



# COFACTOR

Año 11 Núm. Especial de 2022 ISSN: 2007-1086

**Herramientas de gestión para  
la protección integral de la  
infancia y adolescencia**





# COFACTOR

Revista del Consejo de Investigación y Evaluación de la Política Social

## Comité Editorial

Marihño Raúl Cárdenas Zuñiga  
Consejo de Investigación y Evaluación de  
la Política Social

Carlos Eduardo Barrera Díaz  
Universidad Autónoma del Estado de  
México

César Camacho Quiroz  
El Colegio Mexiquense, A. C.

Ériko Flores Pérez  
Gobierno del Estado de México

Laura Benhumea González  
Universidad Autónoma del Estado de  
México

José Martínez Vilchis  
Instituto de Transparencia, Acceso a la  
Información Pública y Protección de  
Datos Personales del Estado de México y  
Municipios

Pablo Mejía Reyes  
Universidad Autónoma del Estado de  
México

Henio Millán Valenzuela  
El Colegio Mexiquense, A. C.

Jorge Arzate Salgado  
Universidad Autónoma del Estado de  
México

## Dirección

Marihño Raúl Cárdenas Zuñiga  
Coordinación Técnica y Editorial  
Gina Sánchez Peña

Diseño  
Francisco Javier Mondragón Álvarez

Distribución e intercambio  
Subdirección de Vinculación, Difusión e  
Igualdad de Género  
vinculacion.cieps2016@gmail.com

## Consejo Editorial

Rolando Cordera Campos  
Universidad Nacional Autónoma de México

José Nabor Cruz Marcelo  
Consejo Nacional de Evaluación de la Política  
de Desarrollo Social

Gloria Guadarrama Sánchez  
El Colegio Mexiquense, A. C.

Silvia López Estrada  
Colegio de la Frontera Norte

Oscar Alfonso Martínez Martínez  
Universidad Iberoamericana

Luis Huesca Reynoso  
Centro de Investigación en Alimentación y  
Desarrollo, A. C.

Manuel Canto Chac  
Universidad Autónoma Metropolitana-  
Xochimilco

Marihño Raúl Cárdenas Zuñiga  
Consejo de Investigación y Evaluación de la  
Política Social

Cofactor es una revista semestral editada y distribuida gratuitamente por el Consejo de Investigación y Evaluación de la Política Social, av. José María Morelos pte. núm. 1222, col. San Bernardino, C. P. 50080, Toluca, Estado de México. Tels.: 722 214 25 82 y 722 214 25 93. Esta revista es un espacio abierto a la reflexión y al debate de temas y estudios aplicados provenientes de diferentes ciencias sociales, en materias como: pobreza, marginación, exclusión, desigualdad, género, migración, educación, salud, gasto social, demografía y bienestar, entre otros. Se dirige a especialistas en el área del desarrollo social y las políticas públicas. Los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente coinciden con la opinión de la institución.



**COFACTOR**

**Herramientas de gestión para  
la protección integral de la  
infancia y adolescencia**



D.R.© Consejo de Investigación y Evaluación de la Política Social, 2022.  
Av. José María Morelos núm. 1222, col. San Bernardino,  
C. P. 50080, Toluca, Estado de México.  
Tels.: 722 214 25 82 y 722 214 25 93.  
Correo electrónico: [vinculacion.cieps2016@gmail.com](mailto:vinculacion.cieps2016@gmail.com)  
Cofactor en internet: [http://cieps.edomex.gob.mx/revista\\_cofactor](http://cieps.edomex.gob.mx/revista_cofactor)

Editor responsable: Marihño Raúl Cárdenas Zuñiga.

Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título, expedida por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: núm. 04-2021-092011273400-102.

Certificado de Licitud de Título y Contenido núm. 16172, expedido por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación.

ISSN: 2007-1086.

ISSN electrónico: 2007-8528.

Autorización del Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal CE: 211/09/08/22

Se prohíbe la reproducción parcial o total por cualquier medio mecánico o digital, sin la previa autorización expresa del Consejo de Investigación y Evaluación de la Política Social.

- 5 | Presentación
- 9 | **El reto de enseñar y aprender en contextos de violencia**  
Beatriz Calvo Pontón y Myrna Pastrana
- 55 | **Embarazo adolescente: más que una cuestión de educación sexual una cuestión del continuo social de la masculinidad**  
Mariana G. Osornio Fuentes
- 83 | **Políticas de inclusión para la niñez y juventud con discapacidad. El caso de la inclusión educativa**  
Israel Tonatiah Lay Arellano y María Elena Anguiano Suárez
- 105 | **Niñas, niños y adolescentes: el camino para el reconocimiento de sus derechos sexuales**  
Citlalli Cleto Bustamante
- COLABORACIONES INSTITUCIONALES**
- 125 | **Mecanismo de atención a las violencias escolares del Consejo para la Convivencia Escolar en el Estado de México**  
Adriana Elizabeth María del Pilar Ozuna Rivero, Irma Isabel Salazar Mastache, Marco Antonio Ortega Ramos y Héctor Eduardo Velázquez Bucio
- 159 | **El empoderamiento de las niñas y adolescentes mexiquenses. Reflexiones y retos para combatir la violencia de género**  
Martha Hilda González Calderón
- 179 | **Cómo lograr la protección integral de niñas, niños y adolescentes en el Estado de México. Situación actual y prospectiva**  
Olga María Esquivel Hernández

- 193 | **La defensoría pública de niñas, niños y adolescentes. Una deuda con el pleno goce de sus derechos humanos**  
Myrna Araceli García Morón
- 215 | **Reseña**  
**Acciones que la Secretaría del Trabajo del Estado de México lleva a cabo para erradicar el trabajo infantil**  
Ma. Guadalupe Obregón Díaz
- 221 | **Reseña**  
**Incidencia de las políticas públicas en la niñez indígena del Estado de México**  
Consejo Estatal para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas
- 227 | **Reseña**  
**La importancia de la labor asistencial de las Instituciones de Asistencia Privada para garantizar a la población infantil el acceso a sus derechos**  
Junta de Asistencia Privada del Estado de México
- 235 | **Reseña**  
**Algunos elementos susceptibles de ser considerados con la finalidad de implementar un programa de Acceso a los Sistemas de Justicia para la Protección Integral de la Niñez y Adolescencia en el Estado de México**  
José Ignacio Martín del Campo Covarrubias
- 244 | Sobre los autores
- 252 | Normas para la recepción de originales
- 258 | Standards for the reception of originals



# PRESENTACIÓN

**E**stamos en una época en la cual los derechos humanos son la base para la construcción de una sociedad más solidaria, cohesionada, participativa y capaz de transformar la realidad.

Hoy en día se llama desde el espacio de lo público a ser más incidentes en la demanda sobre el acceso legítimo y democrático a derechos que, desde los gobiernos, debe constituirse como una prioridad para lograr dotar de mayores niveles de bienestar integral a cada persona.

La desigualdad y vulnerabilidad que se vive en nuestros territorios y que se refleja en el rostro humano de las mujeres, la niñez, los jóvenes, las personas adultas mayores, las personas indígenas, las personas con discapacidad, sitúa a estos grupos de población en un entorno de desventaja no solo económica, sino también educativa, de salud, de género, cultural, ambiental, etc., que por ninguna circunstancia, por muy adversa que ésta sea, debe dejarse continuar.

Actuar, es aprovechar las oportunidades para generar estrategias de protección social con enfoque de desarrollo humano; es también aprender a ser resilientes y capaces de afrontar la adversidad en libertad para perseguir una calidad de vida.

En ese sentido, las administraciones públicas a nivel mundial están coordinando esfuerzos locales, regionales, multinacionales e internacionales, para llevar a cabo programas y acciones fundamentales y efectivos, que contribuyan al afianzamiento de garantías mínimas para disminuir las brechas y al mismo tiempo expandir las capacidades que exige un nuevo modelo de desarrollo social basado en el enfoque de derechos.

La niñez y adolescencia son etapas cruciales para el desarrollo, y es una potestad estatal brindar los mecanismos que reconozcan y aseguren el bienestar de las generaciones más jóvenes. Promover políticas y acciones en favor de

las niñas, niños y adolescentes es un propósito cardinal y por ello invertir recursos públicos dirigidos a este sector es absolutamente necesario para tomar las medidas orientadas a garantizar la salud integral (física, emocional y mental), la educación universal, el apoyo nutricional, la superación de la desigualdad, la pobreza, la marginación, y en general las condiciones de vulnerabilidad que los aquejan.

Para la actual administración del Gobierno del Estado de México, situar los derechos de la niñez y de las y los adolescentes como eje del desarrollo, conlleva a impulsar estrategias de acción pública que contribuyan a asegurar contextos libres de violencia, a contar con bienes y servicios fundamentales para la satisfacción de las necesidades básicas de ellas y ellos, a dotar de herramientas a las instituciones públicas para que ninguna niña, niño o adolescente se quede atrás, y que contrariamente puedan incrementar sus oportunidades de llevar una vida digna y saludable. Se trata también, desde la institucionalidad, de dinamizar sus procesos de participación social donde sus voces sean permanentemente escuchadas y atendidas, y en general, a reconocerlos como sujetos de derechos priorizando en cada presupuesto, programa o acción, su pleno desarrollo en los ámbitos que delinear al bienestar.

Para la administración del Gobernador Alfredo Del Mazo Maza construir Familias Fuertes es refrendar el compromiso gubernamental con 4 millones 713 mil 171 mexiquenses de 0 a 17 años, que representan el 27.6% de la población de la entidad; el desafío es lograr la disminución de la brecha que existe entre los derechos y la realidad en la que viven estos millones de niñas, niños y adolescentes en el Estado de México.

Derivado de lo trascendente del tema, la edición especial 2022 de la revista COFACTOR, aporta discusiones teórico-analíticas y experienciales que desde el ámbito público debe orientar las políticas y acciones en favor de las niñas, niños y adolescentes mexiquenses.

En el primer artículo, “El reto de enseñar y aprender en contextos de violencia”, las autoras Beatriz Calvo Pontón, Profesora investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y Myrna Pastrana, antropóloga social, realizan entrevistas profundas con el fin de conocer y divulgar las condiciones de vulnerabilidad social en las que dos jóvenes maestras de preescolar trabajaron y, además, destacan las repercusiones en sus pequeños alumnos.



En el segundo artículo, “Embarazo adolescente: más que una cuestión de educación sexual una cuestión del continuo social de la masculinidad”, Mariana G. Osornio Fuentes, asistente de investigación de la Coordinación de Docencia de El Colegio Mexiquense, A. C., estudia la sexualidad de jóvenes hombres de entre 15 y 19 años del municipio de Toluca, de estrato medio bajo, e identifica la manera en que entienden las relaciones sexuales, la imposición de las definiciones que se hacen sobre su rol masculino y el impacto o no que puede tener en la ocurrencia de embarazos adolescentes.

En el tercer artículo, “Políticas de inclusión para la niñez y juventud con discapacidad. El caso de la inclusión educativa”, Israel Tonatiuh Lay Arellano, Profesor-investigador titular A en el Instituto de Gestión del Conocimiento y del Aprendizaje en Ambientes Virtuales de la Universidad de Guadalajara y María Elena Anguiano Suárez, Profesora de la Licenciatura en Gestión Cultural del Sistema de Universidad Virtual, llevan a cabo un recuento de las políticas tanto internacionales como nacionales y locales que se han construido en pro de la inclusión educativa y las barreras que han enfrentado para alcanzar sus metas.

En el cuarto artículo, “Niñas, niños y adolescentes: el camino para el reconocimiento de sus derechos sexuales”, Citlalli Cleto Bustamante, estudiante de la especialidad en Género, Violencia y Políticas Públicas en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), examina los avances para el reconocimiento y protección de los derechos sexuales de niñas, niños y adolescentes en México.

En el quinto artículo, “Mecanismo de atención a las violencias escolares del Consejo para la Convivencia Escolar en el Estado de México”, Adriana Elizabeth María del Pilar Ozuna Rivero, Irma Isabel Salazar Mastache, Marco Antonio Ortega Ramos y Héctor Eduardo Velázquez Bucio, personal adscrito al Consejo para la Convivencia Escolar (CONVIVE), analizan las principales violencias que se manifiestan en los centros escolares en el Estado de México durante el ciclo escolar 2021-2022, para proponer un mecanismo de intervención por parte del CONVIVE, que permita determinar el tratamiento y seguimiento adecuado a tales manifestaciones.

En el sexto artículo, “El empoderamiento de las niñas y adolescentes mexiquenses. Reflexiones y retos para combatir la violencia de género”, Martha Hilda González Calderón presenta el empoderamiento de las niñas y adolescentes como una categoría relacionada con la prevención y erradicación de la violencia de género; identifica los diferentes modelos que se han instalado

para el empoderamiento de las infancias y reflexiona sobre los retos y desafíos de este sector de la población en el Estado de México.

En el séptimo artículo, “Cómo lograr la protección integral de niñas, niños y adolescentes en el Estado de México. Situación actual y prospectiva”, Olga María Esquivel Hernández, Secretaria Ejecutiva del Sistema Integral de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA) del Estado de México, describe el funcionamiento del SIPINNA y cómo se atiende a este sector desde una perspectiva institucional con base en el interés superior de la niñez y con un profundo compromiso para brindarles mejores condiciones de desarrollo.

En el último artículo, “La defensoría pública de niñas, niños y adolescentes. Una deuda con el pleno goce de sus derechos humanos”, Myrna Araceli García Morón, Presidenta de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México (CODHEM), destaca la importancia y la necesidad de crear defensorías públicas sobre derechos de las niñas, niños y adolescentes.

Finalmente, en las cuatro reseñas que aportaron la Secretaría del Trabajo, el Consejo Estatal para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas (CEDIPIEM), la Junta de Asistencia Privada del Estado de México (JAPEM) y la Secretaría de Justicia y Derechos Humanos, todas pertenecientes al Gobierno del Estado de México, abordan desde la óptica institucional los avances que se han tenido para garantizar los derechos de protección integral de las niñas, niños y adolescentes mexiquenses.

**Marihño Raúl Cárdenas Zuñiga**

Director de la Revista





# El reto de enseñar y aprender en contextos de violencia

**Beatriz Calvo Pontón**

Profesora investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)

**Myrna Pastrana**

Antropóloga social

## El reto de enseñar y aprender en contextos de violencia

*The challenge of teaching and learning in contexts of violence*

### RESUMEN

---

Dos jóvenes maestras de preescolar trabajaron en el municipio de Práxedes G. Guerrero, en El Valle de Juárez, Chihuahua, frontera con el sur de Estados Unidos, durante los momentos de mayor violencia delincriminal en la región –entre 2008 y 2011, periodo conocido como el “quiebre de Juárez”– y años posteriores. Ofrecieron testimonios sobre las condiciones de vida y de trabajo cotidiano, así como sobre las desgracias vividas en las comunidades, en las familias, en las escuelas, destacando las repercusiones en sus pequeños alumnos.

**PALABRAS CLAVE:** El Valle de Juárez, violencia delincriminal, escuelas preescolares y sujetos educativos.

### ABSTRACT

---

Two young preschool teachers worked in the municipality of Práxedes G. Guerrero, in El Valle de Juárez, Chihuahua, bordering the southern United States, during the moments of greatest criminal violence in the region –between 2008 and 2011, period known as the "break of Juárez"– and later years. They offered testimonies about the daily living and working conditions, as well as about the misfortunes experienced in the communities, in families, in schools, highlighting the repercussions on their young students.

**KEYWORDS:** The Valley of Juárez, criminal violence, preschools and educational subjects.

---

# El reto de enseñar y aprender en contextos de violencia

---

Beatriz Calvo Pontón |  
Myrna Pastrana |

## INTRODUCCIÓN

**M**arisa y Angélica, dos jóvenes maestras de 28 y 26 años, respectivamente, del nivel preescolar trabajaban en jardines de niños en el municipio de Práxedes G. Guerrero, en El Valle de Juárez (en adelante El Valle), al sureste de Ciudad Juárez, Chihuahua, localidad que hace frontera con El Paso, Texas, Estados Unidos.<sup>1</sup> Platicaron sus experiencias como docentes, sus propias vivencias y las difíciles condiciones de vida y

<sup>1</sup> El estado de Chihuahua es la entidad federativa más grande de la República Mexicana, ubicado al norte del país; hace frontera con los estados norteamericanos de Texas y Nuevo México. Ciudad Juárez colinda con El Paso, Texas. Durante la década de los años ochenta y noventa, al igual que otras ciudades fronterizas, Ciudad Juárez se convirtió en un importante polo de atracción para miles de personas, adultos y jóvenes de ambos sexos. Por una parte, era el camino para ingresar de manera indocumentada a Estados Unidos, y trabajar como jornaleros agrícolas, empleados en restaurantes, hoteles, pequeños negocios o en el servicio doméstico. Por otra, los empleos que la ciudad ofrecía eran un atractivo: como obreros y obreras en la industria maquiladora transnacional, como albañiles o peones en la industria de la construcción, o bien, como meseros o personal de intendencia en todo tipo de servicios (Calvo Pontón, 2012).

Pastrana complementa: la maquiladora cambió el rostro de esta ciudad y la actividad de gran parte de sus habitantes, que de ahí en adelante vistieron con bata industrial. No se daba abasto ni contratando operadores los tres turnos; por ello, no era casual que en la década de los noventa colocaran a la entrada de las plantas mantas con grandes letras ofreciendo a los que se quisieran contratar: bono por contratación, asistencia, puntualidad, navideño, acceso a gimnasio, alberca, guardería y transporte, incentivos para atraer mano de obra. A su vez, los negocios de todos los giros comerciales proliferaron como hongos y produjeron dinero, mucho dinero y más empleo. Gente que había tenido una modesta forma de vida prosperó con relativa rapidez al emprender un negocio con éxito; el progreso era notorio, cambiaron sus automóviles usados con placas fronterizas por otros con placas nacionales y comprados en agencia (Pastrana, 2011).

de trabajo cotidiano. Asimismo, describieron y reflexionaron sobre las desgracias vividas en las familias, en sus comunidades, en las escuelas, y en los pequeños alumnos, todo ello en los momentos de mayor violencia provocada por las acciones de narcotraficantes, sicarios y delincuentes en toda la región Ciudad Juárez-El Valle, entre 2008 y 2011, periodo conocido por sus habitantes como el “quiebre de Juárez”.

De igual forma, las profesoras abordaron algunos sucesos ocurridos en los siguientes años, cuando la dolorosa situación en cierto modo cambió de forma, aunque, en el fondo, la violencia no desapareció.<sup>2</sup> El Valle era menos conocido que Ciudad Juárez, razón por la cual hablar de los hechos delincuenciales allí no resultaba tan sabido o conocido como sucedía en la gran urbe. No obstante, que El Valle colinda con Ciudad Juárez, existen diferencias culturales, sociales y económicas por tratarse de una zona semirural. Al respecto, las maestras comentaron que “en El Valle, si se nota cierta marginación, en comparación con lo que es Ciudad Juárez. Sí se ve muy distinto, desde el pensar de los padres de familia, cómo son, cómo actúan... todo eso tiene mucho que ver...” Angélica y Marisa (comunicación personal, marzo de 2017).

Por todo lo anterior decidimos llevar a cabo estas entrevistas profundas: para conocer y divulgar las condiciones de “vulnerabilidad social” en las que vivían los habitantes de una de las comunidades, situación compartida por los otros poblados de El Valle, así como las condiciones en las que las escuelas funcionaban. En el apartado de reflexiones se hace referencia al concepto “vulnerabilidad social” y a los elementos que lo componen.

Ambas dedicaron varias horas para compartirnos sus experiencias. Se trata de testimonios y narraciones llenas de significados subjetivos como sentimientos, angustias, ansiedades, responsabilidades y

<sup>2</sup> El período 2011-2014 fue considerado por los habitantes de Ciudad Juárez como el momento del “retorno de la tranquilidad”, debido a que los índices de violencia aparentemente disminuyeron. Sin embargo, no significaron su desaparición, ni la atención a las víctimas ni la solución a sus problemas desde la parte oficial. Hubo algunas políticas públicas, aunque no fueron acompañadas por acciones pertinentes, eficaces, transparentes y con impacto social. Por otra parte, también hubo acciones importantes llevadas a cabo por algunas asociaciones civiles, dirigidas a la atención de mujeres y niños víctimas (Calvo y Pastrana, 2015).

emociones,<sup>3</sup> así como de contenidos de los hechos vividos, que requirieron pasar por un proceso de reflexión y de interpretación compartidas por parte de ellas y de nosotras. Explicaron cómo, entre balas, aprendieron a vivir, a enseñar, y los niños a estudiar, todo ello mediado por su vocación como docentes.

Marisa y Angélica fueron protagonistas y constructoras de historias locales, convirtiéndose así en sujetos sociales. Como tales, se definieron por orígenes particulares, formas específicas de pensar, de ver la vida y de vivirla cotidianamente; además, tenían intereses, objetivos y demandas tanto personales como de género (por ser docentes mujeres), de grupo (por ser parte de las maestras de preescolar en Práxedes G. Guerrero) e institucionales (por pertenecer a Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH), subsistema federal de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte de Chihuahua).

Como todo sujeto social, atrás de cada una estaba su propia historia y se hallaban inmersas en complicadas redes de relaciones sociales dentro de sus mundos inmediatos: la escuela, la comunidad y las autoridades educativas estatales. Sus testimonios forman parte de sus historias de vida y a la vez son una manera de hacer historia social. Como veremos, lo vivido por ellas en esos contextos y sus consecuencias han impactado los diversos ámbitos de la vida social cotidiana: personal, familiar, económico, social, comunitario, habitacional, emocional, así como en la salud física y psicológica.

Los sucesos inmediatos del mundo cotidiano se explican en parte por sus propias lógicas y dinámicas internas. Es decir, no se agotan en sí mismos, sino que también se articulan con lo que sucede “afuera”. En otras palabras, al mismo tiempo se engarzan con historias regionales y nacionales, inclusive internacionales. Los procesos locales, interpretando a Braudel, según Aguirre Lora (2001), son microhistorias que están simultáneamente articuladas con historias de las coyunturas e historias de las estructuras o de largo alcance.

<sup>3</sup> O como diría Colín Huizar (2022), “Elementos subjetivos: inseguridad, entendida como el conjunto de violencias sobre un segmento específico de la sociedad o que determina la instalación de relevantes nociones de miedo e incertidumbre en las personas”, p. 4.

Para explicar y tratar de entender lo que sucede en comunidades específicas de El Valle no hay que perder de vista la perspectiva histórica y la de procesos de corte mundial, en especial en momentos de globalización y neoliberalismo, como pueden ser la concentración de la riqueza, el aumento de la pobreza, las guerras y el terrorismo, la corrupción, la impunidad, los enfrentamientos y alianzas entre mafias internacionales, el crimen organizado, las redes de los cárteles de narcotráfico transnacionales, la migración de un país a otro o de una región a otra, entre otros ingredientes que, de una forma u otra, se hacen presentes en los procesos locales.

En la primera parte del texto presentamos el contexto de la región El Valle-Ciudad Juárez, que servirá como marco general para ubicar la información de las entrevistas a las maestras. Posteriormente, destacamos los temas más relevantes que surgieron de esas entrevistas. Para cerrar, planteamos reflexiones y temas a repensar, a partir del análisis de la información.

## I. EL VALLE

El Valle corre paralelamente al Río Bravo, que marca la frontera con el país vecino. La carretera federal 2, conocida como la Carretera de El Valle de Juárez, o la Carretera Juárez-El Porvenir, va de Ciudad Juárez hasta el último poblado, El Porvenir. A lo largo de este corredor, entre la primera y la última localidad, se encuentran 10 pequeñas comunidades dispuestas geográficamente como cuentas de un rosario, una tras otra: Zaragoza –en la actualidad absorbida por Ciudad Juárez–, El Sauzal, San Isidro, Loma Blanca, San Agustín, Doctor Porfirio Parra, Barreales, Guadalupe, Práxedes G. Guerrero y El Porvenir.

En marzo de 2017 hicimos un recorrido a lo largo de toda la carretera Juárez-El Porvenir y fuimos testigo de los estragos de la violencia. Viajamos en una camioneta de la Cruz Roja de Ciudad Juárez, que periódicamente transportaba al poblado de El Porvenir a un grupo de dos maestras de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Estado de Chihuahua, encargadas de la aplicación en Ciudad Juárez

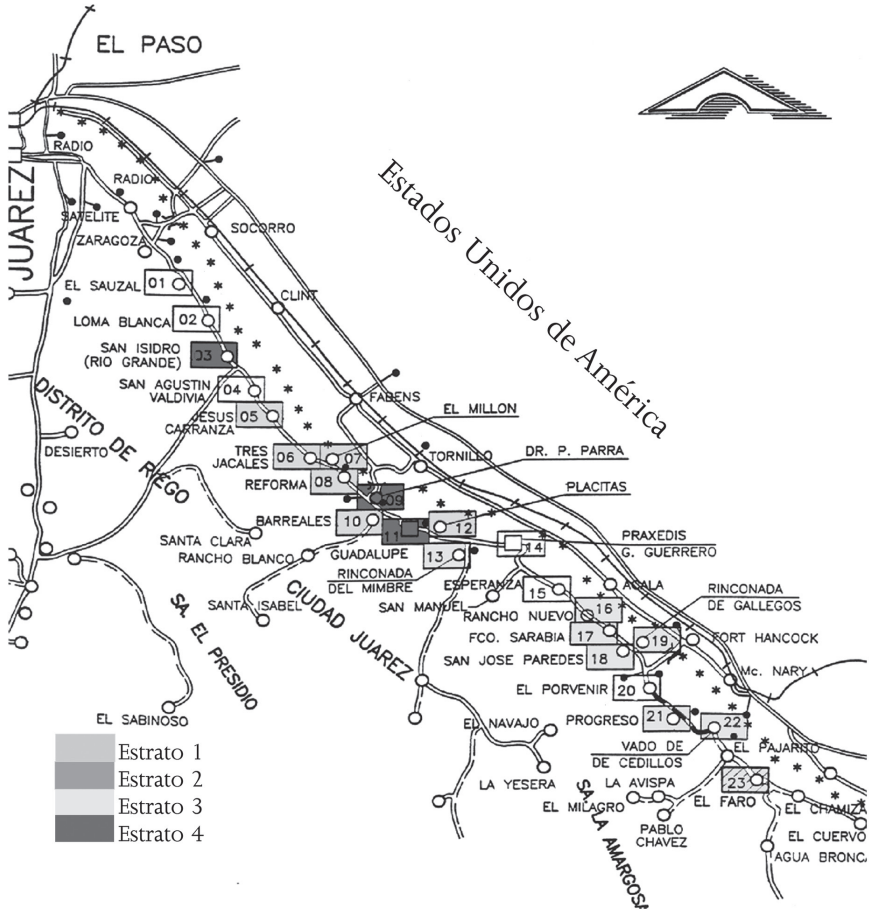


y en El Valle del Programa Federal “Escuela Segura”, un paramédico y el chofer. Llegamos a la Escuela Secundaria Federal No. 75 en El Porvenir, último poblado del corredor, donde se llevaba a cabo el proyecto “Abriendo Espacios Humanitarios”, elaborado por el Comité Internacional de la Cruz Roja de Ginebra, Suiza, e instrumentado por la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Estado de Chihuahua, con el apoyo de la Cruz Roja de Ciudad Juárez, para las escuelas secundarias ubicadas en colonias de alto riesgo de Ciudad Juárez y poblados aledaños.<sup>4</sup>

Los “halcones” –personas contratadas por los jefes de los grupos delincuenciales cuya tarea era vigilar colonias, barrios en Ciudad Juárez, y cada poblado de El Valle, para servir de espías o “soplones”, e informar quién llegaba, a dónde iba y a qué iba– de los poblados por donde había que pasar, tenían bien identificadas a las personas que repetidamente viajaban en la camioneta, quienes podían moverse sin problema, siempre y cuando se limitaran a realizar su trabajo. De ahí que no tuvimos problema con ellos cuando advirtieron nuestra presencia dentro del grupo. La única recomendación que nos fue hecha por el personal de la Cruz Roja fue no tomar fotografías fuera de la camioneta.

<sup>4</sup> El proyecto “Abriendo Espacios Humanitarios” (AEH) tenía el propósito de contribuir a generar en los alumnos y en los docentes, así como en la comunidad educativa, una conciencia y comportamientos humanitarios de respeto y protección a la vida y a la dignidad de la persona en contextos de violencia organizada (CICR, Cruz Roja Mexicana, Gobierno del Estado de Chihuahua, 2012).

## Mapa. Distribución geográfica de las 23 localidades del Valle de Juárez, Chihuahua



Fuente: Córdova, et al. (2000).

### Algo de historia

Recurramos a la historia de El Valle, pues, como decíamos, sin esta perspectiva es difícil comprender y explicar lo que sucede en el hoy-aquí. Primero, debemos mencionar que en el contexto más amplio que abarca el estado de Chihuahua, Ciudad Juárez y El Valle, durante la década de los cincuenta y especialmente a partir de los sesenta del siglo

pasado, la economía en general tuvo su momento de auge. Ingresó el gran capital transnacional con la instalación de la industria maquiladora en el estado, principalmente en Ciudad Juárez. En otros campos también hubo un fuerte desarrollo, como la industria de la construcción, y, en general, todo tipo de servicios profesionales y comerciales. El desempleo prácticamente no existía, aunque fuera a costa de bajos salarios.

En cuanto a El Valle, siendo una de las zonas más desérticas del estado, entre 1950 y 1960 el gobierno llevó a cabo la construcción de grandes obras de irrigación, aprovechando el agua del Río Bravo. Como resultado, este lugar se convirtió en una importante zona agrícola, especialmente por la siembra de plántos de algodón, producto que se conocía como el “oro blanco” por su excelente calidad. Por tal razón, era altamente cotizado y comercializado en el mercado internacional.



Alguna vez El Valle fue llamado “un paraíso en medio del desierto” (Orquiz, 2019, enero 28).<sup>5</sup> Los ramales del Río Bravo formaban hermosos arroyos, y el agua daba vida a los árboles, a los

<sup>5</sup> Martín Orquiz, conocedor de la región de estudio, es periodista en Ciudad Juárez. Ha publicado para los periódicos El Fronterizo y el Diario de Juárez, así como para la revista Newsweek. Se ha desempeñado como reportero, coordinador de información y editor. Es comunicólogo por la Universidad de Chihuahua y cuenta con una maestría en periodismo por la Universidad de Texas en El Paso. Por ello, valoramos sus aportaciones (Rehenes del miedo, 2019, noviembre 11).

verdes senderos y a balnearios. Familias de un lado de la frontera y del otro pasaban momentos de descanso y diversión.<sup>6</sup>

Ya entrada la década de los noventa, el encanto de El Valle se desvaneció. El 6 de enero de 1992 fueron publicadas en el Diario Oficial de la Federación las modificaciones al Artículo 27 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, promovidas por el ex presidente Carlos Salinas de Gortari, mismas que dieron lugar a la venta de las tierras ejidales y comunales:

la propiedad de las tierras y aguas comprendidas dentro de los límites del territorio nacional corresponde originariamente a la Nación, la cual ha tenido y tiene el derecho de transmitir el dominio de ellas a los particulares, constituyendo la propiedad privada (Diario Oficial de la Federación, 1992, 6 de enero).

Bajo estas nuevas disposiciones, el gobierno federal dejó de subsidiar a los campesinos, y el apoyo fue básicamente otorgado a agricultores privados, dando paso a la privatización del campo. En el siguiente sexenio (2000-2006), el ex presidente Vicente Fox Quezada actuó en esa misma dirección; bajo su lógica: salía más barato importar alimentos que producirlos.

Aunado al nuevo marco jurídico, por esos años se registraron largos periodos de fuertes sequías. Este conjunto de factores trajo como consecuencia que los cultivos del algodón y demás productos se vinieran a la baja, hasta propiamente desaparecer, generando la pauperización de los agricultores y de sus familias, quienes comenzaron a buscar diferentes formas de sobrevivencia.

## Narco tráfico, violencia e inseguridad

Paralelamente a los años de bonanza económica en la región, en especial por la instalación de la industria de la maquila, se intensificó el mercado de drogas que transitaba hacia Estados Unidos y, en ello, jugaron su

<sup>6</sup> Para más información sobre el contexto histórico de El Valle, ver Montano y Cevantes (2017), capítulos 1 “Desarrollo histórico del Valle de Juárez” y 2 “Economía del Valle de Juárez”, en El Valle de Juárez: historia, economía y ambiente, para el uso de energía fotovoltaica. En ellos los autores abordan los aspectos históricos, sociales y económicos de la región.

parte Ciudad Juárez y El Valle, al convertirse en el paso estratégico de esta mercancía. Esto propició el crecimiento desenfadado de voraces y crueles luchas entre grupos de narcotraficantes por el control de estos codiciados terrenos. No solo fue la droga, también fue el tráfico de armas de fuego que entran a México provenientes del otro lado de la frontera, equipando con ellas a traficantes, sicarios y a la delincuencia, tanto a la organizada como a la común. Aunado a ello, posteriormente el tráfico de personas se sumó a los delitos delincuenciales. De esta manera, El Valle se convirtió en “un botín que actualmente se encuentra en disputa”.<sup>7</sup>

La venta de droga no era novedad en la región. Esta actividad se consolidó desde inicios del presente siglo como una industria de los grupos delictivos,<sup>8</sup> quienes incorporaban a sus filas a vándalos, bandas y pandillas locales sumamente violentas y peligrosas, dedicados a la venta de la droga por menudeo, a la extorsión, a los secuestros, levantones y desapariciones; a los actos crueles, crímenes y asesinatos, casi siempre por proteger sus territorios o por cobro de cuentas. De esta manera proliferaron peligrosas pandillas surgidas en colonias pobres en Ciudad Juárez, las más peligrosas y de más alto riesgo,<sup>9</sup> que se extendieron por toda la región. No en vano, El Valle recibió el nombre de “El Valle de la Muerte”.<sup>10</sup>

<sup>7</sup> Ver El Heraldo de Juárez, Nota periodística “Se disputan cárteles Valle de Juárez” (Se disputan cárteles Valle de Juárez, 2019, junio 15).

<sup>8</sup> De acuerdo con Ravelo (2011) “aquí operan cinco cárteles del narcotráfico: La Familia Michoacana, los Zetas, la célula de los Beltrán Leyva, el de Sinaloa y el de Juárez; los dos últimos son los más poderosos y se hallan en permanente disputa...” p. 20.

<sup>9</sup> En esos años de gran violencia, prácticamente todas las colonias de Ciudad Juárez y de Chihuahua estaban en riesgo, pero especialmente las más violentas se encontraban en zonas populares (Calvo Pontón, 2013). Dávila (2011) informó en la revista Proceso: “Existían alrededor de doscientos cincuenta colonias populares” página 24. Por su parte, el primer visitador de la Comisión Estatal de Derechos Humanos (CEDH) hablaba de 350 colonias de gran peligro en Ciudad Juárez, ubicadas en la zona centro y en los límites norponiente y surponiente de la ciudad, de las cuales 24 eran de muy alto riesgo. G. de la Rosa (comunicación personal, octubre de 2012).

<sup>10</sup> Desde el año 2010, El Valle estaba colmado de fosas clandestinas. Como un ejemplo, entre muchos, el periódico La Jornada informó en febrero de 2015 “al menos cinco cuerpos fueron localizados en el mismo número de fosas clandestinas en el poblado de Juárez y Reforma, municipio de Práxedes G. Guerrero. La Fiscalía General del Estado presumía que el número de muertos podría elevarse a 20” (Hallan 5 fosas clandestinas en Chihuahua; habría 20 cuerpos; 2015, febrero 20)

Como resultado de lo anterior, la violencia llegó a grados inimaginables.<sup>11</sup> Ante esta situación, en 2008 el ex presidente Felipe Calderón (2006-2012) puso en marcha en la región la política federal “la guerra contra el narcotráfico y la delincuencia”, cuyo objetivo era que soldados y policías federales “cuidaran” las calles de las ciudades. Sin embargo, su llegada vino a deteriorar más el de por sí lastimado territorio. Sus habitantes no solo eran considerados como daños “colaterales”, adjetivo con el que Felipe Calderón bautizó a las personas inocentes, víctimas de la violencia, que no tenían relación con los grupos delincuenciales. Ahora lo eran por partida doble, a raíz de los abusos cometidos por estos “guardianes del orden”, quienes muy pronto aprendieron el jugoso negocio del robo y la extorsión.

Soldados y policías catean casas y aprehenden a personas sin órdenes judiciales; matan o detienen a “sospechosos”, a quienes desaparecen y casi nunca se vuelve a saber de ellos; provocan balaceras en lugares públicos, persiguiendo o matando narcos, y poniendo en peligro las vidas de quienes están por accidente en esos sitios. La guerra contra el narco es solamente desde el punto de vista punitivo, policiaco. Cuando empezó el problema, había dos, tres muertos diarios. Y ahorita, en Chihuahua, ya son diez muertos diarios, y en Juárez, andan arriba de diez diarios. Por otra parte, soldados y policías roban al despoblado; los camiones del ejército salen de los pueblos y de los ranchos como camiones de mudanza. G. de la Rosa (comunicación personal, noviembre de 2010).

Entre 2008 y 2011, estando en marcha la nueva política federal, ya habíamos comentado que la región era conocida como la más violenta del mundo.<sup>12</sup> Hubo miles de asesinatos de policías, soldados y habitantes por

<sup>11</sup> Para mayor detalle sobre los sucesos en las décadas de los setenta, ochenta y noventa del siglo pasado, ver Calvo Pontón (2012).

<sup>12</sup> El Director Estatal del Observatorio de Prevención, Seguridad y Justicia comentó que el Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y la Justicia Penal, A.C. había informado que en 2010 Ciudad Juárez registraba una tasa de 191 homicidios dolosos por cada 100 mil habitantes, y que era considerada por segundo año consecutivo la ciudad más violenta del mundo. Entre 2007 y 2009, este delito aumentó en más de 800%. R. Soto (comunicación personal, marzo de 2017). Asimismo, en junio de 2022 el Instituto Belisario Domínguez del Senado de la República publicó un estudio en la revista *Mirada Legislativa*, en el que indicaba que las seis ciudades

parte de grupos de narcotraficantes y sicarios, contratados a sueldo. De igual forma, las extorsiones, los secuestros, los robos, las amenazas, las balaceras, etcétera estaban a la orden del día. Muchas familias perdieron o les fueron desaparecidos uno o más seres queridos, y un sinnúmero de mujeres quedó en estado de viudez de la noche a la mañana, lo que significó quedarse sin el proveedor y responsable del mantenimiento familiar.<sup>13</sup> Según la Mesa de Mujeres de Ciudad Juárez, una Red integrada por 10 organizaciones de la sociedad civil, comprometidas con problemáticas de género, entre enero de 2008 y mayo de 2012 al menos cuatro mil féminas perdieron a sus esposos.<sup>14</sup> Asimismo, hubo niños, niñas y jóvenes asesinados, o bien, que quedaron huérfanos de padre, madre o de ambos.<sup>15</sup>

Gustavo de la Rosa, activista a favor de los derechos humanos, calculaba que en Ciudad Juárez, para mediados de 2013 había cerca de 50 mil víctimas directas, entre éstas, de 16 mil a 20 mil niños y niñas huérfanos, aproximadamente 10 mil madres que perdieron a sus hijos y 16 mil hermanos que perdieron a sus hermanos. G. de la Rosa (comunicación personal, octubre de 2013).

En este punto, es importante considerar que policías y soldados también fueron sujetos de violencia. Muchos murieron, dejando –de igual forma– viudas y huérfanos desamparados. De acuerdo con la declaración de Luis Garfias Magaña, general de división en retiro:

“En estos ya casi seis años de gobierno de Calderón han muerto más de 200 soldados en enfrentamientos, 129 han desaparecido y centenares han resultado heridos, de los cuales 76 quedaron con alguna incapacidad permanente y 24 pasaron a retiro debido a lesiones; y la cifra aumenta día tras día”, p. 3.<sup>16</sup>

más violentas del mundo están en México; es decir, las que registran más homicidios por cada 100,000 habitantes: Zamora, Ciudad Obregón, Zacatecas, Tijuana, Celaya y Ciudad Juárez (Aguirre Quezada, 2022).

<sup>13</sup> Aguirre-Rodríguez (2018).

<sup>14</sup> Ibid.

<sup>15</sup> Ver Calvo y Pastrana (2015).

<sup>16</sup> Aranda (2012, febrero 19)



Al paso del tiempo, la delincuencia por sí misma se fue convirtiendo en un gran negocio cotidiano. Con o sin vínculos con narcotraficantes, las pandillas “trabajaban” con autonomía y bajo condiciones de impunidad, con el objetivo de conseguir dinero. Amenazaban a los pobladores de diferentes formas si no “cooperaban” con el pago de la renta de piso, con el dinero exigido en casos de secuestro exprés de algún familiar, o si ponían resistencia al robo de negocios y vehículos o a la venta de algún inmueble. Los amagos eran cumplidos, incendiando negocios, golpeando, secuestrando, asesinando o corriendo a la gente de la comunidad.

En concreto, la violencia también repercutió en las escuelas, dando lugar a que éstas sufrieran atropellos, como la quema de algunos planteles, y de robos. Continuamente los vándalos entraban y se llevaban lo que podían: muebles, pizarrones, aires acondicionados, calentones, tinacos, puertas, rejas, tuberías, todo. En suma, dejaban las instalaciones vacías y destruidas. Por su parte, los docentes fueron víctimas directas, pues hubo casos de maestras y maestros levantados, robados, extorsionados y en las quincenas los despojaban de sus sueldos, y en diciembre, de sus aguinaldos. Algunos también decidieron migrar, aunque no todos tenían las posibilidades de hacerlo.

Entre 2012 y 2017, los índices de la violencia en apariencia descendieron en la región, no por las acciones de los gobiernos federal y estatal, como presumieron las autoridades, sino por procesos que fueron más allá de lo local. Fue en ese año que la guerra entre los poderosos cárteles que se disputaban la región Ciudad Juárez-El Valle bajó de intensidad, debido al triunfo del Cártel de Sinaloa, liderado por el capo Joaquín Guzmán Loera, sobre el Cártel de Juárez. Por tanto, al ya no existir rivales, simplemente dejaron de acribillarse entre ellos.<sup>17</sup> Este fue el motivo por el cual la violencia disminuyó, en especial en lo referente a los asesinatos en lugares públicos.

<sup>17</sup> A decir de Wikipedia (s.f.), “Se logró la captura de Joaquín Guzmán Loera, mejor conocido como ‘el Chapo’, el narcotraficante más poderoso y peligroso del mundo de este siglo, su extradición a Estados Unidos y su condena de cadena perpetua. Fue capturado el 8 de enero de 2016 en México y extraditado a Estados Unidos el 19 de enero de 2017. El 12 de febrero de 2019 fue declarado culpable de 10 delitos, y el 17 de julio de ese mismo año, fue sentenciado por un juez en una corte federal de Nueva York a cadena perpetua, más treinta años de prisión”.



Con el correr del tiempo, la hegemonía del capo se perdió, y esto trajo aparejado un reacomodo de la correlación de fuerzas: los cárteles se atomizaron y aparecieron pequeñas cabezas, quienes luchaban por el poder y el control de la región. El Valle no fue la excepción: “una banda criminal se fragmentó, generando un aumento en el número de homicidios entre delincuentes”. Al respecto, en marzo de 2017 el subsecretario de gobierno en Ciudad Juárez, Ramón Galindo Noriega, declaró:

el aumento de homicidios en la región fronteriza se debe a pugnas que mantienen los miembros de una misma banda criminal tras desfragmentarse. Por este ajuste de cuentas entre los mismos grupos, estarían reforzando la presencia de bases de operaciones mixtas, sobre todo en el Valle de Juárez, que es donde operan las células que distribuyen las drogas. Los homicidios recientes tienen que ver con esta pugna entre bandas delincuenciales...<sup>18</sup>

Posteriormente, El Valle continuó siendo territorio en disputa entre diferentes cárteles.<sup>19</sup> De esta manera, por años, esta región ha vivido un continuo proceso de reacomodo de la correlación de fuerzas, repitiendo así la historia de la lucha por el territorio.

Ahora bien, estas nuevas condiciones dieron lugar a que la violencia tomara otros matices en la región.<sup>20</sup> Entre estos, por diferentes razones, la exportación de la droga hacia Estados Unidos se hizo tan grave como su consumo local, que se tradujo en mayores choques y

<sup>18</sup> Ver la nota periodística de Rey (2017, marzo 15). Violencia es por fragmentación de bandas; reforzarán operativos en Valle de Juárez.

<sup>19</sup> A mediados de 2018, los grupos “Artistas Asesinos” y “Los Mexicles” se declararon en guerra de manera pública, principalmente por el control en la venta de cristal. Luego sufrieron una ruptura, que dio lugar a la creación, en 2019, del grupo llamado “Fuerzas Especiales Mexicles”. Este grupo ha buscado recuperar El Valle de Juárez, para controlar uno de los principales puntos de exportación de droga, y que ha carecido de la vigilancia de corporaciones como la Secretaría de Seguridad Pública Municipal (SSPM) y la Comisión Estatal de Seguridad, encargadas del tema de prevención. (Se disputan cárteles Valle de Juárez, 2019, junio 15).

<sup>20</sup> De acuerdo con Quintana (2021, abril 22) “En febrero de ese 2021, Chihuahua tenía una tasa anual en delitos por 100 mil habitantes más arriba de la media nacional, más del doble de la media en homicidios dolosos”.

asesinatos, básicamente por ajuste de cuentas, entre grupos de jóvenes que vendían y consumían droga. Es decir, su venta al menudeo causaba asesinatos entre individuos específicos, y ya no eran tan comunes las balaceras en las calles.

Particularmente, en El Valle los grupos delincuenciales peleaban por el dominio del corredor Ciudad Juárez-El Porvenir, por ser la única vía de acceso a los pequeños poblados. Por una parte, significaba el control del tránsito de los vecinos –trabajadores, madres y amas de casa, niños– y de todo tipo de vehículos, quienes se trasladaban de una comunidad a otra. Era una escena cotidiana ver a delincuentes o sicarios abordar los autobuses para secuestrar con violencia a alguna persona que buscaban. Muchos de estos casos fueron presenciados por niños, dejando en ellos una huella de espanto. Por otra parte, en este corredor de la carretera Juárez-El Porvenir se hacía el trasiego de droga hacia Texas y, en sentido inverso, de armas hacia territorio mexicano.

Además, El Valle tenía características propias con respecto al tráfico de droga. Ya explicamos que su transporte se hacía por la carretera Juárez-El Porvenir para pasarla al otro lado del Río Bravo. Sin embargo, el paramédico de la Cruz Roja de Ciudad Juárez nos explicó que, dado que el control del paso de la droga a Estados Unidos estaba muy delimitado por las autoridades norteamericanas, los narcotraficantes utilizaban drones para enviar la mercancía en bolsas desde territorio mexicano hacia el otro lado del río, donde eran recogidas por los traficantes del vecino país.

## Familias desplazadas y comunidades despobladas

Una consecuencia de la violencia en la región fue la migración de cientos de familias, así como de jóvenes y adultos varones. Huían de sus comunidades por amenazas constantes de delincuentes, narcotraficantes y sicarios, o bien por la inseguridad que significaba estar bajo el riesgo de convertirse en cualquier momento en “víctimas colaterales”. Los involucrados en el narcomenudeo huían de los sicarios, quienes los tenían “fichados” por tener cuentas pendientes. A otros, los corrían de la comunidad como castigo por incumplimiento de pagos convenidos.

Se volvió una práctica común que los “malandrines” forzaran al dueño de alguna casa, a la que le habían echado ojo, a que les fuera vendida al precio que ellos fijaban. Si el dueño no accedía, era amenazado con incendiarla, con secuestrarlo o matarlo, o bien, a algún familiar. En otros casos, amedrentaban a alguna persona, sin importar sexo o edad, para que diera información sobre ciertos individuos, generalmente involucrados en la venta de droga, con objeto de hacerlos cumplir con compromisos de dinero.

Estas situaciones dieron lugar al éxodo de miles de personas, tanto de Ciudad Juárez como de las comunidades de El Valle y, al hacerlo, perdieron sus casas y todas sus pertenencias. Familias enteras de El Valle se fueron a Ciudad Juárez, pensando que era más seguro que en sus pueblos, otros a diferentes lugares del estado de Chihuahua, o bien, a otras entidades del país. Algunos migraron a El Paso, lugar de nacimiento de algunos de sus hijos o porque allí tenían parientes.

Es por esta complicada situación que Práxedis G. Guerrero y los demás poblados de El Valle se convirtieron en pueblos peligrosos y prácticamente despoblados. Sus habitantes se redujeron de manera drástica a hombres y mujeres de avanzada edad, madres jóvenes con pequeños hijos. Y en efecto, en nuestro tránsito por la carretera, observamos la soledad en las calles, una que otra señora con niños, o personas de la tercera edad. La migración masiva dejó un enorme saldo de viviendas, locales, tiendas, restaurantes, oficinas, consultorios vacíos, abandonados y sin protección, que seguido se convirtieron en refugios de grupos delincuenciales. Pudimos percatarnos de inmuebles incendiados. También observamos las fachadas de las casas pintadas de diferentes colores por las autoridades de los pueblos. Pretendían que, al pasar por la carretera, se percibiera una imagen “agradable” y “amable” de sus poblados.

### Fachadas pintadas (foto de Beatriz Calvo, 2017).



### Calles desiertas (foto de Beatriz Calvo, 2017).



Servicios abandonados (foto de Beatriz Calvo, 2017).



Caminando en soledad (foto de Beatriz Calvo, 2017).



Casas abandonadas (foto de Beatriz Calvo, 2017).





## II. VIVIR, ENSEÑAR Y APRENDER ENTRE BALAS

En marzo de 2017 llevamos a cabo largas entrevistas con las dos maestras. Por seguridad, éstas se efectuaron fuera de El Valle, en la Universidad Pedagógica Nacional en Ciudad Juárez, donde ellas estudiaban sus maestrías. Sus testimonios dan cuenta de las experiencias que vivieron en la comunidad Práxedis G. Guerrero, tanto durante los años del “quiebre de Juárez”, como en las oscilaciones de la violencia en años posteriores.

Marisa egresó de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua “Profr. Luis Urías Beldarráin”, ubicada en Chihuahua capital, donde obtuvo el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Al momento de la entrevista, contaba con seis años de servicio en El Valle. Primero trabajó tres años en Práxedis G. Guerrero, cabecera municipal del municipio del mismo nombre (2011 a 2014), y posteriormente llevaba otros tres años (2014-2017) en Doctor Porfirio Parra, mejor conocido como “Caseta”, perteneciente al municipio de Guadalupe. Por su parte, Angélica estudió en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” en Saucillo, Chihuahua. Desde que egresó en 2012, trabajó en Colonia Esperanza, una población distante 10 minutos de camino a Práxedis G. Guerrero. A la fecha tenía cinco años de servicio en esa comunidad. Ambas vivían en una casa que rentaban.

Con sus plazas recién otorgadas por Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH), llegaron a Práxedis G. Guerrero y, para su sorpresa, vieron que el escenario no correspondía al que les habían descrito.

En SEECH nos pintaron El Valle como pueblitos olvidados, lo peor de lo peor. Nos decían que no había ni camiones para transportarnos; que los poblados donde íbamos a trabajar eran como ranchitos y que teníamos que buscar a los niños de pueblito en pueblito para poder trabajar. Y claro, cuando llegamos a El Valle, nada que ver con lo que nos habían pintado. Sin embargo, sí se nota cierta marginación, en comparación con lo que es en Ciudad Juárez; sí se ve muy distinto, desde el pensar de los padres de familia: cómo son, cómo actúan. Todo eso sí tiene mucho

que ver. Pero no como nos lo pintaron en ese sentido, aunque la violencia y la inseguridad sí eran muy fuertes como en Juárez. Marisa y Angélica (comunicación personal, marzo de 2017).

## Escuelas, maestras y escolares de preescolar

Las escuelas de la región no estaban al margen de la violencia y de la inseguridad. Eran parte de la historia y del contexto regional. Como más adelante veremos, a menudo las balaceras y los asesinatos sucedían a unos cuantos metros de los planteles, causando pánico en los docentes, los alumnos y demás trabajadores. En esos momentos de tensión, las madres de familia corrían a las escuelas a recoger a sus hijos. Fueron frecuentes los asesinatos o desapariciones de padres y algunas madres, y en algunos casos, tales hechos fueron realizados ante la presencia de la esposa e hijos. En un taller realizado en Ciudad Juárez en 2010, un supervisor de educación primaria de esa ciudad se lamentaba: “cada semana tengo que enviar una o dos coronas, porque mataron a padres de mis alumnos”. Y una maestra del mismo nivel que trabajaba en una comunidad en El Valle, comentó: “aquí poco se sabe de lo que pasa porque somos pequeños poblados, pero la violencia está igual que en Juárez. Ayer mataron al papá de una alumna, y hoy a otro. ¡Es algo espantoso!”

## ¿Y los policías y las autoridades? Brillaban por su ausencia

Los habitantes de estas comunidades de El Valle habían perdido credibilidad y confianza en la policía, en los soldados y en las autoridades. Era sabido que ni unos ni otros intervenían en casos de emergencia, ya fuera por indiferencia, por temor a las represalias de los delincuentes, o por complicidad, ya que muy seguido eran parte de la corrupción; o estaban coludidos con los delincuentes, o ellos mismos lo eran.

... ese territorio es peleado por los delincuentes a pleno conocimiento público, mientras la autoridad funge como el réferi chafa que aparenta no darse cuenta de las marrullerías y faltas a

la legalidad que cometen los grupos criminales en contra de los pacíficos ciudadanos, quienes llevan años implorando auxilio que –hasta ahora– el Estado les niega (Orquiz, 2019, enero 28).

Por ello, se sentían impotentes para enfrentar el peligro al estar institucionalmente desprotegidos. No podían denunciar algún delito, pues sabían que, de hacerlo, sus vidas corrían riesgos.<sup>21</sup>

### Ambas maestras coincidían:

La policía para la gente de las comunidades ya no representa una seguridad... Las autoridades dicen “denuncien”, pero si lo hacemos y si los delincuentes lo saben, nos matan. Entonces, cuando matan a gente inocente, la gente no hace nada. Y si se llevan a un familiar, si se llevan al esposo, la gente no puede denunciar porque los matan o los corren. Y si los corren, pues pierden todo lo que tienen, lo poco que tienen, y además a dónde se van. Pero, además ¿a quién denunciarnos, si ellos mismos también son los delincuentes? Entonces, la gente se calla o se va a vivir a otro lugar. Angélica y Marisa (comunicación personal, marzo de 2017).

En una ocasión, como en muchas otras, a plena luz del día y en la vía pública, las autoridades y policías brillaron por su ausencia. No aparecieron cuando fueron requeridas.

Como mi jardín está pegadito a la plaza del municipio, ahí en la plaza han matado a varios. Me pasó una vez, mataron a una persona en la plaza. Las madres empezaron a recoger a los niños. Cuando salí, los papás de la persona que mataron, ya lo habían levantado para llevarlo a la funeraria, y apenas estaban apareciéndose los policías, preguntado qué había pasado. Brillaron por su ausencia. No hubo ni siquiera una atención policiaca, ni siquiera una

<sup>21</sup> El contubernio y la complicidad entre autoridades y delincuentes no eran exclusivos de la región Juárez-El Valle, pues con el paso de los años esta situación se ha extendido en muchos estados del país, entre ellos Michoacán. “Era como secreto a voces el papel que desempeñan las redes en corrupción con las autoridades oficiales y gubernamentales a nivel local, para la facilitación de distintas prácticas ilegales” (Lemus, 2015).



ambulancia. ¡Nada! Se me hace bien sorprendente... como en el pueblo nunca hay policías, o de aquí a que llegan los municipales o los federales... duran mucho tiempo para llegar. Angélica (comunicación personal, marzo de 2017).<sup>22</sup>

La ausencia de policías, ya fueran municipales o federales, así como de las autoridades gubernamentales, dio lugar a un gran vacío de poder. Y éste fue ocupado por los grupos delincuenciales. No solo en Práxedis G. Guerrero, sino que en todos los poblados de El Valle estuvieron controlados y “gobernados” por “feos”. En estas comunidades, los vecinos se referían a los “narcos”, delincuentes y sicarios como los “feos”. Angélica y Marisa (comunicación personal, marzo de 2017).

Por ello, ante los enfrentamientos, o cuando mataban a una persona inocente, o levantaban a un familiar, la gente no hacía nada. No podían denunciar porque quienes tenían el control, los podían correr del pueblo o matar. Eran ellos quienes decidían sobre los candidatos a presidentes municipales, situación generalmente asumida por las autoridades gubernamentales. Y si no se alineaban, si no los dejaban operar, desaparecían o mataban a quien fuera necesario. Por ello, era que “los ‘feos’ son quienes tienen control y, de hecho, gobiernan los poblados de El Valle. Es un control absoluto”. Angélica y Marisa (comunicación personal, marzo de 2017).

### ¿Qué pasaba con los pequeños alumnos?

Las balaceras en la calle, el tránsito de camionetas sospechosas con gente encapuchada y armada, o presenciar el asesinato de alguna persona cerca de los planteles obligaban a padres y madres a correr a la escuela, asustados, a recoger a sus hijos. Inclusive, se dio el caso, comentado por

<sup>22</sup> En este mismo sentido, el periódico La Crónica de Chihuahua informó que en diciembre de 2014 el saldo de un ataque a mano armada en Práxedis G. Guerrero fue de al menos dos personas muertas, varios heridos y personas desaparecidas. La balacera duró más de una hora. Ninguna autoridad se hizo presente. Los cuerpos se encontraban tirados en espera de que llegara el Servicio Médico Forense y procediera al levantamiento de los cadáveres. “Aquí no hay autoridad”, dijeron indignados los vecinos (Dos muertos y heridos por ataque, en Práxedis G. Guerrero, Chihuahua, 2014, diciembre).

