreso a Licenciatura realizadas a aspirantes durante el período 2014-2021.

Tabla 3. Cursos de educación continua

Programa de Inclusión de Estudiantes con discapacidad

FECHA	TITULO	DURACIÓN (Horas)	ASISTENTES	PARTICIPANTES
Julio 2019	"Curso Intensivo de Lengua de Señas Mexicanas".	20 hrs.	41	• 9 Preparatorias UANL • Centro Universitario de Salud • Secretaría de Educación Pública • Público en General
Marzo 2021	Curso: "¿Cómo ayudar a mi alumno con Síndrome de	6 hrs.	374	• 15 Preparatorias UANL • 8 Facultades UANL

24 Hasta el 2013 había en la UANL en el sistema de educación media superior 95 estudiantes con diversos tipos de discapacidad (motora: 27.3%; visual: 38.9%; auditiva: 10.5%; de lenguaje: 1%; intelectual: 16.8%; y otros: 5.2%); en tanto que en las facultades había un total de 222 estudiantes con discapacidad (motora: 19%; visual: 66%; auditiva: 8%; intelectual: 3%; y otros: 4%). A estos datos habría que sumar que 46 miembros del personal de la UANL tenían algún tipo de discapacidad (datos proporcionados por directivos de las dependencias universitarias).

	Asperger?" En Línea.			
Junio-Julio 2021	Curso: "Discapacidad psicosocial" en Línea.	30 hrs.	675	• 23 Preparatorias UANL • 16 Facultades UANL • 3 Direcciones centrales

Fuente: Programa de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad, UANL.

Tabla 4. Talleres de educación continua

Programa de Inclusión de estudiantes con discapacidad

FECHA	TITULO	DURACIÓN (Horas)	ASISTENTES	PARTICIPANTES
Marzo 2017	Taller: "Sensibilización y Educación hacia la Discapacidad".	4 hrs.	28	Preparatoria No. 9
Junio 2017	Taller: "Sensibilización y Educación hacia la Discapacidad".	4 hrs.	19	Preparatoria No. 9
Agosto 2017	Taller: "Empatía en la Discapacidad".	2 hrs.	10	10 Preparatorias UANL
Septiembre 2017	Taller: "Trastorno del Espectro Autista/ Asperger".	2 hrs.	22	12 Preparatorias UANL
Octubre 2017	Taller: "Discapacidad Auditiva".	2 hrs.	21	11 Preparatorias UANL

Noviembre 2017	Taller: "Discapacidad Visual".	2hrs.	22	11 Preparatorias UANL
Diciembre 2017	Taller: "Discapacidad motriz".	2 hrs.	20	12 Preparatorias UANL
Enero 2018	Taller: "Discapacidad Psicosocial".	2 hrs.	21	12 Preparatorias UANL
Febrero 2018	Taller: "Discapacidad Intelectual".	2 hrs.	21	12 Preparatorias UANL
Junio 2019	Taller: "Los derechos de las personas con discapacidad y la tarea del docente en la Inclusión".	2 hrs.	29	5 Preparatorias UANL
Junio 2019	"Taller de LSM y Estrategias en el aula".	2 hrs.	33	6 Preparatorias UANL Secretaría de Educación Pública
Junio 2019	Taller: "Discapacidad Visual. Reto y Estrategias en el Aula"	2 hrs.	21	5 Preparatorias UANL Secretaría de Educación Pública
Junio 2019	Taller: "Trastornos del Aprendizaje y estrategias en el Aula".	2 hrs.	42	8 Preparatorias UANL Secretaría de Educación Pública
Octubre 2019	Taller: "Toma de Conciencia: Desmitificando	2 hrs.	22	1 Preparatoria UANL

	la Discapacidad”			Secretaría de Educación Pública. 2 Institutos Escuela Normal Superior
Noviembre 2019	Taller: ¿Comó ayudar a mi alumno con Condición del Espectro Autista”	2 hrs.	64	3 Preparatorias UANL Secretaría de Educación Pública. 2 Institutos
Noviembre 2019	Taller: “Estrategias de Neuro educación”	2 hrs.	65	5 Preparatorias UANL Secretaría de Educación Pública. 3 Institutos Facultad de Psicología. Escuela Normal Superior
Octubre 2020	Taller: “Los Retos de la Educación a Distancia desde la Neuroeducación”. En Línea.	1 hr. con 30 min.	95	5 Preparatorias UANL 3 Facultades UANL Secretaría de Educación Pública Público en General
Octubre 2020	Taller: “Depresión en tiempos de pandemia”. En Línea	1 hr. con 30 min.	97	5 Preparatorias UANL 3 Facultades UANL UNIMAYORES

				Secretaría de Educación Pública Público en General
Enero 2021	Taller: "¿Qué más puedo hacer en casa con un joven con Discapacidad Intelectual?" En Línea	1 hr. con 30 min.	66	3 Preparatorias UANL 4 Facultades UANL
Febrero 2021	Taller: "Tomando Conciencia: La vida de una persona sorda".	1 hr. con 30 min.	61	3 Preparatorias UANL 4 Facultades UANL

Fuente: Programa de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad, UANL.

Tabla 5. Simposios y conferencias

Programa de Inclusión de estudiantes con discapacidad

FECHA	TITULO	DURACIÓN (Horas)	ASISTENTES	PARTICIPANTES
Octubre 2015	Segundo Simposio "Experiencias y Tendencias sobre Inclusión en la UANL"	12 hrs.	187	5 Preparatorias y 3 Facultades de la UANL 3 Dependencias de la SEP Público en general
Octubre 2016	Tercer Simposio "Experien-	12 hrs.	124	4 Preparatorias y

	cias y Tendencias sobre Inclusión en la UANL”			4 Facultades de la UANL 5 Dependencias de la SEP Público en general
Noviembre 2017	Cuarto Simposio “Experiencias y Tendencias sobre Inclusión en la UANL”	12 hrs.	200	9 Preparatorias UANL 5 Facultades UANL Normal de Educación Especial. Centro Universitario de Salud. DIF Secretaría de Educación Pública.
Noviembre del 2018	Quinto Simposio “Experiencias y Tendencias sobre Inclusión en la UANL”	12 hrs.	104	7 Preparatorias UANL 4 Facultades UANL Público en General.
Octubre 2019	Conferencia: “Mitos vs. Realidad del Deficit de Atención”	2 hrs.	63	3 Preparatorias UANL Secretaria de Educación Pública. 3 Institutos Facultad de Psicología. Escuela Normal Superior
Noviembre 2019	Sexto Simposio “Experiencias y	13 hrs	136	10 Preparatorias UANL

	Tendencias sobre Inclusión en la UANL. Discapacidad Psicosocial y su Invisibilidad”			9 Facultades UANL 3 Direcciones de Administración UANL Secretaria de Educación Pública. Desarrollo Integral de la Familia DIF 2 Centro educativos 4 Universidades 2 Institutos Diplomado de Adultos Mayores. ANSPAC. Psicólogos de consulta privada. Público en general.
Noviembre 2020	Séptimo Simposio Experiencias y Tendencias sobre Inclusión en la UANL: “Las nuevas tecnologías como herramientas para promover la Inclusión de las Personas	10 hrs	147	10 Preparatorias UANL 10 Facultades UANL Comisión de Inclusión Centro Universitario de Salud Centro de Evaluaciones UNIMAYORES Bienestar social de San Nicolás.

	con Discapacidad". En Línea.			Universidad Internacional de la Paz. UPN Reynosa. Secretaría de Educación Pública de 4 Estados Universidad Autónoma de Morelos. Instituto Tecnológico del valle de Oaxaca UPAEP Puebla DGETAyCM/ Sonora Instituto Hispano Jaime Sabines Chiapas Universidad Autónoma de Aguascalientes Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación DIF San Pedro Público en general de Nuevo León Público en general otros estados
Febrero 2021	Conferencia: "Síndrome de Asperger, Es-	1 hr. con 30 min.	350	12 Preparatorias UANL 12 Facultades UANL

	trategias Inclusivas". En línea.			CONALEP UNIMAYORES Administrativos UANL Secretaría de Educación Pública Público en General

Fuente: Programa de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad, UANL.

Tabla 6. Concursos de ensayo escrito

Programa de Inclusión de estudiantes con Discapacidad

FECHA	TITULO	DURACIÓN (Horas)	No. DE ENSAYOS RECIBIDOS	INSTITUCIONES PARTICIPANTES
Septiembre 2014	Primer concurso de ensayo escrito sobre Inclusión Educativa, Laboral y Social.	-	63	5 Facultades UANL 3 CONALEP Público en general
Septiembre 2015	Segundo concurso de Ensayo Escrito sobre Inclusión y Equidad Educativa, Laboral y Social.	-	85	4 Facultades UANL Escuela Pedagógica Público en general.
Septiembre 2019	Tercer concurso de Ensayo Escrito sobre Inclusión "La dis-	-	15	3 Preparatorias UANL Facultad Físico Matemático 2 CONALEP

	capacidad Psico-social: Los retos de la inclusión educativa, labo-ral y social”			Instituto Regio-montano Cum-bres. Universidad Valle de México

Fuente: Programa de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad, UANL.

Tabla 7. Entrevistas para proceso de asignación de espacios en la educación media superior y concurso de ingreso a licenciatura realizadas a aspirantes 2014-2021

AGOSTO – DICIEMBRE 2014		**AGOSTO – DICIEMBRE 2015**	
MEDIO SUPERIOR	9	MEDIO SUPERIOR	7
NIVEL SUPERIOR	5	NIVEL SUPERIOR	1
TOTAL	14	TOTAL	8
ENERO – JUNIO 2016		**AGOSTO – DICIEMBRE 2016**	
MEDIO SUPERIOR	0	MEDIO SUPERIOR	9
NIVEL SUPERIOR	4	NIVEL SUPERIOR	4
TOTAL	4	TOTAL	13
ENERO – JUNIO 2017		**AGOSTO – DICIEMBRE 2017**	
MEDIO SUPERIOR	0	MEDIO SUPERIOR	16
NIVEL SUPERIOR	2	NIVEL SUPERIOR	4
TOTAL	2	TOTAL	20
ENERO – JUNIO 2018		**AGOSTO – DICIEMBRE 2018**	
MEDIO SUPERIOR	0	MEDIO SUPERIOR	20
NIVEL SUPERIOR	3	NIVEL SUPERIOR	5
TOTAL	3	TOTAL	25
ENERO – JUNIO 2019		**AGOSTO – DICIEMBRE 2019**	

MEDIO SUPERIOR	0	MEDIO SUPERIOR	31
NIVEL SUPERIOR	2	NIVEL SUPERIOR	4
TOTAL	2	TOTAL	35
ENERO – JUNIO 2020		**AGOSTO – DICIEMBRE 2020**	
MEDIO SUPERIOR	1	MEDIO SUPERIOR	1013
NIVEL SUPERIOR	7	NIVEL SUPERIOR	1181
TOTAL	8	TOTAL	2194
FEBRERO – JUNIO 2021		**AGOSTO – DICIEMBRE 2021**	
MEDIO SUPERIOR	0	MEDIO SUPERIOR	68
NIVEL SUPERIOR	2	NIVEL SUPERIOR	19
TOTAL	2	TOTAL	87
ENTREVISTAS DE SEGUIMIENTO		**ESTUDIANTES**	
MEDIO SUPERIOR	1174	AGOSTO – ENERO 2021	21
NIVEL SUPERIOR	1237	FEBRERO – JUNIO 2021	32
TOTAL	2411		

Fuente: Programa de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad, UANL.

La incidencia y el impacto de los programas

Ya hace una década desde que se iniciaron actividades relacionadas con la atención a grupos con alguna barrera educativa o de interacción social en la UANL. Durante este tiempo ha sido notable una consolidación en progreso y una tendencia a la ampliación de acciones.

En general, es posible observar que el impacto de los dos programas mencionados ha modificado la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Igualmente deben señalarse los beneficios directos en la cali-

dad de vida de los estudiantes, y de familiares y comunitarios, al incrementar la participación en una cultura incluyente y fomentar la incorporación a actividades laborales. Una muestra de ello es la satisfacción explícita, tanto de los estudiantes como de la administración de la UANL.

Asimismo, se ha mantenido estable la demanda tanto para el diplomado de mayores como de los cursos de educación continua; pero también la participación en acciones de la Coordinación que ha realizado cursos, talleres, simposios, conferencias, concursos de ensayo y entrevistas tanto presenciales como a través de videollamadas (estas últimas debido a la pandemia de COVID-19). También es necesario agregar que se tiene contacto con la Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad y otras Universidades que cuentan con Programas similares.

Por otra parte, desde el 2013 el programa Universidad para los Mayores mantuvo su demanda aún en época de pandemia por COVID-19. El siguiente cuadro muestra la evolución en el número de aspirantes y aceptados para el Diplomado.

Tabla 8. Total de personas aspirantes y aceptadas al Diplomado del Programa Universidad para los Mayores

GENERACIÓN	TOTAL DE ASPIRANTES	ACEPTADOS EN DIPLOMADO
1ª. (2011-2013)	39	30
2ª. (2012-2014)	55	30
3ª. (2013-2015)	75	30
4ª. (2014-2016)	78	30
5ª. (2015-2017)	62	30
6ª. (2016-2018)	68	30
7ª. (2017-2019)	66	30
8ª. (2018-2020)	64	30
9ª. (2019-2021)	59 (Modalidad virtual por pandemia COVID-19)	30
10ª. (2020-2022)	58	30

	(Modalidad virtual por pandemia COVID-19)	
11ª. (2021-2023) [25]	46 (Modalidad virtual por pandemia COVID-19)	30

Fuente: Programa Universidad para los Mayores, UANL.

Esta situación demuestra el interés por el programa, aunque sólo se aceptan 30 estudiantes por generación. En cada una de ellas la proporción de hombres y mujeres se ha mantenido con pequeñas variaciones, cabe aclarar que aquí se presentan solo los datos de los aspirantes que terminaron todo el proceso.

