



**TEJER
COMUNIDAD:
CUIDAR, INCLUIR Y
PREVENIR
LAS VIOLENCIAS**

Cuidado y
corresponsabilidad
en la educación
superior

Estrategias
frente a las
violencias

Inclusión educativa
y neurodivergencias

Interculturalidad
para una paz
integral



ANUIES ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Luis Armando González Placencia

Secretario General Ejecutivo

Gustavo Rodolfo Cruz Chávez

Coordinador General de Vinculación Estratégica

Luis Alberto Fierro Ramírez

Coordinador General de Fortalecimiento Académico e Institucional

Irma Andrade Herrera

Coordinadora General de Planeación y Buena Gestión

José Luis Cuevas Nava

Director Ejecutivo de Publicaciones y Fomento Editorial

DATOS DE IDENTIFICACIÓN OFICIAL -
VERSIÓN ELECTRÓNICA

esPAZioDH InterconexionES, año 02, núm. 02, enero-junio de 2026, es una publicación semestral digital editada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, Asociación Civil (ANUIES), el Espacio para la Promoción de la Cultura de Paz y los Derechos Humanos en las Instituciones de Educación Superior (EsPAZioDH - ANUIES) y la Dirección Ejecutiva de Publicaciones y Fomento Editorial (DEPyFE). Tenayuca 200, Col. Santa Cruz Atoyac, Alcaldía Benito Juárez, C.P. 03310, Ciudad de México. Teléfono 52 (55) 5420 4900 Ext. 1021.

Página electrónica de la revista:

<https://espaziodh.anuies.mx/revista-interconexiones/>

Correo electrónico: espaziodh@anuies.mx

Editora responsable:

Mtra. Judith Claudia Rodríguez Zúñiga

Subdirectora de Proyectos

Interinstitucionales y Redes Nacionales.

Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2026-041410122900-102, emitido el 14 de abril de 2026. ISSN: 3122-4407, ambos gestionados ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Responsable de la última actualización de este número: Mtra. Judith Claudia Rodríguez Zúñiga.

Tamaño del archivo: 6.3 MB.

esPAZioDH InterconexionES

La revista *esPAZioDH InterconexionES* es una publicación digital de carácter académico y divulgativo editada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, Asociación Civil (ANUIES), a través de la DEPyFE y del Espacio para la Promoción de la Cultura de la Paz y los Derechos Humanos en las Instituciones de Educación Superior (EsPAZioDH), cuyo propósito es promover la cultura de la paz y los derechos humanos en favor de una sociedad más justa y solidaria.

COORDINACIÓN EDITORIAL

Claudia Mendoza Arriaga

Judith Claudia Rodríguez Zúñiga

Victor Irving Ayala Cuevas

DIRECCIÓN EJECUTIVA DE PUBLICACIONES Y FOMENTO EDITORIAL

José Luis Cuevas Nava

Director Ejecutivo

María Antonia Rodríguez Rodríguez

Cuidado de la edición

Se agradece el apoyo del equipo de EsPAZioDH en la revisión de notas y referencias

COMITÉ EDITORIAL

Alicia Beatriz Azzolini Bincaz

Angélica Gay Arellano

Beatriz Eugenia Rodríguez Pérez

Beatriz Sarahí Aguilera Gallegos

Carmen Elena Arroyo Rodríguez

Ernesto Cabrera García

Francisco Javier Gorjón Gómez

Jorge Manuel Hori Fojaco

Leticia Antinea Hernández Ortiz

Leticia Janet Paredes Guerrero

Leticia Martínez Cuervo

Liliana Arcos Mata

Luis Armando González Placencia

Izchel Adriana Cosío Barroso

María Beatriz Castillo Escamilla

María Fernanda Algarra Chávez

Olinka Valeria Solórzano López

Raúl Ricardo Zúñiga Silva

Rubén (rubi) Hernández Duarte

Servando Gutiérrez Ramírez

Sonia Guadalupe Contreras Medina

Tania Marisol Ramos Gutiérrez

Victor Irving Ayala Cuevas

Los recursos visuales utilizados en los interiores y en la portada de esta edición provienen de los siguientes bancos de imágenes: Pixabay, Freepik y Gettyimages.

Los derechos de la presente publicación corresponden a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). La reproducción total o parcial de los contenidos se permite únicamente con fines académicos y citando la fuente correspondiente.

“CONTENIDO”

Editorial

Luis Armando González Placencia
Secretario General Ejecutivo de la ANUIES

5

Corresponsabilidad de cuidados en las Instituciones de Educación Superior: una agenda pendiente

Fernando Rocha Rosario
Vanessa Arvizu Reynaga
Erika Angélica Alcantar García

8

Notas para la incorporación de la paz integral en la educación superior

Jessica Badillo Guzmán

19

Juventudes, cosmovisión y enfermería: una experiencia de justicia social intercultural

Miriam Rubí de los Milagros Gamboa León
Beatriz Ramos Zúñiga
Carmen del Pilar Suárez Rodríguez
Sergio Florentino González

27

Más allá del pergamino académico. El espejismo de la profesionalización femenina frente a las asimetrías del mercado laboral y el papel transformador de la universidad mexicana

José Guadalupe Bermúdez Olivares

40

Cuando el cansancio es neurológico: el impacto de los trastornos invisibles y la urgencia de educar con empatía

Arlem Aleida Castillo-Avila

48

El derecho humano al cuidado en la educación superior: cuando cuidar te cuesta la carrera

Yaritza del Carmen Pérez-Pacheco
Silvia Alexandra Esquivel Díaz

54



Resolver conflictos universitarios sin revictimizar: mediación, justicia restaurativa y protección

Guillermo Alejandro Zaragoza Alvarado

62

Del protocolo a la atención efectiva: alcance y límites de las rutas universitarias frente a las violencias

Teresa Castro Mata

71

Campos clínicos como aula: importancia de la prevención de las violencias en la formación médica

Liz Aguilera García

Luisa Paulina Amador Bañuelos

Mely Arenivar Heredia

80

Reseñas

¿Puede una persona con esquizofrenia ser ingeniera? Una mente maravillosa como herramienta para la inclusión

Jonathan Alejandro Galindo Soto

90

La miniserie Adolescencia como radiografía de la radicalización

Julio Cuevas Romo

92

EDITORIAL

Es un gusto presentar el segundo número de la revista *esPAZioDH InterconexiónES*, titulado: *Tejer comunidad: cuidar, incluir y prevenir las violencias*. Este número contiene textos sobre cuatro temas importantes para la educación superior: el primero, el derecho humano al cuidado; el segundo, la prevención y atención de violencias en el ámbito universitario; el tercero, la inclusión educativa de personas neurodivergentes en las instituciones de educación superior (IES); el cuarto, la incorporación del enfoque de interculturalidad en la formación académica de nivel superior como un factor clave para fomentar la paz integral.

La revista inicia con el artículo invitado “Corresponsabilidad de cuidados en las instituciones de educación superior”, el cual visibiliza y critica la desigualdad —a partir de los resultados obtenidos del muestreo realizado por el Observatorio Mexicano de Cuidados en la Educación Superior (OMCES)— que viven las mujeres en las IES, ya que son ellas quienes realizan en mayor medida las actividades de cuidado. Respecto al mismo tema, la comunidad encontrará el artículo “El derecho humano al cuidado en la educación superior”, que también nos invita a reconocer las inequidades en las labores de cuidado, las cuales terminan reproduciendo una desigualdad estructural. En ambos artículos se señala el compromiso ineludible que tienen las IES para generar las condiciones que hagan efectiva una corresponsabilidad de cuidados en sus comunidades.

También desde una perspectiva de género, el artículo “Más allá del pergamino académico” reflexiona sobre las condiciones externas que excluyen a las mujeres ante la ausencia de mercados laborales inclusivos y la falta de infraestructura de cuidados. El texto propone una hoja de ruta para convertir la educación superior en un motor de soberanía económica y justicia social para las mujeres.

Por otra parte, los artículos enfocados a la prevención y atención de las violencias, como “Del protocolo a la atención efectiva”, evidencian, desde una perspectiva crítica, que la implementación de instrumentos formales (como los protocolos) es insuficiente por sí misma para abatir las violencias. Estos deben acompañarse de rutas de atención claras y accesibles a todas las personas, y asegurar condiciones que permitan una respuesta institucional efectiva. En ese sentido, en el artículo “Resolver conflictos universitarios sin revictimizar” se distingue entre la mediación, la justicia restaurativa y la ruta formal con medidas de protección, y advierte

sobre el riesgo de usar la mediación como salida automática. Asimismo, el artículo “Campos clínicos como aula” analiza la violencia estructural en el *habitus* médico y en el currículo oculto de la carrera de medicina, aspectos que favorecen la reproducción generacional de conductas violentas entre el estudiantado.

En el artículo “Juventudes, cosmovisión y enfermería” se comparte la experiencia del estudiantado, el personal docente y la comunidad en favor del reconocimiento de los saberes de los pueblos originarios de la Huasteca potosina para la formación del estudiantado de la Licenciatura en Enfermería. El reconocimiento y la valorización de estos conocimientos son fundamentales para fomentar la cultura de paz en la educación superior. En relación con este último punto, el artículo “Notas para la incorporación de la paz” explica que la interculturalidad es fundamental para alcanzar una paz integral, la cual requiere adoptar una perspectiva crítica, decolonial y anticolonial respecto a las condiciones que originan la violencia.

En “Cuando el cansancio es neurológico”, a partir de una narrativa autobiográfica, se aborda la depresión y se hace un llamado urgente a informarse sobre ella y a desestigmatizarla, ya que, en sistemas académicos inflexibles y capacitistas, puede confundirse fácilmente con falta de interés o pereza. Finalmente, como puente temático con este último artículo, la comunidad lectora encontrará dos reseñas que invitan a la reflexión sobre la salud mental y las redes de cuidado: una de la miniserie *Adolescencia* y otra de la película *Una mente maravillosa*.

Aprovecho la ocasión para agradecer a todas las personas que participaron en esta convocatoria, misma que fue muy nutrida por valiosas propuestas editoriales. En nombre de la ANUIES, quiero expresarles cuánto me enorgullece el interés que han mostrado por acercar el conocimiento que se genera en las IES a otras comunidades educativas y al público en general. Expreso mi profundo agradecimiento a quienes integran el Comité Editorial por su labor de dictaminación, al equipo del EsPAZioDH por la revisión y organización del material, y a la Dirección Ejecutiva de Publicaciones y Fomento Editorial de la Asociación por su acompañamiento en este proceso.

Estimada comunidad lectora, estoy convencido de que este número inspirará a cada vez más personas e instituciones a generar mejores condiciones de justicia en los entornos educativos. Les invito a explorar, desde una mirada crítica, los textos que aquí se presentan.

Luis Armando González Placencia

SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO DE LA ANUIES



**TEJER COMUNIDAD:
CUIDAR, INCLUIR Y PREVENIR
LAS VIOLENCIAS**

CORRESPONSABILIDAD DE CUIDADOS EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA AGENDA PENDIENTE

FERNANDO ROCHA ROSARIO

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA ECONÓMICA

VANESSA ARVIZU REYNAGA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-UNIDAD AZCAPOTZALCO

ERIKA ANGÉLICA ALCANTAR GARCÍA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

SEMBLANZAS

Fernando Rocha Rosario es maestrando en Administración y Políticas Públicas en el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE). Integrante del Observatorio Mexicano de Cuidados en la Educación Superior (OMCES). Ha sido servidor público en el Congreso de la Ciudad de México y en la Alcaldía Benito Juárez, además de desempeñarse como asistente de investigación en el Instituto Belisario Domínguez del Senado de la República. Entre sus intereses personales se encuentran la literatura mexicana del siglo XX, los viajes por distintos pueblos de México y la vida en familia.

Vanessa Arvizu Reyngaga es doctora en Psicología por la UAM-Azcapotzalco, donde actualmente se desempeña como profesora-investigadora en el área de Sociología de las Universidades. Realizó una estancia posdoctoral en la Red de Estudios sobre Desigualdades de El Colegio de México. Es candidata del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) e integrante del Observatorio Mexicano de Cuidados en la Educación Superior (OMCES). Disfruta de la docencia, la lectura, el tejido y la convivencia familiar.

Erika Alcantar García es candidata a doctora en Urbanismo. Licenciada en Historia y maestra en Urbanismo por la UNAM. Integrante del Observatorio Mexicano de Cuidados en la Educación Superior (OMCES) desde su fundación en 2024. Se desempeña como profesora en la licenciatura en Urbanismo de la UNAM, y en programas de posgrado vinculados con la teoría, la historia y el desarrollo inmobiliario del Departamento de Arquitectura, tanto en la Universidad Iberoamericana como en la Universidad Nacional Rosario Castellanos. Es aficionada al cine y disfruta compartir su vida cotidiana con Horacio, su perro.

RESUMEN

El debate sobre el trabajo de cuidados ha cobrado relevancia en México en los últimos años a partir de la propuesta del Sistema Nacional y Progresivo de Cuidados. En este contexto, las IES reproducen desigualdades de género en su interior, afectando a sus comunidades estudiantil, académica y administrativa. En este trabajo introducimos el Observatorio Mexicano de Cuidados en la Educación Superior (OMCES), el cual diseñó un instrumento piloto, el SONCIES, que ha sido probado en la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco y en la Universidad de Guadalajara con 163 respuestas. Los resultados muestran que todas las comunidades realizan actividades de cuidado, con mayor carga en mujeres, y que las prestaciones e infraestructura universitarias no responden a sus necesidades. El análisis demuestra que las IES tienen una agenda pendiente en corresponsabilidad de cuidados.

Palabras clave: sondeo, cuidados, universidad, educación superior, política

INTRODUCCIÓN

En los últimos diez años se ha ampliado la discusión nacional e internacional sobre el trabajo de cuidados debido a su importancia global. De acuerdo con el informe *El trabajo de cuidados y los trabajadores del cuidado para un futuro con trabajo decente* de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2019), diariamente se destinan más de 16 billones de horas a estas actividades, realizadas mayoritariamente por mujeres. Su relevancia económica es tal que, en algunos países, su contribución alcanza hasta el 40% del producto interno bruto (PIB). En México, según la Cuenta Satélite del Trabajo No Remunerado de los Hogares, este trabajo representó el 26.3% del PIB nacional en 2023, equivalente a un aproximado de 8.4 billones de pesos, de los cuales cerca de tres cuartas partes fueron aportados por mujeres (INEGI, 2024).

Los cuidados son desiguales en su realización. Tan solo en nuestro país, la Encuesta Nacional para el Sistema de Cuidados (ENASIC) (INEGI, 2022) revela que las mujeres asumen una carga desproporcionada en dichas tareas con respecto a los varones. Del total de personas a nivel nacional que brindaron cuidados a miembros de su hogar o externos a este, 75.1% fueron mujeres y solo 24.9% fueron hombres. Esta desigualdad se debe a estructuras socioculturales y económicas forjadas en sistemas patriarcales que, históricamente, han puesto en desventaja a las mujeres al asignar roles y responsabilidades basadas en un sistema desigual de géneros. Dicho esquema no solo reproduce jerarquías de poder, sino también perpetúa prácticas y valoraciones que invisibilizan la participación de las mujeres en ámbitos distintos al doméstico, como el educativo y el laboral (Planas, 2023).

La desigualdad en los cuidados aumenta a medida que disminuye el nivel socioeconómico. Arvizu y Arce (2023) encuentran que, sin importar la clase social, el nivel educativo alcanzado o la existencia de ocupaciones e ingresos similares a los de sus parejas, las mujeres siempre asumen una mayor carga de trabajo de cuidados que sus parejas varones. No obstante, estas desigualdades se acentúan entre las mujeres de estratos socioeconómicos más bajos. Esta situación provoca que ellas tengan dificultades para compaginar sus labores académicas y profesionales con las tareas de cuidados, lo que puede derivar en interrupciones de sus trayectorias escolares o en su inserción en

empleos de menor jerarquía y remuneración, lo que a su vez contribuye a la persistencia de brechas económicas a lo largo de su ciclo de vida (Arvizu y Arce, 2023). Ante este panorama, se han articulado distintas respuestas desde el ámbito jurídico. En el ámbito internacional, en 2025 la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) reconoció los cuidados como un derecho fundamental para el bienestar de las personas (Corte IDH, 2025). Por su parte, el gobierno mexicano ha propuesto crear un Sistema Nacional y Progresivo de Cuidados (SNPC) orientado a redistribuir estas labores bajo un principio de corresponsabilidad social entre el Estado, el mercado, las comunidades y los hogares (Gobierno de México, 2025). Como parte de este esfuerzo, se planteó ante el Senado una reforma a la Ley General de Desarrollo Social para reconocer el cuidado como un derecho. No obstante, hasta el primer trimestre de 2026 esta propuesta aún se encontraba en discusión. A nivel subnacional, algunas entidades federativas han avanzado en el desarrollo de sistemas locales de cuidados. Destacan los casos de la Ciudad de México, Nuevo León, Jalisco, Estado de México y Yucatán. Sin embargo, de todas estas demarcaciones, únicamente Jalisco cuenta con una legislación específica que regula el sistema integral de cuidados a nivel estatal, mientras que la Ciudad de México está realizando una consulta ciudadana para formar un proyecto de Ley (Congreso de la Ciudad de México, 2026). Por lo tanto, si a nivel internacional y desde el gobierno se reconoce el cuidado como un derecho, ¿qué papel tienen las instituciones de educación superior (IES) en la corresponsabilidad de los cuidados? Las IES han sido espacios de producción de conocimiento y debate en torno a la organización social de los cuidados para promover una distribución más equitativa de estas responsabilidades. Sin embargo, enfrentan un desafío pendiente: analizar sus propias prácticas desde dentro, es decir, observar cómo en su interior también se posibilita o dificulta la conciliación entre responsabilidades académicas y las tareas de cuidado de quienes integran sus comunidades estudiantiles, académicas y administrativas.

¿POR QUÉ CONOCER LOS CUIDADOS EN LAS IES?

Las IES que integran el Sistema de Educación Superior en México se caracterizan por su diversidad en términos de financiamiento, organización y composición de sus comunidades. Desde su consolidación a lo largo del siglo XX, particularmente en su periodo de expansión entre las décadas de 1960 y 1990 (Rodríguez, 2002), estas instituciones se estructuraron bajo un modelo orientado a un perfil estudiantil “tradicional”, integrado principalmente por jóvenes varones de tiempo completo y sin responsabilidades familiares (De Garay y Casillas, 2018). Sin embargo, los procesos de expansión y descentralización de las IES han transformado, por una parte, las características institucionales, pero también han tenido impacto en la composición del estudiantado, profesorado y personal administrativo destacando la creciente incorporación de mujeres (de Garay y Del Valle Díaz Muñoz, 2012).

A pesar de estos avances, las IES no han estado exentas de reproducir lógicas patriarcales presentes en la sociedad. Al analizar la reproducción del orden de género al interior de las IES, Buquet (2016) afirma que dicha situación “se vincula con el régimen de género familiar, pero también con el de la academia, ya que estas instituciones están estructuradas desde la lógica

masculina: investigadores hombres *full time* que tendrán una ‘esposa-madre’ que resuelva las necesidades del ámbito familiar” (2016, p. 41).

Asimismo, las IES generalmente no consideran la diversidad de trayectorias educativas, conformaciones biográficas y condiciones de vida de su comunidad, lo que genera desventajas estructurales para ciertos grupos, particularmente para las mujeres con responsabilidades de cuidado (Arvizu, 2020). Si bien en las últimas décadas se ha alcanzado la paridad en la matrícula, e incluso las mujeres representan la mayoría de las personas que obtienen títulos profesionales, esto no implica necesariamente condiciones equitativas durante su experiencia académica (de Garay y Del Valle Díaz Muñoz, 2012). Por ejemplo, aunque es probable que las mujeres combinen sus estudios con la maternidad, solo una minoría de madres universitarias logra concluir la educación superior, lo que refleja las dificultades estructurales para compatibilizar ambas responsabilidades (Arvizu, 2020).

También es relevante señalar que, al interior de las universidades, estas desigualdades se manifiestan en el acceso diferenciado a recursos institucionales. Estudios recientes muestran que las estudiantes con responsabilidades de cuidado enfrentan mayores obstáculos para acceder a apoyos, permisos o servicios, en comparación con otros sectores de la comunidad (OEI, 2025). Asimismo, las condiciones laborales del personal académico y administrativo también pueden tener incidencia en su capacidad para conciliar el trabajo con el cuidado; el problema puede ser mayor para quienes cuentan con contratos temporales o por asignatura, pues suelen carecer de prestaciones ligadas a contratos laborales, lo que les obliga a asumir de manera individual los costos asociados al cuidado (OEI, 2025).

En ese sentido, el trabajo de cuidados influye en la distribución del tiempo dentro de la vida académica. Mientras que las mujeres dedican una proporción significativa de su jornada cotidiana a las actividades domésticas y de cuidado, los hombres concentran más tiempo en tareas académicas, lo que se traduce en ventajas acumulativas en términos de productividad y desarrollo profesional (Arvizu y Arce, 2023).