Angélica, de un sicario que entró a su escuela, buscando a algún padre de familia con el que tenía cuentas pendientes. Ante estas situaciones, maestras, niños y niñas, así como el resto de trabajadores sufrían pánico y, bajo esas circunstancias, llegaban a la escuela, trabajaban y salían de ella, siempre con temor. Con frecuencia las actividades de las escuelas eran suspendidas uno o varios días.

Angélica y Marisa describieron cuán difícil era que, entre balas, ellas enseñaran y los alumnos aprendieran. Angélica describió un hecho sucedido a la hora de clases en el jardín de niños en la Colonia Esparza, en 2015.

Era la hora de la entrada de los niños al jardín. Yo estaba recibiendo a los niños. Estaba por cerrar la puerta, cuando llega una mamá, toda nerviosa. Me dice: “Maestra, no sé si dejar al niño o no. Es que me acabo de topar a los ‘feos’ y andaban con armas y encapuchados”. Entonces, grité a los niños para que entraran al salón, y en cuanto entramos, empezaron a sonar los balazos ¡Horrible! ¡Mucho, mucho, mucho! De repente se paraban y luego, otra vez. Entonces, puse el material de trabajo de los niños en el suelo. Como están los ventanales altos, fácilmente les cubría las cabecitas a todos. La balacera duró aproximadamente treinta minutos. Por la ventana, podía ver que las mamás empezaban a llegar en sus carros por sus hijos del jardín y de la primaria que estaba junto. ¡Era una locura! Angélica (comunicación personal, marzo de 2017).

Por su parte, Marisa comentó:

Ahí en la calle, casi en la esquina del kínder, mataron al papá de una niña, alumna mía. Estaba dando clases con la asesora técnica pedagógica. De pronto, entra una madre y me dice: “maestra, no salga por favor, no saque a los niños; acaban de matar al papá de la niña”. Los niños no se habían dado cuenta porque el salón está medio escondido, hasta que llegó llorando la mamá de la niña (cuyo papá fue asesinado). Marisa (comunicación personal, marzo de 2017).

Los niños se daban cuenta de estos hechos y sabían lo que ello implicaba, pues conocían de cerca la violencia; la habían sentido en “sangre propia”. A eso se debe a que, en las escuelas, al escuchar balaceras y al ver pasar camionetas con encapuchados y armados, entraban en pánico o sufrían crisis nerviosas. Angélica prosiguió con su relato:

Aunque están pequeños, sí, sí se dan cuenta. En cuanto sucede algo, ellos luego luego lo perciben. Y la reacción de muchos es mantener la mirada sobre nosotras. Están pendientes de qué vamos a hacer. En la ocasión de esa balacera, una niña me preguntó: “¿qué está pasando?” y yo trataba de calmarla: no te preocupes hija, ahorita nos vamos a ir. Pero ella sentía miedo. Otros niños no se me separaban. Se quedaban pegaditos a mí. Angélica (comunicación personal, marzo de 2017).

Y Marisa complementó: “La verdad, en los niños sí se nota mucho cuando hay un estruendo. A veces, cuando se escucha, por ejemplo, no sé, que avientan una silla, los niños se paniquean”. Marisa (comunicación personal, marzo de 2017).

La muerte o desaparición de los padres, madres o parientes cercanos afectó enormemente a los pequeños y más todavía cuando sucedía en su presencia. Marisa narró dos experiencias muy complicadas y lastimosas. Una fue la de tres hermanas que tenían a sus hijos en el jardín de niños donde ella trabajaba. Mataron a los esposos de las tres, y poco después “levantaron” a una de ellas. A escasos días, fue encontrada muerta. En consecuencia, los hijos de dos de ellas quedaron huérfanos de papá, y los hijos de la tercera, huérfanos de papá y de mamá. El otro caso fue el levantamiento de una madre. “Me tocó en el ciclo pasado que levantaron o mataron a una mamá. La sacaron de su casa, estando los niños ahí con ella. Se la llevaron y hasta ahorita no han encontrado el cuerpo de la señora.” Marisa (comunicación personal, marzo de 2017).

Ya fueran papás levantados, secuestrados o asesinados, el resultado era el mismo: esposas e hijos se quedaban solos. Vivían días, semanas con la tremenda angustia e incertidumbre de saber si volverían o no. Era común que, días o semanas después, aparecieran sus cuerpos sin vida.

Angélica y Marisa también comentaron que la salud física y psicológica de los pequeños se vio muy dañada. Hubo quienes sufrieron gastritis provocada por el estrés, aunque la mayoría padeció traumas psicológicos, como consecuencia de haber perdido a un ser cercano o por haber presenciado asesinatos o levantamientos violentos de sus padres, hermanos, abuelos, tíos u otros familiares, o bien, por haber sido testigos de secuestros de personas que viajaban en transporte público.

Hubo alumnas y alumnos que dejaron de asistir a la escuela por un tiempo, y cuando regresaban, eran evidentes los cambios en sus comportamientos y ánimos: tristeza, depresión, estrés, aislamiento, pocas ganas de trabajar, y a veces, actitudes violentas hacia sus compañeros o bien, en sus casas, hacia sus mamás, quienes comentaban que sus hijos habían cambiado mucho. Una mamá, que había perdido a su esposo, se quejó, pues su hijo “en la casa es muy rebelde y cada rato me dice: ‘me voy a ir con mi papá’. Y yo no sé qué decirle”. Además, había quienes entraban en crisis nerviosas en casa o en la escuela.

Angélica recordó que antes de perder a su papá, Lucía convivía con los niños de manera normal.

Era una niña linda. Pero, a su regreso, no socializaba. A la hora del recreo, todos los niños salían, pero ella se quedaba en el salón. Le decía: ve a jugar con las niñas, pero ella dice “no, no, yo me quedé aquí”. Les digo a las demás niñas, vengan a invitar a Lucía a jugar. Y van por ella y juega un ratito y ya luego, ahí va otra vez a ver qué estoy haciendo. Entonces, sí repercute mucho en los niños. Angélica (comunicación personal, marzo de 2017).

Para estos pequeños fue difícil asimilar la muerte de sus padres. Pensaban que se habían ido y que pronto regresarían. Fue el caso de la misma niña Lucía.

Hablaba de su papá con otros niños como si todavía estuviera vivo: “mi papá está trabajando; hace esto y hace esto otro”. Ella todavía lo tiene presente como si estuviera en la casa. La niña todavía no lo asimila. Angélica (comunicación personal, marzo de 2017).

Como complemento, en la Escuela Secundaria Federal 75 de El Porvenir, el maestro de Ciencias Naturales comentó que había realizado una encuesta a 24 alumnos. Encontró que sólo uno tenía familia completa. Los 23 restantes vivían con el padrastro, la madrastra, abuelos, tíos o hermanos, o bien, los mismos hermanos mayores se encargaban de los más pequeños. Por otra parte, al interior de las aulas se sentía el ambiente de estrés, miedo, intranquilidad, ansiedad y nerviosismo entre los adolescentes, quienes seguido manifestaban síntomas de depresión y desesperación. Al reverso de la moneda, muchos se habían convertido en personas agresivas. “Los muchachos traían ira en sus mentes, por la muerte del padre (o cualquier otro familiar cercano), y tenían sentimientos de querer matar al asesino. Aunado a ello, los profesores debemos ser muy cuidadosos en lo que decimos en clase, pues continuamente salen a relucir temas de delincuencia, armas y narcotráfico, fenómenos que han cobrado muchas víctimas en la comunidad y en los que es común que familiares estén involucrados. Por tanto, los alumnos pueden sentirse aludidos y agredidos, y ello nos ponen en riesgo.” Docente de Ciencias Naturales (comunicación personal, marzo de 2017).

Las escuelas en las comunidades de El Valle no contaban con orientadores o psicólogos que ofrecieran atención y apoyo a estos alumnos, ni con la intervención de las autoridades gubernamentales. El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) es la instancia oficial que por ley tiene la obligación de proteger a la niñez, especialmente la vulnerable.

El Sistema Nacional DIF es el organismo público descentralizado ... promotor de la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, bajo el imperativo constitucional del interés superior de la niñez, así como del desarrollo integral del individuo, de la familia y de la comunidad, principalmente de quienes por su condición física, mental o social enfrentan una situación de vulnerabilidad, hasta lograr su incorporación a una vida plena y productiva. (Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de las Familias [DIF], s.f.).

Marisa y Angélica explicaron que en esa administración las acciones del DIF se limitaban a llevar alimento frío a las escuelas para el desayuno de los niños y, a veces, enviaban a alguien a dar pláticas sobre alimentación y enfermedades como la obesidad, sin tratar temas de violencia. La acción más cercana fue una plática ofrecida por personal de la Procuraduría General de la República sobre qué hacer en caso de un robo.

El DIF no ofrecía atención psicológica a los niños, ni a sus mamás, que tanto lo requerían. Marisa reclamó al personal de esta institución que lo que más se necesitaba en la escuela era un psicólogo, tanto para atender y apoyar a los padres de familia como a los niños. “Pero no hacen nada, que porque tienen mucha gente que atender.” Ella insistía que dicho servicio se necesitaba mucho en las escuelas. Inclusive, estas maestras intervinieron personalmente en el DIF para que un niño recibiera atención.

Fue el caso que Angélica platicó.

Uno de mis alumnos tenía comportamientos muy agresivos con sus compañeros. Después de mucho insistir en el DIF, logré que un psicólogo lo atendiera. La mamá lo llevó. Allí, el niño tuvo otra crisis nerviosa. El psicólogo explicó a la mamá que su hijo presentaba esas crisis porque había presenciado un hecho violento en un camión que llevaba a gente de un poblado a otro. Le tocó ver cómo un “feo” se subió al camión y bajó a un señor con mucha violencia. El niño quedó traumatado y una forma de desahogarse era mediante comportamientos violentos. Pero hasta ahí llegaba la atención y solamente en ciertos casos. Angélica (comunicación personal, marzo de 2017).

## Falta de protocolos y estrategias emergentes de las maestras

Por si fuera poco, a todo lo anterior hay que agregar otro problema: la falta de protocolos elaborados por las autoridades educativas, que indicaran a supervisoras, directoras y maestras cómo actuar y qué hacer en estas situaciones de emergencia con objeto de enfrentarlas, de proteger

a sus alumnos y cómo tratarlos, pues sentían la necesidad moral de vivir el duelo con ellos y de ofrecerles consuelo. En este último sentido, fungieron como “terapeutas emergentes”, sabiendo que no contaban con la capacitación. Solas tenían que ingeniar estrategias para enfrentar y resolver todos estos problemas como “Dios nos da a entender”.

Angélica explica que las maestras de preescolar de su zona escolar tenían un chat en el *Whatsapp* para comunicarse cuando se percataran de algún peligro. Así, ella alertó a sus compañeras de aquella terrible balacera para que tomaran medidas dentro de sus posibilidades. La supervisora escolar también era una persona importante que brindaba apoyo a directoras y maestras. Tenía comunicación directa con ellas a través de los celulares. En aquel incidente, Angélica marcó a su supervisora para informarle lo que estaba sucediendo, quien trató de calmarla: “tranquila hija, ahorita que se deje de escuchar... espérense un momento y si empiezan a recoger niños, usted ¡entréguelos!, termine y se va a su casa”. Como regla de las escuelas públicas, maestros y maestras responsables de sus alumnos no pueden salir de la escuela hasta haber entregado al último estudiante.

Hubo ocasiones en las que el tiempo se prolongó más de lo esperado, como fue el caso de un asesinato cerca del mismo jardín de niños. Angélica había entregado a todos los niños a sus mamás, excepto a uno. Marcó a la supervisora para preguntarle qué debía hacer. Dado que la casa del alumno estaba cerca de la escuela, le indicó que lo llevara y luego ella se fuera a la suya. “Muerta de miedo llevé al niño a su casa. Salió la mamá llorando y abrazándome me dijo: ¡Maestra! ¡Discúlpeme, maestra!, ¡discúlpeme de verdad!, es que tenía mucho miedo de salir. ¡Es que se escuchaba aquí!” Angélica consoló a la mamá y regresó a su casa, con mucho temor y bajo condiciones de gran inseguridad.

Tiempo después, el marido de esta señora fue “levantado” y nunca apareció. Su otra hija estaba en el jardín de niños. Dejó de asistir como tres meses. Para sobrevivir, la madre tuvo que trabajar doble jornada: en el día, como madre, y en la noche, como obrera en la maquila, para así poder llevar a los niños a la escuela. Había ocasiones que el agotamiento la vencía y no le permitía levantarse. Como consecuencia, la niña faltaba mucho.

Resulta evidente que en este ambiente era muy difícil enseñar y aprender, hecho que no era considerado por las autoridades, quienes haciendo caso omiso de la violencia en las comunidades, como si ésta no existiera, esperaban que las maestras continuaran dando clase y avanzaran en los planes de estudio. Angélica y Marisa, conscientes del ambiente poco propicio, se preocupaban por cumplir, aunque sabían que era muy difícil lograrlo, pues tanto ellas como sus alumnos no estaban en condiciones físicas ni emocionales para rendir lo que las autoridades esperaban de unos y otros. Fue evidente que el nivel académico de los estudiantes bajó de manera considerable.

## Padres/madres victimarios

La crisis económica de la región y el ambiente de inseguridad generó un fuerte desempleo entre los padres y madres de familia. Ello trajo como consecuencia que padres, inclusive madres, hermanos y otros familiares de los alumnos, por razones económicas principalmente, se dedicaran a actividades ilícitas: delincuencia, sicariato o narcomenudeo; en especial este último.

Enterados de esta situación, directivos y docentes sabían que no podían hacer nada pues corrían grandes riesgos. Al respecto, una supervisora de primaria de Juárez comentó en 2010: “Sabemos quiénes son, pero te tienes que hacer de la vista gorda. Más vale que no sepas nada y que no veas nada. Incluso, hemos encontrado a alumnos vendiendo droga en las escuelas”.

Siete años después, Marisa reseñó los riesgos que se corrían al interior de su escuela, cuando cierto padre estaba involucrado en alguna red:

A mí me tocó que algunos padres de familia de mis alumnos eran parte de los “feos”. Entonces, uno sabía quiénes eran. No se trataba tanto de quién cuidarse, sino de saber ¡quiénes eran los que estaban ahí (en la escuela)! En una ocasión, se hizo un caos en la escuela, porque los “feos” quisieron entrar, buscando a un padre de familia. Se fueron, pero toda la gente sabe a quién andaban buscando. Marisa (comunicación personal, marzo de 2017).



Igual sucedía en las escuelas de los otros poblados. Por ejemplo, en la Escuela Secundaria Federal 75 de El Porvenir, el director del plantel comentó en marzo de 2017 que la inasistencia de los alumnos había aumentado, en gran parte por la migración de las familias quienes, en su mayoría, no regresaban. Director secundaria federal (comunicación personal, marzo de 2017).

Marisa y Angélica comentan que conocían a los padres de familia y “parecen buenas gentes y muy acomodados, pero no metemos las manos al fuego por nadie”. Además, en ocasiones se sentían atrapadas entre la pena de las mamás por la desaparición o asesinatos de sus maridos, y la duda que tenían sobre su inocencia. Al respecto, Marisa comentó sobre la desaparición del marido de una mamá.

La señora, cuando fue a hablar conmigo, así, en total depresión, llore, llore, y me decía: “maestra, es que mi esposo no ha hecho nada malo. Yo no sé por qué se lo llevaron. Usted sabe que mi esposo trabajaba: mi esposo no sería capaz de cometer ningún delito”. Marisa (comunicación personal, marzo de 2017).

## Huida de familias

Otro fenómeno que afectó a las escuelas fue el éxodo de las familias, hecho que dio lugar a la deserción de un buen número de estudiantes. Como ya comentamos, cientos de personas se vieron obligadas a dejar sus comunidades. Las amenazas dirigidas a los jefes de familia eran constantes y muchas veces cumplidas. Cantidad de personas habían sufrido la violencia en “sangre propia”. Otras habían sido testigos de asesinatos de familiares, de levantamientos del esposo, del padre, del hijo o de cualquier otra persona. Recibían amenazas de los delincuentes, advirtiéndoles que si se atrevían a denunciar, se los cobrarían, matándolos, secuestrándolos o en el mejor de los casos corriéndolos de la comunidad. El presidente municipal de Práxedis G. Guerrero informó que en abril de 2011, cerca de 40% de la población que radicaba en esa comunidad abandonó el municipio (Se fue cerca del 40% de la población de Práxedis

G. Guerrero, 2011, abril). De esta manera, al migrar las familias, las escuelas de los poblados empezaron a quedarse cada vez con menos alumnado.

Angélica narra que había llegado al poblado de La Caseta (también conocido como Doctor Porfirio Parra) a un jardín de niños bidocente, y entre las dos maestras atendían aproximadamente a 35 niños. Con la migración, “Caseta se está muriendo, porque no hay gente. A toda la gente la están corriendo. Sí, somos muy poquitos. De hecho, ya ni en la primaria ni en el kínder hay niños, por la misma violencia”. Como consecuencia, el jardín cerró un grupo. La otra maestra se tuvo que ir y Angélica quedó como única docente. En 2017, al momento de la entrevista, tenía 15 niños a su cargo.

Por su parte, Marisa se vio obligada a reorganizar su jardín de niños y convertirlo en plantel multigrado, en el que atendía, en un solo grupo, a los tres grados de preescolar. De los 14 niños inscritos en total, sólo asistían seis, siete... a lo máximo, ocho.

No los llevan, después me entero de que los sicarios corrieron a sus familias de la comunidad y muchas veces los corren porque ellos mismos están metidos en todo eso, o bien, por algo que hizo algún familiar. Dicen que no están metidos, pero, pues ¿por qué otra cosa sería que los corran? Por tanto, toda la familia la lleva, sufre las consecuencias, y pues se tienen que ir. En muchos casos, pagan justos por pecadores: entonces o los corren por lo que hicieron ellos o por algo que hizo algún familiar. Toda la familia la lleva, sufre las consecuencias y, pues, se tienen que ir. Unos se van a Juárez y otros piden asilo político (en EUA). A unos sí se los han dado. En este ciclo escolar me han corrido a tres familias. Marisa (comunicación personal, marzo de 2017).

## La vida de Marisa y Angélica

Las dos maestras reconocieron que durante los cinco años que vivieron en Práxedes G. Guerrero nunca fueron víctimas de robo y que nadie las había seguido, ni faltado al respeto. “Podemos dejar la casa abierta y nunca nos ha faltado nada. En el poblado éramos conocidas como ‘las

maestras’ y, como tales, nos tratan con respeto. Toda la gente es muy respetuosa con nosotras.”

Pese a ello, procuraban interactuar lo menos posible con las personas que no conocían, pues “uno nunca sabe qué clase de personas sean; no sabemos ni siquiera quiénes son”. Por ello se limitaban a cumplir con su trabajo; estar en la escuela con los niños. “La gente del pueblo nos decía que los ‘feos’ nos conocían; sabían que éramos las maestras; sabían dónde vivíamos, dónde trabajábamos, todo, pero ellos respetan a los maestros.”

Aun así, vivieron situaciones violentas y peligrosas sucedidas en los alrededores de su casa, como fueron algunas balaceras. En esos casos, lo único que podían hacer era no salir, hasta que pasara el peligro. Estaban conscientes del riesgo que corrían, como toda la gente que vivía en el poblado. “No estamos absueltas de que nos hiera o mate una bala perdida. Ese es el temor, pues nunca podemos saber si un día, pasando por la calle, nos toca una bala perdida.”

Hubo casos en los que llegaron a presenciar o a tener conocimiento de hechos delincuenciales, ante los cuales decidían no levantar denuncias por resultar un riesgo muy grande y por el temor a las represalias. Angélica comentó que, en una ocasión se realizaban trabajos de mantenimiento en su escuela.

Estaban los albañiles realizando sus tareas, cuando entraron los “feos”. Los amenazaron, los esculcaron y los golpearon. Como fue en la tarde, yo ya no estaba en la escuela. Me comentaron los trabajadores y algunas madres de familia que se dieron cuenta. Hablé con la supervisora y me dijo que elaborara un oficio diciendo que se metieron unas personas a la escuela y que habían golpeado a los albañiles. Era una forma de protegerme, de respaldarme, por si los albañiles no regresaran a terminar el trabajo. Pero pues, la verdad, no me atreví a levantar una denuncia. Angélica (comunicación personal, marzo de 2017).

Ambas también resintieron física y emocionalmente las consecuencias del ambiente tan hostil y adverso que se vivía en la comunidad y en las

escuelas. De momento, cuando hay balaceras o asesinatos cerca de la escuela, “la adrenalina nos hace sacar fuerzas quién sabe de dónde”. Los efectos del estrés venían después: dolores de cuerpo, de cabeza, depresión y tristeza. Esta situación no era considerada consciente o inconscientemente por las autoridades. Ensimismadas y sin mostrar mayor interés por la seguridad de maestras, directoras y supervisoras que trabajaban en El Valle, no proporcionaban las facilidades para que recibieran atención o apoyo psicológico.

Tampoco atendían cuestiones administrativas importantes para maestras como Angélica y Marisa, quienes en varias ocasiones solicitaron por escrito el cambio de lugar de trabajo a jardines de niños en otros lugares. En el rubro “motivo” incluido en la solicitud, debían argumentar y justificar la petición. Los argumentos que daban eran la violencia, la inseguridad y el peligro que corrían permanentemente. Escribían en el documento: “mínimo un día a la semana, hay una noticia con relación a una balacera o a un ‘levantón’ en El Valle de Juárez”.

Estos hechos no eran considerados de importancia por las autoridades educativas; el motivo no era suficiente para obtener su objetivo. Angélica comentaba: “yo soy originaria de Delicias (al sur del estado), y he metido solicitud de mi cambio a Delicias, porque soy de allí, y pues, no me llega”. Marisa había solicitado el suyo a Chihuahua. “Y todavía es hora de que no me lo dan. A las autoridades les da igual.” Les quedaba claro que éstas no se preocupaban por ellas, pues mostraban indiferencia a las situaciones personales. “Se hacen de la vista gorda y de oídos sordos.” Les pesaba su falta de sensibilidad, su indiferencia y su despreocupación ante la situación de enorme vulnerabilidad que ellas y sus alumnos vivían de manera cotidiana. No obstante que las dos eran, al igual que las autoridades, agentes del Estado y pertenecían al mismo sistema educativo nacional y estatal, sus objetivos e intereses como sujetos sociales eran muy diferentes. De manera opuesta a las autoridades, eran personas comprometidas con su trabajo y con sus alumnos.

Así pues, ésta era la vida cotidiana de Angélica y Marisa.

### III. ALGUNAS REFLEXIONES Y TEMAS A REPENSAR

#### Sujetos socialmente vulnerables

A lo largo del texto, sustentamos cómo y por qué las víctimas de la educación en el contexto de violencia estudiado –infantes, docentes y familias– eran sujetos socialmente vulnerables. El concepto “vulnerabilidad social” y los elementos que lo componen han sido los ejes teóricos para el análisis de la información empírica. Siguiendo a González (2009) “...los enfoques teóricos centrados en el concepto de vulnerabilidad social constituyen, en la actualidad, la base de un cuerpo teórico emergente que aspira a generar una interpretación sintética, multidimensional y de pretensiones integradoras sobre los fenómenos de la desigualdad y la pobreza en América Latina” p. 13. Dicho cuerpo teórico emergente está compuesto por varios elementos, a saber: “fragilidad e indefensión, desamparo institucional, debilidad interna, inseguridad permanente” (Busso, 2001); “riesgo o indefensión, daños o perjuicios, incertidumbre” (Moreno Crossley, 2008); “incapacidad de una persona o un hogar para aprovechar las oportunidades...” (Kaztman, 2000, p. 13); “vulnerabilidad social = exposición a riesgos + incapacidad para enfrentarlos + inhabilidad para adaptarse activamente” (CELADE, 2002, p. 3). Estos elementos se expresan de manera específica en la región Juárez-El Valle, dadas las condiciones históricas emergentes de esos momentos.

Los habitantes de la región en general, y en especial aquellos que vivían en colonias y comunidades marginales, como es el caso Práxedes G. Guerrero, se encontraban en condiciones de “fragilidad e indefensión” ante los embates de la pobreza, de la violencia, de los asesinatos y de la delincuencia, y todo lo que ello implicaba... vivir bajo condiciones de miedo, de temor y de estrés constantes. Por ejemplo, sabían que sus comunidades estaban en manos de los grupos delincuenciales, quienes tenían el control y, de hecho, gobernaban los poblados de El Valle. Este fenómeno situaba a los habitantes en condiciones de “inseguridad permanente”, mismas que se habían convertido en parte de lo cotidiano.

Ser “frágiles e indefensos” significaba que, en cualquier momento, podían ser víctimas colaterales de la violencia y de la delincuencia. Esto generaba sentimientos de “debilidad interna”, al sentirse incapaces de resolver problemas a nivel personal y a nivel de las estructuras familiares. No veían posibilidades para enfrentar por ellos mismos esos problemas. Fue por ello que muchas familias resolvieron esa debilidad migrando a otros lugares, con la “incertidumbre” de lo que el futuro inmediato y mediato les deparaba. Hubo casos en que no fue posible la migración de familias completas. Entonces, quienes lo hicieron fueron básicamente hombres adultos y jóvenes, alejándose temporal o definitivamente de sus familias, trayendo como consecuencia la “desestructuración de la institución familiar”. Esta desestructuración también fue resultado de la ausencia de los familiares asesinados y desaparecidos. Por una razón u otra, la “debilidad interna” recayó principalmente en las mujeres –esposas, madres y abuelas–, quienes se quedaron a cargo de la manutención de los pequeños hijos, por lo general con mínimos recursos, o bien sin ellos, agravando aún más las condiciones de incapacidad para resolver problemas familiares, económicos y de seguridad.

Finalmente, los gobiernos federal, estatal y municipal no contribuyeron a fortalecer ni a cuidar sistemáticamente de sus ciudadanos en esos momentos de crisis general. Cuando era requerida la intervención de la policía y de las autoridades locales y estatales, sobre todo en casos de asesinatos y desapariciones, ésta era prácticamente nula. Por tanto, las familias de los alumnos vivían en el “desamparo institucional”. Igual sucedía con las instancias oficiales de protección a la familia y a la niñez, como fue el DIF. Muchas mujeres y sus hijos carecieron de atención y de cuidado asistencial y psicológico por parte de esta institución.

En resumen, se trata de una población marginada, discriminada, carente de los mínimos de bienestar, de seguridad, de equidad y de justicia. Para estas personas no existían garantías de respeto a sus derechos humanos. Su situación de vulnerabilidad social refrendó a los habitantes de Juárez y de El Valle, entre ellos docentes y estudiantes, como sujetos

triplemente vulnerabilizados:<sup>23</sup> por ser pobres, por ser víctimas de la violencia y por ser invisibilizados por las autoridades federales, estatales y municipales. O bien, como sintetiza el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), “vulnerabilidad social” puede ser entendida como la combinación de: “(i) eventos, procesos o rasgos que entrañan adversidades potenciales para el ejercicio de los distintos tipos de derechos ciudadanos o el logro de los proyectos de las comunidades, los hogares y las personas; (ii) la incapacidad de respuesta frente a la materialización de estos riesgos; (iii) la inhabilidad para adaptarse a las consecuencias de la materialización de estos riesgos” (CELADE, 2002, p. 17).

## Control político y social

Como consecuencia del desamparo y la debilidad de las instituciones federales y estatales, del abandono, de la indiferencia, de la insensibilidad, de la incapacidad que han mostrado las autoridades y de la carencia de personal calificado para combatir la violencia, existen enormes vacíos de poder de autoridad institucional y de justicia. Grupos de narcotraficantes o delincuentes del crimen organizado aprovecharon estos huecos, cimentando pactos de impunidad y alianzas entre autoridades, cuerpos policiales y delincuentes para mantener el control político y social en las comunidades.

No había quien impusiera orden a estos grupos. O, mejor dicho, ante la ausencia de las autoridades institucionales o con su anuencia, los grupos delincuenciales, en especial los grupos de narcotraficantes, tomaron las riendas, y eran quienes imponían las reglas y quienes finalmente gobernaban.

## Retiro del Estado

El alejamiento de las autoridades, representantes del gobierno y del Estado, de la vida pública de las comunidades no era un problema local.

<sup>23</sup> Ver Calvo y Pastrana (2015). En ese artículo construimos el concepto “sujetos triplemente vulnerabilizados”. En ese caso, nos referíamos a la niñez huérfana en Ciudad Juárez, víctimas de la violencia delincriminal en el momento del “quiebre de Juárez”. Como concepto, como generalización teórica, puede ser aplicable a los habitantes socialmente vulnerables de El Valle de Juárez o de cualquier otra región en contextos similares.

Fue consecuencia de la imposición del neoliberalismo desde la década de los noventa en nuestros gobiernos. En un documento, el Banco Mundial (1995) “recomendó” a los gobiernos latinoamericanos retirar del Estado importantes obligaciones, responsabilidades y funciones sociales; reducir la política social gubernamental, dismantelar las estructuras y servicios públicos que desde la óptica gubernamental significaban inversiones y no ganancias; privatizar la propiedad comunal, los servicios públicos de bienestar, de educación, de salud, de transportes, comunicaciones, etcétera. Sugirió pasar al mercado todo lo posible, y lo que quedara a cargo del Estado, se manejara de acuerdo con los criterios del libre mercado. De esta forma, el Estado se volvió ineficiente, mínimamente funcional y sin presencia en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana de las poblaciones, como fue la seguridad pública, dejando de esta forma que la gente viviera o sobreviviera como pudiera.

El Banco Mundial también planteó al mercado como regulador de los servicios educativos, lo que significó que las escuelas funcionaran bajo los criterios competitivos del libre mercado. Las consecuencias se percibieron en la pérdida de prioridad de la educación pública y del sentido público de la educación, en la sutil privatización de los servicios educativos, en el abandono paulatino de las responsabilidades del Estado, especialmente en lo relativo a su financiamiento y al otorgamiento de recursos materiales a las escuelas; en el deterioro de las condiciones físicas de los planteles escolares, de las condiciones materiales de trabajo, laborales y sindicales de los docentes, de las condiciones de vida del profesorado, de los padres y madres de familia y de los estudiantes.

En cuanto a la atención de la niñez en El Valle, los testimonios dieron cuenta de la incapacidad del Estado para garantizar sus derechos humanos, establecidos en el artículo 4° de la Constitución Política y en la Ley para la Protección de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (2014, 2 de abril): el derecho a su cuidado y bienestar; a vivir en familia; a tener una vida de paz, de no violencia; a que se respete su dignidad; el derecho a la educación, la salud, la alimentación, vivienda, vestido y recreación, así como el derecho a contar con políticas públicas para la protección de sus derechos y para no quedar



en situación de abandono o falta de protección por el cumplimiento de estas disposiciones. Tal pareciera que las leyes funcionaron exactamente en sentido contrario. Lo vivido por los niños y niñas en El Valle muestra el abandono y la negligencia de las autoridades gubernamentales por cumplir con los derechos humanos básicos.<sup>24</sup>

## Escuelas, docentes y alumnos

Las condiciones de violencia e inseguridad, así como la falta de atención por parte de las autoridades gubernamentales y de las instituciones oficiales cambiaron drásticamente la vida al interior de los planteles y la vida escolar, así como la vida familiar de docentes y alumnos. Hemos relatado cómo la violencia y la inseguridad impactaron en las docentes y en los niños, y cómo se vieron afectados tanto en lo físico como en lo emocional.

Es importante destacar la carencia de protocolos en las escuelas que indicaran a directoras y docentes cómo actuar en casos de violencia e inseguridad. Comentamos cómo cada directora y cada docente debía actuar siguiendo sus propios criterios. Las maestras expresaron con razón y preocupación que el personal directivo y docente no está preparado para enfrentar estas situaciones. La única preparación fue la que empíricamente adquirieron sobre la marcha ante los difíciles acontecimientos. De ahí que ellas mismas reclamaban de manera urgente el diseño y la instrumentación de protocolos para las escuelas, la capacitación del personal directivo y docente, para manejar y enfrentar situaciones de alto riesgo, como son balaceras y asesinatos dentro o cerca de las escuelas, y para ofrecer atención física y emocional a estudiantes y docentes que vivieron, experimentaron u observaron hechos violentos.

<sup>24</sup> Calvo aborda en un trabajo realizado en 2011 las situaciones y realidades de niñas y niños chihuahuenses de preescolar y primaria en los momentos de crisis de la violencia: su vida cotidiana en la familia y en el hogar, sus vivencias en la escuela, sus formas de pensar, de actuar, de comportamiento y sus expectativas para el futuro. Con base en ello, plantea el problema de la incapacidad e imposibilidad de estos pequeños sujetos de ejercer sus derechos humanos establecidos en la Constitución y en las leyes, como consecuencia del clima de violencia que vivían a diario. Es decir, describe cómo sus derechos humanos eran violentados de manera “inhumana” (Calvo Pontón, 2011).

Por otra parte, también resultó un problema que bajo las circunstancias de inseguridad ellas debían avanzar en los planes de estudio oficiales, a pesar de que éstos poco sentido tenían, ya que resultaban alejados de las realidades vividas en esos momentos. Es decir, por un lado caminaban los planes de estudio, y por otro las realidades. Los planes de estudio no abordan temas de violencia, de inseguridad y de riesgos que se viven en contextos como los de Ciudad Juárez y El Valle, y que afectaban de manera directa las vidas de estudiantes y docentes. Estos temas no debieron ni deben quedar fuera de los procesos pedagógicos del aula. Por tanto, corresponde a las autoridades educativas incluirlos en los libros de texto como parte de la formación pedagógica. Se trata de vincular la educación con la realidad y con las necesidades locales, que requieren de una capacitación específica de directivos y docentes.

## Estudios locales dirigidos hacia la elaboración de políticas de Estado

Queremos subrayar la utilidad de los estudios locales que nos permiten realizar ejercicios comparativos y de contraste en diferentes lugares donde existan fenómenos similares: violencia, inseguridad, narcotráfico y delincuencia. Son fenómenos que se han replicado en los últimos años en tantas otras poblaciones a lo largo y ancho del país. Como ya comentamos, la región Juárez-El Valle ya no es la región más peligrosa del mundo como lo fue hace unos años. Por tanto, estudiar las formas específicas en que se expresa la vulnerabilidad social en esta región en los años recientes nos permite contar con pautas para analizar y comprender lo que actualmente sucede en otros contextos locales de nuestro país, los cuales en estos momentos viven situaciones causadas por procesos semejantes a los de la región Juárez-El Valle.

Por ejemplo, Alberto Colín muestra cómo los maestros del Valle de Apatzingán han experimentado la violencia en sus actividades cotidianas, cómo han desplegado estrategias de autocuidado para llevar a cabo sus procesos educativos, y cómo han aprendido a lidiar con ello. También plantea la invisibilidad de estos elementos por la

política educativa que, aunque ha implementado algunos programas e iniciativas nacionales con logros poco profundos (Programa Nacional de Convivencia Escolar o Escuela Segura), ha puesto poca atención a las formas en que la inseguridad en el país ha afectado a la escuela pública (Colín Huizar, 2022, p. 4).

Estos patrones generales ofrecen el fundamento para la elaboración de políticas de Estado que abarcarían temas de seguridad, educación, salud, bienestar, derechos humanos, muy especialmente referidos a la niñez.

No se trata de coincidencias, sino que la comparación y el contraste de situaciones semejantes en las que están presentes la violencia, la inseguridad, el narcotráfico, la delincuencia y el crimen organizado, estudiadas localmente, nos conducen a la construcción de patrones generales que, a la vez, remiten a procesos estructurales. Lo local se engarza con procesos mediatos y de largo alcance.

Ahora bien, estos patrones generales ofrecen el fundamento para la elaboración de políticas de Estado que abarcarían temas de seguridad, educación, salud, bienestar, derechos humanos, muy especialmente referidos a la niñez. Al no partir de dichos patrones ni del conocimiento profundo de los contextos, las realidades y las historias de sujetos específicos, las políticas públicas corren el riesgo de carecer de pertinencia y, por tanto, de impacto social, ya que serían ajenas a sus requerimientos y necesidades.

Estas políticas públicas deben tener una visión integral y ser diseñadas con objetivos a largo y mediano plazo, así como con acciones pertinentes y congruentes, inmediatas. En este sentido, México podría apropiarse de la recomendación del CELADE, que forma parte de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), para enfrentar la vulnerabilidad desde tres frentes: políticas de prevención, evitando la materialización del riesgo; de fortalecimiento de la capacidad de respuesta ante la concreción de las adversidades; y de mejoramiento de las habilidades de adaptación activa a las consecuencias producidas por la materialización del riesgo (CELADE, 2002, p. 147).

Estas políticas públicas deben tener una visión integral y ser diseñadas con objetivos a largo y mediano plazo, así como con acciones pertinentes y congruentes, inmediatas.

Para cerrar y a manera de resumen, consideramos urgente:

- Exigir a las autoridades educativas la revisión permanente de los programas, planes de estudio educativos, libros de texto y contenidos pedagógicos de educación básica, así como la creación de mesas de diálogo con sectores de la sociedad para diseñar programas específicos. Estos deberán abordar realidades que se viven en el presente, al igual que contenidos dirigidos a la formación de estudiantes en la cultura de la paz.
- Exigir a las autoridades gubernamentales el cumplimiento de sus obligaciones y responsabilidades establecidas en las garantías individuales de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, publicada el 4 de diciembre de 2014, así como en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que rige la educación pública.
- Exigir a las autoridades de los tres niveles de gobierno, su propia capacitación profesional y la de los agentes encargados de atender la seguridad de las víctimas de la violencia, con contenido humano, perspectiva de género y de derechos humanos.
- Exigir al gobierno federal la elaboración, junto con la sociedad civil, de políticas de Estado efectivas que ofrezcan acciones a corto, mediano y largo plazos, que den respuesta al fenómeno de la violencia y a sus consecuencias, y que garanticen y hagan realidad el ejercicio de los derechos humanos de la infancia.
- Promover investigaciones locales que permitan analizar con información obtenida de manera directa y empírica, con objeto de construir patrones generales sobre violencia e inseguridad, cuyos resultados deberán servir a las autoridades para la toma de decisiones correctas y pertinentes.
- Por tanto, se precisa de una gran voluntad política por parte de las autoridades gubernamentales y una gran participación de la sociedad civil, pues resulta imperativo atender a grandes grupos de personas, entre ellos docentes, alumnos y sus familias,

víctimas de la violencia y la inseguridad. Este texto ha tenido como objetivo escuchar las voces de estos sujetos para lograr impacto político y social en autoridades de los tres niveles de gobierno, así como en la sociedad civil.

## REFERENCIAS


- Aguirre Lora, M. E. (Ed.) (2001). *Introducción. Rostros históricos de la educación*. CESU-UNAM/Fondo de Cultura Económica.
- Aguirre Quezada, J.P. (2022). Ciudades violentas. Panorama internacional y desafíos para México. *Mirada Legislativa*, No. 218. Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, 1-15.  
[http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/5651/ML\\_218.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/5651/ML_218.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Aguirre-Rodríguez, L. (2018). Las narrativas de las viudas en Ciudad Juárez: una estrategia metodológica para la intervención del trabajador social en contextos de violencia criminal. *Revista Trabajo Social*, VII(18), UNAM.
- Aranda, J. (2012, febrero 19). El ejército, desgastado por la campaña contra el narcotráfico. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2012/02/19/politica/003n1pol>
- Banco Mundial (1995). *Informe. Prioridades y estrategias para la educación*. <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/715681468329483128/prioridades-y-estrategias-para-la-educacion-examen-del-banco-mundial>
- Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI* [Seminario internacional Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe]. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/20046>
- Calvo Pontón, B. (2011). Los derechos humanos de la infancia de Chihuahua. Entre el deber ser y la realidad. *Revista Seguimiento y Evaluación*, No. 13, Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua “Profr. Luis Urías Belderráin”.
- Calvo Pontón, B. (2012). *Informe final de la investigación Grupos vulnerables y políticas públicas emergentes en educación básica: la Estrategia “Todos somos Juárez”*. CIESAS/SEP.
- Calvo Pontón, B. (2013). Una niñez vulnerable en Chihuahua. Violencia, delincuencia e inseguridad en contextos cotidianos: comunidad, familia y escuela. En Seda Santana I. y Pastor Fasquelle, R. (coords. y eds.) *Perspectivas múltiples en el cuidado y bienestar infantil. Investigación, teoría y práctica fundamentada*, UNAM.
- Calvo, B. y Pastrana, M. (2015). Una niñez invisibilizada en contextos de violencia. Acciones desde la sociedad civil de Ciudad Juárez. En Mendoza G., Reyes, A. y Barrera, P. (eds.), *Algunas aportaciones psicológicas y sociológicas a la educación*, tomo II, (pp. 249-300). Editorial Nautilium.

- Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía [CELADE] (2002). *Vulnerabilidad sociodemográfica: nuevos y viejos riesgos para comunidades, hogares y personas. Síntesis y conclusiones*. CEPAL. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/13051/S2002632\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/13051/S2002632_es.pdf)
- Colín Huizar, A. (2022). Maestros bajo fuego. Repercusiones de la violencia criminal en escuelas públicas del Valle de Apatzingán, Michoacán. *Revista Diálogos sobre Educación*, 24(13), 1-20.
- Comité Internacional de la Cruz Roja [CICR], Cruz Roja Mexicana, Gobierno del Estado de Chihuahua (2012). *Abriendo Espacios Humanitarios: Material para el docente, 2º de secundaria*. <https://www.icrc.org/es/doc/assets/files/2014/aeh-mexico-juarez-2do-docente.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo 27, 5 de febrero de 1917 (México).
- Córdova, G., Peña S. y Romo L. (2000), *Perfil socioeconómico y opinión pública en el valle de Juárez, Chihuahua*, Ciudad Juárez, El Colegio de la Frontera Norte-Comisión de Cooperación Ecológica Fronteriza, informe técnico.
- Dávila, P. (2011). Los niños sicarios. *Revista Proceso*, Edición especial, No. 34, 24.
- Dos muertos y heridos por ataque, en Praxedis G. Guerrero, Chihuahua (2014, diciembre). *La Crónica de Chihuahua*. <http://www.cronicadechihuahua.com/Dos-muertos-y-heridos-por-ataque,32579.html>
- González L. M. (2009). Orientaciones de lectura sobre vulnerabilidad social. En González L. M., (comp.). *Lecturas sobre vulnerabilidad y desigualdad social* (pp. 13-29). Centro de Estudios Avanzados (U.N.C.)-CONICET.
- Hallan 5 fosas clandestinas en Chihuahua; habría 20 cuerpos (2015, febrero 20). *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2015/02/20/politica/019n3pol>
- Katzman, R. (2000). Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social. *Serie Documentos de Trabajo del IPES*, Colección Aportes Conceptuales No. 2, Universidad Católica de Uruguay.
- Lemus, J. J. (2015). *Tierra sin dios. Crónica del desgobierno y la guerra en Michoacán*. Grijalbo.
- Ley para la Protección de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (2014, 2 de abril), Cámara De Diputados del H. Congreso De La Unión. DOF 23-03-2022. [https://www.ucof.mx/content/cms/13/file/federal/LEY\\_PROTECCION\\_DE\\_LOS\\_DERECHOS\\_DE\\_NI\\_AS\\_OS\\_Y\\_ADOLESCENTES.pdf](https://www.ucof.mx/content/cms/13/file/federal/LEY_PROTECCION_DE_LOS_DERECHOS_DE_NI_AS_OS_Y_ADOLESCENTES.pdf)
- Montano, G. y Cervantes, E. (2017). Desarrollo histórico del Valle de Juárez. En Cervantes Rendón, E. (ed.). *El Valle de Juárez: su historia, economía y ambiente, para el uso de energía fotovoltaica* (pp. 9-19). El Colegio de Chihuahua.
- Moreno Crossley, J. C. (2008). El concepto de vulnerabilidad social en el debate en torno a la desigualdad: problemas, alcances y perspectivas, *Working Paper, Center for Latin American Studies, University of Miami*, No. 9, 1-38. [https://www.researchgate.net/publication/228382884\\_El\\_concepto\\_de\\_vulnerabilidad\\_social\\_en\\_el\\_debate\\_en\\_torno\\_a\\_la\\_desigualdad\\_problemas\\_alcances\\_y\\_perspectivas](https://www.researchgate.net/publication/228382884_El_concepto_de_vulnerabilidad_social_en_el_debate_en_torno_a_la_desigualdad_problemas_alcances_y_perspectivas)
- Orquiza, M. (2019, enero 28). El Valle de Juárez: de paraíso a purgatorio. *La Verdad Juárez, periodismo de investigación*. <https://laverdadjuarez.com/2019/06/28/valle-de-juarez-de-paraíso-a-purgatorio/>
- Pastrana, M. (2011). *Cuando las banquetas fueron nuestras*, Editorial Ficticia.

- Quintana, V. M. (2021, abril 22). Capitalismo y narco: la gran devastación. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2021/04/22/opinion/015a2pol>
- Ravelo, R. (2011), Botín del Narco. *Revista Proceso*. Edición especial. No. 34, 20.
- Reforma el artículo 27 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1992 (1992, 6 de enero), Secretaría de Gobernación. Diario Oficial de la Federación No. 3.  
[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4643312&fecha=06/01/1992#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4643312&fecha=06/01/1992#gsc.tab=0)
- Rehenes del miedo (2019, noviembre 11). *La Verdad Juárez, periodismo de investigación*. <https://laverdadjuarez.com/2019/11/11/rehenes-del-miedo/>
- Rey, A. (2017, marzo 15). Violencia es por fragmentación de bandas; reforzarán operativos en Valle de Juárez. *EntreLineas*. <https://entrelneas.com.mx/cdj-seguridad/violencia-es-por-fragmentacion-de-bandas-reforzaran-operativos-en-valle-de-juarez/>
- Se disputan cárteles Valle de Juárez (2019, junio 15). *El Heraldo de Juárez*. <https://www.elheraldodejuarez.com.mx/policiaca/se-disputan-carteles-valle-de-juarez-3767787.html>
- Se fue cerca del 40% de la población de Praxedis G. Guerrero (2011, abril). *La Crónica de Chihuahua*. <http://www.cronicadechihuahua.com/Se-fue-cerca-del-40-de-la.html>
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de las Familias [DIF]. (s.f.), *¿Qué hacemos?*. <https://www.gob.mx/difnacional/que-hacemos>
- Wikipedia (s.f.), Joaquín Guzmán Loera.  
[https://es.wikipedia.org/wiki/Joaqu%C3%ADn\\_Guzm%C3%A1n\\_Loera](https://es.wikipedia.org/wiki/Joaqu%C3%ADn_Guzm%C3%A1n_Loera)







# Embarazo adolescente: más que una cuestión de educación sexual una cuestión del continuo social de la masculinidad

**Mariana G. Osornio Fuentes**

Asistente de investigación de la coordinación de docencia de El Colegio Mexiquense, A. C.

## Embarazo adolescente: más que una cuestión de educación sexual una cuestión del continuo social de la masculinidad

*Teenage pregnancy: not a question of sexual education but a question of the social masculinity status quo*

### RESUMEN

---

El embarazo adolescente en América Latina y México ha disminuido en las últimas tres décadas, sin embargo, su reducción ha sido lenta. Para intentar atender el tema una serie de estrategias normativas, políticas públicas como la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes, estudios y análisis académicos se han implementado. A pesar de ello, existe un sesgo enfocado en la mujer, pues pocas acciones y estudios ponen énfasis en la relación entre la construcción de las masculinidades adolescentes, la educación sexual y el embarazo adolescente. De aquí la importancia del presente estudio, pues a través de entrevistas cualitativas a jóvenes hombres de entre 15 y 19 años del municipio de Toluca, de estrato medio bajo, pretende ser una herramienta comprensiva y descriptiva que visualice que la sexualidad ha sido construida dependiendo la educación sexual que reciben y a partir de esto identificar que los adolescentes conforman las maneras en que piensan y entienden las relaciones sexuales y la imposición de las definiciones que se hacen sobre su rol masculino y el impacto o no que puede tener en la ocurrencia de embarazos adolescentes.

**PALABRAS CLAVE:** embarazo adolescente, masculinidades, educación sexual, salud sexual y reproductiva.

### ABSTRACT

---

Teenage pregnancy in Latin America and Mexico has decreased in the last three decades, however, its decline has been slow. To try to address the issue, a series of normative strategies, public policies such as the National Strategy for the Prevention of Pregnancy in Adolescents and academic studies have been implemented. Despite this, there is a bias focused on women because few actions and studies emphasize the relationship between the construction of adolescent masculinities, sexual education and adolescent pregnancy. Hence the importance of this study, because through qualitative interviews with lower middle class young men between 15 and 19 years of age from the municipality of Toluca, it aims to be a comprehensive and descriptive tool that visualizes that sexuality has been constructed depending on the sexual education they receive and from this identify that adolescents shape the ways in which they think and understand sexual relations and the imposition of the definitions that are made about their masculine role and the impact or not that it may have on the occurrence of pregnancies teenagers.

**KEYWORDS:** teenage pregnancy, masculinities, sexual education, sexual and reproductive health.

# Embarazo adolescente: más que una cuestión de educación sexual una cuestión del continuo social de la masculinidad

Mariana G. Osornio Fuentes |

## ANTECEDENTES

**E**l embarazo adolescente se ha convertido en uno de los temas de más atención para México y el mundo debido a que es parte de una serie de desafíos sociales como de salud pública, problemas educativos o económicos condicionando el desarrollo humano y social de las y los adolescentes, generando asimetrías y desigualdades diferenciadas por sexo (CONAPO, 2020; Inmujeres, 2020; Save the Children, 2016; Stern, 2012).

Si bien, el embarazo adolescente en América Latina ha disminuido en las últimas tres décadas, la disminución ha sido lenta. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2018) y al Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, 2013) la tasa de fecundidad adolescente<sup>1</sup> sigue siendo la segunda más alta del mundo. En el periodo de 2010 a 2015, la tasa de fecundidad adolescente en América Latina era de 66.5 nacimientos por cada mil adolescentes de 15 a 19 años, mientras que a nivel mundial la tasa era de 46 nacimientos por cada mil adolescentes. Anualmente 16 millones de adolescentes de entre 15 a 19 años se embarazan.

El embarazo adolescente se ha convertido en uno de los temas de más atención para México y el mundo debido a que es parte de una serie de desafíos sociales como de salud pública, problemas educativos o económicos condicionando el desarrollo humano y social de las y los adolescentes

<sup>1</sup> Número de nacimientos que anualmente o curren, en promedio, por cada mil adolescentes.

Anualmente  
16 millones de  
adolescentes de  
entre 15 a 19 años se  
embarazan.

Por su parte México, de acuerdo con el Instituto Nacional de las Mujeres (2020), ocupa el primer lugar de los países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)<sup>2</sup> en embarazo adolescente; tiene una tasa de fecundidad de 77 nacimientos por cada mil adolescentes de 15 a 19 años de edad. Al año se registran un total de 340 mil nacimientos en mujeres que son menores de 19 años. De acuerdo con registros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015), desde los años 50's el grupo de edad que ha tenido la tasa de fecundidad más alta en México ha sido de 25 a 29 años<sup>3</sup>, seguido de las mujeres de 20 a 24 años<sup>4</sup>, sin embargo, la reducción del embarazo en estos grupos ha sido más rápida y significativa que el grupo de 15 a 19 años, quienes en el periodo de 1950 a 1955 tenían una tasa de fecundidad de 115.2 y solamente se ha reducido a 60.4 en el periodo de 2015 a 2020. Esto quiere decir que en 70 años únicamente se ha reducido la tasa de fecundidad en 54.8 nacimientos. Cabe señalar que la mayoría de la información sobre embarazo o salud sexual y reproductiva de adolescentes tienen un sesgo enfocado en la mujer, pues no se logró encontrar información de instituciones públicas de salud sexual y reproductiva desde los hombres.

Para prevenir, atender y tratar de disminuir el embarazo adolescente y combatir las problemáticas de las que son parte, en el mundo y en América Latina se han implementado una serie de estrategias, acciones y planes<sup>5</sup> a manera de plataforma normativa y operativa para impulsar políticamente el tema y a su vez generar colaboración en todos los niveles de gobierno (Organización Panamericana de la Salud,

<sup>2</sup> La OCDE cuenta con 37 países que abarcan desde América del Norte, del Sur, Europa y Asia-Pacífico.

<sup>3</sup> Tasa de fecundidad de 25 a 29 años, periodo de 1950-1955: 322.4; periodo de 2015 a 2020: 120.7. Es decir, que en 70 años se ha reducido en 201.7 nacimientos (ONU, 2015).

<sup>4</sup> Tasa de fecundidad de 20 a 24 años, periodo de 1950-1955: 300.2, periodo de 2015 a 2020: 118.7. Es decir, que en 70 años se ha reducido en 181.5 nacimientos (ONU, 2015).

<sup>5</sup> La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el Programa de Planificación Familiar del Consejo Nacional de Población, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENAPEA), etc.

2016). Actualmente en México, la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENAPEA) se establece como una de las estrategias más importantes para la prevención del embarazo adolescente, cuya finalidad es reducir a cero los nacimientos en niñas de 10 a 14 años y disminuir en un 50% la tasa específica de fecundidad de las adolescentes de 15 a 19 años para el año 2030. Haciendo una revisión del documento de 128 hojas de la ENAPEA, se puede percatar que solamente existe un apartado de cuatro renglones que refiere el fortalecimiento de la corresponsabilidad del varón en el ejercicio de la sexualidad y la doble protección en el uso de métodos anticonceptivos. Con ello se observa que a lo largo de todo el texto se maneja una perspectiva que toma en cuenta mayoritariamente a las mujeres por lo que todavía existe cierta carga de responsabilidad del embarazo sobre ellas y eso impacta también sobre las líneas de acción y sobre los resultados de disminución del embarazo adolescente.

Actualmente en México, la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENAPEA) se establece como una de las estrategias más importantes para la prevención del embarazo adolescente,

El estudio realizado por el Instituto Nacional de Salud Pública de México (INSP, 2015), menciona que hay una ausencia de la perspectiva de las masculinidades y los objetivos específicos se plantean de forma restrictiva para desincentivar el embarazo adolescente, sin embargo, no generan modelos nuevos o alternativos para los adolescentes para que resignifiquen su adolescencia y con ello planeen y disfruten de esta etapa sin embarazos.

Desde la academia también se ha intentado explicar desde distintos puntos de vista la poca disminución del embarazo adolescente y lo han hecho desde diversos enfoques como: la salud sexual y reproductiva, la perspectiva de género y la demografía.

Desde un enfoque centrado en la salud sexual y reproductiva de las y los adolescentes, los estudios revisados refieren sobre todo las prácticas sexuales incluyendo lo relacionado a la primera relación sexual, el uso de métodos anticonceptivos, razones del uso o no uso de

los métodos anticonceptivos y la percepción que tienen del embarazo (Casique, 2020; Villalobos et al., 2020; Rojas y Villalobos, 2020; Juárez y Castro, 2009; Gutmann, 2005; Redmond, 1985).

Desde la perspectiva de género relacionada con la masculinidad, los estudios aquí revisados se han concentrado en comprender las normas sociales de masculinidad y sobre todo su relación con el ejercicio de la paternidad, desde los sectores marginales o de bajos recursos (Rojas, 2020; González, 2003; Botero et al., 2019; Stern, 2007; Stern et al., 2003).

Por último, desde un enfoque demográfico se encuentran los estudios de Tuffin, et al. (2018), Connor et al. (2018) y Marcell et al. (2003), quienes hacen hincapié en que en el tema del embarazo adolescente los hombres no han tenido cabida pues para términos demográficos es más útil obtener información de las mujeres en el sentido en que son ellas las que se embarazan biológicamente.

De esta manera los hombres adolescentes pueden todavía estar relegados de las estrategias y los estudios académicos sobre el embarazo adolescente, pues no se entiende que es una cuestión estructural y relacional la que hace que los y las adolescentes tomen decisiones sexuales que implican muchas veces un embarazo a temprana edad. Además, que las estrategias y estudios académicos se enfoquen mayoritariamente a las mujeres adolescentes sin tener una perspectiva sobre masculinidades adolescentes y su relación con el embarazo adolescente, puede prestarse a una información incompleta de la realidad del embarazo adolescente. De aquí la importancia de la presente investigación pues pretende ser una herramienta descriptiva y comprensiva para dar cuenta de la relación entre la masculinidad, la educación sexual y la ocurrencia del embarazo adolescente en el estrato medio bajo.

## **EDUCACIÓN SEXUAL: DISPONER DE INFORMACIÓN EN LA ADOLESCENCIA**

La manera en cómo los jóvenes construyen las concepciones de género, de feminidad y masculinidad, se da a partir de la socialización de

género, en donde el adolescente aprende a adaptarse al contexto social en el que vive, a sus normas y valores y asimila conductas, ideas, creencias, etc. La familia, el grupo de pares, la escuela, los medios, influyen en la construcción de la masculinidad y con ello también en la forma de expresar su sexualidad y su comportamiento adolescente sobre su salud sexual y reproductiva. De aquí que la educación sexual que estos grupos les brindan, o no, a los adolescentes es relevante para comprender la relación con las consecuencias de sus acciones y el embarazo adolescente.

Precisamente en la familia, que es el primer lugar de socialización de género, se regula el comportamiento sexual de los adolescentes mediante las normas sociales (Alvarado, 2015). En el caso de América Latina y México, Carrillo (2002) refiere que existe un “silencio sexual”, esto quiere decir que no existe una comunicación abierta, veraz, efectiva y verbal sobre cuestiones que tengan que ver con la sexualidad o la salud sexual y reproductiva. Esta cultura del silencio tiene su base en cuestiones morales, religiosas y del género, en las que surgen diversos tabúes sobre lo que es la salud sexual y reproductiva y lo que está bien y mal en el ejercicio de la sexualidad. Por ello que los adultos piensen, en su mayoría, que los adolescentes no deben de tener relaciones sexuales, pues son cosas de adultos, en consecuencia, se les considera como niños asexuados.