Por lo que respecta a la escolaridad del alumnado, la mayor parte tiene estudios profesionales. Después están aquellos que completaron una carrera técnica o comercial y bachillerato o preparatoria, como lo muestra la siguiente tabla:

Tabla 9. Escolaridad de los alumnos del Programa Universidad para los Mayores por generación de acuerdo al porcentaje más elevado que se presenta

GENERACIÓN	ESTUDIOS PROFESIONALES	BACHILLERATO TÉCNICO O COMERCIAL	BACHILLERATO/ PREPARATORIA
1ª.	**23%**	**36.3%**	
2ª.	**40%**	**26.6%**	
3ª.	**43.3%**	**16.6%**	
4ª.	**37%**	**30%**	
5ª.	**44%**	**23%**	
6ª.	**51.8%**	**25.9%**	
7ª.	**26.6%**	**26.6%**	

25 Se sigue en proceso de entrevistas actualmente.

8ª.		**26%**	**37%**
9ª.	**32%**		**28%**
10ª.	**33%**		**26.4%**

Fuente: Programa Universidad para los Mayores, UANL

En relación a la ocupación, la mayor parte son personas jubiladas o dedicadas al hogar. Puede agregarse a estas cifras que la deserción escolar ha sido mínima; la mayor incidencia se debió a motivos de salud y de trabajo.

Desde el punto de vista de los estudiantes se ha constatado, por medio de encuestas internas, una satisfacción explícita en los cursos del diplomado. Lo cual confirma el entusiasmo de las personas adultas mayores en la continuidad de su educación, tal y como lo señalan Arnay, Marrero y Fernández (2011). Así también que "las personas que más se benefician de la educación de adultos son las que tienen un nivel de formación más alto" (OCDE, 2003: 3).[26]

Tabla 10. Reporte de satisfacción de alumnos del Diplomado Universidad para los Mayores

Generación	**Porcentaje de Satisfacción de alumnus de Diplomado de la 1a. a la 9a. Generación**		
	Excelente	**Muy bueno**	**Bueno**
1a.	68%	32%	-
2a.	75%	25%	-
3a.	89%	11%	-
4a.	66%	31%	3%

26 Citado por Arnay, Marrero y Fernández (2011).

5a.	53%	42%	5%
6a.	68%	27%	5%
7a.	90%	7%	3%
8a.	78%	20%	2%
9a.	77%	16%	7%

Fuente: Programa Universidad para los Mayores, UANL

Por lo que respecta a las actividades para los estudiantes con discapacidad, puede afirmarse que, existe una buena recepción de las acciones desarrolladas por parte de las autoridades universitarias, ya que éstas constituyen una base imprescindible para el desarrollo futuro del programa. Tal como fue expresado por los administradores de la UANL: los programas fueron "una decisión acertada", "algo sencillo en su concepción y muy difíciles de implementar, por los retos sociales, culturales y de salud que implican".

Lo mismo ocurrió con el programa de becas para los estudiantes indígenas, quienes se mostraron satisfechos con el apoyo ofrecido por la Universidad. Sin embargo, todavía se requiere de una mayor madurez en las acciones y mayor voluntad política para efectuar cambios, sobre todo en la parte infraestructural, en aras de lograr la inclusión en la UANL. Al respecto uno de los administradores manifestó que todavía: "es importante mejorar espacios y accesos".

Considerando lo anterior puede subrayarse que el desarrollo de estos programas ha sido positivo y con buenas perspectivas, a pesar de que todavía falta mucho por hacer. Es indudable que la apertura y avance de los mismos no hubiera sido posible sin el apoyo administrativo de la UANL, que a la fecha ha institucionalizado el Programa Universidad para los Mayores, además de acciones actuales que buscan lograr el mismo estatus

para el Programa de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad, de tal forma que a partir del año 2020 se cuenta en este programa con un Comité Universitario de Inclusión Educativa (CUIE) que tiene como objetivo proponer políticas, planes, programas y estrategias, en beneficio del desarrollo y cumplimiento de la inclusión y equidad de los estudiantes que presentan alguna barrera educativa o de interacción social en razón de la cual corren el riesgo de ser excluidos durante su proceso de enseñanza aprendizaje; del mismo modo en el presente año se cuenta con un Plan de Trabajo Integral que se propone aplicar a través de esta Coordinación en las dependencias universitarias y que se basa en las propuestas del Plan de Desarrollo Institucional 2018-2030 y la Visión 2030. Así mismo la UANL a través de la Dirección de Procesos de Calidad trabaja en la incorporación del tema de inclusión educativa para personas con discapacidad en los procesos de calidad de acuerdo a los lineamientos establecidos por el ISO 21001-2018 que se desarrollan actualmente en las dependencias de la UANL.

Los posibles escenarios futuros de la educación para la diversidad

A pesar de que la UANL puso en marcha acciones para la inclusión de la población en diversidad, en sus inicios se presentaron obstáculos relacionados con una cultura que no consideraba la importancia de la integración de población estudiantil diferente. Afortunadamente la voluntad política ha cambiado. Según los informantes: el responsable de los programas "estuvo tocando puertas en la Universidad en busca de recursos financieros, humanos y físicos indispensables para poner en marcha este programa modelo en nuestra comunidad".

Dos temas son importantes para la UANL en los próximos años: la continuidad y afianzamiento de los programas. Respecto a lo primero se espera que los programas persistan: el gobierno mexicano ha firmado convenios internacionales para la atención de la población en diversidad y en este caso las instituciones de educación superior no pueden permanecer al margen. En cierto modo esto es lo que se está haciendo en la UANL. En

lo segundo, es importante madurar las acciones emprendidas con el apoyo institucional. No hay que olvidar que los recursos financieros juegan aquí un rol importante: la disponibilidad de dinero siempre es una limitante. En este sentido las autoridades están conscientes del reto y aceptan realizar esfuerzos suplementarios para el cumplimiento de los programas.

Ante esta situación los escenarios futuros para la población en diversidad toman como base el Plan de Desarrollo Institucional UANL 2018-2030. Sin profundizar en los objetivos de éste, es posible prever que se siga apoyando a la población con alguna barrera educativa o de interacción social, en este sentido ya se han dado pasos interesantes con la asignación de oficinas administrativas para albergar a la Coordinación de Inclusión Educativa para Personas con Discapacidad y Adultos Mayores, que tomó este nombre a partir del 2019.

En otras actividades conjuntas con el Departamento Escolar y de Archivo, la Dirección General de Informática y el Centro de Evaluaciones de la UANL, se implementó un instrumento para detectar en el proceso de admisión, las características relacionadas con la discapacidad o etnia del aspirante. Esto ha permitido identificar desde el inicio a la población en diversidad que necesita apoyo académico. Igualmente se realizó el plan piloto para la sensibilización, concientización y educación en materia de discapacidad, con la Facultad de Psicología y con asesoría de la Universidad Tecnológica Santa Catarina, con el propósito de replicarlo en todas las dependencias de la UANL. En dicho plan se involucró a estudiantes, maestros y personal administrativo.

Tomando en cuenta el análisis prospectivo, se está trabajando en torno a dos objetivos. El primero se relaciona con la búsqueda de apoyos financieros externos, dado que los recursos para solventar las acciones de los programas actuales son escasos. Otra vía que se ha desarrollado refiere a la investigación. Esta actividad ya se ha iniciado en la Coordinación de Inclusión Educativa para Personas con Discapacidad y Adultos Mayores. Aunque todavía con resultados modestos, permitirá conocer la experiencia internacional en relación a la población diversa, convocando a investigadores para que participen con trabajos que mejoren la comprensión de las necesidades educativas de los grupos en diversidad.

Independientemente de las acciones emprendidas es necesario cuestionarse en relación a los cambios que se han presentado en la actualidad, pero sobre todo en relación a la pandemia Covid-19, situación que ciertamente genera interrogantes acerca de la educación a distancia para personas adultas mayores y a posibles escenarios de enseñanza hibrida. Esta temática, que además de ser sugestiva, esactual y cuyos resultados permitirán identificary esclarecer un avenir de la educación. Ante esta situación, es seguro que hoy en día sea más claro el cliché de que nada es igual a la situación anterior: El Covid-19 llegó para cambiar todos los escenarios.

Al mismo tiempo los cambios suscitados nos muestran que las sociedades han empezado a exigir la no paralización por el virus y un aprendizaje para enfrentar la pandemia y un futuro todavía incierto. En este contexto de transformación acelerada en todos los ámbitos, un sector que fue obligado a responder a la crisisfue el de la educación. Existe consenso entre sus actores de que la formación educativa debe continuar.

Debido a esto se han desplegado grandes esfuerzos y estrategias para implementar vías de educación virtual en poco tiempo y así se tuvo que migrar a una educación no presencial abordando nuevas maneras de enseñar y aprender a distancia. Esto suscitó grandes desafíos. Ante el cierre de centros educativos para evitar la propagación del virus se formularon cuestionamientos acerca de la preparación de actores e instituciones para su inserción en la educación a distancia (Kemelmajer, 2020).

Bien que la expansión del Covid-19 obligó a la adopción de tecnologías de la comunicación y que la digitalización de la educación dejó de ser una opción y se convirtió en una necesidad para las instituciones, es imprescindible mencionar que el uso de la tecnología en la educación a distancia no ha implicado la migración al modelo virtual (Atarama, 2020). A lo anterior deberá agregarse que los docentesy las administraciones han tenido que adaptar sus planes de estudio a la educación a distancia, para continuar con el proceso de enseñanza- aprendizaje. Así, la actual situación presenta un panorama en donde convergen nuevas propuestas para los actores de la educación (Silva, 2020).

Lo anterior mostró que la mayoría de las escuelas no estaban preparadas para enfrentar el acceso desigual a Internet. Situación que es tan

sólo uno de los muchos problemas de nuestro sistema educativo a nivel global (López,2020). De hecho, la mayor parte de los centros educativos no han puesto en marcha sistemas virtualesen un sentido amplio. Lo que ha sucedido esla implementación de clases con mediación de tecnologías a distancia. Esto indudablemente difiere de una didáctica de lo virtual que implica otros estilos de enseñanza aprendizaje (López, 2020). En pocas palabras la crisis de la pandemia está exigiendo urgentemente a la escuela respondería "un desafío con el que desde hace años la educación viene lidiando: qué hacer con ese huracán llamado digitalización" (López, 2020).

Las aseveraciones anteriores bien que son válidas para la educación durante la pandemia actual, adquieren un matiz de ciertamente similar a lo que sucede en el ámbito de la educación para los adultos mayores. En este caso, las instituciones educativas dedicadas a la educación de los adultos mayores, ante la situación de crisis, tuvieron que poner en marcha estrategias de educación a distancia con la finalidad de que no se perdiera el semestre lectivo (Fuerte, 2020).

De aquí entonces la interrogante de cómo se han adaptado los adultos mayores ante el reto de la actual pandemia, sobre todo en lo relativo a los programas de educación que se siguen en Universidades para los Mayores (Fuerte, 2020). Este es precisamente el caso del programa Universidad para los Mayores ofrecido por la UANL. Si bien hasta la fecha se puede considerar al programa para adultos mayores de la UANL como una experiencia consolidada y una estrategia en vías de fortalecerse. (Silva y López, 2014), los embates de la pademia Covit-19 tuvieron repercusiones importantes. Ciertamente, en el caso de la UANL hubo la intención explicita de continuar sus actividades académicas en forma virtual durante la pandemia Covid-19. Para ello se puso en marcha un equipo técnico quien creó sesiones de capacitación al equipo docente y administrativo, para el uso de la plataforma de Zoom. Estas sesiones fueron realizadas de forma virtual para los profesores y para los estudiantes que quisieran conectarse durante el confinamiento. Asimismo, con esta plataforma, los responsables administrativos monitorearon la carga académica y la efectividad de este sistema.

En este contexto fue importante para la Coordinación de Inclusión Educativa para Personas con Discapacidad y Adultos Mayores, responder a dos interrogantes centrales a través de una investigación realizada en el 2020: ¿Cuál fue la experiencia digital de adultos mayores frente al Covid-19? Al mismo tiempo, fue necesario preguntarse, acerca del posible escenario para la continuidad de este programa. Se consideró que los resultados permitirán prever escenarios futuros de la educación para los adultos mayores que siguen cursos en las universidades y en otras instituciones educativas. Si bien los resultados de esta investigación se aplican específicamente a la población de adultos mayores, también permiten vislumbrar las implicaciones relacionadas con la población con alguna barrera educativa o de interacción social. De esta manera, se busca prever la posible orientación de estos programas y con ello adelantar acciones que deberán realizarse en el futuro.

Para la realización de esta investigación se abordó a la totalidad de la generación actual de estudiantes del programa Universidad para los Mayores que han vivido la pandemia, así como una muestra de docentes del programa. Con esta intención se aplicaron dos encuestas incluidas en la Evaluación de Programa Virtual con 25 reactivos cada una de ellas. Estas encuestas se realizaron durante la primera semana del mes de junio 2020.

En relación a la experiencia digital, la información obtenida de los 61 estudiantes entrevistados reportó que la edad del mayor grupo osciló entre los 60 y 64 años (41% del total), esto casi coincidió con el nivel de escolaridad que fue de 44% educación media superior. Aunado a esta situación, también fue notable observar que otra parte del grupo tiene Licenciatura y Maestría 35 % (17 y 19 años al menos de escolaridad). De aquí se desprende que se trata de un grupo con una escolaridad alta, situación que refuerza lo dicho, si la comparamos con la media nacional que es de 7 años.

Cuando se interrogó acerca de con quien viven,sorprende el dato de cuantos estudiantes viven solos (33%). Asimismo, también es notable el número de estudiantes que únicamente vive conel esposo(a) 23%. Conjuntamente fueron más de la mitad. Otras situaciones indican relaciones

familiares más amplias: 44% vive con esposa e hijos, hijos, mamá y/o hermanos. Estos datos son de suma importancia por las necesidades de ayuda para cursar sus clases de manera virtual.

En cuanto al estado de ánimo de los alumnos durante la pandemia, la gran mayoría mantuvo un buen estado de ánimo en su casa. Esta situación es un factor sumamente importante cuando se trata de la educación presencial, pero es todavía más importante cuando refiere a la educación a distancia de adultos mayores. Varios factores deben considerarse durante la estancia en casa durante la pandemia: el estado de salud (existencia de enfermedades crónico- degenerativas, la compañía de familiares, el estrés y/o depresión, entre otros. En el caso que nos ocupa solo una quinta parte de los encuestados manifestó estrés y depresión. A pesar de este dato, bajo en comparación con el porcentaje de aquellos que no manifestaron problemas, es importante considerar que periodos prolongados de confinamiento pueden tener una incidencia negativa y podrían eventualmente provocar un aumento de este número.