Uno de los principales retos radica en la escasez de información sistematizada sobre la oferta, la demanda, el impacto de servicios, la infraestructura y los programas vinculados al cuidado dentro de las IES. Dicha ausencia de información dificulta dimensionar el fenómeno y limita el diseño de políticas institucionales integrales que promuevan la corresponsabilidad de los cuidados y el bienestar de las comunidades universitarias. En concordancia, según el Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior (ONIGIES), en el componente de corresponsabilidad que aborda las acciones hechas por las IES para redistribuir las labores domésticas y de cuidados, 21 de las 48 instituciones no tienen o no presentaron resultados de acciones dirigidas a este cometido. El total de las IES participantes se puntúa en 1.2 sobre 5 en el avance de corresponsabilidad (ONIGIES, 2021).

Con el fin de coadyuvar a resolver esta situación, el Observatorio Mexicano de Cuidados en la Educación Superior (OMCES)¹ busca generar información

¹ El OMCES se compone por un grupo de trabajo interdisciplinario de distintas IES. Tiene como finalidad generar una plataforma interactiva de acceso abierto que concentre indicadores sociales, diagnósticos, cartografía y buenas prácticas relacionadas con los cuidados en las comunidades universitarias.

cuantitativa y cualitativa sobre las características, experiencias y necesidades de las comunidades universitarias cuidadoras, en términos de sus prestaciones e infraestructura en las IES. En este contexto, el presente artículo ofrece una exploración descriptiva a partir de algunos resultados obtenidos mediante un sondeo preliminar realizado en dos universidades mexicanas.

¿CÓMO SON LOS CUIDADOS EN LAS IES?

Con el fin de contribuir a mostrar, mediante la evidencia empírica, cómo son las personas cuidadoras y cómo desempeñan esta labor en las IES, realizamos un pilotaje en dos universidades mexicanas. Para ello partimos de dos instrumentos. Primero, uno cualitativo diseñado con trabajo de gabinete de revisión documental para conformar el Marco de Referencia del OMCES, en el cual se identificaron y sistematizaron los documentos jurídico-normativos internacionales, nacionales y locales en materia de cuidados. El segundo se diseñó con base en dicho marco y consistió en el Sondeo sobre las Necesidades de Cuidado y Autocuidado en las Instituciones de Educación Superior (SONCIES), un instrumento orientado a generar información de carácter mixto.

METODOLOGÍA DEL SONCIES

El SONCIES tiene un enfoque multidimensional. En primer lugar, recaba información sobre las características y necesidades de cuidado y autocuidado de las comunidades estudiantil, académica y administrativa de las IES. En segundo lugar, recopila datos sobre la interacción entre las diversas jornadas que experimentan las personas al interior de las universidades, ya sean académicas, laborales o de cuidado. En tercer lugar, indaga sobre la demanda de cuidados de infancias, adolescencias, personas adultas mayores y personas con discapacidad. Finalmente, recolecta información sobre las prestaciones y capacidades instaladas que tienen las comunidades universitarias para ejercer labores de cuidado sin menoscabo a sus responsabilidades en la IES.

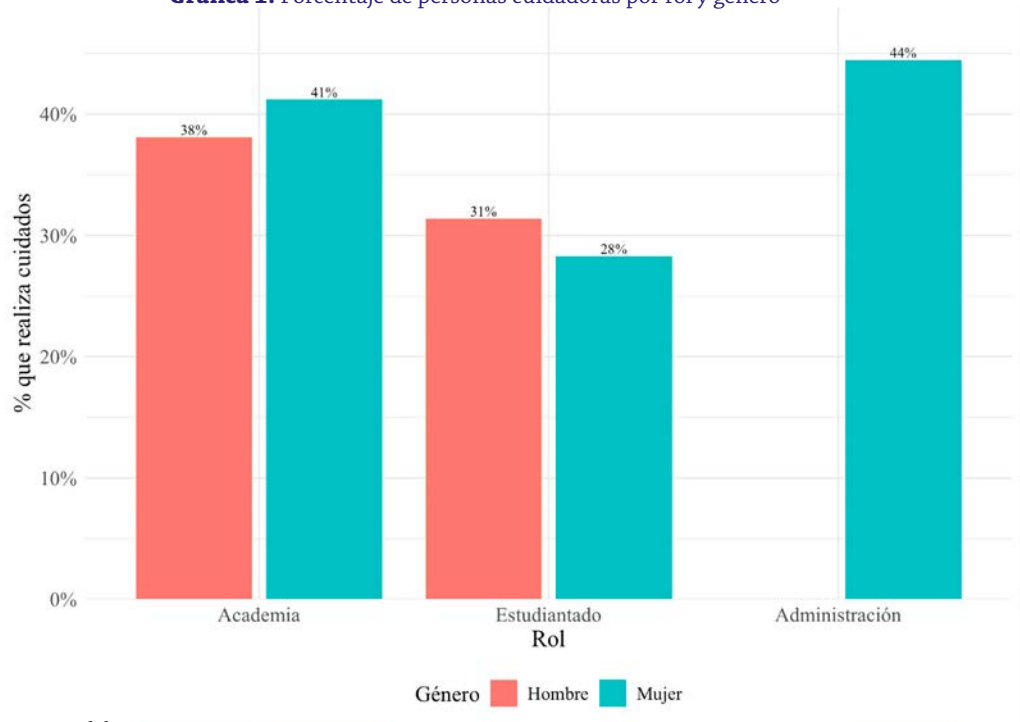
El cuestionario fue montado en la plataforma Google Forms y se compone de 53 reactivos, principalmente cerrados y orientados a la obtención de información cuantitativa. De manera complementaria, se incluyeron preguntas abiertas con el objetivo de profundizar en la identificación de necesidades específicas, así como en la valoración de las prestaciones e infraestructura disponibles para los cuidados en las IES.

RESULTADOS

El SONCIES fue pilotado en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (UAM-A) y en la Universidad de Guadalajara (UdeG) entre el 13 y el 31 de octubre de 2025, con el fin de poner a prueba su diseño, recibir retroalimentación de quienes respondieron y hacer los ajustes necesarios. La UAM-A y la UdeG fueron elegidas por la cercanía de las personas investigadoras con dichas instituciones, lo cual facilitó la solicitud y la gestión del pilotaje. Algunos resultados son los siguientes.

Se recibieron 163 respuestas: 98 de la UAM-A y 65 de la UdeG, con representación de estudiantes (60%), personal académico (34%) y personal administrativo (6%). Conviene precisar que, aunque el instrumento se difundió mediante canales oficiales y con periodos de reiteración, la participación

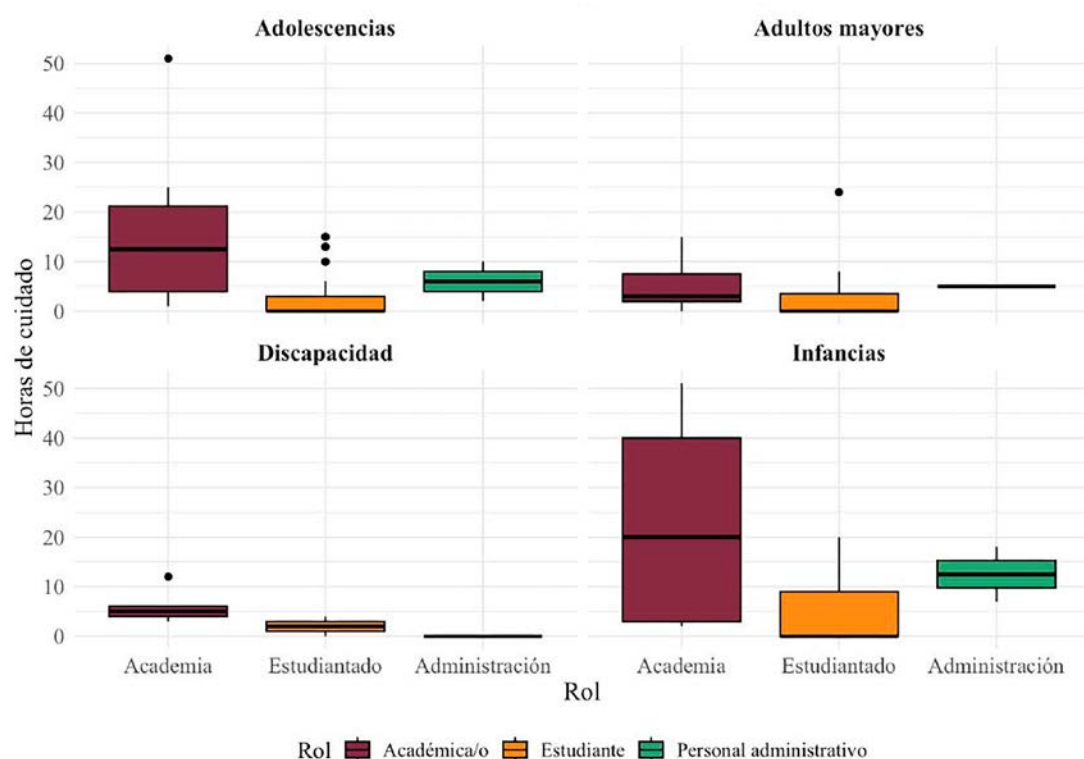
Gráfica 1. Porcentaje de personas cuidadoras por rol y género



Fuente: Elaboración propia.

aunque fue limitada, registró una mayor afluencia por parte de la comunidad estudiantil. En ambas instituciones se mencionó que la comunidad suele mostrarse renuente a responder instrumentos cuando la participación se plantea como opcional.

Como se observa en la Gráfica 1, del total de las respuestas registradas, todas las comunidades universitarias reportaron realizar actividades de cuidado, entendidas como la presencia de al menos una persona en su hogar con necesidad de ser cuidada (infancia, adolescencia, persona adulta mayor o con discapacidad) y la asignación de tiempo propio para su atención. Las y los estudiantes registraron una menor proporción como personas cuidadoras, pues apenas un tercio se identificó como tal. En la comunidad académica, esta proporción fue de aproximadamente 40%, mientras que el personal administrativo alcanzó 44%. Estos resultados muestran que en las IES existen personas que realizan actividades de cuidado además de estudiar, trabajar o impartir clases. El cuidado atraviesa sus roles institucionales, lo que coincide con investigaciones anteriores (Arvizu, 2020; Arvizu, 2025, Meza, 2025). Respecto al género, fueron las mujeres quienes con mayor frecuencia indicaron cuidar a otra persona, con excepción del estudiantado donde la proporción mayor fue entre los hombres. Sin embargo, resalta que ningún varón del área administrativa reportó realizar labores de cuidado. Esto representaría, aunque en menor medida en algunos roles, la feminización de los cuidados característica de la sociedad mexicana. En ese sentido, se demuestra que las IES, aun siendo espacios de producción de conocimiento y de debate intelectual, no están exentas de reproducir desigualdades asociadas a las labores de cuidado, en las cuales las mujeres representan el grupo que más apoyo brinda en ese sentido.

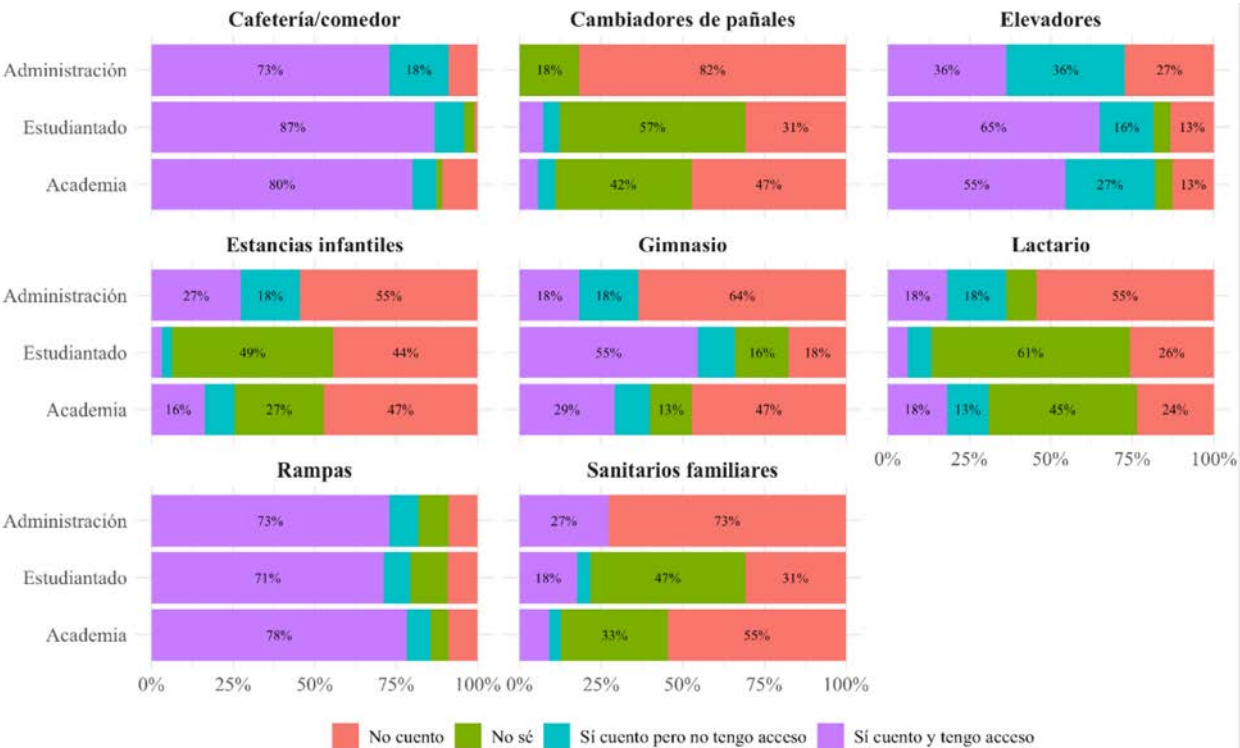
Gráfica 2. Distribución del tiempo de cuidado por rol

Fuente: Elaboración propia.

En la Gráfica 2 se representan los estadísticos descriptivos de la distribución del tiempo de cuidados por rol institucional y por población cuidada. Todas las comunidades reportaron cuidar infancias, adolescencias, personas mayores o con discapacidad; sin embargo, los tiempos son diferentes para cada una de ellas. Las infancias constituyen la población que recibe el mayor tiempo de cuidado y presentan una distribución más heterogénea, particularmente entre el personal académico, que reportó una mediana de 20 horas semanales y valores máximos de hasta 50 horas. Las adolescencias representan la segunda población que más tiempo de cuidado percibe por parte del personal académico, aunque de forma más homogénea y con una mediana menor a las 15 horas semanales. Por otro lado, las personas con discapacidad son quienes reciben menos tiempo de cuidado en todos los roles, probablemente debido a que requieren cuidados especializados que no son compatibles con las responsabilidades dentro de las IES. Esto podría inferir una exclusión educativa y laboral de las personas responsables de esta población.

Por lo tanto, la responsabilidad de estudiar, trabajar o impartir clases interactúa de forma distinta con la demanda de tiempo de cuidado según la población dependiente, siendo las infancias las que mayor tiempo de atención reciben. La mayoría de las medianas, es decir, los valores que se encuentran en el centro del conjunto de datos no superan las cinco horas semanales, lo cual implicaría una necesidad mínima de poco más de media jornada

Gráfica 3. Acceso a prestaciones por rol- Total



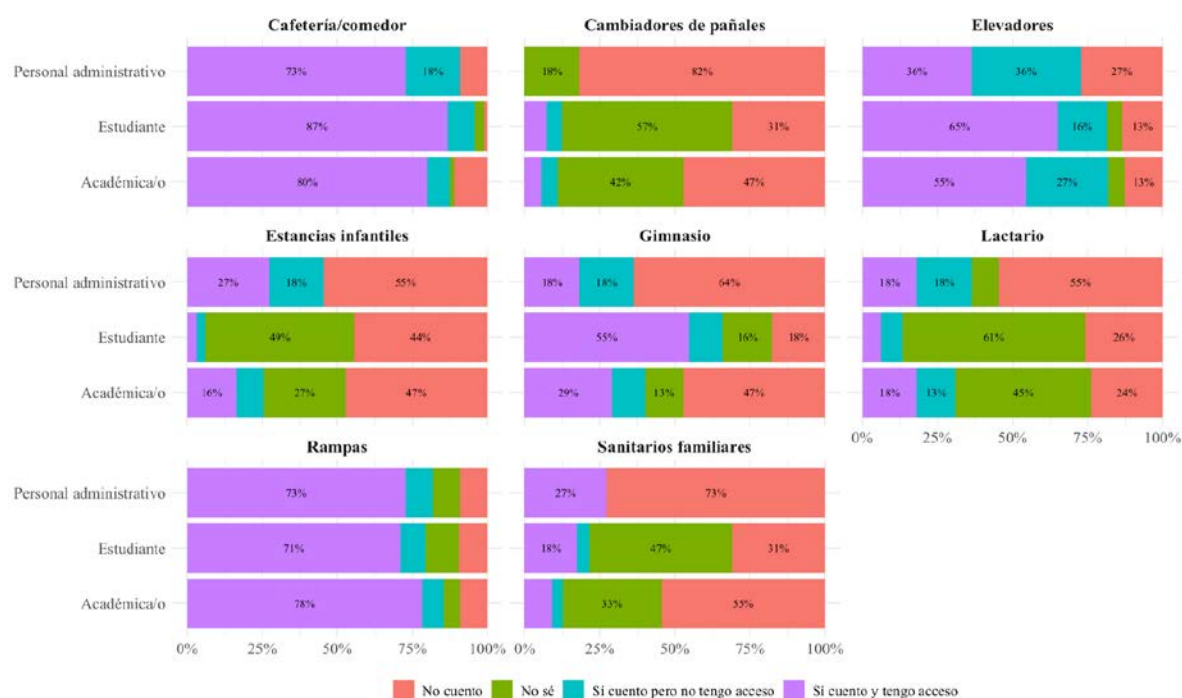
Fuente: Elaboración propia.

laboral o una jornada estudiantil completa para proporcionar esta atención. Sin embargo, esto cambia cuando se trata de cuidar infancias y el cambio se aprecia aún más en el personal académico.

En la Gráfica 3 se presentan las percepciones, en términos de conocimiento y acceso, sobre las prestaciones que ofrecen las universidades. Los apoyos monetarios por maternidad o paternidad (máximo de 15%) son los menos disponibles en las tres comunidades universitarias, seguidos por la licencia por lactancia (máximo 20%) y finalmente, la posibilidad de realizar teletrabajo (máximo 24%). Estos resultados muestran una desconexión entre las prestaciones de la IES y las necesidades de sus integrantes, si se considera que las infancias y las adolescencias son quienes demandan más tiempo de cuidado. En el caso de las y los estudiantes, se observa el mayor nivel de desconocimiento o falta de acceso, lo cual podría deberse a problemas de comunicación institucional o, en el escenario más crítico, a una ausencia del interés por satisfacer las necesidades de este grupo.



Fueron las mujeres quienes con mayor frecuencia indicaron cuidar a otra persona, con excepción del estudiantado, donde la proporción mayor fue entre los hombres”

Gráfica 4. Acceso a infraestructura por rol- Total

Fuente: Elaboración propia.

El seguro propio y el servicio médico están relativamente consolidados en cuanto a su acceso, principalmente en la comunidad administrativa, lo que probablemente se debe a la existencia de contratos colectivos laborales y a que son ampliamente reconocidos como derechos. Sin embargo, llama la atención que, a pesar del avance en la cobertura con seguro propio, el seguro para dependientes no cuenta con la misma garantía.

Por lo tanto, el pilotaje confirma que las IES no solo son espacios donde se realizan y requieren cuidados, sino también instituciones cuyas prestaciones hacia sus comunidades no responden completamente a sus necesidades de cuidado. Según Arvizu (2020) y Meza (2025) esto conduce a que el apoyo dependa de redes (amistades, familiares) y de la sensibilización de las personas jerárquicamente superiores en la institución. De esta manera, el cuidado permanece concentrado en unas cuantas personas y continúa sin ser plenamente reconocido como trabajo y como derecho.

La Gráfica 4 muestra las percepciones sobre el acceso y conocimiento de la infraestructura de cuidados. Los cambiadores de pañales, los lactarios, las estancias infantiles y los sanitarios familiares son las capacidades instaladas con menor acceso, lo cual nuevamente resalta la desvinculación entre las necesidades de cuidado de las comunidades universitarias, derivadas del tiempo dedicado a las infancias, con la oferta institucional para satisfacerlas. Asimismo, a diferencia de lo que ocurre con las prestaciones, en este caso todas las poblaciones reportan niveles similares de desconocimiento o falta de acceso, lo cual sugiere una condición inherente a las IES más que una situación dependiente de los roles al interior de las instituciones.

Por lo tanto, el pilotaje del SONCIES también muestra que, en estos casos, la infraestructura universitaria no responde adecuadamente a las necesidades de sus comunidades para realizar cuidados al interior de las IES. Dada la

demanda de tiempo asociada al cuidado de las infancias, especialmente en el caso del personal académico, las personas podrían articular su jornada dentro de la institución con su jornada de cuidados; sin embargo, esto podría complicarse por las capacidades instaladas actualmente disponibles.