En un estudio realizado por Benavente y Vergara (2006) a través de entrevistas a profundidad, encontraron que los padres no enseñaron de sexualidad a sus hijos. La mayoría de los entrevistados, independientemente de la edad o sector socioeconómico, refirió que lo dicho por los padres era escaso. Las mujeres señalaron que “la madre no les dijo nada” y los hombres que “en su casa no les dijeron nada”. En caso de que sí se hablara del tema, destaca el hecho de que la persona que lo hacía por lo general era la madre de familia. Pero la mayoría contestó que lo que les llegaban a decir era que se “cuidaran” sin especificar en qué consistía ese cuidado. En ese sentido el discurso que las madres daban a las hijas se enfocaba en los cambios biológicos, normas de higiene, la menstruación (entendida como un proceso para transformarse de niñas a mujeres) y su responsabilidad en el embarazo. Por otro lado,

a los hombres sus madres les hablaban de la responsabilidad y los riesgos morales y físicos de relacionarse con cualquier tipo de mujer. “En los entrevistados hombres, la falta de comunicación con los padres es mayor que entre las mujeres. Las diferencias en este punto no se dan por clase social, pero sí por rango de edad; entre los hombres mayores de ambos estratos no hay ningún testimonio de conversaciones con los padres acerca de sexualidad” (Benavente y Vergara, 2006, p.37).

La investigación cuantitativa de Gayou et al. (2020) concuerdan en que la principal fuente de información sobre cuestiones sexuales, tanto en hombres como mujeres, es la madre. Para los hombres después de la madre recurren con más frecuencia al padre, después al internet, centros de salud, amistades y profesores; para las mujeres después de la madre recurren con menos frecuencia a las amistades, centros de salud, al padre, al internet y a los profesores.

Por otro lado, Carrillo et al. (2013) refiere que la escuela es la segunda fuente primaria de obtención de información sobre cuestiones sexuales. *Save the Children* (2016) menciona que en México a nivel nacional más del 53% de los adolescentes identifica a su escuela como el lugar donde obtiene mayor información sobre sexualidad y esta se da formalmente con los programas de educación sexual o a través del grupo de pares.

Hasta hace algunos años, la educación sexual en México de manera formal y pública en las escuelas no estaba contemplado porque había choques culturales, así como morales y religiosos. Sin embargo, a partir de la creación en 1970 del Consejo Nacional de Población (CONAPO), que entre sus metas estaba reducir la tasa de crecimiento anual y moldear la conducta sexual de los mexicanos, surge una coordinación con la Secretaría de Educación Pública para que en la Ley Federal de Educación se señalara que debía haber conciencia sobre planificación familiar en las escuelas (Segura, 2011). A partir de aquí se institucionalizaron los temas de sexualidad en los planes y programas de estudio en la educación básica (Alvarado, 2015). “Se incorporan temas como la violencia de género, el uso del condón, las enfermedades de transmisión sexual, incluyendo el SIDA, las adicciones de diverso tipo,



la menstruación, la eyaculación, entre otros” (Alvarado, 2015, p. 51). Esto generó desacuerdos sociales, pues las personas más tradicionales pugnaban por “la moral” y las “buenas costumbres”.

Hasta la fecha esas reformas educativas sobre sexualidad se han mantenido o mejorado pues ahora ya no solo la educación básica tiene la información sino se imparte en todas las etapas escolares. Sin embargo, la escuela no es neutra, por lo tanto, la escuela también reproduce cuestiones de género incluido lo relacionado a la salud sexual y reproductiva. La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012) refiere que, en la mayoría de las escuelas en México, el abordaje pedagógico sobre sexualidad se limita a la descripción científica de la anatomía humana y que sigue existiendo un discurso moral que se basa en la familia tradicional heterosexual establecida con fines reproductivos.

Los medios de comunicación, las redes sociales y el internet se consideran como un potente agente socializador que a través de múltiples factores audiovisuales intervienen en el desarrollo de los adolescentes. Muchas veces hacen que se adelanten de su proceso de crecimiento y desarrollo adolescente y otras veces les presentan estereotipos inadecuados o precoces (Alvarado, 2015). “Los medios de comunicación masivos desempeñan la función de transmitir una cierta visión del acontecer social” (Wright, 1972, p. 56) en este caso, los medios han establecido ciertas maneras de entender la sexualidad por ejemplo con la pornografía. De esta forma, los adolescentes se acercan sobre todo al internet para resolver sus dudas y para aprender sobre el sexo y la sexualidad. En consecuencia, lo que aprenden en estos medios tiene ciertos sesgos y estereotipos que al momento de llevarlos a su vida diaria se dan cuenta de las limitaciones y riesgos.

En fin, la familia, la escuela e incluso los medios de comunicación interfieren en la educación sexual de las y los adolescentes. Ellos sin duda son una guía para la interiorización de concepciones de la sexualidad y la salud sexual y reproductiva. Por ello que debemos comprender e incluso desmitificar lo relacionado al papel de la educación sexual, la construcción de masculinidad y el embarazo adolescente.

## METODOLOGÍA

La aproximación metodológica que se utilizó fue la cualitativa debido a que su principal propósito es obtener un conocimiento del fenómeno en profundidad y buscar patrones comunes (Ragin, 2007). Para capturar las experiencias personales de los adolescentes se utilizó la entrevista, pues es una técnica muy útil en la investigación cualitativa para recabar datos (Díaz, Torruco y Martínez, 2013).

Para las entrevistas se consideró al municipio de Toluca, ya que es la capital del Estado de México, esto significa que es un municipio central del territorio ya sea por razones económicas, políticas, administrativas, etc. por lo tanto, adquiere también un factor relevante para su estudio. Aunado a ello de acuerdo con el INEGI (2020) en 2019, el Estado de México fue la entidad federativa que registró más nacimientos en adolescentes de 15 a 19 años con un número de 11 mil 917 niños y niñas de un total de 94 mil 045 seguido del estado de Puebla con 6 mil 433 nacimientos, Jalisco con 5 mil 696 y Guanajuato con 5 mil 345. De aquí la importancia de elegir este territorio para llevar a cabo la investigación, asimismo, Toluca ocupa el primer lugar en nacimientos registrados en el grupo etario de 15 a 19 años con mil 768 de los 11 mil 917 del total, seguido por Ecatepec de Morelos con mil 040, Nezahualcóyotl con 589, Chalco con 549 y Chimalhuacán con 530 registros.

Así entonces, se entrevistaron a ocho hombres adolescentes de entre 15 a 19 años, cuyas parejas estuvieran en el mismo rango de edad, pertenecientes a las localidades con más embarazo adolescente del municipio de Toluca (de acuerdo con el anexo 1) y que pertenecen al estrato socioeconómico medio bajo. En este nivel los sujetos tienen un nivel educativo de preparatoria o secundaria completa (Gutiérrez, 2004) y sus ingresos “no son muy sustanciosos, pero sí estables” (Forbes, 2014). Todos y todas tienen al menos la secundaria completa a excepción de dos adolescentes que solo tienen hasta primer año de secundaria. Cinco de ellos viven con su pareja en un cuarto en casa de sus padres y los tres restantes viven con sus suegros. Todos tienen un hijo. Cinco de

ellos se consideran “juntados<sup>6</sup>” y dos de ellos respondieron que viven en unión libre.

A partir de la información dada por los adolescentes se logra visualizar que la sexualidad ha sido construida dependiendo de la educación sexual que reciben y a partir de esto se identifica que se conforman las maneras en que los adolescentes piensan y entienden su cuerpo, los discursos sobre el sexo, las relaciones sexuales y la imposición de las definiciones que se hacen sobre su rol masculino y el impacto o no que puede tener en la ocurrencia de embarazos adolescentes.

## RESULTADOS

Al ser la familia, el primer lugar de socialización en género, es también el primer lugar dónde se establecen ciertas normas sobre el comportamiento sexual. Las familias mexicanas, normalmente están regidas por cuestiones morales que generan tabúes, ocasionando que no se quiera hablar del tema, sobre todo con los adolescentes pues se les considera muy pequeños o asexuales, en consecuencia, existen una serie de dificultades para comunicarse con los adolescentes o, incluso, el hecho de no querer hacerlo. Sobre todo, existe la creencia que en los estratos medios bajos esta noción del silencio sexual se da con más regularidad. Sin embargo, en el caso de los adolescentes aquí estudiados se puede observar que la mitad de los jóvenes respondió que sí recibieron educación sexual en casa. La cuestión para los jóvenes que sí recibieron educación sexual en casa es, qué tipo de información recibieron y quién se las brindó. Para los jóvenes que no recibieron educación sexual en casa, lo que se observa es el contexto familiar, de género y de masculinidad de manera más tradicional.

De los cuatro jóvenes que respondieron afirmativamente, todos mencionaron que la información fue brindada por su madre, el padre jamás

<sup>6</sup> La mayoría de los adolescentes no se casa o formaliza legalmente su relación. Coloquialmente los adolescentes mencionan que están “juntados” o que se “juntan” cuando se van a vivir juntos.

se les acercó a hablar del tema. Encontramos respuestas como “él no me decía nada”, “no platicamos con mi papá de eso”, “mi papá si se enteraba, pues yo creo que ni le importaba”. Observamos los patrones tradicionales en cuanto a que el tema de sexualidad es un tema de mujeres, supuestamente por tener mayor conexión con su cuerpo, cosa que a los hombres se les reniega o solo se les estereotipa en cuanto a la conducta sexual, por ende, los hombres padres se niegan a hablar de sexualidad con sus hijos por ser una cuestión femenina (De Keijzer, 2001; Gilmore, 1994).

Así entonces, cuando se les preguntó qué les decían sus mamás, sus respuestas fueron las siguientes:

*“Pues, tener cuidado y utilizar protección principalmente. Cuidado de no embarazarse, de que no embarace a la mujer y que no te llegue una infección, pues hay que cuidarse. Si llegase a pasar, me decían que me iba a hacer cargo, si hiciera eso te tendrías que hacerte cargo” (Abel, 15 años).*

*“Mi mamá solo me decía que tuviera cuidado, que me cuidara, que me protegiera [...] me decía que (me cuidara) con condones o diciéndole a la mujer que se tomara la pastilla del segundo día o algo así” (Edgar, 19 años).*

De esta manera, este estudio concuerda con investigaciones como las de Gayou et al. (2020) y Benavente y Vergara (2006), en las cuales se encuentran que la principal fuente de información sobre cuestiones sexuales es la madre. En este caso, las madres les hacen hincapié en que “se cuiden”, pero a diferencia de las investigaciones de estos autores en dónde las madres no especificaban a qué se referían con este cuidado, en el presente estudio, las madres sí especifican que el cuidado es utilizar métodos anticonceptivos, sobre todo el condón para él y la pastilla de emergencia para ella y también se les habla de enfermedades de transmisión sexual. A pesar de ello, ninguna madre refiere algunos otros aspectos de la sexualidad, no se habla de masturbación, de placer, de comunicación entre parejas, de la no violencia sexual, etc. La información proporcionada por ende es demasiado básica y poco específica.

No obstante, los adolescentes sienten confianza hacia la madre, pues es ella a quién recurren de primera mano si tienen alguna duda sobre sexualidad o de salud sexual: “*Si tengo dudas pues voy con mi mamá, o ya si no, con el doctor*” (Javier, 19 años).

Para el caso de los adolescentes que no recibieron información en casa, se puede detectar que en sus casas existen cargas de género más tradicionales, eso implica una mayor resistencia moral a hablarles a sus hijos de educación sexual, por ello que tampoco los adolescentes se acerquen a sus padres de primera instancia si tienen alguna duda sobre su sexualidad o temas de salud sexual. De hecho, los adolescentes mencionan que es más probable que se acerquen a los profesores o amigos si tienen alguna duda antes que a sus padres, pero en realidad, tampoco es que lo hagan con frecuencia. Más bien, ellos cuando tienen alguna duda, es muy frecuente que se queden con ella y no lo resuelvan.

También se les preguntó, si para resolver sus dudas entonces se acercaban al internet o redes sociales. Sus respuestas fueron que “a veces” o “no mucho”. Aunado a estos cuestionamientos, también se les preguntó sobre el uso de pornografía, ya fuera en revistas, redes sociales o en internet, debido a que la pornografía es una escuela sexual para los adolescentes, puesto que aquí ellos pueden aprender erróneamente sobre la sexualización de la mujer, los roles estereotipados de hombres y mujeres en el acto sexual o aprender una imagen distorsionada de la sexualidad (Miguel: 2022; Gil: 2021; Galofré: 2017 y Vera: 2000). Sin embargo, contestaron que ninguno la veía.

Esta pregunta sobre pornografía, puede estar sesgada pues los jóvenes se mostraron sonrojados, se reían o voltearon a ver otros espacios del lugar donde se llevaba a cabo la entrevista, esto demuestra vergüenza y eso puede indicar que sus respuestas no eran del todo negativas. Tomando en cuenta ciertos estudios como el de Miguel (2022), Gil (2021), Ballester, Orte y Pozo (2019), Galofré (2017) y Vera (2000) que refieren que existen estadísticas que mencionan que muchos hombres adolescentes han visto pornografía alguna vez y que son los hombres quienes consumen más del 87% de este contenido, podemos poner en duda las respuestas de los adolescentes. A pesar de esto, en

este caso hay que considerar que la mayoría cuenta con un celular de gama baja, ninguno tiene computadora o laptop y ninguno cuenta con internet en casa o en el trabajo, por ende, utilizar estos medios para obtener información sobre sexualidad o pornografía no es tan común como en otros estratos socioeconómicos.

Con lo que sí cuentan los adolescentes es con radio y televisión en casa, a pesar de ello solamente dos hombres mencionaron que han visto algún comercial o escuchado algo relacionado con la prevención del embarazo o la utilización de algún método anticonceptivo. En este estrato socioeconómico podemos decir que no es muy común acceder a información sobre sexualidad y salud sexual por medios electrónicos o no tienen mucho impacto los medios de comunicación sobre la educación sexual de los adolescentes. Si ellos tienen alguna duda, como hemos dicho, el primer contacto es la madre.

Con esta información podemos dar cuenta de que en la actualidad existe un poco más de apertura de los padres en estratos medios bajos para hablar de sexualidad con los hijos. A pesar de que se les da información básica a los jóvenes, se rompe un poco con lo que se había pensado hasta ahora; en estos sectores existe un “silencio sexual”. Esto será un indicador muy importante para que los adolescentes tengan distintas actitudes sexuales sobre el rompimiento de patrones de masculinidad y sobre cuestiones de autocuidado. Más adelante se ahondará en ello.

Ahora bien, Carrillo et al. (2013) refiere que la escuela es la segunda fuente primaria de obtención de información sobre cuestiones sexuales. Así también lo mencionaron los adolescentes entrevistados pues, todos recibieron educación sexual en la escuela. La mayoría refirió que en la escuela iban doctores o enfermeras de hospitales, quiénes les daban pláticas sobre sexualidad, prevención de embarazo y métodos anticonceptivos. Los que no refirieron pláticas por parte de personal externo a la escuela, mencionaron que eran los profesores y profesoras quienes les hablaban de sexualidad: *“La maestra era la que nos hablaba de cómo funcionaba los órganos sexuales y todo eso, nada más eso era lo que nos enseñaba”* (Mateo, 19 años).

Un hallazgo relevante sobre la educación sexual en la escuela es que los adolescentes refirieron que la calidad de la información recibida era “no tan buena” “muy básica” o la “daban a medias”. La mayoría de los adolescentes refirió lo que dijo Luis:

*“La verdad no nos dieron buena información, porque en primera nos la daban a medias, nos hablaban acerca de sexualidad, pero no nos decían nada de métodos anticonceptivos, y nos hablaban de prevenir el embarazo, pero no nos decían que podíamos prevenir enfermedades de transmisión, o sea solo nos daban poquito” (Luis, 16 años).*

Con sus respuestas sobre la calidad de la educación sexual que recibieron en la escuela pudimos percatarnos de que la información sobre el uso de métodos anticonceptivos, prevención del embarazo y enfermedades de transmisión sexual es muy básica, pues los jóvenes señalan que los temas que se les impartía fueron acerca del uso del condón en hombres, se les enseña cómo ponérselo de manera adecuada, se les habla de cómo puedan embarazarse las mujeres y cómo prevenir el embarazo, cómo pueden embarazar los hombres, se les menciona cuales son las enfermedades de transmisión sexual, sin embargo, no hablan de otros aspectos que tienen que ver con su sexualidad, aspectos más profundos y también relevantes, como la relación con su cuerpo, el autocuidado, el autorespeto, la masculinidad hegemónica y la salud sexual, el respeto hacia las y los demás, la violencia sexual, etc.

Con estas respuestas pudimos darnos cuenta de que posiblemente los adolescentes ya sabían de ciertas cosas sobre sexualidad y salud sexual antes de que la escuela les brindara algo de información. Para ello preguntamos sobre los grupos amicales para constatar si era ahí donde ellos han recibido educación sexual previa, además de la recibida en casa.

Nos dice la teoría (Ruiz, García y Rebollo, 2013) que el grupo de amigos influye en la construcción de la masculinidad pues es de ellos quienes aprenden, refuerzan o cuestionan las responsabilidades y las formas de ser hombre. En el estudio realizado por Sabuco et al. (2013) cuyo objetivo era analizar el discurso de los jóvenes para identificar

la forma temprana del proceso de generización entre los hombres donde se observa sexismo y homofobia como parte de la normativa del “ser hombre”, encuentra que los amigos ejercen una gran presión en la autovaloración de los adolescentes, por lo que aquellos que tengan actitudes femeninas son señalados por los amigos como “poco hombres”, insultados y avergonzados, en consecuencia los adolescentes van forjando su identidad conforme a la educación sexual y los roles de masculinidad establecidos socialmente, esto genera que se refuerce su aprendizaje sexista, machista y homofóbico.

Así, la mayoría de los estudios hasta ahora indican que los amigos influyen en la educación sexual de los adolescentes, pues son ellos quienes proporcionan cierta información informal de cómo deben actuar en cuanto a su salud sexual, referente a sus relaciones con mujeres, en cuanto a la relación con otros hombres (no femenina), de hecho, se menciona que mediante el *bullying* entre amigos se ejerce cierta presión para que se inicie la vida sexual de manera temprana o de cierta forma. Sin embargo, en el estudio aquí realizado encontramos algunas disparidades con lo que nos dice la teoría.

Para observar el tipo de educación sexual y si existía alguna presión que el grupo de pares pudiera ejercer en los adolescentes, se les hicieron algunas preguntas, por ejemplo, sobre si hablaban con sus amigos de sexo, sexualidad, si alguna vez compartieron con ellos su primera relación sexual, si hablaban de métodos anticonceptivos, o de pagar por sexo o sobre el compartir pornografía entre amigos, entre otras cuestiones. De primera mano, las respuestas de todos los adolescentes fueron negativas, es decir, refirieron que ellos no hablaban de ningún tema de estos con sus amigos. Algunos mencionaron que no platicaban de esos temas porque “es confidencial” o “es personal”. No obstante, dos cosas sucedieron, la primera es que sus respuestas negativas las dieron muy nerviosos, se sonrojaron y miraban a otros lados, todo ello mostrando vergüenza e incomodidad, lo que puede ser un indicador de que sus respuestas negativas no hayan sido del todo honestas. Lo segundo que sucedió es que cuando comenzaron las preguntas sobre los actos que sus amigos hacían, pero ellos no, las respuestas dieron un giro. Al preguntarles si entre amigos se molestaban o hablaban de cosas sexuales, sus respuestas fueron las siguientes:



*“De broma sí, sí escuchaba las bromas, pero, ahora sí que cuando ellos hablaban, yo la verdad prefería hacerme a un lado. Ya cuando escuchaba que empezaban hablar pues yo me hacía a un lado o les decía ahorita regreso, voy al baño, voy a comprar algo. Ya cuando terminaban de hablar pues ya me acercaba”* (Mateo, 19 años).

*“Sí, ellos sí hablaban, pero yo cuando hablaban no me sentía cómodo y me iba, o no decía nada, los dejaba hablar [...] ellos se hacían bromas entre ellos, pues decían, así como que quién la tenía más grande o así”* (Edgar, 19 años).

*“Yo creo que presión, así como para decir quién, con aquella primero o así, creo que no, sí se hacían bromas con eso y decían que sí tenían relaciones con sus novias pero creo que era más como de broma, no tanto como para presionar a otros para que lo hicieran, nomás para pasar el rato”* (Hugo, 19 años).

Lo que vemos aquí nos lleva a reflexionar sobre varios puntos. Uno de ellos es que los jóvenes ante la entrevista se mostraron ajenos a lo que sus amigos realizaban. Por ejemplo, a las cuestiones de *bullying* sexual entre amigos, ellos refirieron que cuando sucedía eso, se alejaban o intentaban cambiar el tema, o se quedaban callados. Estas respuestas pudieron darse así debido a que la sexualidad es un tema tabú, en donde ellos sienten vergüenza de ser caracterizados como jóvenes que “hacen esas cosas” ante la entrevistadora (bullean, bromean sexualmente, hablan de sexualidad, etc.).

Otra perspectiva a considerar es que si en efecto actúan de esa manera cuando los amigos están ejerciendo algún *bullying* entre ellos, es debido a lo que refiere González (2003) que los jóvenes no se sienten cómodos hablando de sexualidad con sus amigos hombres pues pueden ser señalados o considerados sujetos de burlas por ellos mismos. Por tanto, el grupo de pares influye de manera subjetiva y su identidad como hombres se va reforzando en cuanto a que ellos no deben ser expresivos, compartir sus experiencias, sus problemas, dudas y debilidades con sus pares, menos en temas de sexualidad.

Otro punto a resaltar y en este caso comparándolo con otros estudios, es que los adolescentes no sienten una presión real de sus compañeros por tener relaciones sexuales, sino más bien, las bromas forman parte de su crecimiento y desenvolvimiento como hombres, reforzando su masculinidad en forma verbal (por ejemplo, mentir sobre sus relaciones sexuales) sin embargo, eso no lo llevan a cabo en sus acciones cotidianas (por ejemplo, la mitad de los adolescentes solo había tenido una pareja sexual, contrario a lo que la masculinidad hegemónica indica, que los hombres tienen muchas parejas sexuales incluso en la adolescencia). Es más, una forma de aprender a expresarse “como hombres” “entre hombres”. De hecho, se les preguntó si alguna vez se habían sentido presionados por sus compañeros y amigos para tener relaciones sexuales o tener varias parejas sexuales, a lo cual todos dijeron rotundamente que no, sin titubear, sin sonrojarse, sin ninguna señal de incomodidad, etc. por ende, podemos inferir que nunca se han sentido realmente presionados por parte de sus pares en cuanto a las relaciones sexuales, cosa que sí cambia cuando se habla de bromear o bullearse entre ellos pues sí sienten que deben reírse o burlarse cuando se tocan temas como el tamaño del pene o si se hacen bromas, etc.

Ahora bien, una vez que se comprende quiénes educan sexualmente o no a los adolescentes, es relevante vislumbrar lo que los jóvenes saben o no saben de sexualidad y salud sexual y reproductiva. Las primeras preguntas que se hicieron fueron sobre los métodos anticonceptivos (MAC). Siete de los adolescentes mencionaron que saben que existen los MAC. Al preguntarles si sabían cuántos métodos había, los siete señalaron el condón de hombre, de ellos solo uno mencionó el condón de mujer, otro mencionó el dispositivo intrauterino (mejor conocido como DIU) (cuyo nombre lo dio erróneamente) y otro nombró las pastillas (de emergencia). Siete de los adolescentes mencionaron que saben dónde adquirirlos, la mayoría mencionó que, en una farmacia, solo uno respondió que en un centro de salud. Siete mencionaron que saben dónde se les puede enseñar a poner un condón, la mayoría refirió en un consultorio de farmacia o en un consultorio. Siete respondieron que saben ponerse un condón, solo uno respondió “la verdad, verdad, no”. Solamente uno de los adolescentes había asistido alguna vez a un

centro de salud a pedir condones, como ya se refirió anteriormente, debido a una tarea escolar.

Posteriormente se les preguntó sobre si sabían cuáles eran las consecuencias de no cuidarse o no utilizar métodos anticonceptivos a la hora de tener relaciones sexuales, los ocho adolescentes respondieron que sí sabían; algunas de sus respuestas fueron:

*“Sí, que si ella se cuidó y yo no me cuide podemos tener otro embarazo o me contagie de otra cosa”* (Abel, 15 años).

*“Sí, ¿no?, embarazarse y eso de las enfermedades, ¿no?”*  
(Daniel, 18 años).

*“Me puedo contagiar de una enfermedad”* (Edgar, 19 años).

*“Sí, una de ellas es el embarazo, pero creo que la más importante son las enfermedades de transmisión sexual”* (Luis, 16 años).

*“Sí, te puedes contagiar de enfermedades y quien sabe qué”*  
(Hugo, 19 años).

*“Sí, las enfermedades de la transmisión sexual, pues el sida, las ladillas y así, por ejemplo”* (Javier, 19 años).

Después se les preguntó sobre si sabían cuáles eran las enfermedades de transmisión sexual a lo que todos respondieron afirmativamente, sin embargo, solo tres mencionaron el VIH /SIDA y uno de ellos refirió otra enfermedad como las ladillas.

A continuación, se les preguntó sobre si sabían cómo se evita un embarazo, todos respondieron que sí sabían, algunas respuestas fueron las siguientes:

*“Hay muchas formas de evitar un embarazo ahora sí que, usando protección, es la única forma con el condón” (Mateo, 19 años).*

*“Si ahora sí que cuidarse, y el método ese que le pusieron a mi esposa que creo que es el DIU, creo que es el que sirve más para que no se embaracen” (Abel, 15 años).*

*“Pues no les echas los desos” (Daniel, 18 años).*

*“Si, el condón, el hombre o ya sea la mujer, uno de los dos, el que esté más seguro de ponerse el condón” (Edgar, 19 años).*

Ahora bien, lo que sucedía cuando se les interrogaba sobre preguntas relacionadas con la sexualidad, por ejemplo, si sabían lo que es la eyaculación, solamente tres mencionaron que sí sabían. Al preguntarles sobre si sabían lo que era un orgasmo solo uno mencionó que sí sabía, sin embargo, no supo explicar qué era. En cuanto a saber cuáles son los días fértiles de la mujer, cinco refirieron que sí sabían cuáles eran, sin embargo, dieron respuestas como “el día en que le llega la regla” o “si nos enseñaron una clase pero que supuestamente cada mujer tiene distintos días eso es lo que yo”. Mostrando que realmente no sabían a qué me refería con esa pregunta.

Por último, se les preguntó si sabían que era la virginidad, cuatro respondieron que no sabían qué era, y la otra mitad dijo que sí sabían. De los que sí sabían, se les preguntó qué pensaban sobre ella para observar la normatividad de género en cuanto a este tema. Sus respuestas fueron las siguientes:

*“No pues sí de pensar algo, pues no” (Mateo, 19 años).*

*“No pues nada, pues si pueden tener relaciones sexuales, pero cuidarse para no embarazare para no tener un bebé si no está planeado” (Abel, 15 años).*

*“Pues que está bien, pues si se deben de aguantar hasta que estén juntos” (Daniel, 18 años).*

*“Yo pienso que para una mujer su virginidad es muy importante, es algo que le va a entregar a una persona y si no lo hace con la persona correcta pues yo me imagino que se siente feo, han de sentir feo ellas, siento que es algo especial para ellas” (Luis, 16 años).*

La respuesta de Luis es bastante interesante, puesto que refiere la virginidad como algo que solamente las mujeres tienen y que pierden, esto responde a la normatividad de género en cuanto a que las mujeres son seres virginales que se deben guardar para el hombre ideal, a quién le entregarán su parte más importante como mujeres. Esto solo lo deben hacer cuando encontraron a la persona con quién pasaran el resto de sus vidas, por eso que Daniel refiera que se deben de “aguantar” hasta que estén juntos.

Como hemos visto, la familia, la escuela y los amigos son una guía para interiorizar conceptos de sexualidad y de masculinidad. Lo importante aquí es señalar que dependiendo de quienes recibieron la educación sexual, serán las actitudes y acciones sexuales y de autocuidado que llevarán a cabo en su vida cotidiana.

Nuestros hallazgos indican que, todos los adolescentes tuvieron educación sexual en la escuela, por tanto, el factor que incide en su actuar sexual es la educación en casa. Si los adolescentes recibieron educación sexual en casa, entonces tienen actitudes de autocuidado que rompen con la masculinidad establecida, pues señalan que revisan su cuerpo, si ven alguna anomalía le indican a su madre o van al doctor si tienen alguna molestia o enfermedad en general o incluso de sus aparatos reproductores. Caso contrario a los adolescentes que señalaron que no tuvieron educación sexual en casa, pues ellos no van al doctor, ni procuran su salud general, ni sexual.

También se detectó que los adolescentes que recibieron educación sexual en casa solo han tenido una pareja sexual (su pareja actual, madre de su hijo/a) y que sí utilizaron un método anticonceptivo

como el condón en su primera relación sexual. Sin embargo, aquellos adolescentes que no tuvieron educación en casa, han tenido entre 2 y 3 parejas sexuales y no utilizaron ningún método anticonceptivo en su primera relación sexual.

## A MANERA DE CONCLUSIÓN

Con esta información podemos observar e incluso desmitificar la cuestión de que los jóvenes no tienen educación sexual y por esa razón se embarazan. Hemos visto que los adolescentes han recibido educación sexual, sobre todo desde dos esferas, la primera en la escuela y la segunda en casa. Los adolescentes saben los métodos anticonceptivos, las maneras de protegerse de enfermedades de transmisión sexual y sobre todo cómo no embarazarse, conocen como usar un condón y dónde se adquieren los métodos, así como, las consecuencias de no usarlos,

Es parte de cumplir con las exigencias sociales el querer tener un hijo en la adolescencia pues son hijos queridos y planeados.

etc. Si bien la información con la que cuentan no es de calidad, no es suficiente o no es del todo correcta, sí tienen un concepto general del cuidado en cuanto a la prevención del embarazo y de enfermedades de transmisión sexual.

La cuestión que surge es ¿por qué si los adolescentes tienen ese concepto general del cuidado, de todos modos, se embarazan a temprana edad? La respuesta justamente va de la mano de una cuestión social, contextual, cultural y de la construcción de la masculinidad y de su plan de vida. Es parte de la trayectoria de vida de los adolescentes que una vez que se juntan con sus parejas a corta edad, el siguiente paso es formar una familia, lo que implica que los adolescentes atienden ciertos roles de masculinidad que han sido aprendidos desde muy pequeños y que los forjan para responder a su rol de proveeduría. Esto implica dejar la escuela y dedicarse cien por ciento al trabajo. No es que no sepan de educación sexual y no se cuiden, más bien responden a las exigencias culturales, contextuales y sociales, donde sus padres, sus tíos, sus primos, etc. se han “juntado” y formado una familia a temprana edad. Es parte de cumplir con las exigencias sociales el querer tener un hijo en la adolescencia pues son hijos queridos y planeados.

Precisamente esta investigación invita a las instituciones de salud y a las políticas públicas sobre prevención y atención del embarazo adolescente, a desmitificar la educación sexual de los adolescentes en estratos medios bajos, y considerar aspectos más integrales de masculinidad, de cultura y contexto social para generar soluciones más acertadas y con ello lograr la disminución del embarazo adolescente.

## ANEXOS

### Anexo 1. Delegación y porcentaje de embarazo adolescente en el municipio de Toluca.

Núm.	Delegación	%
1	36 Delegación San Pablo Autopan	8.15%
2	34 Delegación San Mateo Otzacatipan	7.39%
3	28 Delegación San Cristóbal Huichochitlán	6.95%
4	37 Delegación San Pedro Totoltepec	6.74%
5	42 Delegación Santiago Tlacotepec	6.08%
6	25 Delegación San Andrés Cuexcontitlán	4.29%
7	38 Delegación Santa Ana Tlapaltitlán	3.80%
8	27 Delegación San Buena Ventura	3.75%
9	40 Delegación Santa María Totoltepec	3.20%
10	31 Delegación San Lorenzo Tepaltitlán	3.10%
11	14 Delegación Seminario Conciliar	2.72%
12	22 Delegación Cacalomacán	2.55%
13	15 Delegación Seminario 2 de Marzo	2.50%
14	24 Delegación Capultitlán	2.34%
15	02 Delegación Barrios Tradicionales	2.17%
16	09 Delegación Del Parque	2.12%
17	30 Delegación San Juan Tilapa	2.12%
18	13 Delegación Felipe Chávez Becerril	1.68%
19	01 Delegación Centro Histórico	1.63%
20	29 Delegación San Felipe Tlalmimilolpan	1.63%
21	33 Delegación San Martín Toltepec	1.63%
22	03 Delegación árbol de las Manitas	1.52%

*Continúa...*

Núm.	Delegación	%
23	45 Delegación Tlachaloya	1.52%
24	19 Delegación Nueva Oxtotitlán	1.47%
25	21 Delegación Sánchez	1.41%
26	16 Delegación Seminario Las Torres	1.36%
27	08 Delegación Santa María de las Rosas	1.30%
28	39 Delegación Santa Cruz	1.30%
29	41 Delegación Santiago Miltepec	1.30%
30	44 Delegación Tecaxic	1.14%
31	47 Delegación El Cerrillo Vista Hermosa	1.14%
32	23 Delegación Calixtlahuaca	1.09%
33	35 Delegación San Mateo Oxtitlán	1.09%
34	06 Delegación San Sebastián	0.98%
35	12 Delegación Moderna de la Cruz	0.92%
36	20 Delegación Adolfo López Mateos	0.92%
37	26 Delegación San Antonio Buenavista	0.92%
38	32 Delegación San Marcos	0.71%
39	04 Delegación La Maquinita	0.65%
40	46 Delegación San Cayetano Morelos	0.65%
41	05 Delegación Independencia	0.60%
42	07 Delegación Universidad	0.43%
43	11 Delegación Colón	0.43%
44	17 Delegación Morelos	0.16%
45	18 Delegación Ciudad Universitaria	0.16%
46	43 Delegación Santiago Tlaxomulco	0.16%
47	10 Delegación Metropolitana	0.11%
Total		100.00%

Fuente: Toluca Capital (2020).




## REFERENCIAS

- Alvarado, J. (2015). *Educación sexual preventiva en adolescentes* [Tesis doctoral, Departamento de teoría de la educación y pedagogía social, Facultad de educación, UNED].
- Ballester, L., Orte, C., y Pozo, R. (2019). Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales de adolescentes y jóvenes. En Orte, C., Ballester, L., y Pozo, R. (Eds.). *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales* (pp. 249-284). Octaedro.
- Benavente, M. y Vergara, C. (2006). *Sexualidad en hombres y mujeres. Diversidad de miradas*. FLACSO.
- Botero, L., Hernández, J. y Caicedo, J. (2019). Configuración de la identidad en padres adolescentes: un estudio cualitativo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(2), 377-398.
- Carrillo, H. (2002). *The Night Is Young: Sexuality in Mexico in the Time of AIDS*. University of Chicago Press.
- Carrillo, M., Mendoza, M., Salinas J., Martínez, J., Carrillo, A., Lara, J., Gomez G. y Ribón, A. (2013). *Estudio sobre atención y prevención del embarazo en adolescentes de los programas que operan las dependencias responsables del Estado de Querétaro*. Instituto Queretano de las mujeres, Universidad Autónoma de Querétaro. [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/Qro/QRO\\_MA1\\_ESTUDIO\\_12.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/Qro/QRO_MA1_ESTUDIO_12.pdf)
- Casique, I. (2020). Correlates of Satisfaction with Sexual Initiation Among. *International Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 46, 163-173.
- Connor, S., Edvardsson, K. & Spelten, E. (2018). Male adolescents' role in pregnancy prevention and unintended pregnancy in rural Victoria: health care Professional's and educators' perspectives. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 18(245), 1-10.
- De Keijzer, B. (2001). Los hombres ante la salud sexual-reproductiva: una relación contradictoria. *Salud y Género, A. C.*, 1-17.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación educ.* 2(7), 162-167. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es).
- Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2020). *Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENAPEA)*. <https://www.gob.mx/conapo/articulos/estrategia-nacional-para-la-prevencion-del-embarazo-en-adolescentes-enapea>.
- Forbes, S. (2014). ¿A cuál clase social perteneces? Forbes. <https://www.forbes.com.mx/a-cual-clase-social-perteneces-segun-la-se/>
- Galofré, P. (2017). Pornografía y educación sexual: Influencia del consumo de pornografía en la socialización de la población adolescente. Revisión bibliográfica y propuesta de investigación. *UIB. Educación Social*.
- Gayou, U., Meza, M., Noriega, S. y Vázquez, L. (2020). Panorama sobre Educación Sexual Integral, deseo y prospectiva de embarazo entre adolescentes de Querétaro. *Diálogos sobre educación*, (21), 1-22.
- Gil, H. (2021). Análisis feminista del impacto de la pornografía en la educación sexual de la adolescencia. En Aránguez, T. y Olariu, O. (Coords) *Feminismo digital. Violencia contra las mujeres y brecha sexista en internet* (pp. 571-598). Dykinson S.L.

- Gilmore, D. (1994). *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. Paidós.
- González, C. (2003). *Travestidos al desnudo: Homosexualidad, identidades y luchas territoriales en Colima*. CIESAS-Miguel Ángel Porrúa.
- Gutiérrez, F. (2004). Clasificación de niveles socioeconómicos en México según la AMAI. Fergut. <https://www.fergut.com/clasificacion-de-niveles-socioeconomicos-en-mexico-segun-la-amai/>
- Gutmann, M. (2005). La “falocedad” de continuos: salud reproductiva entre los adolescentes de Oaxaca de Juárez. *Estudios Sociales*, 13(26), 118-143.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). Estadísticas de natalidad. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/NamtosRegistrados2020.pdf>
- Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) (2020). Madres adolescentes, Sistema de indicadores de género. [http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/tarjetas/Madres\\_adolescentes.pdf](http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/tarjetas/Madres_adolescentes.pdf)
- Instituto Nacional de Salud Pública (INSP) (2015). Estudio sobre la Prevención del Embarazo en Adolescentes desde las Masculinidades. [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/Estudio-ENAPEA.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/Estudio-ENAPEA.pdf)
- Juárez, F. y Castro, T. (2009). Biografías sexuales de los adolescentes varones en las favelas de Recife, Brasil: cuestionando algunos estereotipos de la sexualidad adolescente. *Estudios Demográficos y urbanos*, 24(1), 151-191.
- Marcell, A., Raine, T. & Eyre, S. (2003). Where Does Reproductive Health Fit into the lives of adolescent Males? *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 35(4), 180-186.
- Miguel, A. (2022). Sobre la pornografía y la educación sexual: ¿puede «el sexo» legitimar la humillación y la violencia? *Gac Sanit*, 35(4), 379-382.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020). Desarrollo en la adolescencia, Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente. [https://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/es/#:~:text=La%20OMS%20define%20la%20adolescencia,10%20y%20los%2019%20a%C3%B1os](https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/#:~:text=La%20OMS%20define%20la%20adolescencia,10%20y%20los%2019%20a%C3%B1os)
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015). *World population prospects: the 2015 revision. Age-specific fertility rates by major area, region and country, 1950-2010*. [https://population.un.org/wpp/publications/Files/WPP2015\\_Methodology.pdf](https://population.un.org/wpp/publications/Files/WPP2015_Methodology.pdf)
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2016). Acelerar el progreso hacia la reducción del embarazo en la adolescencia en América Latina y el Caribe. [https://www.unicef.org/lac/media/1336/file/PDF\\_Acelerar\\_el\\_progreso\\_hacia\\_la\\_reduccion\\_del\\_embarazo\\_en\\_la\\_adolescencia.pdf](https://www.unicef.org/lac/media/1336/file/PDF_Acelerar_el_progreso_hacia_la_reduccion_del_embarazo_en_la_adolescencia.pdf)
- Ragin, C. (2007). *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*. Siglo del Hombre Editores.
- Redmond, M. (1985). Attitudes of Adolescent Males toward Adolescent Pregnancy and Fatherhood. *Family Relations*, 34(3), 337-342.
- Rojas, O. (2020). El tránsito a la vida adulta en la diversidad. El caso de algunos varones mexicanos y los embarazos durante su adolescencia. En Pérez, F. y Sánchez A. (Coords.), *Los claroscurros del embarazo, la maternidad y la paternidad en la adolescencia* (pp. 137-158). Orfilia.
- Rojas, O. y Villalobos, A. (2020). Análisis del deseo masculino sobre los embarazos durante la adolescencia en México. En Pérez, F. y Sánchez A. (coords.), *Los*

- claroscuros del embarazo, la maternidad y la paternidad en la adolescencia (pp. 157-178). Orfilia.
- Ruiz, E., García, R. y Rebollo, M. (2013). Relaciones de género de adolescentes en contextos educativos. Análisis de redes sociales con perspectiva de género. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(1), 123-140.
- Sabuco, A., Sala, A., Santana, R. y Rebollo, A. (2013). Discursos de niños varones sobre la masculinidad en contextos escolares. Un estudio piloto. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(1), 141-157.
- Save the Children (2016). Embarazo y maternidad en la adolescencia. <https://www.savethechildren.mx/sci-mx/files/89/89cd3f0a-43e0-42aa-876a-a345df7f0f74.pdf>
- Segura, L. (2011). Educación sexual en educación básica. Seminario: Día Mundial del embarazo adolescente. Santiago.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012). Embarazo adolescente y madres jóvenes en México: una visión desde el Promajoven. México: Secretaría de Educación Pública. <https://doi.org/9786079200633>
- Stern, C. (2007). Estereotipos de género, relaciones sexuales y embarazo adolescente en las vidas de jóvenes de diferentes contextos socioculturales en México. *Estudios Sociológicos*, XXV(73), 105-129.
- Stern, C. (2012). *El «problema» del embarazo en la adolescencia. Contribuciones a un debate*. El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- Stern, C., Fuentes, C., Lozano, L. y Reysoo, F. (2003). Masculinidad y salud sexual y reproductiva: un estudio de caso con adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Pública de México*, 45, 1-13.
- Toluca Capital (2020). Numeralia Municipal de Toluca. [https://www.ipomex.org.mx/recursos/ipo/files\\_ipo3/2019/43073/7/6c3702231354fc98738bfe7c71828df7.pdf](https://www.ipomex.org.mx/recursos/ipo/files_ipo3/2019/43073/7/6c3702231354fc98738bfe7c71828df7.pdf)
- Tuffin, K., Rouch, G. & Frewin, K. (2018). The 'missing' parent: teenage fathers talk about the meaning of early parenthood. En Kamp, A. & McSharry, M. (Eds.). *Re/assembling the pregnancy and parenting teenager: narratives from the field* (pp. 269-290). Peter Lang AG.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, por sus siglas en inglés) (2013). *Informe estado de la población mundial 2013: Maternidad en la niñez. Enfrentar el reto del embarazo en adolescentes*. <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ES-SWOP2013.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) (2018). *Los derechos de la infancia y la adolescencia en México*. <https://www.unicef.org/mexico/media/1791/file/SITAN-UNICEF.pdf>
- Vera, L. (2000). La pornografía y sus efectos: ¿Es nociva la pornografía? *Rev Biomed*. 11, 77-79.
- Villalobos, A., Ávila-Burgos, L., Hubert, C., Suárez-López, L., de la Vara-Salazar, E., Hernández-Serrato, M. y Barrientos-Gutiérrez, T. (2020). Prevalencias y factores asociados con el uso de métodos anticonceptivos modernos en adolescentes, 2012 y 2018. *Salud Pública de México*, 1-14.
- Wright, C. (1972). *Comunicación de masas: una perspectiva sociológica*. Paidós.





**Políticas de inclusión para la niñez y juventud con  
discapacidad.  
El caso de la inclusión educativa**

**Israel Tonatiuh Lay Arellano**

Profesor-investigador titular A en el Instituto de Gestión del Conocimiento y del Aprendizaje en Ambientes Virtuales de la Universidad de Guadalajara

**María Elena Anguiano Suárez**

Profesora de la Licenciatura en Gestión Cultural del Sistema de Universidad Virtual

Políticas de inclusión para la niñez y juventud con discapacidad.

El caso de la inclusión educativa

*Inclusion policies for children and youth with disabilities.*

*The case of educational inclusion*

## RESUMEN

---

La inclusión de las personas con discapacidad como política pública se ha incrementado en los últimos años, aunque más por presión del cumplimiento de los compromisos internacionales en la materia, por lo que su materialización y el alcance de sus objetivos ha tenido altibajos, demostrando que el conocimiento sobre las diferentes condiciones de discapacidad, la sensibilización social sobre el tema y la opacidad institucional, son elementos que a más de una década de la entrada en vigor de la *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*, siguen siendo necesarios atender. El presente texto se enfoca en la inclusión educativa, por lo que se hace un recuento de las políticas tanto internacionales como nacionales y locales que se han construido en pro de este objetivo, y las barreras que han enfrentado para alcanzar sus metas.

**PALABRAS CLAVE:** educación inclusiva, políticas públicas, discapacidad, discapacidad psicosocial.

## ABSTRACT

---

The inclusion of people with disabilities as a public policy has increased in recent years, although more due to pressure from compliance with international commitments on the matter, so its materialization and the scope of its objectives have had ups and downs, demonstrating that the knowledge about the different conditions of disability, social awareness on the subject and institutional opacity, are elements that, more than a decade after the entry into force of the International Convention on Persons with Disabilities, continue to be necessary to address. This text focuses on educational inclusion, for which an account is made of the international, national, and local policies that have been built in favor of this objective, and the barriers they have faced to achieve their goals.

**KEYWORDS:** inclusive education, public policies, disability, psychosocial disability.

---

# Políticas de inclusión para la niñez y juventud con discapacidad.

## El caso de la inclusión educativa

---

Israel Tonatiuh Lay Arellano  
María Elena Anguiano Suárez

### INTRODUCCIÓN

La atención a determinados grupos de personas con discapacidad inició desde finales del Siglo XIX, cuando el Estado emprendió acciones para *ocuparse*, porque no había una atención real en estricto sentido, de los *diferentes* o *raros*. Es así como tenemos conocimiento de los hospitales psiquiátricos de la época del porfiriato, así como las nacientes escuelas para personas con discapacidad visual y auditiva en el Siglo XX.

Por otra parte, hasta hace relativamente poco tiempo, la niñez y la juventud no eran vistas como prioritarias en el desarrollo social, por lo que se homogenizaban a los derechos generales que se otorgaban en las diversas leyes, aunque en campos como el educativo, la atención a los *diferentes* se plasmó en la propia reglamentación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) desde los años 70's del siglo pasado, pero sin que tales esfuerzos u objetivos impactaran más allá de las cuatro paredes del aula escolar.

No fue sino hasta 2008, cuando entró en vigor la *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad* la cual fue firmada y ratificada por el Estado mexicano, por lo que la *Convención* pasó a formar parte del llamado bloque de constitucionalidad de nuestro país, obligando al gobierno a armonizar toda la legislación para garantizar el cumplimiento de los derechos para estas personas.

Sin embargo, el cumplimiento de tales derechos es lo que no se ha logrado a cabalidad después de once años de vigencia de la *Ley General*

de los *Derechos de las Personas con Discapacidad* y de otras creadas posteriormente para cumplir con tal objetivo, aunque algunas normas han sido demandadas ante instancias judiciales bajo determinados criterios de interpretación, retrasando aún más la amplitud de derechos para determinadas personas con discapacidad.

De todos los aspectos de la vida que se enmarcan en la *Convención*, nos centraremos en los referentes a la inclusión educativa, ya que se tiene la convicción de que la educación es el pilar más importante para la formación de la persona no solo en el ámbito académico, sino para la propia ciudadanía, por lo que la inclusión en ésta constituye uno de los mayores elementos para el fomento de la democracia, donde cualquier exclusión afecta la propia composición y correcto funcionamiento social.

## DE LA ATENCIÓN A LOS DIFERENTES, AL MODELO DE INTEGRACIÓN Y AL DE INCLUSIÓN

De acuerdo con la *Convención*, “las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2008). Sin embargo, no siempre se ha tenido esta conceptualización, pues la fuerza que ejercía el modelo médico-biológico (aunque todavía lo sigue haciendo), se avocaba a ver y a atender a la discapacidad exclusivamente desde un enfoque clínico.

Lo anterior se puede constatar desde la propia creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) de la SEP en 1973, cuyo objetivo fue “organizar, dirigir, administrar, desarrollar y vigilar el sistema federal de educación de niños atípicos; y desarrollar y vigilar la Escuela Normal de Especialización, la Clínica de la Conducta y la Clínica de Ortolalia” (DOF, 1973).

Nótese aquí la mención a los niños *atípicos*, la cual no cambiaría sino hasta la siguiente década, posterior a la creación del *Programa Primaria para todos* en 1981, que dio origen a la implementación de los



grupos integrados en las escuelas regulares, lo que a su vez provocaría una reforma al reglamento interior de la SEP, al agregar una nueva competencia a la DGEE: “organizar, desarrollar, operar, supervisar y evaluar diferentes servicios que tiendan a la integración de personas con limitaciones físicas o mentales a la educación regular” (DOF, 1980). Aquí el concepto de *niños atípicos* cambiaría al de *personas con limitaciones físicas o mentales*.

En 1989 habría otro cambio en este concepto, al pasar de *personas con limitaciones físicas o mentales* al de *niños y jóvenes con requerimientos de educación especial* (DOF, 1989), ello previo a la aprobación de la *Convención de los Derechos del Niño*, por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas (resolución 44/25) el 20 de noviembre de ese año (ONU, 1989). De este tratado se resalta la igualdad entre adultos y niños, y la protección especialmente a aquellos que no han alcanzado un pleno desarrollo físico y mental.

Bajo los compromisos adquiridos con esta *Convención*, al año siguiente, se crearía en España la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) en la cual se acuñaría el concepto de *Necesidades Educativas Especiales* (NEE), el cual abre paso a otra manera de mirar a los niños que requieren de apoyos adicionales en su proceso educativo escolar, centrándose en repensar las formas de atender a la diversidad de los alumnos para lograr la equidad y hacer posible la flexibilidad curricular.

Otros dos eventos de carácter internacional como fueron la realización de la *Conferencia Internacional Educación para Todos* llevada a cabo en Jomtien, Tailandia, donde se propuso dar un giro a la política educativa internacional al reconocer como prioridad la educación de todos los niños más allá de cualquier condición o circunstancia vinculada a ellos; y la firma de la *Declaración de Salamanca*, en junio de 1994; reafirmaron el derecho que todas las personas tienen a la educación, reconociendo “la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con Necesidades Educativas Especiales dentro del sistema común de educación” (UNESCO, 1994, p. viii), fortaleciendo de esta manera el modelo de la Escuela integradora.

Para estar en sintonía con todas estas propuestas que se impulsaban a nivel internacional en materia educativa, el Estado mexicano había expedido un año antes la *Ley General de Educación*, y en 1995 la SEP creó las *Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular* (USAER), cuyo objetivo principal sería el apoyar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad en su proceso de integración educativa en las escuelas de educación básica.

Sin embargo, el modelo de integración educativa no era del todo incluyente, pues no se realizaba ninguna adecuación curricular de acuerdo con las características de la condición del estudiante, además de que la metodología de la USAER consistía en sacar al estudiante del aula para *trabajar* cuestiones individuales, en aislamiento del resto del grupo y sin aparente colaboración entre el o la docente y el equipo de la Unidad.

Durante la primera década del nuevo milenio (2000-2011), se inicia el *Modelo de inclusión educativa*, cuyo paradigma gira en torno a la atención a personas que enfrentan *Barreras para el Aprendizaje*, concepto surgido de la reingeniería del de *Necesidades Educativas Especiales*, y con ello una serie de políticas encaminadas a proteger a la infancia y adolescencia.

En el año 2000 se aprueba y se publica la *Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes* (DOF, 2000). En 2002 se crea el *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*; en 2003 la *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación* (DOF, 2003), que condujo a la creación del *Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación* (Conapred); y en 2005 la *Ley General para las personas con discapacidad* (DOF, 2005).

En el ámbito internacional, en 2006 la Asamblea General de la ONU aprueba la *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*, documento impulsado por México a través de la persona de Gilberto Rincón Gallardo, y la cual entraría en vigor en 2008, convirtiéndose en el instrumento decisivo para guiar la política pública en esta materia en los siguientes años, sobre todo, las características de la inclusión educativa.

La importancia de la educación está plasmada en el Artículo 24 de la *Convención*, donde los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad al acceso a ésta en todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con el objetivo de desarrollar su potencial humano, personalidad, talentos y creatividad, por lo que los Estados deben de asegurarles la educación primaria, secundaria y superior, y a los ajustes razonables en función de las necesidades individuales (ONU, 2008).

Después de la ratificación de la *Convención* por parte del Senado, la tarea del Estado mexicano fue la de armonizar todo su sistema normativo, por lo que en 2011 se lleva a cabo una reforma a la Constitución (DOF, 2011b) para elevar a rango constitucional los derechos humanos, así mismo, para dotar de jerarquía constitucional a todos los tratados internacionales en esta materia. En otras palabras, la reforma constitucional enmarcaba a todos esos tratados para estar a la par de la Constitución, modificando de *iure* la antigua clasificación de las normas conocida como *Pirámide de Kelsen* y dando vida a la nueva conceptualización del bloque de constitucionalidad.

En segundo lugar, el 30 de mayo de 2011 se publica en el DOF la nueva *Ley General de Inclusión de las Personas con Discapacidad* (DOF, 2011), derogando la anterior de 2005. Al tratarse de una ley general, no solo es una oportunidad para las entidades federativas para legislar en la misma materia, sino que es una obligación como paso para armonizar la normatividad, por lo que esta se convierte en un marco común del cual pueden partir los estados.

Esta Ley dedica el tercer capítulo a la educación, donde a través de cuatro artículos se señalan las acciones que debe llevar a cabo la Secretaría de Educación Pública en la temática (Artículo 12), el equipamiento de las bibliotecas para personas con discapacidad visual (Artículo 13), el reconocimiento de la Lengua de Señas Mexicana como lengua oficial (Artículo 14), y el objetivo de la educación especial (Artículo 15).

Todo lo anterior parecía dar cuenta del ajuste normativo, en un periodo relativamente corto (de 2008 a 2013), pues no solo se había realizado una reforma constitucional para incorporar al bloque

de constitucionalidad a los tratados internacionales en materia de derechos humanos, sino que además se había creado una ley general que delimitaba y leyes locales que se ajustaban (como lo veremos más adelante).

Sin embargo, el cumplimiento de lo mandatado en tales normas fue la tarea que no se pudo cumplir. Interpretaciones erróneas o sesgadas de las leyes, la exigencia de su cumplimiento por grupos que continuaban siendo invisibles dentro de los grupos de discapacidad, la creación de nueva normatividad, las posturas de las propias organizaciones que defienden los derechos de las personas con discapacidad, y procesos judiciales han llevado al desempeño de la política de inclusión por un camino sinuoso.

## LA DISCAPACIDAD PSICOSOCIAL COMO UN GRUPO INVISIBLE DENTRO DE LA DISCAPACIDAD

Si bien la *Convención*, la Ley General y las leyes locales no hacen distinción entre los diversos grupos de personas con discapacidad, la limitada conceptualización que el gobierno tiene sobre la discapacidad ha creado una segregación en el campo empírico, donde el asistencialismo se concentraba en todas aquellas discapacidades visibles, dando menos atención, cuando no ignorando, a las discapacidades psicosociales.

De acuerdo con la *Clasificación Internacional de la Funcionalidad* (CIF), el cual es otro manual de la *Organización Mundial de la Salud*, aprobado en 2001, se determina la clasificación y la codificación de la discapacidad como el resultado de la interacción que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación:

El objetivo principal de esta clasificación es brindar un lenguaje unificado y estandarizado, y un marco conceptual para la descripción de la salud y los estados “relacionados con la salud”. La clasificación revisada define los componentes de la salud y algunos componentes “relacionados con la salud” del “bienestar” (tales como educación, trabajo, etc.). Por lo tanto, los dominios incluidos en la CIF pueden ser considerados como dominios de

salud y dominios “relacionados con la salud”. Estos dominios se describen desde la perspectiva corporal, individual y mediante dos listados básicos: (1) Funciones y Estructuras Corporales; (2) Actividades-Participación (OMS, 2001, p. 3).

De acuerdo con la propia introducción de la CIF, los conceptos de *Funciones y Estructuras Corporales* y los de *Actividades-Participación* “reemplazan a los denominados anteriormente como *deficiencia, discapacidad y minusvalía*, amplían el ámbito de la clasificación para que se puedan describir también experiencias positivas”, aunque “Se debe tener en cuenta que estos conceptos se utilizan con un significado específico que puede diferir del que se les da en la vida cotidiana” (OMS, 2001, p. 3).

En la CIF se definen a las Funciones Psicosociales Globales como:

“Funciones mentales generales, y su desarrollo a lo largo del ciclo vital, requeridas para entender e integrar de forma constructiva varias funciones mentales que conducen a la obtención de habilidades interpersonales necesarias para establecer interacciones sociales recíprocas tanto en lo referente al significado como a la finalidad” (OMS, 2001, p. 75).

En esta categoría de discapacidad psicosocial incluye al autismo (apartado b122 de las Funciones Psicosociales Globales), la cual es una condición con un alto crecimiento en su detección. Si bien no hay estadísticas oficiales, el único estudio realizado en esta materia y que ha sido reconocido por el gobierno mexicano, indica que la prevalencia en nuestro país es de 1 persona con autismo por cada 115 (Fombonne & Marcin, 2016). Es precisamente el tema de la atención al autismo el gran ejemplo para demostrar la opacidad institucional en el cumplimiento de la legislación de inclusión a las personas con discapacidad; de invisibilidad y de sesgo en la interpretación de las normas.

En el campo empírico, la *Ley General de Inclusión de las Personas con Discapacidad*, permitió a las familias de niños, niñas y adolescentes con discapacidad psicosocial, sobre todo con autismo, a buscar su espacio en las escuelas regulares a partir de 2011, pues

el sistema educativo mexicano se había convertido, por decreto, en incluyente a partir de la entrada en vigor de la *Convención* y más precisamente de la *Ley General*. Pero obviamente se trataba de una transición forzada, sin diagnóstico ni evaluación del anterior modelo, así como sin capacitación docente ni herramientas ni instrumentos para dar cumplimiento a un compromiso de esa magnitud.