Tomando en cuenta la experiencia durante la pandemia, es importante el dato del tiempo que los alumnos consideran correcto para tener las sesiones digitales. Esta pregunta fue formulada con la intención de obtener información que permita reorientar el programa en la eventualidad de que se continúe con esta modalidad. Al respecto la mayoría indicó 2 horas, respuesta en la cual debe considerarse la edad de los estudiantes que se ubica en gran parte en el intervalo de 60 y 64 años, pero también sus ocupaciones personales en el hogar. Asimismo, un elemento considerable es la naturaleza del Programa que originalmente solo previó cursos en el modo presencial.

Un dato clave para la comprensión de la experiencia digital durante la pandemia Covid-19, fueron las dificultades que manifestaron los alumnos para seguir sus cursos en línea. Al respecto, poco más de la mitad exteriorizó que los problemas se relacionaron con aspectos de carácter técnico: la conexión de internet inestable; la falta de computadora; su dispositivo móvil sin capacidad para la plataforma y la no disponibilidad de cámara web y/o audífonos. De manera paralela, la tercera parte del grupo mani-

festó que no tuvo problemas, sin embargo, algunos de ellos tuvieron dificultad para entender la plataforma. Coincidentemente, este grupo declaró que las clases no se llevaron de manera satisfactoria.

Frente a esta problemática, es necesario aclarar lo asombroso del hecho de que un poco más de la mitad expresó que no tuvo necesidad de ayuda para ingresar a las clases virtuales y enviar las tareas. No obstante, aquellos que asumieron necesitar ayuda, fueron auxiliados en una tercera parte por la familia y otros por diversos familiares y compañeros del diplomado. Una situación que podría explicar que el primer grupo no requirió ayuda fue la alta escolaridad de los estudiantes.

Por consiguiente, en relación a aquellos que requirieron ayuda, se señaló que a pesar de haber sido apoyados por la administración del diplomado y que además quieren que se continúe el soporte, ya que consideran que está muy bien como se ha llevado el curso, requieren cursos de capacitación sobre el uso de las plataformas, además del envío con anticipación de material sobre el tema, tareas y presentaciones. Adicionalmente, apuntaron la necesidad de un orden en la participación de los alumnos durante las sesiones digitales. Esto último es interesante porque es una situación que no se había presentado en sesiones presenciales.

A pesar de que la tercera parte del grupo manifestó que no tuvo problemas para el seguimiento de los cursos, la mayoría indicó que de ser necesario estaría dispuesto a usar otra plataforma diferente a Zoom. Se destacan dos situaciones en las respuestas: "aprender y actualizarse y aceptar el compromiso de adaptarnos a la situación". En el caso de estudiantes que no están dispuestos a usar otra plataforma se externó que "hubo buenos resultados… Ya me familiaricé con la actual y empiezo a entenderla". ¿Qué se desprende de estas declaraciones? En términos generales se asume no ser refractario a la tecnología y la disposición de continuar un aprendizaje necesario en el mundo actual.

Ante la pregunta axial de "Cuál ha sido su experiencia digital durante el covid-19", la respuesta de: novedosa y gratificante podría ser la respuesta generalizada en la mayoría de los estudiantes; aunque es importante no desdeñar que poco más de la décima parte de los encuestados expresó: "batallo, es difícil; cansada y estresada por desconocer; triste por

no poder salir, no ver a la familia; deprimida. Estos resultados son interesantes y de cierta manera comprensible frente a la pandemia.

A manera de síntesis en relación a la experiencia digital frente a la pandemia la mayoría de los estudiantes aceptó que la clase virtual se llevó a cabo de manera satisfactoria. En relación a la segunda pregunta de investigación: el examen de aquellos elementos que podrían favorecer la continuidad de este programa por medios virtuales y a distancia, es necesario mencionar que el abordaje de una prospectiva requiere la consideración de dos elementos fundamentales: el primero refiere a factores de protección en tanto que el segundo incluye factores de riesgo para la continuidad y un desempeño exitoso.

En relación a los factores de protección, son dos los que podrían influir positivamente para la continuidad del programa Universidad para los Mayores: por una parte, es imprescindible mencionar que en este caso se trata de un programa exitoso y ya consolidado. Los resultados y las opiniones de los egresados así lo manifiestan. Al respecto, véase los documentos digitales de las graduaciones de nueve generaciones. Por otra parte, sin que sean menos significativos, los rasgos personales de los estudiantes que acceden al programa, son factores que contribuyen a la persistencia de la educación digital. En esta situación, destaca la escolaridad, que como fue apuntado es alta y permite el seguimiento de la comunicación digital.

Paralelamente a los factores de protección están los de riesgo. En este caso, se puede afirmar que el riesgo hace referencia a diferentes acepciones, entre las cuales destaca la posibilidad de ocurrencia de un resultado negativo. Así, puede considerarse que el riesgo está inserto en la complejidad e incertidumbre de la sociedad actual. De aquí que su referencia conduce a aceptar una circunstancia detectable asociada con la probabilidad de estar expuesta a desarrollar un proceso. Breve, refiere a la probabilidad de ocurrencia de un evento dado, pero he aquí lo interesante "un "determinante que puede ser modificado por medio de la intervención (Belkis, 2011).

¿Cuáles son los factores de riesgo para la continuidad de este programa por medios virtuales y a distancia? Hay dos factores importantes que podrían incidir en su persistencia: por una parte, los Factores del

entorno; y por otra los Factores técnicos relacionados con la educación a través de la informática. En relación a los primeros, no está por demás aceptar que se trata de una circunstancia impredecible, derivada de la complejidad e incertidumbre de la sociedad actual sometida a los cambios que pueden ocurrir durante la pandemia Covid-19. No hay nada seguro, no se pueden hacer predicciones respecto al futuro de la pandemia. Es en relación a la posibilidad de ocurrencia de su amortiguamiento que se podrían prever los cambios en la educación. Solo en la medida en que, si la pandemia continua existe el riesgo de una menor inscripción de estudiantes en el programa, dado que es no nuevo que estos se inscriben buscando la extensión de sus redes sociales.

Factores de riesgo más cercanos a lo específico de este programa se relacionan con los Factores técnicos relacionados con educación a través de la informática: adaptación y apoyo (institucional, familiar y amigos); la disponibilidad de equipo informático y el recurso de disponibilidad personal de la Red para el acceso a la plataforma digital.

En relación a la adaptación y apoyo informático, se observó en los resultados de investigación, a pesar de que muchos estudiantes no requirieron ayuda para seguir sus cursos, muchos de ellos dependen del auxilio de otros para llevar a cabo la educación a distancia. Así, solo en la medida en que los estudiantes cuenten con este soporte podrán seguir con el programa. Asimismo, fue notable en la encuesta que en algunos casos no se disponía del suficiente equipo informático y de disponibilidad personal para el acceso a la Red, situación necesaria para comunicarse a través de la plataforma digital. Estas circunstancias se convierten en obstáculos para que estudiantes decidan no inscribirse en el Programa.

Un factor de suma importancia y quizás el de mayor peso dentro de los factores de riesgo es cómo los estudiantes se sienten en casa y su interés en la educación presencial. En relación al primero, a pesar de que la mayoría mantuvo un buen estado de ánimo en su casa, no deja de ser importante el hecho de que la quinta parte de los encuestados manifestó estrés y depresión, situación que anuncia en un caso prolongado de pandemia la agudización de estos padecimientos. En estas circunstancias el

confinamiento elimina las relaciones sociales que buscan los adultos mayores cuando participan en un Programa como es el de la Universidad para los Mayores.

En este contexto es significativo citar el trabajo de Carmona (2011), relacionado con personas adultas mayores y que en este caso se relaciona íntimamente con la necesidad de acudir a la educación presencial. Para esta autora, el concepto de bienestar integral en el adulto mayor es el resultado de una combinación de factores fisiológicos que comprende la salud física del individuo; factores sociales que representan la participación del individuo dentro de la sociedad; factores mentales que refieren a la salud mental de individuo; factores económicos, relativos a su situación económica; y de factores personales, aquellas que constituye la percepción que el adulto mayor tiene de su felicidad. Con respecto a este último, diversos estudios han relacionado el bienestar personal con la actividad social del sujeto y su entorno (Herzog, Franks, Markus y Holmberg, 1998; Okun, Stock, Haring y Witter, 1984, citados en Carmona, 2011), donde la actividad social juega un papel determinante incrementando su autoestima y generando un sentimiento de bienestar hacia los cambios propios de la edad. De esta manera, las actividades sociales realizadas por el individuo dan significado a su existencia permitiéndole una integración plena en la sociedad, brindándole un sentido de pertenencia social generada por "la autoconciencia de ser socialmente aceptado y de la experiencia de sentirse incluidos en la corriente misma de la vida" (OMS, 1989, citado en Carmona, 2011).

Así de acuerdo a Carmona (2011) es fácil identificar a una persona adulta mayor que ha experimentado el bienestar personal por las características que posee como la sociabilidad, la seguridad en sí mismo, suelen ser personas positivas con su entorno y poseen cualidades que los ayudan a cumplir las metas que se han establecido en la vida y se perciben saludables, a diferencia de los adultos mayores que no ha experimentado dicho bienestar personal que suelen referir problemas de salud e infelicidad.

Por lo tanto, en el envejecimiento, la socialización de las personas mayores aporta considerables beneficios a su bienestar integral, al permitir

la continuidad de la integración del individuo en la sociedad, al contrario del aislamiento y la soledad que influyen directamente en el riesgo de sufrir demencia a medida que se acentúan (Bessuk, Glass y Berkman, 1999 citado en Carmona 2011). La soledad ocasiona el mayor deterioro en los aspectos que comprenden el bienestar personal de los adultos mayores. Es esta situación, precisamente, la que está en el centro de los factores de riesgo para la continuidad de programas a distancia, sobre todo en el caso del programa Universidad para los Mayores de la UANL y la Coordinación de Inclusión Educativa para Personas con Discapacidad y Adultos Mayores.

Conclusiones

Dos situaciones están implicadas en las conclusiones de este trabajo. Primero, las actividades de la inclusión educativa universitaria en la UANL muestran una consolidación de sus programas en el trayecto de la última década; segundo, la pandemia Covid-19, a pesar de sus efectos negativos en la educación, en el caso del programa Universidad para los Mayores presenta retos que requieren trabajo de concertación, coordinación y trabajo arduo.

Las tendencias demográficas, los convenios internacionales de México en materia de inclusión, y el interés por la democratización de la universidad, han llevado a la UANL a abrir espacios para la población en diversidad.

Esta iniciativa tuvo un tímido inicio, en el que se creó el programa Universidad para los Mayores y posteriormente, se desarrollaron acciones para las personas con discapacidad; después se creó, la Dirección de Educación a Grupos Especiales y la inclusión de un programa de becas para estudiantes indígenas. La intención de estas actividades fue crear una base normativa y programas académicos y de apoyo.

Hasta la fecha los resultados han sido positivos y son bien recibidos por la comunidad universitaria. No obstante, lo ganado, es importante mencionar que todavía se requieren cambios en la UANL, sobre todo continuar

con modificaciones en su infraestructura. Puede afirmarse así que la experiencia de la UANL en la educación para la diversidad constituye un periodo de gran aprendizaje. Es una estrategia en vías de fortalecerse, que busca, en un segundo momento, la continuidad y consolidación de sus programas. Indudablemente estas intenciones tendrán que nutrirse con la investigación y el apoyo de la experiencia internacional.

Por otra parte, es posible aseverar que la estrategia digital aplicada por el programa Universidad para los Mayores tuvo un resultado positivo para los estudiantes adultos mayores que experimentaron la continuación del semestre en línea. La adaptabilidad al mundo digital está relacionada con el nivel de escolaridad de los estudiantes, manifestando que los problemas más frecuentes con los que se encontraron fueron de carácter técnico tales como la conexión de internet inestable; la falta de computadora; su dispositivo móvil sin capacidad para la plataforma y la no disponibilidad de cámara web y/o audífonos.

En lo que refiere al estado de ánimo de los estudiantes durante la pandemia, a pesar de que la mayoría de los estudiantes manifestaron mantener un buen estado de ánimo, no deja de ser importante el hecho de que la quinta parte de los encuestados manifestó estrés y depresión, situación que anuncia en un caso prolongado de pandemia la agudización de estos padecimientos, poniendo en riesgo el bienestar personal y la continuidad de los programas a distancia en el caso del programa Universidad para los Mayores.

En este contexto, y a manera de propuesta, será necesario el desarrollo de redes de acompañamiento a distancia que garanticen el fortalecimiento del bienestar personal del estudiante adulto mayor durante este periodo de pandemia.

Bibliografía

ANUIES (2013), *Educación continua*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. En línea en: http://www.anuies.mx/content.php?varSectionID=144

ANUIES y Secretaría de la Presidencia (s/f), *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*. México. En línea en: http://www.conadis.salud.gob.mx/descargas/pdf/2-manual-universidad-incluyente.pdf

Castillo, Dídimo y Vela (2005), "Envejecimiento demográfico en México. Evaluación de los datos censales por edad y sexo, 1970-2000", en: *Papeles de población*, Nueva época, Año 11, No. 45, julio-septiembre. Estado de México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Población/ UAEM.

CEPAL (2000), "Equidad, desarrollo y ciudadanía: una visión global", en: *Equidad, desarrollo y ciudadanía*, 3 al 7 de abril. LC/G. 2071(SES. 28/3). Capítulo 2. México

Cortés, F. *Consideraciones sobre la marginación, la marginalidad, marginalidad económica y Exclusión Social*. *Papeles de población*, No. 047, pp. 71-84. México.

Engler, A. y Peláez, M. (2002), *Más vale por viejo: lecciones de longevidad de un estudio en el Cono Sur*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo/ Organización Panamericana de la Salud. En línea en: http://biblioms.dyndns.org/libros/Adulto%20mayor/M%C3%A1s_vale_por_viejo.pdf

Gobierno de la República (2013), *Plan Nacional de Desarrollo, 2013-2018*. México: Diario Oficial de la Federación. En línea en: http://pnd.gob.mx/

INEGI (2013), *Censo de población y vivienda México, 2010*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e informática. En línea en: http://www.censo2010.org.mx/.

Laparra, M., Gaviria, M. y Aguilar, M. (1998), "Aproximaciones a la exclusión social", en: Hernández J. y M. Olza (Eds.). *La exclusión social: Reflexión y acción desde el Trabajo Social*, pp.19-50. Pamplona: Eunate.