CONCLUSIONES

Como lo muestran los resultados del pilotaje del SONCIES, las IES en México aún no están exentas de reproducir lógicas patriarcales y de desigualdad de género, por lo que la mayor carga de cuidados sigue recayendo en las mujeres de las distintas comunidades universitarias. A pesar de sus objetivos y compromisos con la igualdad de género, en estas instituciones puede persistir una estructura diseñada a partir de un modelo académico masculino, de tiempo completo, que deja fuera las labores de cuidados.

Asimismo, se reconoce que existe una ausencia de información sistematizada sobre los cuidados en las IES. La mayoría de los centros educativos no cuentan con recursos para generar diagnósticos que les permitan diseñar programas específicos o políticas institucionales integrales sobre cuidados, y sus esfuerzos se ven limitados por sus contextos financieros, espaciales y de recursos humanos. En ese sentido, el SONCIES surge como un instrumento para producir datos mixtos que permitan conocer el estado de los cuidados en las IES, visibilizar las acciones aisladas y contribuir al diseño de políticas integrales que atiendan las necesidades de todas sus comunidades.

El pilotaje del SONCIES en la UAM-A y en la UdeG representa un primer momento del proyecto del OMCES hacia la generación de evidencia empírica, que permita a las IES conocer su realidad interna. Este esfuerzo resulta trascendental en el contexto en que el gobierno mexicano busca establecer un Sistema Nacional y Progresivo de Cuidados, en el que las IES tienen un papel fundamental, tanto en la formación de profesionales como en su corresponsabilidad social.

REFERENCIAS

- Arvizu, V. (2020). Administrar, rendir y agotar el tiempo. Las jornadas de madres y padres universitarios. *Revista interdisciplinaria de estudios de género* de El Colegio de México, 6, e478. Epub 02 de marzo de 2020. <https://doi.org/10.24201/reg.v6i0.478>
- Arvizu, V., y Arce, P. (2023). Las mujeres mexicanas frente al trabajo de cuidados: desigualdades en las actividades y en las formas de vida. *Revista Punto Género*, (20), 147–177. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2023.73464>
- Buquet, A. (2016). El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas* (44), abril, 27-43 Universidad Central Bogotá, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105146818003.pdf>
- Congreso de la Ciudad de México. (s.f.). *Sistema de Cuidados de la Ciudad de México*. <https://sistemadecuidados.congresocdmx.gob.mx/>

- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2025, 12 de junio). *El contenido y el alcance del derecho al cuidado y su interrelación con otros derechos. Opinión Consultiva OC-31/25* (resumen oficial).
- De Garay, A., y Casillas, M. (2002). Los estudiantes como jóvenes: una reflexión sociológica. En Alfredo Nateras (Coord.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas* (pp. 245-262). UAM-I. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.135.29175>
- De Garay, A. y Del Valle-Díaz-Muñoz, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(6), 3-30. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722012000100001&lng=es&tlng=es.
- Gobierno de México. (2025, 29 de octubre). *Marco de referencia del Sistema Nacional y Progresivo de Cuidados* (SNPC). <https://bit.ly/41HcL7V>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Encuesta Nacional para el Sistema de Cuidados* (ENASIC) 2022. <https://bit.ly/4eubNDA>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024, 25 de noviembre). *Cuenta satélite del trabajo no remunerado de los hogares de México* (CSTNR-HM) 2023 (Comunicado de prensa núm. 680/24). <https://bit.ly/4sJlGRr>
- Meza, P. (2025). “¿Quién cuida a quienes cuidan? El rol de las universidades en la construcción de una nueva lógica de cuidados”, *Revista de Educación Superior y Sociedad*, 37(1), 103-133.
- Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior. (s.f.). *Corresponsabilidad*. UNAM. <https://bit.ly/41Cn7Ge>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2025). *Radiografía de las maternidades y paternidades en las instituciones de educación superior. Primera infancia*. <https://oei.int/wp-content/uploads/2025/06/maternidades-y-paternidades-vf.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo. (2019). *El trabajo de cuidados y los trabajadores del cuidado para un futuro con trabajo decente*. <https://bit.ly/3QN2i8D>
- Planas, J. (2023). *Mujeres, trabajos y educación en México. La evolución de la oferta de trabajo femenina y su relación con la educación*. Mc. Graw Hill
- Rodríguez, R. (2002). La educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(14), enero-abril, COMIE. ISSN: 1405-666.



NOTAS PARA LA INCORPORACIÓN DE LA PAZ INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

JESSICA BADILLO GUZMÁN
UNIVERSIDAD VERACRUZANA

SEMBLANZA

Jessica Badillo Guzmán es licenciada en Pedagogía, maestra en Educación y doctoranda en Innovación en Educación Superior. Es profesora de tiempo completo en la Universidad Veracruzana. Sus líneas de interés incluyen la interculturali-

dad, la educación superior, las políticas educativas, la internacionalización, el género, la inclusión, las metodologías activas, la cultura de paz y la educación antirracista. Forma parte del Cuerpo Académico UV-513 Educación y Equidad. Asimismo, es integrante de la Red Nacional para la Paz ANUIES, de la Red de Investigación y Cooperación en Estudios Interculturales y de la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior (Cátedra UNESCO “Educación Su-

perior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina” de la UNTREF).¹ Entre sus intereses personales destacan los paseos en familia; disfruta, asimismo, de la música y de leer un buen libro antes de dormir; mantiene un especial interés por la literatura feminista latinoamericana.

RESUMEN

A partir del reconocimiento de la paz como un derecho humano, así como la visibilización de las problemáticas de violencia, discriminación y racismo que emergen en México y en el contexto latinoamericano, este artículo se propone reflexionar en torno a la incorporación del enfoque de paz integral en las instituciones de educación superior, como una posibilidad para construir paz desde una perspectiva crítica, situada y descolonizadora.

Palabras clave: paz, paz integral, educación superior, interculturalidad, derechos humanos

INTRODUCCIÓN

La paz ocupa un espacio importante en la literatura académica reciente; sin embargo, su abordaje no es un tema nuevo. Jiménez Bautista (2022), por ejemplo, reconoce cuatro fases en los estudios para la paz. La *fase fundacional* (1904-1969) estuvo centrada en la violencia directa y la paz negativa como una respuesta ante ella. La *fase de expansión* (1970-1989) puso énfasis en la violencia es-

tructural y dio lugar a la noción de la paz positiva. La *fase de especialización o fragmentación* (1990-2008) estudió la violencia cultural-simbólica y las relaciones de poder, lo que derivó en la propuesta de una paz neutra y en las diversas iniciativas de cultura de paz. Finalmente, la *fase de hibridación y amalgama* (2009 a la actualidad) reconoce la existencia de violencias híbridas, es decir, la conexión entre las violencias anteriormente identificadas. Frente a ella, surge la noción de paz híbrida, como una vía para transformar la cultura de la violencia.

Así, Jiménez Bautista muestra cómo los estudios sobre la violencia y sobre la paz han estado interrelacionados a través del tiempo y cómo frente a cada tipo de violencia, han surgido nuevas formas de comprender y construir la paz. En sus inicios, el concepto de paz estuvo relacionado con los contextos de guerra y las formas de violencia derivadas de ella; posteriormente, se comprendió que las formas de violencia pueden ser diversas y que actúan incluso de manera interrelacionada, como ocurre con las violencias estructural, simbólica o híbrida.

Hoy en día, entendemos que la paz no consiste únicamente en la ausencia de la guerra o en la reducción de las formas violentas en las interacciones humanas o en la resolución de conflictos, sino que tiene que ver con la existencia de formas de convivencia y condiciones de vida dignas, respetuosas de los derechos humanos de todas las personas y promotoras de la igualdad y la equidad y que todo ello puede promoverse a través de la educación.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2158-5349>.



Según Gómez Barriga (2019), “la idea de paz ha estado asociada con una serie de prácticas y valores que dieron pie para pensar la Paz como un ejercicio y un Derecho Universal” (p. 508). De acuerdo con la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH, 2024), la paz constituye un derecho humano.

El derecho a la paz se refiere a que todos los seres humanos tenemos el derecho colectivo e individual a vivir en una sociedad pacífica. Deriva de valores universales como la vida, la justicia y la libertad, y tiene como base la premisa de que todas las personas deberíamos vivir nuestra vida sin miedo, en una sociedad que respete nuestros derechos y promueva la paz como un principio fundamental (CNDH, 2024, p. 13).

¿Es posible el disfrute del derecho humano a la paz en el contexto actual, tal y como lo plantea la CNDH? Durante mucho tiempo hemos vivido en una cultura de la violencia. El crimen organizado ha sembrado el pánico y el conflicto a lo largo y ancho de nuestro país. La narcocultura se ha apoderado de los espacios públicos y privados; se hace evidente en los programas de televisión, en las series que rápidamente ocupan los primeros lugares de audiencia en las plataformas de *streaming*, en las expresiones musicales y en las diversas formas de expresión del capitalismo necropolítico, entendido como aquel que “refiere a las prácticas capitalistas o formas organizacionales de acumulación que involucran desposesión, muerte, suicidio, esclavitud, destrucción de hábitats y la organización y administración general de la violencia” (Estévez, 2018, pp. 29-30).

En las instituciones educativas, la violencia toma múltiples formas: *bullying* o acoso escolar, hostigamiento, violencias hacia las mujeres y hacia las comunidades lésbica, gay, bisexual, trans, intersexual, queer y demás identidades (LGBTIQ+), discursos de odio y prácticas de exclusión. Los racismo se configuran a nivel interactoral, pero también institucional y estructural. Diversas formas de discriminación hacen que la diversidad sea percibida como un problema más que una riqueza, lo que lleva a muchas personas a negar u ocultar aspectos de su



Diversas formas de discriminación hacen que la diversidad sea percibida como un problema más que una riqueza, lo que lleva a muchas personas a negar u ocultar aspectos de su identidad”

identidad, como su pertenencia étnica o afrodescendiente, el dominio de una lengua originaria, su condición socioeconómica, sus necesidades educativas especiales, alguna enfermedad o sus neurodivergencias.

Todas estas situaciones se ubican justo en el extremo opuesto a la construcción de la paz. En este contexto, ¿es posible construir relaciones fincadas en la paz, que posibiliten nuevas y renovadas formas de ser y estar, para sí y con los otros? ¿Qué caminos necesitamos recorrer para hacer de la paz una forma natural de convivencia en todos los espacios? ¿Podemos hacer algo desde la educación y, particularmente, desde la educación superior?

La psicología evolutiva nos diría, en una perspectiva etaria, que quienes cursan una carrera universitaria, así como aquellas personas que son responsables de su formación (docentes, autoridades), han superado ya las etapas de vida en las que se forma la conciencia, se genera una jerarquía de valores y se definen elementos de personalidad, actitudes y formas de ser y relacionarse. Empero, la misma rama nos señala que el aprendizaje es un proceso a lo largo de la vida, permanente y modificable, y que nuestras estructuras cognitivas pueden transformarse, cambiando la forma en que percibimos el mundo y habitamos en él. Desde esa perspectiva, construir la paz desde la educación superior es posible.

En este marco, el presente artículo explora las posibilidades de la Paz Integral (San-

doval Forero, 2014) en la educación superior, cuyo objetivo es proponer su incorporación al currículo formal, su transversalización en la formación del alumnado y su apropiación por parte de las comunidades educativas a nivel institucional. Asimismo, se plantea impulsar prácticas orientadas a la construcción de paz tanto al interior de las instituciones como en los contextos comunitarios de los que forman parte, mediante la participación del estudiantado, el profesorado y diversos agentes sociales.

LA PAZ INTEGRAL

Para abordar el concepto de paz integral, se retoma la propuesta de Sandoval Forero (2014), quien invita a pensar en la interculturalidad para la paz, entendida como una perspectiva que, más que fundamentarse en un diálogo acrítico, se guía por el cuestionamiento y la crítica de las estructuras que hacen posibles las violencias y las desigualdades. En palabras del autor: “Este llamado al encuentro de culturas desde la perspectiva de la interculturalidad para la paz, supone la crítica a las estructuras violentas y a todas sus formas de producción de desigualdades, injusticias, opresión y explotación generadoras de inequidades culturales” (p. 119).

Sandoval Forero distingue entre la paz hegemónica y la paz integral. Explica a la primera como aquella que plantea las mismas respuestas y posibilidades en un marco global, sin mirar las particularidades de los contextos, principalmente, de los latinoamericanos. En cambio, la paz integral implica una mirada diferencial que considera el contexto sociocultural en el que se producen las desigualdades y las problemáticas que de éstas derivan, desde una mirada crítica, decolonial y anticolonial.

Esta postura es compartida por autoras como Araujo Garduño y Salazar Mastache (2021), quienes señalan que:

Mientras que en los países eurocéntricos se derivaban pensamientos en relación con lo que ellos vivían (como la guerra, violencia, paz, lengua, religión, leyes, entre otros), los países latinoamericanos adoptaban estos

pensamientos como una forma de traer paz, de vivir, entender, pensar y concebir su vida, como si las condiciones en las que vivían fueran las mismas que vivían los países europeos, por lo tanto se desconocían las características y necesidades propias de los países latinoamericanos (p. 25).

Desde esta perspectiva, posicionarse en el enfoque de paz integral implica reconocer que, cuando hablamos de América Latina y, particularmente de México, no podemos pensar en los mismos conflictos que ocurren al otro lado del mundo y buscar soluciones similares. Incluso a nivel latinoamericano, aunque compartimos problemáticas comunes, las realidades nacionales son diversas y, al interior de cada país, las regiones enfrentan condiciones, desafíos y posibilidades complejas. Estas diversidades requieren alternativas de abordaje situadas, contextualizadas y plurales, desde una paz que sea capaz de transformar la cultura, desde un sentido ético-político que problematice la manera en que hemos sido formados y formamos a “otros”.

Así, desde una perspectiva latinoamericana, la paz integral se alcanza, en palabras de Sandoval Forero (2014), cuando las condiciones objetivas y subjetivas de las personas y las comunidades “mantienen los equilibrios mínimos necesarios de sus entornos. Unas condiciones donde, además de la ausencia de



Este llamado al encuentro de culturas desde la perspectiva de la interculturalidad para la paz, supone la crítica a las estructuras violentas y a todas sus formas de producción de desigualdades, injusticias, opresión y explotación generadoras de inequidades culturales”

violencia estructural, cultural, simbólica y ecológica, viven en ambientes de justicia, de libertad, democracia y dignidad” (p. 123).

Entre las principales características de la paz integral, Sandoval Forero destaca las siguientes:

“Presupone la existencia de condiciones objetivas y subjetivas de una vida digna sustentada en el disfrute de los Derechos Humanos, económicos, políticos, sociales y culturales” (p. 124).

“Induce a la acción participativa de los sistemas y subsistemas existentes en el país, haciendo de la paz un proceso interactivo y transformador” (p. 125).

“Permite reconocer a la sociedad y a la cultura como las formadoras y gestoras de paz y de violencias, para que, a partir de esta comprensión, generemos soluciones y transformaciones profundas de las violencias a las paces” (p. 126).

“Está condicionada a que haya justicia, libertad, respeto a los derechos humanos, a los derechos colectivos de los pueblos indígenas, a la autonomía, interculturalidad para la paz y democracias reales” (p. 127).

De este modo, para Sandoval Forero la paz integral tiene un sentido transformador, que toma como punto de partida los derechos humanos, la vida digna y la participación. Del mismo modo, reconoce el papel de la sociedad en la construcción de la paz, pero también de las violencias. Esto resulta relevante, ya que con frecuencia se afirma que la violencia es parte de la cultura mexicana; sin embargo, también la paz podría formar parte de ella, pues no se trata de una condición inamovible. Avanzar de una cultura de violencia hacia una de paz es hoy una necesidad urgente.

El mismo autor reconocía ya, hace más de una década, que en el contexto mexicano “la paz integral tiene potencialidad teórica, analítica y aplicativa en las perspectivas del pensamiento crítico latinoamericano y en la de-colonización del pensar, del saber y del sentir de la paz etnocéntrica occidental” (p. 130). En efecto, los movimientos sociales, los pueblos indígenas, el enfoque de género y la perspectiva de derechos huma-



nos convierten a nuestro país en un espacio propicio para construir la paz de manera situada y transitar de una noción occidentalizada hacia otra que incorpore las perspectivas producidas en la región.

En este proceso, “la interculturalidad para la paz es una propuesta de la paz integral que busca reconocer la diversidad cultural en todos los espacios sociales, incluida la escuela, al tiempo de respetar los derechos del otro” (Araujo Garduño y Salazar Mastache, 2021, p. 37). Desde esta perspectiva, la educación intercultural se ha enfocado en la atención educativa de los pueblos originarios, con el propósito de favorecer el diálogo entre las diferentes culturas de nuestro país, en un contexto de horizontalidad. Sin embargo, en años recientes, esta concepción se ha modificado y ya no busca solamente reconocer la diversidad, sino también analizar las injusticias históricas y las relaciones de poder que la atraviesan y que, de uno u otro modo, nos alejan de la paz integral.

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) la interculturalidad crítica se presenta como una política para la transformación de la educación superior “producto de las luchas por el reconocimiento efectivo de los derechos de innumerables pueblos indígenas, afrodescendientes y equiparables, así como de comunidades y sujetos sociales históricamente excluidos” (Secretaría de Educación Pública, 2024, p. 20).

Así, la interculturalidad crítica y la paz integral están relacionadas pues ambas buscan visibilizar las desigualdades, cuestionar las opresiones y defender los derechos hu-

manos y sus garantías, principalmente en los sectores históricamente más oprimidos. Todo ello con el propósito de frenar las violencias, los racismos, las discriminaciones y las exclusiones que viven las personas en los ámbitos social, escolar, institucional, público y privado.

CONSTRUIR LA PAZ INTEGRAL DESDE LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

¿Cómo avanzar en la construcción de una paz integral, apoyada en la interculturalidad, en el contexto de la educación superior? Para responder a estas interrogantes, es preciso reconocer que existe una deuda histórica hacia los pueblos indígenas y afrodescendientes que no ha sido saldada pese a los esfuerzos emprendidos por el Estado, particularmente durante los últimos años. En consecuencia, no es posible avanzar hacia una paz integral sin tomar en cuenta las cosmovisiones indígenas y las culturas locales. ¿Qué significa la paz para nuestros pueblos indígenas y para nuestras comunidades? ¿Cómo se nombra? ¿Cómo se promueve?

En este sentido, una ruta posible es la generación de estrategias didácticas para frenar el desplazamiento lingüístico en los contextos escolares, de modo que las lenguas originarias sean un marco de comunicación vivo, valorado y protegido. Lo anterior se relaciona con los derechos lingüísticos de las personas indígenas, que han sido negados durante décadas en distintas instituciones (educativas, de salud, de impartición de justicia, principalmente). En este caso, la construcción de paz implica también erradicar el racismo institucional que relega las lenguas indígenas y las coloca en el último lugar, por debajo no solo del español, sino incluso frente a idiomas extranjeros.

Otra vía es comprender qué tipo de paz se requiere en los territorios, con el fin de superar propuestas verticales y colonizadoras que no consideran las particularidades de cada contexto. La noción de paz carece de sentido cuando se pretende homologarla. ¿Acaso la concepción de paz que pueda construirse en Chihuahua responderá a los pro-

blemas y necesidades que se viven en Chiapas o Oaxaca? Si a todas luces la respuesta es no, ¿por qué se siguen construyendo marcos de referencia únicos? La paz integral, para ser pertinente y duradera, ha de apoyarse en diagnósticos situados, fruto del diálogo, del cuestionamiento de las realidades que se viven y de la visibilización de las estructuras de poder que limitan el ejercicio de los derechos humanos, económicos, políticos, sociales, culturales y ambientales, entre ellos, el derecho a la educación.

Una tercera condición para la construcción de la paz integral en la educación superior tiene que ver con el lugar que esta ocupa en el currículo. Gorjón Gómez (2022) reconoce la importancia de que la inclusión de temas de paz no sea solo a través de una asignatura, sino que se incorpore de manera transversal. Para ello es importante hacer las siguientes reflexiones: ¿Qué perspectiva de paz hemos asumido en nuestras instituciones y cómo abonamos a ella? ¿Existen políticas, programas y acciones que promuevan la paz, tanto en el currículo formal como en el real? ¿La comunidad los identifica y es partícipe de estos, o solo se han enunciado sin llegar a concretarse?

Otro elemento fundamental consiste en comprender las violencias para transformarlas y generar paces. Este es uno de los señalamientos de Sandoval Forero (2014) sobre la paz integral. Las instituciones de educación superior no pueden seguir ignorando las problemáticas que se gestan cotidianamente en su interior. La elaboración de protocolos para prevenir y atender las violencias representa un paso muy importante en el camino a la paz, pero solo puede considerarse como un avance significativo en la medida en que respondan a las necesidades de quienes integran las instituciones, con justicia, respeto y dignidad.