Ya que las escuelas operaban en el modelo de integración, lo único que hicieron los centros educativos que desde el inicio *acataron* el nuevo esquema de inclusión, fue extender la dinámica que ya se venía trabajando con las unidades USAER, mientras que otros centros educativos se excusaban señalando *no tener el personal ni la capacitación* para la debida atención educativa de la condición, lo cual si bien era cierto, con ello se demostraba el desconocimiento de la norma tanto por las autoridades escolares como por los propios padres de familia, pues la inclusión no se trataba un asunto de aplicación discrecional o voluntario (aunque a la fecha continúa habiendo casos con esta problemática).

La experiencia en las aulas con los estudiantes con discapacidad psicosocial *incluidos* puso en evidencia la saturación en los equipos de las unidades USAER, primeramente, porque éstas estaban diseñadas para el modelo de integración; y en segundo lugar por la falta de actualización. En el caso particular del autismo, éstos y otros argumentos se utilizaron en la exposición de motivos de la *Iniciativa de Ley General para la Atención y Protección a Personas con Trastornos del Espectro Autista*, presentada, el 19 de marzo de 2014, ante el Pleno de la Cámara de Diputados por la entonces legisladora Paloma Villaseñor, suscrita por la fracción parlamentaria del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y del Partido Verde Ecologista de México (PVEM) (Cámara de Diputados, 2014).

La iniciativa sería aprobada en 2015, tras la modificación de algunos de sus contenidos y cambiando en el título el concepto de *Trastorno* por el de *Condición*, fundamentando que, si bien el autismo es un trastorno desde su concepción clínica, su inclusión abarca todas las partes de su vida social, además de que desde el paradigma social de la discapacidad se habla de una condición de vida. Esta nueva ley

fue promulgada y publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de abril de 2015. Los artículos de esta ley que favorecen la inclusión educativa de personas con autismo son el 7º, fracción IX del artículo 10º, 11º, y la fracción IV del artículo 17º (DOF, 2015).

## INTERVENCIONES DE LA CORTE EN EL ÁMBITO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Debido a una interpretación de la *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*, la Ley de autismo fue impugnada por la *Comisión Nacional de los Derechos Humanos* a petición de una organización civil que argumentó que dicha ley violaba los derechos de las personas con autismo. La demanda de acción de inconstitucionalidad fue presentada el 1 de junio de 2015 ante la *Suprema Corte de Justicia de la Nación* y turnada al ministro Alberto Pérez Dayán.

La resolución final se dictaría hasta el 18 de febrero de 2016, validando la Ley a excepción de lo referente a los certificados de habilitación laboral que contenía esa legislación (Lay, 2020). Para las personas con CEA y sus familias la ley les significaba tener la oportunidad de *abrir puertas*, sobre todo en los ámbitos de la salud y la educación, por lo que la declaración de validez de la Ley se traducía en una herramienta más para la inclusión educativa de estas personas.

De las intervenciones de la Corte en la materia de inclusión de las personas con discapacidad, resaltan otras dos: El fallo sobre el Amparo en revisión 714/2017, y el fallo sobre la Acción de Inconstitucionalidad 121/2019. Sobre el primero, readmitido por la Corte en junio de 2017 y turnándosele también al ministro Pérez Dayán, se reclamaba:

La dictaminación, aprobación, expedición, promulgación y publicación de la *Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista*, la cual fue publicada en el diario oficial de la Federación el 30 de abril de 2015, puntualmente sobre las fracciones IX, X y XIX del Artículo 10; así como sobre los artículos 33, fracción IV Bis del artículo



41 de la *Ley General de Educación*, publicados el 12 de junio de 2000, reformada por última vez el 11 de septiembre de 2013 (ver DOF, 2013) (SCJN, 2018).

La resolución de la Segunda Sala fue declarar inconstitucional el precepto 33, fracción IV bis, de la *Ley General de Educación*, ya que vulneraba el derecho a la educación inclusiva, aunque también aclaró que lo anterior no significaba que la existencia de la educación especial resultase intrínsecamente inconstitucional, sino que su objetivo *deberá* encontrarse en plena consonancia con el derecho de educación inclusiva, apegado al parámetro de regularidad constitucional, en otras palabras, ser coadyuvante de la educación inclusiva (Lay, 2020).

Sobre los agravios expuestos en la fracción XIX del artículo 10, de la *Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista*, resultan infundados tomando en cuenta que este Alto Tribunal, al resolver la acción de inconstitucionalidad 33/2015, ya se pronunció sobre regularidad constitucional de la citada fracción normativa, reconociéndose un modelo de asistencia en la toma de decisiones (SCJN, 2018).

En cuanto a la resolución sobre la Acción de Inconstitucionalidad 121/2019, la Corte declaró la invalidez de los artículos 61 a 68 (capítulo sobre la educación inclusiva) de la *Ley General de Educación*, debido a la falta de evidencia de una consulta amplia con los diversos grupos de personas con discapacidad, de acuerdo con lo mandatado en el punto 3 del Artículo 4º de la *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*, por lo que el Congreso de la Unión tendría un plazo de 18 meses, a partir del 29 de junio de 2021, para realizar las convocatorias pertinentes y consultar a las *personas con discapacidad* para legislar en la materia<sup>1</sup>.

Si bien la Corte ha seguido puntualmente los lineamientos de la *Convención* y ha otorgado la protección de la justicia federal en todos estos casos, el lapso de tiempo que pasa entre la presentación de la

<sup>1</sup> Tales convocatorias se lanzaron hasta el mes de octubre de 2022.



demanda y el de la resolución ha llevado en promedio tres años, cuando por política pública los actos reclamados no tendrían que ser barreras para la inclusión educativa ni deberían ser un proceso de *judicialización*, lo que muestra la opacidad de las instituciones gubernamentales, sobre todo las educativas, en el cumplimiento de este derecho humano. A continuación, presentaremos como ejemplo de cómo estas normas y políticas han impactado en lo local, describiendo brevemente el caso del Estado de Jalisco.

## LA NORMATIVIDAD PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL ESTADO DE JALISCO

En el caso de las entidades federativas, algunas de éstas comenzaron a armonizar su legislación incluso antes de que entrara en vigor la *Ley General de Inclusión de las personas con Discapacidad*. Este es el caso de Jalisco, en donde a finales de 2009 se publicó la *Ley para la Atención y Desarrollo Integral de Personas con Discapacidad del Estado de Jalisco*, aunque después de la publicación de la Ley General y de otras actualizaciones en la temática, la ley jalisciense pasó por una reforma a profundidad en 2015.

En esta ley se encuentra definida la educación inclusiva como un “conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar obstáculos materiales que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (fracción XVI del Artículo 2), así mismo, se enfatiza que es un derecho para toda persona con discapacidad (fracción II del Artículo 4, e inciso a de la fracción II del Artículo 6). En el Artículo 27 se señalan las competencias de la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ), mientras que la fracción V del artículo 76 la faculta para aplicar multas a las escuelas públicas o privadas que nieguen la admisión de personas con discapacidad como alumnos regulares del plantel.

Esta entidad federativa también cuenta con una ley en materia de atención y protección a personas con CEA, de la cual resaltamos que la fracción III del Artículo 8 señala que para garantizar la inclusión educativa, además de lo enmarcado en la Ley General, que “su

incorporación deberá ir acompañada de un auxiliar terapéutico, monitor o maestro sombra en caso de ser necesario, por el tiempo que estime el especialista” (Congreso del Estado de Jalisco, 2016), siendo la única ley de las 23 vigentes hasta hoy en la materia, que reconoce no solo la labor de las monitoras, sino que evita que su presencia sea utilizada a discrecionalidad por las autoridades de los planteles educativos, sobre todo los privados.

Por su parte, la Universidad de Guadalajara, que tiene a su cargo el Sistema de Educación Media Superior más grande de la entidad (bachillerato), desde 2014 empezó a trabajar con estudiantes con discapacidad como una política asumida directamente por la oficina de la Rectoría general. En 2015 creó su *Programa Universidad Incluyente*, y en 2017 se conformó la *Unidad de inclusión*, con el objetivo de fortalecer las actividades de inclusión, fundamentando su importancia en la definición de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés):

La inclusión se ve pues como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella (UDG, 2017, p. 29).

En ese sentido, a la Unidad de Inclusión se le otorgó las siguientes atribuciones en el dictamen de su creación (Dictamen número IV/2017/153):

- I. Proponer políticas, programas y acciones que fortalezcan la inclusión y contrarresten la inequidad y exclusión social;
- II. Apoyar la coordinación de programas que fortalezcan la inclusión y contribuyan a contrarrestar la inequidad y la exclusión social;
- III. Apoyar, en el ámbito de su competencia, en la identificación de las necesidades del sector público, social y privado;

- IV.** Promover en coordinación con la Unidad de Servicio Social, la implementación de brigadas universitarias para la atención y asesoría de comunidades o grupos vulnerables y coordinar su operación;
- V.** Proponer acciones de intervención para la atención de los problemas identificados en comunidades o grupos vulnerables;
- VI.** Promover en las dependencias de la Red Universitaria, la adopción de políticas, programas y acciones institucionales que contrarresten la inequidad y exclusión social, y
- VII.** Las demás que se establezcan en la normatividad vigente y aquellas que por la naturaleza de sus funciones le correspondan (UDG, 2017, pp. 47-48).

Como segundo paso en la consolidación de la política de inclusión, fue la publicación del Código de Ética de la Universidad de Guadalajara en 2018 (Dictamen número IV/2018/117), cuyo artículo 4 se enfoca en la diversidad (fracción III) e igualdad (fracción VII):

Artículo 4. Toda persona integrante de la comunidad universitaria se regirá por los principios y valores siguientes:

III. Diversidad. Promueve la inclusión y el respeto a la diversidad social, ideológica, cultural, educativa, étnica, lingüística, de religión, de género, de pensamiento, sexual y funcional, entre otras. Propicia los mecanismos y recursos idóneos para que toda persona sea respetada y reconocida en su diversidad y para que cuente con los medios necesarios para el desarrollo de sus capacidades en plenitud. Dispuesta a generar una convivencia democrática, en que todas las voces tengan cabida.

VII. Igualdad. Profesa que todas las personas son iguales y merecen igualdad de trato y de oportunidades. Reconoce las diferencias para lograr igualdad.

Evita en todo momento hacer distinción, exclusión o restricción basada en el origen étnico o nacional, edad, discapacidad, condición social, económica o cultural, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión o moral, ideología u opinión, sexo, identidad de género, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, que atente contra la dignidad humana e impida o anule el reconocimiento o ejercicio plenos de los derechos de cualquier persona.

El tercer paso lo constituyó la creación de la *Política institucional de inclusión de la Universidad de Guadalajara* (Dictamen número IV/2018/1795), publicada el 19 de diciembre de 2018, en la cual se define la postura sobre la accesibilidad, las acciones afirmativas, los ajustes razonables, el derecho a la identidad de género, la desigualdad social, la discriminación, la discriminación por motivos de discapacidad, la educación inclusiva, el estigma, el género, la igualdad de oportunidades, la inclusión, la interculturalidad, la Lengua de Señas Mexicana, las lenguas indígenas, la orientación sexual, las personas con discapacidad, la pobreza, el Sistema de Escritura Braille, y vulnerabilidad.

Cuando en la fundamentación de esta política de inclusión se señala como parte del objetivo general, que la promoción de la inclusión se debe garantizar en todas las actividades y espacios universitarios que, por cuestiones de discapacidad, entre otras, “han sido vulnerados” (UDG, 2018b, p. 17), se refiere a una *deuda histórica* que se tiene con este y otros grupos de personas, ya que, aunque desde hace años existen políticas para su atención y protección, no se han cumplido por diversos factores.

Por lo anterior, se planearon 14 estrategias entre las que resaltan el fortalecer la cultura de inclusión; promover adecuaciones a la normatividad universitaria y a los planes de estudio, a fin de propiciar condiciones equitativas de ingreso a los aspirantes, trayectoria y egreso de los alumnos de la Universidad de Guadalajara; fortalecer la realización de investigación científica y producción académica en materia de inclusión; y la creación del Consejo Técnico de Inclusión con la participación de las instancias de la Red Universitaria competentes.

Sin embargo, se creería que una política institucional debe tender a ser más amplia y quizás progresista, pero en el caso de la máxima casa de estudios de Jalisco, a causa de una *reingeniería* administrativa, la Universidad de Guadalajara aprobó, en 2021, su nuevo *Reglamento Interno de la Administración General*, en el cual la Unidad de Inclusión pasó a depender de la Coordinación de Extensión y Acción Social, adscrita a la Coordinación General de Extensión y Difusión Cultural, y ésta a su vez a la Vicerrectoría Ejecutiva.

De las atribuciones de la Coordinación General de Extensión y Difusión Cultural, solo una menciona la inclusión: “XVIII. Fortalecer la inclusión y contrarrestar la inequidad y exclusión social en las entidades de la Red Universitaria” (UDG, 2021, p. 26); aunque en una de las atribuciones de la Coordinación de Extensión y Acción Social se resumen los objetivos mismos de la política de inclusión:

Fomentar la inclusión y la equidad en las actividades y espacios universitarios para garantizar el desarrollo pleno de las personas integrantes de la comunidad universitaria; particularmente de quienes han sido vulnerados por razones económicas, alguna discapacidad, origen étnico, lengua, nacionalidad, género, preferencias sexuales o cualquier otra causa (UDG, 2021, p. 30).

Finalmente, no hay una descripción ni fundamentación de la Unidad de Inclusión, solo se enuncian sus atribuciones en el artículo 90:

- I.** Proponer y apoyar acciones que fortalezcan la cultura de la inclusión estableciendo las directrices para contrarrestar la discriminación, exclusión social e inequidad en las entidades de la Red Universitaria;
- II.** Elaborar y difundir contenidos que permitan sensibilizar a la comunidad universitaria en materia de derechos humanos, riqueza de la diversidad e interculturalidad;
- III.** Auxiliar en la elaboración de programas y acciones que permitan la implementación de las estrategias presentes en la Política Institucional de Inclusión;

- IV. Coadyuvar en las estrategias institucionales a efecto de promover prácticas de inclusión y equidad en las actividades y espacios universitarios, y
- V. Las demás que se establezcan en la normatividad vigente y aquellas que por la naturaleza de sus atribuciones le correspondan (UDG, 2021, p. 31).

A la fecha, no hay claridad en el nuevo rumbo de la política de inclusión ni en las acciones de la propia Unidad de Inclusión, maniatada por el propio Reglamento Interno y su adscripción a la Coordinación de Extensión y Acción Social, ya que su propia estructura se encuentra limitada. Si bien las atribuciones que se le habían otorgado en 2017 parecían muy ideales, pues para lograrlas requería de una mayor estructura, personal y presupuesto, las asignadas en 2021 no logran alcanzar los objetivos de la propia política de inclusión, y por ende, los compromisos institucionales en la materia.

Si bien, dentro de sus criterios generales de operación está auxiliar en el diseño de la oferta académica que contendrá programas educativos de pregrado y posgrado, la falta de suficientes recursos humanos y financieros han impedido, a la fecha, su cabal cumplimiento, más aún en esta etapa de post-pandemia.

Si bien la inclusión educativa es un proceso similar a un continuum, donde en un extremo se encuentra el efecto inhibitorio o la barrera de la inclusión, y en el otro el efecto facilitador; los mecanismos a través de los cuales se materializa (normatividad, estructura, personal, capacitación, presupuesto) son esenciales para su correcto funcionamiento.

Lo anterior justifica que las tareas de la Unidad de Inclusión sean asumidas en colaboración con los Centros Universitarios, el Sistema de Educación Media Superior (SEMS), y por el Sistema de Universidad Virtual, cada uno en la medida de sus posibilidades, bajo la fundamentación de su programa de formación integral de alumnos y una orientación al desarrollo de competencias profesionales a través de ejecución de proyectos, lo que está amparado en las facultades que la ley orgánica otorga a la Universidad para la formación académica (Artículo 5), y la creación, supresión

o modificación de carreras y programas (Artículos 31 y 39) (UDG, 2021b).

Finalmente, todo lo expuesto en este texto tiene el objetivo de mostrar que, si bien la inclusión educativa es un proceso similar a un *continuum*, donde en un extremo se encuentra el efecto inhibitorio o la barrera de la inclusión, y en el otro el efecto facilitador; los mecanismos a través de los cuales se materializa (normatividad, estructura, personal, capacitación, presupuesto) son esenciales para su correcto funcionamiento. Las reingenierías deben fundamentarse en la amplitud de los derechos ganados y no en la limitación de los mismos, cuestión que está sucediendo, lamentablemente, en este periodo post-pandemia en diversas instituciones a lo largo del país.

## REFERENCIAS


- Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, Secretaría de Gobernación; Estados Unidos Mexicanos; DOF 11/09/2013. En [http://dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?codnota=5313841&fecha=11/09/2013&cod\\_diario=253901](http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=5313841&fecha=11/09/2013&cod_diario=253901) [Consultado en línea el 15 de agosto de 2022]
- Decreto por la que se modifica la denominación del Capítulo I del Título Primero y reforma diversos artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Gobernación; Estados Unidos Mexicanos; DOF 10/06/2011. En: [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5194486&fecha=10/06/2011#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5194486&fecha=10/06/2011#gsc.tab=0) [Consultado en línea el 28 de octubre de 2022]
- Fombonne, E. & Marcin, C. (2016). Prevalence of Autism Spectrum Disorders in Guanajuato, México: The Leon survey. *Journal of Autism Development Disorders*. 21 January 2016.
- Iniciativa que expide la Ley General para la Atención y Protección a Personas con Trastornos del Espectro Autista, a cargo de la Diputada Paloma Villaseñor Vargas y suscrita por integrantes de los grupos parlamentarios del PRI y del PVEM (2014), Cámara de Diputados, Gaceta Parlamentaria 19/03/2014, Ciudad de México.
- Lay, T. (2020). Los fallos de la Corte en dos temas sobre discapacidad: la Ley de Autismo y la de educación especial en la Ley General de Educación. En: Enríquez, G., Lay, T. & Pérez, L. (Coordinadores), *Tiempos, espacios y lugares sobre la discapacidad*. Universidad Autónoma de Morelos: Cuernavaca.
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, Secretaría de Gobernación; Estados Unidos Mexicanos; DOF 11/06/2003. En [http://dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?codnota=694195&fecha=11/06/2003&cod\\_diario=28230](http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=694195&fecha=11/06/2003&cod_diario=28230) [Consultado en línea el 18 de octubre de 2022].

- Ley General de las Personas con Discapacidad, Secretaría de Gobernación; Estados Unidos Mexicanos; DOF 10/06/2005. En [http://dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?codnota=2044351&fecha=10/06/2005&cod\\_diario=150046](http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=2044351&fecha=10/06/2005&cod_diario=150046) [Consultado en línea el 18 de octubre de 2022]
- Ley General de Protección y Atención a las personas con la Condición del Espectro Autista, Secretaría de Gobernación; Estados Unidos Mexicanos; DOF 30/04/2015. En [http://dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?codnota=5390948&fecha=30/04/2015&cod\\_diario=263941](http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=5390948&fecha=30/04/2015&cod_diario=263941) [Consultado en línea el 21 de septiembre de 2022].
- Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad, Secretaría de Gobernación; Estados Unidos Mexicanos; DOF 30/05/2011. En [http://dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?codnota=5191516&fecha=30/05/2011&cod\\_diario=237536](http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=5191516&fecha=30/05/2011&cod_diario=237536) [Consultado en línea el 18 de octubre de 2022]
- Ley para la Inclusión y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad del Estado de Jalisco (2016). Congreso del Estado de Jalisco, Número 23081/LVIII/09. En: [https://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/Ley%20para%20la%20Inclusi%C3%B3n%20y%20Desarrollo%20Integral%20de%20las%20personas%20con%20Discapacidad%20del%20Estado%20de%20Jalisco\\_0.pdf](https://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/Ley%20para%20la%20Inclusi%C3%B3n%20y%20Desarrollo%20Integral%20de%20las%20personas%20con%20Discapacidad%20del%20Estado%20de%20Jalisco_0.pdf) [Consultado en línea el 25 de octubre de 2022].
- Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, Secretaría de Gobernación; Estados Unidos Mexicanos; DOF 31/12/1969. En [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=2055514&fecha=31/12/1969](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2055514&fecha=31/12/1969) [Consultado en línea el 17 de octubre de 2022]
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. En: [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445\\_spa.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf) [Consultado en línea el 13 de octubre de 2022]
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1989). *La Convención sobre los derechos del niño*. En: [http://portales.segob.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CEM/UPM/MJ/II\\_20.pdf](http://portales.segob.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CEM/UPM/MJ/II_20.pdf) [Consultada en línea el 21 de octubre de 2022]
- \_\_\_\_\_. (2008). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. En: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> [Consultada en línea el 28 de octubre de 2022]
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1994). *Declaración de Salamanca*. En: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa) [Consultado el 5 de julio de 2021]
- Reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Gobernación; Estados Unidos Mexicanos; DOF 30/08/1973. En [http://dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?codnota=4631936&fecha=30/08/1973&cod\\_diario=199237](http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4631936&fecha=30/08/1973&cod_diario=199237) [Consultado en línea el 15 de octubre de 2022].
- Reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública. Secretaría de Gobernación; Estados Unidos Mexicanos; DOF 04/02/1980 En <http://dof.gob.mx/index.php?year=1980&month=02&day=04> [Consultado en línea el 15 de octubre de 2022].
- Reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública. Secretaría de Gobernación; Estados Unidos Mexicanos; DOF 17/03/1989 En [http://dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?codnota=4809342&fecha=17/03/1989&cod\\_diario=206997](http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4809342&fecha=17/03/1989&cod_diario=206997)



- [Consultado en línea el 15 de octubre de 2022].
- Suprema Corte de Justicia de La Nación [SCJN]. (2018). *Versión estenográfica de la sesión pública ordinaria de la Segunda Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, celebrada el miércoles 3 de octubre de 2018*. En: <https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/versiones-taquigraficas/documento/2018-10-04/versi%C3%B3n%20p%C3%ABlica%20de%203%20de%20octubre%20de%202018.pdf> [Consultada en línea el 16 de octubre de 2022]
- Universidad de Guadalajara [UDG]. (2017). Dictamen número IV/2017/153. Consejo General Universitario. Universidad de Guadalajara.
- \_\_\_\_\_. (2018). Código de ética. Universidad de Guadalajara.
- \_\_\_\_\_. (2018b). Dictamen número IV/2018/1795. Consejo General Universitario. Universidad de Guadalajara.
- \_\_\_\_\_. (2021). Reglamento Interno de la Administración General de la Universidad de Guadalajara. En: [https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad\\_especifica/riag-agosto-2021.pdf](https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad_especifica/riag-agosto-2021.pdf) [Consultado en línea el 30 de octubre de 2022]
- \_\_\_\_\_. (2021b). Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara. En: [https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad\\_general/lo-septiembre-2021.pdf](https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad_general/lo-septiembre-2021.pdf) [Consultada en línea el 30 de octubre de 2022]





# Niñas, niños y adolescentes: el camino para el reconocimiento de sus derechos sexuales

## **Citlalli Cleto Bustamante**

Estudiante de la especialidad en Género, Violencia y políticas Públicas en la Universidad Autónoma del Estado de México.

## Niñas, niños y adolescentes: el camino para el reconocimiento de sus derechos sexuales

*Girls, boys and adolescents: the path to the recognition of their sexual rights*

### RESUMEN

---

Tanto la sexualidad como el trato a niñas, niños y adolescentes ha correspondido al ámbito privado, por eso hablar de derechos de niñas, niños y adolescentes (NNyA) y derechos sexuales es novedoso. Por un lado, se considera que niñas, niños y adolescentes están sometidos a la estructura familiar sin capacidad para tomar decisiones por sí mismas y, por otro lado, la idea de que la sexualidad está vinculada necesariamente a la reproducción.

La sexualidad es una condición inherente al ser humano, que además de la reproducción implica la formación de una identidad, la manera en que nos relacionamos con otros y otras, la forma en la que manifestamos nuestro afectos y nuestras emociones, el conocimiento y cuidado del cuerpo, el derecho a una vida libre de violencia y otros elementos existentes en todas las etapas de nuestras vidas, que en la infancia toman especial relevancia por ser la primera etapa de socialización.

Estos elementos que conforman la sexualidad son indispensables para la vida de cualquier persona y en tanto lo son, se convierten en necesidades y consecuentemente en derechos humanos, específicamente en derechos sexuales. El reconocimiento jurídico de los derechos sexuales es necesario para exigir la responsabilidad del Estado, de respetarlos, protegerlos y garantizarlos.

**PALABRAS CLAVE:** niñas, niños y adolescentes, sexualidad, derechos sexuales, derechos humanos.

### ABSTRACT

---

Both sexuality and the treatment of children and adolescents has been a private matter, which is why talking about children's and adolescents' rights and sexual rights is new. On the one hand, it is considered that children and adolescents are subjected to the family structure without the capacity to make decisions for themselves, and on the other hand, the idea that sexuality is necessarily linked to reproduction.

Sexuality is a condition inherent to human beings, which in addition to reproduction implies the formation of an identity, the way in which we relate to others, the way in which we express our affections and emotions, the knowledge and care of the body, the right to a life free of violence and other elements existing in all stages of our lives, which in childhood take on special relevance because it is the first stage of socialization.

These elements that make up sexuality are indispensable for the life of any person and, as such, they become needs and, consequently, human rights, specifically sexual rights. The legal recognition of sexual rights is necessary to demand the responsibility of the state to respect, protect and guarantee them.

**KEYWORDS:** children and adolescents, sexuality, sexual rights, human rights.

---

## Niñas, niños y adolescentes: el camino para el reconocimiento de sus derechos sexuales

---

Citlalli Cleto Bustamante |

**M**éxico camina a pasos lentos para reconocer jurídicamente los derechos sexuales de niñas, niños y adolescentes, para comprender esta situación y avanzar en este sentido, es necesario analizar cómo se han construido los conceptos de infancia y adolescencia, como categoría de análisis dejando atrás la visión paternalista y proteccionista que ha regido los estudios de este grupo etario.

Estas nuevas concepciones han permitido reconocer a NNyA como sujetos de derechos, no solo de protección. Si bien, se reconoce que el ejercicio de sus derechos se hace de manera particular por su situación de vulnerabilidad y su parcial dependencia de las personas adultas, se reconoce también que el Estado debe garantizar su participación, su ciudadanía y su contribución a la sociedad de la que forman parte.

Los tratados internacionales sobre la infancia y la adolescencia han incentivado al reconocimiento jurídico de NNyA como sujetos de derechos en la Constitución y en Leyes nacionales en México y a partir de esto se han promovido acciones para incentivar su participación, su análisis y su inclusión con un enfoque de derechos humanos.

Sin embargo, aún existen resistencias para reconocerles algunos derechos como los derechos sexuales, en parte por un desconocimiento sobre lo que implica la sexualidad en la vida del ser humano desde su nacimiento, y en parte por una falta de reconocimiento de la infancia como individuos con capacidad de agencia.

Garantizar sus derechos sexuales a NNyA implica no solo protegerles de la violencia sexual, ni vincular la sexualidad a la reproducción, sino reconocer que son seres sexuales.

Garantizar sus derechos sexuales a NNyA implica no solo protegerles de la violencia sexual, ni vincular la sexualidad a la reproducción, sino reconocer que son seres sexuales, que la sexualidad es fundamental para formarse una identidad, que implica aprender a relacionarse de manera más igualitaria con otros y otras.

## CONTRUYENDO EL CONCEPTO DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Entre la infancia y la adultez existe una asimetría; el adulto mira al niño como alguien que necesita ser moldeado para que logre ser el adulto que se desea *“lo mejor que le puede pasar a un niño o una niña es crecer. La trayectoria del desenvolvimiento humano culmina en el adulto racional, autónomo, dueño de sí mismo.”* (Bustelo, 2012, p. 289). Es decir, se espera que las infancias aprendan lo necesario para que lleguen a ser adultos, invalidando sus aportes a la sociedad e invisibilizándolas como una categoría, además, analítica.

Aunque esta concepción sigue vigente, ha habido avances importantes en cuanto a la concepción de las infancias. Históricamente se ha visto a niñas y niños como una carga, seres indefensos, como seres incapaces que necesitan ser protegidos, seres humanos incompletos, incluso en los siglos XVI y XVII se les atribuían condiciones innatas de bondad y pureza. Fue hasta el siglo XX que se comienza a reconocer a niñas y niños como sujetos sociales y políticos titulares de derechos. En la actualidad las concepciones respecto a la infancia han comenzado a cambiar y se les han reconocido como sujetos activos.

Ahora bien, el desarrollo de niñas, niños y adolescentes dependerá de la etapa en que se encuentren y del contexto en el que se desarrollan.

“En cualquier circunstancia, cada sociedad o grupo humano particular cumple las tareas de socialización utilizando diferentes agentes y procesos más o menos explícitos e intencionales, mediante los cuales enseña o transmite a sus

nuevas generaciones una estructura compleja de conocimientos, códigos, representaciones, reglas formales e informales, modelos de comportamiento y de valores, intereses, aspiraciones, cosmovisiones, creencias, mitos.” (Mieles, 2010, p 810)

En los procesos de socialización convergen aspectos biológicos, psicológicos, educativos y sociales, y los adultos que les rodean serán claves. A lo largo de su desarrollo, niños y niñas van adquiriendo diferentes necesidades e intereses que van desarrollando en cada una de las etapas de los menores.

La familia, la escuela, la comunidad y los medios de comunicación son espacios en los que se llevan a cabo procesos de socialización, aprendizaje y representación. Las infancias y las adolescencias no se desarrollan al margen del desarrollo comunitario, sino que forman parte de él; por ello, es indispensable que participen, cuestionen, opinen y actúen. El desarrollo de las infancias debe estar vinculado a vivir plena y dignamente esta etapa, y no únicamente como una etapa que nos permite desarrollarnos adecuadamente para la adultez. Los derechos de NNyA están encaminados al cumplimiento de estas posibilidades de participación que deben tener para el desarrollo en la vida comunitaria, a través de su reconocimiento como sujetos políticos.

Sin embargo, aún los estudios y análisis de NNyA se hacen en un sentido paternalista y proteccionista. Se asume que no tienen capacidad analítica ni la capacidad de decidir sobre sí mismas y jurídicamente se ha otorgado el poder de decisión a las familias o bien el estado ha asumido el papel puesto que es necesario que un tercero tome las decisiones respecto a su vida con la intención de que no se equivoquen o incluso se dañen.

## **NNyA COMO SUJETOS DE DERECHOS**

Este sentido paternalista, proteccionista y adultocéntrico, impide que participen en la construcción del mundo que habitan y limita el ejercicio pleno de sus derechos. Hablar de derechos de niñas, niños y adolescentes, entonces, es un fenómeno reciente. En los siglos pasados no existía el

concepto de infancia; las niñas y los niños eran considerados como una propiedad de su padre, se insertaban a muy corta edad en las dinámicas de las personas adultas. Las primeras acciones para la protección de las infancias regulaban la forma en la que se insertaban al trabajo remunerado. Después se consideró necesario su acceso a la educación y en contextos post bélicos se realizaron acciones para asistirles y protegerles.

Precisamente, una vez finalizada la segunda guerra mundial, con la creación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la firma de tratados internacionales surge la Convención de los Derechos del Niño (CDN) en 1948, el documento de mayor relevancia para garantizar los derechos de niñas, niños y adolescentes (NNyA) pues en él se reconoce que son sujetos de derechos y no solo sujetos de protección.

La firma de este documento obliga a los estados parte a garantizar los derechos de NNyA. México ratificó esta convención en 1990 y a partir de entonces ha realizado algunas reformas constitucionales y ha elaborado leyes para salvaguardar los derechos de niñas, niños y adolescentes. Derivado de la adhesión a este documento en 2014 se aprueba la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), que resultó en la creación del Sistema de Protección Integral de los Derecho de Niñas, Niños y Adolescentes (SPINNA).

Sin embargo, a pesar de la existencia de los documentos internacionales que reconocen a la niñez como sujeta de derechos y su armonización en leyes nacionales y locales continua habiendo ambigüedades en la forma en que NNyA ejercen sus derechos. Esta garantía de protección a la infancia se ha relegado principalmente a la familia, una institución considerada como un solo ente a pesar de estar conformada por varios individuos, por eso encontramos políticas públicas y acciones de gobierno enfocadas al fortalecimiento familiar considerando que todos y todas las integrantes serán beneficiadas en igual medida, sin considerar que dentro de la familia existen jerarquías basadas en una estructura patriarcal donde las mujeres e hijo o hijas se encuentran en una situación de subordinación frente a los hombres en el caso de las familias tradicionales.



Los principios básicos de organización interna siguen, en tanto familia, las diferenciaciones según edad, sexo y parentesco. En el contexto socio político e ideológico de las sociedades capitalistas patriarcales los hijos están subordinados a los padres a quienes otorgan respeto y obediencia manifiestos en la obligación de colaborar y participar en las tareas para el bienestar común definido y mantenido por la autoridad paterna. (Jelin, 1995, p. 399)

No basta entonces con que existan una serie de documentos jurídicos que enuncien los derechos de niñas niños y adolescentes, sino que el Estado debe generar acciones para promover, proteger, garantizar y respetar los derechos de NNyA y aportar a modificar las representaciones sociales que se tiene respecto de las infancias y las adolescencias y el papel que juegan dentro de la estructura familiar. “El sistema jurídico es la columna vertebral del Estado democrático y como tal debe prestar atención a las familias y acompañar a los procesos de constitución y recomposición, sin aplastar a ninguno de sus integrantes” (Acosta, 2007, p. 210) y más bien reconocer que quienes integran la familia tiene agencia propia y posibilidad de ejercer sus derechos de manera individual.

El proceso para el reconocimiento tanto jurídico como social de los derechos de NNyA continúa. Los gobiernos han debido adaptar sus legislaciones de acuerdo con los principios de la CDN, otorgando a los niños derechos no solo de protección, sino también aquellos derechos que les reconocen como sujetos activos. México ha hecho lo propio a partir de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGNNNA) en 2014.

Sin embargo, hay derechos en lo que se ha avanzado más que en otros, precisamente por las resistencias sociales sobre la autonomía de las NNyA. Por ejemplo, un derecho fundamental reconocido tanto en la CDN como en la LGDNNA es el de vivir una vida libre de violencia, la LGDNNA, en el artículo 47 obliga a las autoridades federales, estatales y municipales a generar acciones para prevenir, atender y sancionar el castigo corporal y humillante hacia los infantes. (LGDNNA, 2022);

pero socialmente se considera el castigo corporal como un método para el disciplinamiento de los menores, esta práctica esta tan socialmente aceptada que según el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) en México al menos 6 de cada 10 niñas, niños y adolescentes, de entre 1 y 14 años, ha experimentado algún método de disciplina violenta. (UNICEF, 2015)

Otros derechos en los que no ha habido avances significativos ni a nivel normativo ni social, por lo menos en nuestro país, es en lo referente a los derechos sexuales de NNyA. En este caso específico las razones se complejizan. Por un lado, está la idea de pensar en las infancias como titulares solamente de derechos básicos como la alimentación, la educación y la familia, pero no de derechos políticos y sociales como el derecho a la participación o los derechos sexuales y reproductivos. Por otro lado, la sexualidad es asumida no solo como algo privado, sino como algo de lo que se debe alejar a las infancias, algo que les representa un riesgo y que va en contra de moralidad y pureza con lo que también se asocia a las infancias.

## LA SEXUALIDAD DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

La Organización Mundial de la Salud (OMS) reconoce que la sexualidad es inherente a los seres humanos desde el momento en que nacemos y que es una cualidad con características diversas:

La sexualidad es un aspecto central del ser humano presente a lo largo de toda la vida; incluye el sexo, las identidades y papeles sexuales, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. La sexualidad se vive y se expresa en pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, papeles y relaciones. Si bien la sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no todas ellas se viven o se expresan siempre. La sexualidad se ve influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales. (OMS, 2006)

La sexualidad se reconoció como un derecho por primera vez en 1994 en la Conferencia sobre Población y Desarrollo del Cairo, la intención era la promoción del control de la natalidad por ello estos derechos iban dirigidos exclusivamente a las mujeres como las responsables de la reproducción, las mujeres que comenzaban a participar en estos espacios internacionales lograron posicionar la salud sexual y la autonomía sexual y reproductiva dentro de los derechos sexuales y como un derecho que le pertenecía a todas las personas.

Por otro lado, es importante reconocer que la construcción de la sexualidad se realiza de manera distinta entre hombres y mujeres. El acceso a la información sobre sexualidad está basada en prejuicios y estereotipos de género que inician en la niñez y se perpetúan a lo largo de la vida de los seres humanos. Estos prejuicios y estereotipos identifican a la heterosexualidad como la única forma de establecer relaciones sexo afectivas; reconocen la sexualidad de la mujer como el medio para la reproducción, sin pensar en el placer; caracterizan al hombre como el único que puede disfrutar una vida sexual activa sin cuestionamientos, entre muchos estereotipos y prejuicios que pueden incluso llegar a ser violentos y que limitan el ejercicio pleno de la sexualidad.

Las investigaciones señalan que ciertos comportamientos sexuales son interpretados como reafirmadores de la identidad masculina. También indican que hay significados de la sexualidad que se asocian con la afirmación de la identidad y legitimidad social de las mujeres. Los estudios sugieren que frente a las desigualdades sociales en el acceso a prestigio, poder y recursos, las mujeres pueden considerar los comportamientos sexuales como un mecanismo para obtener pertenencia familiar, legitimidad o recursos. También agregan que la violencia y el abuso forman parte de la vida sexual de grupos de la población mexicana. (Szasz, 1998, p. 78)

Es durante las primeras etapas de vida de los seres humanos que estas concepciones comienzan a insertarse en el imaginario de los menores y permean en las formas en que comienzan a relacionarse con sus pares. Reconocer la sexualidad como un derecho y tener acceso a información sobre la sexualidad con perspectiva de género y derechos humanos es

indispensable para la construcción de relaciones más equitativas y la formación de una autonomía sexual plena.

El ámbito de la sexualidad en las infancias implica el reconocimiento y definición de su identidad, la forma en que se relaciona con sus pares, el fortalecimiento de su autonomía y otros elementos importantes para su pleno desarrollo durante esta etapa de su vida y las venideras. El estudio de la infancia, debe estar orientado a desarticular las históricas y rígidas concepciones entorno a ella, avanzar en esa línea implica replantearse de manera crítica, política e ideológica, una nueva vía de construcción renovada sobre las nociones de infancia, con y desde la infancia, estableciendo relaciones más igualitarias, pues lo que se pretende es generar condiciones más justas y protagónicas para la misma. (Rodríguez, 2019, p. 18)

La sexualidad es una condición inherente al ser humano desde el momento en que nacemos y se va desarrollando a lo largo de nuestra vida; así como otros elementos, como la personalidad y nuestras habilidades físicas y cognitivas; es durante la infancia donde nuestra sexualidad se va definiendo para comenzar a madurar durante la adolescencia, por ello las infancias tienen derechos sexuales y reproductivos, distintos a los de las personas adultas pues viven su sexualidad de manera diferente, pues en efecto niños y niñas no tienen capacidad reproductiva aunque si son seres sexuales.

Se asume que las infancias carecen de sexualidad al no estar listas biológicamente para la reproducción, entonces no se les reconocen sus derechos sexuales ni los reproductivos; por su parte se busca que las adolescencias retrasen el inicio de su vida sexual activa, dándole a la sexualidad una connotación negativa que los aleja del ejercicio de otros derechos sexuales que no necesariamente tienen que ver con las relaciones sexuales coitales ni con la reproducción. La sexualidad para las NNyA es distinta que la sexualidad para las personas adultas, pero es importante reconocer la sexualidad en un sentido amplio, no vinculada necesariamente con lo reproductivo ni con lo genital como se ha hecho en la norma jurídica y de hecho, en el imaginario social.

## DE LA SEXUALIDAD AL RECONOCIMIENTO DE LOS DERECHOS SEXUALES

Desde el marco jurídico internacional y nacional dirigido a niñas, niños y adolescentes no se reconoce de manera explícita los derechos sexuales, se vinculan con los derechos a la salud, a la no discriminación, al derecho a una vida libre de violencia; reconociendo la necesidad de protección de las infancias al abuso sexual infantil, la trata infantil con fines de explotación sexual y la pornografía infantil, temas urgentes para la protección de NNA, pero que les reducen a ser protegidos sin reconocerles sus derechos sexuales para fortalecer su capacidad de agencia.

El vínculo entre infancia y sexualidad en los instrumentos (jurídicos) aparecen principalmente de manera negativa, construyendo al sujeto de derechos como un sujeto a ser protegido del daño sexual. En tanto el único significado que emerge supone una noción de sexualidad para la infancia como peligro, la regulación de la sexualidad infantil en dichos documentos no se restringe solamente a la prevención del abuso sexual infantil sino que ese aspecto de la sexualidad deviene la única noción de sexualidad considerada para la infancia. La sexualidad es algo de lo que la infancia debe ser protegida. (González, 2018, p. 146)

Reconocer los derechos sexuales como el abanico que abarca la formación de una identidad personal, sexual y de género, la apropiación de estereotipos, el reconocimiento del cuerpo como el medio para conocer y disfrutar el mundo, el reconocimiento y validación de sus emociones, el derecho a la información puede contribuir también a la eliminación de los delitos relacionados a la sexualidad contra las infancias y erradicar la idea de que las prácticas punitivas lo harán por sí solas.

La LGDNNA de 2014 se ha convertido en el documento que ha regido las acciones y políticas dirigidas a NNyA, esta Ley como lo argumenta Mónica González Contró (2015) “constituye el génesis del Estado de Derecho

La LGDNNA de 2014 se ha convertido en el documento que ha regido las acciones y políticas dirigidas a NNyA

Con la Ley y la creación del SIPINNA y la delimitación de funciones de su Secretaría Ejecutiva se han establecido mecanismos de coordinación institucional y mecanismos de seguimiento y evaluación bajo un marco de protección a los derechos humanos de NNyA.

para la infancia y adolescencia en México”. Con la Ley y la creación del SIPINNA y la delimitación de funciones de su Secretaría Ejecutiva se han establecido mecanismos de coordinación institucional y mecanismos de seguimiento y evaluación bajo un marco de protección a los derechos humanos de NNyA.

Esta Ley deja atrás el enfoque asistencialista, reconociendo a niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos; reconoce las obligaciones de madres y padres de familia para el ejercicio de los derechos de NNyA, pero también establece límites en este sentido, para garantizar, sí su protección, pero también su derecho a la participación, a expresar su opinión, a la identidad, propia y su autonomía. “El necesario acompañamiento que demanda la infancia plantea, en efecto, un dilema entre autonomía y protección. Pero eso no puede suponer la eliminación de su voluntad, sino saber conjugar derechos y prácticas educativas atendiendo a su genuino interés.” (Morente, 2012, p. 254).

Esta nueva concepción sobre los derechos de las infancias generó recelo en algunos sectores de la sociedad mexicana que consideran que la intervención del Estado para garantizar los derechos de las infancias negaba el derecho que tienen las familias sobre sus hijos e hijas y atenta contra la moral de NNyA. Grupos conservadores y organizaciones pro familia hicieron presión y durante las discusiones para la aprobación de la Ley algunos integrantes de la Cámara de Diputados enviaron una propuesta al Senado de la República para hacer modificaciones a la propuesta de Ley. Una de estas modificaciones implicó eliminar el concepto de derechos sexuales y reproductivos de la misma.

Finalmente, la Ley fue aprobada y publicada con esas modificaciones. No podemos negar que la LGDNNA tal como fue publicada, en efecto, representa un avance importante para el reconocimiento de NNyA como sujetos de derechos, No obstante, no reconocer los derechos sexuales y derechos reproductivos como derechos de NNyA limita su agencia, su participación, su derecho a opinar que son también derechos humanos de

niñas, niños y adolescentes y niega información científica, veraz y oportuna sobre sexualidad a quienes crecen en hogares con ideologías conservadoras.

Se podría argumentar que los derechos sexuales siguen representados en otros derechos. Al ser la sexualidad y la reproducción elementos que abarcan varios componentes de la vida de los seres humanos, podemos encontrar relación entre el derecho a la salud y los derechos y reproductivos; o el derecho a la libertad o a la no violencia con los derechos sexuales. Pareciera entonces que no es necesario que los derechos sexuales y reproductivos estén nombrados en la Ley, pero desde un enfoque de derechos humanos y de infancias significa un retroceso.

No podemos limitar los derechos sexuales y reproductivos a aquellos que se encuentran relacionados con otros derechos porque otros tantos quedan sin efecto. Por ejemplo, nuestro país no ha podido avanzar hacia una educación sexual integral; ni en el reconocimiento de las infancias trans, se sigue negando el derecho a interrumpir el embarazo a niñas y adolescentes víctimas de abuso sexual porque esos elementos no son, según la Ley, derechos de NNyA sino que se le otorgan a sus padres y madres las decisiones sobre sus hijos respecto a estos asuntos.

Es indispensable entonces reconocer que las niñas, los niños y las y los adolescentes son sujetos de derechos sexuales y reproductivos, porque estos tienen que ver con su identidad, con sus emociones, con sus relaciones con otros y otras, con el conocimiento y la decisión que toman sobre sus cuerpos, con vivir una vida libre de violencia, con su salud y sus derechos que deben ejercer porque les pertenecen y no deben estar sujetos a las ideologías de sus familias, quienes aunque tienen el deber de protegerles, deben respetar su autonomía.

## **AVANCES PARA EL RECONOCIMIENTO Y PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS SEXUALES DE NNyA EN MÉXICO**

A pesar de la omisión del concepto de derechos sexuales y reproductivos en la LGDNNA, instituciones de gobierno y organizaciones de la sociedad civil se han encargado de difundir y promocionar los derechos

A pesar de la omisión del concepto de derechos sexuales y reproductivos en la LGDNNA, instituciones de gobierno y organizaciones de la sociedad civil se han encargado de difundir y promocionar los derechos sexuales y reproductivos de NNyA con la intervención de organismos internacionales.

sexuales y reproductivos de NNyA con la intervención de organismos internacionales. En 2016 se imprimió y difundió la “Cartilla de Derechos Sexuales de Adolescentes y Jóvenes”, realizada con el apoyo del Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE) y el Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA, por sus siglas en inglés), con el respaldo de organizaciones promotoras de los derechos sexuales y reproductivos, y otras tantas, y suscrita por otras instituciones públicas y de gobierno.

Esta cartilla de difusión gratuita enuncia 14 derechos sexuales

- Derecho a decidir de forma libre, autónoma e informada sobre mi cuerpo y mi sexualidad.
- Derecho a ejercer y disfrutar plenamente mi vida sexual.
- Derecho a manifestar públicamente mis afectos.
- Derecho a decidir con quién o quiénes relacionarme afectiva, erótica y sexualmente.
- Derecho a que se respete mi privacidad y a que se resguarde mi información personal.
- Derecho a la vida, a la integridad física, psicológica y sexual.
- Derecho a decidir de manera libre e informada sobre mi vida reproductiva.
- Derecho a la igualdad.
- Derecho a vivir libre de discriminación.
- Derecho a la información actualizada, veraz, completa, científica y laica sobre sexualidad.
- Derecho a la educación integral en sexualidad.
- Derecho a los servicios de salud sexual y reproductiva.
- Derecho a la identidad sexual.
- Derecho a la participación en las políticas públicas sobre sexualidad y reproducción.



La cartilla es solamente informativa, no es vinculante aunque se sustenta en tratados internacionales y leyes federales. Va dirigida a adolescentes y jóvenes de 10 a 29 años de edad; no considera a niños y niñas menores de 10 años. Si bien no tiene un reconocimiento jurídico o legal sí es una herramienta importante de difusión y promoción de los derechos sexuales, a partir de la cual se pueden implementar otras acciones para ejercer y exigir estos derechos.

Permite que adolescentes y jóvenes se reconozcan como sujetos de estos derechos y desmitifica la idea de que la sexualidad se reduce a la genitalidad y la relaciones sexuales coitales. En este aspecto es necesario un material similar dirigido a niños y niñas menores de diez años que vaya en este mismo sentido, reconocer a niños y niñas como sujetos de derechos sexuales, abordar la sexualidad como un elemento integral, relacionado con la igualdad, la diversidad, la seguridad, la no violencia, la identidad, etc.

Otro elemento indispensable para garantizar los derechos sexuales de las infancias en México es la educación sexual integral, que grupos conservadores como el Frente Nacional por la Familia han impedido que se implemente por parte de las autoridades educativas. Incluir la educación sexual integral en el curriculum de educación básica contribuye a la concepción de la sexualidad como algo normal, que debe abordarse sin tabúes y con naturalidad y entenderla como un aspecto integral del ser humano.

La educación sexual integral es un paso fundamental para el reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos sexuales. El conocimiento sobre qué es la sexualidad y la importancia que tiene en las diferentes etapas de la vida de los seres humanos es indispensable para que se identifique como una necesidad, luego entonces se reconozca y exija como un derecho humano.

Por otro lado, debemos reconocer las políticas públicas y programas implementados en nuestro país encaminados a la protección de los derechos sexuales y reproductivos de adolescentes. Pero hay que precisar que van dirigidos principalmente a NNyA de 10 a 18 años, que no abordan la sexualidad de manera integral y que de hecho no hacen

una distinción entre derechos sexuales y derechos reproductivos. Aun así son iniciativas que han contribuido a la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

Los servicios amigables para adolescentes son servicios de orientación, información y atención médica en salud sexual y reproductiva. Su finalidad es que sea un espacio seguro y de confianza, libre de estereotipos de género, etnia, raza y etarios a donde los adolescentes pueden acudir sin la obligatoriedad de ir acompañados de su padre, madre o tutor.

La Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo Adolescente (ENAPEA) es una política pública implementada desde 2015. Cuyo objetivo es reducir el número de embarazos adolescentes en México bajo un enfoque de derechos humanos y para ello se deben involucrar los tres niveles de gobierno, así como instituciones públicas.

La Estrategia para la Prevención de la Explotación Sexual Comercial de Niñas, Niños y Adolescentes en México (ESCNNA) que involucra a todos los órganos del Estado, en colaboración con las familias, la comunidad, la sociedad civil, los medios de comunicación y el sector privado en la detección, prevención y atención de NNyA víctimas de explotación sexual comercial. (SIPINNA, 2022)

Estos ejemplos de acciones de gobierno en efecto protegen los derechos sexuales de NNyA, pero por otro lado encontramos pocas acciones que les garanticen *a priori* su capacidad de agencia, que les reconozcan como sujetos de participación y no solo de protección. Que permitan desmitificar la idea de que la sexualidad es algo de lo que las infancias deben ser protegidas y comience a abordarse como un aspecto fundamental para las personas incluyendo a niñas, niños y adolescentes.

## REFERENCIAS


- Acosta, G. (2007). Cambios legislativos en la formación y disolución de familias: una mirada de contexto. En I. Arriagada (Coord.). *Familias y políticas públicas en América Latina: una historia de desencuentros* (pp. 201-210). CEPAL.
- Bustelo, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud colectiva*, 8(2), 287-298. <https://www.scielosp.org/article/scol/2012.v8n3/287-298/es/>
- Contró, M. (2015). *La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes: génesis del Estado de Derecho para la infancia y adolescencia en México*. Senado de la República.
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2015). Protección contra la violencia. <https://www.unicef.org/mexico/protecci%C3%B3n-contra-la-violencia>
- González, P. (2018). Gestiones de la sexualidad infantil: una lectura del campo de investigaciones de las ciencias sociales en el ámbito latinoamericano. *Civitas - Revista De Ciencias Sociales*, 18 (1), 138-152.
- Jelin, E. (1995). Familia y género: notas para el debate. *Estudios Feministas*, 3 (2), 394-413. <http://www.jstor.org/stable/43903801>
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2022, abril 28). Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- Mieles, M. D. y García, M. C. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 809-819.
- Morente, F. (2012). Visiones de la infancia y adolescencia. *Revista de Sociología de la Educación*, 5(2), 240-257. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5144540.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2006). Salud Sexual. [https://www.who.int/es/health-topics/sexual-health#tab=tab\\_2](https://www.who.int/es/health-topics/sexual-health#tab=tab_2)
- Rodríguez, I. (2019). Los mecanismos para el ejercicio del derecho de participación de niños, niñas y adolescentes en el ámbito educativo [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México]. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/105347>
- Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA) (2022). Estrategia para la Prevención de la Explotación Sexual Comercial de Niñas, Niños y Adolescentes en México (ESCNNA) y tres Anexos. <https://www.gob.mx/sipinna/documentos/estrategia-para-la-prevencion-de-la-explotacion-sexual-comercial-de-ninas-ninos-y-adolescentes-en-mexico-escnna-y-tres-anexos>
- Szasz, I. (1998). Sexualidad y género: algunas experiencias de investigación en México. *Debate feminista*, 18, 77-104.





# COLABORACIONES INSTITUCIONALES





# Mecanismo de atención a las violencias escolares del Consejo para la Convivencia Escolar en el Estado de México

**Adriana Elizabeth María del Pilar Ozuna  
Rivero**

Consejo para la Convivencia Escolar

**Irma Isabel Salazar Mastache**

Consejo para la Convivencia Escolar

Orcid. <https://orcid.org/0000-0003-4297-9416>

**Marco Antonio Ortega Ramos**

Consejo para la Convivencia Escolar

**Héctor Eduardo Velázquez Bucio**

Consejo para la Convivencia Escolar

Mecanismo de atención a las violencias escolares del Consejo para la  
Convivencia Escolar en el Estado de México  
*Mechanism for attention to school violence of the Consejo para la Convivencia  
Escolar in the State of Mexico*

## RESUMEN

---

El objetivo del presente artículo es analizar las principales violencias que se manifiestan en los centros escolares en el Estado de México durante el ciclo escolar 2021-2022, para proponer un mecanismo de intervención por parte del Consejo para la Convivencia Escolar, que permita determinar el tratamiento y seguimiento adecuado a tales manifestaciones. Se realizó una investigación descriptiva con enfoque cualitativo, que consistió en recopilar, analizar e integrar la información para darle una mayor profundidad y comprensión al fenómeno de la violencia escolar. Los principales resultados arrojaron que las violencias son multifacéticas y que, aquellas que salen del parámetro de lo común, requieren de una atención especializada. La propuesta de intervención que se presenta permite focalizar el tipo de atención y seguimiento que requiere cada una de las manifestaciones violentas, así como la adecuada intervención por parte de las instancias que conforman la red interinstitucional del CONVIVE.

**PALABRAS CLAVE:** violencias escolares, convivencia escolar, mecanismos de intervención.

## ABSTRACT

---

The objective of this article is to analyze the main violence that manifests itself in schools in the State of Mexico during the period 2021-2022, to propose an intervention mechanism by the Council for School Coexistence, which allows determining the treatment and appropriate follow-up to such manifestations. Descriptive research with a qualitative approach was carried out, which consisted of collecting, analyzing and integrating the information to give greater depth and understanding to the phenomenon of school violence. The main results showed that violence is multifaceted and that those that go beyond the ordinary parameter require specialized attention. The intervention proposal that is presented allows us to focus on the type of attention and follow-up that each of the violent manifestations requires, as well as the adequate intervention by the instances that make up the inter-institutional network of CONVIVE.

**KEYWORDS:** school violence, school coexistence, intervention mechanisms.



# Mecanismo de atención a las violencias escolares del Consejo para la Convivencia Escolar en el Estado de México

Adriana Elizabeth María del Pilar Ozuna Rivero  
Irma Isabel Salazar Mastache  
Marco Antonio Ortega Ramos  
Héctor Eduardo Velázquez Bucio

## INTRODUCCIÓN

**F**omentar la convivencia escolar es elemento que implica diferentes acciones que de manera vinculada aportan mecanismos, tareas y ejercicios que suman a la prevención de la violencia escolar.

Durante décadas el tema de la convivencia escolar ha estado presente en las políticas públicas y en los planes y programas de estudio a nivel internacional, nacional y estatal. Si bien no es un tema nuevo, representa un elemento transversal para la educación y sus procesos de mejora, su formación por competencias, el proceso de enseñanza y aprendizaje y los perfiles de egreso. “Hasta ahora no se ha logrado ofrecer una formación integral porque no se han reconocido con suficiencia los distintos aspectos del individuo a los que la escuela debe atender ni a la diversidad de estilos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En algunas reformas educativas, el currículo se ha enfocado más en temas académicos y ha dejado de lado otros aspectos fundamentales del desarrollo personal y social” (SEP, 2017a, p. 90). “Sin embargo, uno de los grandes riesgos que conlleva la educación consiste en efectuar lecturas respecto de una problemática compleja desde paradigmas, marcos teóricos y prácticas reduccionistas, sin reparar en la diferencia entre tratar a la violencia como una problemática de salud pública

Fomentar la convivencia escolar es elemento que implica diferentes acciones que de manera vinculada aportan mecanismos, tareas y ejercicios que suman a la prevención de la violencia escolar.

y aplicar el enfoque de la salud pública al problema de la violencia (Lusnich, et al, 2004, p. 5).

Fomentar la convivencia escolar implica reconocer la existencia de violencias escolares, expresadas de múltiples formas. En este trabajo se reflexiona sobre las principales violencias que se hacen presentes en las escuelas, así como, el análisis de las estructuras y procesos de atención e intervención de las violencias. En cuanto al estudio de las violencias y su tipificación, solo se consideraron aquellas que provienen de reportes recibidos en el Consejo para la Convivencia Escolar (CONVIVE) durante el ciclo escolar 2021-2022.