Medina (2013), *Materiales para elaborar la conferencia: calidad de vida y bienestar subjetivo de los adultos mayores*. Documento inédito. Murcia: Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Murcia.

National Institute on Aging (2001). "World's Older Population Growing by Unprecedented 800,000 a Month", en: *NIH News Release*. En línea en: http://www.nia.nih.gov/news/pr/2001/1213.htm

Paniagua, M. (2010), "Los otros frente a nosotros: la integración de las personas con discapacidad como un derecho humano", en: Martha Vergara Fregoso. *Desarrollo humano y diversidad*. *Cuadernos temáticos de investigación educativa para el desarrollo humano*, pp. 57-72. Guadalajara: Red de Posgrados de Educación/ Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología de Jalisco.

Puerta, A., Marrero J. y Fernández, E. (2011), "¿Por qué está satisfecho el alumnado de la Universidad para Mayores? Un análisis comparativo con el alumnado de la Licenciatura de Pedagogía", en: *IV Encuentro Iberoamericano de Universidades para Mayores,* Vol. I. Alicante: Asociación Estatal de Universidades para los Mayores.

Saraví, G. (2009), *Transiciones vulnerables, juventud, desigualdad y exclusión en México*. México: CIESAS.

Silva Morín LA, Escalera Silva LA, López Estrada RE. Experiencia digital de los adultos mayores frente al COVID-19: el caso del programa universidad para los mayores de la Universidad Autónoma de Nuevo León. México. bol.redipe [Internet]. 2 de octubre de 2020 [citado 26 de julio de 2021];9(10):217-36. Disponible en: https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1100

Tuirán, R. (1999). "Retos y oportunidades demográficas de México en el Siglo XXI", en: *La situación demográfica de México*. México: Consejo Nacional de Población. En línea en: http://conapo.gob.mx/publicaciones/Otras/Otras4/22.pdf

Universidad Autónoma de Nuevo León (2012), *Plan de Desarrollo Institucional UANL 2012-2020*. En línea en: http://www.uanl.mx/sites/default/files/documentos/universidad/pdi-2020-26abril.pdf

Universidad de Alicante (2011), *Actas del IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores*. Alicante: Universidad de Alicante. En línea en: http://www.fimte.fac.org.ar/doc/21CIUUMM2011_tomo_II.pdf

Universidad de Valladolid (2011), *Jornadas sobre Asociacionismo en los Programas Universitarios de Mayores*. En línea en: http://www.publicaciones.uva.es/UVAPublicaciones-12761-Generalidades-y-alta-divulgacion-Universidad-y-Cultura-Jornadas-sobre-Asociacionismo-en-los-Programas-Universitarios-de-Mayores-Diez-anos-de-encuentros.aspx

Universidad de Zamora (2004), *Encuentros Nacionales de Programas Universitarios para Personas Mayores*. En línea en: http://www.aepumayores.org/sites/default/files/Actas_VIII_Encuentro_PUPM_Zamora_2004.pdf

Zaude, H**.** (2010), "Análisis estructural prospectivo: analizar las variables claves de futuro", en: *prospectiva.eu.* En línea en: http://www.prospectiva.eu/blog/606

Ham, R. (2003), *El envejecimiento en México. El siguiente reto de la transición demográfica.* México: Porrúa y El Colegio de la Frontera Norte, A. C.

Minujin, A. (1998), "Vulnerabilidad y exclusión social en América Latina", en:

Universidad de Salamanca (1999). *Encuentros Nacionales de Programas Universitarios para Personas Mayores*. En línea en: http://www.aepumayores.org/es/contenido/ii-encuentro-nacional-de-programas-universitarios-para-mayores-alcal%C3%A1

La mediación escolar como herramienta de inclusión educativa

Elio Francisco Vázquez Luna[27]
Área de Derecho y Ciencias Sociales,
Universidad Emiliano Zapata

Reyna Lizeth Vázquez Gutiérrez[28]
Facultad de Derecho y Criminología,
Universidad Autónoma de Nuevo León

Sumario: *Introducción. 1. La mediación escolar. 2. Tipos de conflictos en el ámbito escolar. 3. Mediador escolar. 4. Inclusión educativa. 5. La mediación aplicada en la inclusión educativa. 6. Mediación como herramienta para manejar y transformar conflictos en el ámbito escolar. Conclusiones. Referencias.*

Palabras clave: mediación escolar, mediador, inclusión educativa

---

27 Licenciado en Derecho y Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Maestría en Gestión Estratégica de Instituciones Educativas. Estudiante de Doctorado en Métodos Alternos de Solución de Conflicto en la Universidad Autónoma de Nuevo León, con línea de investigación de Educación y Cultura de Paz. Profesor en la Academia de Ciencias Sociales y Humanidades en la Escuela Preparatoria Técnica Emiliano Zapata, Profesor en el área de Derecho y Ciencias Sociales la Universidad Emiliano Zapata. Contacto:
elio.vazquez@unez.edu.mx; evazquezln@uanl.edu.mx
28 Doctora en Intervención Social y Mediación por la Universidad de Murcia, Doctoranda en Estudios Internacionales de Paz, Conflicto y Desarrollo por la Universidad Jaume I de Castellón. Directora de la Revista Científica Eirene Estudios de Paz y Conflicto https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene. Directora de la Red Académica Internacional de Investigación para la Paz (RAIIP), Profesora de TC en la Universidad Autónoma de Nuevo León.
Contacto: reynavqz@hotmail.com; reyna.vazquezgte@uanl.edu.mx; ORCID 0000-0001-5266-9513.

Introducción

En la actualidad los conflictos resultan parte de la vida, resulta relevante la manera en cómo estos se resuelvan; la mayor parte de las veces en un tercero el que se encarga de la resolución de un conflicto: un juez, la dirección de una escuela o institución, los padres en la pelea de los hijos o algún otro; dentro de este contexto resulta importante hablar de la mediación que refiere a un procedimiento de resolución de conflictos donde un tercero neutral (que no tiene poder sobre las personas en conflicto) ayuda a que estas de manera voluntaria y cooperativa encuentren solución a su disputa (Viana-Orta & López- Francés, 2015).

La mediación como proceso deliberado y voluntario ayuda a las personas involucradas en un conflicto a lograr un mayor entendimiento de la manera en la que este se percibe, sus causas subyacentes para entender la visión del otro mientras se busca de manera colaborativa una solución al problema. Al ser un proceso estructurado y de buena fe, facilitado por una tercera parte, la mediación invita a las partes a dialogar en un ambiente seguro, aunque más de un mediador puede facilitar un proceso, este necesita ser competente para entender los objetivos, creencias y percepciones de las partes para poder asistir a la mediación y ayudarles a examinar sus problemas, identificar y entender las causas del conflicto, comunicarse constructivamente, encontrar opciones que puedan ayudar a manejar sus problemas, escoger las mejores soluciones mutuamente aceptadas, alcanzar acuerdos aceptables que les ayudarán a lidiar con sus conflictos (García-Longoria y Vázquez, 2013).

Uno de los principales componentes de la mediación es el empoderamiento de las partes de un conflicto para que puedan tener el poder de decidir, mientras trabajan para alcanzar acuerdos satisfactorios; para que la mediación sea efectiva las partes necesitan estar totalmente empoderadas para conversar sobre sus problemas, intereses, necesidades, además de estar comprometidas con el proceso para alcanzar soluciones aceptables y exitosas que genere un aprendizaje para todos y una trasformación de las

relaciones interpersonales de los protagonistas (García-Longoria y Vázquez, 2013: Moral y Pérez, 2010).

La mediación escolar

La mediación escolar es una forma más de mediación aplicada al conflicto que tiene lugar en las instituciones educativas, los diferentes tipos de conflictos que aparecen en las escuelas puedes presentarse entre maestros, alumnos y entre padres: el abordaje de estos conflictos a través de técnicas adecuadas de mediación generará cambios importantes en la escuela, dentro de este contexto será necesario identificar a las partes de los conflictos para determinar quiénes serán los mediadores. De todos los procesos de resolución de conflictos, la mediación es el que más aporta a la construcción de una ciudadanía activa y responsable que se erija en motor de un cambio social orientado hacia la consecución de sociedades más inclusivas y respetuosas con la diversidad humana, al aceptar diferentes versiones de la realidad, defiende la pluralidad y al fomentar la libre toma de decisiones y compromisos, contribuye a la participación democrática. (Viana-Orta & López Francés, 2015)

Según en Fondo de las Naciones Unidas (2016), la mediación escolar está tomando un papel protagonista en relación a otros tipos de intervención como una alternativa a las medidas disciplinarias y como forma de prevención a agresiones y conflictos. Uno de los básicos de la mediación es que se basa en el dialogo. Actualmente existen muchos proyectos educativos basados en la mediación, como lo son algunas metodologías y formas de actuar en el conflicto ninguna de las dos partes sea perjudicada en la medida de lo posible, la manera en la que debe actuar un mediador es: 1) reúne a las partes del conflicto; 2) escucha las distintas opiniones; 3) facilita el dialogo entre las personas que han generado el conflicto y 4) invita a la búsqueda de soluciones.

Según Mestres (2015), los actores que intervienen en la mediación de conflictos, pueden estar formado por profesores, alumnos, padres de familia y personal no docente del centro que haya recibido la formación

adecuada para desempeñar estas funciones, en este sentido la función del mediador puede variar en relación a las personas en conflicto. Siguiendo a Mestres (2015) una tipología de un mediador escolar sería la siguiente:

- Cuando el conflicto sucede entre dos alumnos, el mediador es el maestro encargado del grupo de alumnos o el tutor del aula.
- Si el conflicto surge entre alumno y maestro, ya que el alumno no está conforme con los que se resuelve, es la figura del director de la institución educativa que asumirá la figura del mediador.
- Si el conflicto surge entre maestros, el mediador será el director del centro o bien el inspector.
- Si el conflicto surge entre padre, madre y algún maestro, la figura del mediador cae en el director de la institución educativa.
- Si le conflicto surge entre padre, madre y el director del centro, la figura del mediador cae en el inspector de la institución educativa.

Para García-Longoria y Vázquez (2013), dentro de los centros educativos con referencia a la convivencia escolar se recurre a diversas acciones por parte de directores y maestros que planean y aplican estrategias, técnicas y programas en busca de mejorar la convivencia; para lo anterior resulta importante que en los centros educativos se realicen diagnósticos previos para determinar estrategias en base a los resultados de los mimos. Son varios los caminos que puede tomar un centro educativo para realizar trabajos en busca de la mejora de la convivencia escolar dentro de estas se pueden mencionar:

- Adaptación a las variables personales del alumno. La atención se orienta a valorar su capacidad intelectual, debido a que determina en gran medida la posibilidad de aprender.
- Adaptación a las variables sociofamiliares del alumno. Al valorar familia valora el trabajo escolar el progreso académico tiende a facilitarse,

sobre todo si la valoración se acompaña de conductas que favorecen su aprendizaje.

- Adaptación a las tareas de aprendizaje. Refiere a actividades relacionadas con los intereses y experiencias del alumno, deben ir en secuencia y proponer tareas actividades de aprendizaje para el día a día que demuestren utilidad en el entorno próximo del alumno.

Tipos de conflictos en el ámbito escolar

La mayor parte de los conflictos que aparecen en las aulas refieren a las relaciones interpersonales producidas en el ámbito escolar según (Caravaca y Sáenz, 2013), estos se pueden clasificar en:

a) Relación profesor-profesor. Refiere a enfrentamientos entre grupos, falta de consenso sobre estilos de enseñanza y normas de convivencia, poca cohesión en la actuación ante los alumnos, incapacidad para el trabajo en equipo,
b) Relación profesor-alumno. Se presenta como un tipo de relación asimétrica en lo que se refiere a poder, edad, conocimientos, entre otros, lo que trae como consecuencia desmotivación del alumno, el fracaso escolar, conductas disruptivas o pobre comunicación
c) Relación alumno-alumno. El grupo de pares se convierte frecuentemente, en referencia obligada para los alumnos, particularmente para los adolescentes por lo que conviene analizar la existencia o no de: grupos de presión, respeto, agresiones, rechazos, liderazgo, etc.

Los conflictos escolares se presentan en múltiples formas y con distinta intensidad, que tiene una complicada red de causas que muchas veces no se pueden reconocer de forma directa, una clasificación de este tipo de conflicto es presentada por Martínez (2001) y se describe a continuación:

a) Disrupción en las aulas. Se refiere a las acciones molestas que interrumpen el ritmo de las clases: comentarios, risas, juegos, movimientos, etc., ajenos al proceso de enseñanza-aprendizaje impiden o dificultan la labor educativa.
b) Indisciplina (conflictos entre profesorado y alumnado). Abarcan graves desórdenes en las aulas que constituyen un serio problema escolar: incumplimiento de tareas, retrasos injustificados, falta de reconocimiento de la autoridad del profesor, etc., incluso en algunos casos, desafíos, amenazas y agresiones del alumno al profesor o a la inversa.
c) Maltrato entre compañeros acuña los procesos de intimidación y victimización entre pares o entre compañeros de aula o de centro.
d) Vandalismo y daños materiales, basado en el espíritu de destrucción de algunos alumnos: mobiliario escolar destrozado, grafitos obscenos, amenazantes o insultantes, destrucción de material escolar, etc.
e) Violencia física (agresiones, extorsiones, etc.). Se ha detectado un alarmante incremento de armas de todo tipo y de episodios de extrema violencia en los centros escolares que han llevado a tomar medidas drásticas.
f) Conflicto multicultural en las aulas. Es común compartir las aulas con personas de diferente nacionalidad, raza o religión, donde pueden ocurrir este tipo de conflictos y entre algunos de ellos se encuentran prejuicios hacia otros grupos culturales, estereotipos, dificultades de comunicación, la exclusión e indefensión de otros.

El mediador escolar

El mediador representa un personaje de trascendencia a fin de lograr un contexto adecuado, en la cual se llega al éxito de la mediación en la que las partes que se encuentran involucradas a un conflicto resuelvan median un proceso que ambos consideren satisfactorio. La figura del mediador debe corresponder a un tercero neutral, es decir que no se encuentre comprometido con alguna de las partes a mediar, la función que este desarro-

lla en el proceso la cual es guiar y facilitar la negociación, a través del conocimiento, técnicas y habilidades en la materia, señalando que esta figura no es un árbitro o juez (García-Longoria y Vázquez, 2013).