Finalmente, resulta pertinente preguntarse: ¿Cuál es la responsabilidad de las universidades frente a las crisis sociales, económicas, políticas, y medioambientales de nuestro tiempo? Sin duda, la paz integral, a través de la interculturalidad, permite un ejercicio comprensivo, fundamentado y crítico sobre el papel de la educación superior frente a las

realidades en las que se forma a las nuevas generaciones de profesionales y en la ciudadanía misma. Así, la perspectiva de género, las pedagogías críticas, la educación antirracista, la conciencia ambiental y el respeto a la dignidad humana se articulan para dar forma a nuevas maneras de aprender, de enseñar, de vivir y de ser comunidad, desde y para la paz.

CONCLUSIONES

El enfoque de paz integral busca transformar la concepción occidental de la paz para hablar de paces, desde una postura descolonizadora y sustentada en el respeto a los derechos humanos y a la dignidad de todas las personas. Representa un camino crítico y la posibilidad de reconocer que la paz requiere necesariamente del componente contextual para edificarse. En el ámbito de la educación superior esto supone un reto importante: su construcción requiere de la capacidad performativa de las comunidades para avanzar en la justicia social, más allá de los límites de la institución y lo institucionalizado.

Hacer de la paz integral un componente del currículo formal en la educación superior es una tarea que requiere voluntad institucional, política y humana, más aún, cuando se pone en relación con la interculturalidad. Implica reconocer que la paz no solo tiene que ver con las violencias, sino que está enraizada en la discriminación, en la falta de igualdad y de equidad de género, en los racismos, así como en la construcción colonizada del conocimiento y de las estrategias que posibilitan los aprendizajes en las aulas y en otros espacios de formación.

Por lo tanto, la transversalización de la paz integral desde la interculturalidad involucra la autoobservación de las comunidades universitarias, el análisis de nuestras prácticas y modos de convivencia, así como el cuestionamiento crítico de las formas en que nos percibimos como parte de las instituciones de educación superior. Implica reconocernos como integrantes de una sociedad dinámica, capaz de transformarse para defender la dignidad humana y cuidar colectivamente de los espacios que habitamos y que compartimos, desde la paz.

REFERENCIAS

- Araujo Garduño, M., Salazar Mastache I. I. (2021). Paz integral en el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela primaria. *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana*, 11, 22-37. <https://revistacopala.net/index.php/ojs/article/view/56/13>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2024). ¿Qué es el derecho humano a la paz? Tendencias en los derechos humanos. *Perspectiva Global*. 14, 13-14. https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2024-01/PG_014.pdf
- Estévez, A. (2018). Biopolítica y necropolítica: ¿constitutivos u opuestos? *Espiral Estudios sobre Estado y Sociedad*, 25(73), 9-43. <https://doi.org/10.32870/espiral.v25i73.7017>
- Gómez-Barriga, J. C. (2019). La educación para la paz: contribuciones para un estado del arte. *Cambios y Permanencias*, 10 (1), 500-539. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/9716>
- Gorjón-Gómez, F. J. (2022). *La paz a través de la educación. Perspectivas para el desarrollo de una cultura de paz en México desde las Instituciones de Educación Superior*. ANUIES. <http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/220915112729Paz+a+traves+de+la+educacion+Septiembre+2022.pdf>
- Jiménez Bautista, F. (2022). Estudios para la paz: hacia una cartografía de paces. *Revista de Cultura de Paz*, 6, 7-43. <https://doi.org/10.58508/cultpaz.v6.170>
- Ley General de Educación Superior (LGES). Publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 20 de abril de 2021, México.
- Sandoval Forero, E. A. (2014). Educación, paz integral sustentable y duradera. *Ra Ximhai*, 10(2), 115-133. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46131266005.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2024). Interculturalidad Crítica. Política para la transformación de la Educación Superior. SEP. https://uicolima.edu.mx/wp-content/uploads/2025/05/interculturalidad_Critica.pdf



JUVENTUDES, COSMOVISIÓN Y ENFERMERÍA:

UNA EXPERIENCIA DE JUSTICIA SOCIAL INTERCULTURAL

MIRIAM RUBÍ DE LOS MILAGROS GAMBOA LEÓN
BEATRIZ RAMOS ZÚÑIGA
CARMEN DEL PILAR SUÁREZ RODRÍGUEZ
SERGIO FLORENTINO GONZÁLEZ
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS
POTOSÍ

SEMBLANZAS

Miriam Rubí de los Milagros Gamboa León es Profesora Investigadora de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), adscrita a la Coordinación Académica Región Huasteca Sur. Es Química Farmacéutica Bióloga, con maestría y doctorado en Farmacología. Imparte asignaturas sobre cosmovisión de la salud, medio ambiente y partería comunitaria en la Licenciatura en Enfermería con Orientación en Obstetricia, y se desempeña como profesora adjunta en Tulane University. Su investigación se enfoca en fitomedicamentos y salud comunitaria, especialmente en enfermedades endémicas rurales. Cuenta con publicaciones internacionales, es integrante del SNII nivel 1 y posee perfil PRODEP. Apasionada por la gran creación de la naturaleza, las culturas originales y las plantas medicinales; encuentra también inspiración en la educación equitativa, andar en bicicleta y bailar, intereses que inspiran su forma de vivir e investigar.

Beatriz Ramos Zúñiga. Licenciada en Enfermería, especialista en Administración en Enfermería y maestra en Administración de la Atención de Enfermería por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). Es doctorante en Gestión Educativa por el Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE). Se desempeña como supervisora de Enfermería en el Hospital Rural IMSS-Bienestar núm. 44, en Tamazunchale, San Luis Potosí, y como profesora investigadora de tiempo completo en la Coordinación Académica Región Huasteca Sur de la UASLP. Realiza actividades de promoción, prevención y educación para la salud dirigidas a población maternoinfantil y grupos vulnerables de comunida-

des rurales, hablantes de náhuatl, así como a parteras tradicionales de la región Huasteca Sur. Es apasionada de la lectura científica, la ficción y la reflexión; disfruta del basquetbol, la natación y correr.

Sergio Florentino González. Licenciado en Enfermería con Orientación en Obstetricia por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) y maestro en Educación Superior. Actualmente se desempeña como docente de la Licenciatura en Enfermería con Orientación en Obstetricia en el Campus Huasteca Sur de la UASLP. Es colaborador del cuerpo académico Ciencias Básicas Aplicadas a Comunidades de Aprendizaje. Ha participado en diversos estudios relacionados con la salud maternoinfantil y el desempeño académico de las juventudes universitarias, y ha contribuido a la traducción de material didáctico del español al náhuatl, con lo que fortalece la educación intercultural. Es apasionado de la salud, la cultura regional y la preservación de la lengua materna, así como de la tecnología educativa, la música y la convivencia familiar y social.

Carmen del Pilar Suárez Rodríguez. Profesora investigadora de tiempo completo en la Coordinación Académica Región Huasteca Sur de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). Es licenciada en Electrónica y Física, maestra en Metalurgia e Ingeniería de Materiales y doctora en Física Educativa. Su trabajo se centra en la educación STEM, la divulgación científica y la inclusión en contextos rurales e interculturales, con énfasis en la justicia social, la participación comunitaria y la pertinencia territorial. Ha impulsado programas de formación docente y proyectos educativos de alcance nacional e internacional. Cuenta con perfil PRO-DEP y pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), nivel I. Es apasionada de la preservación del patrimonio natural y cultural.

RESUMEN

En la Huasteca potosina, donde conviven pueblos Náhuatl y Teenek, la formación universitaria en salud aún enfrenta el reto de integrar los saberes comunitarios con el modelo biomédico predominante. Ante este contexto, el 2º Foro Intercultural "Juventudes, Cosmovisión y Enfermería en la Huasteca", realizado en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, se desarrolló como una estrategia pedagógica orientada a fortalecer la interculturalidad, la cultura de paz y el reconocimiento de los saberes originarios dentro de la formación en Enfermería.

El foro promovió la participación activa de las juventudes mediante exposiciones sobre prácticas culturales relacionadas con alimentación, espiritualidad, medicina tradicional, trabajo agrícola y cuidados comunitarios, articulando la cosmovisión huasteca con el cuidado culturalmente pertinente en salud. A través del diálogo entre la comunidad docente y estudiantil, así como de integrantes de la comunidad, se favorecieron el reconocimiento de la identidad cultural, la reflexión crítica sobre la exclusión de saberes indígenas y el fortalecimiento de competencias interculturales en enfermería.

El presente artículo analiza esta experiencia como una acción de justicia social intercultural en la educación superior, al visibilizar a las ju-

ventudes como agentes de transmisión biocultural y promover una formación profesional más inclusiva, humanizada y contextualizada. Asimismo, plantea que este modelo puede replicarse en otras instituciones interesadas en vincular interculturalidad, docencia y cultura de paz. La experiencia muestra que cuando las juventudes son reconocidas como agentes de transmisión biocultural y no solo como receptoras de contenidos técnicos, la educación superior puede transformarse en un escenario de inclusión, equidad y participación democrática. El modelo propuesto resulta replicable en otras instituciones interesadas en vincular docencia, justicia social e interculturalidad como pilares de una cultura de paz.

Palabras clave: interculturalidad en salud, juventudes, cosmovisión indígena, educación superior intercultural, justicia social



Cuando los saberes originarios son ignorados o reducidos a expresiones folclóricas, se produce exclusión epistémica entendida como la desvalorización de conocimientos culturales dentro de las instituciones educativas”

INTRODUCCIÓN

EDUCACIÓN SUPERIOR Y TERRITORIO: UNA BRECHA PERSISTENTE

En regiones pluriculturales como la Huasteca potosina, la educación superior enfrenta el reto de formar profesionales de la salud con pertinencia intercultural. En contextos donde conviven pueblos Náhuatl y Teenek, los modelos biomédicos suelen desvincularse de los saberes y prácticas comunitarias aún vigentes, reflejando la colonialidad del saber, entendida como el predominio del conocimiento occidental sobre los saberes indígenas y comunitarios, por lo que se requiere una educación superior que fortalezca la equidad y la innovación intercultural (ANUIES, 2018); Aníbal Quijano, 2000; Boaventura de Sousa Santos, 2010).

Cuando los saberes originarios son ignorados o reducidos a expresiones folclóricas, se produce exclusión epistémica entendida como la desvalorización de conocimientos culturales dentro de las instituciones educativas. En este sentido, la justicia social en la educación superior implica reconocer qué saberes son legitimados y cuáles permanecen marginados (Rawls, 1999, pp. 52–65; Sen, 2009, pp. 231–260). Desde esta perspectiva, la interculturalidad contribuye a reducir desigualdades lingüísticas, culturales y educativas, fortaleciendo una formación en enfermería más humanizada y culturalmente pertinente (Walsh, 2009; Dietz, 2017; UNESCO, 2022).

UNA COMUNIDAD ESTUDIANTIL CON IDENTIDAD VIVA

El grupo participante estuvo conformado por 61 estudiantes de la Licenciatura en Enfermería, de los cuales un 90% se adscribe culturalmente

al pueblo Náhuatl. Aunque solo una minoría habla la lengua de manera fluida, la mayoría mantiene vínculos cotidianos con ella en el ámbito familiar. Este fenómeno refleja procesos de desplazamiento lingüístico parcial documentados en contextos indígenas contemporáneos (INEGI, 2020), pero también muestra la persistencia de la identidad cultural.

En este contexto, la universidad no puede entenderse como un espacio desvinculado del territorio, sino como un lugar habitado por juventudes que portan memoria histórica, prácticas familiares y experiencias comunitarias. Como señalan Weiss (2012) y Reguillo (2012), las juventudes deben reconocerse como sujetos sociales activos, capaces de producir conocimiento desde su propia experiencia.

METODOLOGÍA

EL FORO COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

El 2º Foro Intercultural: "Juventudes, Cosmovisión y Enfermería" en la Huasteca se diseñó como una estrategia pedagógica orientada a fortalecer el diálogo entre saberes originarios y formación científica. Las y los estudiantes eligieron libremente los temas, lo que implicó reconocer su autonomía y capacidad investigativa. El foro tuvo una duración de cinco horas; cada equipo realizó una exposición de 20 minutos, seguida de cinco minutos de retroalimentación por parte de un grupo revisor integrado por profesoras y profesores de la licenciatura, así como un cronista invitado de la región. Las presentaciones se desarrollaron en un escenario equipado con proyector y bocinas, lo que favoreció la interacción académica y cultural.

La organización del foro se basó en una rúbrica de evaluación enfocada en la pertinencia cultural y su relación con la enfermería. Los criterios considerados fueron: 1) entrega escrita del proyecto; 2) representación creativa y sólida del tema; 3) análisis comparativo entre prácticas del pasado y de la juventud actual; 4) importancia de preservar lo representado; 5) aplicación e importancia para Enfermería; y 6) organización, claridad y manejo del tiempo. Como evidencias del proceso se recopilaron fotografías, listas de asistencia y videos de las exposiciones.

Los temas abordados incluyeron la identidad Teenek, la vestimenta tradicional, el significado cultural del maíz, los rituales agrícolas y las prácticas como el temazcal posparto entre otros. Las y los estudiantes indagaron sobre la importancia y el significado dentro de la cosmovisión Náhuatl o Teenek, así como los aprendizajes y competencias interculturales que se obtienen como estudiantes de enfermería como se muestra en el Cuadro 1.

Cuadro 1

*Representaciones interculturales y competencias desarrolladas en el 2.º Foro Intercultural:
"Juventudes, Cosmovisión y Enfermería en la Huasteca"*

TÍTULO REPRESENTACIÓN- IMPORTANCIA-SIGNIFICADO- APRENDIZAJES- COMPETENCIAS	IMPLICACIONES PARA LA JUSTICIA SOCIAL EN EDUCACIÓN	PERSONAS ESTUDIANTES INTEGRANTES DEL EQUIPO
1. FLORES DE LA HUASTECA IDENTIDAD TEENEK <u>Importancia y significado:</u> Visibiliza la identidad Teenek como un proceso de resistencia cultural frente a la discriminación, destacando la permanencia de lengua, vestimenta y formas de vida como elementos de cohesión social y dignidad cultural <u>Aprendizajes y competencias:</u> Reconocimiento de diversidad cultural en salud Sensibilidad ante procesos de discriminación estructural Valoración de identidad como determinante social de la salud	Reivindica la identidad Teenek frente a procesos históricos de discriminación y exclusión cultural, cuestionando la colonialidad del saber que ha invisibilizado las lenguas, los símbolos y conocimientos indígenas dentro de la formación universitaria en salud Favorece una educación intercultural orientada a la justicia social y al reconocimiento de la diversidad como determinante social de la salud	Griselda Paulina Esteban Macías Karla Lisbeth Guerrero Flores Deisy Janet González Ávila Martha Guadalupe Tavera Hernández Daniela Hernández Antonio Yoselin Ayne Hernández Hernández
2. SEMBRAR, CUIDAR Y AGRADECER: EL CICLO DEL TRABAJO <u>Importancia y significado:</u> Evidencia el trabajo agrícola como eje de equilibrio entre salud, comunidad y cosmovisión, donde la milpa es un sistema biocultural que sostiene vida, alimentación y bienestar emocional <u>Aprendizajes y competencias:</u> Comprensión de la cosmovisión como herramienta clínica Integración de determinantes socioculturales en salud Enfoque intercultural en atención comunitaria	Cuestiona la visión biomédica individualista al reconocer la agricultura y la milpa como sistemas comunitarios vinculados al bienestar integral Recupera conocimientos tradicionales históricamente excluidos de la educación superior y fortalece una comprensión intercultural de la salud basada en comunidad, territorio y sostenibilidad	María Guadalupe Bautista Salinas Perla Giulianna Flores Cortés María Soledad Campos Hernández Miriam Tolentino Antonio Magdalena Guadalupe Santiago Alonso

3. OFRENDA DEL MAÍZ

Importancia y significado:

Refleja la relación espiritual con la naturaleza y el maíz como elemento sagrado, esencial para la alimentación, identidad y continuidad cultural de los pueblos originarios

Aprendizajes y competencias:

Respeto a prácticas rituales en contextos de salud

Comprensión del simbolismo alimentario

Integración de espiritualidad en el cuidado

Reconoce prácticas rituales y espirituales frecuentemente deslegitimadas por modelos positivistas occidentales, promoviendo la inclusión de dimensiones simbólicas y culturales en los procesos de atención en salud.

Contribuye a la justicia epistemológica al validar saberes ancestrales indígenas como formas legítimas de conocimiento

Karla Yasmín García Hernández
Jeysa Abril Hernández Garay
Denisse Adelaida Morales Antonio
Keyla Fanny Martínez Santiago
Yareli Sarahi Zamora Trinidad
Samuel Rosas Hernández

4. OFRENDA AL SANTUJSI-SINTLI

Importancia y significado:

Las ofrendas constituyen prácticas de memoria colectiva y vínculo con lo sagrado, fundamentales para el bienestar emocional y espiritual de las comunidades

Aprendizajes y competencias:

Desarrollo de cuidado humanizado
Comunicación terapéutica intercultural

Ética del respeto a creencias y prácticas tradicionales

Visibiliza prácticas de memoria colectiva y espiritualidad comunitaria tradicionalmente excluidas de los espacios académicos y sanitarios

Favorece el respeto intercultural y cuestiona la hegemonía biomédica al reconocer que las creencias y ritualidades también forman parte del bienestar emocional y comunitario

Yoselin Zacarías Manuel
Citlali Michel Solano Méndez
Paola Hernández Félix
Nora Hilda Nazario Obispo
Hugo Gamaliel Hernández Ángeles

5. EL ZACAHUIL: HERENCIA CULINARIA

Importancia y significado:

Representa la comida como acto colectivo que fortalece la cohesión social, identidad y celebración comunitaria

Aprendizajes y competencias:

Comprensión de alimentación como fenómeno sociocultural

Promoción de salud desde prácticas comunitarias

Trabajo en equipo y sentido de comunidad

Evidencia que la alimentación tradicional constituye un patrimonio cultural y una práctica colectiva de cuidado frecuentemente invisibilizada en los modelos occidentales de salud

Fortalece la justicia social educativa al integrar conocimientos comunitarios relacionados con nutrición, identidad y cohesión social

Ana Paola Cruz Rubio
Yessenia Cruz Morales
Montserrat Rivera Romero
Marely Hernández Hernández
Osman Leobardo Villegas Santos
Jhoana Valerie Pérez Reyes

6. EL MAÍZ NO SOLO ES UN ALIMENTO <u>Importancia y significado:</u> Posiciona al maíz como eje civilizatorio, nutricional y simbólico, articulando historia, identidad y salud comunitaria <u>Aprendizajes y competencias:</u> Educación alimentaria con enfoque cultural Relación entre nutrición y cosmovisión Promoción del bienestar integral	Reconoce la gastronomía tradicional como parte del patrimonio biocultural de los pueblos originarios, cuestionando modelos alimentarios occidentales que han desplazado prácticas comunitarias de nutrición y autocuidado Favorece la justicia social al integrar conocimientos culturales sobre alimentación saludable dentro de la formación en salud intercultural	Kevin Emir Hernández Felipe José Roberto Hernández Hernández Nora Elia Hernández Santiago Kharim Mendoza Hernández Cinthia Rubi Quintero López
7. BOCOLÉS Y CHAMILES <u>Importancia y significado:</u> Expresan la continuidad de saberes culinarios como patrimonio vivo, vinculando alimentación, identidad y transmisión intergeneracional <u>Aprendizajes y competencias:</u> Preservación de saberes tradicionales Educación en salud basada en cultura alimentaria Valoración del conocimiento comunitario	Reivindica la gastronomía tradicional indígena como un saber comunitario históricamente invisibilizado por modelos culturales occidentales Los bocoles y chamines fortalecen la identidad cultural, la transmisión intergeneracional y el reconocimiento de la alimentación tradicional como parte de la salud intercultural y la justicia social educativa	Alondra Judith Espinoza Bautista María Guadalupe Hernández del Ángel Yuleidy Bexaida Hernández Antonio Yara Ramírez González
8. LO QUE SE VIVE AQUÍ EN EL CAMPO <u>Importancia y significado:</u> Permite comprender la vida comunitaria como un sistema integral donde territorio, trabajo y cultura determinan la salud <u>Aprendizajes y competencias:</u> Análisis de determinantes sociales de la salud Enfoque comunitario en enfermería Pensamiento crítico sobre cambios socioculturales	Visibiliza la vida comunitaria rural como un sistema integral históricamente poco reconocido por modelos urbanos y biomédicos dominantes Favorece el análisis crítico de los determinantes sociales de la salud y fortalece el reconocimiento del territorio, el trabajo y la cultura como elementos fundamentales para una atención intercultural y socialmente justa	Lidia Yudith Hernández Sánchez Rubí Yharizeth Hernández Hernández Montserrat Godoy Trejo Cristal Anastacio García Elizabeth Campos Lorenzo Emily Barragán Ramos

9. EL TEMAZCALImportancia y significado:

Práctica terapéutica ancestral que integra cuerpo, mente y espíritu, especialmente relevante en procesos como el posparto

Aprendizajes y competencias:

Integración de medicina tradicional en cuidados
Comprensión de prácticas de sanación holística
Respeto a rituales de salud reproductiva