Analizar las principales violencias que se manifiestan en los centros escolares en el Estado de México, para proponer un mecanismo de intervención por parte del Consejo para la Convivencia Escolar. El problema de investigación radica en la atención especializada que requieren aquellos hechos aislados de violencia y delitos que se llegan a manifestar en las escuelas y que salen del parámetro de lo común de las violencias escolares inmersas en la cotidianidad. Es decir, aquellos hechos de violencia que requieren de una atención y acompañamiento por parte del CONVIVE para canalizarlos a través de las instancias que conforman la Red Interinstitucional, que se describe en el siguiente apartado del escrito.

La investigación se realizó con un enfoque mixto, que consistió en recopilar, analizar e integrar la información, para darle una mayor profundidad y comprensión al fenómeno de la violencia escolar. Los principales resultados arrojaron que las violencias son multifacéticas y que requieren de una atención especializada, en aquellas que salen del parámetro de lo común, así como de continuar en la tarea de la prevención a partir de la formación y construcción de una cultura de paz desde la escuela.

Para su lectura el artículo se divide en tres apartados, el primero corresponde a los ejes de análisis del marco conceptual, conformado por tres elementos, violencia escolar, convivencia escolar y el Consejo para la Convivencia Escolar. El segundo apartado contiene la metodología y herramientas empleadas en la investigación, así como los resultados

obtenidos. El tercer apartado describe el mecanismo de intervención y sistematización de la atención a reportes implementado por el CONVIVE, en su vertiente de atención inmediata. El documento cierra con las conclusiones y las referencias utilizadas en la construcción del escrito.

## VIOLENCIA ESCOLAR

La violencia escolar es un fenómeno que ha existido y persistido en las aulas y escuelas a través del tiempo. Para fines del presente escrito, la violencia escolar se considera como el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza que ostentan una directa intención dañina en contra de la integridad física, psicológica, emocional, al entorno familiar, escolar o de la localidad, así como la inadecuada gestión de la convivencia en el marco escolar de los integrantes de la comunidad educativa.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), define a la violencia como “uso intencional de la fuerza física o el poder real o como amenaza contra uno mismo, una persona, grupo o comunidad que tiene como resultado la probabilidad de daño psicológico, lesiones, la muerte, privación o mal desarrollo” (OMS, s/f), por lo que las consecuencias son de índole social y de salud. Por medio de este concepto, la violencia escolar se sitúa como una violencia social, que pudiera surgir en espacios ajenos a la escuela, pero que se transforma y se hace presente en el aula como violencia escolar, manifestándose en múltiples formas como se muestra a continuación. Sin embargo, “más allá de ser un fenómeno esporádico o episódico, la violencia escolar es un problema sistémico que afecta las dinámicas sociales” (Pacheco, 2018, p. 113), por tanto, la “violencia en el entorno escolar, bajo todas sus formas atenta contra los derechos de los niños y los adolescentes, la salud y el bienestar” (UNESCO, 2020).

Jiang et, al (2019), considera que “las conductas de agresión y acoso escolar entre estudiantes pueden generarse presencial o virtualmente por medio de las redes sociales y otros dispositivos digitales con acceso a Internet (ciberbullying)”. “Las razones por las que

se produce la violencia escolar son multicausales. Demográficamente, por ejemplo, los estudios indican que la violencia escolar presenta diferencias asociadas al género” (Jain et al., 2018; Machimbarrena y Garaigordobil, 2018).

Salazar (2019), considera que las violencias se clasifican en tipos, modalidades y formas y, que es importante prevenir los tipos de violencia que se generan en la modalidad escolar, para prevenir la diversidad de formas en las que se manifiesta. Dentro de la clasificación que estudia se encuentran:

**Cuadro 1. Clasificación de violencias**

TIPOS	MODALIDADES	FORMAS
		Castigo físico
		Castigo psicológico
		Exclusión
		Rechazo
		Golpes
		Exclusión
		Rechazo
		Gritos
		Abuso sexual
		Ademanos ofensivos
		Apodos ofensivos (Teasing)
		Bullying, Ciberbullying
		Autoflagelación
		Sexting
		Sextorsión
		Cyberbaiting (acoso de estudiantes a docentes)
		Phubbing (Menosprecio a las personas)
		Brandbullying
		Otras
Violencia física	Violencia social	
Violencia psicológica	Violencia familiar	
Violencia estructural	Violencia psicoemocional	
Violencia cultural	Violencia espiritual	
Violencia simbólica	Violencia laboral/docente	
Violencia patrimonial	Violencia en la comunidad	
Violencia económica	Violencia institucional	
	Violencia sexual	
	Violencia escolar	
	Violencia feminicida	
	Violencia de género	

Fuente: Salazar (2019).

La Tabla 1 sobre la clasificación de las violencias, deja al descubierto los cruces de ésta pueden manifestarse en los diferentes espacios sociales, incluida la escuela. Los primeros focos de atención y estudios científicos

relacionados a la violencia escolar surgieron en los años 70, pero a partir de los años 80 en adelante se empezaron a realizar investigaciones centradas en determinar los porcentajes de violencia que existían en las instituciones educativas y cómo afectaba a los estudiantes. En las primeras investigaciones sobre violencia escolar se enfocaba la atención sobre el individuo, es decir, el alumno y los efectos negativos que producen su contacto con algún tipo de violencia (Andino; 2018, p. 110).

En la actualidad se cuentan con estudios sobre las formas de hacer violencia en el ámbito escolar, de acuerdo con el Manual para Docentes Mexiquenses, Aprender a Convivir en una Cultura de Paz, editado por el CONVIVE (2018), la violencia que se hace presente al interior de la escuela no es aislada, se manifiesta dentro del plantel educativo de diferentes formas, pero se deriva de otras violencias como la familia, estructural, cultural y simbólica. Se trata de que la perspectiva de la violencia no excluya las realidades de paz, pero tampoco que las miradas de paz no nieguen ni invisibilicen las violencias (Sandoval, 2014, p.118). Esta perspectiva plantea un análisis desde una mirada diferente, amplia e incluyente, con el cual ayuda a descubrir el origen de las violencias que se manifiestan entre las personas y a comprender el acto violento como consecuencia de otras violencias manifestadas en otros tiempos y espacios.

Desde la perspectiva de los estudios para la paz, las violencias no son hechos aislados, son hechos que se vinculan e incrementan la espiral de violencias impidiendo que la paz se haga presente, debido a las “distintas situaciones y fenómenos que generan conflictos, violencias, y variedades áulicas. Es decir, todo aquello que imposibilita el cumplimiento de los derechos humanos... se trata de que la perspectiva de la violencia no excluya las realidades de paz, pero tampoco que las miradas de paz no nieguen ni invisibilicen las violencias (Sandoval, 2014, p.118).

Desde esta perspectiva de paz, el estudio de las violencias se tipifica en violencia estructural, violencia cultural, violencia simbólica y violencia directa.

## Cuadro 2. Tipología de paz imposible

Tipología de violencias de paz imposible	Conceptualización desde la mirada de la Paz Integral (Sandoval Forero, 2018)	Conceptualización en el ámbito educativo (Salazar Mastache, 2019)
Violencia estructural	Aquella que proviene del Estado, de las leyes y de las instituciones en general. Estructuras económicas, jurídicas y políticas del Estado generadoras de opresión que impiden la libertad del ser humano.	Se inscribe en el marco social y su principal característica es la desigualdad. Se trata de una injusticia social que influye en niños, niñas y adolescentes, y se hace presente de manera directa o indirecta en las escuelas. Se refiere al conjunto de estructuras físicas y organizativas que no permiten la satisfacción de las necesidades humanas básicas.
Violencia directa	Es una agresión destructiva que de manera general utiliza la fuerza y las armas para dominar, imponerse someter, destruir o aniquilar a otros.	El agresor puede ser identificado, pues se trata de una violencia frente a frente, y valiéndose algunas veces, de herramientas para dañar. La violencia cultural y estructural son la raíz y principal causa de la violencia directa, se traduce en empujones, puñetazos, patadas, pellizcos.
Violencia cultural	Tiene que ver con los pensamientos, sentimientos, interacciones y con las prácticas que se presentan por parte de la población, por las instituciones del Estado y por los gobiernos municipal, estatal y federal. Violencia que tiene que ver con el racismo, con la exclusión y segregación.	Tiene que ver con las múltiples religiones e ideologías que se hacen presentes en los salones de clase; se incluyen también los usos y costumbres de estudiantes y docentes. Todo ello genera una diversidad cultural y el hecho no reconocerla y de pretender que toda la comunidad escolar, piense, crea o se manifieste de la misma forma llega a causar intolerancia a la diversidad cultural.
Violencia simbólica	Tiene que ver con los pensamientos, sentimientos, interacciones y con las prácticas que se presentan por parte de la población, por las instituciones del Estado y por los gobiernos municipal, estatal y federal. Violencia que tiene que ver con el racismo, con la exclusión y segregación.	La violencia simbólica es de las más comunes y de las menos denunciadas debido a su naturaleza, se le asocia con símbolos como sonidos, dibujos, ademanes, entre otras formas para ejercer la violencia simbólica y cada uno es un ejercicio de violencia social que, de manera cotidiana, las personas adquieren dentro de una cultura o hibridaciones culturales para hacer uso de estas de manera pública y con el propósito intencionado de violentar a otras personas. Un ejemplo claro y cotidiano de esta violencia lo encontramos en un día de tráfico, donde el símbolo del claxon se hace presente y llega a violentar a ciertas personas que lo asocian con violencia, mientras que para otras personas no significa nada. El fundamento de la violencia simbólica se encuentra en el poder que ejerce una persona (dominante), sobre otra/s (dominados), cuya dominación los lleva a aceptar el sometimiento, ya sea de manera consciente o inconsciente. De ahí la dificultad por construir tipologías de asociación dentro de la violencia simbólica. El grado de complejidad para su ubicación es la naturalización de la misma.

Fuente: Araujo y Salazar (2021).

El problema de la violencia escolar se encarna en cada instancia de las instituciones educativas, por tanto, es ineludible que no se generen conflictos en un espacio en el que se encuentran una diversidad de estudiantes con diferencias culturales y sociales (Andino, 2018, p. 109), por tanto, estudiar las violencias desde el enfoque de los estudios para la paz, permite analizar el contexto en el que se presentan para encontrar la raíz de la misma y desde ahí plantear alternativas de prevención.

## CONVIVENCIA ESCOLAR

La convivencia escolar se considera como un ambiente de normalidad, cordialidad y paz en las relaciones de los integrantes de la comunidad escolar, es condición fundamental para favorecer el desarrollo humanístico, ético, cultural y social, y por ende fortalecer las condiciones y estilos de relación e interdependencia del educando.

Para Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), la convivencia escolar implica, “apuntar a construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto. Este concepto lo operacionalizamos en tres ámbitos de la vida escolar: pedagógico-curricular, organizativo-administrativo y socio-comunitario. Mostramos con ello que un ejercicio de clarificación conceptual permite orientar tareas de investigación, de formación y/o de evaluación de escuelas” (p. 121), por lo que, al interior de la escuela “estamos inmersos en la convivencia, ya que esta última está siempre presente en una organización social. No podemos dejar de convivir, ya que la esencia misma de este tipo de instituciones es que las personas se organizan e interactúan en forma permanente” (Banz, 2008, p. 1).

La convivencia escolar se considera como un ambiente de normalidad, cordialidad y paz en las relaciones de los integrantes de la comunidad escolar, es condición fundamental para favorecer el desarrollo humanístico, ético, cultural y social, y por ende fortalecer las condiciones y estilos de relación e interdependencia del educando.

Para Ochoa y Galván (2019), cada escuela enseña una forma particular de convivir a partir de la puesta en marcha de acciones cotidianas educativamente intencionadas, y es en ese ámbito donde existe la posibilidad de entablar relaciones respetuosas y, al mismo tiempo, construir un ambiente propicio para el aprendizaje y para la educación ciudadana, por tanto, “las estrategias y prácticas escolares asociadas a la perspectiva de convivencia democrática guardan estrecha relación con la formación ciudadana, por cuanto exigen el desarrollo de competencias de formación para la vida en común” (Valdés-Morales et al., 2019, p. 192).

Desde la perspectiva de los estudios para la paz, la convivencia escolar “se estudia como la alternativa para abordar tanto los problemas de violencia, como los de exclusión en la escuela. Es decir, la convivencia se centra en atender tanto las distintas manifestaciones de violencia directa como las raíces de las que se nutre. Por ello, el análisis de los distintos elementos del conflicto cobra especial relevancia: origen del conflicto, actores involucrados, procesos seguidos y alternativas de solución propuestas” (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019, p. 4).

En sus resultados Lanni (2000), identificó que la convivencia se aprende y que la convivencia enseña. Se aprende a partir de la experiencia y de los cambios de conducta y se enseña disposiciones frente a la vida y al mundo.

Los principales determinantes de las actitudes se entienden en términos de influencias sociales. Las actitudes se transmiten a través de la expresión verbal y no verbal. La institución educativa, aún cuando no se lo proponga, no se limita a enseñar conocimientos, habilidades y método. Va más allá. La escuela contribuye a generar los valores básicos de la sociedad en la que está inserta. Los valores de la escuela influyen sobre los alumnos. Muchos de ellos están claramente explicitados en el ideario institucional, en tanto que otros están íntimamente ligados a la identidad institucional, y son los que vivencian diariamente, sobre estos principios se construye y consolida la convivencia (p. 3).



La convivencia escolar es fundamental no solo para la estabilidad de los estudiantes y docentes, sino que influye en el proceso de aprendizaje y en la permanencia escolar. La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017b), considera que una escuela donde toda la comunidad educativa establece relaciones interpersonales armónicas, pacíficas e inclusivas basadas en valores y el respeto a los derechos humanos; donde se respetan y valoran las diferencias, se regulan las emociones y los comportamientos, se establecen acuerdos y manejan pacíficamente el conflicto, se respetan las reglas y se logra la participación proactiva de las familias. Lo anterior deriva en una convivencia óptima para el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos.

En el Estado de México, la convivencia escolar armónica y pacífica es un elemento transversal de la comunidad educativa, se han venido impulsando diferentes programas y proyectos que encuentran su fundamento en que la convivencia es un derecho y un deber de todos los miembros de la comunidad escolar.

En el Estado de México, la convivencia escolar armónica y pacífica es un elemento transversal de la comunidad educativa, se han venido impulsando diferentes programas y proyectos que encuentran su fundamento en que la convivencia es un derecho y un deber de todos los miembros de la comunidad escolar, desde la cual se forman valores y virtudes para promover y fortalecer acciones concretas para propiciar la inclusión, el respeto a las diversidad, la tolerancia a las diferencias culturales y construcción de ambientes de paz.

## CONSEJO PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR (CONVIVE)

En las últimas décadas del siglo XX se generalizaron intensos fenómenos al interior y al exterior de las escuelas que debilitaron en la comunidad escolar las relaciones cotidianas entre los estudiantes, para atender estos fenómenos, a partir de 2011, la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, puso en marcha los Programas de Valores para una Convivencia Escolar Armónica, Seguro Escolar, e Igualdad de Género, como estrategias para prevenir y atender, de manera pertinente

la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, puso en marcha los Programas de Valores para una Convivencia Escolar Armónica, Seguro Escolar, e Igualdad de Género, como estrategias para prevenir y atender, de manera pertinente y especializada las violencias que afectan y ponen en riesgo la seguridad e integridad de la población estudiantil

y especializada las violencias que afectan y ponen en riesgo la seguridad e integridad de la población estudiantil, durante su permanencia dentro de los planteles escolares, y en el trayecto escuela-hogar y viceversa.

En ese mismo año (2011), se reformó la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, estableciendo en su artículo primero el principio de igualdad entre las personas incluyendo a la población menor de 18 años, considerándolos como titulares de derechos, haciendo énfasis en la obligación de eliminar cualquier obstáculo que impida el pleno goce de los derechos humanos, estableciendo en su artículo 3° que el Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos.

Ante esto, el 5 de marzo de 2015, se publicó en la Gaceta del Gobierno del Estado de México, el Acuerdo del Ejecutivo del Estado, por el que se crea el Programa de Convivencia Escolar de la Secretaría de Educación, con el objeto de promover el respeto de los derechos humanos en la comunidad educativa, los valores esenciales de los integrantes de la comunidad escolar para una convivencia pacífica y el ejercicio pleno de sus capacidades, la cultura de la paz en las comunidades escolares mediante el desarrollo de habilidades, destrezas y aptitudes orientadas a la prevención y autocuidado ante situaciones que pongan a los integrantes de la comunidad escolar en conflicto o riesgo, generar ambientes de convivencia armónica en las escuelas que favorezcan el aprendizaje y la sana convivencia entre los integrantes de la comunidad escolar y participar en los programas que tengan por objeto promover la cultura de la paz y la seguridad escolar entre otros. Para la ejecución del Programa, se creó el órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación denominado Consejo para la Convivencia Escolar (CONVIVE) (GEM, 2015).

De acuerdo con la gaceta anteriormente señalada, el CONVIVE contó para su funcionamiento con una Dirección General y las unidades administrativas de Valores por una Convivencia Escolar Armónica, Derechos Humanos y Atención Especializada, Escuela Segura, Equidad de Género, Seguro Escolar, Mediación y Conciliación e Investigación y Difusión. Sin embargo, en junio de 2017, la Secretaría de Finanzas del Gobierno del Estado de México, autorizó el organigrama y la codificación estructural del Consejo siguiente, una Dirección General, una Delegación Administrativa y las Subdirecciones de Valores para una Convivencia Escolar Armónica, Equidad de Género, Derechos humanos y Atención Especializada y Mediación y Conciliación.

Con el organismo y la estructura actual, la Secretaría de Educación da cumplimiento a lo establecido en la Declaración de los Derechos del Niño, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, la Ley General de Educación, Ley General de Igualdad de Trato y Oportunidades entre Mujeres y Hombres, Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, Constitución Política del Estado Libre y Soberano de México, Ley de Educación del Estado de México, Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de México, Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia del Estado de México, Ley de Igualdad de Trato y Oportunidades entre Mujeres y Hombres, Ley para Prevenir, Combatir y Eliminar Actos de Discriminación en el Estado de México, la Ley para Prevenir y Atender el Acoso Escolar en el Estado de México y los *Protocolos para la Prevención, Detección y Actualización en Casos de Abuso Sexual Infantil, Acoso Escolar y Maltrato en las Escuelas de Educación Básica del Subsistema Educativo Estatal*.

El objetivo del CONVIVE es promover el respeto de los derechos humanos, los valores, la igualdad de género, la cultura de paz, la mediación para la transformación pacífica de conflictos, la gestión de riesgos y desarrollo sostenible, así como la investigación para generar ambientes de convivencia armónica en las comunidades escolares del Estado de México.

El Consejo para la Convivencia Escolar se rige por dos vertientes:

- 1. Atención inmediata:** contempla la atención de reportes y solicitudes de la comunidad escolar, a través del Centro de Atención para la Convivencia Escolar Mexiquense, mediante el Catálogo de Servicios del CONVIVE. A través de la línea telefónica: 800 01 64667.
- 2. Prevención:** contempla la formación de los integrantes de la comunidad escolar en materia de igualdad de género, derechos humanos, paz integral, desarrollo sostenible y gestión pacífica de conflictos; para generar ambientes de paz en las escuelas mexiquenses.

En la actualidad el CONVIVE opera de la siguiente manera:

**Cuadro 3. Áreas que conforman el CONVIVE**

Nombre del Área	Objetivo
Dirección General	Administrar, supervisar e implementar iniciativas de convivencia y cultura de paz en la comunidad educativa mexiquense, alineadas con los objetivos estratégicos del Consejo para la Convivencia Escolar.
Delegación Administrativa	Administrar y gestionar los recursos humanos, materiales y financieros.
Coordinación General	Coordinar mecanismos, estrategias y acciones en apoyo a la Dirección General.
Subdirección de Valores por una Convivencia Escolar Armónica	Diseñar y desarrollar acciones de tipo académico, cultural e interinstitucionales encaminadas al fortalecimiento de la Convivencia escolar desde un enfoque de Cultura para la Paz, dirigidas a toda la comunidad educativa.
Subdirección de Igualdad de Género	Promover y diseñar estrategias para la igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres, así como la prevención de la violencia de género.
Subdirección de Mediación y Conciliación	Diseñar y ofrecer formación especializada a los integrantes del sistema educativo estatal, en materia de gestión pacífica de conflictos escolares.
Subdirección de Derechos Humanos y Atención Especializada	Promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos consignados en favor de niñas, niños y adolescentes en las escuelas del Estado de México, por medio de acciones de prevención y atención.

*Continúa...*

Nombre del Área	Objetivo
Unidad de Igualdad de Género y Erradicación de la Violencia	Impulsar entre los servidores públicos del Sector Central de la Secretaría de Educación la institucionalización de la perspectiva en igualdad de género, derechos humanos, prevención y erradicación de la violencia, mediante esquemas de Convivencia, respeto y la cultura de la denuncia.
Coordinación de Enlaces y Promotores de Convivencia Escolar	Promover la construcción de paz por medio de las acciones que genera el CONVIVE, a través de enlaces y promotores capacitados para atender las solicitudes y orientar conforme a las necesidades que se presentan en escuelas.
Red Interinstitucional para una Convivencia Escolar sin Violencia	Establecer las condiciones mediante las cuales las partes involucradas, realizarán acciones de acuerdo con su ámbito de competencia en función de fortalecer la Convivencia escolar y evitar el uso de la violencia en los planteles del Sistema Educativo Estatal. Conformada por 24 instancias del Gobierno del Estado de México que tienen sustento en el Convenio Marco de Colaboración Interinstitucional para la Convivencia Escolar sin Violencia firmado el 10 de agosto de 2011.
Centro de Atención para la Convivencia Escolar Mexiquense (CACEM)	Recibir, analizar, registrar y canalizar reportes y solicitudes en materia de violencia escolar y prevención de la misma, a la estructura y/o integrantes de la Red Interinstitucional según corresponda. A través de: 800 01 NIÑOS (64 667), correo electrónico, plataformas SIAC y 089, redes sociales, solicitudes por escrito.
Coordinación Académica	Coordinar, diseñar y orientar las actividades e investigaciones académicas enfocadas a la formación y construcción de una cultura de paz integral en la comunidad educativa mexiquense.
Área de Investigación y Docencia	Coadyuvar en la gestión responsable del conocimiento generado en el CONVIVE, respecto de sus temas de atención, para promover la difusión y transferencia de saberes socialmente útiles hacia la comunidad educativa del Estado de México.
Área de Planeación y Estadística	Construir, monitorear y verificar el cumplimiento de la matriz de indicadores de resultados, generando una planeación estratégica eficiente y eficaz, a fin de almacenar, recolectar e integrar información estadística institucional derivada de nuestras acciones, así como del impacto de metas en el sistema educativo estatal y en su campo semántico de desarrollo.
Área de Difusión y Promoción	Diseñar y maquetar las herramientas de formación que genera el CONVIVE. Difundir la imagen institucional a través de acciones y estrategias de comunicación. Gestionar dictámenes técnicos.
Área de Informática	Apoyar el uso de las tecnologías de información y comunicación del CONVIVE, con la finalidad de lograr el cumplimiento de metas.

Fuente: Consejo para la Convivencia Escolar (2022).

El CONVIVE atiende a la comunidad escolar mexiquense, constituida por las siguientes figuras:

- Personal docente.
- Personal administrativo (Personal directivo y servidores públicos).
- Alumnos.
- Padres de familia o tutores.

**Tabla 1. Universo de atención del CONVIVE 2021-2022**

Control	Matrícula	Docentes	Escuelas	Grupos
Estatal	2,487,356	132,725	14,463	93,802
Federalizado	1,249,894	54,675	7,560	48,608
Total Estatal	3,737,250	187,400	22,023	142,410
Federal	447,041	41,466	2,342	13,307
Autónomo	230,969	24,870	365	1,680
<b>TOTAL</b>	<b>4,415,260</b>	<b>253,736</b>	<b>24,730</b>	<b>157,397</b>

Fuente: Consejo para la Convivencia Escolar (2022).

Para la atención especializada a los reportes de violencia escolar el CONVIVE cuenta con una Red Interinstitucional, conformada por 24 instancias del Gobierno del Estado de México que tienen sustento en el Convenio Marco de Colaboración Interinstitucional para la Convivencia Escolar sin Violencia firmado el 10 de agosto de 2011.

Las instancias que conforman la Red Interinstitucional son:





- Subdirección de Prevención y Control de Enfermedades del Instituto de Salud del Estado de México.
- Dirección de Atención a Grupos en Situación de Vulnerabilidad de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México.
- Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México
- Dirección de Prevención y Bienestar Familiar del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Estado de México.
- Coordinación General de Comunicación Social de la Gubernatura.
- Dirección General del Sistema de Medios Públicos de la Secretaría de Finanzas del Estado de México.
- Subdirección de Fomento del Deporte de la Secretaría de Cultural del Estado de México.
- Dirección General del Centro de Prevención del Delito de la Secretaría de Seguridad del Estado de México.
- Dirección General del Instituto Mexiquense de la Juventud de la Secretaría de Desarrollo Social del Estado de México.
- Coordinación Estatal de Capacitación de la Delegación Estado de México de la Cruz Roja Mexicana.
- Procuraduría de Protección de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de México.
- Secretaría de las Mujeres del Estado de México.
- Dirección General de Prevención y Reinserción Social de la Secretaría de Seguridad del Estado de México.
- Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas de Estado de México.

De manera conjunta y colaborativa, las instancias que conforman la Red Interinstitucional del Consejo para la Convivencia Escolar, se vinculan y atienden las violencias escolares que requieren de una intervención estratégica para las víctimas. Pero, ¿cómo se seleccionan los casos que requieren de atención especializada? ¿cómo se les da seguimiento a las violencias escolares que requieren de una atención especializada por parte



del CONVIVE?, de manera interna, activar los protocolos requiere de un análisis de cada uno de los reportes, los encargados internos de realizar tal procedimiento son los especialistas que conforman el CACEM y la Subdirección de Derechos Humanos y Atención Especializada, coordinados por la Dirección General del Consejo, quienes vinculan los casos de violencia que requieren de especialistas de las diferentes instancias para la atención, contención y seguimiento.

De manera conjunta y colaborativa, las instancias que conforman la Red Interinstitucional del Consejo para la Convivencia Escolar, se vinculan y atienden las violencias escolares que requieren de una intervención estratégica para las víctimas.

## MÉTODO Y HERRAMIENTAS DE LA INVESTIGACIÓN

Se utilizó un tipo de investigación descriptiva con enfoque cualitativo, se recopiló, analizó e integró la información para darle una mayor profundidad y comprensión al fenómeno de la violencia escolar. Se examinaron los datos arrojados y se valoraron los resultados en forma cualitativa para construir un mecanismo de intervención y sistematización de la atención a reportes de violencia implementado por el CONVIVE.

El método cualitativo con enfoque descriptivo se utiliza para conocer y construir una categoría de análisis, en este caso concreto, la categoría de violencias escolares reportadas al CONVIVE durante el ciclo escolar 2021-2022, para luego, estudiar esa categoría y comprender las necesidades inmersas en el proceso de contención y atención especializada por parte del CONVIVE y las instancias que conforman su red interinstitucional.

El estudio abarcó el periodo del ciclo escolar 2021-2022, se limitó a la información arrojada de la investigación documental, considerada como una técnica cualitativa que “se fundamenta en el estudio de documentos como: libros, anuarios, diarios, monografías, textos, videografías, audiocasetes; en ella la observación está presente en el análisis de datos, su identificación, selección y articulación con el objeto de estudio” (Guerrero y Guerrero, 2014, p. 9). De acuerdo con Reyes-Ruíz y Carmona (2020), con la investigación documental, también es posible hacer una reflexión de todos aquellos aspectos que

hacen alusión a instrumentos para evaluar las categorías de análisis que se estén trabajando. Para efectos de la presente investigación, se llevó a cabo una revisión sistemática descriptiva de las violencias reportadas al CACEM, así como una exploración de la literatura sobre artículos en torno a los ejes de análisis del marco conceptual antes descrito, conformado por tres elementos: violencia escolar, convivencia escolar y el Consejo para la Convivencia Escolar (CONVIVE), utilizando motores de búsqueda que dan veracidad a la información seleccionada.

Para seleccionar la información se utilizó la tipificación que el CONVIVE diseñó y emplea para la atención y canalización de los reportes por violencia escolar que recibe a través de *call center*. Los principales resultados arrojaron que las violencias son multifacéticas y que algunas requieren de una atención especializada de parte del CONVIVE, para brindar la contención necesaria y el acompañamiento a los involucrados en la misma, para lo cual, se diseñó el mecanismo de intervención llamado “Sistematización de la atención a reportes implementado por el CONVIVE”, que se presenta en este artículo después de los resultados.

Esta propuesta de intervención permite focalizar el tipo de atención y seguimiento que requiere cada una de las manifestaciones violentas reportadas, así como, la adecuada intervención por parte de las instancias que conforman la red interinstitucional del CONVIVE.

## RESULTADOS

Para el presente estudio se realizó un análisis a los reportes de violencia escolar recibidos por medio del CACEM del CONVIVE, durante el ciclo escolar 2021-2022. Para ello, se utilizó la investigación documental que permitió conocer el número de reportes y los tipos de violencia que han sido atendidos por el Consejo para la Convivencia Escolar.

La tipificación de las violencias en las que se clasificaron los hallazgos, es la misma que utiliza el CACEM en su categorización de reportes de violencia escolar, de este modo la veracidad de los datos queda comprobada.

A partir de la investigación documental, se recopiló, analizó e integró la información recabada para darle una mayor profundidad y comprensión al fenómeno de las violencias. Dicha información se sistematizó para la construcción de la categoría de análisis de violencias escolares, que comprende las acciones violentas reportadas al CONVIVE, descritas y conceptualizadas a continuación:

**Cuadro 5. Tipología de violencias para atender reportes de violencia escolar**

Acciones violentas	Descripción
Conductas violentas	Cualquier forma de actividad violenta que sucede en el marco escolar y que incluye a individuos de la comunidad escolar (SEP, 2017c).
Violencia sexual	Es cualquier acto que degrada o daña el cuerpo y/o la sexualidad de la víctima y que por tanto atenta contra su libertad, dignidad e integridad física. Es una expresión de abuso de poder que implica la supremacía masculina sobre la mujer, al denigrarla y concebirla como objeto; entendiéndose por esta como: la inseminación artificial no consentida, la selección prenatal del sexo, la esterilización provocada, la violación, la pornografía infantil, la trata de personas; denigración de las mujeres en los medios de comunicación como objeto sexual, el hostigamiento y acoso sexual, los actos libidinosos, el terrorismo sexual, entre otros. (Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, 2020).
Violencia intrafamiliar	Es el acto abusivo de poder u omisión intencional, dirigido a someter, controlar, humillar o agredir de manera física, verbal, psicológica, patrimonial, económica y sexual a las mujeres, dentro o fuera del domicilio familiar, cuyo agresor tenga o haya tenido relación de parentesco por consanguinidad o afinidad, de matrimonio, concubinato o mantengan o hayan mantenido una relación de hecho. (Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, 2020).
Violencia a través de redes sociales	Es acoso o intimidación puede ocurrir en las redes sociales, las plataformas de mensajería, las plataformas de juegos y los teléfonos móviles. Es un comportamiento que se repite y que busca atemorizar, enfadar o humillar a otras personas. Se da por parte de un adulto hacia un menor o adolescente (UNICEF, 2020). Es importante aclarar que, así como el bullying se limita a la intimidación constante entre compañeros, el cyberbullying requiere que víctima y acosador sean estudiantes, de lo contrario será otro tipo de ciberacoso o violencia (Salazar, 2019, pág. 33).
Prácticas perjudiciales	Técnicas se ofrecen como alternativas al castigo corporal (por ejemplo, dar golpes, azotes, latigazos o puñetazos) o el castigo emocional (por ejemplo, ridiculizar, humillar o denigrar), que son perjudiciales para los estudiantes y brindan pocas oportunidades de aprendizaje, además de ser prácticas ilegales en numerosos países y estar condenadas por las normas internacionales (OMS, 2020, p. 39).

Continúa...

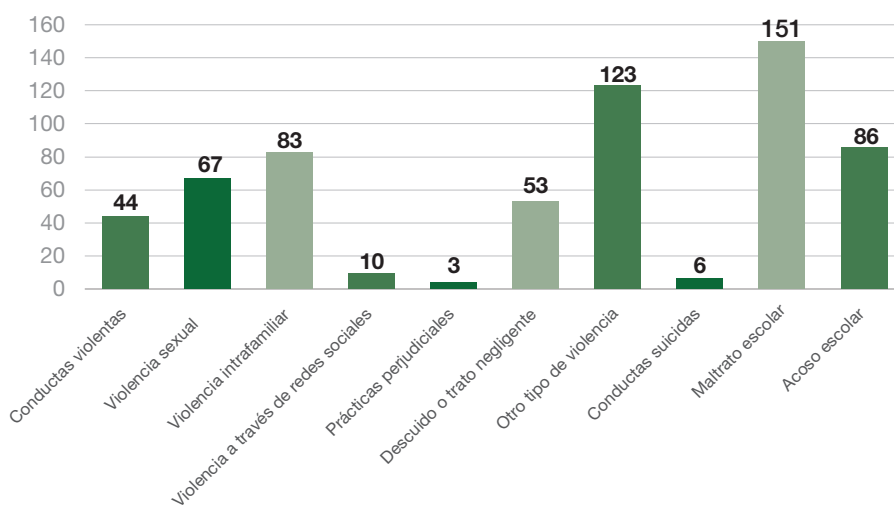
Acciones violentas	Descripción
Descuido o trato negligente	<p>La negligencia infantil consiste en negar al menor cosas que le son esenciales o necesidades básicas. El maltrato infantil consiste en hacer algo que perjudica al menor</p> <p>-Algunos de los factores que aumentan el riesgo de maltrato y negligencia infantil son la pobreza, la drogadicción, el alcoholismo, los trastornos mentales y la monoparentalidad.</p> <p>-Los menores que sufren negligencia o maltrato pueden parecer cansados, hambrientos o sedientos, pueden presentar lesiones físicas o problemas emocionales o mentales o bien pueden tener un aspecto completamente normal.</p> <p>-Se debe sospechar maltrato cuando el patrón de lesiones sugiere que la lesión no ha sido accidental, cuando las lesiones no concuerdan con la explicación del cuidador, cuando el menor es incapaz, por su desarrollo, de hacer las cosas que podrían dar lugar a su lesión (como un lactante encendiendo una estufa) o cuando el menor presenta tanto lesiones curadas como lesiones nuevas que no parecen accidentales (Pekarsky, 2020).</p>
Otro tipo de violencia	<p>Aquellas acciones que implican el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, Trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2008).</p>
Conducta suicida	<p>La conducta suicida es un fenómeno complejo, multidimensional y multi-causal cuya delimitación, evaluación, tratamiento y prevención, requiere de un enfoque holístico, focalizado en la persona y en su contexto (familias, centros educativos, medidas legales, etc.), que incluya variables biológicas, psicológicas y sociales. Su solución, obviamente, no tiene una fácil respuesta (Fonseca-Pedrero y Pérez, 2020, p. 107).</p>
Maltrato escolar	<p>Suele ser ejercida por profesoras y profesores hacia estudiantes, puesto que ocupan una posición de mayor poder respecto a la población estudiantil. Suceden por acción u omisión, la omisión se refiere a la inacción ante situaciones que vulneran a la o el estudiante; no actuar ante casos de bullying es un ejemplo de ello. Es el uso de la fuerza o poder a través de la violencia física, psicológica/emocional y/o negligencia u omisión que ejerza cualquier trabajador al servicio de la educación hacia los alumnos (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, 2018).</p>
Acoso escolar	<p>Se refiere a toda conducta intencional, direccionada, frecuente y en desigualdad de poder (ya sea física, de edad, social, económica, entre otras) que se ejerce entre alumnos/as y en el entorno escolar, con objeto de someter, explotar y causar daño agredido (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, 2018).</p>

Fuente: elaboración propia a partir de la investigación documental.

La Tabla 5, describe la tipología de las violencias escolares reportadas al CONVIVE, considerada como información transversal de la presente investigación, en dos sentidos: 1) construir la descripción de cada una de las acciones violentas reportadas y, a partir de éstas, 2) la construcción de la categoría de análisis de violencias escolares en el Estado de México, lo que permitió identificar el nivel de incidencia.

Los resultados arrojaron que el maltrato escolar fue el más reportado durante el ciclo escolar 2019-2020, seguida por los tipos de violencia escolar, como se muestra en la Gráfica 1.

**Gráfica 1. Tipología de violencias reportadas al CONVIVE**



Fuente: elaboración propia con información de los reportes del CONVIVE.

El nivel educativo que más reportes realizó y, por ende, que más se atendieron fue educación básica y el que menos reportó incidencias de violencia escolar fue educación superior.

## MECANISMO DE INTERVENCIÓN DE VIOLENCIAS ESCOLARES

Por medio de su subdirección de derechos humanos y atención especializada, el CONVIVE realiza la atención inmediata a los reportes de violencia escolar, incluidos aquellos hechos que ocurren en las escuelas y que se vinculan con delitos como la violencia sexual, violencia intrafamiliar, conductas suicidas, violencia a través de las redes sociales, descuido y trato negligente, entre otras. En su mayoría no son violencias escolares, pero debido a que se hacen presentes dentro de la escuela, el Consejo para la Convivencia Escolar (CONVIVE), canaliza por medio de su Centro de Atención para la Convivencia Escolar Mexiquense (CACEM) a las instancias de la Red Interinstitucional de acuerdo con la atención requerida.

Realizar el vínculo entre la escuela en la que se suscitó la violencia que requiere de una atención especializada, más allá de lo que pudiera ofrecer la Secretaría de Educación a través del CONVIVE, requiere de una precisión y de mecanismos complejos que se articulan por medios de instancias gubernamentales especialistas en delitos, salud, prevención de suicidio, entre otros elementos requeridos para acompañar a los afectados de determinadas violencias que salen del parámetro de lo común y que por su misma composición no deben ni pueden ser atendidas solo por la Secretaría de Educación, pero que por presentarse en el ámbito escolar deben ser de conocimiento, atención y vinculación desde la escuela.

La intervención del CONVIVE ante estos hechos, se efectúa a partir de un reporte que se realiza por el director o supervisor escolar, al propio Consejo, los responsables internos de llevar el seguimiento y vincular con la o las instancias de la Red Interinstitucional requeridas son el CACEM y la subdirección de derechos humanos y atención especializada, quienes dan el acompañamiento a las víctimas y la contención adecuada a la comunidad escolar.

El servicio de atención a los reportes de violencia escolar se brinda por medio de una ruta que permite la atención inmediata, la contención

y el seguimiento a las violencias escolares, lo que representa un vínculo con las principales formas de violencia manifestadas en las escuelas y con las necesidades apremiantes de contención.

A continuación, se describe la propuesta del mecanismo que permite la intervención y seguimiento a los casos de violencia escolar que requieren de una atención especializada por parte de las instancias que conforman la Red Interinstitucional del CONVIVE.

Una primera respuesta urgente a las niñas, niños y adolescentes que sufren algún tipo de violencia, implica lo siguiente:

**a) ¿Cuándo es fundamental la intervención de instancias de derechos humanos?**

- Cuando las violaciones a los derechos humanos se dan por parte del Estado a través del gobierno, sus instituciones y servidores públicos.
- Para que se pueda considerar “violación a los derechos humanos”, siempre tiene que haber una intervención del Estado, que no es sinónimo de gobierno ni de administración pública.
- Dicha intervención se suele dar a través de servidores públicos por acción, omisión o aquiescencia.
- El personal directivo, administrativo y docente pertenece al servicio público, por lo tanto, puede vulnerar derechos humanos.
- Cuando existe una vulneración de los derechos humanos de la comunidad educativa a través de actos de discriminación institucional por origen étnico condición socioeconómica, identidad de género, orientación sexual, discapacidad, entre otras intersecciones.
- Los conflictos entre particulares no son susceptibles de la intervención de instancias de derechos humanos, a menos que las autoridades competentes sean omisas al abordarlos.

**b) ¿Ante qué tipo de reportes suele intervenir la subdirección de derechos humanos y atención especializada del CONVIVE?**

Ante aquellos reportes que atañen a la vulneración de derechos humanos de la comunidad educativa a través de:

Actos de discriminación institucional por:

- Origen étnico,
- Condición socioeconómica,
- Identidad de género,
- Orientación sexual,
- Discapacidad,
- Cuando las autoridades educativas o personal docente secunden discursos que revictimicen a las o los estudiantes tras sufrir una agresión sexual,
- Cuando exista violencia escolar que involucre a servidores públicos como representantes del Estado,
- Cuando las instituciones educativas no implementan medidas para investigar y sancionar el acoso u hostigamiento sexual, o encubre a el o los agresores,
- Así como otro tipo de casos que involucren violencia escolar y que se considere necesario abordar desde la subdirección.

**c) Requerimientos de forma para la atención de reportes:**

- Portar chaleco del CONVIVE.
- Portar identificación oficial.
- Llevar oficio de comisión.
- Revisar que la escuela esté cerrada.
- Revisar que cuenten con libro de visitas.
- Revisar si hay lugares de riesgo potencial para estudiantes de acuerdo con los protocolos.



**d) Procedimiento para la atención de un reporte por parte de la Subdirección de derechos humanos y atención especializada del CONVIVE:**

- Identificarse con el director, directora o persona a cargo de la escuela.
- Si la figura directiva está involucrada en el asunto, recurrir al supervisor o supervisora.
- Siempre es necesario referir el asunto por el cual les visita CONVIVE.
- Se debe corroborar si las autoridades educativas ya tenían conocimiento del tema.
- Es necesario preguntar si en la institución conocen los protocolos correspondientes y se han apegado a ellos.
- Se les debe señalar que es necesario que cada docente, así como la figura directiva lleven una bitácora en la que se plasmen anomalías e incidencias que afecten la convivencia escolar.
- Posteriormente se les solicita sus actas y/o bitácoras sobre el caso, en caso de haberlas.
- Preguntar si existe un oficio de canalización a la supervisión.
- Sugerirles a las y los docentes que si van a citar madres y padres de familia lo hagan con evidencias físicas.
- En las bitácoras si se puede anotar el nombre de las y los estudiantes porque no son documentos públicos.
- Se sugiere comentar a las o los docentes que los formatos de reporte están protegidos por una cédula de protección de datos.
- Los asuntos relativos a violencia sexual se atienden inmediatamente.
- Al concluir la visita se puede programar una segunda intervención para brindar contención por parte del grupo estratégico, para realizar una mesa de acuerdos o para

aplicar un instrumento para analizar la convivencia escolar o identificar violencias.

- Si se va a realizar un diagnóstico o una contención con menores de edad se proporciona un formato de autorización a la escuela a fin de que lo firmen las madres, padres o tutores.
- El personal del CONVIVE debe ser especialmente cuidadoso con los documentos que firme, particularmente las actas que comprometan la intervención del CONVIVE en términos jurídicos que no son de nuestra competencia.
- Se debe indicar a las y los docentes que, al momento de utilizar la bitácora, deben cubrir los datos del caso anterior con una hoja, cuando se proceda a redactar el siguiente y lo firmen personas distintas, o en su defecto, cambiar de hoja cada vez que se redacta un caso nuevo a fin de mantener la confidencialidad, específicamente de menores de edad.
- Se recomienda que el libro de la bitácora sea de hojas cosidas y foliadas a fin de que no se pueda suprimir alguna de las páginas.
- El procedimiento siempre debe darse con apego a la Ley de Derechos de Niñas Niños y Adolescentes, evitando la revictimización y fomentando la empatía y la comunicación asertiva.

Figura 2. Bitácora que se sugiere a docentes

FORMATO DE BITÁCORA			
FECHA	DESCRIPCIÓN DE LOS HECHOS	FIRMA	OBSERVACIONES

\_\_\_\_\_  
NOMBRE Y FIRMA DEL DOCENTE FRENTE A GRUPO


\_\_\_\_\_  
NOMBRE Y FIRMA DE LA DIRECTORA/O ESCOLAR

Fuente: subdirección de derechos humanos y atención especializada del CONVIVE.

El formato de bitácora es una herramienta que se utiliza para registrar los hechos en torno a la violencia escolar que fue reportada al CONVIVE. Dicha herramienta debe ser llenada por los docentes testigos de la violencia escolar que requiere de mayor atención, contención y seguimiento por parte de las instancias de la Red Interinstitucional del CONVIVE.

Figura 3. Ejemplo de carta de autorización

1/4

 GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO

**CONVIVE** | **EDOMÉX**  
CONVIVENCIA ESCOLAR | ESTADO DE MÉXICO

"2021. Año de la Consumación de la Independencia y la Grandeza de México".

TOLUCA ESTADO DE MÉXICO, A \_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE 2021.

**AUTORIZACIÓN**

YO C. \_\_\_\_\_  
AUTORIZO QUE MI HIJO (A) \_\_\_\_\_ RECIBA  
CONTENCIÓN EMOCIONAL POR PARTE DEL PERSONAL DEL CONSEJO PARA LA  
CONVIVENCIA ESCOLAR (CONVIVE), CON EL FIN DE PODER APOYAR SU  
DESARROLLO Y ESTADO ACTUAL, ANTE LA SITUACIÓN QUE AQUEJA A LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA.

NOMBRE Y FIRMA

TEL.

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN**  
**DIRECCIÓN GENERAL DEL**  
**CONSEJO PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR**

Pedro Ascencio No. 207, esq. Aguirre Soriano Col. La Marcial, Toluca, Estado de México, C.P. 50080  
Teléfono: (722) 214 39 13. Correo electrónico: [direcciongeneralconvive@ig.naf.gob.mx](mailto:direcciongeneralconvive@ig.naf.gob.mx)  
800 01 NIÑOS (64667) - Reporte de violencia escolar

Fuente: subdirección de derechos humanos y atención especializada del CONVIVE.

La figura 3, contempla la carta de autorización que el padre, madre o tutor del menor estudiante afectado por algún tipo de violencia escolar o delito manifestado en el espacio escolar, debe remitir al Consejo para la Convivencia Escolar para recibir la atención especializada por parte de las instancias que conforman la Red Interinstitucional del CONVIVE.

De este modo el Consejo para la Convivencia Escolar brinda una atención integral y especializada en caso de que se requiera en la comunidad escolar.

## CONCLUSIONES

La violencia en el ámbito escolar debe observarse para su clasificación y atención en tres vertientes: violencia presencial, violencia digital o virtual y violencia que se hace presente en el contexto escolar, pero que por su gravedad son tipificadas como delitos que requieren intervención de autoridades competentes (portación de armas y explosivos, amenazas contra la población escolar, trata de personas, acoso y abuso sexual).

En este sentido, se convierte en un desafío ético, académico, institucional y social, dar respuesta a la diversidad de necesidades que la comunidad escolar externa en torno a la violencia escolar.

Analizar las principales violencias que se manifestaron en los centros escolares en el Estado de México durante el ciclo escolar 2021-2022, permitió conocer las características de las violencias que se hacen presentes en las escuelas, los niveles educativos de mayor incidencia y las violencias más comunes.

Reconocer las necesidades escolares ante aquellas violencias que requieren de atención especializada hizo posible la construcción de un mecanismo de intervención por parte del Consejo para la Convivencia Escolar, para determinar el tratamiento y seguimiento adecuado a tales manifestaciones.

Reconocer las necesidades escolares ante aquellas violencias que requieren de atención especializada hizo posible la construcción de un mecanismo de intervención por parte del Consejo para la Convivencia Escolar, para determinar el tratamiento y seguimiento adecuado a tales manifestaciones


## REFERENCIAS

- Andino, R. A. (2018). Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. *Alteridad*, 13(1), 108-119. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.08>
- Araujo, M., Salazar, I. I. (2021). Paz integral en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria. *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana*, 11 (año 6), pp. 22-37. <https://doi.org/10.35600/25008870.2021.11.0186>
- Banz, C. (2008). *Convivencia escolar*, Valoras, Centro de documentación, Chile. [https://www.comunidadescolar.cl/wp-content/uploads/2019/07/201103040102090.Valoras\\_UC\\_Convivencia\\_Escolar.pdf](https://www.comunidadescolar.cl/wp-content/uploads/2019/07/201103040102090.Valoras_UC_Convivencia_Escolar.pdf)
- Consejo para la Convivencia Escolar (CONVIVE) (2018). *Manual para Docentes Mexiquenses, Aprender a Convivir en una Cultura de Paz*. [https://oce.uaq.mx/docs/Marcos\\_CE/Marcos\\_estatales/Estado\\_de\\_Mexico/EDO\\_MEX\\_Manual\\_docentes\\_aprender\\_a\\_convivir\\_cultura\\_de\\_paz.pdf](https://oce.uaq.mx/docs/Marcos_CE/Marcos_estatales/Estado_de_Mexico/EDO_MEX_Manual_docentes_aprender_a_convivir_cultura_de_paz.pdf)
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Revisando el concepto. *Psicoperspectivas*, 18 (1), 9-27. Epub 15 de marzo de 2019. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2020), *Ciberacoso ¿Qué es y cómo detenerlo? Lo que los adolescentes quieren saber del ciberacoso* <https://www.unicef.org/es/end-violence/ciberacoso-que-es-y-como-detenerlo#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20es%20ciberacoso%3F,o%20humillar%20a%20otras%20personas>.
- Fonseca-Predero, E. y Pérez, A. (2020). Evaluación de la conducta suicida en adolescente: A propósito de la escala Paykel de suicidio. *Papeles del Psicólogo*, 41(2), 106-115. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2928>
- Gobierno del Estado de México (GEM) (2015, 5 de marzo). *Acuerdo del Ejecutivo del Estado, por el que se crea el Programa de Convivencia Escolar de la Secretaría de Educación*. <https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/gct/2015/mar053.PDF>
- Gobierno de México (2007, 1 de febrero). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>
- Guerrero, G. y Guerrero, M. C. (2014). *Metodología de la investigación. Serie integral por competencias*. Grupo Editorial Patria. <https://www.editorialpatria.com.mx/pdf/files/9786074384086.pdf>
- Jain, S., Cohen, A.K., Paglisotti, T., Subramanyam, M.A., Chopel, A., & Miller, E. (2018). School climate and physical adolescent relationship abuse: Differences by sex, socioeconomic status, and bullying. *Journal of Adolescence*, 66, 71-82. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.05.001>
- Jiang, S., Liu, R.D., Ding, Y., Oei, T.P., Fu, X., & Hong, W. (2019). Victim sensitivity and altruistic behavior in school: Mediating effects of teacher justice and teacher-student relationship. *Frontiers in Psychology*, 10, 1077. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01077>
- Lanni, N. (2000). La compleja tarea de construir un sistema de convivencia escolar. *Ensayos y Experiencias*, 7(35), 1-11.
- Lusnich C., Soria, H. y Fontanela, J. (2004). *La violencia en la escuela. Obstáculos para el desarrollo de acciones preventivas*. VI Jornadas de Sociología, Buenos Aires, Argentina. <https://cdsa.academica.org/000-045/301.pdf>

- Machimbarrena, J. M. y Garaigordobil, M. (2018). Bullying y cyberbullying: diferencias en función del sexo en estudiantes de quinto y sexto curso de educación primaria. *Suma Psicológica*, 25(2), 102-112. <https://www.redalyc.org/journal/1342/134259234002/134259234002.pdf>
- Ochoa Cervantes, A., & Pérez Galván, L. M. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1478>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020). Prevención de la violencia en la escuela. Manual práctico. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331022/9789240000254-spa.pdf>
- Organización Mundial de la Salud, (s/f), *Prevención de la violencia* <https://www.paho.org/es/temas/prevencion-violencia>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020). *Día internacional contra la violencia y el acoso en la escuela, incluido el ciberacoso*. <https://www.unesco.org/es/days/againts-school-violence-and-bullying-day>
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112-121. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>
- Pekarsky, A. (2020). *Introducción al maltrato y negligencia infantil*. Estate University of New York Upstate Medical University, Upstate Golisano Children's Hospital) <https://www.msmanuals.com/es-mx/hogar/salud-infantil/maltrato-y-negligencia-infantil/introducci%C3%B3n-al-maltrato-y-negligencia-infantil#:~:text=La%20negligencia%20infantil%20consiste%20en,algo%20que%20perjudica%20al%20menor>.
- Reyes-Ruiz, L. & Carmona Alvarado, F. A. (2020). *La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio*. Universidad Simón Bolívar <https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/6630>
- Salazar-Mastache, I. I. (2019). *No todas las violencias escolares son bullying, pero todas nos dañan*. Fondo Editorial del Estado de México.
- Sandoval, E. A. (2014), Educación, paz integral sustentable y duradera, *Ra-Ximhai*, 10 (4), 115-133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7898248>
- Sandoval, E. A. (2018), *Etnografía e investigación acción intercultural para los conflictos y la paz. Metodologías descolonizadoras*, Editorial EAA, Estado de Aragua, Venezuela.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017a). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. [https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES\\_CLAVE\\_PARA\\_LA\\_EDUCACION\\_INTEGRAL.pdf](https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2017b). *Programa Nacional de Convivencia Escolar*. <https://www.gob.mx/escuelalibredeacoso/articulos/programa-nacional-de-convivencia-escolar-120992>
- \_\_\_\_\_ (2017c). *Definiciones. Tipos de violencia en la escuela* <https://www.gob.mx/sep/documentos/definiciones-tipos-de-violencia-en-la-escuela-107820>

- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México (2018). *Protocolos para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica del subsistema educativo estatal* [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/295952/Protocolo\\_estado\\_de\\_mexico.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/295952/Protocolo_estado_de_mexico.pdf)
- Valdés, R., López, V. y Jiménez, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>





# El empoderamiento de las niñas y adolescentes mexiquenses. Reflexiones y retos para combatir la violencia de género

**Martha Hilda González Calderón**

Ex Secretaria de las Mujeres, Gobierno del Estado de  
México

El empoderamiento de las niñas y adolescentes mexiquenses.  
Reflexiones y retos para combatir la violencia de género  
*The empowerment of Mexiquense girls and adolescents. Reflections and  
challenges to combat gender violence*

## RESUMEN

---

El objetivo del presente artículo es vislumbrar el empoderamiento de las niñas y adolescentes como una categoría relacionada con la prevención y erradicación de la violencia de género; identificar los diferentes modelos que se han instalado para el empoderamiento de las infancias y reflexionar sobre los retos y desafíos de este sector de la población en el Estado de México.

**PALABRAS CLAVE:** empoderamiento, violencia de género, interseccionalidad, adultocentrismo, sororidad, infancias, adolescentes.

## ABSTRACT

---

The objective of this article is to contemplate the empowerment of girls and adolescents as a category related to the prevention and eradication of gender violence; to identify the different models that have been arisen for the empowerment of childhood and reflect on the challenges of this sector of the population in the Estado de México.

**KEYWORDS:** empowerment, gender violence, intersectionality, adultcentrism, sorority, childhoods, adolescents.

---

# El empoderamiento de las niñas y adolescentes mexiquenses. Reflexiones y retos para combatir la violencia de género

---

Martha Hilda González Calderón |

## INTRODUCCIÓN

**S**egún la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) más del 35% de las mujeres en todo el mundo han sufrido violencia alguna vez en su vida; es decir, 35 de cada 100 mujeres. De acuerdo con ONU Mujeres (2015), México es uno de los países con mayor incidencia de delitos de género, esto nos lleva a comprender que la violencia hacia las mujeres, niñas y adolescentes por razones de género es un tema primordial en ámbitos internacionales y locales.

Asimismo, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) menciona que es casi inevitable que la violencia de género incremente en tiempos de crisis; en este caso, la pandemia por COVID-19 ha mostrado un aumento alarmante de la violencia contra las niñas y adolescentes, principalmente en temas de embarazo, violencia directa, violencia sexual, pornografía y feminicidio; por lo que es necesario diseñar un plan de mitigación que responda a las necesidades críticas (Fondo de Población de las Naciones Unidas, UNFPA, por sus siglas en inglés, 2019) para incorporar la perspectiva de género, los derechos humanos y la interculturalidad; así como difundir y atender de manera oportuna y contextualizada la crisis de violencia contra niñas, adolescentes y mujeres.

Por lo tanto, es menester que el gobierno, en sus distintos niveles, realice programas para la niñez y adolescencia, donde se examinen las normas desde una perspectiva de género y establezcan puentes para

abordar la importancia de ejercer los derechos humanos fundamentales, las consecuencias de la violación de estos y pueda combatirse la violencia de género contra mujeres, niñas y adolescentes (UNFPA, 2019).

El objetivo de este trabajo se puede explicar a través de dos categorías de análisis, a saber, la violencia y el empoderamiento. En primer lugar, resulta relevante conocer el panorama general de la niñez y adolescencia en el Estado de México y los diferentes elementos que hacen a este grupo vulnerable al tema de la violencia; como se verá en el desarrollo del documento, esto se debe principalmente a que la reproducción de estereotipos de género convive con un sistema adultocentrista.

Por otra parte, creemos necesario discutir el concepto de empoderamiento como una categoría fundamental para que niñas y adolescentes puedan salir de la violencia de género y el maltrato infantil, así que en este apartado es imprescindible hacer una revisión sobre los modelos y programas que se han emprendido en el mundo con el objetivo de empoderar a esta población.

A manera de conclusión, reflexionamos sobre los retos y desafíos que tiene el Estado de México en relación con el incremento de la violencia de género; la importancia de que las políticas públicas consideren la interseccionalidad; el interés superior de la niñez y el empoderamiento como categorías que propician sustento teórico y empírico para prevenir, erradicar y sancionar la violencia, y se destacan las cinco prioridades básicas para lograr el empoderamiento de la niñez y adolescencia propuestas por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés, 2017).

## NIÑEZ Y VIOLENCIA DE GÉNERO

Históricamente la construcción de las culturas y sociedades se ha basado en una perspectiva androcéntrica, donde constantemente tienen que reafirmarse diversos mecanismos que permitan la dominación masculina (Bourdieu, 2000), como las leyes o mandatos; lo cual ha generado que se polaricen las desigualdades entre hombres y mujeres, colocando a estas últimas en el papel de subordinadas y en

los espacios privados basados en la división sexual del trabajo, hecho que ha ocasionado la reproducción de la violencia de género contra las niñas, adolescentes y mujeres.