Para Bosqué (2007), los mediadores tienen el poder de educar, pero no es otro que el acompañar a los verdaderos protagonistas del conflicto en la exploración de la situación, contribuyendo a que se den cuenta de lo que necesitan y a que planteen vías de salida. Así es posible describir al mediador como una persona la cual no debe ser impuesta a las partes en el proceso de la mediación, cuyas características básicas son que en primer lugar deba ser una persona de respeto, formado y certificado para ejercer la profesión, tal como se mencionó con anterioridad.

La formación en mediación es fundamental para que se pueda realizar un proyecto de adecuado, conocer cuál es el papel del mediador, cuáles son las fases del proceso, el desarrollo de competencias comunicativas y dialogantes son acciones imprescindibles para intervenir adecuadamente. Un mediador no debe ser improvisado su formación profesional debe dotarlo de las herramientas profesionales que formen parte de sus competencias y del dominio social de la situación; el mediador debe ser alguien que cuente con conocimientos en psicología social, psicopatología de las relaciones interpersonales y dominio de la dinámica de grupos (Mestres, 2009).

Inclusión educativa

La inclusión social, al igual que la exclusión se puede manifestar de diversas maneras y experimentarse por diversos grupos sociales y en determinadas situaciones. La inclusión social supone la participación activa y plena de condiciones de equidad y justicia social, lo que la posiciona en un marco de referencia a partir de cual se puede abordar la exclusión (Parrilla, Gallego y Moriña, 2010). De manera general, la mediación en general, y en particular la mediación escolar, previene la exclusión y promueve la inclusión debido a que esta se circunscribe en el modelo gano-ganas; además del manejo y el tratamiento que hace del poder; y, por el puesto que ocupan y en el que se mueven las personas implicadas en un proceso de

mediación, partiendo siempre de un plano de horizontalidad y nunca de verticalidad (Viana-Orta & López Francés, 2015).

La mediación, al ser un proceso de trasformación de conflictos trabaja por la inclusión social y al mismo tiempo por la cohesión y la paz social, ya que devuelve el poder a todas las personas independientemente de sus causas personales y sociales que les permite mejorar su propia vida y manejar sus relaciones interpersonales, evitando grandes desequilibrios de poder entre personas, grupos, organizaciones y comunidades; dentro de este contexto la mediación resulta aconsejable en situaciones de desigualdad y de discriminación de personas o colectivos en riesgo de exclusión, de personas con diferentes capacidades o en situaciones de diversidad cultural, de relaciones entre varones y mujeres o de relaciones intergeneracionales; y de esta manera evitar que el propio proceso de resolución de conflictos elegido prolongue la situación de desigualdad y de discriminación en la que se encuentran las partes en el conflicto (Viana-Orta & López Francés, 2015).

La mediación aplicada en la inclusión educativa

El conocimiento y la valoración de los derechos fundamentales del ser humano son prioritarios en el tema de la inclusión educativa según el principio que de la Declaración de los derechos Humanos de Niño, este debe ser protegido en contra de toda práctica que pueda fomentar discriminación de cualquier tipo y debe ser educado con espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes; en este sentido es necesario incluir escuelas que contemplen la educación sobre los derechos del hombre, el respeto, la diversidad y la paz que pueden ser generados exitosamente con la aplicación de procesos alternativos en resolución y gestión de conflictos que ayuden a la convivencia pacífica (Caravaca y Sáenz, 2013).

La mediación escolar, según García-Longoria y Vázquez (2013) es reconocida como un enfoque de educación para la paz y brinda una nueva

imagen de los conflictos y el aprendizaje de técnicas de análisis para la regulación de los mismos de un modo no violento; para ello los programas de prevención y resolución de conflictos dentro de la escuela que involucren la mediación deben tener las siguientes características:

- Tener un sistema en el que intervengan dos o más sujetos conscientes de sufrir un conflicto que no pueden pero que desean resolver y recurren a una tercera persona neutral, cuyo objetivo es establecer la comunicación y velar por los intereses de ambas partes.
- Seguir un Modelo integrado de resolución de conflictos.
- Ser un proceso alternativo y no opuesto a otras vías resolutivas de conflictos del centro educativo.
- Contar con la participación voluntaria por las partes implicadas ya que son éstas las que solicitan el proceso de mediación.
- Incluir una actitud cooperativa y negociadora, de manera que la búsqueda de una solución satisfactoria sea fácil.
- Disponer de un mediador imparcial a ambas partes, con habilidades sociales y comunicativas

En el mismo orden de ideas, Moore (1995), propone tres modelos de intervención mediadora para ayudar a las partes en disputa a alcanzar voluntariamente un arreglo mutuamente aceptable según los roles desempeñados en los centros educativos:

- a) Interventor-mediador como oficial de quejas. No es neutral ni imparcial ya que la normativa del lugar prima sobre las necesidades y deseos de las partes. Ayuda a desarrollar un acuerdo sólo si éste es compatible con las reglas institucionales o de la organización (Recursos Humanos de una empresa).
- b) Interventor-mediador como manager o gerente. El mediador actúa como un semáforo favoreciendo el diálogo, pero no contempla todos

los intereses. Es una intervención no positiva ya que las partes pueden llegar a acuerdos injustos.

- c) Interventor-mediador como desarrollador o developer. Conduce las discusiones, busca soluciones aceptables para ambas partes, toma de decisiones democrática.

Las fases para el desarrollo de programas de mediación escolar según Ortega y Del Rey (2003), se pueden desarrollar a partir de:

- a) Sensibilización e Información: es una fase referida a la amplia difusión del servicio para que sea conocido y reconocido como instrumento útil para resolver o gestionar conflictos, donde se especifican las personas a las que va dirigido y las ventajas del proceso.
- b) Selección de los mediadores: las personas interesadas deben inscribirse para posteriormente proceder a la selección de aquellos que se convertirán en mediadores y quienes las figuras de apoyo. La selección de los mediadores debe reunir los principios de: voluntariedad, solidaridad, motivación, disponibilidad, aceptación social, buen nivel de autoestima y aceptación de las normas del proceso.
- c) Formación de los mediadores: el entrenamiento de los mediadores debe de proceder de personas expertas en la materia, incluyendo entre otros, en el temario: la empatía, la vida afectiva, habilidades de escucha y diálogo, la naturaleza de los conflictos, etc.
- d) Desarrollo de un proceso de mediación: el proceso comienza cuando las dos partes del conflicto aceptan ser intervenidas por un mediador, para ello se precisa el establecimiento de un sistema de acceso y de selección del mediador.
- e) Evaluación del proyecto: implica valorar si se han cumplido los objetivos y las dificultades con propósito de mejora o de prevención de dichas complicaciones. Debe incluir, por tanto, las percepciones de todos los implicados en la comunidad educativa.

Mediación como herramienta para manejar y transformar conflictos en el ámbito escolar

La mediación escolar resulta una herramienta eficaz para enfrentar de forma pacífica y resolutiva la resolución de conflictos; la enseñanza temprana en mediación puede incidir en el estilo de vida personal, capacitando a las personas mediante sus enseñanzas y técnicas a empatizar, escuchar a la otra persona a descubrir sus intereses y necesidades propios y ajenos, explicar necesidades sin trasgredir a la otra persona y fomentar la creatividad para la resolución del conflicto; es por lo anterior la urgencia de la enseñanza de mediación en los centros educativos para concebir la educación como un proyecto ético en el que no basta con que el alumno construya conocimientos sino que construya estilos de vida afectivos y buenos hábitos (Caravaca y Sáenz, 2013).

La mediación escolar posee un gran valor educativo, debido a que está orientada en una perspectiva positiva más que constructiva, al tener en cuenta los sentimientos e intereses de los implicados y favoreciendo la formación individual y grupal. Para Smith (2002) dentro de los aspectos positivos que se pueden destacar en la mediación se encuentran los siguientes:

- Ayuda a crear un ambiente más relajado en el centro, que facilita la dinámica educativa.
- Fomenta el desarrollo de actitudes de respeto y de valoración del otro.
- Favorece el conocimiento de los valores, intereses, necesidades y sentimientos, tanto individuales como colectivos.
- Al buscar soluciones satisfactorias para todos los implicados en el conflicto, aumenta las actitudes cooperativas y disminuye el número de sanciones o expulsiones.
- Propicia y favorece la comunicación, la capacidad de diálogo, la escucha activa y las relaciones interpersonales.

Conclusiones

Es importante destacar que la mediación es una herramienta que se suele utilizar cuando ya se ha desencadenado un conflicto. En este sentido, los centros educativos implicados en la mediación son conscientes de la necesidad de la prevención de situaciones agresivas y de la importancia de fomentar un buen clima de convivencia escolar.

Las funciones de mediador implican una serie de conocimientos y habilidades, por eso, para poder realizar la mediación de forma efectiva, es necesario que el personal docente y los responsables del centro educativo conozcan la forma de gestionar conflictos para poder enseñarla al alumnado.

La mediación resulta especialmente interesante en contextos donde los involucrados en el conflicto mantienen un vínculo continuo, como puede ser el caso de los centros escolares, ya que permite restablecer la comunicación entre quienes seguirán relacionados en el futuro además de fomentar la inclusión social y la convivencia escolar.

Bibliografía

Caravaca, C. & Sáenz, J. (2013). La mediación: Herramienta para la gestión de conflictos en la escuela Revista de Educación Social. 16, 1-16.

Fondo de las Naciones Unidas (2016). La mediación como herramienta de resolución de conflictos en el sistema educativo dominicano. Manual de entrenamiento para facilitadores. Recuperado de: https://www.unicef.org/Medicacion_Resolucion_Conflictos_WEB.pdf

Garcia-Longoria & Vazqéz, R.L. (2013) La mediación escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria. Un estudio en institutos de la región de Murcia. *Comunitania: Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*. 5, 114-136.

Mestres, L. (2009). La mediación educativa como herramienta para mejorar la convivencia. Recuperado de: https://www.educaweb.com/noticia/2009/06/29/mediacion-educativa-como-herramienta-mejorar-convivencia-3749/

More, J. (1995). El proceso de mediación. Métodos prácticos para la resolución de conflictos. Barcelona. Ediciones Grancia.

Ortega, R. & Del Rey R. (2003). Investigación educativa e intervención contra la violencia escolar en España. El proyecto Andalucía Antiviolencia escolar (Andave)". Comportamiento Antisocial: Escola e Familia. Coimbra: Ediliber.

Smith, S. (2002). Conflict resolution and peer mediation in middle schools: Extending the process and outcome knowledge base. Journal of Social Psychology, 142(5), 567-586

Viana, M.I & Lopéz, I. (2015) Aportación de la mediación escolar a la igualdad y a la inclusión social. Revista nacional e internacional de educación inclusiva. 8 (1), 14-26.

La innovación como estrategia de inclusión educativa

Yuri Marisol Lara Hernández[29]
Sandra Rubí Amador Corral[30]
Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano,
Universidad Autónoma de Nuevo León

Sumario: *Resumen. Introducción. 1. El sistema educativo. 2. Concepto de innovación. 3. Innovación como estrategia de inclusión educativa. Conclusiones. Bibliografía.*

---

29 Licenciada en Contaduría Pública y Maestría en Auditoría por la Facultad de Contaduría Pública y Administración por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Licenciada en Derecho por la Facultad de Derecho y Criminología, por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Doctora en Dirección de Instituciones Educativas por el Instituto de Capacitación y Enseñanza Profesional. Reconocimiento a Perfil Deseable y Apoyo emitido por la Secretaría de Educación Pública, Actualmente se desempeña como docente en la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Miembro del Cuerpo Académico de Trabajo Social y Grupos Vulnerables.
Contacto: yuri.larahrn@uanl.edu.mx
30 Licenciatura en Trabajo Social por la Universidad Juárez del Estado de Durango. Maestría en Ciencias con Orientación en Trabajo Social y del Doctorado en Filosofía con Orientación en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social de la FTSyDH de la UANL. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel Candidato. Líder del Cuerpo Académico Trabajo Social y Grupos Vulnerables. Actualmente, Profesora Investigadora de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Nuevo León.
Contacto: sandra.amadorcrr@uanl.edu.mx

Introducción

Los cambios que se han desarrollado en el mundo, nos permiten reconocer que la educación también enfrenta constantes cambios y retos que requieren de transformaciones reales y constantes, actualmente la forma en que se desarrollan y se ponen en marcha los modelos educativos deben incluir aspectos que permitan satisfacer las necesidades de las personas con una visión en el futuro.

Mediante la innovación, el sistema educativo ha mejorado sus procesos, ha buscado alternativas que hacen del aprendizaje y los métodos de enseñanza atractivos para los estudiantes de todas las edades, propone además impactarlos de una forma positiva, orientándolos a la mejora continua y la transformación constante, mejorar aspectos tales como la institución, los profesores o los estudiantes.

El concepto de innovación no es de reciente creación, tiene décadas que apareció por primera vez, sin embargo, sigue vigente y adecuándose a cada época. La innovación permite mejorar en las prácticas educativas y difundir culturas de cambio.

El sistema educativo

El sistema educativo debe atender las aspiraciones de los individuos, las necesidades de la sociedad, cumplir con niveles adecuados de calidad e innovación, reducir las brechas que se tiene en torno a los grupos y comunidades que reciben la educación.

La idea central de los modelos educativos, ya no solo se basan en datos numéricos, por ejemplos en cuántos alumnos se tienen en los programas educativos o cuantos son los egresados, sino ahora se centra más en la educación recibida, quienes son los que aprenden, quienes son los que están frente al aula, cuáles son las condiciones en las que aprenden, es decir todo el entorno educativo es evaluado.

En la actualidad se considera que las Universidades mejor calificadas son aquellas que contribuyen significativamente al avance del conocimiento mediante la investigación, porque enseñan con los planes de estudio y los métodos pedagógicos más innovadores bajo condiciones más favorables (Salmi, 2009, Senlle y Gutiérrez, 2004). Ahora ya se incluye en aulas a gran diversidad de alumnado, la educación parte del respeto y el docente debe ser capaz de enseñar en la diversidad.