Reivindica el temazcal como una práctica terapéutica ancestral históricamente deslegitimada por la hegemonía biomédica

Favorece el reconocimiento de saberes indígenas sobre sanación holística, integrando dimensiones corporales, emocionales y espirituales en la atención intercultural y en la salud reproductiva

Carmelo Hernández
Hernández
Miguel Ángel Rubio
Arcos
Tirso Yamil Martínez
Hernández
Ángel Emmanuel
Hernández Hernández

10. MÁS ALLÁ DE LA MEDICINA, SABIDURÍA ANCESTRALImportancia y significado:

Reconoce la enfermedad como un fenómeno integral (biológico, espiritual y social), destacando el papel del curandero como agente de salud

Aprendizajes y competencias:

Sensibilidad cultural en la atención
Reconocimiento de sistemas médicos tradicionales
Atención centrada en la persona

Cuestiona la visión biomédica reduccionista al reconocer la enfermedad como un proceso integral vinculado a dimensiones biológicas, espirituales y sociales

Revaloriza la sabiduría ancestral y el papel del curandero como agente comunitario de salud, fortaleciendo una atención intercultural centrada en las personas y en la justicia epistemológica

Hiromi Antonio Félix
Linda Yamilet Campos
Hernández
Vanessa Nicolas Pérez
Perla Gianelli Salazar
Hernández
Marely Fernanda
Sánchez Hernández

11. VESTIMENTA REPRESENTATIVAImportancia y significado:

La vestimenta como símbolo de identidad, historia y resistencia cultural, clave para el reconocimiento y respeto en contextos de salud

Aprendizajes y competencias:

Desarrollo de empatía cultural
Comunicación respetuosa en contextos interculturales
Identificación de elementos simbólicos en pacientes

Reivindica la vestimenta tradicional como expresión de identidad, memoria y resistencia cultural frente a procesos históricos de discriminación e invisibilización indígena

Favorece el respeto intercultural y fortalece una atención en salud más empática, inclusiva y sensible a los elementos simbólicos de las comunidades originarias

Coral González
Estrada
José Alejandro
Jonguitud Hernández
Karime Lizeth
Hernández Hernández
Arely Jazmin Rubio
Antonio
Juliana Jazmín Reyes
Cruz

12. ARTESANÍAS HUASTECAS	Visibiliza las artesanías huastecas como expresiones culturales y económicas históricamente subvaloradas por modelos occidentales de desarrollo	Francisco Hernández Hernández Sofía Janin Flores Diana Aimé Rubio Jiménez Aylin Isabel Santos Alcantar
<u>Importancia y significado:</u> Expresan la relación entre cultura, economía y territorio, siendo un medio de preservación identitaria y sustento comunitario.		
<u>Aprendizajes y competencias:</u> Comprensión de economía local y salud Valoración del conocimiento ancestral Enfoque de desarrollo comunitario en salud	Reivindica el conocimiento ancestral y el vínculo entre territorio, identidad y sustento comunitario, fortaleciendo una perspectiva de salud intercultural y desarrollo socialmente justo	

Fuente: elaboración propia a partir de las actividades desarrolladas en el 2.º Foro Intercultural: "Juventudes, Cosmovisión y Enfermería en la Huasteca".

Estas prácticas pueden entenderse desde la antropología médica como sistemas culturales de atención a la salud (Kleinman, 1980; Menéndez, 1994), donde las creencias y rituales forman parte integral del proceso salud-enfermedad.

Además, la experiencia permitió comprender que la salud está determinada por múltiples factores sociales y culturales, tal como lo establece la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2017), que enfatiza la importancia de los determinantes sociales en la salud. En este sentido, la formación en enfermería requiere incorporar estos elementos para brindar una atención integral y culturalmente pertinente, en concordancia con la teoría del cuidado transcultural de Leininger (1991). Esto implica también cuestionar el predominio del modelo biomédico hegemónico en enfermería, incorporando saberes comunitarios y prácticas culturales que amplíen la comprensión del cuidado desde una perspectiva más humanizada e intercultural, especialmente en contextos indígenas y rurales.

JUVENTUDES Y DIÁLOGO DE SABERES

Las juventudes no solo describieron tradiciones, sino que reflexionaron sobre su relevancia en la práctica profesional, pasando de receptoras pasivas a productoras de conocimiento. Este proceso favoreció la democratización epistemológica, entendida como el reconocimiento de diversas formas de producir conocimiento (De Sousa Santos, 2010), eje central del foro en la asignatura de Cosmovisión de la Salud y Medio Ambiente en Enfermería. Asimismo, se evidenció la relación entre conocimiento ancestral y científico como formas complementarias de comprensión y cuidado.



Fotografía 1. Estudiantes de la Licenciatura en Enfermería durante la presentación del 2º Foro Intercultural "Juventudes, Cosmovisión y Enfermería en la Huasteca". Imagen propiedad de Rubi Gamboa León.

DIÁLOGO INTERGENERACIONAL Y RETROALIMENTACIÓN ACADÉMICA

Tras cada bloque de exposiciones, profesoras y profesores de la universidad ofrecieron retroalimentación formativa, vinculando los contenidos culturales con determinantes socioculturales de la salud, ética del cuidado e interculturalidad. Asimismo, la participación del cronista municipal aportó una dimensión intergeneracional, integrando memoria histórica local al debate académico.

Este diálogo evitó establecer jerarquías entre saberes y promovió una visión de complementariedad. Desde la interculturalidad crítica, esto implica transformar las relaciones de poder entre conocimientos (Walsh, 2009), favoreciendo una educación más inclusiva y contextualizada.

El conocimiento ancestral constituye un componente fundamental en la construcción del conocimiento humano, pues surge de la experiencia acumulada de las personas, además de las tradiciones de las comunidades. Por su parte, la investigación científica se basa en la investigación empírica y en procesos como la medición, sujetos a los principios de las pruebas de razonamiento. Es importante destacar que, desde la historia del desarrollo del conocimiento científico, el conocimiento empírico establece una transición hacia el conocimiento activo transformador.

APROPIACIÓN DIGITAL Y PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA

La experiencia no concluyó en el auditorio. Cada equipo elaboró un video breve tipo *reel* de máximo cincuenta segundos y creó un espacio en *Instagram* titulado "Juventudes de la Huasteca Indígena". A través de esta iniciativa, difundieron sus reflexiones entre amistades, comunidad uni-

versitaria y público digital. En estos materiales compartieron reflexiones sobre identidad cultural, lengua náhuatl, orgullo por la Huasteca, prácticas tradicionales como el zacahuil y el temazcal, así como la relación entre comunidad, naturaleza y cuidado. Además, enfatizaron que el personal de enfermería debe comprender y respetar estas formas culturales de entender la salud y el bienestar.

Este componente amplió el alcance del 2º Foro Intercultural: "Juventudes, Cosmovisión y Enfermería en la Huasteca" y evidenció que la identidad cultural puede fortalecerse mediante tecnologías contemporáneas. Las juventudes tradujeron contenidos académicos y comunitarios en formatos digitales accesibles, favoreciendo la participación social y la visibilidad cultural, en concordancia con lo señalado por Reguillo (2012). De esta manera, las herramientas digitales contribuyen a preservar y difundir lenguas y saberes comunitarios, fortaleciendo una formación en enfermería con mayor sensibilidad intercultural.

CONCLUSIONES

INTERCULTURALIDAD COMO PRÁCTICA DE JUSTICIA SOCIAL

La interculturalidad crítica plantea que no basta con reconocer la diversidad, sino transformar las relaciones de poder entre saberes (Catherine Walsh, 2009). En este sentido, el foro permitió visibilizar prácticas, lenguas y cosmovisiones Náhuatl y Teenek dentro del espacio universitario, contribuyendo a reducir la violencia simbólica, entendida como la desvalorización de conocimientos y culturas históricamente marginadas. A través de exposiciones y materiales digitales, las juventudes fortalecieron su identidad cultural y posicionaron sus saberes comunitarios como parte legítima de la formación en enfermería. De esta manera, la justicia social dejó de ser un principio abstracto para convertirse en una práctica pedagógica orientada al diálogo intercultural y al cuidado culturalmente pertinente (Sen, 2009; Rawls, 1999).

EDUCACIÓN SUPERIOR COMO ESPACIO DE CULTURA DE PAZ

La cultura de paz se construye mediante el respeto, la equidad y el diálogo (UNESCO, 1999; Galtung, 1996). En este sentido, el foro mostró que la educación superior puede funcionar como un espacio de mediación intercultural, al articular identidad juvenil, memoria histórica y formación en salud para fortalecer la justicia social, la inclusión y una atención culturalmente pertinente.

IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN EN ENFERMERÍA

La experiencia del foro evidenció que las y los estudiantes poseen conocimientos culturales, lingüísticos y comunitarios que suelen permanecer poco visibilizados durante su formación profesional. Este hallazgo permite reflexionar sobre la necesidad de fortalecer los planes de estudio de Enfermería mediante contenidos y estrategias pedagógicas orientadas a la interculturalidad, el reconocimiento de saberes originarios y la atención culturalmente pertinente. Asimismo, el predominio del enfoque biomédico en la enseñanza puede limitar la comprensión integral del cuidado en contextos indígenas y rurales. Incorporar perspecti-

vas interculturales en el currículo no implica sustituir el conocimiento científico, sino ampliar la formación profesional hacia competencias de diálogo, respeto cultural y comprensión comunitaria, necesarias para reducir barreras de atención y contribuir a la disminución de las desigualdades en salud.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018). *Visión y acción 2030: Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. ANUIES. https://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Dietz, G.. (2017). Interculturalidad: Una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192–207. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. Sage.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Kleinman, A. (1980). *Patients and healers in the context of culture*. University of California Press.
- Leininger, M. (1991). *Culture care diversity and universality: A theory of nursing*. National League for Nursing Press.
- Menéndez, E. (1994). La enfermedad y la curación: ¿Qué es la medicina tradicional? *Alteridades*, 4(7), 71–83.
- Organización Panamericana de la Salud. (2017). *Política sobre etnicidad y salud*. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/34195>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, 6(2), 342–386. <https://doi.org/10.5195/jwsr.2000.228>
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice* (Rev. ed.). Harvard University Press.
- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles: Formas políticas del desencanto*. Siglo XXI Editores.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Harvard University Press.
- UNESCO. (1999). *Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz*. <https://unesdoc.unesco.org/>
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/>
- Walsh, Catherine. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración.
- Weiss, E. (2012). Los jóvenes como sujetos sociales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 25–47. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-6666201200010000



MÁS ALLÁ DEL PERGAMINO ACADÉMICO:

EL ESPEJISMO DE LA PROFESIONALIZACIÓN FEMENINA
FRENTE A LAS ASIMETRÍAS DEL MERCADO LABORAL Y EL
PAPEL TRANSFORMADOR DE LA UNIVERSIDAD MEXICANA

JOSÉ GUADALUPE BERMÚDEZ OLIVARES
UNIVERSIDAD DE MORELIA



SEMBLANZA

José Guadalupe Bermúdez Olivares es doctor en Innovación Pedagógica y Curricular, con maestrías en Educación y Tecnología Educativa. Se desempeña como docente en la Universidad de Morelia e Investigador por México en la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI). Asimismo, promueve el cooperativismo y la economía social en Michoacán, donde acompaña procesos organizativos orientados a la justicia social y el desarrollo comunitario. Ha trabajado con grupos rurales y organizaciones productivas, impulsando la formación y la participación colectiva. Entre sus intereses personales se encuentran la lectura, la reflexión social, la escritura y el diálogo comunitario como herramientas para la transformación social.

RESUMEN

El presente artículo analiza la paradoja sociológica que representa el incremento exponencial del acceso femenino a la educación superior en México, frente a la persistencia de asimetrías estructurales en su autonomía económica. Se examina el fenómeno denominado *espejismo de la profesionalización*, donde la acumulación de capital cultural no garantiza una inserción laboral equitativa debido a estructuras macroeconómicas que perpetúan la división sexual del trabajo. A través del enfoque de capacidades de Martha Nussbaum y la teoría del desarrollo de Amartya Sen, se cuestiona la suficiencia del conocimiento técnico ante la ausencia de condiciones externas, como infraestructuras de cuidado y mercados inclusivos, lo que deriva en una forma de “frustración sistémica”.

Asimismo, se integra la crítica de la economía feminista sobre la invisibilización del trabajo de reproducción social como un ancla que limita el desarrollo profesional de las universitarias. Ante este escenario, se propone la Economía Social y Solidaria (ESS) como un paradigma disruptivo que colectiviza el cuidado y el trabajo productivo, subordinando la lógica del capital a la

reproducción de la vida. Finalmente, el documento postula una hoja de ruta para que las universidades asuman un compromiso situado mediante tres ejes estratégicos: la creación de incubadoras de cooperativas de egresadas, sistemas de seguimiento y vinculación territorial, y la documentación científica de la *praxis* de autonomía económica. Se concluye que la universidad debe transformarse en un actor político capaz de convertir la educación superior en un motor de soberanía económica y justicia social para las mujeres en México.

Palabras clave: economía social y solidaria, autonomía económica, educación superior, género, enfoque de capacidades, profesionalización

EL ESPEJISMO DE LA PROFESIONALIZACIÓN

La transición de las mujeres desde las aulas de educación superior hacia el mercado laboral en México constituye uno de los fenómenos sociales más paradójicos del siglo XXI. Durante las últimas décadas, el país ha experimentado una democratización sin precedentes en el acceso a la formación universitaria, donde la matrícula femenina ha alcanzado, y en ocasiones superado, a la masculina (ANUIES, 2026). No obstante, esta expansión educativa no se traduce en una reducción proporcional de las asimetrías de género en el ámbito de la autonomía económica. La obtención de un título de grado o posgrado se presenta a menudo como un “espejismo de profesionalización”¹, donde la acumulación de capital cultural no garantiza la inserción en circuitos de empleo formal ni el acceso a condiciones laborales equitativas.

La empleabilidad de las personas egresadas suele entenderse como una competencia individual, propia de enfoques centrados

¹ “El espejismo de la profesionalización” suele entenderse de diversas maneras, en este análisis se aborda desde las ideas de Cutiño Paz et al. (2020) y Sayago et al. (2008) que sostienen que la promesa o ilusión por prepararse con más títulos que recibe de su universidad o de la sociedad, suele ser muy distante de lo que le depara la realidad; ello a partir de las bases de escalabilidad y movilidad de la persona dentro de las estructuras sociales desarrolladas por Weber.

en el mérito y la responsabilidad personal, característicos del modelo económico dominante. No obstante, desde una perspectiva crítica, puede analizarse como una variable dependiente de estructuras macroeconómicas que perpetúan la división sexual del trabajo. En este contexto, persisten brechas salariales, procesos de segregación ocupacional y condiciones de precarización laboral que afectan de manera desproporcionada a las mujeres egresadas (INMUJERES, 2021). Ante ese panorama, la universidad se

encuentra en una encrucijada ética: ¿debe limitarse a ser una proveedora de “mano de obra” para un sistema extractivista o debe transformarse en una catalizadora de soberanía económica? La respuesta exige un compromiso institucional que trascienda la graduación y se interne en el territorio de la economía social y solidaria (ESS). Al estudiar la dinámica de participación y empleabilidad se evidencia la brecha de acceso al mercado laboral, fundamental para entender la falta de agencia real en las egresadas.

Tabla 1:
Dinámica de participación y empleabilidad por sexo (México 2024-2025)

Indicador	Hombres (%)	Mujeres (%)	Brecha/Diferencial	Fuente
Tasa de Participación Económica (PEA)	77.0%	46.0%	31.0 pp	IMCO (2024a)
Tasa de Desocupación (Graduados/as Licenciatura)	4.6%*	-	Promedio nacional	IMCO (2024b)
Tasa de Informalidad Laboral (General)	54.3%	54.4%	Paridad en precariedad	INEGI (2025)
Inactividad por Motivos de Cuidado/Hogar	2.3%	63.0%	60.7 pp	BBVA (2025)

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de las fuentes registradas.

La Tabla 1 ilustra la disparidad en la participación económica y las causas de inactividad. Mientras que el 77% de los hombres participa activamente en la economía, solo el 46% de las mujeres lo hace. Un hallazgo alarmante se observa en las causas de la inactividad: el 63% de las mujeres inactivas se encuentra en esa condición por motivos de cuidados y tareas del hogar, frente a un marginal 2.3% de los hombres (IMCO, 2024a, INEGI, 2025). Esto sustenta empíricamente la tesis de que el “impuesto reproductivo”² constituye una de las principales anclas de la autonomía femenina.

² Abordado como categoría analítica utilizada en economía feminista y sociología del trabajo para describir una forma de desigualdad estructural, es una metáfora potente que permite visibilizar costos ocultos que recaen desproporcionadamente sobre las mujeres. Es el conjunto de cargas económicas, temporales y sociales que asumen principalmente las mujeres debido a su responsabilidad en el trabajo reproductivo (doméstico y de cuidados), y que limitan su autonomía económica.

EL ENFOQUE DE CAPACIDADES

Para desarticular la narrativa meritocrática que responsabiliza a las mujeres de las dificultades que enfrentan para su inserción laboral, es preciso recurrir al enfoque de capacidades de Martha Nussbaum (2012). Para la autora, el desarrollo humano no reside en el crecimiento del Producto Interno Bruto ni en el número de personas tituladas, sino en la capacidad efectiva de estas para agenciar la vida que consideran valiosa. Nussbaum sostiene que “El enfoque de las capacidades se pregunta qué son realmente capaces de hacer y de ser las personas, y qué oportunidades reales tienen para llevar una vida que consideren valiosa” (Nussbaum, 2012, p. 38).

En el contexto de la educación superior mexicana, esta “libertad real” se ve limitada por factores extrínsecos a la formación académica. Si una egresada posee el conocimiento técnico (capacidad interna) pero

el entorno carece de infraestructuras de cuidado o de mercados laborales inclusivos (condiciones externas), dicha capacidad se convierte en una frustración sistémica³. Por ende, la autonomía económica no se reduce a la posesión de un salario, sino que constituye una dimensión fundamental de la libertad de agencia, como bien apunta Amartya Sen al afirmar que “El desarrollo puede concebirse como un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutan los individuos” (Sen, 2000, p. 19).

Esta transición de la libertad de agencia hacia la autonomía financiera efectiva encuentra uno de sus principales obstáculos en la disparidad de las remuneraciones percibidas en el mercado laboral mexicano. Esta “frustración sistémica” adquiere una dimensión cuantitativa cuando se observa que el capital cultural acumulado mediante la educación superior no logra neutralizar las estructuras de discriminación salarial vigentes. De este modo, la brecha de géne-

ro no desaparece con el prestigio académico, sino que persiste, evidenciando que la educación constituye una condición necesaria, pero insuficiente, para alcanzar la equidad económica en un entorno de mercados excluyentes (Mustaca, 2018).

En ese contexto, y en la intersección entre desarrollo y género, la autonomía económica no puede entenderse únicamente como la capacidad de generar ingresos propios mediante el empleo. En un sentido más amplio, implica reconocer que el acceso al ingreso no es suficiente si no va acompañado de control sobre los recursos, la capacidad de decisión y el reconocimiento social. Una mujer puede trabajar, percibir un salario y aun así no ser autónoma en el sentido de que no puede decidir libremente sobre el uso de ese ingreso, si su tiempo sigue condicionado por las responsabilidades de cuidado no remunerado, o si su trabajo se desarrolla en condiciones de precariedad y desvalorización. En ese sentido, la autonomía económica está estrechamente vinculada con la redistribución del poder, y no únicamente con la redistribución del dinero.

El empleo es parte del fenómeno de desproporcionalidad entre formación y retorno económico. A continuación se presentan los indicadores correspondientes a la brecha de ingresos por nivel educativo.

³ La frustración sistémica refiere a la frustración producida por estructuras sociales, organizacionales o laborales y no por fallas individuales, esta ocurre cuando hay una devaluación u omisión de un resultado esperado. Se sostiene que los sistemas generan expectativas que no cumplen, Mustaca (2018) y Teijón (2019) exponen desde las teorías psicológicas los efectos de la frustración y las conductas sociales, que impactan la vida social y productiva.

Tabla 2:
El retorno económico de la educación y la brecha salarial

Nivel Educativo / Sector	Ingreso Mensual Promedio (Hombres)	Ingreso Mensual Promedio (Mujeres)	Brecha Salarial (%)	Fuente
Personas profesionistas y técnicas	\$9,762 MXN	\$6,360 MXN	35% (Ingreso total)	IMCO (2024a)
Educación superior (Posgrado/Licenciatura)	100% (Ref.)	76.0% del total masculino	24%	OCDE, (2024).
Sector docente (Educación Superior)	\$16,449 MXN	\$13,457 MXN	18.2%	CIEP (2025).
Personas profesionistas y técnicas	\$9,590 MXN	\$4,470 MXN (15-24 años)	Diferencial etario	Data México (2025).

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de las fuentes registradas.