Es necesario abonar a espacios cada vez más libres de violencia e incentivar el empoderamiento de niñas y adolescentes

Según la Organización Mundial de la Salud, la violencia se refiere a “cualquier acto que resulte o pueda causar daños o sufrimiento físico, sexual o psicológico a las mujeres, incluidas las amenazas de tales actos, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea en público o vida privada” (OMS, s.f.); así mismo, la Organización de las Naciones Unidas (2020), menciona que “la violencia contra las mujeres y las niñas es una de las violaciones de los derechos humanos más generalizadas, persistentes y devastadoras en nuestro mundo actual”.

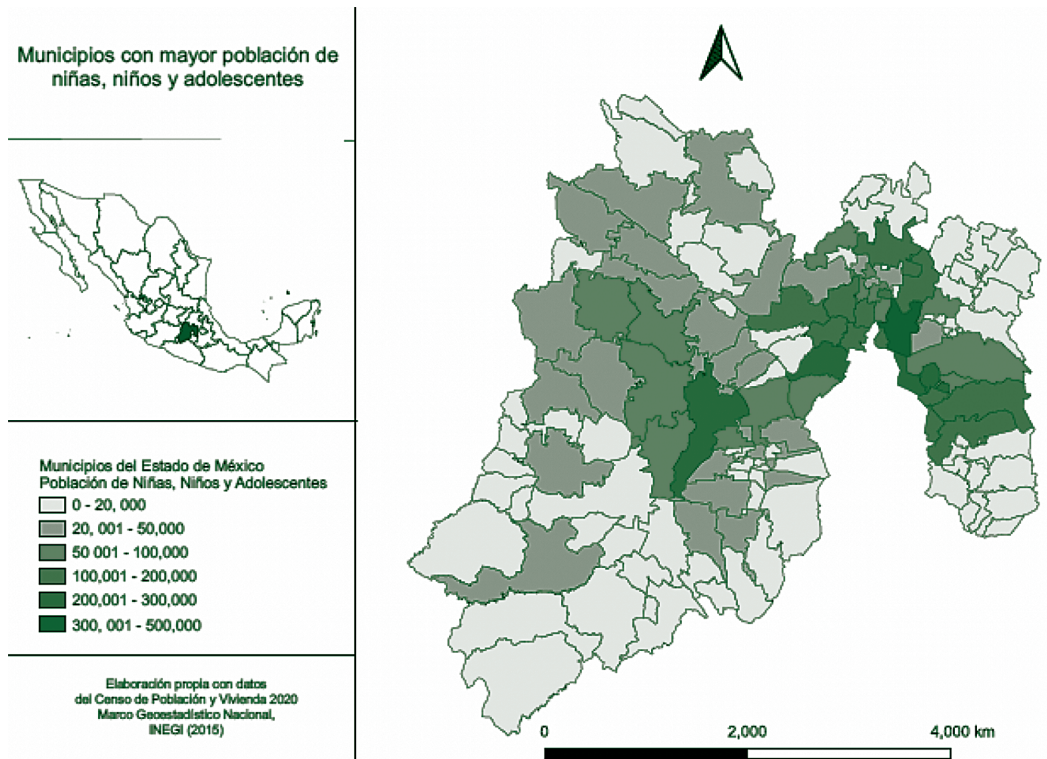
A partir de este contexto, es necesario abonar a espacios cada vez más libres de violencia e incentivar el empoderamiento de niñas y adolescentes; para esto, se tienen que observar y analizar las problemáticas sociales más inmediatas desde una perspectiva de género, ya que esta perspectiva nos proporciona herramientas para incluir la visión específica que contribuya al bienestar de las mujeres, niñas y adolescentes, pues dentro de un contexto machista como el nuestro, es necesaria una visión crítica que tome en cuenta a las mujeres con sus diferentes características sociales y culturales para la construcción de una humanidad diversa y democrática (Lagarde, 2009).

## PANORAMA GENERAL DE LA NIÑEZ EN EL ESTADO DE MÉXICO

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), el Estado de México tiene una población de 16.9 millones de personas, de las cuales, el 32.9% son niñas, niños y adolescentes; es decir, en la entidad tenemos alrededor de 5.5 millones de personas entre 0 y 19 años, de los cuales el 49.4% son mujeres. Estas cifras demuestran que las niñas y adolescentes son un grupo bastante representativo en nuestra entidad.

Los municipios con mayor población de niñas, niños y adolescentes son Ecatepec de Morelos, Naucalpan de Juárez, Nezahualcóyotl, Chimalhuacán y Toluca, como se muestra en el siguiente mapa, estos municipios se encuentran ubicados en las zonas metropolitanas del Valle de México y del Valle de Toluca, donde su población supera las 200 mil personas entre 0 y 19 años. Un referente importante es que el municipio de Ecatepec de Morelos tiene más de 492 mil personas en los primeros cuatro grupos etarios (0-19 años).

**Figura 1. Municipios mexicanos con mayor población de niñas, niños y adolescentes**



Fuente: elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda 2020. Marco Geoestadístico Nacional, INEGI (2015).

En el Estado de México, el tema de la violencia es importante, en tanto que sus índices han incrementado a través de los años. Resultado de

esto, es que en 2015 se declaró la primera Alerta de Violencia de Género Contra las Mujeres por Femicidio en los siguientes 11 municipios: Chalco, Ixtapaluca, Chimalhuacán, Ecatepec de Morelos, Naucalpan de Juárez, Nezahualcóyotl, Tlalnepantla de Baz, Toluca, Tultitlán, Cuautitlán Izcalli y Valle de Chalco Solidaridad (Decreto del Ejecutivo del Estado para Atender la Declaratoria de Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres para el Estado de México, 2015). En 2019 siete de los 11 municipios alertados se hicieron acreedores a una segunda Alerta por Violencia de Género, esta vez por Desaparición, los cuales fueron: Ixtapaluca, Chimalhuacán, Ecatepec de Morelos, Nezahualcóyotl, Toluca, Cuautitlán Izcalli y Valle de Chalco Solidaridad.

Ante este panorama el Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA) creó la propuesta “25 al 25: Objetivos Nacionales de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes” (conocida como “25 al 25”); este documento es una política transversal, elaborada con la participación de los integrantes del SIPINNA<sup>1</sup> donde se señalan los principales problemas que este sector poblacional experimenta día a día; su objetivo es incentivar a todas las instancias públicas para que realicen algún tipo de acción dirigida a niñas, niños y adolescentes desde una perspectiva de género y no adultocéntrica.

Bajo esta estrategia nacional se construyeron cinco enfoques con base en el artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2022), donde se decreta el interés superior de la niñez y a partir de esto, en los artículos 2, 5, 6 y 12 se derivan las siguientes líneas: la no discriminación, autonomía, supervivencia, desarrollo y participación.

<sup>1</sup> El SIPINNA está integrado por el Presidente de la República; representantes de la Secretaría de Gobernación, Secretaría de Relaciones Exteriores, Secretaría del Bienestar, Secretaría de Hacienda y Crédito Público, Secretaría de Salud, Secretaría de Educación Pública, Secretaría del Trabajo y Previsión Social y Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia; 31 gobernadores y 1 Jefa de Gobierno; Fiscalía General de la República; la Presidenta de la Comisión Nacional de Derechos Humanos, el Presidente del Instituto Nacional de Telecomunicaciones e invitados permanentes (presidentes de la Cámara de Senadores y Diputados, un representante del Poder Judicial, Asociaciones de municipios e Inmujeres).

**Tabla 1. Objetivos nacionales de derechos de niñas, niños y adolescentes**

DOMINIOS	25 objetivos nacionales de derechos de niñas, niños y adolescentes
Supervivencia	Salud y seguridad social Mortalidad Alimentación y nutrición Desarrollo infantil temprano Embarazo adolescente
Desarrollo	Igualdad y no discriminación Pobreza y carencias sociales Educación Población indígena Población con discapacidad Entornos seguros y saludables Vivienda, agua y saneamiento Entornos familiares e institucionales
Protección	Identidad Vida libre de violencias Protección especial Emergencias Migrantes y refugiados Trabajo infantil Justicia
Participación	Participación de niñas, niños y adolescentes Contenidos y medios de comunicación Brecha digital Cultura, deporte y esparcimiento Institucionalidad

Fuente: elaboración propia con datos de SIPINNA (2022).

Con base en los 25 objetivos planteados en dicha estrategia, la Secretaría de las Mujeres del Estado de México ha estado trabajando de manera constante para lograr la instalación del Sistema Estatal de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes en el Estado de México y en el ámbito municipal se han logrado instalar en los 125 municipios los Sistemas Municipales de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes.

Por otra parte, en el ámbito de sus competencias, la Secretaría de las Mujeres ha trabajado en temas trascendentales para la infancia y adolescencia, como embarazo adolescente, la igualdad y no discriminación, entornos seguros y saludables, entornos familiares e



institucionales; identidad, vida libre de violencia y participación de niñas y adolescentes; y recientemente, de la mano con la Secretaría de Educación, la incorporación de la materia de Igualdad de Género en educación básica y media superior.

Otro punto importante para el desarrollo de acciones encaminadas al empoderamiento de niñas y adolescentes es el enfoque interseccional para atender a esta población de acuerdo con sus características específicas, como la diversidad étnica, el contexto sociodemográfico y el género.

Asimismo, de acuerdo con la Red por los Derechos de la Infancia en México (2021), en el Estado de México, a partir de la pandemia causada por COVID-19, las cifras de mujeres víctimas del delito de 0 a 17 años siguen siendo alarmantes, en tanto que son las más altas de todo el país con 10 mil 218 casos, y cada vez van en aumento. El embarazo prematuro, la violencia sexual y directa, la pornografía infantil y los feminicidios son los principales delitos que se cometen hacia niñas y adolescentes mexiquenses; esta violencia se reafirma desde el machismo en un contexto adultocéntrico donde las niñas y adolescentes tienen un papel menor para la toma de decisiones en la sociedad.

La Secretaría de las Mujeres del Estado de México ha estado trabajando de manera constante para lograr la instalación del Sistema Estatal de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes en el Estado de México y en el ámbito municipal se han logrado instalar en los 125 municipios los Sistemas Municipales de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes.

## ADULTOCENTRISMO

La violencia forma parte de un juego de poder entre las personas, y específicamente en el tema de las infancias se representa a través del adultocentrismo. Este se entiende como un matiz sociocultural en un sistema de relaciones económicas y político-institucionales de un imaginario de dominación en las sociedades capitalistas y patriarcales que reafirman la subordinación de niñas, niños y adolescentes el cual ha sido consolidado como una organización social que afecta las relaciones y procesos socio-culturales (Duarte, 2012).

Esta visión comienza desde la percepción social de “juventud” y “niñez”, donde Bourdieu (1990) las define no como etapas biológicas que se acotan a edades específicas, sino que devienen de los distintos procesos sociales y culturales, ya que históricamente estos grupos han estado en constante cambio, dependiendo de las necesidades del capital relacionado con la división del poder en el sentido de fragmentar a la sociedad para clasificar y poner un orden social; a partir de esto es que los hombres adultos han construido los derechos, deberes, privilegios y formas de actuar donde se sostienen prácticas, discursos e imaginarios del deber ser (Duarte, 2012).

El adultocentrismo, al ser una extensión del patriarcado, reproduce ritos de transición de niño a hombre y, desafortunadamente, estos ritos conjugan el ejercicio del poder, virilidad y violencia que se hereda de “viejos” a “jóvenes” para que estos grandes sistemas de dominación prevalezcan (Bourdieu, 1990), pero sobre todo relaciones asimétricas de acuerdo con la edad que también legitimen el autoritarismo creando el acceso desigual y las diferencias entre hombres y mujeres donde otras figuras que no sean las masculinas (como las mujeres, niñas y adolescentes) tienen el papel de subordinación y eso es socialmente aceptable.

Por ello, necesitamos basarnos en el principio de equivalencia humana (Lagarde, 2009). Esta visión es desarrollada a través del feminismo radical que busca romper con la lógica patriarcal de poder que no permite vernos como personas con igualdad de derechos; este principio refiere al valor igualitario entre todas las personas, sin importar su edad, sexo, raza o clase social, pero sin dejar de abrazar y reconocer la diversidad que distingue a todas y cada una de las personas; así como los hechos y actividades que realizamos para nosotros y nosotras mismas y en comunidad. Esto es fundamental para romper con la misoginia, elemental para llegar al empoderamiento.

## EMPODERAMIENTO

El empoderamiento puede ser una herramienta para ayudar a niñas y adolescentes a cumplir sus sueños. En primer lugar, tenemos que conceptualizarlo: consiste en el logro de mayor autonomía por parte

de las mujeres, al reconocimiento y visibilidad de sus aportaciones para construir referentes. Para ello, es clave el acceso en igualdad de oportunidades a los recursos sociales, políticos y económicos, lo que implica participar en las diferentes esferas de poder, entendidas como ámbitos de toma de decisiones. En otras palabras, da posibilidad de un desenvolvimiento amplio en un contexto de desigualdades al que pertenecen las mujeres, al tiempo de rechazar la idea de exclusividad masculina en ciertos sectores sociales, como el académico, educativo y familiar (Silvestre, 2004, citado en Ceballos, 2017).

Es importante mencionar que el empoderamiento no es algo que se posea, se tiene que crear a partir de las propias experiencias del día a día, del acceso a una vida plena que garantice el respeto de los derechos humanos; por ello, este concepto se le atribuye principalmente a las niñas, mujeres y adolescentes, ya que son la población que ha resultado vulnerable, debido a la convivencia del patriarcado con el adultocentrismo.

El empoderamiento nos permite desarrollar diferentes estrategias, una de las más importantes es la libertad, ya que se tienen más elementos para la toma de decisiones y, por lo tanto, hay más posibilidades de desenvolvimiento social y menos probabilidades de vivir violencia. Por otra parte, el empoderamiento permite generar redes comunitarias para la creación de espacios seguros frente a la violencia, a fin de combatir desigualdades y discriminación (Ceballos, 2017), al tiempo de generar un impacto social en la familia, compañeros y compañeras de trabajo, la comunidad, instituciones, etc. Esto ayuda a la conformación de las mujeres como sujetas sociales y políticas para nombrarse entre ellas y con las demás personas para transformar las opresiones socioculturales (Lagarde, 1997).

Uno de los espacios en donde es necesario informar e incentivar el empoderamiento es la escuela. La escuela es un lugar donde las niñas y adolescentes pasan la mayoría del tiempo; sin embargo, sigue siendo un espacio sexista y patriarcal, donde se invisibilizan a las mujeres y no se toman en cuenta sus realidades, aspiraciones y capacidades. Gracias al feminismo se ha propuesto salir de este marco de educación tradicional, uno de los caminos es trabajar en el empoderamiento y desde ahí modificar los procesos de socialización tradicionales como una forma de prevenir la violencia. Es así que se pueden ir creando redes de

sororidad entre mujeres, principalmente en contextos de discriminación y violencia.

La sororidad es un término que se deriva del latinajo “*soror*”, “*sororis*”, “hermana”, la cual enuncia los principios ético político de equivalencia y relación paritaria entre mujeres, por ello es de vital importancia crear redes y alianzas entre mujeres a fin de establecer un pacto político de género entre mujeres para reconocerse como interlocutoras (Lagarde, 2009). La sororidad tiene el principio de reciprocidad que potencia la diversidad donde aceptamos que cada una de las mujeres son diferentes; es decir, abrazar esa diversidad, compartirla y dar cuenta de nuestra propia misoginia:

La sororidad es una política que trata de desmontar la misoginia, acción básica para el empoderamiento de las mujeres y la construcción de la igualdad. Sin ella, nos pondríamos trabas entre nosotras mismas. [...] La sororidad es posible como un proceso, siempre y cuando cada una sea posible de alcanzar la mismidad, con base en la autonomía de las mujeres (Lagarde, 2009, párr. 28-29).

Esto funciona para que entre mujeres se reconozcan y aprendan entre ellas, sin minimizar los sentimientos de las demás y las posibilidades que cada una tiene para crear otras formas de comunicación y apoyo para alcanzar el empoderamiento y fortalecerse de manera personal. Respecto a este proceso de sororidad, desde la Secretaría de las Mujeres, se ha implementado una serie de programas y diversas actividades que abonan principalmente al empoderamiento de niñas y adolescentes en el Estado de México con el propósito de asegurar la creación y desarrollo de planes de vida sin que los estereotipos y roles de género limiten esta decisión.

## EL EMPODERAMIENTO, ALGUNOS MODELOS Y PROGRAMAS

Es necesario retomar otros proyectos que se han implementado a nivel nacional e internacional para el empoderamiento de niñas y adolescentes. En el ámbito internacional, la marca Barbie® de Juguetes Mattel ha realizado una serie de campañas y proyectos encaminados al empoderamiento de las niñas: “**Tú puedes ser lo que quieras**” del

2015, fue el resultado de un estudio realizado donde se encontró que nueve de cada 10 madres creen necesario hacer más campañas que fomenten el futuro profesional de sus hijas e incentivarlas a creer y desarrollar sus propias capacidades. Los proyectos **“Dream Gap”**<sup>2</sup> y **“Role Models”** describen cómo a partir de los cinco años las niñas encuentran mayores limitaciones que los niños a la hora de considerarse inteligentes y como resultado comienzan a perder confianza en sus competencias.

Por último, la colección **“Inspiring Women”** lanzó una serie de muñecas para reconocer a las mujeres que han sobresalido en sus profesiones y transgredidos estereotipos, con el objetivo de motivar a las niñas a perseguir sus sueños profesionales, académicos, artísticos, etc. Asimismo, esta campaña tiene una serie de puntos que mencionan cómo incentivar el empoderamiento en las niñas<sup>3</sup>.

En el ámbito latinoamericano, el Centro de Políticas Públicas de la Universidad Católica de Chile ha desarrollado dos proyectos: **“Yo también puedo construir”**, el cual ayuda a que niñas y niños desarrollen su convivencia y ciudadanía, a partir de dos clases de materiales de libre uso, donde se instruye a los niños para trabajar con el material de representación y a las niñas con el de construcción. Finalmente, las y los docentes observan la manera en que tanto niñas como niños se relacionan con cada actividad y tipo de material. Como resultado, se realizó una segunda parte del proyecto, nombrado **“Este/a soy yo”** cuya intención es presentar a niñas y niños los cuerpos humanos de diferentes colores, tipos de prendas de vestir, cabellos, y la invitación es que cada niña o niño debe autorrepresentarse de la forma que desee. Para esto, se observarán los comentarios que las infancias realizan en torno a su representación y el de sus compañeros y compañeras para trabajar el tema de los estereotipos de género.

Por otro lado, Naciones Unidas presentó una guía llamada **“Programa Abriendo Oportunidades”** desarrollado en Guatemala;

<sup>2</sup> Dream Gap, Role Models e Inspiring Women son proyectos lanzados por Barbie a partir de 2015, en los que se pretendía inspirar a las niñas y adolescentes a concientizar sobre las desigualdades entre hombres y mujeres; sin embargo, la firma fue altamente criticada debido a que no ha dejado de lado la asignación de roles y estereotipos de género, principalmente a las niñas y mujeres.

<sup>3</sup> Para mayor información consultar <https://www.barbie.com/es-es/dream-gap>

esta guía tiene como objetivo educar a niñas y adolescentes en temas de salud reproductiva, higiene, comunicación y educación financiera con perspectiva de género, derechos humanos e interculturalidad con el fin de prevenir la violencia y reforzar los derechos de los grupos específicos de esa región. Por otro lado, también ayuda a impulsar la participación de niñas como líderes de su comunidad y su familia para crear ambientes más seguros; mujeres más autónomas y reconocer las labores de otras mujeres dentro de la comunidad a fin de fomentar la sororidad a partir de redes entre las niñas para impulsarse mutuamente.

En el caso de México, hay muy pocos programas dirigidos a la niñez y adolescencia, específicamente donde se indague sobre el empoderamiento y su participación activa; sin embargo, tomamos como referencia el trabajo que ha desarrollado el Gobierno de Guerrero desde la Secretaría de Cultura, con el **“Programa de empoderamiento infantil”**<sup>4</sup>, un programa de educación artística complementaria con evaluaciones descriptivas que busca crear un ambiente tranquilo, íntimo e informal para niños y niñas a partir de la confianza mutua y del trabajo colectivo. El propósito es mostrar otro mundo a las niñas y niños, abrir su panorama y mente para desarrollar sus propias capacidades a través de situaciones específicas en donde el juego y el conocimiento vayan de la mano. Su principal objetivo es la prevención del abuso sexual infantil a través de la cultura, del desarrollo psicosocial y del empoderamiento enfocado en niñas y niños de 7 a 12 años.

En la Ciudad de México existe el **“Proyecto desprincesamiento”**, un plan educativo que cuestiona los estereotipos de género desde la infancia desarrollado por **Daniela Lombardo Híjar**<sup>5</sup>, quien trabaja con niñas desde los seis años en la realización de cuatro talleres para empoderar y enseñar a las infancias a que todos y todas debemos ser tratadas de manera igualitaria con un taller denominado **“Ni príncipe ni ogro”** en donde se trabaja con la visión hegemónica de lo masculino. Este proyecto de desprincesamiento ha alcanzado a casi 18 mil niñas

<sup>4</sup> Para mayor información consultar <https://www.secretariadeculturaguerrero.gob.mx/boletines-prensa/empoderamiento-infantil-amat-victoria-curam/>

<sup>5</sup> El proyecto inició en la Ciudad de México en 2016 y después fue instituido en 17 entidades federativas del país.

y 3 mil niños en 17 estados de la república, de acuerdo con cifras de la propia iniciativa. La politóloga señala que el alcance de la iniciativa es una lucha desde la niñez en contra de abusos de los derechos de las mujeres en pleno siglo XXI, en el que aún ellas no pueden decidir sobre sus cuerpos.

Por otra parte, el Fondo de Población de Naciones Unidas en México ha desarrollado el programa **“Unidas crecemos”** para reconocer a las niñas y adolescentes como agentes de cambio con base en la metodología del “Programa Abriendo Oportunidades” para trabajar su empoderamiento, así como fortalecer su ciudadanía y facilitar el acceso a los servicios de salud y educación a través de clubes en espacios comunitarios públicos, en donde se les brindan talleres de capacitación en temas como: derechos humanos, igualdad de género, salud sexual y reproductiva, prevención de la violencia, etcétera.

Estas estrategias se logran a partir de una alianza entre instancias estatales y municipales para que la campaña llegue a los 32 estados de la República mexicana. Algunos de los resultados alcanzados durante el periodo de 2015-2018 son: 2,000 niñas han participado en las actividades del proyecto; el modelo se implementó en seis municipios: Tapachula, Chiapas; Ciudad Valles, San Luis Potosí; Atlequizayan, Puebla; Lerma, Ocoyoacac y San Mateo Atenco, en el Estado de México, y tres alcaldías de la Ciudad de México: Álvaro Obregón, Gustavo A. Madero y Milpa Alta; 58 mujeres jóvenes capacitadas en el modelo fortalecieron sus liderazgos y se desempeñaron como mentoras; 3,800 personas adultas fueron informadas acerca de la prevención de la violencia, embarazo adolescente y derechos humanos; y como resultado, las niñas y adolescentes se reconocen inteligentes y con capacidad de tomar decisiones sobre su vida y su comunidad, por lo que se involucran en mejorar a esta última.

## RETOS Y DESAFÍOS DEL EMPODERAMIENTO EN EL ESTADO DE MÉXICO

El tema de la erradicación, prevención y sanción de la violencia de género hacia niñas y adolescentes se vuelve un tema esencial que obliga

Las niñas y adolescentes requieren desenvolverse de manera plena en su comunidad y el empoderamiento funciona como una herramienta esencial para el desarrollo de su participación política, social y cultural en el ejercicio de toma de decisiones.

a pensar en políticas públicas diseñadas para crear espacios libres de violencia que permitan acceder al ejercicio de los derechos de manera interseccional y desde una transversalización del enfoque de la niñez. Las niñas y adolescentes requieren desenvolverse de manera plena en su comunidad y el empoderamiento funciona como una herramienta esencial para el desarrollo de su participación política, social y cultural en el ejercicio de toma de decisiones.

Tomando en cuenta estos antecedentes y como lo exige la Agenda 2030 y los Objetivos Nacionales de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, es importante trabajar de la mano con distintas estancias para lograr la igualdad de género y el empoderamiento de esta población, a que se ha demostrado que las opiniones sobre las normas basadas en el género tienen una correlación directa con la violencia de género, y al abordar estos problemas y mejorar las habilidades de comunicación, se reducen las posibilidades de partición en la violencia basada en el género (ONU Mujeres, 2015).

Según el Fondo de Población de las Naciones Unidas, el Instituto Promundo y el Centro Internacional de Investigación sobre la Mujer (ICRW, por sus siglas en inglés), “las iniciativas que no abordan las normas sociales corren el riesgo de tratar los síntomas en lugar de las causas subyacentes de la desigualdad” (Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2010), por lo que necesitamos empoderar y abonar a la libertad y autonomía de las niñas para el desarrollo de sus sueños y planes de vida.

El plan de Acción de Género de UNICEF (2017) ha propuesto cinco prioridades que conforman una plataforma para el empoderamiento de niñas y adolescentes:

1. Garantizar la salud adolescente con enfoque de género.
2. Poner fin al matrimonio infantil y uniones tempranas.
3. Prevenir, mitigar y atender la violencia de género, también en contextos de emergencia.



4. Cerrar brechas en la educación de las niñas y adolescentes.
5. Promover el acceso a información e insumos para la higiene menstrual.

Es importante mencionar que esta plataforma nos proporciona un marco que propicia las condiciones para lograr el empoderamiento de las mujeres.

En el Estado de México, el 17 de agosto de 2022, el Gobernador Alfredo del Mazo anunció la incorporación de la asignatura “Igualdad de Género” en el programa curricular de las escuelas de nivel básico y medio superior, desde nuestra perspectiva, la implementación de esta estrategia educativa constituye un mecanismo eficiente para el empoderamiento de las niñas y adolescentes mexiquenses (Ramón, 18 de agosto de 2022).

En el Estado de México, el 17 de agosto de 2022, el Gobernador Alfredo del Mazo anunció la incorporación de la asignatura “Igualdad de Género” en el programa curricular de las escuelas de nivel básico y medio superior

Figura 2 Estrategia curricular en Igualdad de Género



Fuente: elaboración propia con datos proporcionados por la Secretaría de Educación del Estado de México, 2022.

Sin duda, el empoderamiento continúa como un tema pendiente en la agenda pública, desde luego que es una tarea complicada, ya que no solo involucra a las instituciones gubernamentales, para lograrlo, se requiere de la participación de la sociedad civil y de la voluntad de las familias para cambiar las relaciones entre sus integrantes; por ende, la primera fase que tenemos que emprender es el reconocimiento de los derechos de las infancias y adolescencias.

## REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (1990). *La “juventud” no es más que una sola palabra*. Sociología y Cultura, México, Editorial Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama.
- Ceballos, J. (2017). *Empoderamiento frente a la violencia de género. Una propuesta de trabajo* (Tesis de especialidad). México, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2022, 18 de noviembre). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Decreto del Ejecutivo del Estado para Atender la Declaratoria de Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres para el Estado de México (2015). Gobierno del Estado de México. Periódico Oficial “Gaceta del Gobierno”. <https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/gct/2015/nov034.pdf>
- Duarte, C. (2012). *Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción*. Última década, núm. 36, pp. 99-125.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2017). *El camino al empoderamiento de las niñas en América Latina y el Caribe: 5 derechos*. Obtenido de <https://www.unicef.org/lac/media/1436/file/PDF%20El%20camino%20al%20empoderamiento%20de%20las%20ni%C3%B1as%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe%3A%205%20Derechos.pdf>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA] (2010). *Engaging Men & Boys in Gender Equality and Health*. Obtenido de <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Engaging%20Men%20and%20Boys%20in%20Gender%20Equality.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2019). *Engaging Men in Gender Equality and Health: A Global Toolkit for Action–TOOLS*. Obtenido de <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/tools.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. Obtenido de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/default.html#Tabulados>
- Lagarde, M. (1997). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid, Horas y HORAS.

- \_\_\_\_\_. (2009). *Lapolítica feminista de la sororidad*. Obtenido de <https://www.mujeresenred.net/spip.php?article1771>
- Ramón, R. (18 de agosto de 2022). Igualdad de género será asignatura obligatoria en escuelas del Edomex. *La Jornada*. Obtenido de <https://www.jornada.com.mx/notas/2022/08/18/estados/igualdad-de-genero-sera-asignatura-obligatoria-en-escuelas-del-edomex/>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2021). *Violencia contra la Mujer*. Obtenido de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women#:~:text=Datos%20y%20cifras&text=Las%20estimaciones%20mundiales%20publicadas%20por,el%20agresor%20es%20la%20pareja>
- \_\_\_\_\_. (s.f.). *Violencia contra la Mujer*. Obtenido de [https://www.who.int/es/health-topics/violence-against-women#tab=tab\\_1](https://www.who.int/es/health-topics/violence-against-women#tab=tab_1)
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2020). *Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer*. Obtenido de <https://www.un.org/es/global-ceasefire-es/d%C3%ADa-internacional-de-la-eliminaci%C3%B3n-de-la-violencia-contra-la-mujer>
- Organización de las Naciones Unidas. Mujeres [ONU\_Mujeres] (2015). *La ONU en acción para la igualdad de género en México*. México: ONU Mujeres. Obtenido de <https://www.onu.org.mx/wp-content/uploads/2015/11/Igualdad-de-genero.pdf>
- Red por los Derechos de la Infancia en México (2021), *Balance Anual 2021*. Obtenido de [https://issuu.com/infanciaenred/docs/balance\\_anual\\_redim\\_documento\\_a4\\_1](https://issuu.com/infanciaenred/docs/balance_anual_redim_documento_a4_1)
- Secretaría de Educación del Estado de México (2022), *Estrategia Curricular en Igualdad de Género (ECIG)*. Obtenido de <https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/sites/subeducacionbasica.edomex.gob.mx/files/files/COMUNICADOS/Com%20SEB%2025082022.pdf>
- Secretaría Ejecutiva del Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes [SIPINNA] (2022). *25 al 25. Objetivos nacionales de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Obtenido de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/170210/Anexo\\_nico\\_25\\_al\\_25\\_-\\_SSO\\_SIPINNA.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/170210/Anexo_nico_25_al_25_-_SSO_SIPINNA.pdf)





# Cómo lograr la protección integral de niñas, niños y adolescentes en el Estado de México. Situación actual y prospectiva

**Olga María Esquivel Hernández**

Secretaria Ejecutiva del Sistema de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de México

Cómo lograr la protección integral de niñas, niños y adolescentes en el Estado de México. Situación actual y prospectiva  
*How to achieve the comprehensive protection of children and adolescents in the Estado de México. Current situation and prospective*

## RESUMEN

---

El presente artículo tiene como objetivo visualizar el funcionamiento del Sistema de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes en la entidad mexiquense, siendo ésta la más poblada del país con más de 5 millones de habitantes con edades entre los cero y 17 años de edad (INEGI, 2020); en torno a las diversas situaciones que viven las infancias y cómo se atiende a este sector desde una perspectiva institucional con base en el interés superior de la niñez y con un profundo compromiso para brindarles mejores condiciones de desarrollo.

## ABSTRACT

---

The objective of this article is to visualize the operation of the Comprehensive Protection System for Children and Adolescents in the Estado de México, this being the most populated entity in the country with more than 5 million inhabitants aged between zero and 17 years of age (INEGI, 2020); around the various situations that children experience and how this sector is looked after from an institutional perspective based on the best interests of children and with a deep commitment to provide them with better development conditions.

# Cómo lograr la protección integral de niñas, niños y adolescentes en el Estado de México. Situación actual y prospectiva

Olga María Esquivel Hernández |

## INTRODUCCIÓN

Comenzamos con un recorrido por el marco normativo en materia de derechos humanos de la niñez y adolescencia y que nos irá adentrando al andamiaje institucional con el que hoy se cuenta en el Estado de México para garantizar los derechos de la niñez.

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) fue aprobada como tratado internacional el 20 de noviembre de 1989, estipula los Derechos del Niño y compromete a los Estados a llevar a cabo todas las medidas legislativas, sociales, educativas y administrativas necesarias para asegurar que esta población menor de 18 años, no quede expuesta a experiencias inadecuadas para su nivel de desarrollo y establece como criterio prioritario el interés superior de niñas, niños y adolescentes. Específicamente, el artículo 19 compromete a los Estados a protegerlos de toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.

En México la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) prevé, en el párrafo primero del artículo 1o, que todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en la Constitución, en los tratados internacionales de los que el Estado de México forma parte; asimismo, estipula en el artículo 4º párrafo noveno que, en todas las decisiones y actuaciones del Estado, se velará y cumplirá con el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos.

Hoy nos encontramos a siete años de la creación del Sistema Nacional y a seis años del Sistema Estatal, periodo en el que se han tenido avances significativos como el fortalecimiento de las Secretarías Ejecutivas, quienes coordinan los esfuerzos interinstitucionales; de las Procuradurías de Protección, quienes atienden los casos de vulneraciones a niñas, niños y adolescentes; y la sensibilización de servidoras y servidores públicos estatales y municipales

La Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, dio pauta a la emisión de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, publicada en el Diario Oficial de la Federación, el 4 de diciembre de 2014.

En el Estado de México mediante el Decreto Número 428, publicado en el periódico oficial “Gaceta del Gobierno”, el 7 de mayo de 2015, se expidió la Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de México (2022), que tiene como objetivo garantizar el pleno goce, respeto, protección y promoción de los derechos de niñas, niños y adolescentes

En cumplimiento a la Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de México, se crea el Sistema de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de México, por Acuerdo del Ejecutivo Estatal, en fecha 23 de junio de 2016.

Con motivo de la publicación de la Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de México, así como del acuerdo de creación del Sistema de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA) del Estado de México, en fecha 30 de septiembre de 2016 se autoriza la estructura orgánica de la Secretaría Ejecutiva; por lo que, el 03 de octubre de 2016, el Gobernador Constitucional del Estado de México, designa a la titular de la Secretaría Ejecutiva.

Hoy nos encontramos a siete años de la creación del Sistema Nacional y a seis años del Sistema Estatal, periodo en el que se han tenido avances significativos como el fortalecimiento de las Secretarías Ejecutivas, quienes coordinan los esfuerzos interinstitucionales; de las Procuradurías de Protección, quienes atienden los casos de vulneraciones a niñas, niños y adolescentes; y la sensibilización de servidoras y



servidores públicos estatales y municipales, quienes hoy se encuentran cada vez más informados y comprometidos con las causas de la niñez, no como un sector poblacional vulnerable, sino como personas de igual valor y que gozan de los mismos derechos sin importar fronteras.

## ¿QUÉ ES EL SIPINNA?

Para quienes se preguntan ¿Para qué existe el SIPINNA si existe el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF)? ¿No se duplican las funciones? Es menester aclarar que el SIPINNA es el encargado de impulsar, colaborar, gestionar y coadyuvar al desarrollo de políticas, programas y estrategias en favor de la salvaguarda del interés superior de la niñez; éste se conforma por Dependencias y Entidades del Poder Ejecutivo Estatal, representantes del Poder Legislativo y Judicial, así como, titulares de las Delegaciones Federales, Presidentes Municipales representantes de las regiones del Estado de México, representantes de los diferentes Organismos Públicos y de la Sociedad Civil del Estado de México.

Por otra parte, el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) es un órgano descentralizado del sector salud con facultades para instrumentar la Ley de Asistencia Social, no está facultado para articular dependencias ni instituciones y atiende a población de todas las edades en situación de vulnerabilidad, sin discriminación.

Por lo que es claro que mientras el DIF atiende a población vulnerable, el SIPINNA, al ser un órgano colegiado, a través de su Secretaría Ejecutiva articula los esfuerzos institucionales con perspectiva de derechos humanos con base en los principios de interés superior, igualdad sustantiva, no discriminación, participación, autonomía progresiva, transversalidad y pro-persona.

El Sistema de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de México, de acuerdo con el artículo 97 de la Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de México (LDNNAEM), está integrado por:

**A. Poder Ejecutivo Estatal:**

- I. El titular del Ejecutivo Estatal.
- II. El titular de la Secretaría General de Gobierno.
- II Bis. La persona titular de la Secretaría de la Mujer.
- III. Derogada.
- IV. El titular de la Secretaría de Finanzas.
- V. El titular de la Secretaría de Desarrollo Social.
- VI. El titular de la Secretaría de Educación.
- VII. El titular de la Secretaría de Cultura y Turismo.
- VIII. El titular de la Secretaría de Salud.
- IX. El titular de la Secretaría del Trabajo.
- X. El titular de la Secretaría de Justicia y Derechos Humanos;
- XI. El titular de la Dirección General del Sistema Estatal DIF;
- XII. El titular del Sistema de Radio y Televisión Mexiquense.

**B. Dos representantes del Poder Legislativo.****C. Dos representantes del Poder Judicial.****D. Los titulares de las delegaciones federales en el Estado de México de:**

- I. La Secretaría de Relaciones Exteriores.
- II. El Instituto Nacional de Migración.
- III. La Secretaría de Comunicaciones y Transportes.

**E. Presidentes municipales representantes de las regiones del Estado de México.****F. Un Representante de los organismos públicos siguientes:**

- I. Comisión de Derechos Humanos del Estado de México.
- II. Instituto Electoral del Estado de México.
- III. Instituto de Transparencia y Acceso a la Información Pública y Protección de Datos Personales del Estado de México y Municipios.
- IV. Universidad Autónoma del Estado de México.
- V. Fiscalía General de Justicia del Estado de México.

**G. Dos representantes de la sociedad civil organizada (LDNNAEM, 2022, pp. 51-53).**

El SIPINNA, para analizar las problemáticas que viven niñas, niños y adolescentes en la entidad, actualmente cuenta con las siguientes Comisiones:

1. Comisión del Estado de México para poner Fin a la Violencia contra Niñas, Niños y Adolescentes.
2. Comisión para la Primera Infancia.
3. Comisión para el Seguimiento de las Recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas.
4. Comisión de Secretarías Ejecutivas del Estado y Municipios.
5. Comisión sobre Tecnologías de Información y Contenidos Audiovisuales dirigidos a niñas, niños y adolescentes.
6. Comisión de Educación Inclusiva.
7. Comisión para la Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes Migrantes y Solicitantes de la Condición de Refugiado.

A pesar de la inversión pública que se hace en favor de niñas, niños y adolescentes, su situación apenas ha mejorado, por lo que se ha vuelto imprescindible lograr que este asunto de carácter público forme parte prioritaria de la agenda política, gubernamental, mediática y social, de manera aún más consistente, evitando acciones aisladas y fortaleciendo acciones de gobierno que atiendan directamente a este sector de la población, evitando en la medida de lo posible a las personas intermediarias tomando en cuenta su autonomía progresiva y considerándoles a ellas y ellos sujetos plenos de derechos; sin mirada adultocéntrica.

Una vez comprendida la importancia de poner como prioridad la atención a las infancias en el ejercicio de gobierno, resulta fundamental que la principal atribución de la Secretaría Ejecutiva del SIPINNA, que es la de coordinación de las instancias estatales y los ayuntamientos en torno a la política nacional en materia de niñez, se lleve a cabo de manera óptima, eficaz y eficiente; lograrlo implica contar con los recursos financieros, materiales, tecnológicos y humanos suficientes para atender a los más de 5 millones de niñas, niños y adolescentes mexiquenses.

## SITUACIÓN ACTUAL DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA EN MÉXICO

Son diversas las situaciones que vive la niñez, algunas positivas y otras negativas para su desarrollo pleno; por ejemplo, en México, la violencia que afecta a la niñez se refleja no sólo en crímenes físicos, también en crímenes en línea, como lo indica el Censo Nacional de Procuración de Justicia Estatal 2015, realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015): en 2014 hubo 116 mil 518 niñas, niños y adolescentes víctimas de crimen, mientras que, en 2015, 805 niñas, niños y adolescentes fueron víctimas de homicidio. Y las niñas, niños y adolescentes que utilizan internet y, que por tanto, son susceptibles de crímenes en línea como violencia y explotación sexual, cada día va en aumento, ya que el 12% de los usuarios de internet en 2015 tenían entre 6 y 11 años y el 19%, entre 12 y 17 años.

El Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, en las Observaciones Finales sobre los exámenes periódicos Cuarto y Quinto con fecha 3 de julio de 2015, recomendó a México llevar a cabo las acciones de prevención, protección, atención, reintegración e indemnización de niñas, niños y adolescentes, víctimas de todas las formas. (Acuerdo por el que se determina la creación de la comisión del Estado de México para poner fin a la violencia contra Niñas, Niños y Adolescentes, 2017)

El Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2015), explica el origen de la violencia, ¿qué es la violencia?

Existe un largo debate sobre la naturaleza o el origen de la violencia en el ser humano. Para algunos autores, la violencia es un asunto hereditario, biológico, que tiene que ver con una personalidad antisocial y con tendencias agresivas; para otros, la violencia se relaciona con el medio ambiente y con aspectos culturales, el ser humano nace bueno y el entorno, sus relaciones, la educación, o la familia lo inducen hacia la violencia. (párr. 1)

Los estudiosos del comportamiento, que defienden la violencia como un asunto natural se apoyan en la teoría de la supervivencia y la evolución, en donde el hombre utiliza su imaginación, creatividad y talento para someter y controlar a la naturaleza y a otros habitantes en beneficio suyo.

Los investigadores o sociólogos que no están de acuerdo con estas teorías plantean que, una cosa es el uso de la fuerza en pos de la supervivencia y la evolución, y otra muy distinta es la aplicación de la crueldad a sangre fría, de la furia, del odio y de la maldad por puro placer o de la violencia por la violencia misma, sin ningún tipo de justificación o pretexto.

Si al encuentro con la violencia desde temprana edad le agregamos la influencia de los medios de comunicación masiva y del cine y los videos que promueven constantemente modelos de personas violentas, entenderemos las razones por las cuales la violencia ha llegado a ser parte de la vida cotidiana de muchas personas.

El CONAPO (2015) señala que los factores económicos en la generación de la violencia no son menos importantes. Como se sabe, desde hace varias décadas que vivimos una crisis económica en nuestro país, con ella se ha incrementado de manera importante el desempleo y se ha disminuido el poder adquisitivo de muchas familias. El estrés por la falta de recursos económicos, el abuso del alcohol y la drogadicción, asociados comúnmente con la pobreza, pudieran estar también relacionados con la violencia en la población joven y adulta de México.

De acuerdo con el Centro de Estudios para el Logro de Igualdad de Género (CELIG, 2022), perteneciente a la LXV Legislatura de la Cámara de Diputados LXV, la violencia puede manifestarse en distintas modalidades como puede observarse en la siguiente infografía.

Figura 1. Panorama de la violencia en la infancia, México



Fuente: CELIG (2022).

Tal como lo expresa Menéndez (2012) en su ensayo Violencias en México: las explicaciones y las ausencias:

La investigación sobre las violencias debiera reconocer que la mayoría de estas con las cuales convivimos directa e indirectamente no son nuevas ni recientes, sino que han sido parte de nuestras formas de vida, es decir, de nuestra cultura. Constituyen hechos constantes, conocidos y normalizados que pasan a ser reconocidos cuando se genera un abrupto y notorio incremento de determinadas formas de criminalidad, cuando se violan códigos significativos para los conjuntos sociales, sobre todo para los dominantes, o debido al surgimiento de grupos de activistas que se hacen cargo de señalar, difundir y/o enfrentar los diferentes tipos de violencia a que son sometidos. La mayoría de los actos violentos no son nuevos; lo novedoso es que se les consideren violencias. (p. 185)

Conocer a fondo las situaciones por las que atraviesan niñas, niños y adolescentes conlleva una curva de aprendizaje a la par de un cambio de paradigma en el que ellas y ellos son sujetos plenos de derechos y un asunto público también. No resulta menor el hecho de que para afrontar esta realidad, que pareciera monstruosa, las personas servidoras públicas que laboran en las instancias que integran los SIPINNA deben conocer de la perspectiva de derechos de infancias e idealmente profesionalizarse a fin de brindar atención oportuna a la niñez y garantizar sus derechos desde su ámbito de competencia, evitando una visión asistencialista, como ya se ha referido.

Con base en datos citados en World Vision México (2021), respecto a la situación de la infancia en México, se puede observar lo siguiente:

“De acuerdo con los datos proporcionados por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en México, se ha encontrado que el 61.7% de niños de 2 a 14 años ha experimentado algún tipo de disciplina violenta por parte de sus cuidadores. Aunado a esto, según los datos del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, en 2019 se presentaron 3,410 casos de violencia sexual entre los que destacaron el acoso, hostigamiento y el abuso sexual. En relación con el tema laboral, el 8.8% de las niñas, niños y adolescentes de 5 a 17 años está, de manera general, en una situación de trabajo infantil, el 5.7% se encuentra en la tasa de ocupación no permitida, mientras el 14.2% se encuentra en algún

tipo de ocupación peligrosa. Respecto a las uniones matrimoniales antes de los 15 y 18 años, se encontraron cerca de 517 casos para el año 2000, 74 para el año 2016 y 0 en 2017; dichos datos fueron obtenidos directamente del Anuario estadístico y geográfico 2017 del INEGI, en el que las mujeres que en ese tiempo fueron entrevistadas tenían edades de entre 20 a 24 años de edad y refirieron haber contraído matrimonio alrededor de los 14 años de edad. En lo referente a uniones matrimoniales antes de los 18 años, se encontró que del 4% de uniones en 2016, una proporción del 2.5% era de matrimonios de mujeres de entre 15 a 19 años con hombres de 25 años en adelante”. (p. 18)

Visualizar las cifras sobre violencia y desigualdad presentadas nos mueve a la acción. Por ende, para tener una niñez mejor protegida, con mayores oportunidades de desarrollo y calidad de vida, se vuelve más que necesario fortalecer a las Secretarías Ejecutivas de los SIPINNA y a las instancias que brindan atención directa a las infancias y adolescencias para que, de manera estratégica y precisa, se impulsen, gestionen, implementen y ejecuten políticas, programas y estrategias en estricto apego al Interés Superior de la Niñez.

Para tener una niñez mejor protegida, con mayores oportunidades de desarrollo y calidad de vida, se vuelve más que necesario fortalecer a las Secretarías Ejecutivas de los SIPINNA y a las instancias que brindan atención directa a las infancias y adolescencias

Pensar, desde el adultocentrismo, que los apoyos y las ayudas gubernamentales que se brindan a las personas adultas, se verán reflejados en un bienestar para niñas, niños y adolescentes; es continuar viéndoles como sujetos de protección y no como sujetos plenos de derechos. Por ello, desde el SIPINNA se propone constantemente a las instancias que integran el órgano colegiado, pongan en sus prioridades el interés superior de la niñez y reorienten sus proyectos, programas y acciones a fin de que cada vez más impacten directamente a este sector de la población. El

abstenerse de intervenir en este asunto provoca un aumento en la violencia que sufre la niñez, mayor impunidad, que se mantenga una atención asistencialista, que incremente su situación de pobreza y disminuya la cobertura de servicios de salud, que no mejore su acceso a la justicia, que siga siendo un sector de la población invisible, entre otros.



## PROSPECTIVA

A seis años de la instalación del SIPINNA del Estado de México, seguimos luchando por hacer visibles los derechos de las infancias, en todos los ámbitos de gobierno y en todos los sectores de la población, tratamos de desdibujar la visión ignorante, en la que se desconoce la relevancia de atender a niñas, niños y adolescentes con prioridad, ya que los asuntos de las infancias no son solo asuntos privados de una familia, son un asunto de Estado.

Por ello, desde este Sistema de Protección Estatal se trabaja día a día por romper paradigmas, por una mejor coordinación entre las instancias del gobierno estatal y los ayuntamientos con el propósito de unificar acciones de atención a la niñez, en forma y momentos de intervención homologada con el designio de garantizar sus derechos humanos.


Con esta política de coordinación interinstitucional se toman en cuenta las responsabilidades de todos los actores involucrados para alcanzar el cumplimiento de los derechos humanos plasmados en la ley de la materia. Esto implica necesariamente la realización de capacitaciones para contar con servidoras y servidores públicos profesionalizados, con perspectiva de derechos y sensibilizados en esta temática, así como el reconocimiento a las buenas prácticas municipales y estatales que nos ponen a la vanguardia en la implementación de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

Algunas de las acciones más destacadas son el Programa Estatal de Protección Integral con 270 acciones por la niñez, el Pacto por la Primera Infancia, el Sistema de seguimiento a Recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Buzón Siopinna y el Consejo Consultivo Infantil, el Catálogo de Programas Sociales para Adolescentes, las Campañas Digitales de difusión, el Programa Bebés más Fuertes, el Juzgado en línea para Mujeres, Niñas, Niños y Adolescentes, las Salas de Escucha para NNA, los protocolos de atención a NNA, la Certificación de Servidores Públicos en la Norma de Competencia Laboral “Gestión para la promoción y protección de

los derechos de NNA”, entre otras acciones destacadas que han ido surgiendo desde el seno del Sistema Estatal en el que muchas y muchos, desde un esfuerzo personal e institucional hemos ido construyendo una nueva realidad para la niñez y adolescencia mexicana.

## REFERENCIAS

- Acuerdo por el que se determina la creación de la comisión del Estado de México para poner fin a la violencia contra Niñas, Niños y Adolescentes. (2017, 3 de marzo). Gaceta del Gobierno. <https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/gct/2017/mar037.pdf>
- Centro de Estudios para el Logro de Igualdad de Género [CELIG] (2022). Panorama de las infancias en México. [http://www3.diputados.gob.mx/camara/001\\_diputados/006\\_centros\\_de\\_estudio/05\\_centro\\_de\\_estudios\\_para\\_el\\_logro\\_de\\_la\\_igualdad\\_de\\_genero/02c\\_infografias/\(offset\)/12](http://www3.diputados.gob.mx/camara/001_diputados/006_centros_de_estudio/05_centro_de_estudios_para_el_logro_de_la_igualdad_de_genero/02c_infografias/(offset)/12)
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. (1917, 5 de febrero). Diario Oficial de la Federación.
- Convención sobre los Derechos del Niño. (1989, 20 de noviembre). <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Consejo Nacional de Población [CONAPO]. (2015, 23 de octubre). Violencia en la familia. Origen de la violencia. [http://cepropie.gob.mx/en/Violencia\\_Familiar/Origen\\_de\\_la\\_violencia#:~:text=El%20estr%C3%A9s%20por%20la%20falta,joven%20y%20adulto%20de%20M%C3%A9xico](http://cepropie.gob.mx/en/Violencia_Familiar/Origen_de_la_violencia#:~:text=El%20estr%C3%A9s%20por%20la%20falta,joven%20y%20adulto%20de%20M%C3%A9xico)
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/> (2015). Censo Nacional de Procuración de Justicia Estatal 2015. <https://www.inegi.org.mx/programas/cnpjje/2015/>
- Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de México. (2022, 6 de mayo). La H. LVIII Legislatura del Estado de México. Gaceta del Gobierno. <https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/ley/vig/leyvig098.pdf>
- Menéndez, E. (2012). Violencias en México: las explicaciones y las ausencias. *Alteridades*, 22(43), 177-192 <https://www.scielo.org.mx/pdf/alte/v22n43/v22n43a12.pdf>
- World Vision México (2021). Informe sobre la violencia contra niñas, niños adolescentes. Estado de México 2021. <https://tinyurl.com/y8md97ak>



# La defensoría pública de niñas, niños y adolescentes. Una deuda con el pleno goce de sus derechos humanos

**Myrna Araceli García Morón**

Presidenta de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México

La defensoría pública de niñas, niños y adolescentes. Una deuda con el pleno goce de sus derechos humanos  
*The public defense of children and adolescents. A debt with the full enjoyment of their human rights.*

## RESUMEN

---

En este artículo destacamos la importancia y la necesidad de crear defensorías públicas sobre derechos de las niñas, niños y adolescentes. Es cierto que existen actualmente, en el sistema jurídico mexicano, instituciones que se encargan de proteger, garantizar y defender los derechos humanos de este importante grupo de personas, sin embargo, no cumplen con los estándares internacionales sobre el derecho a la defensa técnica adecuada. Destacamos algunas falencias y áreas de oportunidad en esta materia para el Estado mexicano.

**PALABRAS CLAVE:** derecho a la defensa, defensoría pública, defensores, derechos de las niñas, niños y adolescentes.

## ABSTRACT

---

In this article we highlight the importance and necessity of creating public ombudsmen on the rights of children and adolescents. It is true that the Mexican legal system currently has institutions responsible for protecting, guaranteeing and defending the human rights of this important group of persons, However, they do not meet international standards on the right to adequate technical defense. We highlight some shortcomings and areas of opportunity in this matter for the Mexican State.

**KEYWORDS:** right to defence, public defender's office, defenders, rights of children and adolescents.

**SUMARIO:** I. Introducción. II. Derechos de las niñas, niños y adolescentes. III. Derecho a la defensa técnica adecuada. IV. Sistemas para el Desarrollo Integral de la Familia. V. Procuradurías de protección de niñas, niños y adolescentes. VI. Defensoría pública especializada en derechos de las niñas, niños y adolescentes. VII. Referencias.

# El empoderamiento de las niñas y adolescentes mexiquenses. Reflexiones y retos para combatir la violencia de género

Myrna Araceli García Morón |

## INTRODUCCIÓN

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos<sup>1</sup> (CPEUM, 1917) señala expresamente en el artículo 1, que todas las personas gozarán de los derechos humanos que reconoce tanto la propia carta magna como los tratados internacionales en materia de derechos humanos. Además, establece que todos los derechos humanos cuentan con sus respectivas garantías o mecanismos para hacerlos efectivos.

Asimismo, la propia Constitución dispone en el artículo 4º, que:

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

Los ascendientes, tutores y custodios tienen la obligación de preservar y exigir el cumplimiento de estos derechos y principios.

El Estado otorgará facilidades a los particulares para que coadyuven al cumplimiento de los derechos de la niñez.

<sup>1</sup> A partir de ahora será referida como Constitución.

La simple enunciación del reconocimiento de los derechos no conlleva a su materialización efectiva e instantánea.

Es necesario que las autoridades del Estado cumplan con todas y cada una de las obligaciones que marcan la carta magna y los instrumentos internacionales.

Como se puede apreciar, las niñas, niños y adolescentes tienen el derecho de que se les garanticen efectivamente todos los derechos inherentes a su condición, para que puedan gozar de todas esas prerrogativas.

Sin embargo, la simple enunciación del reconocimiento de los derechos no conlleva a su materialización efectiva e instantánea. Es necesario que las autoridades del Estado cumplan con todas y cada una de las obligaciones que marcan la carta magna y los instrumentos internacionales.

Para que esos derechos puedan ser gozados por las niñas, niños y adolescentes, necesitan de otro derecho que puedan exigir para que sea garantizado y respetado: ese derecho es el derecho a la defensa técnica adecuada.

El objetivo de este trabajo de investigación es destacar la importancia de contar con una defensoría pública especializada en los derechos de las niñas, niños y adolescentes.

Para cumplir con ese objetivo, hemos dividido el artículo en cinco apartados o temas, en los cuales, destacamos los derechos humanos inherentes a las niñas, niños y adolescentes; explicamos el contenido del derecho a la defensa, así como sus garantías.

Esperamos que sea de interés y de utilidad la presente investigación para que el Estado pueda cumplir con lo que mandatan los instrumentos de derecho fundamental.

## II. DERECHOS DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

La Corte Interamericana de Derechos Humanos en la Opinión Consultiva OC-6/86 (1986, 9 de mayo), señala que los derechos humanos son “esferas individuales que el Estado no puede vulnerar o en las que sólo puede penetrar limitadamente” (p. 6).

Es decir, que cada persona tiene, acorde a sus propias condiciones y circunstancias, derechos que le son inherentes. Cuando una persona nace tiene un conjunto de derechos acordes a esa condición, que posteriormente se ampliarán y algunos dejarán de ejercerse por no corresponder a esa específica edad y condición.

Tanto la Constitución como los tratados internacionales destacan los derechos que se consideran como inherentes a esa condición y edad de las personas, de niñas, niños y adolescentes.

La Constitución, por ejemplo, además de los señalados en la introducción de esta investigación, también reconoce a las niñas, niños y adolescentes los siguientes derechos:

Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades, tienen la obligación de: [...] VIII. [...] apoyar con programas especiales de educación y nutrición a niños y jóvenes de familias migrantes [...]. (Artículo 2, letra B, fracción VIII, CPEUM)

Toda persona tiene derecho a la identidad y a ser registrado de manera inmediata a su nacimiento. El Estado garantizará el cumplimiento de estos derechos. La autoridad competente expedirá gratuitamente la primera copia certificada del acta de registro de nacimiento. (Artículo 4, párrafo octavo, CPEUM)

La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. (Artículo 3, primer párrafo in fine, CPEUM)

El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos. (Artículo 3, cuarto párrafo, CPEUM)

En los decretos que se expidan, no podrán restringirse ni suspenderse el ejercicio de [...] los derechos de la niñez [...]. (Artículo 29, segundo párrafo, CPEUM)

Por su parte, la Convención sobre los Derechos del Niños (1989), reconoce los siguientes:

[...] garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares. (Artículo 8).

Los Estados Partes reconocen que todo niño tiene el derecho intrínseco a la vida. (Artículo 6).

Los Estados Partes garantizarán en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño. (Artículo 6).

Los Estados Partes respetarán el derecho del niño que esté separado de uno o de ambos padres a mantener relaciones personales y contacto directo con ambos padres de modo regular, salvo si ello es contrario al interés superior del niño. (Artículo 9).

Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. (Artículo 12).

Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. (Artículo 14).

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la salud. (Artículo 24).

Los Estados Partes reconocerán a todos los niños el derecho a beneficiarse de la seguridad social, incluso del seguro social, y adoptarán las medidas necesarias para lograr la plena realización de este derecho de conformidad con su legislación nacional. (Artículo 26).



Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social. (Artículo 27).

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. (Artículo 31).

También la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2014), en el artículo 13, enumera otros, “de manera enunciativa más no limitativa”.