El rol del docente es ahora crucial en el desarrollo de programas innovadores, el uso de las nuevas tecnologías también son un factor importante en la enseñanza, son cada vez más indispensables, cada institución de educación debe tener capital humano capaz de implementar los programas y ser líderes y empáticos que permitan trabajar de forma adecuada en el aula, siendo a la vez creativos para facilitar el trabajo de los estudiantes, quienes estarán más dispuestos a colaborar en un entorno así.

Los alumnos hoy en día están más dispuestos a resolver problemas, son más creativos y la educación que reciban debe estar conforme a lo que necesiten, la creatividad viene a darles un valor agregado, les brinda mayor competencia en el mundo laboral y así es como sus posibilidades de desarrollo son más amplias.

Concepto de Innovación

El concepto de innovación ha variado y tiene diferentes enfoques a través del tiempo. En la década de los años cincuenta era considerado como el resultado de investigadores aislados, y actualmente se ha transformado en un proceso en red orientado a la resolución de problemas que tiene su ocurrencia primaria en el mercado, lo cual implica relaciones (formales e informales) entre diferentes agentes, y el intercambio de conocimiento tácito y explícito, que facilita el aprendizaje desde diferentes formas (Lengrand y Chartrie, 1999).

En el Manual de Oslo (OCDE,2005) se define la innovación como la introducción de un nuevo, o significativamente mejorado, producto (bien

o servicio), de un proceso, de un nuevo método organizativo o de comercialización, en las prácticas internas de la empresa, la organización del lugar del trabajo o las relaciones exteriores.

Para Ramírez, Martínez y Castellanos (2012), la innovación, puede entenderse como el proceso mediante el cual la sociedad extrae del conocimiento beneficios sociales y económicos, se ha convertido en un tema obligado en cualquier organización o institución, y aún más en países en desarrollo en donde la adopción de este concepto es fundamental para el crecimiento económico y social.

Existen diversos conceptos para "innovación" desde la generación de ideas, procesos, servicios o productos, términos que la asocian a la creación de algo nuevo, o la implementación de nuevas estrategias, sin embargo, para fines de este capítulo nos referiremos a ella desde la perspectiva de la educación y como es empleada en los sistemas educativos y cómo está relacionada con la obtención de nuevos conocimientos.

Cuando se habla de la innovación en los sistemas educativos, no solo se evalúa el concepto, sino también se aborda la manera de cómo se puede implementar, quienes deben desarrollarla y cuál es resultado de llevarla a cabo. Uno de sus principales objetivos en el área de la educación es mejorar a los docentes y proveer al estudiante una formación integral.

El concepto de innovación, para Damanpour (1996), supone la adopción de una idea que es nueva para la organización que la adopta. Partiendo de este concepto la organización es el centro educativo, la adopción de nuevas ideas es lo que te permite conocer nuevos modelos y llevarlos a cabo conforme a lo que se requiera. El concepto de innovación en la educación se relaciona con la creación de algo que es desconocido, o de verlo como algo novedoso.

Carbonell (2001), define la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas.

Havelock y Huberman, (1980) han desarrollado una perspectiva sistémica del proceso de innovación, entendiéndolo como una sucesión

cronológica de hechos, cambios de estrategias y actitudes, un proceso de solución de problemas y una visión del proceso como un sistema abierto.

Dentro de la innovación se debe tener claro cuál es el propósito y tener visión de lo que se quiere lograr en el entorno educativo, sin olvidar que requiere de tiempo, de recursos como son las nuevas tecnologías de la información y las capacidades. Existen ejemplos de países en contextos de pobreza que logran, por su extrema necesidad, soluciones innovadoras y escalables, se adaptan a las circunstancias y tienen mayor impacto social. (Leadbeater, 2014).

La innovación consiste en obtener una idea para que vaya en dirección hacia el logro de los objetivos y motivar hacia nuevas ideas o generación de proyectos.

Innovación como estrategia de inclusión educativa

Las actividades de innovación están relacionadas en las condiciones en las que se producen, tales como la historia, la economía, la cultura, la política y la educación, cada sociedad determina los cambios necesarios, además estas actividades que se realicen constituyen efectivamente uno de los principales factores de ventaja competitiva, por tanto, ser creativos hace que se fije la atención a los lugares que lo lleven a cabo y se debe tener este principio de innovación de forma permanente.

Los procesos de innovación en las instituciones, deben dar respuesta a los constantes cambios que se presentan en la sociedad y resultaron exitosos dependiendo de la forma que lleven a cabo o cómo se gestionan las actividades de innovación.

Innovar es ejercer cambios planificados dentro de la estructura académica y sus procesos, deben de dar respuesta a la diversidad del alumnado, antes los sistemas educativos eran más estables y predecibles, sin embargo, hoy en día existen factores externos que ya no permiten permanecer igual, hoy, hay que ser diferentes y más abiertos. Porter señala que la innovación incluye no solo nuevas tecnologías, sino también nuevos métodos y formas

de hacer las cosas que hasta podrían parecer irrelevantes (Poter, 1993, p.579).

Siguiendo a Elmore (1990) podemos distinguir entre cambios estructurales: los cuales afectan a todo el sistema educativo o a la configuración de los distintos niveles; cambios curriculares: relacionados con el diseño y desarrollo del curriculum, con las estrategias de enseñanza, con los componentes del currículo (cambios en los materiales curriculares, utilización de nuevos enfoques de enseñanza); cambios profesionales referidos a la formación, selección y desarrollo profesional de los docentes: cambios político-sociales: afectan a la distribución del poder en educación y a la relación de los agentes sociales con la enseñanza escolar.

Hoy en día existen innumerables iniciativas de prácticas innovadoras en el ámbito educativo, iniciativas o proyectos que proponen ideas diferentes a lo tradicional, tales como las clases en línea, aulas virtuales o diseños de programas que emplean la tecnología como valor principal, sin embargo es importante señalar que se debe tener el equipo especializado y los docentes dispuestos a ser capaces de responder a las nuevas demandas del alumnado, como dice Debarbieux (2012) "las condiciones de implantación de un programa son tan importantes o más que el propio programa y estas condiciones de implantación dependen fuertemente del clima escolar. El desarrollo proactivo de una comunidad pedagógica justa es absolutamente imprescindible" (p. 17).

Se debe reconocer que no todo el alumnado requiere de las mismas necesidades o atenciones, cuando existe alguna dificultad para responder a dichas necesidades se presenta la vulnerabilidad del centro educativo, en el docente o en el alumnado, por tanto, se deben crear prácticas educativas innovadoras y creativas que sean espacios que enseñen y que eduquen.

Una actitud de innovación en los procesos de aprendizaje debe tomar en cuenta la tecnología, la cultura, la política, las capacidades innovadoras de quienes participan, el perfil del docente es clave. House (1988) propone hablar de perspectivas a través de las cuales se pueden entender los fenómenos teóricos y prácticos de la innovación. Considera que lo que

realmente ilumina el campo de la innovación es la construcción y proyección explícita de las diferentes perspectivas en las que se agrupan y sustentan los hechos, valores y presupuestos.

La perspectiva tecnológica surge en el contexto histórico-político norteamericano con el auge de la industria, la agricultura, la tecnología espacial y militar y el auge de las investigaciones tecnológicas que se traducen al campo educativo. La realidad educativa podía ser mejorada en eficiencia, eficacia y productividad con un conocimiento altamente tecnológico y a través de procesos de innovación concebidos desde la tecnología. La enseñanza es una técnica, y por ello el cambio y solución de sus problemas y necesidades son susceptibles de tratamiento científico. En tal sentido existe una preocupación por encontrar nuevos métodos de enseñanza y en producir nuevos materiales que mejoren el aprendizaje de los alumnos.

La perspectiva cultural considera que toda innovación tiene que hacer frente a una interacción cultural, a un choque entre culturas y subculturas. La innovación representa un conjunto de significados y valores culturales propios y compartidos, por ello, es muy difícil prever con antelación los efectos de la innovación. Cabe esperar resultados complejos e incluso contradictorios. Esta perspectiva revaloriza la divergencia valorativa y el conflicto entre las culturas. Asume una ética relativista.

La perspectiva política asume que las innovaciones conllevan siempre el conflicto y en el mejor de los casos lograr el acuerdo o consenso negociado. Estos se asientan en intereses dispares y contrapuestos que cada grupo sustenta y de acuerdo al poder que cada uno busca para imponer una nueva situación, para defender su autonomía o bien para resguardar el estatus quo vigente. Desde esta perspectiva se puede comprender las relaciones entre las administraciones, las escuelas y el contexto sociopolítico. (Margalef y Arenas 2006).

La innovación como parte de la estrategia de inclusión no solo es hablar de procesos innovadores o creativos, sino también de programas curriculares competitivos, desde su diseño, desarrollo y evaluación, con una visión de constante mejora, que garanticen la igualdad de oportunidades y se respete el derecho a la educación. Otorga herramientas a los estudiantes para enfrentar los desafíos a los cuales se pudieran enfrentar, se necesitan

de programas que transformen a los estudiantes conectados con la realidad que sean agentes de cambios, con un gran sentido humano.

Sin embargo es importante aclarar que, si no se tiene un compromiso real de la institución, del profesor, del alumnado difícilmente se llegará a obtener resultados idóneos, se debe preguntar a cada uno de los docentes si quieren ser parte de los cambios ya que son una pieza clave, ya que la innovación debe ser un instrumento para realizar el objetivo de la inclusión educativa que es la inclusión con el otro, en la sociedad y en la vida, se debe tener una participación honesta del docente y el alumnado, quienes son los principales agentes de cambio.

En muchas ocasiones se olvida que para lograr el objetivo de programas innovadores o creativos que representan cambios, se debe tener compromiso de los docentes quienes son los que viven las situaciones en las aulas y son quienes llevan a la práctica los programas, se debe además brindar el reconocimiento adecuado a su profesionalismo y su compromiso en el aula, puesto que las exigencias del aula son inmediatas.

El cambio en la educación requiere de acciones que sean necesarias, prácticas diferentes, innovación, participación y compromiso de todos los involucrados.

La calidad de los procesos educativos no se altera ni mejora si los profesores y estudiantes no se sienten implicados en un cambio radical, en un proceso de búsqueda y experimentación reflexiva de alternativas a la cultura escolar en la que viven (Fullan, 2004; Rudduck, 1994: Pérez Gómez. 1999. Bruncr. 1997; Goodson. 2000).

Resultan alentadoras las palabras de Simons (1999:258): "no hay necesidad de ser derrotista ante las evidentes limitaciones que pesan sobre los cambios educativos significativos. Desde mi punto de vista, tampoco tiene sentido contentarse con una función de mejora que se limite a suavizar las duras realidades de la experiencia escolar de alumnos y profesores. Debemos seguir adelante en la reinterpretación del problema de hacer que las escuelas lleguen a ser educativas hasta que tengamos una teoría suficiente de la acción y la intención que sea capaz de movilizar a todos los niveles de la sociedad".

Conclusión

La educación es un tema que siempre está en un constante cambio, la sociedad demanda nuevos modelos de aprendizaje, ya los modelos tradicionales en donde el profesor o docente solo era el que se presentaba al frente e impartía su cátedra se han vuelto obsoletos, hoy en día los alumnos o estudiantes son seres que necesitan respuestas, son seres más críticos, analíticos conocen más de sus derechos y esto permite que el sistema educativo sea profesionalizado aún más, que estén en constante rediseño por las nuevas tendencias o nuevas normas.

La innovación se practica en las aulas y crea transformaciones importantes en el alumnado y el profesor, se puede ir cultivando poco a poco con los recursos que se tengan, para ello se requiere de un espíritu de compromiso, de ilusión del cambio para lograr transformar la educación.

La globalización de la cual somos parte todos, nos permite ver a la innovación como parte de una estrategia de inclusión educativa en donde se debe optar por el cambio, nos permite valorar el entorno, la innovación analizada desde esta perspectiva no debe ser vista como algo inalcanzable, nos permite entenderla no solo como la creación de productos o servicios para venta como en sus inicios, hoy en día es un aspecto importante a considerar en la educación, desde la formación básica hasta la profesional, aprender nuevas tecnologías, los nuevos sistemas de aprendizaje ya resultan ser cruciales para el alumnado, conocer además las políticas sociales, es importante para incluirlas dentro de los programas educativos, tener una visión a largo plazo.

La innovación puede generar grandes cambios en la sociedad y en la política, reconoce límites y busca alternativas, no siempre es el resultado de ideas novedosas, sino que se da mediante la mejora continua de los procesos o de los servicios.

Bibliografía

BRUNR, Jerome. (1997). *La educación, puerta de la cultura.* Madrid: Visor.

CARBONELL, Jaume. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela.* Madrid: Morata.

DAMANPOUR, Fariborz (1996). *Innovation effectiveness, adoption and organizational performance:* Wiley.

DEBARBIEUX, E. (2012). *Millorar el clima escolar: per què i com?* Texto de la conferencia en el Auditori MACBA. Barcelona: Edició Fundació Jaume Bofill.

ELMORE. Richard. (1990). *Restructuring Schools. The next generation of Educational Reform*. San Francisco: Jossey- Bass.

FULLAN. M (2004) *Las fuerzas del cambia: La continuación Madrid*: Ak.il

GOODSON, Ivor. (2000) *El cambio en el curriculum*. Barcelona: Octaedro

HAVELOCK, Ronald y HUBERMAN, Alan (1980*). Innovación y Problemas de la Educación.* Paris. UNESCO.

LEADBEATER, Charles. (2014). The Frugal Innovator. Creating Change on a Shoestring Budget. Palgrave Macmillan.

LENGRAND, L. y CHARTRIE, I. (1999) Business Networks and the Knowledge-Driven Economy. European Commission.

MARGALEF, Leonor y ARENAS, Andoni (2006). *¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular.* Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, (47),13-31. [fecha de Consulta 11 de Julio de 2021]. ISSN: 0716-0488. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828002

NICHOLLS, Audrey (1983). *Managing educational innovations*. Londres: Allen & Unwin.

OCDE (2005). *The Measurement of Scientific and Technological Activities. Proposed guidelines for Collecting and interpreting Technological innovation data.* OSLO Manual. European Commission.Eurostat.

PORTER, Michael (1993) *La Ventaja competitiva de las naciones*. Ediciones Javier Vergara.

RAMÍREZ et al., (2012). *Divulgación y difusión del conocimiento: las revistas científicas*. Universidad Nacional de Colombia.