Incluso dentro del sector de egresados y técnicos, el retorno económico de la educación es desigual. En el rubro de profesionistas generales, los hombres perciben ingresos significativamente mayores (\$9,762 frente a \$6,360 MXN) según IMCO (2024a). En el sector docente de educación superior, la brecha persiste (CIEP, 2025), lo que indica que el sistema académico no es inmune a las asimetrías salariales estructurales.

EL TRABAJO INVISIBILIZADO

El principal obstáculo para la autonomía económica de las mujeres egresadas reside en la distribución desigual de las responsabilidades de cuidado. Los sistemas económicos contemporáneos han operado históricamente bajo la lógica de la invisibilización del trabajo de reproducción social, el cual recae mayoritariamente en hombros femeninos. Esta “doble jornada” o “jornada infinita” actúa como un ancla que limita la participación laboral y el desarrollo profesional de las universitarias. Desde la economía feminista, Silvia Federici ha desarrollado una crítica fundamental a esta estructura al señalar que la estabilidad del capital depende directamente de la explotación del ámbito doméstico: “El trabajo doméstico no es un servicio personal, sino uno de los pilares de la producción capitalista, ya que produce la fuerza de trabajo que el capital explota” (Federici, 2010, p. 12).

Al egresar de la universidad, las mujeres se insertan en un mercado que suele ignorar estas cargas, obligándolas a elegir entre su carrera profesional y su bienestar personal o, en muchos casos, a sostener ambas dimensiones a costa de un considerable desgaste físico y emocional. Alcanzar la autonomía económica implica, por tanto, una transformación radical de las estructuras que reproducen esta desigualdad. Es aquí donde la propuesta de la economía social ofrece una salida disruptiva: la colectivización del cuidado y del trabajo productivo.

La teoría económica convencional opera bajo un sesgo de origen al definir el Producto Interno Bruto (PIB) y la riqueza nacional

únicamente a través de los bienes y servicios que pasan por el mercado. La fuerza de trabajo utilizada para alimentar, educar, cuidar y sanar a las personas trabajadoras actuales y futuras, se delega a la esfera del cuidado no remunerado, ejercido mayoritariamente por mujeres. Debido a que estas actividades no generan un flujo monetario directo ni transacciones de mercado, la macroeconomía clásica tiende a tratarlas como una externalidad o un “recurso infinito e invisible”. De este modo, la estructura macroeconómica se beneficia de un subsidio masivo que abarata los costos de reproducción de la fuerza laboral y contribuye a mantener la división sexual del trabajo al anclar a las mujeres a la gratuidad del cuidado.

La estructura macroeconómica del empleo valida y reproduce los roles de género mediante dos fenómenos de mercado. Los sectores económicos asociados tradicionalmente al cuidado suelen recibir una menor valoración social y económica dentro de las matrices de productividad macroeconómica, lo que se traduce en salarios inferiores respecto a sectores históricamente masculinizados.

LA ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA (ESS): UNA OPORTUNIDAD

Frente a la hegemonía del modelo de mercado individualista, la economía social surge como una alternativa basada en la cooperación, la solidaridad y la satisfacción de necesidades humanas por encima del lucro. La ESS agrupa cooperativas, asociaciones productivas y emprendimientos colectivos en los que la participación es democrática y los beneficios se distribuyen equitativamente.

Para las egresadas universitarias, el modelo cooperativo representa la oportunidad de construir sus propias fuentes de empleo sin las jerarquías patriarcales de la empresa tradicional. José Luis Coraggio, referente fundamental del pensamiento económico latinoamericano, define la ESS como “Un modelo que pone en el centro el trabajo y la reproducción ampliada de la vida, subordinando la lógica del capital a las necesidades de las personas y de las comunidades” (Coraggio, 2011, p. 54).

En este sentido, las organizaciones colectivas no son únicamente unidades económicas, sino también redes de apoyo y resistencia. En contextos como el mexicano, una propuesta vinculada a la ESS tiene un potencial geográfico y cultural inmenso, ya que el vínculo entre la universidad y las comunidades permite que las egresadas integren saberes técnicos con prácticas ancestrales de reciprocidad, favoreciendo procesos de desarrollo con perspectiva de género.

LA UNIVERSIDAD COMO COMPROMISO SITUADO

El papel de las instituciones de educación superior debe trascender la entrega de un pergamino académico. Se requiere una política institucional de “seguimiento y colocación colectiva” que contribuya a fortalecer la autonomía económica de las mujeres egresadas. La propuesta que aquí se plantea se articula en tres ejes transversales de compromiso institucional:

- **Incubadoras de Economía Social y Solidaria (IESS).** Las universidades deben establecer incubadoras especializadas que amplíen la visión convencional del “emprendimiento” neoliberal. Su propósito sería impulsar la creación de cooperativas integradas por egresadas, mediante acompañamiento técnico, asesoría legal y acceso a redes de financiamiento. Esto permitiría que mujeres provenientes de distintas disciplinas -como ingeniería, administración y ciencias sociales- desarrollen proyectos productivos de carácter interdisciplinario. Este diseño institucional alternativo permite, de manera sustancial, revertir la tradicional marginación de las labores de cuidado al interior de las organizaciones productivas. En una cooperativa de egresadas gestada bajo el modelo de las IEES, el trabajo de cuidados deja de concebirse como una responsabilidad exclusivamente privada y requiere relevancia como un componente estratégico y colectivo para la sostenibilidad de la organización. Al sustentarse en principios propios de la economía social, como la gestión democrática, la

corresponsabilidad y la centralidad de la reproducción de la vida sobre la acumulación de capital, estas incubadoras facilitan que los colectivos de mujeres diseñen, desde su origen, estructuras operativas donde el cuidado mutuo, las licencias de maternidad, los espacios de conciliación y las redes de soporte comunitario sean reconocidos formalmente como actividades productoras de valor y bienestar. Así, la articulación interdisciplinaria no solo genera proyectos de mercado, sino que visibiliza y colectiviza la economía del cuidado, transformándola de una barrera de exclusión macroeconómica en una competencia profesional compartida y autogestionada.

- **El sistema de seguimiento de personas egresadas y vinculación territorial.** La empleabilidad no termina con la contratación en una empresa externa; la universidad debe monitorear la trayectoria de sus graduadas. Se propone la creación de “Redes de Apoyo de Egresadas”, mediante las cuales la institución facilite su incorporación a organizaciones del sector social de la economía. Esto implica una vinculación directa con cooperativas existentes para que las egresadas se integren como socias técnicas, fortaleciendo la profesionalización del sector y el desarrollo de las industrias locales.
- **Investigación aplicada y documentación de praxis.** La investigación universitaria debe abandonar la torre de marfil y centrarse en la documentación de experiencias exitosas de autonomía económica femenina. Al visibilizar el impacto de las cooperativas de mujeres en el desarrollo local, es posible generar un círculo virtuoso de validación social y científica que favorezca la atracción de recursos y el impulso de políticas públicas favorables. Además, el potencial de este enfoque de investigación aplicada radica en su capacidad para articular una lectura estrictamente interseccional, al cruzar la dimensión del género con vectores estructurales como la clase social, el origen étnico, el nivel de escolaridad y la adscripción territorial, particularmente en contextos rurales o periféri-

cos. De este modo, la producción científica universitaria deja de ser un registro plano de la actividad económica para convertirse en una cartografía compleja de la diversidad de opresiones y privilegios que configuran el campo laboral. Esta aproximación metodológica no solo visibiliza cómo las dinámicas de autogestión mitigan de forma diferenciada las brechas socioeconómicas según las realidades encarnadas de sus integrantes, sino que además provee datos de alta fidelidad científica, indispensables para el diseño de políticas públicas con pertinencia cultural y distributiva que respondan a las verdaderas fracturas de la estructura social.

LA OPORTUNIDAD UNIVERSITARIA

En el contexto mexicano, las universidades tienen la oportunidad de articular el conocimiento académico con proyectos productivos liderados por mujeres como una vía de justicia social urgente; es claro que cuando el conocimiento universitario se vincula con proyectos colectivos, la educación deja de ser un medio de movilidad individual para convertirse en una herramienta de construcción de alternativas económicas más justas y solidarias.

Algunos de estos ejes cuentan con antecedentes en diversos países de América Latina que ofrecen lecciones valiosas. En ellos, los programas de extensión universitaria han sido fundamentales para organizar cooperativas de mujeres en sectores de cuidado y pro-

ducción alimentaria. En Brasil, la economía solidaria ha crecido de la mano de redes de emprendimientos femeninos apoyados por universidades públicas, demostrando que la organización colectiva es una estrategia eficaz para mejorar la calidad de vida y ampliar la participación en la toma de decisiones económicas (Soares, 2019).

Con el paso de los años, he comprendido que promover la autonomía económica de las mujeres no es una concesión ni una cuestión de cuotas; es una condición fundamental para avanzar hacia sociedades democráticas más equitativas. Transitar “de las aulas a la autonomía” exige que la universidad se reconozca como un actor político comprometido con el bienestar de sus integrantes. Como personas investigadoras e integrantes de la comunidad académica, nuestra labor consiste en contribuir a que ese tránsito ocurra en condiciones de dignidad.

La red de apoyo que una mujer encuentra en su cooperativa, respaldada por su alma mater, puede ser la barrera más sólida contra la violencia económica y la precarización laboral. En ese sentido, el desarrollo en México depende, en gran medida, de nuestra capacidad para construir modelos económicos que sitúen el bienestar de las personas en el centro y para consolidar una educación superior comprometida con la generación de alternativas orientadas al cuidado, la inclusión y la equidad social.



REFERENCIAS

- ANUIES. (2026). *Anuario Estadístico de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana ciclo 2024-2025*. <https://anuario.anui.es.mx/>
- BBVA Research. (2025). *Labor inequalities between men and women in Mexico*. <https://www.bbva.es/research/en/publicaciones/mexico-labor-inequalities-between-men-and-women-in-mexico/>
- CIEP. (2025, mayo). *Género y nómina educativa: Análisis de la brecha salarial*. Centro de Investigación Económica y Presupuestaria. <https://ciep.mx/genero-y-nomina-educativa-analisis-de-la-brecha-salarial/>
- Coraggio, J. L. (2011). *La economía social y solidaria: el trabajo antes que el capital*. Ediciones Abya-Yala.
- Cutiño Paz, A., Turtós Carbonell, L. B., y Caballero Batista, A. N. (2020). La construcción de la identidad profesional en enfermeros y su relación con el cuidado. *Revista Cubana de Enfermería*, 36(4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192020000400002
- Data México. (2025). *Perfil de profesionistas y técnicos (Primer Trimestre 2025)*, Secretaría de Economía. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/occupation/profesionistas-y-tecnicos>
- Delgado Cervera, C., Reyes Martí, M., Gutiérrez Frutos, M. M., Pérez Cuevas, J., De la Fuente Rodríguez, M., y Rodríguez Cervantes, L. (2024). Brechas de desigualdad. Un estudio de mujeres universitarias en México. *Jóvenes en la ciencia*, 28. <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/es/article/view/4569>
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Traficantes de Sueños.
- IMCO. (2024a). *Datos y propuestas por la igualdad 2024*. Instituto Mexicano para la Competitividad. <https://imco.org.mx/en/data-and-proposals-for-equality-2024/>
- IMCO. (2024b). *Compara carreras 2024: las consecuencias de qué elegir*. Instituto Mexicano para la Competitividad. <https://imco.org.mx/comparacarreras/>
- INEGI. (2025). *Indicadores de Ocupación y Empleo*. Nueva Edición (ENOE) (marzo 2025). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2025/iooe/ioe2025_04.pdf
- INMUJERES. (2021). *Educación Superior y Género*. Instituto Nacional de las Mujeres. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100160.pdf
- Mustaca, Alba E. (2018). Frustración y conductas sociales. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(1), 65-81. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4643>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- OCDE. (2024). *Gender, Education and Skills 2024*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. https://www.oecd.org/en/publications/gender-education-and-skills_34680dd5-en.html
- Sayago, Z., Chacón Corzo, M., y Rojas de Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561. <https://ve.scielo.org/pdf/edu/v12n42/art16.pdf>
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Singer, P. (2004). *Introducción a la economía solidaria*. Cortez Editora.
- Soares, M. de N.. (2019). *Práticas feministas de autogestão em empreendimentos formados por mulheres na Rede Economia Solidária e Feminista* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Ceará]. <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/42325>
- Teijón Alcalá, M. (2019). *Las teorías de la frustración en la sociedad contemporánea. Un análisis multinacional de los efectos de la frustración y la ira en conductas antisociales* [Doctoral dissertation, UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <https://portalcientifico.uned.es/documentos/5ebf1f1a2999524bdf7a237f>



CUANDO EL CANSANCIO ES NEUROLÓGICO:

EL IMPACTO DE LOS TRASTORNOS INVISIBLES Y
LA URGENCIA DE EDUCAR CON EMPATÍA

ARLEM ALEIDA CASTILLO-AVILA
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE PUEBLA

SEMBLANZA

Arlem Aleida Castillo-Avila es doctora en Sistemas y Ambientes Educativos por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y maestra en Ciencias por el Instituto Nacional de Astrofísica Óptica y Electrónica (INAOE). Actualmente

se desempeña como profesora de Ciencias de la Computación y Diseño UX en la BUAP y la Universidad de las Américas de Puebla (UDLAP). Su línea de investigación se centra en la Interacción Humano-Computadora y el cómputo afectivo para el desarrollo de sistemas empáticos con impacto social. En el ámbito personal, es madre de una adolescente y de tres gatos. Disfruta equilibrar su vida académica mediante la práctica de la natación, las clases de canto y su gusto por la ciencia ficción.

RESUMEN

El Trastorno de Depresión Persistente (TDP) es una condición clínica crónica e invisibilizada que frecuentemente se confunde con rasgos de personalidad. A través de una narrativa autobiográfica, se expone cómo esta neurodivergencia agota la energía mental sin incapacitar por completo, obligando a la persona a sobrevivir bajo una máscara de funcionalidad dentro de entornos de alta exigencia. El texto concluye destacando la importancia de promover una cultura de paz que desestigmatice la salud mental y combata, mediante una empatía radical, las violencias invisibles de un sistema académico inflexible y capacitista.

Palabras clave: salud mental, empatía institucional, neurodivergencia, capacitismo, cultura de paz

El Trastorno de Depresión Persistente (TDP) aparece como el eco crónico de una depresión que no fue tratada de manera oportuna y efectiva. A nivel global, se estima que afecta aproximadamente al 3% de la población adulta. Sin embargo, las y los pacientes suelen tardar hasta una década en buscar ayuda o recibir un diagnóstico correcto, precisamente porque los síntomas se asumen como “rasgos de personalidad” (Niculescu y Akiskal, 2001). Esta situación convierte al TDP en una condición frecuentemente invisibilizada.

Abordo esta problemática desde mi propia experiencia, la cual me ha llevado a re-



Mientras el resto de mi generación avanzaba rápidamente hacia otra etapa, yo me aferraba a la esperanza de regresar al tiempo en el que era feliz, aun cuando mi razonamiento me indicaba que ello era imposible”

flexionar sobre la realidad que enfrentan muchas personas, tanto el estudiantado como el personal docente y administrativo. Compañeras y compañeros que viven sin saber cómo nombrar a un conjunto de síntomas que terminan aceptando como parte de su personalidad, o como defectos propios.

Fui una niña profundamente plena y feliz. Desarrollé una identidad sólida y un fuerte sentido de pertenencia a mi grupo escolar y a mi comunidad, dentro de una dinámica familiar estable y bajo los estándares de lo que la sociedad considera “normal”. Sin embargo, con la transición hacia la adolescencia, experimenté un choque emocional inesperado. Mi generación ya no compartía mis gustos, aún infantiles, y el sentido de pertenencia se transformó en desconexión. Mientras el resto de mi generación avanzaba rápidamente hacia otra etapa, yo me aferraba a la esperanza de regresar al tiempo en el que era feliz, aun cuando mi razonamiento me indicaba que ello era imposible. Lloré, me aislé y desarrollé un profundo rechazo hacia mi entorno. Estaba atravesando un episodio de depresión mayor, una reacción que puede presentarse cuando los factores ambientales favorecen este tipo de afectaciones emocionales.

El problema fue que, aunque el fuego de la crisis aguda se extinguió con el tiempo, las heridas siguieron abiertas y el dolor se volvió cotidiano. La crisis dejó de ser visible, pero el pesimismo, la fatiga mental y una leve sensación de tristeza se instalaron permanentemente en mi cerebro. Poco a poco las manifestaciones se volvieron más sutiles, pero no menos destructivas. Con el TDP puede surgir una incapacidad para tomar decisiones sin experimentar crisis de ansiedad paralizantes, así como periodos de hambre incontrolable o de completa inapetencia (Uchida et al., 2024). Pasaron años en los que creí que todo esto era parte de mi forma de ser. Cargué con la culpa de no ser tan funcional como las demás personas, pese a no tener un impedimento físico o circunstancial evidente, ignorando que todos los días mi organismo libraba una batalla contra un trastorno que me acompañaría hasta las aulas universitarias, primero como estudiante y ahora como docente.

Durante mi adolescencia y juventud, me volví propenso a buscar escapes en distintas conductas autodestructivas, a agotarme con una facilidad sorprendente y a sentir una necesidad incontrolable de dormir frente a situaciones de gran presión. El sueño era el mecanismo de supervivencia que mi organismo activaba para protegerse del peligro; entraba en una especie de estado de hibernación. El gran reto con el TDP, es que rara vez alcanza un nivel tan crítico como para encajar en el estereotipo clínico de la tristeza profunda que imposibilita salir de la cama o detona pensamientos autodestructivos graves, síntomas característicos de un episodio depresivo mayor agudo, pero no del TDP (APA, 2022). Tampoco debe confundirse con el trastorno bipolar, en el que pueden presentarse picos de euforia que arrojan a la persona un estado evidente de hiperactividad y conductas impulsivas (Pradeep, 2025).

La depresión persistente oscila de forma constante en el umbral inferior, justo en la frontera entre la depresión clínica y la estabilidad emocional (APA, 2022). En la literatura médica también se le conoce como el “síndrome del mal humor”, ya que quien lo

experimenta siente un hastío generalizado hacia todo, sin poder identificar una causa específica (Gallardo-Moreno et al., 2013).

LA SUPERVIVENCIA ACADÉMICA: ENTRE LA INCONSTANCIA Y LA CULPA

El letargo no detuvo mi crecimiento, pero sí lo distorsionó. Al ingresar a la preparatoria, la necesidad de sentirme aceptada por la sociedad me empujó a desarrollar un Trastorno de la Conducta Alimentaria (TCA). Esta comorbilidad entre los trastornos del estado de ánimo crónicos y los TCA es tristemente común durante la adolescencia, ya que las conductas restrictivas suelen surgir como mecanismos para afrontar la inestabilidad emocional y la presión por alcanzar la validación social (Medina-Gómez et al., 2019). Al ser menor de edad, mi acceso a métodos restrictivos no incluía medicamentos, pero el daño psicológico ya estaba sembrado.

Llegar a la universidad también fue, en gran medida, una decisión tomada por inercia. No tenía un interés particular por alguna profesión, solo la convicción de que era mi responsabilidad terminar una carrera como retribución al esfuerzo de mi madre y mi padre. Una vez matriculada en la Ingeniería en Ciencias de la Computación, el choque entre mi realidad neurológica y las exigencias del sistema académico se volvió insostenible.

La depresión persistente se sitúa en un límite especialmente cruel: no incapacita por completo, pero drena la energía física y mental. Quienes vivimos con este trastorno no carecemos de capacidad intelectual; por el contrario, con frecuencia desarrollamos estrategias de aprendizaje que nos permiten sobrevivir en el entorno académico. Mis calificaciones demostraban que entendía perfectamente los temas, sin embargo, fuera del aula enfrentaba días de inactividad absoluta. No lograba entregar tareas a tiempo ni levantarme temprano. Para mis profesoras y profesores, para el sistema universitario y, lo que resulta más doloroso, para mí misma, esa incapacidad de mantener el ritmo no fue interpretada como el síntoma de un cerebro exhausto, sino como una etiqueta de irresponsabilidad, inconstancia y desinterés.

La inestabilidad y la falta crónica de autoestima me hicieron particularmente vulnerable y me llevaron a sostener relaciones interpersonales complejas que culminaron en un embarazo durante mi etapa estudiantil.

Gracias a la red de apoyo de mi familia, logré desvincularme de esa relación y asumir -sola- la crianza de mi hija. Muchas jóvenes, sin embargo, no cuentan con ese respaldo y enfrentan situaciones de juicio y discriminación.

La depresión persistente puede arrebatarnos incluso los picos emocionales que la sociedad exige. Aún me duele admitir que, cuando nació mi hija, no experimenté esa euforia desbordante que suelen imponer los estereotipos de la maternidad. Sentí un amor profundo y real hacia ella, pero la ausencia de ese “amor desenfrenado” me llenó de culpa. ¿Por qué, si reconocía su inmenso valor, mi cerebro era incapaz de generar la euforia esperada?