Otros derechos son mencionados por Jiménez García (2001) en el libro *Derechos de los niños*, que sistematiza dichas prerrogativas, explicando el contenido de cada uno.

También, González Contró (2015) en su libro *Derechos de las niñas y niños*, destaca los derechos que se reconocen a este grupo de personas reconocidos en la Constitución y en los diferentes tratados internacionales en materia de derechos humanos.

Es importante identificar los derechos humanos que a cada persona le otorga el ordenamiento jurídico para identificar también a la autoridad o autoridades obligados a garantizarlos.

Algunos de los derechos a gozar por las personas se cumplen sin mayor complicación, pero existen otros, o que son violentados por alguna autoridad o por un particular, o en los cuales la niña, niño o adolescente tiene que realizar alguna gestión ante ciertas autoridades, administrativas o jurisdiccionales.

Es en esos últimos casos en los que es necesaria la intervención de un especialista en derecho, específicamente en derechos de las niñas, niños y adolescentes, que puede ser contratado por el padre o tutor o, en su caso, el Estado se lo tendría que proporcionar.

Pero en el caso de que se lo proporcione el Estado, tiene que ser bajo los estándares, criterios y requisitos que señalan la Constitución, los tratados internacionales, así como los criterios y directivas dictados por los organismos internacionales especializados en la materia.

En términos de las directivas emanadas de los tratados internacionales y de los criterios dictados por los organismos internacionales la forma en la que se tendría que garantizar el derecho de defensa de las niñas, niños y adolescentes es a través de una defensoría especializada en materias de derechos de las niñas, niños y adolescentes.

No puede ser cualquier diseño. No se trata de cumplir por cumplir. Se trata de que el derecho sea garantizado y gozado efectivamente.

Es por ello, que en términos de las directivas emanadas de los tratados internacionales y de los criterios dictados por los organismos internacionales la forma en la que se tendría que garantizar el derecho de defensa de las niñas, niños y adolescentes es a través de una defensoría especializada en materias de derechos de las niñas, niños y adolescentes.

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014), en el artículo 29, fracción I, le otorga la competencia de “Prestar servicios de asesoría y asistencia jurídica a las personas que deseen asumir el carácter de familia de acogimiento preadoptivo de niñas, niños o adolescentes, así como su capacitación”, al Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, así como a los sistemas para el desarrollo integral de la familia en cada entidad federativa y a los sistemas municipales para el desarrollo integral de la familia, en coordinación con la Procuraduría Federal de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes y con las procuradurías de protección de niñas, niños y adolescentes de cada entidad federativa.

Lo ideal, en términos de los estándares internacionales sería contar con una defensoría pública especializada en materia de derechos de niñas, niños y adolescentes.

### III. DERECHO A LA DEFENSA TÉCNICA ADECUADA

Según las normas vigentes, es a los padres, a quienes ejerzan la patria potestad, o la tutela, o la guarda o la custodia de niñas, niños o adolescentes, a los que les corresponde el cuidado y velar por el ejercicio de sus derechos humanos.

Sin embargo, ante diferentes actividades, circunstancias o actos que regularmente realizan este grupo de personas, constantemente se están determinando cuestiones sobre sus derechos humanos. En algunas, o muchas de sus actividades y actos, intervienen los padres o tutores, pero en otros es importante contar con la representación y asesoría jurídicas de un experto en derecho.

La Constitución reconoce el derecho de defensa, pero solo para cuestiones relativas a procesos penales.

La misma Convención de los Derechos de los Niños (1989), señala que “Todo niño privado de su libertad tendrá derecho a un pronto acceso a la asistencia jurídica y otra asistencia adecuada, así como derecho a impugnar la legalidad de la privación de su libertad ante un tribunal u otra autoridad competente, independiente e imparcial y a una pronta decisión sobre dicha acción” (Artículo 37, inciso d).

Al respecto, el Primer Tribunal Colegiado de Circuito del Centro Auxiliar de la Decimoprimer Region (2020), con Residencia en Coatzacoalcos, Veracruz, señaló, que:

“[...] tratándose de juicios en los que estén involucradas víctimas que constituyan un grupo vulnerable, como son los niños, niñas o adolescentes, ello debe verificarse con mayor escrutinio por la autoridad judicial a fin de establecer si la representación de los derechos de este grupo es adecuada o no. Lo anterior se obtiene de una interpretación sistemática y conforme de los artículos 4o., párrafo noveno, constitucional, el cual instituye el concepto de interés superior del niño, relacionado con el diverso 19 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos que señala que todo niño tiene derecho a las medidas de protección que su condición de menor requieren por parte de su familia, de la sociedad y el Estado, y concatenados con los artículos 3 y 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño que establecen el derecho fundamental del menor de ser escuchado y de manifestarse libremente en todo procedimiento judicial o administrativo que le afecte, ya sea directamente o por medio de un representante u órgano apropiado y la obligación de los tribunales de atender el interés superior del niño en todas las resoluciones que emitan”. (p. 10)

Asimismo, la Convención Sobre el Derecho de los Niños, la Convención Americana de Derechos Humanos, así como el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, también reconocen el derecho humano a la defensa, para niñas, niños y adolescentes, y en general, para cualquier persona.

En ese sentido, la Corte Interamericana de Derechos Humanos ha venido consolidando y puntualizando las garantías del derecho a la defensa técnica adecuada. Por ejemplo, en el Caso Ruano Torres vs El Salvador (2015), al respecto señaló:

La institución de la defensa pública, a través de la provisión de servicios públicos y gratuitos de asistencia jurídica permite, sin duda, compensar adecuadamente la desigualdad procesal en la que se encuentran las personas que se enfrentan al poder punitivo del Estado, así como la situación de vulnerabilidad de las personas privadas de libertad, y garantizarles un acceso efectivo a la justicia en términos igualitarios. (Párrafo 156)

Asimismo, de acuerdo con lo señalado en el artículo 8 de la Convención Americana de Derechos Humanos (1981), previamente a la determinación sobre las obligaciones y/o derechos de las personas, deben respetarse el derecho a la defensa y el derecho al debido proceso. Es importante que el derecho a la defensa se garantice efectivamente para las niñas, niños y adolescentes en cualquier situación en la que se determinen sobre sus obligaciones y/o derechos.

En ese sentido, la relatora especial sobre la independencia de los magistrados y abogados de la ONU, en su Informe A/HRC/23/43, del 15 de marzo de 2013 (ONU, 2013), consideró:

que la finalidad de la asistencia jurídica es contribuir a la eliminación de obstáculos y barreras que entorpezcan o restrinjan el acceso a la justicia mediante la prestación de asistencia a las personas que de otro modo no podrían costearse un abogado ni acceder al sistema judicial. Por consiguiente, la definición del concepto de asistencia jurídica debería ser lo más amplia posible. No solo debería incluir el derecho a la asistencia jurídica gratuita

en un proceso penal, según se establece en el artículo 14, párrafo 3 d), del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, sino también la prestación de asistencia jurídica efectiva en cualquier procedimiento judicial o extrajudicial destinado a determinar derechos u obligaciones. (Párrafo 27)

Es así, que el derecho a la defensa técnica adecuada tiene las siguientes garantías, que le son inherentes:

- Reconocimiento expreso del derecho a la defensa técnica adecuada.
- Creación de defensorías públicas autónomas e independientes.
- Contar con abogados especializados en determinadas materias o derechos humanos, en el caso específico, en materia de derechos de niñas, niños y adolescentes.
- Creación de colegios de abogados, públicos o privados, oficiales.
- Asegurar, constitucional o legislativamente, que en la determinación de obligaciones y/o derechos humanos las personas cuenten con abogado defensor (privado o público).

Como podemos observar, el derecho a la defensa técnica adecuada sí se reconoce expresamente para todas las personas; en la Constitución, para la materia penal, incluidos las niñas, niños y adolescentes; en los instrumentos internacionales, para todos los casos y materias.

A nivel federal, como veremos en los siguientes apartados, se establecen algunas figuras que no son propiamente derecho a la defensa, por lo que es necesaria adecuarlas al estándar del derecho a la defensa. Se reconoce el derecho a la defensa técnica adecuada pero no en la forma que lo establecen los estándares internacionales.

En las entidades federativas, también se reconoce el derecho a la defensa técnica adecuada para las niñas, niños y adolescentes, pero no bajo los estándares que recomiendan los instrumentos internacionales

en materia de derechos humanos, en virtud de que se sigue el mismo modelo que en el nivel federal.

En algunas instituciones existen abogados especialistas en materia de derechos de las niñas, niños y adolescentes, pero tampoco cumplen con los estándares que recomiendan las normas internacionales.

Meza Márquez (2020), señala que:

De especial importancia resulta destacar la obligación de los Estados de establecer procedimientos eficientes y mecanismos adecuados que posibiliten el acceso efectivo y en condiciones de igualdad a la asistencia letrada de todas las personas sujetas a su jurisdicción, sin ningún tipo de distinción ni discriminación, particularmente aquellas en situación de vulnerabilidad por su condición como son las mujeres, niñas, niños y adolescentes, así como las personas migrantes y solicitantes de protección internacional, entre otros. (p. 260)

Es importante, para cumplir adecuadamente con los compromisos asumidos por nuestro país, crear organismos acordes con las directivas establecidas por los organismos internacionales, como lo explicamos en el último apartado.

#### **IV. SISTEMAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA FAMILIA**

Actualmente existe un Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, encargado de la coordinación del Sistema Nacional de Asistencia Social Pública y Privada, cuyo fundamento son los artículos 172 de la Ley General de Salud (1984) y 27 de la Ley de Asistencia Social (2004). Se trata de un organismo público descentralizado, perteneciente a la administración pública central.

Entre muchas otras, tiene la función de “Prestar servicios de representación y asistencia jurídica y de orientación social a niñas y niños, jóvenes, adultos mayores, personas con alguna discapacidad,

madres adolescentes y solteras, indigentes, indígenas migrantes o desplazados y todas aquellas personas que por distintas circunstancias no puedan ejercer plenamente sus derechos”. (Artículo 28, inciso d, de la Ley de Asistencia Social, 2004).

Textualmente, señala el artículo 4 de la Ley de Asistencia Social (2004), que:

Tienen derecho a la asistencia social los individuos y familias que, por sus condiciones físicas, mentales, jurídicas, económicas o sociales, requieran de servicios especializados para su protección y su plena integración al bienestar.

Con base en lo anterior, son sujetos de la asistencia social, preferentemente:

- I.** Todas las niñas, niños y adolescentes, en especial aquellos que se encuentren en situación de riesgo o afectados por:
  - a)** Desnutrición;
  - b)** Deficiencias en su desarrollo físico o mental, o cuando éste sea afectado por condiciones familiares adversas;
  - c)** Maltrato o abuso;
  - d)** Abandono, ausencia o irresponsabilidad de progenitores en el cumplimiento y garantía de sus derechos;
  - e)** Ser víctimas de cualquier tipo de explotación;
  - f)** Vivir en la calle;
  - g)** Ser víctimas del tráfico de personas, la pornografía y el comercio sexual;
  - h)** Trabajar en condiciones que afecten su desarrollo e integridad física y mental;
  - i)** Infractores y víctimas del delito;

- j) Ser hijos de padres que padezcan enfermedades terminales o en condiciones de extrema pobreza;
- k) Ser migrantes y repatriados;
- l) Ser víctimas de conflictos armados y de persecución étnica o religiosa, y
- m) Ser huérfanos.

En el mismo sentido, los sistemas locales de desarrollo integral de la familia cuentan con idénticas finalidades, objetivos y atribuciones que el Sistema Nacional de Desarrollo Integral de la Familia. Las leyes de asistencia social de las entidades federativas son leyes espejo que replican el contenido de la Ley de Asistencia Social. No son instancias que cumplan con los estándares mínimos que garanticen el derecho a la defensa técnica adecuada de niñas, niños y adolescentes.

Al respecto, González Villalobos (2013) opina que la Constitución “obliga al Estado a crear el servicio de defensoría pública de calidad”. (p. 1821)

El objetivo principal del texto [...] es *garantizar* la existencia del *servicio de defensoría pública de calidad*, lo que significa que el Estado *deba* diseñar, poner y mantener en operación el servicio en cuestión. Se trata de una obligación, por otra parte, que le es exigible al gobierno federal tanto como a los de los estados y al [de la Ciudad de México]. (p. 1818).

En ese sentido, la Constitución es clara en señalar que “La Federación y las entidades federativas garantizarán la existencia de un servicio de defensoría pública de calidad para la población y asegurarán las condiciones para un servicio profesional de carrera para los defensores. Las percepciones de los defensores no podrán ser inferiores a las que correspondan a los agentes del Ministerio Público”. (Artículo 17, párrafo VI).



## V. PROCURADURÍAS DE PROTECCIÓN DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

En el país existen 33 sistemas para el desarrollo integral de la familia. 1 por cada entidad federativa y 1 de carácter federal.

Dentro del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia se encuentra adscrita la Procuraduría Federal de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, como una unidad administrativa.

La persona titular de la procuraduría, señala el estatuto orgánico, es nombrada por la Junta de Gobierno del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, a propuesta de la persona titular del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, quien a su vez es nombrada por el presidente de la República.

Es decir, se trata de una organización administrativa tradicional, basada en una estructura piramidal jerárquica.

El artículo 121, segundo párrafo de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014), dispone al respecto, que “Las entidades federativas deberán contar con Procuradurías de Protección, cuya adscripción orgánica y naturaleza jurídica será determinada en términos de las disposiciones que para tal efecto emitan”.

A nivel local se replica el mismo modelo organizacional respecto de estos órganos administrativos.

De acuerdo con el artículo 17 del Estatuto Orgánico del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, la Procuraduría Federal de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes tiene las facultades de “Coordinar las estrategias que se implementen en las asesorías y las acciones de representación en suplencia a niñas, niños y adolescentes involucrados en procedimientos judiciales o administrativos” y “Supervisar que se ejerza la representación coadyuvante, a petición de parte o de oficio, en los procedimientos judiciales y administrativos en que participen niñas, niños y adolescentes” (SNDIF, 2019).

Asimismo, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014), en el artículo 83, establece que:

Las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, que sustancien procedimientos de carácter jurisdiccional o administrativo o que realicen cualquier acto de autoridad en los que estén relacionados niñas, niños o adolescentes, de conformidad con su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y grado de madurez estarán obligadas a observar, cuando menos a:

Garantizar el ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes, establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los tratados internacionales, esta Ley y demás disposiciones aplicables;

Proporcionar asistencia de profesionales especializados cuando la naturaleza del procedimiento lo requiera;

Proporcionar la asistencia de un traductor o interprete;

Garantizar el acompañamiento de quien ejerza sobre ellos la patria potestad, tutela, guarda o custodia durante la sustanciación de todo el procedimiento, salvo disposición judicial en contrario;

Garantizar el derecho de niñas, niños y adolescentes a ser representados en términos de lo dispuesto en el Título Quinto, Capítulo Segundo, de la presente Ley, así como información sobre las medidas de protección disponibles.

En este último caso, es el artículo 122, fracción II, el que establece que “Las Procuradurías de Protección [...], en sus ámbitos de competencia, tendrán las atribuciones siguientes: [...] Prestar asesoría y representación en suplencia a niñas, niños y adolescentes involucrados en procedimientos judiciales o administrativos, sin perjuicio de las atribuciones que le correspondan al Ministerio Público, así como intervenir oficiosamente, con representación coadyuvante, en todos los procedimientos jurisdiccionales y administrativos en que participen

niñas, niños y adolescentes, de conformidad con lo dispuesto en la presente Ley y demás disposiciones aplicables”.

Como veremos más adelante, el modelo adoptado por el legislador no es el apropiado para garantizar el derecho a la defensa a las niñas, niños y adolescentes cuando se encuentren en juego sus obligaciones y /o derechos.

Se debe de crear una defensoría especializada en materia de derechos de las niñas, niños y adolescentes.

Con gran agudeza, Suárez Ávila (2016), señala

El deber estatal respecto a la defensoría pública va más allá del tema de la defensa concreta. El deber es de diseño institucional, financiamiento, control y capacitación, entre otros. (p. 771)

Las defensorías públicas no son solamente oficinas de recursos humanos que contratan defensores. Su labor es mucho más profunda e incluye una serie de facultades para que pueda proveer servicios de defensa integrales. Además de la ya mencionada necesidad de servicios civiles de carrera y control de gestión adecuados es indispensable que cuenten con el acceso a servicios periciales que permitan contradecir la teoría del caso de la acusación. En el caso mexicano aún falta por construir servicios periciales independientes a los cuales puedan tener acceso las defensorías públicas. Otro tema relevante al respecto es que cuenten con la autonomía técnica y operativa necesaria para realizar su labor, ya que en muchas ocasiones la sumisión a la autoridad ejecutiva, judicial o a sus políticas públicas provoca que no se encuentren en igualdad de armas. (p. 770)

Como se puede apreciar, las procuradurías de protección de niñas, niños y adolescentes carecen de muchas de las características establecidas por los organismos internacionales para garantizar el derecho de defensa.

## VI. DEFENSORÍA PÚBLICA ESPECIALIZADA EN DERECHOS DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

El derecho a la defensa, como lo señalamos líneas arriba, se materializa a través de un conjunto de mecanismos jurídicos denominados garantías. Una de esas garantías es el establecimiento de una defensoría pública que ofrezca servicios jurídicos de defensa a través de defensores debidamente capacitados.

La defensoría, o más bien, las defensorías, deben ser creadas, en primer lugar, en las constituciones como órganos constitucionales autónomos para asegurar su independencia, imparcialidad y objetividad en su funcionamiento.

Además, su organización, competencias y características deben establecerse mediante ley en sentido formal y material, para asegurar que su organización y funcionamiento tenga un blindaje democrático a partir de los consensos y la participación de la sociedad y de los interesados, además de los representantes populares en su conjunto.

Es importante sacar de las procuradurías de protección de niñas, niños y adolescentes las competencias que naturalmente le corresponden a la defensoría pública, ya que esto representa una violación al derecho de defensa de niñas, niños y adolescentes. Para ello, es necesario modificar las leyes de asistencia social, de salud, la migratoria, así como las de los derechos de niñas, niños y adolescentes y expedir la ley de la defensoría pública.

La defensoría, o más bien, las defensorías, deben ser creadas, en primer lugar, en las constituciones como órganos constitucionales autónomos para asegurar su independencia, imparcialidad y objetividad en su funcionamiento.

Existen algunos modelos que van avanzando en la creación y consolidación de defensorías bajo los estándares que señalamos en este trabajo, tal es el caso de Argentina.

El país sudamericano expidió la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2005) de Argentina, en la cual se señala, por ejemplo, lo siguiente:

Créase la figura del Defensor de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, quien tendrá a su cargo velar por la protección y promoción de sus derechos consagrados en la Constitución Nacional, la Convención sobre los Derechos del Niño y las leyes nacionales. (Artículo 47)

El Defensor de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes será propuesto, designado y removido por el Congreso Nacional, quien designará una comisión bicameral que estará integrada por diez miembros, cinco de cada Cámara respetando la proporción en la representación política, quienes tendrán a su cargo la evaluación de la designación que se llevará a cabo mediante un concurso público de antecedentes y oposición. Las decisiones de esta Comisión se adoptarán por el voto de las dos terceras partes de sus miembros. (Artículo 49)

Son sus funciones: (Artículo 55)

- a) Promover las acciones para la protección de los intereses difusos o colectivos relativos a las niñas, niños y adolescentes;
- b) Interponer acciones para la protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes en cualquier juicio, instancia o tribunal;
- c) Velar por el efectivo respeto a los derechos y garantías legales asegurados a las niñas, niños y adolescentes, promoviendo las medidas judiciales y extrajudiciales del caso.
- d) Incoar acciones con miras a la aplicación de las sanciones por infracciones cometidas contra las normas de protección de las niñas, niños y adolescentes, sin perjuicio de la responsabilidad civil y penal del infractor, cuando correspondiera;
- j) Recibir todo tipo de reclamo formulado por los niños, niñas o adolescentes o cualquier denuncia que se efectúe con relación a las niñas, niños y adolescentes, ya sea personalmente o mediante un servicio telefónico gratuito y permanente debiéndose dar curso de inmediato al requerimiento de que se trate.

Comprobada la veracidad de la denuncia o reclamo, el Defensor de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes deberá: (Artículo 64)

- a) Promover y proteger los derechos de las niñas, niños y adolescentes mediante acciones y recomendaciones que efectuará ante las instancias públicas competentes, a fin de garantizar el goce y el ejercicio de los mismos;
- b) Denunciar las irregularidades verificadas a los organismos pertinentes quienes tienen la obligación de comunicar al Defensor de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes el resultado de las investigaciones realizadas;
- c) Formular recomendaciones o propuestas a los organismos públicos o privados respecto de cuestiones objeto de su requerimiento;
- d) Informar a la opinión pública y a los denunciantes acerca del resultado de las investigaciones y acciones realizadas. A tal efecto deberá establecerse un espacio en los medios masivos de comunicación.

Con estas breves reflexiones, análisis y propuestas, damos cuenta de una problemática que está en vías de solucionarse, pero que necesita del impulso de todos los actores políticos, para que las niñas, niños y adolescentes, gocen, efectivamente, de todos sus derechos humanos, mediante la asignación, en su caso, de un defensor, a través de la única institución que podría nombrárselo: la defensoría pública de niñas, niños y adolescentes.

## REFERENCIAS

- Caso Ruano Torres Vs El Salvador (2015, 5 de octubre) Corte Interamericana de Derechos Humanos (Humberto Antonio Sierra Porto, Presidente) [https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_303\\_esp.pdf](https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_303_esp.pdf)
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. (1917, 5 de febrero). Diario Oficial de la Federación. Artículos 1, 2, 3, 4, 17, y 29.
- Convención Americana sobre Derechos Humanos. (1981, 7 de mayo). [www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Programas/TrataPersonas/MarcoNormativoTrata/InsInternacionales/Regionales/Convencion\\_ADH.pdf](http://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Programas/TrataPersonas/MarcoNormativoTrata/InsInternacionales/Regionales/Convencion_ADH.pdf)

- Convención sobre los Derechos del Niño. (1989, 20 de noviembre). <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- González Contró, M. (2015) Derechos de las niñas y niños, México, UNAM-Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, pp. 167-180. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2975/12.pdf>
- González Villalobos, A. (2013), Artículo 17 sexto párrafo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. El sistema de defensoría pública, un análisis del contenido normativo a la luz de su interpretación doméstica y del derecho internacional de los derechos humanos, México, UNAM-SCJN-Fundación Konrad Adenauer, pp. 1815-1832. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3568/24.pdf>
- Jiménez García, J. F. (2001), *Derechos de los niños*, UNAM-Cámara de Diputados. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/69/tc.pdf>
- Ley de Asistencia Social (2004, 2 de septiembre). Secretaría de Gobernación, DOF 11-05-2022. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LASoc.pdf>
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014, 4 de diciembre). Secretaría de Gobernación, DOF 23-03-2022. <https://www.gob.mx/sipinna/documentos/ley-general-de-los-derechos-de-ninas-ninos-y-adolescentes-reformada-20-junio-2018>
- Ley General de Salud (1984, 7 de febrero). Secretaría de Gobernación. DOF 16-05-2022. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGS.pdf>
- Ley 26.061 Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2005, 28 de septiembre). El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
- Meza Márquez, E. (2020), La defensoría pública como órgano constitucional autónomo. Apuntes para la construcción de un modelo necesario, M. A. López Olvera (Coord.), *Poderes tradicionales y órganos constitucionales autónomos*, México, UNAM.
- Opinión Consultiva OC-6/86 (1986, 9 de mayo), Corte Interamericana de Derechos Humanos (Thomas Buergenthal, Presidente). [https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea\\_06\\_esp.pdf](https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_06_esp.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas (2013) *Informe de la Relatora Especial sobre la independencia de los magistrados y abogados*, Gabriela Knaul. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G13/119/38/PDF/G1311938.pdf?OpenElement>
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, 16 de diciembre de 1966. [https://www.ohchr.org/sites/default/files/ccpr\\_SP.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/ccpr_SP.pdf)
- Primer Tribunal Colegiado de Circuito del Centro Auxiliar de la Decimoprimer, Tribunales Colegiados de Circuito, Número de registro 2021688, Coahuila de Zaragoza, Veracruz, 28 de febrero de 2020. [https://bj.scjn.gob.mx/doc/tesis/Q\\_pi-4MBAeINReW6ECfT/\\*%20](https://bj.scjn.gob.mx/doc/tesis/Q_pi-4MBAeINReW6ECfT/*%20)
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia [SNDIF] (2019, 5 de diciembre). *Estatus Orgánico del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia*; Diario Oficial. <http://sitios.dif.gob.mx/normateca/wp-content/uploads/2019/12/Estatuto-Organico-SNDIF-2019-DOF.pdf>
- Suárez Ávila, A. A. (2016), Derecho a la defensa adecuada y defensoría pública, México, UNAM-IIIJ-Cámara de Diputados-CNDH-INE-SCJN, pp. 749-772. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/12/5628/41.pdf>







# Acciones que la Secretaría del Trabajo del Estado de México lleva a cabo para erradicar el trabajo infantil

**Ma. Guadalupe Obregón Díaz**

Secretaría del Trabajo, Gobierno del Estado de México



## Acciones que la Secretaría del Trabajo del Estado de México lleva a cabo para erradicar el trabajo infantil

Ma. Guadalupe Obregón Díaz<sup>1</sup> |

La Secretaría del Trabajo del Gobierno del Estado de México, además de ser la institución encargada de vigilar y aplicar el cumplimiento de las normas relativas a condiciones generales y de seguridad e higiene en el trabajo, fomentar y apoyar la organización para el trabajo y el autoempleo, prestar asistencia jurídica gratuita a personas trabajadoras y sindicatos, tiene como función el disminuir las tasas de ocupación de niñas, niños y adolescentes a través de la Comisión Interinstitucional para la Erradicación del Trabajo Infantil (CIETI).

El 25 de junio de 2013, el doctor Eruviel Ávila Villegas, Gobernador Constitucional del Estado de México durante ese período, expidió el Acuerdo por el que se crea la Comisión Interinstitucional para la Erradicación del Trabajo Infantil en el Estado de México, y nombra como presidente al o la titular de la Secretaría del Trabajo (GEM, 2013); el fundamento jurídico para su creación se sustenta en el artículo 77, fracciones II, IV, XXXVIII y XLV de la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de México (GEM, 2022a); y los artículos 2 y 8 de la Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado de México (GEM, 2022b).

La CIETI se constituye como un “Órgano Colegiado interinstitucional de carácter permanente, que tendrá por objeto coordinar las políticas y acciones para prevenir, combatir y erradicar

<sup>1</sup> Correo electrónico: [guadalupe.obregon@edomex.gob.mx](mailto:guadalupe.obregon@edomex.gob.mx)

el trabajo infantil, así como diseñar y dar seguimiento a los programas y acciones que deban llevarse a cabo anualmente” (GEM, 2013, p. 2). Su propósito es trabajar de manera coordinada e interinstitucional con las dependencias que conforman la administración estatal, los 125 ayuntamientos, el sector empresarial y la sociedad civil organizada, diseñando acciones para disminuir la tasa de ocupación de este sector vulnerable.

En la Sesiones Ordinarias de la Comisión Interinstitucional para la Erradicar el Trabajo Infantil, participan representantes de la Unión Europea, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) para México y Cuba, quienes se pronunciaron a favor de implementar políticas públicas que mantengan a los infantes en las escuelas para su mejor preparación y tener mejores perspectivas de vida, asimismo, otorgar reconocimientos a las Instituciones públicas estatales y municipales, organizaciones del sector privado y social, organizaciones sindicales, así como, confederaciones de cámaras y asociaciones patronales, que cuentan con procesos, políticas, programas y acciones que contribuyen a la prevención y erradicación del trabajo infantil y a la protección de las y los adolescentes trabajadores en edad permitida en México.

Igualmente, el reconocimiento, al ser un instrumento que impulsa y fortalece la cultura de responsabilidad social, contiene en su estructura un modelo de gestión para el desarrollo de buenas prácticas de cuidado y protección de los derechos de la infancia y la adolescencia.

Otras de las acciones destacadas realizadas en la CIETI, encaminadas a lograr una vida plena y segura para las niñas, niños y adolescentes mexiquenses, son las siguientes:

- Creación e implementación, en 2020, del primer Distintivo Estado de México sin Trabajo Infantil (EDOMEXSTI), el cual hasta la fecha ha reconocido a más de treinta centros de trabajo que han puesto en marcha buenas prácticas en materia de erradicación del trabajo infantil para dar una mayor, mejor y oportuna atención a favor de la protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes mexiquenses;

- Instalación del 100% de Comisiones Municipales para Erradicar el Trabajo Infantil (COMETI) y, posteriormente, la adopción, por parte de éstas, del Modelo de Identificación de Riesgo de Trabajo Infantil (MIRTI), herramienta desarrollada por la OIT y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), que permite identificar los territorios, a escala provincial y departamental, en los que hay mayor riesgo de trabajo infantil y, asimismo, los factores de riesgo y protección asociados (OIT, 2019); esto con el objetivo de diseñar e implementar estrategias locales orientadas a la prevención y erradicación del trabajo infantil y adolescente en el Estado de México.

La problemática del trabajo infantil es un asunto de atención primordial no solo en el Estado de México y México, sino alrededor del mundo, porque sus consecuencias y daños a la niñez y, en algunos casos, a los adolescentes, trae consigo severos costos, por ejemplo, uno de los más evidentes y perjudiciales, se manifiesta a través de la dificultad que enfrentan para tener acceso a la educación, dañando así su óptimo desarrollo. El trabajo infantil es una problemática que apremia la adopción de acciones que se traduzcan en hechos a favor de la protección de los derechos de la niñez y la adolescencia, particularmente, en territorio mexiquense y, por ello, desde la Secretaría del Trabajo continuamos colaborando con este propósito.

## REFERENCIAS

- Gobierno del Estado de México (GEM) (2022a, 11 de julio). Constitución Política del Estado Libre y Soberano de México. Periódico Oficial “Gaceta del Gobierno”. <https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/ley/vig/leyvig001.pdf>
- \_\_\_\_ (GEM) (2022b, 7 de octubre). Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado de México. <https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/ley/vig/leyvig017.pdf>
- \_\_\_\_ (2013, 25 de junio). Acuerdo por el que se Crea la Comisión Interinstitucional para la Erradicación del Trabajo Infantil en el Estado de México. Periódico Oficial “Gaceta del Gobierno”. Tomo CXCIV A:

202/3/001/02. <https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/vigentes/jun255.PDF>

Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2019). Fichas del Modelo de Identificación del Riesgo de Trabajo Infantil (MIRTI). [https://www.ilo.org/buenosaires/publicaciones/empleo/WCMS\\_730334/lang--es/index.htm](https://www.ilo.org/buenosaires/publicaciones/empleo/WCMS_730334/lang--es/index.htm)



# Incidencia de las políticas públicas en la niñez indígena del Estado de México

| Consejo Estatal para el Desarrollo  
Integral de los Pueblos Indígenas





## Incidencia de las políticas públicas en la niñez indígena del Estado de México

Consejo Estatal para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas |

La expresión incidencia se concibe como influencia. Las organizaciones tienen la capacidad de evolucionar los escenarios de vida de los beneficiarios objeto de las políticas e intervenir en las medidas en que operan otras estructuras tanto de la sociedad civil como gubernamentales. No obstante, la incidencia en políticas públicas evidentemente se refiere a los quehaceres relacionados con los efectos inmediatos en las políticas que planea, dirige y ejecuta el gobierno.

De acuerdo con el Manual de Incidencia en Políticas Públicas de la organización Alternativas y Capacidades A.C., la incidencia en política pública “consiste en actividades confrontativas y cooperativas que implican interactuar con el gobierno y otras instituciones públicas” (Tapia et al., 2010, p. 13).

El Consejo Estatal para el Desarrollo Integral de los Pueblos indígenas del Estado de México (CEDIPIEM), es un organismo público descentralizado con personalidad jurídica y patrimonio propios, que tiene como propósito definir, ejecutar y evaluar las políticas de atención enfocadas a los pueblos indígenas de la entidad; asimismo, como una de sus atribuciones principales, es la de establecer políticas, estrategias, programas y acciones para el desarrollo integral, equitativo y sustentable de los pueblos originarios de la Entidad.

Con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, del Cuestionario Ampliado del Censo de Población y Vivienda 2020

(INEGI, 2021a), en el Estado de México habitan un total de 558 mil 949 personas de 3 a 15 años de edad que se autoadscriben como indígenas, de las cuales 283 mil 517 son hombres y 258 mil 949 son mujeres; de este grupo de personas, la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020 (ENIGH) refiere que 268 mil 296 personas asisten a la escuela y se encuentran en condición de pobreza con carencia por acceso a la alimentación (INEGI, 2021b).

Los Programas de Desarrollo Social que están focalizados para la población indígena en el Estado de México, de acuerdo con el marco legal que es la Ley de Derechos y Cultura Indígena del Estado de México, para su operación se acotan a 43 de los 125 municipios.

En particular, el Programa de Desarrollo Social Familias Fuertes Niñez Indígena que opera el Consejo Estatal para el Desarrollo Integral de los Pueblos indígenas del Estado de México, tiene como objetivo favorecer el acceso de alimentos a las niñas y niños indígenas de entre 3 y 15 años de edad en condición de pobreza y carencia por acceso a la alimentación nutritiva y de calidad, que se encuentran estudiando en escuelas públicas de educación básica en el Estado de México, a través del otorgamiento de canastas alimentarias.

En el ejercicio fiscal 2022, se cuenta con un padrón de 10 mil beneficiarios, ubicados en los municipios de: Acambay, Aculco, Almoloya de Juárez, Amanalco, Amecameca, Atlacomulco, Capulhuac, Chapa de Mota, Donato Guerra, El Oro, Ixtapan del Oro, Ixtlahuaca, Jilotepec, Jiquipilco, Jocotitlán, Joquicingo, Lerma, Malinalco, Metepec, Morelos, Ocoyoacac, Ocuilan, Oztolotepec, San Felipe del Progreso, San José del Rincón, Soyaniquilpan de Juárez, Sultepec, Tejupilco, Temascalcingo, Temascaltepec, Temoaya, Tenango del Valle, Texcoco, Tianguistenco, Timilpan, Toluca, Valle de Bravo, Villa de Allende, Villa del Carbón, Villa Victoria, Xalatlaco, Xonacatlán y Zinacantepec.

Como una forma de participación y corresponsabilidad, de hombres y mujeres del servicio de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial, y organismos autónomos del Gobierno Estatal; y las personas físicas y jurídico colectivas, existe en el programa la figura de madrinas y padrinos, que participan en el proyecto, aportando de manera voluntaria

recursos monetarios al Programa de Desarrollo Social Familias Fuertes Niñez Indígena, con la finalidad de garantizar el objetivo del programa.

Las canastas alimentarias que reciben las niñas y niños indígenas del Estado de México, han coadyuvado a que los beneficiarios mantengan un promedio aprobatorio gracias a una alimentación balanceada y nutritiva, que los mantiene en buen estado de salud y así adquirir un conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con información derivada de una encuesta elaborada por el CEDIPIEM, a una muestra de mil beneficiarios, durante el periodo escolar 2020-2021, se determinó que no hay niñas ni niños con bajo rendimiento ni deserción escolar; con la información más destacada, de nivel preescolar los beneficiarios de segundo grado mantuvieron su promedio y los de tercer grado incrementaron 0.07 centésimos. De nivel primaria, los beneficiarios de primer grado aumentaron 0.11 décimos, los de segundo grado 0.45 décimos, los de tercer grado 0.43 décimos, los de cuarto grado 0.39 décimos, los de quinto grado 0.30 décimos y el sexto grado 0.39 decimos.


De lo anterior, es preciso señalar que los beneficiarios que presentaron mayor aprovechamiento escolar fueron los de cuarto y sexto grado con un aumento de 0.39 décimos, mientras que los beneficiarios de primer grado aumentaron únicamente 0.11 décimos

Con los datos obtenidos de nivel secundaria, los beneficiarios de primer grado aumentaron 0.33 décimos, los de segundo grado 0.33 décimos y los de tercer grado 0.41 décimos. Es necesario puntualizar que los beneficiarios que presentaron mayor aprovechamiento escolar fueron los de tercer grado con un aumento de 0.41 décimos, mientras que los beneficiarios de primer y segundo grado aumentaron únicamente 0.33 décimos.

Concluyendo, es importante tener la misión de contrarrestar la problemática presupuestaria de las políticas públicas, con una visión enfocada en la operación de los programas con una cobertura universal para la niñez, ya que representaría una situación deseable y legítima para el Estado, además de abarcar la igualdad de derechos de las niñas y niños integrantes de pueblos originarios y migrantes avocindados en la Entidad.

## REFERENCIAS

- Consejo Estatal para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas del Estado de México [CEDIPIEM]. (s.f). Familias Fuertes Niñez Indígena. [https://cedipiem.edomex.gob.mx/familias\\_fuertes\\_ninez\\_indigena](https://cedipiem.edomex.gob.mx/familias_fuertes_ninez_indigena)
- Gaceta del Gobierno. (2022). Reglas de Operación del Programa de Desarrollo Social Familias Fuertes Niñez Indígena. <https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/gct/2022/febrero/feb231/feb231g.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2021a). Tabulados del Cuestionario Ampliado del Censo de Población y Vivienda 2020. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Tabulados>
- \_\_\_\_\_ (2021b). Tabulados de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020 (ENIGH). <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2020/#Tabulados>
- Tapia, M., Campillo, B., Cruickshank, S. y Morales, G. (2010). Manual de Incidencia en Políticas Públicas. <https://alternativasycapacidades.org/wp-content/uploads/2019/04/Manual-Incidencia-en-Policas-Publicas.pdf>



**La importancia de la labor asistencial de las  
Instituciones de Asistencia Privada para garantizar  
a la población infantil el acceso a sus derechos**

| **Junta de Asistencia Privada del Estado  
de México**



## La importancia de la labor asistencial de las Instituciones de Asistencia Privada para garantizar a la población infantil el acceso a sus derechos

Junta de Asistencia Privada del Estado de México |

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2022) describe diversas disposiciones para la prestación de servicios destinados para la atención, cuidado y desarrollo integral infantil y, por ende, implica y se refiere a las actividades que organismos públicos y privados realizan para coadyuvar a garantizar el respeto y acceso de estos derechos a la población infantil, así como su observancia.

Se define también el concepto de Centro de Asistencia Social como un establecimiento de cuidado alternativo o acogimiento residencial para niñas, niños y adolescentes (NNA) sin cuidado parental o familiar, que brindan tanto instituciones públicas como privadas, como en el caso de algunas IAP.

Del mismo modo, la LGDNNA (2022) reconoce, registra y establece una serie de requisitos para autorizar, registrar, certificar y supervisar los Centros de Asistencia Social (CAS), a fin de garantizar el cumplimiento de los derechos de niñas, niños y adolescentes privados de cuidado parental o familiar, atendidos en dichos centros.

En este contexto, al ser las IAP personas morales con fines de interés público que ejecutan actos de asistencia social, les es permitido realizar acciones de bienestar social, dentro de las cuales, destacan el cuidado de la infancia y la procuración de su bienestar y, particularmente, para las IAP que integran el rubro para niñas, niños y adolescentes.

Es por ello que todas aquellas IAP que cuenten con el registro y reconocimiento como Centros de Asistencia Social (CAS) están sujetas a las disposiciones de la Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de México (2022), que en su Título Cuarto habla acerca de dichos establecimientos.

En la Junta de Asistencia Privada del Estado de México (JAPEM) se cuenta con un rubro de organizaciones dedicadas específicamente a la atención integral de las y los menores; ello permite, además, generar censos de información, integrar una coalición donde se convengan las propuestas de intervención y se compartan las experiencias, entre otras muchas ventajas. Ante la Junta se encuentran integradas nueve Instituciones de Asistencia Privada en el rubro de niñas, niños y adolescentes, las cuales atienden directamente a 387 menores. Igualmente, existen otras 26 IAP que, de manera indirecta, benefician a la población infantil, sumando poco más de 5 mil 800 menores beneficiados.

Aunado a lo anterior y derivado del cuidado, desarrollo, vigilancia, asesoría y coordinación que realiza la JAPEM a las IAP, así como, de la evaluación anual que lleva a cabo a las mismas, estas instituciones son certificadas en el cumplimiento de su labor social, que en este caso, fungen como establecimientos de cuidado alternativo o acogimiento residencial para NNA sin cuidado parental, se les categoriza como Centros de Asistencia Social, cumpliendo con los requisitos y condiciones señaladas en el capítulo único de la LGDNNA, así como de la Ley de Salud y la Ley de Asistencia Social; de esta manera, tanto el Estado como la Asistencia Privada cumplen en garantizar los derechos de protección integral de las niñas, niños y adolescentes.

Resulta valioso recalcar que los CAS deberán observar los requisitos que señala la Ley General de Salud (2022), tales como infraestructura inmobiliaria adecuada; cumplir con las medidas de seguridad, protección civil y vigilancia, para garantizar la comodidad; higiene, de acuerdo con la edad, sexo, condición física o mental de las niñas, niños y adolescentes alojados; así como, contar con espacios



destinados especialmente para cada una de las actividades en las que participen las NNA.

En el caso de las Instituciones de Asistencia Privada que han sido autorizadas para fungir como CAS y que, a la par cuentan con la certificación concedida por la JAPEM, son capaces de garantizar la integridad física, psicológica, emocional de las NNA sin cuidado parental que tienen bajo su custodia, toda vez que les proveen de un entorno seguro, afectivo y libre de violencia, se les dota de una dieta alimentaria que les permita tener una nutrición equilibrada, la cual, gracias a las gestiones llevadas a cabo por la JAPEM fue diseñada por un especialista en nutrición infantil; asimismo, a través de las IAP las y los menores albergados cuentan con acceso a servicio médico integral, seguimiento psicológico, orientación y educación apropiada para su edad, actividades encaminadas a su desarrollo físico, cognitivo, afectivo y social, además de disfrutar de recreación, juego, esparcimiento y actividades que favorezcan su desarrollo integral.

Otro punto cardinal, tanto para la JAPEM como para las IAP integradas como CAS es que el personal de dichos centros debe estar capacitado y cumplir con el perfil necesario para la correcta atención de las y los menores a su cargo.

En este sentido, el personal de las IAP participa periódicamente en capacitaciones fomentadas por la JAPEM y, más específicamente, en cursos y actividades promovidas por el Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA), que es la instancia encargada de establecer instrumentos, políticas, procedimientos, servicios y acciones de protección de NNA. Es de destacar que la Junta de Asistencia Privada del Estado de México forma parte del grupo interdisciplinario que lo constituye, a través de su subdirección jurídica y de equidad de género.

De esta forma, la Junta es capaz de ejercer como autoridad coadyuvante en la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes que son acogidos en instancias privadas tales como las Instituciones de Asistencia Privada legalmente constituidas en el

territorio estatal y que cuentan con la certificación en el cumplimiento de su labor social.

Prueba de ello, son las siete Instituciones de Asistencia Privada que han sido certificadas por la JAPEM y autorizadas para formar parte del Registro Nacional de Centros de Asistencia Social del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), a saber: Vida y Familia México, IAP, con sede en Naucalpan; Casa Yoliguani, IAP, con sede en Huixquilucan; Hogares Providencia, IAP y Casa Hogar Alegría, IAP, ubicadas en Toluca; Casasistencia, IAP, localizada en Atizapán de Zaragoza; Casa Hogar Emmanuel, IAP, de valle de Chalco y Ayudante al Niño, IAP, situada en Chicoloapan, todos municipios de la entidad mexiquense.

En conjunto, estas siete IAP benefician a poco más de 276 niñas, niños y adolescentes, procurándoles los medios básicos de subsistencia, así como la protección de sus derechos de forma integral.

Es importante destacar que, para alcanzar el objetivo de que estas instituciones formen parte del Registro Nacional de Centros de Asistencia Social, la JAPEM ha llevado a cabo un historial de acciones encaminadas a la inspección de este tipo de instituciones, las cuales integran las políticas de las visitas de verificación realizadas tanto por personal de trabajo social y psicología, como del área jurídica, tendientes a la vigilancia y asesoría de las instituciones, así como para la protección, cuidado, respeto y garantía de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que estas instituciones tienen a su cargo.

Las visitas de inspección asistencial verifican en las IAP la calidad del servicio que otorgan, el seguimiento de atención integral que ofrecen a los beneficiarios, las instalaciones, las condiciones higiénicas; además, se efectúan entrevistas a beneficiarios y al personal que colabora con la institución, se examina la preparación o perfil académico acorde al cargo, se reconoce la capacitación y profesionalización actual del personal. Ante la nueva normalidad, se revisa el cumplimiento del protocolo para evitar el COVID-19 y, asimismo, las medidas de seguridad en las instituciones.

En 2022, la JAPEM implementó un programa en materia psicológica para identificar situaciones que puedan presentarse tanto en colaboradores, como en niñas, niños y adolescentes, y que permitirán a los patronos la toma de decisiones para proporcionar una atención adecuada; esto se lleva a cabo primordialmente en albergues, de manera que se han realizado 45 visitas a 23 Instituciones de Asistencia Privada, obteniendo 437 pronósticos de personalidad.

Aunque su labor es de carácter social y de interés común, el cometido de la Asistencia Privada no es remplazar la labor de la administración pública, sino al contrario, sumar su cooperación ante los desafíos sociales que representa el combate a la pobreza, la desigualdad y el acceso a las garantías sociales.

Esto cobra relevancia al tratarse de instituciones que se enfocan en el cuidado de niñas, niños y adolescentes, pues lejos de solo ser proveedoras de cuidados básicos asistenciales, su orientación actual es intervenir en su desarrollo de una forma integral, buscando proporcionarles las bases estructurales en su dimensión física, psicológica y emocional, formando a las y los ciudadanos del futuro, con plena conciencia de sus derechos y con aspiraciones y valores centrados en el desarrollo humano.

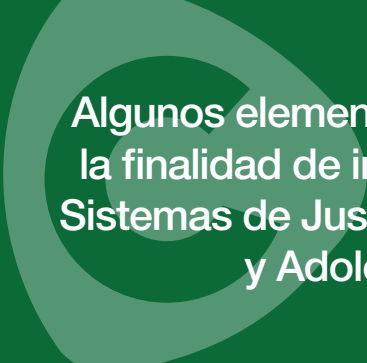
La labor de las IAP que intervienen directamente en beneficio de la infancia, siembra en sus beneficiarios el germen de una conciencia social donde cada uno reconozca su responsabilidad de construir una sociedad donde se privilegie el beneficio común sobre el individual. Cuanto más poderosa sea esta unión comunitaria, mayores serán los lazos sociales que guíen a los individuos a cooperar y colaborar por el bien común.

## REFERENCIAS

Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de México (2022, mayo 6). Periódico Oficial “Gaceta del Gobierno”. <https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/ley/vig/leyvig098.pdf>

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2022, abril 28). Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>

Ley General de Salud (2022, mayo 16). Diario Oficial de la Federación. [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf\\_mov/Ley\\_General\\_de\\_Salud.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Ley_General_de_Salud.pdf)



**Algunos elementos susceptibles de ser considerados con la finalidad de implementar un programa de Acceso a los Sistemas de Justicia para la Protección Integral de la Niñez y Adolescencia en el Estado de México**

**José Ignacio Martín del Campo Covarrubias**

Analista Especializado de la Dirección General de Derechos Humanos e Igualdad de Género, Secretaría de Justicia y Derechos Humanos del Estado de México



---

## Algunos elementos susceptibles de ser considerados con la finalidad de implementar un programa de Acceso a los Sistemas de Justicia para la Protección Integral de la Niñez y Adolescencia en el Estado de México

---

José Ignacio Martín del Campo Covarrubias |

**E**l Ministro en retiro de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Dr. José Ramón Cossío Díaz (2019) en su libro: “Voto en Contra”, establece que la tarea de impartir Justicia coloca con mucha frecuencia a los Jueces ante la necesidad de adentrarse a las pasiones humanas, a partir del conocimiento de casos concretos, ello obliga en el tema de acceso a los sistemas de Justicia para la Protección Integral de la Niñez y Adolescencia a que a todas y todos los servidores públicos documenten sobre los “resortes que motivaron a una u otra persona a actuar de una forma determinada”.

En esa tesitura y siguiendo además a lo establecido por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), debería reconocerse que durante las diversas etapas de la infancia y posteriormente en la adolescencia, los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA), desarrollan progresivamente su autonomía personal y social, en consonancia con su muy particular crecimiento y desarrollo de sus facultades.

El artículo 19 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969) y el artículo VII de la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948), establecen que una protección especial, adaptada y reforzada para los NNA, debe fundamentarse en su condición de personas en crecimiento su particular condición de desarrollo y con vistas a dotarlos de las herramientas para que sean susceptibles de enfrentar las metas y desafíos de acuerdo a sus posibilidades, tomando siempre en consideración, la autonomía

progresiva de los NNA para ejercer los derechos por sí mismos, en función de su edad y madurez.

¿Cómo lograr lo anterior? Empoderándolos en el conocimiento de sus derechos, desde edades tempranas y de modo acorde con su desarrollo, e impartir capacitación sobre sus derechos, a todos los profesionales que trabajen directamente con ellos y ellas.

Si bien es cierto que tienen el mismo derecho a crecer y desarrollarse en condiciones de igualdad, con base en el principio de universalidad de los derechos humanos, y que las autoridades en la materia están obligadas a respetarlos y garantizarlos, no menos cierto es que se requiere que existan mecanismos efectivos de denuncia especializada a su alcance y de sus representantes. Su derecho a ser escuchados y a que sus opiniones sean tomadas en cuenta es uno de los cuatro principios generales de la Convención de los Derechos del Niño (CDN), lo cual pone de relieve que no solo es un derecho en sí mismo, sino que también es un derecho que debe tenerse en cuenta para interpretar y hacer respetar todos los demás derechos. El derecho del niño a ser escuchado tiene una dimensión individual y una dimensión colectiva; existe por tanto la obligación de escuchar a cada niño individualmente.

Se da por descontado que una herramienta importante para su empoderamiento es el fomento del conocimiento de los derechos como debiera ser la educación, sin embargo, debe instarse por la creación de mecanismos adecuados de queja, denuncia y exigibilidad de derechos. Este es sin duda uno de los grandes desafíos. Por su parte, la Corte Interamericana de Derechos Humanos en sus Opiniones Consultivas, Sentencias y seguimiento de las mismas, ha dejado en claro que toda persona que se encuentre en una situación de vulnerabilidad es titular de una protección especial. Por su parte la CIDH, ha establecido que el deber de protección hacia la niñez debe tener carácter especial, adaptado y reforzado y fundamentarse en el reconocimiento de las condiciones especiales del Niño, Niña o Adolescente quienes, debido a su desarrollo progresivo en todas sus facetas personales (físico, cognitivo, emotivo, psicológico y social).



Aún y cuando la CDN ha dicho que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, resulta imperativo la adopción de medidas determinables en función de las particulares necesidades de protección del sujeto de derecho. Por su parte el Comité de los Derechos del Niño ha subrayado la importancia de adoptar medidas especiales para situaciones de igual naturaleza.

La lucha por la defensa de los derechos de las personas mencionadas, puede exigir que se modifique la legislación, que se introduzcan cambios en la administración, en las políticas, programas y servicios, en la asignación de recursos y en la adopción de medidas educativas, sin embargo, cabe destacar que la aplicación del principio de no-discriminación y de igualdad en el acceso a los derechos no significa que haya que dar un trato idéntico a todos los menores en cita. En ese sentido se comparte la opinión de la CIDH cuando establece que pueden darse afectaciones a la igualdad de modo indirecto, distinciones arbitrarias o desproporcionadas en la aplicación de normas, acciones, prácticas o políticas que a primera vista parecen neutrales pero que, no obstante, ocultan el impacto perjudicial que éstas tienen sobre ciertos NNA o grupos de ellos en situación de vulnerabilidad.

En nuestra opinión, una de las primordiales tareas que deben darse los Estados consiste en establecer políticas públicas para que todas las instituciones inmiscuidas en el tema, los identifiquen cuando el reconocimiento y la efectividad de sus derechos pueda exigir la adopción de medidas especiales, a saber: situación de pobreza; discriminación; situación de calle; con discapacidad; los indígenas y pertenecientes a algún grupo minoritario; migrantes; sin cuidados parentales; con base en su género; entre otros.

Pretender seguir estableciendo reglas y paradigmas generales impactarán negativamente como hasta ahora: baja autoestima, aumento de las tasas de depresión y hasta suicidios.

El Comité de los Derechos del Niño ha indicado que uno de los procesos más efectivos para la implementación de políticas públicas con miras a empoderarlos, estriba en el establecimiento de estructuras de participación integral y conjunta, los cuales deben contar con la

característica de ser permanentes, serios, genuinos, respetuosos y especializados. Asimismo, el Comité destaca la importancia de que se establezca una relación directa con los niños, y no simplemente un vínculo por conducto de organizaciones no-gubernamentales (ONGs) y organizaciones de la sociedad civil, también llama la atención en echar por tierra el estigma de que un niño es incapaz de expresar sus propias opiniones. El principio del interés superior del niño implica que el desarrollo integral de los NNA y el ejercicio pleno de todos sus derechos deben ser considerados como criterios rectores para la elaboración de normas y políticas y la aplicación de éstas en todos los órdenes relativos a la vida de niños y niñas. Este principio otorga al niño el derecho a que se considere y tenga en cuenta de manera primordial su interés superior en todas las medidas o decisiones que le afecten, tanto en la esfera pública como en la privada, y debe aplicarse como un concepto dinámico que debe evaluarse adecuadamente en cada contexto.

Para una adecuada implementación de políticas públicas tendentes a su empoderamiento, es necesario tomar en consideración que, de acuerdo con el Comité de los Derechos del Niño, el interés superior de los mismos tiene tres dimensiones:

- a) Como derecho sustantivo, principio jurídico interpretativo y una norma de procedimiento: su derecho a que su interés superior sea una consideración primordial que se evalúe y tenga en cuenta al sopesar distintos intereses para tomar una decisión que le afecte. Como principio jurídico interpretativo, si una disposición jurídica admite más de una interpretación, se elegirá la que satisfaga de manera más efectiva el interés superior de los menores.
- b) Como norma de procedimiento: la evaluación y determinación del interés superior del niño requieren garantías procesales para garantizar que este principio no se aplique de manera arbitraria o subjetiva, es una obligación jurídica susceptible de aplicarse a todas las decisiones y medidas que afectan directa o indirectamente a los NNA. La legislación debe incluir explícitamente el interés superior como un principio rector, así como establecerse procedimientos para su determinación. La evaluación del impacto debe considerar las opiniones y

- aportes de los NNA, la sociedad civil y expertos en la materia, así como de los organismos públicos competentes, las investigaciones académicas, y las experiencias documentadas en el propio país o en otros. El análisis debe culminar en la formulación de recomendaciones de modificaciones, alternativas y mejoras, y ser públicas. Toda decisión sobre las personas motivo del presente debe estar fundada y motivada.
- c) Como un principio de autonomía: ya mencionábamos que el deber de protección hacia la niñez tiene un carácter especial, adaptado y reforzado y se fundamenta en el reconocimiento de las condiciones especiales de cada menor. El artículo 5° de la CDN dispone que el ejercicio de los derechos del niño es progresivo en virtud de la evolución de sus facultades. Este principio se fundamenta en que los NNA tienen derecho a desarrollar progresivamente el ejercicio autónomo de sus derechos, superando el argumento tradicional que indica que los padres tienen poderes sobre ellos debido a que éstos carecen de capacidad y autonomía.

A pesar de que los motivos económicos no pueden ser una justificación para separar a los NNA de sus padres, la CIDH ha identificado que la pobreza sigue siendo el gran telón de fondo de la separación de los niños de sus familias. La CIDH y la Corte Interamericana han establecido que la pobreza no puede ser por sí sola la causa de la separación del niño de sus padres, pero sí un indicio de la necesidad de tomar medidas para apoyar a la familia. Este es otro factor que merece un análisis más profundo y que solo se mencionará en esta ocasión, pero que debe ser atendido de manera paralela al de los Niños, Niñas y Adolescentes.

Una infancia segura y con los apoyos adecuados a nivel familiar y comunitaria aumenta la seguridad de la persona en sí misma y sus oportunidades para desarrollarse en su futuro con plenitud, en cambio, la exclusión, discriminación, pobreza y violencia intrafamiliar pueden afectar a la siguiente generación. En la primera infancia existen oportunidades de desarrollo que no se repiten en momentos posteriores del ciclo vital.

Según la Corte Interamericana, el concepto de familia no debe reducirse únicamente al vínculo matrimonial ni a un concepto unívoco e inamovible de familia, debe ser comprendido en su más amplio espectro para garantizar el reconocimiento de los vínculos afectivos diversos y respetar la orientación sexual y la identidad de género de las personas, así como la protección de las niñas y niños pertenecientes a estas familias. No hay que perder de vista que este vínculo se expresa en que una infancia segura y con los apoyos adecuados a nivel familiar y comunitaria aumenta la seguridad de la persona en sí misma y sus oportunidades para desarrollarse en su futuro con plenitud. Las oportunidades a las que se accedió como niño/a contribuyen en la formación y el desarrollo de las habilidades y las oportunidades como adultos.

Del mismo modo, los aspectos negativos que se aprenden durante la niñez en el contexto donde crecen los NNA, así como, las formas de relación violenta y discriminatoria. Los NNA que sufren reiteradamente violencia en el seno de su familia tienen mayores probabilidades de abandonar sus hogares escapando de esas situaciones de violencia, abuso o negligencia, pudiendo terminar en condiciones de extrema precariedad y vulnerabilidad, en situación de calle, en instituciones residenciales y, en general, enfrentando mayores riesgos de ser abusados y explotados, de ser captados y utilizados por grupos u organizaciones criminales, y de entrar en contacto con la justicia juvenil.