RIVAS, Axel (2017). Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales: documento básico, XII Foro Latinoamericano de Educación / Axel Rivas. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana, 2017. 112 p.; 21 x 15 cm. - (Fundación Santillana)

RUDDUCK. J. (1994). *Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas.* En: Angulo y Blanco. 324-351

SALMI, Jamil (2009). *The Challenge of Establishing World-Class Universities.* Estados Unidos de América, The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. 329

SENLLE Andrés, GUTIÉRREZ Nilda (2004). *"Calidad en los Servicios Educativos".* Ediciones Díaz de Santos. España.

SIMONS. II. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Mora- la.

Trabajo social con adultos mayores. Propuesta de intervención para la promoción de la cultura de paz y la resolución de conflictos

Vasti Atalía Salazar González[31]

Sumario: *Introducción. 1. La violencia. 2. La cultura de paz y la resolución de conflictos. 3. Propuesta de intervención. 3.1 Consideraciones. Conclusiones. Bibliografía.*

Introducción

Esta propuesta de intervención busca en un primer momento sensibilizar a adultos mayores sobre la importancia de la promoción de la cultura de Paz y la resolución pacífica del conflicto desde la familia, como estrategia para combatir el problema de la violencia como parte del contexto social actual que se vive en México; se señalan una serie de datos estadísticos para referenciar esta problemática y aunado a esto se propone el análisis de este fenómeno por medio de la teoría del conflicto propuesta por Johan Galtung, quien de acuerdo con Calderón (2009) es considerado pionero en los estudios para la paz, quien se ha posicionado como uno de los principales investigadores en el tema.

En lo que se refiere a nuestra propuesta, se puntualiza que está dirigido a población adulta mayor de entre 60 a 79 años, estudiantes del programa "Universidad para los Mayores" de la Universidad Autónoma de Nuevo

31 Licenciatura en Trabajo Social por la Universidad Autónoma de Coahuila. Maestría en Trabajo Social con Orientación en Proyectos Sociales por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Profesora de la Universidad Autónoma de Coahuila. Sus líneas de interés son trabajo social y cultura de paz.
Contacto: atalia.salazar@gmail.com

León a través de la utilización de metodologías horizontales, mismas que se basan en el intercambio horizontal entre dos o más individuos que forman parte de un proceso social de intervención, involucrando la teoría y la práctica por medio de la interacción y el diálogo.

Por lo anterior, las actividades lúdicas, culturales y de diálogo propuestas constituirán la parte más pragmática de la intervención, esto con el fin de promover la cultura de paz y la resolución pacífica del conflicto desde la familia en un grupo de personas adultas mayores estudiantes del programa "Universidad para los Mayores" de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

La violencia

El presente epígrafe tiene como objetivo principal delimitar el concepto de violencia, y a partir del mismo indicar la postura de Galtung, quien es el referente teórico principal para la realización de la propuesta de intervención. Se eligió el posicionamiento de Galtung por ser un referente teórico de los estudios de la paz, quien a lo largo de un proceso histórico ha hecho numerables aportaciones a los estudios para la cultura de paz desde diversas perspectivas sociales y políticas que más adelante serán expuestas.

Al posicionarnos desde el planteamiento expuesto por Galtung, partimos de la concepción que el ser humano por sí mismo no genera violencia, sino que es violentado a través de un conjunto de elementos políticos y culturales que lo rodean, esto no le permite a la persona potencializar su desarrollo, por lo que se vuelve sujeto de violencia en la lucha por su desarrollo, sin embargo, esto no significa que el ser humano sea un ser pacífico, sino por el contrario dentro de la naturalización humana tendemos a ser conflictivos, no obstante esto significa que no se pueda lograr la paz (Jiménez, 2012).

Dichos elementos políticos y culturales que generan violencia, se encuentran inmersos según Jiménez (2012:18) dentro de las instituciones (como forma de mantener el poder y la supremacía de algunos grupos), la economía (falta de recursos, explotación, discriminación, marginación), la

política (dominio de uno o varios partidos, totalitarismo, exclusión de los ciudadanos en la toma de decisiones), la ideología (subordinación de la información a intereses ajenos a la "verdad", manipulación de la opinión pública, propaganda de conceptos de transfundo violento y discriminador), la familia (autoritarismo, discriminación de la mujer, subordinación de los hijos), la enseñanza (pedagogías no liberadoras, autoritarismos pedagógicos, castigos corporales, intransigencias, desobediencia injustificada), la cultura (etnocentrismo, racismo, xenofobia, discriminación de género, androcentrismo, consumismo).

El argumento social por el cual se han manifestado todas estas prácticas ha sido explicado tomando en cuenta la violencia que es ejercida por la sociedad, sin embargo, Galtung (1985) menciona que existen tres manifestaciones de la violencia: cultural, estructural y directa; es decir, considera la violencia como multidimensional.

Ornelas, René y otros (2003) indican que la violencia se ha caracterizado por el impacto en la vida de la sociedad que ha causado un debilitamiento en el ejercicio de sus derechos humanos, sin embargo, ante esta situación la cultura de paz se presenta como una forma pacífica de resolver los conflictos sin necesidad de recurrir a la violencia (Ornelas, René y otros, 2003:9).

Siguiendo con Galtung (200) indica que para que haya un cambio en torno a la violencia, es necesario trabajar los tres tipos de violencia (directa, cultural y estructural) de forma paralela, ya que el cambio en un tipo de violencia produce cambios en los demás tipos (véase figura 1).

Figura 1. Triangulación de la violencia

Fuente: Elaboración propia con base en Galtung (2003).

En relación con la figura 1, la violencia que se manifiesta directamente es un acontecimiento visible, la violencia estructural como una violencia que se evidencia por medio de los sistemas sociales, políticos y económicos y la violencia cultural como su nombre lo indica se mantiene por las transformaciones de la cultura; las tres manifestaciones de la violencia se relacionan de formas distintas, pero se inter- relacionan a la vez (Galtung, 1997).

Aunado a esto, Hueso (2002), en un estudio que hace tomando como referente a Galtung realiza un análisis de la tipología de la violencia y sus diversas manifestaciones, indica que para entender el concepto de la triangulación de la violencia (véase figura 1) se deben de considerar que "la violencia directa es un acontecimiento; la violencia estructural un proceso del sistema social con altos y bajos; la violencia cultural es invariable permaneciendo esencialmente la misma durante largos periodos" (Hueso, 2002:7).

En lo que se refiere a la violencia estructural Hueso (2002) indica que es una violencia indirecta provocada por las injusticias y las desigualdades que se encuentran en la sociedad. A este planteamiento se suma Martínez Román (1997:18), quien señala que "las desigualdades se encuentran dentro de un contexto donde se carece de las oportunidades necesarias para obtener un desarrollo adecuado", en este sentido, este desarrollo es ajeno a la persona, ya que la estructura social propicia que se manifieste la violencia en contextos vulnerables, con bajos recursos y en pobreza.

Continuando con Galtung (1989), menciona que la prevalencia de la violencia estructural es una de las principales manifestaciones de violencia a la que está sujeta la población, esto debido a las condiciones violentas que se presentan dentro de la estructura social, por esta situación y debido a que se trabajará el proyecto social con adultos mayores se considera pertinente intervenir desde el posicionamiento teórico propuesto por Galtung (1989).

En relación a la violencia estructural Tortosa y La Parra (2003) mencionan que específicamente en el grupo poblacional de adultos mayores tiende a ser distinta en relación a otros grupos vulnerables ya que poseen implicaciones biológicas que al paso de los años la realidad de envejecimiento se hace visible, de la misma manera las condiciones de pobreza, libertad individual, sistemas de justicia inadecuados, protección social carente, marcadas desventajas de poder y participación social, así como el deterioro de la estructura familiar y los continuos estereotipos negativos que han rodeado el envejecimiento, son condiciones de carácter estructural que limitan significativamente a los adultos mayores satisfacer sus necesidades básicas de supervivencia, bienestar, identidad y libertad.

Según fuentes oficiales del CONAPO (2016) el envejecimiento en México para el 2030 serán alrededor de 20.4 millones de personas adultos mayores lo que representa el 14.8 por ciento de la población con riesgo de sufrir violencia, es decir, una de 7 personas enfrentará una situación de desigualdad social; por consecuente, si el Estado, la sociedad y la familia no prestan atención a estas condiciones de violencia, esta situación se verá incrementada significativamente.

En lo que se refiere a la violencia cultural, de acuerdo con Galtung (1989), ésta alude a la utilización de la cultura como instrumento para propiciar la violencia estructural o directa, estas manifestaciones pueden ser la religión, el arte, las ideologías, la lengua, ente otros; dentro de esta línea el autor propone que la violencia cultural legítima la existencia de la paz.

En este sentido otros autores, además de Galtung, señalan que una forma de violencia cultural puede ejemplificarse por medio de las discriminaciones sociales que se encuentran dentro de la democratización de la familia, misma se presenta de una manera vertical debido a la desigualdad

de oportunidades que se hacen evidentes dentro de las dinámicas familiares (Domenach, Laborit, Joxe, Galtung, 1981).

Continuando con la triangulación de la violencia según Galtung (1989) indica que la violencia directa, es aquella vista como una agresión directa, física, verbal y psicológica para la persona (Calderón, 2009). Este tipo de violencia es el que se hace visible, sin embargo, como anteriormente se mencionó, las diferentes manifestaciones de la violencia incluyen además de la observada: la violencia estructural y cultural (Galtung, 1989).

A partir de la fragmentación de la definición de la violencia cultural, se puede decir que las metodologías horizontales vienen a ser una metodología de oportunidad que busca la promoción del diálogo entre los actores, mismo se puede exteriorizar por medio de la música, el arte, la pintura y el baile (Corona y Kaltmeier, 2012).

La cultura de paz y la resolución de conflictos

El término cultura de paz es un concepto muy impreciso debido a la esencia del mismo, a lo largo del tiempo se ha ligado el término "paz" como la ausencia de guerra (Fisas, 1998). El mismo autor precisa que la paz es buena para la sociedad, ya que por medio de ésta se puede lograr un equilibrio en la dinámica de las relaciones sociales, de igual manera indica que la paz consta de una serie de prácticas para lograr la prevención de la violencia y el conflicto. En este sentido, el mismo autor señala un concepto de cultura de paz:

> *La cultura de paz promueve la pacificación, estilos de vida, patrones de creencias, valores y comportamientos, los cuales favorecen la construcción de la paz y los cambios sociales, impulsa 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, sin necesidad de recurrir a la violencia* (Fisas, 1998, p. 23).

Por su parte Galtung (2003a) indica que propiamente el término "paz" adquiere una connotación negativa dentro de la sociedad para la construcción de la paz, ya que no se tiene conciencia del trabajo que implica, sino que cada quién le da una concepción sin fundamento, ejemplo de ello es relacionar la paz con la ausencia de guerra. Giesecke (1999), indica que la paz debe ser fundada en justicia y libertad, en este sentido se puede puntualizar que la paz no puede ser solamente descrita como ausencia de la guerra, sino como la prevalencia de la justicia.

Además de lo anterior, Galtung (2003) y Jiménez (2012) señalan que la paz es, tanto un valor como un derecho humano, que abarca la disminución de la violencia, así como la transformación de manera creativa de los conflictos, por medio de un diálogo asertivo, la solidaridad, la integración, la participación del ser humano y la promoción de la paz en el contexto de desarrollo de la persona a lo largo de la vida.

En este sentido, se puede decir que es necesario establecer un diálogo interpersonal mediante las relaciones sociales para abatir la violencia, ya que como se mencionó en el párrafo anterior su función principal se encuentra en el reconocimiento a los derechos y libertades fundamentales de los seres humanos (Gómez Collado, 2013).

El año de 1986, fue definido como el año internacional de la paz, año en que surgió "El manifiesto de Sevilla el Salvador", en el que se indica que la paz es posible, dicho manifiesto fue organizado por la ONU. El manifiesto afirma que no existe ningún obstáculo dentro de la naturaleza para revocar la guerra o cualquier forma de violencia institucionalizada; señala que en respuesta a la guerra se puede desarrollar una educación para la paz (Gregor, 1991).

En el año de 1996, la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas, UNESCO por sus siglas en inglés publicó el libro "Cultura de paz", el cual es considerado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) como la obra de mayor peso sobre el tema. En el libro se plantean una serie de definiciones en torno a una cultura de paz, una de las más relevantes define a la paz como:

> *La solución justa y no violenta a los conflictos, así como la generación de un equilibrio en la interacción social, para que los integrantes de la sociedad puedan vivir en relaciones armoniosas […] la cultura de paz debe elaborarse como parte del proceso de desarrollo humano (Tünnermann, 1996, p.21).*

De acuerdo con "La Declaración Sobre una Cultura de Paz" presentada por la ONU en el año de 1999, se indica que la cultura de paz no puede definirse solamente en el sentido de la ausencia de un conflicto, sino que ésta promueve el diálogo como un medio para prevenir la violencia, utilizando la pacificación de controversias (ONU, 1999). En este sentido el presente trabajo se propone la utilización de estrategias como las metodologías horizontales que forman parte de un diálogo efectivo dentro de la comunidad (Corona y Kaltmeier, 2012), lo que es acorde con lo señalado en el artículo 1° de la Declaración de la ONU en el cual:

> *La cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en: el respeto a la vida y en el fin de la violencia; por medio de la educación, el diálogo, el respeto a los derechos humanos, las libertades fundamentales y la promoción al desarrollo humano* (ONU, 1999:2).

Ibáñez (2008) indica que uno de los objetivos de la cultura de paz es fomentar una atmósfera de igualdad entre la población, en tal sentido certifica que la misma proporcionará a las generaciones futuras valores que coadyuven a clarificar su destino, así como a fomentar la participación a favor de una sociedad justa, humana, libre y próspera.

La cultura de paz abarca la contribución hacia la construcción de procesos sociales como la confianza, la solidaridad y el respeto por los demás, para que esto facilite la solución de los conflictos y se pueda pensar en una nueva forma de convivencia en comunidad (UNESCO, 2008). En estas líneas, las metodologías horizontales para la paz aluden a una serie de características, que cuestiona a los procesos familiares, promueve el surgimiento de estructuras no autoritarias en las que se refleje el propósito de

educar hacia la paz, es decir, busca la promoción de los valores, el cambio social y personal como un proceso dinámico (Cerdas-Agüeño, 2015).