EL ANCLA Y LA VOCACIÓN

A pesar de esa niebla bioquímica, mi hija se convirtió en mi ancla absoluta. Luché con más fuerza que nunca contra la fatiga cognitiva y mi último año de carrera fue casi impecable. Sostuve simultáneamente los roles de estudiante y madre; por la madrugada, combinaba mis tareas de programación mientras alimentaba a mi bebé. Me gradué con un promedio superior a 9.

Fue en medio de ese esfuerzo gigantesco donde encontré mi vocación: la Interacción Humano-Computadora (IHC). Me fascinó la filosofía de adaptar la tecnología a la persona usuaria partiendo de la premisa de que todas las personas somos diferentes. Esa área de la ciencia reflejaba mi propia necesidad vital: yo no lograba encajar en la rigidez burocrática del sistema educativo.

Gracias al compromiso y la empatía de quienes participaron en mi formación académica, encontré una meta en la investigación. Comprendí que, para alcanzar un impacto similar al que observaba en mis mentores, necesitaba cursar un posgrado de excelencia, lo que me llevó a postularme a la maestría en un centro público nacional de investigación y posgrados de excelencia.

EL COLAPSO METABÓLICO Y LA REVELACIÓN BIOQUÍMICA

La maestría no fue difícil por su exigencia académica, sino por la logística que destrozó mi reserva de energía. Viajaba cuatro horas diarias para ir y venir del instituto, y terminaba sin recursos cognitivos para pensar, justo cuando mi hija más necesitaba de mi presencia.

Mi mente colapsó. Desaparecí del instituto durante tres meses, caí en un episodio de depresión mayor. Me refugié en mi casa, dedicándome a cualquier tarea que me mantuviera alejada de mis actividades académicas. El autosabotaje, estudiado como autolimitación o *self-handicapping*, constituye una manifestación disfuncional constante del TDP (Barutçu Yıldırım y Demir, 2020). Aun así, logré graduarme a tiempo.

Esta experiencia revela una verdad incómoda sobre la academia: la procrastinación depresiva suele acompañarse de un procesamiento constante “en segundo plano”. Cuando la fecha límite se vuelve inminente, el trabajo bajo presión extrema puede resultar efectivo, pero esa efectividad dista mucho de ser saludable. Pasar noches enteras sin dormir para compensar meses de inactividad altera el ciclo circadiano, es decir, el reloj biológico interno encargado de regular el sueño, las hormonas y el metabolismo en periodos de 24 horas. Esta privación aguda de sueño sobrecarga las vías de estrés del organismo, lo que conlleva consecuencias metabólicas devastadoras a largo plazo (Hirotsu y Andersen, 2015).

Durante esos tres meses de ausencia ocurrió el punto de quiebre. En un intento por mantenerme activa, y aun arrastrando mi TCA, me inscribí en un gimnasio. Aquí surge una contradicción perversa: para las instituciones educativas y la sociedad en general, los gimnasios y centros deportivos suelen considerarse espacios seguros, alejados de los “puntos rojos” asociados con las adicciones. Sin embargo, en la práctica, y desde una experiencia personal, la venta de sustancias nocivas operaba con total normalidad bajo la bandera de las “buenas intenciones” del *fitness*. De forma irrespon-



sable, me ofrecieron pastillas con efedrina para bajar de peso, prometiéndome un pico de energía como una señal “positiva” para ejercitarme. Al consumirlas, no experimenté nada de eso. Lo que sentí fue una calma inusual, una quietud mental que me permitió enfocarme. Hasta podría llamarlo “felicidad”.

Uno de los efectos biológicos más notorios fue la modificación en mi percepción visual. No me había percatado de que percibía todo con una tonalidad azul grisácea, como mirar a través del plástico con que forrar libros. El estimulante quitó ese velo y los colores se volvieron intensos. Con el tiempo descubrí que había una razón biológica detrás de ese cambio: cuando los niveles de dopamina y serotonina disminuyen anormalmente, la sensibilidad al contraste visual en la retina se reduce, alterando físicamente la forma en que el sistema nervioso procesa la intensidad de la luz y los colores (de ahí que en inglés la expresión *I'm blue* se asocie a la tristeza) (Bubl et al., 2010). La explicación bioquímica le dio sentido a mi realidad.

Ese efecto paradójico fue mi mayor revelación, descubrí que mi cerebro necesitaba urgentemente atención clínica para funcionar con normalidad. No era cuestión de “echarle ganas” ni de fuerza de voluntad.

Ya siendo adulta y con ingresos propios, busqué atención psiquiátrica. Cuando relaté mi experiencia, incluso antes de iniciar formalmente el proceso diagnóstico, la especialista manifestó una profunda indignación. Me explicó que me habían vendido sustancias muy peligrosas disfrazadas de productos inofensivos y que, de haber continuado consumiéndolas, me habrían provocado adicción, deterioro de funciones neurológicas y daños cardíacos irreversibles. Esa consulta me salvó la vida. Ese día, el agotamiento de mi adolescencia, la culpa asociada a mi maternidad y las crisis que atravesé durante la universidad recibieron por fin un nombre clínico.

LA REVELACIÓN EN EL AULA Y EL ESPEJISMO DE LA FUNCIONALIDAD

El tratamiento para el TDP es integral: busca equilibrar la bioquímica al tiempo que brinda apoyo psicológico. No obstante, no existe una cura definitiva. Se trata de una condición crónica que puede agravarse ante determinados factores. Tampoco existe un tratamiento universal; la búsqueda de los fármacos y las estrategias terapéuticas adecuadas suele ser un proceso de “prueba y error”. A lo largo de los años he tenido recaídas en mi esfuerzo constante por mantener la estabilidad.

Hoy mi rol ha cambiado. Desde mi posición como docente, observo los rostros de mis estudiantes y reconozco, como un reflejo, ese mismo agotamiento silencioso. Veo a personas brillantes ser etiquetadas como irresponsables o problemáticas. Veo cómo se castigan a sí mismas, llamándose “flojas”, cuando en realidad libran una batalla bioquímica monumental tan solo para llegar a clase.

La verdadera crisis no radica solo el colapso individual, sino en la resistencia de un sistema educativo, familiar y social construido sobre bases profundamente capacitistas. Al mirar en retrospectiva, compren-

do que el mayor obstáculo que enfrenté no fue mi diagnóstico *per se*, sino la inflexibilidad de un entorno carente de preparación para adaptar, alojar y acompañar, desde la empatía, a quienes no funcionamos bajo sus estándares de normalidad.

El sistema penaliza la vulnerabilidad y asume que el estudiantado debe amoldarse a la burocracia, en lugar de que la institución provea un andamiaje seguro para la neurodivergencia. Aquí es donde la cultura de paz en la educación superior se vuelve una urgencia vital. La paz no consiste únicamente en la ausencia de conflictos, sino también en la erradicación de las violencias invisibles que el entorno nos empuja a ejercer sobre nosotras mismas en nombre de la productividad.

Necesitamos desestigmatizar la salud mental en las universidades. La justicia social empieza por comprender que los trastornos emocionales no se manifiestan siempre de forma estereotipada. Aunque clínicamente se defina como un trastorno del estado de ánimo, la depresión persistente funciona en la práctica como una neurodivergencia que altera la forma en que las personas procesan e interactúan con su entorno. No siempre se manifiesta mediante un llanto incontrolable y la incapacidad de salir de la cama. Muchísimas veces toma la forma de estudiantes -lo mismo hombres que mujeres-, o de colegas que cumplen con sus responsabilidades, pero viven en un estado de agotamiento crónico, sobreviviendo detrás de una máscara de funcionalidad. Romper este ciclo exige mirarnos con una empatía radical, reconociendo nuestra humanidad mucho antes que nuestras métricas de éxito.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association. (2022). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-5-TR) (5.ª ed., texto revisado). Editorial Médica Panamericana.
- Barutçu Yıldırım, F. y Demir, A. (2020). Self-handicapping among university students: The role of procrastination, test anxiety, self-esteem, and self-compassion. *Psychological Reports*, 123(3), 825-843. <https://doi.org/10.1177/0033294118825099>
- Bubl, E., Kern, E., Ebert, D., Bach, M., y Tebartz van Elst, L. (2010). Seeing gray when feeling blue? Depression can be measured in the eye of the diseased. *Biological Psychiatry*, 68(2), 205-208. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2010.02.009>
- Gallardo-Moreno, G. B., Jiménez-Maldonado, M., González-Garrido, A. A., y Villaseñor-Cabrera, T. de J. (2013). Dysthymia as a nosological entity. Some thoughts on its epidemiology, etiology and diagnostic usefulness. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 14(4), 215-222.
- Hirotsu, C., Tufik, S., y Andersen, M. L. (2015). Interactions between sleep, stress, and metabolism: From physiological to pathological conditions. *Sleep Science*, 8(3), 143-152. <https://doi.org/10.1016/j.slsci.2015.09.002>
- Medina-Gómez, María Begoña, Martínez-Martín, María Ángeles, Escolar-Llamazares, María del Camino, González-Alonso, Yolanda, y Mercado-Val, Elena. (2019). Ansiedad e insatisfacción corporal en universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(1), 13-21. <https://doi.org/10.14718/ACP.2019.22.1.2>
- Niculescu III, A. B., y Akiskal, Hagop S. (2001). Proposed endophenotypes of dysthymia: evolutionary, clinical and pharmacogenomic considerations. *Molecular Psychiatry*, 6(4), 363-366.
- Pradeep, B. Vishwanath. (2025). Psychological research about persistent depressive disorder (dysthymia). *International Journal of Natural-Applied Sciences and Engineering*, 3(1), 26-29. <https://doi.org/10.22399/ijnasen.18>
- Uchida, Yuma, Hikida, Takatoshi, Honda, Manabu, y Yamashita, Yuichi. (2024). Heterogeneous appetite patterns in depression: computational modeling of nutritional interoception, reward processing, and decision-making. *Frontiers in Human Neuroscience*, 18, 1502508. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2024.1502508>

EL DERECHO HUMANO AL CUIDADO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:

CUANDO CUIDARTE CUESTA LA CARRERA

YARITZA DEL CARMEN PÉREZ-PACHECO

SILVIA ALEXANDRA ESQUIVEL DÍAZ

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA EN MÉXICO



SEMBLANZAS

Yaritza del Carmen Pérez Pacheco es Investigadora Nacional (SNII-Nivel I), doctora en Derecho, directora de Investigación en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) en México y profesora de Derecho Internacional en la Universidad Autónoma del Estado de México. Sus líneas de investigación se centran en los derechos humanos, la tecnología jurídica y la igualdad de género en la educación superior. Es una lectora apasionada de la literatura latinoamericana del siglo XX.

Silvia Alexandra Esquivel Díaz es doctora en Derecho Penal y Constitucional, abogada internacionalista certificada en litigio estratégico ante el Sistema Universal y el Sistema Interamericano de Derechos Humanos. Se desempeña como consultora en el sistema penal de corte acusatorio. Su línea de investigación se enfoca en los derechos humanos. Es docente en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) en México y fue galar donada con el Premio a la Mejor Evaluación Docente 2024. Es una viajera comprometida con el diálogo intercultural.

RESUMEN

El cuidado de hijos, padres o familiares dependientes expulsa silenciosamente a estudiantes y docentes de la universidad, afectando de manera desproporcionada a las mujeres. Lejos de ser un asunto privado, el derecho humano al cuidado cuenta hoy con respaldo jurídico internacional explícito que obliga a los Estados y a las instituciones educativas a eliminar las barreras que la sobrecarga de cuidados impone sobre las trayectorias académicas. Una universidad que ignora estas cargas reproduce desigualdad y agota a quienes la sostienen. La flexibilidad académica, la infraestructura de cuidado y la corresponsabilidad de género son derechos plenamente exigibles.

Palabras clave: corresponsabilidad de género, economía feminista, ética del cuidado, trabajo de cuidados no remunerado, *burnout* docente

EL CUIDADO: UN MOTOR INVISIBLE QUE MUEVE AL MUNDO

Históricamente, el cuidado fue confinado a la esfera privada bajo la narrativa del “acto de amor natural” o la “abnegación femenina”. Sin embargo, hoy resulta evidente que el cuidado no constituye una responsabilidad naturalmente atribuible a las mujeres, sino que representa el motor silencioso que sostiene la vida y, con ella, la economía productiva. La pandemia de la COVID-19 no fue únicamente una crisis sanitaria; operó también como un catalizador que visibilizó lo que la *economía feminista* venía denunciando desde hace décadas: la existencia de una crisis estructural de cuidados que subyace a cualquier modelo de desarrollo (CEPAL, 2022).

Nadie es completamente autónomo a lo largo de su vida. Todas las personas somos, en distintos momentos, receptoras de cuidados (durante la infancia, la enfermedad o la vejez) y proveedoras de estos. Reconocer esta interdependencia no es un signo de debilidad, sino la base filosófica y jurídica sobre la que se construye la ética del cuidado. Esta perspectiva, desarrollada por filósofas como Carol Gilligan y Joan Tronto, que reivindica la atención, la responsabilidad y la respuesta a la vulnerabilidad como valores centrales de la vida pública (Tronto, 2013).

En términos concretos, el derecho humano al cuidado se articula en tres dimensiones: a) el derecho a cuidar, esto es, brindar atención en condiciones dignas y sin coerción; b) el derecho a ser cuidado, que consiste en recibir asistencia cuando se es dependiente o vulnerable; y c) el derecho al autocuidado, que implica preservar el propio bienestar físico, emocional y mental. Estas tres dimensiones son inseparables y se refuerzan mutuamente. Ignorar cualquiera de ellas produce efectos devastadores en los espacios de formación y supone el incumplimiento de obligaciones que los Estados han asumido en el ámbito de los derechos humanos. En consecuencia, existe un deber positivo de crear condiciones materiales y normativas para que la comunidad universitaria pueda ejercer su derecho a cuidar sin que ello implique el sacrificio de sus otros derechos.

EL MARCO JURÍDICO: DE MÉXICO A LA CORTE INTERAMERICANA

En México, uno de los pronunciamientos judiciales más relevantes en la materia es el Amparo Directo 6/2023, resuelto por la Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN). La Corte rechazó categóricamente el razonamiento de que una mujer tenía la “obligación natural” de cuidar a su esposo adulto mayor y determinó que el derecho al cuidado no puede convertirse en una “jaula familiar absoluta” que obligue a una persona —generalmente una mujer— a realizar trabajo de cuidados de manera forzada. Al priorizar el libre desarrollo de la personalidad y la igualdad sustantiva, la SCJN emitió un fallo que desafía los estereotipos de género arraigados en nuestra cultura jurídica (SCJN, 2023).

En el plano interamericano, la Opinión Consultiva OC-31/25 de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH), emitida en 2025, constituye uno de los reconocimientos más explícitos hasta la fecha del cuidado como derecho humano autónomo e interdependiente. El documento establece obligaciones concretas para los Estados: eliminar las barreras que la sobrecarga de cuidados impone al acceso a la educación, desarrollar infraestructura pública para el cuidado y garantizar que los sistemas de enseñanza sean espacios de equidad. La Corte IDH deja en claro que el Estado debe abstenerse de implementar políticas que obstaculicen el acceso al cuidado, regular a terceros —como universidades privadas— para que no violen este derecho, y facilitar, proveer e invertir en infraestructura pública de cuidado (Corte IDH, 2025).

Estas resoluciones no son documentos abstractos; son herramientas de exigibilidad que pueden ser invocadas por cualquier persona que abandone sus estudios para asumir responsabilidades de cuidado, o por docentes cuyas oportunidades de promoción se vean bloqueadas por la denominada “doble presencia”, con el fin de exigir respuestas institucionales concretas.

En el plano universal, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de



Discriminación contra la Mujer (CEDAW) obliga a los Estados a modificar los patrones socioculturales que asignan el cuidado exclusivamente a las mujeres (artículo 5), a garantizar la igualdad de oportunidades educativas eliminando toda barrera de género (artículo 10) y a prevenir la discriminación indirecta en el empleo derivada de la pobreza de tiempo, que impide a las académicas ascender en su carrera (artículo 11). Por su parte, el Comité CEDAW, en su Recomendación General No. 25 (2004), ha subrayado que la igualdad formal no es suficiente y que se requieren medidas proactivas para lograr la igualdad sustantiva. Adicionalmente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006) establece que la negativa de la universidad a otorgar flexibilidad a quien cuida a una persona con discapacidad puede constituir discriminación por asociación, violando su artículo 24 sobre educación inclusiva.

El derecho al cuidado ha avanzado a nivel constitucional en países como Ecuador, Bolivia y Venezuela, mientras que la UNESCO-IESALC (2025) sostiene que las universidades están obligadas a reconocerlo e implementar políticas equitativas como parte de un “nuevo contrato social”. La región ya cuenta con referentes legislativos concretos. En Paraguay, las Leyes N° 4084/2010 y N° 7383/2024 otorgan facilidades académicas y justifican inasistencias de estudiantes ges-

tantes y madres, una medida fundamental para reducir la deserción que afecta de manera desproporcionada a las mujeres. Por su parte, Chile aprobó la Ley N° 21.790 “Yo Cuido, Yo Estudio”, que amplía esta protección a todas las personas con responsabilidades de cuidado y prohíbe expresamente la discriminación por estas causas (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2026).

Estos marcos normativos demuestran que el tránsito del reconocimiento jurídico a la política pública no es una utopía, sino una decisión institucional.

Estas transformaciones adquieren especial relevancia dentro de las instituciones de educación superior, donde el cuidado permanece invisibilizado tanto en las trayectorias estudiantiles como en la práctica docente.

LA DOCENCIA COMO PROFESIÓN DE CUIDADO

Dentro de la Universidad, el cuidado opera en dos planos simultáneos. Por un lado, las personas que integran la comunidad universitaria —estudiantes y personal académico— llegan al campus cargando responsabilidades de cuidado externas: hijas, hijos, padres, hermanas o hermanos con discapacidad. Por otro, la propia práctica docente es en sí misma una labor de cuidado, aunque raramente se le reconoce como tal.

Pensar en la docencia únicamente como transmisión de información o como acumulación de productos académicos es empobrecerla. Enseñar implica escuchar activamente, reconocer la vulnerabilidad de la otra persona, acompañar procesos emocionales, adaptar estrategias pedagógicas a contextos diversos y sostener vínculos relacionales que hagan posible el aprendizaje significativo. Esta dimensión no es un extra de la buena docencia: es su núcleo. Un profesorado que carece de las condiciones para ejercer el cuidado relacional no es simplemente “poco amable”; carece de una competencia profesional fundamental (Noddings, 2013).

La economía feminista distingue dos formas complementarias de trabajo docente de cuidado: el cuidado directo, que incluye la escucha, el acompañamiento emocional y el

reconocimiento de la y el estudiante como personas dignas de derechos; y, por otro lado, el cuidado indirecto, que está integrado por toda la labor invisible que sostiene la clase: preparación de materiales con enfoque inclusivo, retroalimentación constructiva, ajustes curriculares para la diversidad y gestión del clima del aula. Ambas formas son reales, técnicas y humanamente exigentes, pero las métricas de productividad académica —artículos indexados, patentes, financiamientos— las invisibilizan sistemáticamente (Pérez, 2014).

Esta invisibilización tiene consecuencias directas: el agotamiento profesional crónico (*burnout*) del personal docente. Cuando una institución exige productividad constante sin reconocer ni compensar el trabajo emocional y relacional que supone la docencia, el desgaste es inevitable. Un profesorado agotado no puede garantizar una educación de excelencia. El cuidado docente no es una cuestión sentimental, sino una condición estructural de la calidad educativa.

DESIGUALDAD ESTRUCTURAL: LA INTERSECCIÓN QUE LA ACADEMIA IGNORA

El análisis del cuidado en la universidad no puede ser neutral al género ni a otras variables de desigualdad. Los datos son contundentes: en América Latina, las mujeres dedican en promedio el doble o el triple de tiempo al trabajo no remunerado de cuidados con relación a los hombres, y esta brecha se mantiene incluso entre quienes tienen empleo formal o acceso a educación superior (CEPAL, 2022). Esta desigualdad no desaparece al cruzar las puertas de la academia; se reproduce y, en muchos casos, se profundiza.

Las investigadoras y profesoras con responsabilidades de cuidado enfrentan lo que se denomina pobreza de tiempo: una escasez estructural de horas disponibles para la producción académica, el desarrollo profesional y el descanso. Esta condición constituye una barrera silenciosa, pero efectiva, para el ascenso en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), el acceso a puestos directivos y la participación en redes científicas internacionales. Así, la igualdad

formal en los reglamentos universitarios coexiste con una desigualdad real que opera a través del tiempo y del cuerpo (Carrasco, 2011).

Además del género, la interseccionalidad nos exige mirar otras vulnerabilidades específicas: el embarazo en edad universitaria temprana, que a menudo deriva en deserción; el cuidado de larga duración de familiares con enfermedades crónicas o discapacidad, que afecta tanto al personal académico como al estudiantado; y la situación de las personas trabajadoras-estudiantes, que compaginan empleo, formación y responsabilidades domésticas de cuidado. Para estos grupos, la universidad inclusiva no es una aspiración retórica, sino una condición de posibilidad de su trayectoria educativa.