El recurso a la violencia como forma de resolución de conflictos y como instrumento de poder y dominación en las relaciones interpersonales inciden en dichos menores, situación que incrementa las probabilidades de que ellos reproduzcan las mismas lógicas. La violencia es mayor cuando se alienta a los niños varones a desarrollar una masculinidad agresiva, relaciones interpersonales de poder y sumisión, etc.

## CONCLUSIONES:

Para que un sistema de seguimiento enfocado a la problemática de Niñas, Niños y Adolescentes funcione, se requiere:

- De una estructura con carácter estable o permanente.
- Que los temas que ahí se aborden sean previamente dialogados por expertos, ONG's, académicos, servidores públicos, etc., pero sobre todo tomar en consideración la opinión de los NNA.
- Tiene que haber un seguimiento continuo de los casos.
- Tratándose de casos concretos, la atención que se brinde debe ser personalizada y susceptible de revisión continua.
- Crear programas gubernamentales integrales, en los que participen todos los entes que pudieran colaborar con los casos.
- Evitar a toda costa la revictimización.
- Elaborar programas que apoyen a la familia, que sean paralelos a los programas destinados a los NNA.
- Abordar de forma prioritaria el tema de Prevención.

## REFERENCIAS

- Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969). Organización de los Estados Americanos. [https://www.oas.org/dil/esp/tratados\\_B-32\\_Convencion\\_Americana\\_sobre\\_Derechos\\_Humanos.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/tratados_B-32_Convencion_Americana_sobre_Derechos_Humanos.pdf)
- Cossio, J. R. (2019). Voto en contra. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948). Organización de los Estados Americanos. <https://www.oas.org/es/cidh/mandato/basicos/declaracion.asp>

## El reto de enseñar y aprender en contextos de violencia

### Beatriz Calvo Pontón

Originaria de la ciudad de México, es doctora en sociología por la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, profesora investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, miembro del Sistema Nacional de Investigadores y co-fundadora del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Ha dictado conferencias a nivel nacional e internacional; ha colaborado en programas de posgrado en educación en instituciones de varios estados de México. Su línea de investigación es la educación pública básica desde paradigmas cualitativos. Ha escrito libros, capítulos de libros y artículos en México y en el extranjero.

### Myrna Pastrana

Originaria de la Ciudad de Chihuahua, radica en Ciudad Juárez. Antropóloga Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia, se ha dedicado a la docencia universitaria y al periodismo radiofónico, escrito y digital. Acreedora a cinco premios de periodismo otorgados por la Asociación de Periodistas de Ciudad Juárez. También ha recibido diversos premios nacionales, entre ellos, el Premio Nacional de Literatura en el 2010 por el INBAL, y en el 2003, el Premio Nacional de Periodismo José Pagés Llergo. Ha publicado artículos y ensayos sobre educación y temas electorales en revistas especializadas. Actualmente escribe la columna “Pensándolo Bien” en la página <http://www.opinionpublica.tv/>.

## Embarazo adolescente: más que una cuestión de educación sexual una cuestión del continuo social de la masculinidad

### **Mariana G. Osornio Fuentes**

Estudiante de la Maestría en Ciencias Sociales con Especialidad en Desarrollo Municipal de El Colegio Mexiquense A. C. Maestra y Especialista en Género, Sociedad y Políticas Públicas y Licenciada en Comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). Participa como docente e instructora independiente en cursos y diplomados sobre la perspectiva de género para la UAEMéx, el Centro de Investigación para el Desarrollo Sustentable A.C. (CIDES), Chiapas y para distintas instancias de gobierno.

Su última publicación aborda las experiencias de vida sobre el embarazo en mujeres adolescentes atendidas en el servicio de gineco-obstetricia del hospital Dr. Nicolás San Juan, Toluca, Estado de México. Sus temas de interés son: masculinidades, salud sexual y reproductiva de las y los adolescentes, paternidades, factores subjetivos del embarazo adolescente y políticas públicas de embarazo adolescente.

Correo electrónico: [osorniofuentesm@gmail.com](mailto:osorniofuentesm@gmail.com)

**Políticas de inclusión para la niñez y juventud con discapacidad.  
El caso de la inclusión educativa**

### **I Israel Tonatiuh Lay Arellano**

Doctor en ciencias sociales. Profesor-investigador titular A en el Instituto de Gestión del Conocimiento y del Aprendizaje en Ambientes Virtuales de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Cuerpo Académico Inclusión-Marginación en la era Digital. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I.

### **I María Elena Anguiano Suárez**

Maestra en Ciencias Sociales. Profesora de la Licenciatura en Gestión Cultural del Sistema de Universidad Virtual. Doctorante del Doctorado en Educación Inclusiva del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Sur (Cresur).

**Niñas, niños y adolescentes: el camino para el reconocimiento de sus derechos sexuales**

### **I Citlalli Cleto Bustamante**

Licenciada en Comunicación, estudiante de la especialidad en Género, Violencia y Políticas Públicas en la Universidad Autónoma del Estado de México.

Correo electrónico: [c.b.citla@gmail.com](mailto:c.b.citla@gmail.com)



## Mecanismo de atención a las violencias escolares del Consejo para la Convivencia Escolar en el Estado de México

### **I Adriana Elizabeth María del Pilar Ozuna Rivero**

Maestra en Administración y Desarrollo de Negocios. Licenciada en Economía y Especialista Internacional en convivencia, mediación escolar y resolución de conflictos por la Universidad Oberta de Catalunya, Barcelona, España, donde también obtuvo la Certificación de Conflictividad Educativa y en Transformación de Conflictos y Construcción de Paz en Entornos Educativos.

Está certificada como “Facilitadora y Formadora en Cultura de Paz”.

Coautora del Manual de Docentes Mexiquenses “Aprender a vivir en una Cultura de Paz”.

Durante su trayectoria laboral, se ha desempeñado en diversos cargos en la administración pública estatal y municipal. Además, fungió como responsable de la Red de Docentes en el Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica, así como Encargada del Despacho de la Subdirección de Valores por una Convivencia Escolar Armónica del Consejo para la Convivencia Escolar.

Actualmente es Directora General del Consejo para la Convivencia Escolar (CONVIVE).

Correo electrónico: [grupocelis06@hotmail.com](mailto:grupocelis06@hotmail.com)

### **I Irma Isabel Salazar Mastache**

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Doctora en Ciencias de la Educación. Maestra en administración y docencia de la educación superior y licenciada en comunicación por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx).

Cuenta con diferentes certificaciones y formación especializada en temáticas sobre política pública en derechos humanos, desafíos de la educación y nuevas realidades, prevención de suicidio, resiliencia, transformación de conflictos, construcción de paz en entornos educativos, pedagogía para la paz y violencias escolares.

Es profesora invitada y directora de Tesis en programas de Maestría y Doctorado. Autora y coautora de libros y artículos científicos y especializados en temas de educación para la paz; interculturalidad para la paz; gestión pacífica de conflictos escolares; convivencia escolar y manifestaciones de violencia en la escuela.

Actualmente labora como Coordinadora Académica del CONVIVE de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México.

## Mecanismo de atención a las violencias escolares del Consejo para la Convivencia Escolar en el Estado de México

Correo electrónico: mastacheirmairma@yahoo.com.mx

<https://orcid.org/0000-0003-4297-9416>

ID de investigador de Web of Science GOH-1462-2022

### Marco Antonio Ortega Ramos

Maestro en Docencia Jurídica y licenciado en Derecho por la UAEMéx.

Es especialista en normatividad escolar y derechos de niños, niñas y adolescentes.

Cuenta con formación especializada como agente de cambio para el ejercicio responsable de los derechos sexuales y reproductivos de las niñas, los niños y adolescentes, así como en mediación escolar y atención especializada.

Ha impartido docencia en diferentes asignaturas en la Facultad de Derecho de la UAEMéx y otras instancias de educación superior.

Especialista, conferencista y tallerista en temas afines a los derechos de la infancia y la normatividad en ámbito escolar.

Es coautor y responsable de la publicación del Manual de normatividad en torno a la convivencia escolar y la construcción de paz en las escuelas del Estado de México.

Correo electrónico: marckortega67@hotmail.com

### Héctor Eduardo Velázquez Bucio

Maestro en Ciencias para la Paz por la Universidad Mexiquense del Bicentenario, es Licenciado en Ciencias de la Información por la UAEMéx.

Mediador escolar certificado por parte del Poder Judicial del Estado de México y especialista en derechos de niños, niñas y adolescentes.

Cuenta con formación en tópicos jurídicos y atención especializada en el ámbito escolar.

Conferencista y tallerista en temas afines a los derechos de la infancia y la normatividad en ámbito escolar.

Es coautor y responsable de la publicación del Manual de Derechos Humanos en Ámbito Educativo. Una perspectiva de paz, igualdad y dignidad humana.

Actualmente labora como Subdirector de Derechos Humanos y Atención Especializada en el CONVIVE.

Correo electrónico: hectorin75@hotmail.com

## El empoderamiento de las niñas y adolescentes mexiquenses. Reflexiones y retos para combatir la violencia de género

### **I Martha Hilda González Calderón**

Anterior Secretaria de las Mujeres del Gobierno del Estado de México. Maestra en Sociología Política por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales en París, Francia. Así como dos años de doctorado en Sociología Política por la Universidad de París IX (Jussieu)- (1991-1995).

En su desarrollo profesional ha ocupado diversos cargos en la administración pública Subprocuradora de Justicia del Valle de Toluca, (1999-2001); Secretaria de Ecología del Gobierno del Estado de México, (2001-2002); Diputada Local por el II Distrito Toluca; Diputada Federal Plurinominal por la V Circunscripción y Vicepresidenta de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión; Secretaria de Turismo del Estado de México. (2010–2011); Presidenta de la Conferencia Nacional de Seguridad. (2013– 2014); Presidenta Municipal Constitucional de Toluca. (2013– Enero 2015); Diputada Federal por el Distrito 34, en la LXIII Legislatura; Vicepresidenta de la Mesa Directiva de la LXIII Legislatura. (2017-2018); fue Secretaria del Trabajo en el Estado de México.

Correo electrónico: [semujeres@edomex.gob.mx](mailto:semujeres@edomex.gob.mx)

## Cómo lograr la protección integral de niñas, niños y adolescentes en el Estado de México. Situación actual y prospectiva

### **I Olga María Esquivel Hernández**

Originaria de Zinacantepec, Estado de México. Es una mujer que siempre ha demostrado una gran vocación de servicio con valores humanos. Es conocida por su destacada participación en el servicio público del Estado de México, con una trayectoria de más de 20 años.

Estudió la Licenciatura en Comunicación en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, es maestrante en Administración Pública y ha estudiado diversos cursos, diplomados y participa activamente en acciones de servicio a la comunidad, cuidado del medio ambiente y empoderamiento de la mujer en la política.

Ha colaborado en la Secretaría de la Contraloría y en la Secretaría de Finanzas del Gobierno del Estado de México, en el Sistema de Radio y Televisión Mexiquense, fue Presidenta del DIF municipal de Zinacantepec y fue Diputada Federal por el Distrito 40 en la 63 Legislatura Federal. Actualmente es la Secretaria Ejecutiva del Sistema Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes en la entidad.

## La defensoría pública de niñas, niños y adolescentes. Una deuda con el pleno goce de sus derechos humanos

### Myrna Araceli García Morón

Actualmente ocupa el cargo de Presidenta de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México (CODHEM).

Ha sido: Fiscal Especial para la Atención de Homicidios Dolosos Cometidos contra la Mujer, en la entonces Procuraduría General de Justicia del Estado de México; Comisionada del Instituto de Transparencia, Acceso a la Información Pública y Protección de Datos Personales del Estado de México y Municipios; Magistrada, Vicepresidenta y Presidenta en el Tribunal de Justicia Administrativa del Estado de México.

Es Licenciada en Derecho por la Universidad Autónoma del Estado de México, Maestra en Derecho por el Instituto Nacional de Estudios Superiores en Derecho Penal y Doctorante de Derecho Judicial por la Escuela Judicial del Estado de México; cuenta con el Máster sobre Derechos Fundamentales por el Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas, la Universidad Carlos III de Madrid y Tirant Formación.

En este momento cursa: la Especialización en Derechos Humanos en el Sistema Penal Acusatorio, impartido por el Centro de Estudios Carbonell y el Diplomado la Suprema Corte y los Derechos Humanos 2022 en la Suprema Corte de Justicia de la Nación.

Cuenta con diversos Diplomados, entre ellos: “Diplomado de Interpretación y Argumentación en Derechos Humanos”, impartido por el Dr. Luis Daniel Vázquez Valencia a través del Instituto de Investigaciones y Formación en Derechos Humanos de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México; “Juicio de Amparo” impartido por la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN); “Prevención de la Tortura” por la Asociación de Prevención de la Tortura, “Ciberjusticia” por la Universidad Anáhuac del Norte, “Comercio exterior y Operación Aduanera” por el Instituto Tecnológico Autónomo de México; “Justicia Administrativa: Derecho Administrativo Sancionador Sustantivo, Procesal y Ejecución de Amparo” por el Instituto HEBO; “Juzgar con perspectiva de género” impartido por la SCJN; “Gobierno Electrónico para la competitividad y desarrollo” por el Instituto Tecnológico de Monterrey; Transparencia, Rendición de Cuentas, Manejo y control de Archivos, Gobiernos Abiertos, y el “Diplomado Financiamiento del Desarrollo Regional y Municipal”, impartido por la Universidad Anáhuac del Norte. Cursó: La

## La defensoría pública de niñas, niños y adolescentes. Una deuda con el pleno goce de sus derechos humanos

Jurisprudencia y Precedentes de la Suprema Corte a la Luz de La Reforma Constitucional" por el Centro de Enseñanza Jonia; "Acceso a la Justicia y Legitimidad en los Espacios Judiciales" por la Universidad de Ottawa, además, participó en la Semana I, del Instituto Tecnológico de Monterrey.

Miembro de la Asociación Mexicana de Magistradas y Magistrados de Tribunales de Justicia Administrativa A.C.; de la Asociación Internacional de Mujeres Juezas Capítulo México; de la Federación Mexicana de Organismos Públicos de Derechos Humanos y de la Legión de Honor Nacional de México.

Correo electrónico: hectorin75@hotmail.com

## Acciones que la Secretaría del Trabajo del Estado de México lleva a cabo para erradicar el trabajo infantil

### Ma. Guadalupe Obregón Díaz

Licenciada en Ciencias Políticas y Administración Pública por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx).

En cuanto a lo laboral, desde 1983, entró a trabajar al Gobierno del Estado de México, desempeñándose en diversas áreas de la administración pública, incluidas la Secretaría de Planeación, Secretaría de la Contraloría y la Secretaría de Desarrollo Económico.

De 2014 a la fecha, ha colaborado en la Secretaría del Trabajo, desde donde ha apoyado administrativamente en la gestión de recursos humanos para la creación del Centro de Conciliación Laboral, con base en la nueva Ley del Trabajo. Asimismo, desde esta dependencia ha colaborado con la entrega de equipo de trabajo para las personas que desean emprender o hacer más productivos sus negocios a fin de contar con un trabajo seguro e ingreso para satisfacer las necesidades de las familias de la entidad. Actualmente es Subdirectora de Inclusión y Formación Laboral, de la Dirección General de Inspección e Inclusión Laboral de la ya referida Secretaría.

## I. GENERALIDADES

COFACTOR es una revista académica, editada por el Consejo de Investigación y Evaluación de la Política Social del Estado de México (CIEPS), que difunde investigaciones originales en materia de desarrollo social. Las contribuciones son resultado de estudios aplicados que presentan avances en la discusión de este campo.

Esta revista tiene como objetivo ser un espacio para la discusión y la crítica en el ámbito del desarrollo social; al mismo tiempo, busca constituirse como un referente obligado en la materia para los responsables de la toma de decisiones gubernamentales, así como para investigadores, académicos y estudiantes.

La temática principal integra análisis e investigaciones de diferentes ciencias sociales en materias como pobreza, marginación, exclusión, desigualdad, género, migración, educación, salud, gasto social, demografía y bienestar, entre otros.

Los artículos contenidos son responsabilidad exclusiva del autor y no necesariamente coinciden con la opinión de la institución. Todos los originales que se entreguen para su publicación pasarán por un proceso editorial que se desarrollará en varias fases. Por ello es necesario que su presentación siga ciertas normas para facilitar la edición y evitar el retraso de las publicaciones.

## II. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los artículos deberán ser resultado de una investigación científica que ofrezca aportaciones relevantes para el estudio de problemas sociales.

El material recibido se someterá a un arbitraje mediante procedimientos a doble ciego.

Una vez estipulado que el artículo cumple con los requisitos establecidos por la revista, será enviado a dos árbitros, quienes determinarán en forma anónima: a) publicar sin cambios, b) publicar cuando se hayan cumplido las correcciones menores, c) publicar una vez que se haya efectuado una revisión a fondo o d) rechazar. En caso de discrepancia entre los resultados, el texto será enviado a un tercer árbitro, cuya decisión definirá su publicación. Los resultados del proceso de dictamen académico serán inapelables en todos los casos. Los trabajos enviados por académicos de alguna institución serán siempre sometidos a consideración de árbitros externos a ella.

El(los) autor(es) concede(n) a COFACTOR el permiso para que su material se difunda en la revista y en medios magnéticos y fotográficos. Los derechos patrimoniales de los artículos publicados en la revista le son cedidos a COFACTOR tras la aceptación académica y editorial del original para que éste se publique y distribuya, tanto en versión impresa como electrónica; asimismo, el(los) autor(es) conserva(n) sus derechos morales

---

conforme lo establece la ley. El autor principal recibirá un formato de cesión de derechos patrimoniales que deberá firmar, en el entendido de que ha obtenido el consentimiento de los demás autores, si los hubiere. Por otra parte, los autores podrán usar el material de su artículo en otros trabajos o libros que publiquen posteriormente, con la condición de citar a COFACTOR como la fuente original de los textos. Es responsabilidad del autor obtener por escrito la autorización correspondiente para hacer uso de todo aquel material que forme parte de su artículo y que se encuentre protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor.

### III. FORMATO DE PRESENTACIÓN

1. El investigador deberá presentar el trabajo completo en su versión final, ya que no se admitirán cambios una vez iniciado el proceso de dictamen y producción.
2. La investigación deberá enviarse vía correo electrónico a la siguiente dirección: [vinculacion.cieps2016@gmail.com](mailto:vinculacion.cieps2016@gmail.com)
3. El autor deberá entregar una carta en la que declare que el estudio es original, inédito y que no ha sido enviado para su publicación a otra revista o medio electrónico, ni se ha presentado como ponencia en congresos que publicarán la memoria del evento.
4. La colaboración deberá incluir la siguiente información:
  - En la primera página deberá aparecer el título del artículo, el(los) nombre(s) del(los) autor(es), un breve listado de palabras clave (en español e inglés) y ficha curricular (formación académica, quién es y dónde trabaja, líneas de investigación, publicaciones más recientes y correo electrónico) del(los) autor(es), designando al responsable para el seguimiento del proceso de dictamen, así como su traducción en el idioma inglés.
  - La página siguiente contendrá el título del estudio sin especificar la autoría, a efecto de garantizar que el proceso de selección sea anónimo.
  - Un resumen (en español e inglés) del artículo con una extensión de 200 palabras, igualmente con su traducción en el idioma inglés.
5. El texto electrónico deberá ser escrito en tamaño carta sin sangrías, con alineación justificada, en fuente Arial a 12 puntos para el cuerpo del texto central y a 10 puntos para las notas a pie de página. El interlineado deberá ser de 1.5, y doble para indicar un párrafo nuevo. El formato deberá ser compatible con los programas estándares de procesamiento de texto.
6. La extensión límite del artículo será de 15 a 20 cuartillas, incluyendo cuadros, gráficos, figuras, diagramas, citas y bibliografía.

7. Las fotografías deberán ser entregadas de forma independiente en formato PSD, JPG o TIF con resolución mínima de 300 dpi.
8. Las tablas se deben presentar editables en Excel o Word, y los mapas y gráficos deberán integrarse vectorizados en formato EPS o AI en color (Pantone C, máximo 4 colores).
9. Todos los esquemas deberán contener su respectiva leyenda y ser identificados con el nombre del autor (se sugiere evitar importarlos desde Word para no perder calidad).
10. Al utilizar por primera vez una sigla, abreviatura o acrónimo, se debe ofrecer su equivalencia completa y a continuación, entre paréntesis, la sigla o abreviatura que posteriormente se emplee.
11. La inclusión de términos técnicos está condicionada a la clara explicación que de ellos se ofrezca.
12. Si en el texto fueran incluidas palabras en otro idioma, se recomienda anotar de inmediato la traducción entre paréntesis.
13. Las citas textuales usarán la notación APA: primer apellido del autor y año de la publicación, y, si es el caso, número de página, todo entre paréntesis, ej.: (Berthier, 2004). Asimismo, se solicita citar de la siguiente manera:
  - Cuando se utilice una obra escrita por dos autores, se colocará en la referencia el apellido de ambos separados por ‘y’. Ej.: (Watzlawick y Nardone, 2000).
  - En el caso de obras con más de dos autores, se colocará después del primer nombre la abreviatura *et al.* en cursivas dentro del paréntesis. Ej.: (Watzlawick *et al.*, 2002: 49-52).
  - Cuando se menciona a más de un autor dentro de una referencia, se separará a cada uno y su respectiva obra utilizando punto y coma. Ej.: (Kuhn, 1971; Popper, 1972; Tarski, 1956).
  - Si los autores se enumeran fuera de la referencia se colocará entre paréntesis el año de publicación de la obra. Ej.: Tanto Kuhn (1971) como Popper (1972) y Tarski (1956) plantean...
  - Cuando se utilizan referencias de autores a su vez referidos por otros autores se escribirá “citado en” entre el nombre del primero y el nombre del segundo; se indicará, además, el año de las respectivas publicaciones. Ej.: (Lennard y Berstein, 1960; citados en Watzlawick *et al.*, 2002).
  - Cuando se utilice un texto extraído de algún medio de publicación periódica se citará igual que las referencias bibliográficas; cuando no esté firmado por un autor, se deberá utilizar el nombre del periódico en lugar del autor. Ej.: (*El Guardián*, 2004: 1A).



- Además, cuando la extensión de la cita sea mayor a un renglón y menor a cuatro, se colocará dentro del párrafo y entre comillas.
- Cuando la cita textual posea una extensión mayor a cinco renglones se escribirán dos puntos y la cita se colocará dos renglones abajo con tipografía de 11 puntos y margen izquierdo mayor.
- De ser necesario el uso de notas aclaratorias, éstas se señalarán con asteriscos si son menos de tres; en caso contrario, conviene usar la numeración arábica. Al final las notas deben precisar su origen: [E.] si proviene del editor, [T.] para el traductor y [Comp.] para el compilador.

14.La bibliografía se ordenará alfabéticamente al final del documento y de igual forma se seguirá el formato del Sistema APA. A continuación se presenta la manera de incluir esta información en la lista de referencias para las fuentes documentales más frecuentes.

- De libro:** Apellido del autor, inicial del nombre (año de publicación). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.  
Ej.: Ynduráin, F. J.(2002). *Electrones, neutrinos y quarks*. Barcelona, España: Crítica.
- Del mismo autor y del mismo año:** Apellido del autor, inicial del nombre (año de publicación y letra de identificación asignada en orden alfabético) y los mismos datos del caso anterior.  
Ej.: Kierkegaard, S. (2002a). *El amor y la religión. Puntos de vista*. México: Grupo Editorial Tomo. Kierkegaard, S. (2002b). *Diario de un seductor*. México: Grupo Editorial Tomo.
- De dos a siete autores:** Apellido, inicial del nombre "y" apellido del segundo autor, inicial de su nombre y los mismos datos que en el primer caso (En caso de tener un tercer autor, aplica del mismo modo).  
Ej.: Sánchez, M., León, L., García, A., Mas, J. y Fernández, A. (2015). La medida de la capacidad reflexiva: insrtumentos disponibles en castellano y tareas pendientes. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría*,México, 35 (127), 487-510.
- Capítulo de un libro cuyo autor no corresponde con el editor o compilador:** Apellido del autor del capítulo, inicial de su nombre (año de publicación). Título del capítulo. En inicial del nombre del editor o compilador del libro, su apellido. (especificar si es editor 'Ed.' o compilador 'Comp.' del texto), *título del libro* (pp. ##-##). Ciudad, País: Editorial.  
Ej.: Molina, V. (2016). Los centros de escritura en Latinoamérica: Consideraciones para su diseño e implementación. En G. Bañales, M. Castelló y A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 339-362). México: Fundación sm.
- Autor anónimo o colectivo:** Institución o colectivo responsable de la publicación y los mismos datos del primer caso.

- Ej.: Colegio de Ciencias Sociales de Occidente (2005). *El problema de la ciencia en México*. México: Colegio de Ciencias Sociales de Occidente.
- **De revista:** Apellido, inicial del nombre (año de publicación). Título del artículo. *Título de la revista*, volumen (número), páginas que abarca el artículo.  
Ej.: Wallerstein, E. (1995). ¿El fin de qué modernidad?. *Sociológica*, 10(27), 13-31.
  - **De periódico:** Apellido, inicial del nombre (fecha de publicación). Título del artículo. *Nombre del periódico*, páginas que abarca el artículo.  
Ej.: González, A. (25 de noviembre de 2004). La Revolución Mexicana inacabada. *El Guardián*, pp. 16-17.
  - **Simposios, conferencias y congresos:** Apellido del conferencista y la primera inicial del nombre (fecha). Título de la ponencia. En inicial del nombre del compilador o editor, apellido (especificar si es editor 'Ed.' o compilador 'Comp.' del texto o en su caso de la institución responsable del ciclo de conferencias), *Título del simposio o congreso*. Simposio o conferencia llevado a cabo en el congreso Nombre de la organización, lugar.  
Ej.: Manrique, D. y Aponte, L. (Junio de 2011). Evolución en el estudio y conceptualización de la consciencia. En H. Castillo (Presidencia), El psicoanálisis en Latinoamérica. Simposio llevado a cabo en el XXXIII Congreso Iberoamericano de Psicología, Medellín, Colombia.
  - **Tesis y disertaciones:** Apellido, inicial del nombre (año de publicación). *Título* (tipo de documento y grado). Nombre de la institución, lugar.  
Ej.: Berthier, A. y Galindo, J. (1996). *Palabras sin rostro. Análisis del discurso zapatista* (tesis de licenciatura). Departamento de Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México, México.
  - **Filmes o videos:** Apellido del productor, inicial de su nombre (productor) y Apellido del director, inicial de su nombre (director). (Año). *Nombre de la película* [cinta cinematográfica]. País: productora.  
Ej.: Sher, S., Shamberg, M., Devito, D. (productores) & LaGravanese, R. (director). (2007). *Escritores de Libertad* [cinta cinematográfica]. EEUU.: Paramount Home Entertainment.
  - **Episodios de televisión:** Apellido del productor, inicial de su nombre (productor). (Año). *Nombre de la serie* [serie de televisión]. Lugar: productora.  
Ej.: Baker, J. (productor). (2006). One tree hill [serie de televisión]. Hollywood, EEUU.: Twentieth Century Fox.
  - **De entrevistas:** Apellido del entrevistado, inicial del nombre (fecha). En *nombre del programa*, casa productora, lugar de realización.  
Ej.: Navarrete, A. (20 de enero de 2005). En *El cristal con que se mira*, Televisa, México.
  - **CD-ROM:** Apellido del autor, inicial del nombre (Año de edición). Título del artículo o sección del CD-ROM (edición) [Medio utilizado]. Lugar de publicación: Casa productora.

---

Ej.: Johnson, M. (2006). Human biology: concepts and current issues (3rd ed.) [CD-ROM]. San Francisco: Pearson Benjamin Cummings.

- **De revistas electrónicas:** Apellido del autor, inicial del nombre (año, mes, día). Título del artículo. Nombre de la revista. Recuperado de <http://www.ejemplo.123>. Nota: Se debe incluir el mes y el año para las revistas que tienen publicaciones mensuales. En el caso de que la publicación sea diaria o semanal se incluye el día.

Ej.: Coronell, D. (2011, 29 de enero). Una decisión contraevidente. *Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/>

- **Sitios, páginas y libros electrónicos:** Apellido del autor, inicial del nombre (Fecha). *Título de la página*. Lugar de publicación: Casa publicadora. URL.

Ej.: Argosy Medical Animation. (2007-2009). *Visible body: Discover human anatomy*. New York, EEUU.: Argosy Publishing. Recuperado de <http://www.visiblebody.com>

#### IV. ACLARACIONES

- El cumplimiento de estas normas es indispensable. Pese a que las colaboraciones aceptadas serán sometidas a un proceso de corrección de estilo, se recomienda que los investigadores entreguen versiones con una primera corrección.
- Los editores se reservan el derecho de modificar algunas expresiones y sugerir cambios con el fin de mejorar la calidad del texto y clarificar sus contenidos.
- Es preciso acompañar el estudio con un breve anexo que contenga datos generales como el nombre completo, números telefónicos y cuenta de correo electrónico para mantener comunicación durante el proceso editorial, así como una dirección postal para hacerle llegar la publicación cuando el artículo sea publicado. También se requiere de una ficha curricular que incluya detalles académicos y profesionales, y que no exceda 20 renglones.
- Para cualquier duda llamar a los teléfonos (722) 214 25 82 y 214 25 93 o enviar correo a: [vinculacion.cieps2016@gmail.com](mailto:vinculacion.cieps2016@gmail.com)

## I. GENERAL INFORMATION

COFACTOR is an academic magazine edited by the Council of Research and Evaluation of Social Policies of the State of Mexico (CIEPS in Spanish), which disseminates original researches on the subject of social development. Contributions are the result of applied studies that present advances in the discussion of this field.

The objective of this magazine is to be a space for discussion and critique in the field of social development. At the same time, it strives to make itself a mandatory reference in the subject for those responsible for governmental decision-making as well as researchers, academics and students.

The principal topic includes the analysis and research of different social sciences in subjects such as poverty, marginalization, exclusion, inequality, gender, migration, education, health, social expenditure, demographics and welfare, among others.

The articles contained in the magazine are the exclusive responsibility of the author and do not necessarily reflect the opinions of the institution. All of the originals that are sent for publication will go through an editorial process that consists of various phases. For this, it is necessary that the presentation follow certain standards to facilitate editing and avoid publication delays.

## II. EVALUATION CRITERIA

Articles must be the result of scientific research that offers relevant contributions to the study of social problems.

Material received will be submitted to a review through doubleblind procedures.

Once determined that the article complies with the requirements established by the magazine, it will be sent to two reviewers who will anonymously determine to: a) publish without changes, b) publish when minor corrections have been complied with, c) publish once a major revision has been made, d) reject it. In the case of a discrepancy among the results, the text will be sent to a third reviewer whose decision will determine its publication. The results of the academic ruling process will not be open to appeal in all cases. Works sent by academics from an institution will always be submitted to the consideration of external reviewers.

The author(s) give Cofactor permission that material will be published in the magazine and in magnetic and photographic media.

The reprint rights of articles published in the magazine are ceded to Cofactor through the academic and editorial acceptance of the original so it can be published and distributed in printed form as well as electronic. Also, the author(s) maintain moral rights in compliance with what is established by law. The principal author will receive a document of cession of reprint rights

---

that he must sign, with the understanding that he has obtained the consent of the other authors, if there are any. On the other hand, authors will be able to use material in their article in other works or books that are published later under the condition that they must cite COFACTOR as the original source of the texts. It is the responsibility of the author to obtain written authorization to make use of all such material that forms a part of his article, and that it is protected by the Federal Law of Author's Rights.

### III. PRESENTATION FORMAT

1. The researcher must present a complete work in its final version, as changes are not accepted once the review and production process has begun.
2. The research must be sent by email to the following electronic address: vinculacion.cieps2016@gmail.com
3. The author must send a letter declaring that the study is original and unedited and that it has not been sent for publication to another magazine or electronic media and has not been presented in conferences that will publish a record of the event.
4. The collaboration must include the following information:
  - The title of the article, the name(s) of the author(s), a brief list of keywords (in Spanish and English), and contact data for the author(s) must appear on the first page, designating the responsible party to follow the review process.
  - The next page will contain the title of the study without specifying the author in order to guarantee that the selection process is anonymous.
  - A summary (in Spanish and in English) of the article in 100-150 words.
5. The electronic text must be written in letter size without indentations, with justified alignment, in Arial 12-point font for the body of the central text, and in 10-point font for footnotes. The spacing must be 1.5 and double-spaced to indicate a new paragraph. The format must be compatible with standard word processing programs.
6. The maximum length of the article is 35 pages, including text boxes, graphics, figures, diagrams, citations and the bibliography.
7. Photographs must be sent independently in PSD, JPG, or TIF format with a minimum resolution of 300 dpi.
8. Tables must be editable in Excel or Word, and maps as well as graphics must be included vectored in EPS or AI format in color (Pantone C, maximum 4 colors).

9. All figures must contain a respective legend and be identified by the author's name. (It is suggested to avoid importing them to Word in order to not lose quality.)
10. When using an acronym or abbreviation for the first time, the complete equivalency must be included and later, in parentheses, the acronym or abbreviation that is being used.
11. The inclusion of technical terms is under the condition that a clear explanation of them is offered.
12. If words from another language are included in the text, it is recommended that the translation is immediately included in parentheses.
13. Textual citations will use APA notation: last name of the author and year of publication, and, if applicable, page number, all in parentheses. E.g.: (Berthier, 2004). Also, cite in the following way:
  - When a work written by two authors is used, they are included in the reference with both last names separated by "and." E.g.: (Watzlawick and Nardone, 2000).
  - In the case of works with more than two authors, use the primary last name with the abbreviation *et al.* in italics and in parentheses. E.g.: (Watzlawick *et al.*, 2002: 49-52).
  - When more than one author is mentioned within a reference, each author and his respective work will be separated by a semicolon. E.g.: (Kuhn, 1971; Popper, 1972; Tarski, 1956).
  - If the authors are listed outside of the reference, the year of publication is put in parentheses. E.g.: As for Kuhn (1971) as well as Popper (1972) and Tarski (1956) propose...
  - When references of authors also referred to by other authors are used, "cited in" will be written between the name of the first and the name of the second. Also, the year of the respective publications will be indicated. E.g.: (Lennard and Berstein, 1960; cited in Watzlawick *et al.*, 2002).
  - When a text taken from some periodic publication media is used, it will be cited in the same way as bibliographic references. When the author's name is not included, the name of the periodical must be used instead of the author's name. E.g.: (The Guardian, 2004: 1A).
  - Also, when the length of the citation is longer than a line but less than four, it will be put in the paragraph and between quotation marks.
  - When the textual citation has a length of more than five lines, a colon will be written and the citation will be placed two lines below with a font size of 11 points and the largest left margin.
  - If the use of clarifying notes is necessary, these will be marked with asterisks if there are fewer than three. In the case to the contrary, use

Arabic numbering. At the end of the notes, their origin must be specified: [E.] if it comes from the editor, [T.] for the translator and [Comp.] for the compiler.

14. The bibliography will be alphabetically ordered at the end of the document and in the same way it will follow the format of the APA System. The way to include this information in the reference list for the most common documental sources will be explained below.

- **From a book:** Author's last name, first name initial (year of publication). Title. Place where edited: editorial.  
E.g.: Ynduráin, F. J. (2002). *Electrones, neutrinos y quarks*. Barcelona, España: Crítica.
- **From the same author and same year:** Author's last name, first name initial (year of publication and assigned identification letter in alphabetical order) and the same information as the previous case.  
E.g.: Kierkegaard, S. (2002a). *El amor y la religión. Puntos de vista*. México: Grupo Editorial Tomo. Kierkegaard, S. (2002b). *Diario de un seductor*. México: Grupo Editorial Tomo.
- **From two to seven authors:** Last name of primary author, first name initial "and" last name of the second author and first name and the same information as in the first case.  
E.g.: Sánchez, M., León, L., García, A., Mas, J. y Fernández, A. (2015). La medida de la capacidad reflexiva: instrumentos disponibles en castellano y tareas pendientes. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría*, México, 35 (127), 487-510.
- **Chapter of a book whose author is not the editor or compiler:** Last name of the author of the chapter, first name initial (year of publication). Title of the chapter. In first name initial of editor or compiler of book (specify if it is the editor "Ed." or compiler "Comp." of the text), *title of book* (pp.##-##). City, country: Editorial  
E.g.: Molina, V. (2016). Los centros de escritura en Latinoamérica: Consideraciones para su diseño e implementación. En G. Bañales, M. Castelló y A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 339-362). México: Fundación sm.
- **Anonymous author or collective:** Institution or collective responsible for the publication and the same information as in the first case.  
E.g.: Colegio de Ciencias Sociales de Occidente (2005). *El problema de la ciencia en México*. México: Colegio de Ciencias Sociales de Occidente.
- **From a journal:** Last name, first name initial (year of publication). Title of article. *Title of journal*, volume (number), pages that contain the article.  
E.g.: Wallerstein, E. (1995). ¿El fin de qué modernidad?. *Sociológica*, 10(27), 13-31.
- **From a newspaper:** Last name, first name initial (year of publication). Title of article. *Title of newspaper*, pages that contain the article.



E.g.: González, A. (25 de noviembre de 2004). La Revolución Mexicana inacabada. *El Guardián*, pp. 16-17.

- **Symposium, lectures and congresses:** Last name of the speaker and the first name initial (date). Title of the lecture. In first name initial of compiler or editor, last name (specify if it is the editor “Ed.” or compiler “Comp.” of the text or, if applicable, of the institution responsible for the cycle of speeches), *Title of symposium, lectures and congresses*. Symposium or lecture held at the Congress' Name of the organization, place.

E.g.: Manrique, D. y Aponte, L. (Junio de 2011). Evolución en el estudio y conceptualización de la consciencia. En H. Castillo (Presidencia), *El psicoanálisis en Latinoamérica*. Simposio llevado a cabo en el XXXIII Congreso Iberoamericano de Psicología, Medellín, Colombia.

- **Thesis and dissertations:** Last name, first name initial (year of publication). *Title* (type of document and degree). Name of institution, place.

E.g.: Berthier, A. y Galindo, J. (1996). *Palabras sin rostro. Análisis del discurso zapatista* (tesis de licenciatura). Departamento de Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México, México.

- **Films or videos:** Last name of producer, first name initial (producer) and last name of director, first name initial (director). (year of release). *Name of the film* [motion picture tape]. Country: production company.

E.g.: Sher, S., Shamberg, M., Devito, D. (productores) & LaGravanes, R. (director). (2007). *Escritores de Libertad* [cinta cinematográfica]. EEUU.: Paramount Home Entertainment.

- **Television episodes:** Last name of producer, first name initial (producer). (year). *Series name* [TV series]. Place: production company.

E.g.: Baker, J. (producer). (2006). One tree hill [serie de televisión]. Hollywood, EEUU.: Twentieth Century Fox.

- **From interviews:** Last name of person interviewed, first name initial (date). In *program name*, production company, place of realization.

E.g.: Navarrete, A. (20 de enero de 2005). En *El cristal con que se mira*, Televisa, México.

- **CD-ROM:** Last name of author, first name initial (year of edition). Title of the article or section of the CD-ROM (edition) [media type]. Place of publication: production company.

E.g.: Johnson, M. (2006). Human biology: concepts and current issues (3rd ed.) [CD-ROM]. San Francisco: Pearson Benjamin Cummings.

- **From electronic journals:** Last name of author, first name initial (year, month, day). Title of the article. *Name of the journal*. Recovered from <http://www.ejemplo.123>. Note: the month and year must be included for journals that have monthly publications. In which the publication is daily or weekly includes the day.

E.g.: Coronell, D. (2011, 29 de enero). Una decisión contraevidente. *Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/>



---

•**Sites, electronic pages and e-books:** Last name of author, first name initial (date). *Title of the page*. Place of the publication: production company. URL.

E.g.: Argosy Medical Animation. (2007-2009). *Visible body: Discover human anatomy*. New York, EEUU.: Argosy Publishing. Recuperado de <http://www.visiblebody.com>

## VI. CLARIFICATIONS

- Compliance with these standards is indispensable. Although accepted collaborations will be subject to corrections of style, it is recommended that researchers send versions with a first correction.
- The editors reserve the right to modify some expressions and suggest changes with the goal of improving the quality of the text and clarifying its content.
- It is necessary to accompany the study with a brief attachment that contains general information such as complete name, telephone numbers and email address to keep communication open during the editorial process, and also a postal address to send the publication when the article is published. Also a curriculumcard that includes academic and professional information is required that does not exceed 20 lines.
- For any question, call the telephone numbers (722) 214 25 82 and 214 25 93 or send an email to: [vinculacion.cieps2016@gmail.com](mailto:vinculacion.cieps2016@gmail.com)



## Política social y retos urbanos

Año 1, número 1, enero-junio 2010

### Artículos

1. El reto socio especial de México
2. El programa Hábitat: un análisis de su cobertura, operación e impactos en zonas de atención prioritaria intervenidas
3. El programa Oportunidades y su impacto en la región centro de México
4. Capital social y participación social en las organizaciones comunitarias
5. Características sociodemográficas y determinantes del uso de los servicios de salud por la población adulto mayor en México

## Desigualdad, género, envejecimiento y desarrollo

Año 1, número 2, julio-diciembre 2010

### Artículos

1. Polarización económica regional en México: 1980-2004
2. El empobrecimiento de la clase media en México y en la frontera norte durante las últimas décadas del siglo XX, las políticas causales y las expectativas con la crisis actual
3. Elementos para un desarrollo alternativo: un acercamiento a partir del binomio nopal tunero-migración en el territorio de Pinos, Zacatecas
4. El enfoque de género y la agenda de gobierno. Una aproximación al proceso de institucionalización en el Estado de México
5. La vejez vista como vida privada
6. El educador social y el graduado social ¿profesiones del estado de bienestar?



## Economía política, migración y política social

Año 2, número 3, enero-junio 2011

### Artículos

1. México-americanos y México. Reflexiones sobre una relación compleja
2. Por una política migratoria integral
3. Formas organizativas migrantes y gobernanza local en México
4. Política Económica o Economía Política: El ciclo político presupuestal en México
5. Políticas para la disminución de la pobreza en México: Consideraciones a partir del programa Oportunidades

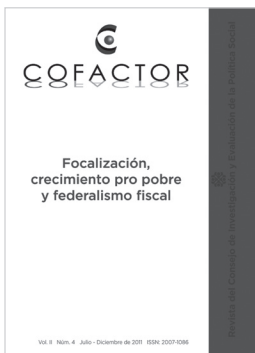


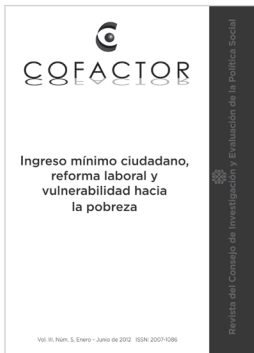
## Focalización, crecimiento pro pobre y federalismo fiscal

Año 2, número 4, julio-diciembre 2011

### Artículos

1. Focalización en programas gubernamentales: una evaluación de la armonización de criterios normativos por Análisis de Componentes Principales
2. Una comparación de los efectos del crecimiento *pro-poor* para México y España entre 1984 y 2008
3. La realidad demográfica mexicana a través de los datos del Censo de Población y Vivienda de 2010
4. Las aportaciones técnicas y humanas que realizan los migrantes internacionales de retorno en el Estado de México
5. Federalismo fiscal mexicano: los conflictos de la democracia participativa





## Ingreso mínimo ciudadano, reforma laboral y vulnerabilidad hacia la pobreza

Año 3, número 5, enero-junio 2012

### Artículos

1. Ingreso mínimo ciudadano como estrategia de combate a la pobreza en México
2. Vulnerabilidad social y hacia la pobreza: rumbo a una conceptualización
3. La importancia del contenido en el mensaje. Perspectiva de género en los medios de comunicación
4. Reflexiones sobre las causas estructurales de las reformas laborales en América Latina y la propuesta parlamentaria del Partido Acción Nacional en México en 2011
5. La socialdemocracia europea



## Calidad de vida, ciclo político y programas sociales

Año 3, número 6, julio-diciembre 2012

### Artículos

1. Grado de apropiación de la ciudad y percepciones sobre la calidad de vida en ciudades de la frontera norte de México
2. Ciclo político, demanda agregada y formación de capital en México
3. Políticas públicas de integración de los consejos comunales al Sistema de Seguridad Social en Venezuela según contexto 2007-2008
4. Reforma de los sistemas de salud y atención a padecimientos de orden mental o emocional

### Reseñas

5. *México, mejores políticas para un desarrollo incluyente 2012*
6. *Diagnóstico del avance en monitoreo y evaluación en las entidades federativas 2011*



## Empleo, transferencias federales y política social comparada

Año 4, número 7, enero-junio 2013

### Artículos

1. Reformas al mercado laboral para estimular la productividad, competitividad y calidad de vida en el Estado de México
2. Bienestar socioeconómico en los territorios de Chiapas afectados por la remunicipalización de 1999: una década de evidencia
3. Esquema de transferencias a los municipios y propuestas alternativas. El caso de Quintana Roo, 2009
4. Los partidos políticos, los gobiernos estatales y su incidencia en la reducción de la pobreza en México. Un ejercicio comparado

### Reseñas

5. *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México, 2008-2010, CONEVAL - UNICEF*
6. *Reporte sobre la discriminación en México 2012. Introducción general, CIDE - CONAPRED*



## Programas de combate a la pobreza y capital humano

Año 4, número 8, julio-diciembre 2013

### Artículos

1. Incidencia de políticas de empleo y transferencias de ingreso sobre la desigualdad económica: la Argentina del posneoliberalismo, 2003-2010
2. Transferencias monetarias condicionadas y su impacto sobre la pobreza: el caso del Bono Juancito Pinto en Bolivia
3. El costo de las corresponsabilidades como un factor de bajas en el Programa Oportunidades: el caso del componente de salud en zonas urbanas.
4. Evolución del Índice de Pobreza Humana en la ciudad de Hermosillo, Sonora, 2000-2010
5. Formación de capital humano en la educación superior y proceso de transición: licenciatura en Economía en una universidad pública del Estado de México, 2000-2010

### Reseña

5. *Evaluación Estratégica de Protección Social en México (2013), México, D.F., Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social (CONEVAL)*

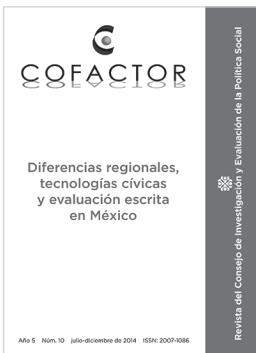


## Sociedad civil, rezago tecnocientífico y micronegocios

Año 5, número 9, enero-junio 2014

### Artículos

1. La pobreza en el Estado de México: cambios atribuibles al crecimiento económico y a la distribución del ingreso
2. Vulnerabilidad sociodemográfica de los adultos mayores indígenas en el Estado de México, 2010
3. Sociedad civil, filantropía y desarrollo humano en la frontera norte de México
4. Desempeño económico y factores que se encuentran detrás del rezago tecnocientífico en México
5. El caso de las pequeñas y medianas empresas mexicanas ¿micronegocios viables o sobrevivientes?



## Diferencias regionales, tecnologías cívicas y evaluación escrita en México

Año 5, número 10, julio-diciembre 2014

### Artículos

1. Calidad de vida urbana en los hogares de Tijuana y Mexicali, Baja California
2. Caracterización e impacto de las remesas en la desigualdad de las regiones de México, 2000, 2005 y 2010
3. Inclusión financiera. Un análisis introductorio a las diferencias regionales en México
4. Las tecnologías cívicas como herramientas ciudadanas para la innovación social
5. El examen escrito. La ayuda pedagógica en la educación básica primaria en México



## Colectividad: problemáticas sociales y demográficas

Año 6, número 11, enero-junio 2015

### Artículos

1. La política migratoria en el estado de Michoacán: un proceso inconcluso
2. Mortalidad infantil y pobreza en México, un análisis multinivel
3. Sin límites: factores condicionantes de la delincuencia juvenil
4. Aproximaciones a la libertad y opresión de América Latina en el siglo XXI
5. El examen escrito. La ayuda pedagógica en la educación básica primaria en México

### Reseña

6. *Contexto de la información sociodemográfica generada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)*



## Enfoques multidisciplinares sobre la organización ciudadana, desafíos y actividades

Año 6, número 12, julio-diciembre 2015

### Artículos

1. Bolívar y Martí en el desarrollo de la conciencia americana
2. Transdisciplinariedad de la educación: CINEDUCA, conector con la neurociencia
3. Asociaciones rurales y territorialidad en Zumpahuacán

### Reseña

4. *Sistema de Información de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (SIODM)*



## Desarrollo, Alimentación y Capital social

Año 7, número 13, enero-junio 2018

### Artículos

1. La construcción social de la alimentación: una reflexión sociológica
2. Cuatro características del capital social para enfrentar la pobreza urbana en la Ciudad de México (CDMX)
3. Los derechos culturales de las poblaciones mestizas en México ¿amenazados?
4. El interés superior de niños migrantes centroamericanos no acompañados en México: la historia de Ashlie



## Desarrollo Social y Humano: el nuevo enfoque de la política social del Estado de México

Año 7, número 14, julio-diciembre 2018

### Artículos

1. Transición del paradigma asistencialista al modelo de Desarrollo Humano en la política social del Estado de México
2. La inclusión social desde los derechos humanos
3. Gobernanza y desarrollo social en el Estado de México: análisis del diseño de cuatro Mecanismos de Participación Ciudadana Institucionalizada (MPCI)



## Políticas Públicas de Desarrollo Social con Perspectiva de Género

Año 8, número 15, enero-junio 2019

### Artículos

1. Heterogeneidad de experiencias en la satisfacción de derechos: el caso de las desigualdades entre mujeres en México
2. Heterogeneidad de experiencias en la satisfacción de derechos: el caso de las desigualdades entre mujeres en México
3. Enfoque integral sobre la violencia de género contra las mujeres



## Juventud: problemas y desafíos para el desarrollo

Año 8, número 16, julio-diciembre 2019

### Artículos

1. Nuevo Enfoque de Derechos Humanos en las Políticas Sociales de la Juventud en el Estado de México
2. Transversalidad y Políticas Públicas de Juventud. Nociones para la Articulación
3. Deporte y juventud. El cuidado y preservación de la mente y cuerpo juvenil a través de actividades deportivas



## **El Salario Rosa en el Estado de México: impacto en pobreza y expectativas de mejora** Año 8, número especial, 2019

### Artículos

1. Programas de apoyo y compensación de ingresos a la mujer en América Latina
2. El Programa Familias Fuertes Salario Rosa en el Estado de México: antecedentes y perspectivas
3. Análisis de la política social en el Estado de México en apoyo a las mujeres: Familias Fuertes Salario Rosa
4. Contraste de una política local y a una nacional de apoyo a la mujer: El Salario Rosa en el Estado de México y el resto del país
5. La política Social en apoyo a la mujer en perspectiva: alcances y retos



## **Desafíos de las políticas sociales para los adultos mayores** Año 9, número 17, enero-junio 2020

### Artículos

1. Envejecimiento poblacional y salud en México: líneas estratégicas de política pública para un envejecimiento saludable
2. La influencia de los organismos internacionales en las políticas sociales y de cuidado en las personas mayores en México
3. Una sociedad que desampara. La vejez en México



## **La pobreza indígena: retos de la política social para lograr el desarrollo humano de los pueblos originarios** Año 9, número 18, julio-diciembre 2020

### Artículos

1. Incidencia de las políticas públicas en la pobreza de los pueblos indígenas
2. La ciudad ¿es para todos? La desigualdad como experiencia cotidiana; indígenas migrantes en la Ciudad de México (CDMX)
3. Contexto familiar y socioeconómico de madres adolescentes indígenas de siete localidades del municipio de Temoaya, Estado de México
4. Políticas culturales indígenas y patrimonio cultural inmaterial



## **Impacto en el bienestar y desarrollo humano del Programa de Desarrollo Social Salario Rosa en sus nueve vertientes** Año 9, número Especial 2020

### Secciones

1. Antecedentes de la Estrategia Salario Rosa (ESR)
2. Ordenamiento de datos para modelar un programa social: el Salario Rosa
3. El Aprendizaje Automático: un enfoque metodológico a los programas sociales
4. Impacto general del Programa de Desarrollo Social Familias Fuertes Salario Rosa
5. El Análisis de las Vertientes de la Estrategia Salario Rosa
6. El Programa de Desarrollo Social Familias Fuertes Salario Rosa en perspectiva: aspectos de mejora



### Estrategias de política social ante la nueva realidad: COVID-19 y desarrollo

Año 10, número 19, enero-junio 2021

#### Artículos

1. Agenda mexicana municipal de género. Ajustes y limitaciones en tiempos de COVID-19
2. México: el efecto de la eliminación de la subcontratación de personal sobre el empleo
3. Indígenas ante la Pandemia de COVID-19

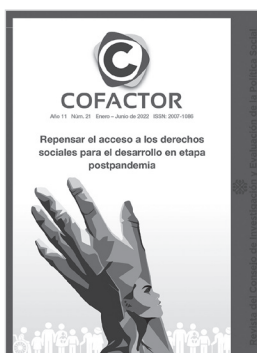


### Acciones para el fortalecimiento de una política social para grupos vulnerables

Año 10, número 20, julio-diciembre 2021

#### Artículos

1. El derecho a la participación de niñas, niños y adolescentes frente al COVID-19 en México
2. La cultura como categoría del bienestar social y su vinculación con la Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible en tiempos de COVID-19
3. La cultura como categoría del bienestar social y su vinculación con la Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible en tiempos de COVID-19



### Repensar el acceso a los derechos sociales para el desarrollo en etapa postpandemia

Año 11, Núm. 21 enero-junio de 2022

#### Artículos

1. La política social en México: alcances y limitaciones para enfrentar la pobreza alimentaria en la época de postpandemia
2. Efectos de la pandemia de COVID-19 en la actividad académica y laboral de mujeres académicas del Estado de Tamaulipas
3. El reto de evaluar políticas con enfoque de derechos



### Avances y desafíos del bienestar social y subjetivo en grupos vulnerables

Año 11, Núm. 22 julio-diciembre de 2022

#### Artículos

1. Expansión de la oferta de productos ultraprocesados y transformación del patrón alimentario: influencia en la vulnerabilidad por Covid-19 en México
2. Gasto público y desarrollo humano en el Estado de México, 2000-2020
3. Factores sociales de riesgo en adultos mayores con discapacidad en el medio rural
4. Impacto en la reducción de la pobreza a partir de la redistribución de ingresos



**COFACTOR** es una revista académica semestral, editada por el **CIEPS**, interesada en difundir investigaciones aplicadas originales que representen avances en múltiples ciencias sociales.

Busca ser un espacio abierto a la discusión y a la crítica en el ámbito del desarrollo social, y constituirse como un referente obligado para los responsables de la toma de decisiones gubernamentales de políticas públicas, investigadores, académicos y estudiantes.

La temática principal de **COFACTOR** es muy variada, desde pobreza, marginación, exclusión, desigualdad y género, hasta migración, educación, salud, gasto social, demografía y bienestar. La revista aparece en el Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex), en Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE) y en la Hemeroteca Virtual Latinoamericana.

Los números anteriores pueden consultarse en nuestra página de internet: [http://cieps.edomex.gob.mx/revista\\_cofactor](http://cieps.edomex.gob.mx/revista_cofactor)

Para información relacionada con distribución e intercambio escriba a: [vinculacion.cieps2016@gmail.com](mailto:vinculacion.cieps2016@gmail.com)

---

La revista Cofactor, año 11, núm. Especial 2022, se terminó de imprimir el mes de diciembre de 2022, con un tiraje de 100 ejemplares, en los Talleres Gráficos Santa Bárbara, S. de R. L. de C. V., Pedro Cortés núm. 402-1, col. Santa Bárbara, C. P. 50050, Toluca, Estado de México.





————— **Cofactor** está indexada en: —————

Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex), en Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE) y en HEVILA.





COFACTOR

## Artículos

### **El reto de enseñar y aprender en contextos de violencia**

Beatriz Calvo Pontón y Myrna Pastrana

### **Embarazo adolescente: más que una cuestión de educación sexual una cuestión del continuo social de la masculinidad**

Mariana G. Osornio Fuentes

### **Políticas de inclusión para la niñez y juventud con discapacidad. El caso de la inclusión educativa**

Israel Tonatiuh Lay Arellano y María Elena Anguiano Suárez

### **Niñas, niños y adolescentes: el camino para el reconocimiento de sus derechos sexuales**

Citlalli Cleto Bustamante

### **Mecanismo de atención a las violencias escolares del Consejo para la Convivencia Escolar en el Estado de México**

Adriana Elizabeth María del Pilar Ozuna Rivero, Irma Isabel Salazar Mastache, Marco Antonio Ortega Ramos y Héctor Eduardo Velázquez Bucio

### **El empoderamiento de las niñas y adolescentes mexiquenses. Reflexiones y retos para combatir la violencia de género**

Martha Hilda González Calderón

### **Cómo lograr la protección integral de niñas, niños y adolescentes en el Estado de México. Situación actual y prospectiva**

Olga María Esquivel Hernández

### **La defensoría pública de niñas, niños y adolescentes. Una deuda con el pleno goce de sus derechos humanos**

Myrna Araceli García Morón

### **Reseña**

#### **Acciones que la Secretaría del Trabajo del Estado de México lleva a cabo para erradicar el trabajo infantil**

Ma. Guadalupe Obregón Díaz

### **Reseña**

#### **Incidencia de las políticas públicas en la niñez indígena del Estado de México**

Consejo Estatal para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas

### **Reseña**

#### **La importancia de la labor asistencial de las Instituciones de Asistencia Privada para garantizar a la población infantil el acceso a sus derechos**

Junta de Asistencia Privada del Estado de México

### **Reseña**

#### **Algunos elementos susceptibles de ser considerados con la finalidad de implementar un programa de Acceso a los Sistemas de Justicia para la Protección Integral de la Niñez y Adolescencia en el Estado de México**

José Ignacio Martín del Campo Covarrubias



GOBIERNO DEL  
ESTADO DE MÉXICO