Por su parte, Jares (1999) señala que la educación para la paz abarca la relación de cada persona consigo misma y con las demás estructuras sociales donde se relaciona el individuo, así como la creación de un ambiente agradable para su desarrollo. El mismo autor plantea que la educación para la paz es más que la educación rígida, por el contrario, alude al trabajo constante por la transformación de las estructuras sociales, reconociendo que dichos procesos abarcan contextos históricos y culturales.

En el mismo sentido y de acuerdo con el párrafo anterior, el presente proyecto propone ser abordado desde las metodologías horizontales con un enfoque de promoción de una cultura de paz, es decir, como un proceso de aprendizaje que toma al individuo como agente de cambio, con capacidades necesarias para construir la paz desde las posibilidades del sujeto; igualmente propone la creación de un diálogo como su nombre lo indica horizontal para comunicarse con los demás y así aprender a asumir responsabilidades sociales y derechos humanos (Cerdas-Agüeño, 2015).

En relación a los derechos humanos Boaventura de Sousa indica que para que exista una relación entre los derechos humanos y la construcción de la paz es necesario identificar a los derechos humanos de una manera multicultural como "un proceso social construido en la intersección entre lo universal (Estado) y lo particular (sujeto)" (De Sousa Santos, 2009:59). Por ello la construcción de derechos humanos en el sentido de la cultura de paz propone un diálogo multicultural en el cual se tome en cuenta la estructura, los discursos y al sujeto.

En este sentido, la cultura para la paz trata temas fundamentales no sólo en derechos humanos, sino que además abarca un proceso significativo de adaptación hacia la convivencia de los grupos poblacionales, y debido a esto se puede educar para prevenir conductas no deseadas y poder así solucionar los conflictos por medio de la promoción de la cultura de paz.

No obstante lo anterior, no encontramos en la literatura datos suficientes que den cuenta de intervenciones enfocadas en los adultos mayores como agentes de promoción de paz y resolución de conflictos. Por esta

razón, esta propuesta de intervención tiene como objetivo general implementar un proyecto con un grupo de adultos mayores alumnos y ex alumnos de la Universidad para los Mayores UANL, con el fin de promover la cultura de paz y la educación para la solución pacífica de conflictos, con el fin de contribuir a la disminución de la violencia en el entorno comunitario de los actores y favorecer conductas no violentas en las familias a través de la promoción ejercida por los adultos mayores como promotores de paz.

Tanto la solución de conflictos y la cultura de paz son acciones que deben ubicarse en un contexto cultural específico. Su manifestación no es igual en todas las sociedades, depende del contexto cultural en donde toman forma. Su abordaje en el contexto neoleonés es especifico, de ahí que su concientización tiene rasgos diferentes al de otros lugares.

De ahí la pertinencia de un dialogo entre adultos mayores que permita tener claro sus características y la manera en cómo se pueden disminuir los conflictos familiares a través de la comunicación asertiva y la promoción de la cultura de paz.

Propuesta de Intervención

Para esta intervención, se propone utilizar un enfoque de trabajo social crítico, a través de una metodología horizontal, en la que el intercambio horizontal entre dos o más individuos que forman parte de un proceso social de intervención, involucrando la teoría y la práctica por medio de la interacción y el diálogo, y construir una serie de estrategias para entender a la otra persona a través de grupos focales y círculos restaurativos.

De igual manera se pretende hacer una recopilación de actividades basadas en las metodologías horizontales; de ahí se elaborará una propuesta de actividades necesarias para la intervención que busquen dar respuesta a la solución pacífica de los conflictos familiares.

En respuesta a la necesidad de interpretación de las metodologías horizontales, se consideró pertinente proponer su evaluación desde la perspectiva de análisis cualitativa, ya que ésta permite como lo menciona Corona y Kaltmeier (2012, pág. 21) “descubrir la voz del otro y la propia”, lo

que se logrará por medio de las narrativas de los actores en el análisis del discurso durante los grupos focales, así como en el análisis de las diferentes estrategias realizadas por los adultos mayores durante la intervención.

En este sentido se asumirá el diálogo como una forma en que los sujetos se construyen de forma permanente a partir de las relaciones con otros, utilizando el diálogo como una herramienta eficaz en el proceso de comunicación, en la que se ponen en el plano los saberes y las prácticas llevadas a cabo en cada sesión; con esto se pretende lograr la construcción permanente de la cultura de paz entre los sujetos, propuesta en la cual coincidimos con Corona y Kaltmeier (2012) en realizar una intervención opuesta a la tradicional, radical en el sentido de encontrar en el discurso la propia historicidad y auto reflexibilidad de los propios discursos y prácticas.

Las actividades pensadas a realizar por medio de esta intervención serán de carácter analítico y reflexivo, con el objetivo de promover estrategias culturales, utilizar el discurso por medio del análisis de videos, dibujos y la utilización del arte en sus diferentes manifestaciones a excepción de actividades físicas, ya que consideramos que no es oportuno emplear estas estrategias con personad adultas mayores.

En cuanto a la planeación de cada sesión consistirán en un horario pertinente propuesto por los participantes, considerando 16 sesiones que serán grabadas en la plataforma virtual, para posterior a esto analizar los discursos que surjan desde la voz de los participantes. Es importante aclarar que la promoción que se realizó al interior de la "Universidad para los Mayores" fue de carácter voluntario a toda la comunidad estudiantil y egresados que quisieran integrarse a nuestro proyecto; de igual manera es pertinente que de acuerdo a las metodologías horizontales no existe una obligatoriedad de participación, sino que en el momento que ellos quisieran retirarse lo pueden hacer.

Consideraciones

Actualmente, con el distanciamiento social derivado de la crisis sanitaria por la COVID-19, esta propuesta está enfocada a realizarse a través de

medios electrónicos para asegurar la sana distancia y la salud de los participantes, para este cometido se ha considerado Microsotf Teams por ser la plataforma institucional utilizada por la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Otra consideración que debemos tomar en cuenta es que las metodologías horizontales reclaman que el participante sea el protagonista de su propio conocimiento, por lo tanto, la selección de estrategias y actividades deberá irse diseñando concomitantemente con la intervención misma, ya que debe responder a las necesidades de los actores (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 21).

El consentimiento informado de los participantes es una de las consideraciones éticas que consideramos conveniente incluir dentro de la intervención, ya que estudios e intervenciones académicas señalan que al momento de realizar una intervención, el consentimiento informado es un requisito para informar a los participantes lo que se está realizando, esto con el fin de generar un sentido de pertenencia hacia el proyecto y hacer la intervención externa para que de igual manera se puedan exponer los logros del proyecto y de los alumnos (Meo, 2010).

Conclusiones

La violencia y el conflicto son parte de las condiciones sociales a las que estamos propensos, existen y han sido generadas desde una estructura social, en la cual los adultos mayores son sujetos a ser víctimas de la violencia estructural, cultural y directa.

La presente propuesta busca en primer momento sensibilizar acerca de la cultura de paz y solución del conflicto a adultos mayores, pero además adoptamos la idea propuesta por Corona y Kaltmeier (2012) en relación a proponer nuevas formas de investigación y generación de conocimiento, ya que se pretende generar resultados imprescindibles, aplicables y propiciar un conocimiento multicultural a futuro.

Creemos que por medio del diálogo pueden surgir un tercer conocimiento que aporte diversos saberes y relaciones entre las personas, y que además aporte información enriquecedora para solucionar los conflictos.

Por ende, concluimos que la presente propuesta busca desafiar a la intervención tradicional en el sentido de restructurar las practicas verticales de producción de conocimiento que toman en cuenta al investigador social como el principal constructor y generador de conocimiento. Ante esta propuesta es preciso indicar la necesidad de intervenir por medio de la sensibilización de la cultura de paz en adultos mayores ya que debido a la pandemia por el Covid-19 se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, escenario en el cual buscamos generar un nuevo conocimiento a partir de los diálogos de los intervinientes.

Bibliografía

Calderón, P. (2009). *Teoría de conflictos de Johan Galtung. Revista paz y conflictos*. Número 2. Pags. 60-18.

Cerdas-Agueño, E. (2015). *Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una educación para la paz. Revista electrónica educare*, 19(2), 135-154. (en línea). Recuperado el 20 de Septiembre de 2015 de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194138017009.

Corona, Sarah., Kaltmeier, O., (2012). *En diálogo: metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Editorial Gedisa. España.

Domenach, J., Laborit, H., Joxe, A., Galtung, J., Klineberg, O., Halloran, J., Shupilov, V., Poklewski-Koziell, K., Khan, R., Spitz, P., Mertens, P. y Boulding, E. (1981). *La violencia y sus causas*. Editorial de la UNESCO.

Fisas, V. (1998). "Cultura de paz y gestión de conflictos", Icaria/UNESCO, Barcelona.

Galtung, J. (1985). Twenty-five years of peace research: Ten challenges and some responses. Journal of Peace Research, 22(2), 145–146.

Galtung, J. (1989). *Violencia cultural. España*. Editorial: Gernika gogoratuz. Documento 14.

Galtung, J. (1997). La educación para la paz sólo tiene sentido si se desemboca en la acción. UNESCO.

Galtung, J. (2003). Paz por medios pacíficos. Paz y conflictos, desarrollo y civilización. Colección Red Gernika. Bilbao: Bakeaz, (en línea). Recuperado el 20 de Enero de 2016 de
http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n2_2009_dea3.pdf

Giesecke, M. (1999). Cultura de paz y enseñanza de historia. *Ecuador – Perú. Horizontes de la negociación y el Conflicto, Quito / Lima:* FLACSO / DESC*O*. En línea disponible en: http://www.flacso.org.ec/docs/ecuaperu_giesecke.pdf

Gómez Collado, M E; (2013). Jiménez Bautista, Francisco (2011) Racionalidad Pacífica. Una Introducción a los Estudios para la Paz. Colección Paz y Conflictos, Madrid, Dykinson. Revista de Paz y Conflictos, 194-197. Recuperado el 10 de Septiembre de 2015 de
http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205027536010.

Gregor, F. (1991). Estudios sobre la violencia en el Perú. Revista de neuro-psiquiatría, 54(1-2), Junio 1991, 3-8.

Hueso,V. (2002). La paz, un orden de seguridad, de libertad y de justicia. Cuadernos de estrategia, N° 115, Dialnet. págs. 191-219. (en línea). Recuperado el 16 de Octubre de 2016
https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=543090.

Ibáñez, Jesús. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía; ISBN: 978-84-7993-055-4, 148 páginas.

Jares, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.

Jiménez, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. Convergencia, 19(58), 13-52.

Martínez Román, M. A. (1997). *Pobreza y exclusión social como formas de violencia estructural: la lucha contra la pobreza y la exclusión social es la lucha por la paz. Alternativas*. Cuadernos de Trabajo Social, N. 5.

Meo, Analía Inés (2010). CONSENTIMIENTO INFORMADO, ANONIMATO Y CONFIDENCIALIDAD EN INVESTIGACIÓN SOCIAL. LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL Y EL CASO DE LA SOCIOLOGÍA EN ARGENTINA. Aposta. Revista de Ciencias Sociales, (44), 1-30. (Fecha de Consulta 4 de Agosto de 2021.) ISSN:. Disponible en:
https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950240001

ONU. (1999). Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz. ONU. (en línea). Recuperado el 15 de Enero de 2015 de
http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/sun-cofp.pdf.

Ornelas, J., A, René. y otros (2003). Violencias y conflictos urbanos: Un reto para las políticas públicas. IPC. Instituto Popular de Capacitación. Medellín [en línea]. Recuperado el 15 de Septiembre de 2015 de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/ipc/20121210112834/balbin.pdf.

Tortosa, J. y La Parra, D. (2003). "Violencia y sociedad", en: Documentación social, Nº 131, pp. 57-72. Universidad de La Rioja [disponible en línea en: http:www// dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=801245].

Tünerman, C. (1996). Cultura de paz: Nuevo paradigma para Centroamérica. UNESCO, (en línea). Dirección http://www.enriquebolanos.org/data/media/book/3135.pdf.

UNESCO. (2008). Declaración de Luarca (Asturias) sobre el derecho humano a la paz. Revista de paz y conflictos. 1, 109-119. [en línea]. Dirección http://www.ugr.es/~revpaz/numeros/rpc_n1_2008_completo.pdf.

CONAPO (2016). Encuesta Nacional de la dinámica demográfica ENADID 2014. En línea http://seminarioenvejecimiento.unam.mx/eventos/material/David-Martinez.pdf.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. (2009). Sociología Jurídica Crítica: Para un nuevo sentido común en el derecho. Bogotá: Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos (ILSA).

Reflexiones en torno a la inclusión y grupos vulnerables, de Luz Amparo Silva Morín (coordinadora), terminó de imprimirse en septiembre de 2021, en los talleres de SEPRIM. En su composición se utilizaron los tipos NewBskvll BT 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15 y 48. El cuidado de la edición estuvo a cargo de la autora. Formato interior y diseño de portada de Claudio Tamez.

TENDENCIAS

Reflexiones en torno a la inclusión y grupos vulnerables

Luz Amparo Silva Morín (coordinadora)

La educación superior contribuye no sólo en la formación de los futuros profesionistas, sino también, al ejercicio pleno de la ciudadanía a través de la promoción del pensamiento crítico y la responsabilidad social con equidad. Conforme al principio de inclusión social, la comunidad internacional reconoce la necesidad de diseñar y aplicar sistemas de protección jurídica y social a tono con los desafíos y obstáculos que enfrentan los grupos vulnerables y desfavorecidos y tomar medidas especiales para protegerlos con un enfoque social basado en los derechos humanos, con especial atención a las personas que pertenecen a los grupos más desfavorecidos y marginados de la sociedad. El presente libro tiene como objetivo principal presentar los retos a los que se enfrentan diferentes grupos vulnerables en su búsqueda por la inclusión social tanto por su circunstancia económica, de género y de edad, haciendo un énfasis en los adultos con discapacidad, la mediación tanto en la escuela como en un contexto médico y el caso de la Universidad para Mayores de la UANL que se ha caracterizado, en los últimos años, como uno de los programas de impacto positivo en la búsqueda de mediación y atención con los adultos mayores. Es así, un texto importante para hablar sobre las problemáticas de la inclusión, la mediación y la equidad.

ISBN 978-607-27-1573-8

9 786072 715738

UANL
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

CASA UNIVERSITARIA DEL LIBRO
EDITORIAL UNIVERSITARIA UANL