La construcción de una “Universidad Cuidadora” se enmarca, además, en una estrategia concreta para la implementación de la Meta 5.4 de los Objetivos de Desarrollo

Sostenible (ODS), la cual está orientada a reconocer y valorar el trabajo doméstico y de cuidados no remunerado mediante servicios públicos, infraestructura y políticas de protección social, así como mediante la promoción de la corresponsabilidad dentro de los hogares y las instituciones.

EL DIAMANTE DEL CUIDADO UNIVERSITARIO: DE QUIÉN ES LA RESPONSABILIDAD

Una pregunta que suele surgir cuando se plantea la “Universidad Cuidadora” es: ¿de quién es la responsabilidad? La economía feminista propone una herramienta analítica útil para responderla: el diamante del cuidado (*care diamond*), que distribuye las responsabilidades entre cuatro actores: el sector público, los mercados, las familias y el sector no lucrativo (Razavi, 2007). Aplicado al contexto universitario, este diamante articula las siguientes responsabilidades:

Cuadro 1.

Diamante del cuidado aplicado al contexto universitario

Actor	Responsabilidad en la universidad cuidadora
Estado / IES	Diseñar políticas institucionales de cuidado: estancias infantiles, flexibilidad académica, licencias de cuidado para el personal docente y estudiantil, salud mental accesible
Mercado / sector privado	Apoyar condiciones laborales que faciliten la conciliación trabajo-familia del personal académico; financiar infraestructura de cuidado
Familias	Ejercer la corresponsabilidad de género en el hogar para que ninguna persona integrante de la familia quede excluida de la vida universitaria por sobrecarga de cuidados
Organizaciones y comunidad universitaria	Sindicatos, colectivos estudiantiles y redes docentes como vigilantes del cumplimiento de los derechos y generadores de culturas del cuidado al interior de las instituciones

Fuente: elaboración propia con base en Razavi (2007).

La estrategia de las Tres R de la economía feminista —Reconocer, Reducir y Redistribuir el trabajo de cuidados—, sistematizada por Diane Elson (2017) y adoptada como marco de política pública por la CEPAL (2022), proporciona una hoja de ruta operativa. *Reconocer* significa visibilizar el tiempo invertido en tutorías, acompañamiento emocional y cuidado indirecto en los informes de productividad académica. *Reducir* implica simplificar cargas administrativas mediante tecnología,

liberando tiempo real para la docencia y el autocuidado. *Redistribuir* supone fomentar la corresponsabilidad de género y departamental para evitar que las docentes absorban desproporcionadamente la carga emocional de la institución (CEPAL, 2022).

PROPUESTAS PARA CONSTRUIR UNA UNIVERSIDAD CUIDADORA

El tránsito de la voluntad individual a la política institucional requiere medidas con-

cretas —no simples “buenas prácticas” sino obligaciones exigibles—, sustentadas en la evidencia regional y los marcos normativos vigentes:

- a. **Flexibilidad académica con enfoque de cuidado.** La flexibilidad curricular no debe ser un “favor” institucional, sino un derecho reconocido para el estudiantado y el personal docente que atraviesan situaciones de cuidado. Esto incluye modalidades híbridas de titulación, justificación automática de inasistencias por causas de cuidado debidamente documentadas y calendarios académicos diseñados con perspectiva de ciclo vital.
- b. **Sistemas locales de cuidado universitario.** La integración de estancias infantiles, centros de día para personas mayores y servicios de salud mental de acceso universal dentro del campus constituye una inversión en equidad educativa, no un gasto prescindible. Sin infraestructura de cuidado, la promesa de igualdad de oportunidades es una ficción.
- c. **Formación en corresponsabilidad.** La corresponsabilidad de género en el cuidado no se produce de manera espontánea: requiere educación. Las instituciones de educación superior deben incorporar en sus programas de formación docente, así como en la vida institucional, contenidos que cuestionen el mandato del cuidado como labor exclusivamente femenina y promuevan masculinidades cuidadoras entre el estudiantado y el personal docente y administrativo.
- d. **Salud mental como derecho colectivo.** La salud mental del profesorado y del estudiantado debe abordarse como un derecho interdependiente y no como un asunto de resiliencia individual. Un profesorado en estado de agotamiento crónico no puede garantizar educación de calidad, y un estudiantado con sobrecarga de cuidados no puede aprender en condiciones de equidad. Proteger la salud mental es proteger la calidad educativa.

CONCLUSIÓN: EL CUIDADO COMO FUNDAMENTO DE LA EXCELENCIA

El cuidado no constituye un obstáculo para la excelencia académica; por el contrario, es

su condición de posibilidad. Una universidad que ignora las necesidades de cuidado de sus integrantes es una institución que reproduce la desigualdad, expulsa a los grupos más vulnerables y agota a quienes se quedan. La calidad educativa real solo es posible cuando el personal docente y el estudiantado pueden cuidar, ser cuidados y cuidados, y autocuidarse en condiciones de justicia.

La falta de flexibilidad para una docente o una estudiante que debe cuidar a un familiar no representa un mero problema administrativo, sino una potencial violación del derecho a condiciones de trabajo equitativas; la excelencia académica basada en una productividad que no contabiliza el trabajo de cuidados es, en realidad, un sistema que afecta sistemáticamente la salud y la integridad humana del personal docente.

El Amparo Directo 6/2023 de la SCJN y la Opinión Consultiva OC-31/25 de la Corte IDH no son únicamente hitos jurídicos; son instrumentos vivos de exigibilidad que la comunidad universitaria puede —y debe— apropiarse para demandar presupuestos, políticas de tiempo y transformaciones estructurales que pongan la vida en el centro de la academia.

Hablar de cuidado en la universidad es hablar de paz, de dignidad y de no violencia estructural. Es momento de que la educación superior en México asuma su responsabilidad histórica: no reproducir las desigualdades que dice combatir, sino construir —desde sus aulas, sus normativas y sus culturas organizacionales— una sociedad más humana, solidaria e interdependiente. La inacción ya no puede justificarse como política social discrecional; debe entenderse como el incumplimiento de obligaciones internacionales en materia de derechos humanos.

Reconocer el cuidado como un derecho humano dentro de las instituciones de educación superior es más que una agenda de inclusión: representa una condición indispensable para garantizar trayectorias académicas dignas, sostenibles y verdaderamente equitativas.

REFERENCIAS

- Asamblea General de Naciones Unidas. (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2026). *Ley N° 21.790 que protege el derecho a la educación superior de estudiantes embarazadas, en período de maternidad, paternidad o con labores de cuidado*. BCN. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?id-Norma=1220529>
- Carrasco, C. (2011). La economía del cuidado: planteamiento actual y desafíos pendientes. *Revista de Economía Crítica*, (11), 205–225. <https://www.upo.es/revistas/index.php/rec/article/view/9717>
- CEPAL. (2022). *La sociedad del cuidado: horizonte para una recuperación sostenible con igualdad de género*. Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/e3fd981b-467e-4659-a977-86d51798e0dc/content>
- Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. (2004). *Recomendación General N° 25, sobre el párrafo 1 del artículo 4 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. Naciones Unidas. [https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/recommendations/General%20recommendation%2025%20\(Spanish\).pdf](https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/recommendations/General%20recommendation%2025%20(Spanish).pdf)
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2025). *Opinión Consultiva OC-31/25: El contenido y alcance del derecho humano al cuidado y su interrelación con otros derechos*. <https://jurisprudencia.corteidh.or.cr/es/vid/1088056961>
- Elson, D. (2017). Recognize, reduce, and redistribute unpaid care work: How to close the gender gap. *New Labor Forum*, 26(2), 52–61. <https://doi.org/10.1177/1095796017700135>
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2.ª ed.). University of California Press.
- Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Pérez, A. (2014). *Subversión feminista de la economía: aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Traficantes de Sueños.
- Poder Legislativo de Paraguay. (2010). *Ley N° 4084 de protección a las estudiantes en estado de gravidez y maternidad*. <https://www.bacn.gov.py/archivos/3566/20150713091716.pdf>
- Poder Legislativo de Paraguay. (2024). *Ley N° 7383/2024 que establece permisos para trabajadoras en estado de gestación*. https://irunvillamayor.com.py/wp-content/uploads/2025/04/LEY-7.383_2024-Que-establece-permisos-para-trabajadoras-en-estado-de-gestacion.pdf
- Razavi, S. (2007). *The political and social economy of care in a development context: Conceptual issues, research questions and policy options*. United Nations Research Institute for Social Development. <https://cdn.unrisd.org/assets/library/papers/pdf-files/razavi-paper.pdf>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación, Primera Sala. (2023, 18 de octubre). *Amparo Directo 6/2023* (Ponente: Ministro Arturo Zaldívar Lelo de Larrea). <https://bibliotecadigital.scjn.gob.mx/exposiciones/hogar-cuidados/pdf/sala-3/AD-6-2023-sentencia-publica.pdf>
- Tronto, J. C. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. New York University Press.
- UNESCO-IESALC. (2025). *Políticas de equidad e inclusión en la educación superior de América Latina y el Caribe*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394342.locale=es>



RESOLVER CONFLICTOS UNIVERSITARIOS SIN REVICTIMIZAR:

MEDIACIÓN, JUSTICIA RESTAURATIVA Y PROTECCIÓN

GUILLERMO ALEJANDRO ZARAGOZA ALVARADO

UNIVERSIDAD VIRTUAL DEL ESTADO DE GUANAJUATO

SEMBLANZA

Guillermo Alejandro Zaragoza Alvarado es un académico mexicano de 38 años, especialista en Educación, Derecho y Mercadotecnia. Es doctor en Ciencias de la Educación y cuenta con una destacada trayectoria como investigador y asesor de tesis doctorales a nivel internacional. Su labor actual se centra en la docencia universitaria (UPA, UNEA, UVM) y en la publicación de artículos científicos sobre inteligencia artificial, literacidad y ciberbullying. Con dominio de analítica de datos (SPSS, R) y entornos virtuales, busca transformar la productividad educativa mediante la innovación tecnológica. Entre sus intereses académicos y personales se encuentran la lectura, el análisis de temas tecnológicos, la programación, el desarrollo de *software* educativo y la reflexión y el debate sobre actualidad jurídica y política.

RESUMEN

Este artículo aborda la gestión de conflictos en educación superior a partir de una premisa fundamental: en el campus, el conflicto rara vez es “solo entre dos”, ya que suele estar atravesado por relaciones de poder (jerarquías), cuestiones de género, problemas de desigualdad y, en algunos casos, entornos digitales. A partir de esa lectura, se distinguen tres respuestas institucionales que suelen confundirse: la mediación, útil en desacuerdos negociables y relativamente simétricos; la justicia restaurativa, orientada a reconocer el daño, asumir responsabilidades y reparar con acuerdos verificables; y la ruta formal con medidas de protección, prioritaria en situaciones de riesgo, asimetrías de poder o violencias basadas en género. El texto advierte sobre el riesgo de usar la mediación como salida automática o de aplicar enfoques restaurativos sin las debidas salvaguardas, ya que ello puede



derivar en procesos de revictimización y silenciamiento. Finalmente, propone una ruta práctica de decisión para instituciones universitarias basada en la evaluación de riesgos, el consentimiento informado, la facilitación especializada, las medidas contra represalias, el seguimiento de los acuerdos y las garantías de no repetición, incluyendo respuestas específicas ante los casos de violencia digital.

Palabras clave: mediación universitaria, justicia restaurativa, violencia de género, protección, violencia digital



INTRODUCCIÓN

A veces todo comienza con algo que parece mínimo: un comentario “en broma” en clase, un mensaje que llega tarde en la noche, una captura de pantalla que circula sin permiso, una tutoría donde la puerta se cierra y el ambiente cambia. Nada “suficientemente grave”, dirán algunas personas. Nada que justifique “hacer un problema”. Y, sin embargo, ahí —en esa suma de gestos que se normalizan— la universidad va perdiendo algo esencial: la confianza de que el campus es un lugar seguro para aprender.

Lo inquietante es que esto no es raro ni anecdótico. Hay evidencia que sugiere que las agresiones dentro de comunidades universitarias son más frecuentes de lo que se admite en voz alta. En un estudio amplio realizado en universidades ecuatorianas, una proporción significativa de estudiantes mujeres reportó haber experimentado algún tipo de agresión, al igual que parte del personal universitario (ComVoMujer-GIZ, 2013). Cuando ese daño se traslada al ámbito digital —cuando el hostigamiento viaja por redes sociales, cuando se comparte contenido íntimo sin consentimiento, cuando el anonimato se vuelve arma— el conflicto deja de tener horarios: el campus se extiende al bolsillo, a la cama, al domingo, al “visto” que no se puede desver (Vélez Verdugo, 2023; López González et al., 2023; Prieto Quezada et al., 2015).

Pero quizá lo más duro no es el conflicto en sí, sino lo que suele venir después: el reflejo institucional de resolver “rápido”, “en privado” y “sin escándalo”. La mediación aparece entonces como fórmula mágica: sentar a las partes, pedir calma, buscar un acuerdo. Suena sensato. El problema es que, cuando hay asimetrías de poder o violencias basadas en género, esa misma fórmula puede transformarse en un segundo daño: obligar a negociar lo que no debería negociarse, pedir “diálogo” cuando primero se necesita protección, convertir el consentimiento en cansancio (Hernández Estrada, 2023). Y si hablamos de violencia sexual, la advertencia es aún más clara: cualquier vía restaurativa o dialogada exige condiciones estrictas para

no revictimizar ni permitir que el proceso sea usado como coartada (EFRJ, 2015).

El presente artículo propone una invitación sencilla —y a la vez incómoda—: dejemos de preguntar cuál método “se ve mejor” y empecemos a preguntar cuál respuesta es responsable. No se trata de demonizar herramientas, sino de devolverles su lugar. La mediación puede ser valiosa cuando el conflicto es negociable y relativamente simétrico. La justicia restaurativa puede ser potente cuando busca reparación real y no “reconciliaciones” forzadas. Y la ruta formal, con medidas de protección, es irrenunciable cuando hay riesgo o violencia (Cantos Pardo, 2024; Hernández Estrada, 2023).

DESARROLLO

El desarrollo de este trabajo se organiza en tres secciones encadenadas: primero, muestra por qué el conflicto universitario es un problema institucional atravesado por relaciones de poder, cuestiones de género y diversas formas de desigualdad. Luego, diferencia mediación, justicia restaurativa y ruta formal, marcando límites y riesgos de revictimización. Finalmente, propone una ruta práctica de decisión, con salvaguardas, seguimiento y garantías de no repetición.

El conflicto en el campus no es “un problema entre dos”: es un asunto institucional

Imaginemos una escena, que puede ser frecuente en la universidad: dos personas chocan —en clase, por correo o en un chat— y aparece una frase que pretende resolverlo todo: “arréglenlo entre ustedes”. Aunque pueda sonar razonable, muchas veces oculta lo esencial: el campus no es un terreno parejo, es decir, no es un campo neutral. Se trata de una estructura de relaciones atravesada por jerarquías (quienes evalúan, dirigen o autorizan); dependencias asociadas a becas, prácticas, recomendaciones, y dinámicas de reputación que inciden en la vida académica de las personas. Por eso, los conflictos universitarios no son solo disputas interpersonales; también funcionan como indicadores

de qué tan capaz es la institución de proteger derechos y sostener condiciones de convivencia democrática (Cantos Pardo, 2024). La evidencia dificulta sostener que se trata de “casos aislados”. En Ecuador se han reportado niveles significativos de agresión dentro de la comunidad universitaria, con una afectación particular sobre estudiantes mujeres y con presencia también entre personal docente y administrativo (Vélez Verdugo, 2023). Asimismo, resultados preliminares de estudios multinacionales han mostrado que la inseguridad en la educación superior se encuentra fuertemente atravesada por el género, y que la violencia contra las mujeres persiste como un problema estructural que no se resuelve solo con declaraciones institucionales, sino con capacidades concretas de prevención, atención y sanción (UNESCO IESALC, 2026).

Sin embargo, el aspecto más preocupante no es únicamente la prevalencia de estas situaciones, sino el silencio que las rodea. Existe una “cifra negra” de casos que no llegan a instancias formales, ya que denunciar puede implicar trámites lentos, respuestas frías, cuestionamientos a la credibilidad o estigmatización. Cuando la universidad no ofrece rutas confiables, lo que se instala no es la paz, sino una convivencia de baja intensidad: personas que ajustan horarios, evitan espacios, callan para no exponerse. Esa normalización del repliegue convierte el conflicto en un problema institucional: una forma de violencia que opera por omisión y desgaste (González Pescador, 2025).

A esto se suma un problema contemporáneo: la digitalización dejó al campus sin puertas. El ciberacoso sexual y otras violencias digitales facilitan prácticas de control, intimidación y humillación permanentes mediante el anonimato, la suplantación de identidad o la difusión no consentida de contenido íntimo (González Pescador, 2025). Diversos análisis advierten que las tecnologías digitales, aunque amplían las oportunidades de acceso, también pueden convertirse en instrumentos de hostigamiento y coerción, con daños difíciles de revertir debido a la rapidez con la que los contenidos se



Existe una **‘cifra negra’** de casos que no llegan a instancias formales, ya que denunciar puede implicar trámites lentos, respuestas frías, cuestionamientos a la credibilidad o estigmatización”

replican y permanecen (Cantos Pardo, 2024; López González et al., 2023; Prieto Quezada et al., 2015).

Un campus inseguro produce efectos sistémicos: estrés académico, deterioro del bienestar psicológico y caída del rendimiento como resultado de un desgaste acumulado, no como una “falta de carácter” (Santillán, 2023; Chango-Infante et al., 2025). En periodos de alta presión —como prácticas preprofesionales— estos impactos pueden intensificarse (Layedra Rivera, 2025). Además, el conflicto no afecta a todas las personas por igual: la exclusión educativa suele concentrarse en quienes ya enfrentan sobrecarga y desigualdad. Por ejemplo, en el caso de las estudiantes que también son madres, la ausencia de respuestas eficaces ante situaciones de violencia u hostigamiento puede convertirse en una barrera que las empuje al abandono escolar (Pérez-Padilla et al., 2021; Chackiel, 2026). En ese punto, la justicia social deja de ser un lema y se vuelve una pregunta operativa: ¿qué hace la universidad para que la permanencia no dependa del aguante individual?

Mediación vs justicia restaurativa vs ruta formal

En el campus, la frase “hagamos mediación” suele sonar como contraseña: se pronuncia con alivio, como si nombrarla bastara para

encarrilar el conflicto. Pero cuando una herramienta se vuelve consigna, también se vuelve atajo. Y en escenarios atravesados por el daño, la desigualdad o el miedo, los atajos suelen cobrar un costo: confunden la calma con la justicia.

El primer paso, antes de elegir un método, es reconocer que no todos los conflictos son del mismo tipo. Existen tensiones horizontales —entre pares— en las que el desacuerdo, aunque intenso, ocurre en condiciones relativamente simétricas: equipos de trabajo, disputas por convivencia o desacuerdos entre estudiantes. En estos casos, la mediación puede ser útil para reordenar la conversación, reducir la tensión, hacer explícitos los intereses en juego, construir acuerdos viables y evitar que una diferencia se convierta en una enemistad crónica (Cantos Pardo, 2024).

Sin embargo, existen conflictos que no pueden entenderse como simples “diferencias”, sino como experiencias de daño atravesadas por las asimetrías de poder (docente–estudiante, autoridad–estudiante, persona tutora–tesista, persona empleadora–practicante) o por violencias basadas en género. En esos casos, proponer el “diálogo” como primer recurso puede implicar que la parte más vulnerable negocie su propia seguridad o exponga su dolor en un espacio donde la otra persona conserva recursos simbólicos y académicos capaces de inclinar el resultado. Tratar el problema como si fuera simétrico no es un gesto neutral: con frecuencia favorece el *statu quo* (Hernández Estrada, 2023).

Con esa distinción en mente, conviene separar tres respuestas que a menudo se confunden:

1. **Mediación.** En su forma básica, busca acuerdos con apoyo de una persona facilitadora. Funciona cuando el conflicto se parece a una negociación y no existe dominación previa ni un daño que exija reparación moral o comunitaria. En las universidades, además, puede fortalecer una cultura de convivencia al promover la escucha, el manejo del desacuerdo y la responsabilidad por la palabra (Cantos Pardo, 2024). El problema surge cuando la mediación opera como
2. **Justicia restaurativa.** Opera desde una lógica distinta: no se centra en quién ganó, sino en qué daño ocurrió, a quién, y qué se necesita para repararlo. Puede incluir diálogo facilitado, pero orientado a reconocimiento del daño, asunción de responsabilidad y compromisos verificables, con participación voluntaria y preparación cuidadosa (Dandurand et al., 2020). Importa subrayar que restaurar no equivale a reconciliar: puede no haber encuentro cara a cara, ni “perdón”, ni restablecimiento del vínculo; el foco puede estar en seguridad, no repetición y garantías institucionales. En situaciones de violencia sexual o de género, su legitimidad depende de condiciones estrictas: evaluación de riesgos, preparación, facilitación especializada y, sobre todo, ausencia de presión sobre la persona afectada. Por ello, la justicia restaurativa puede abrir caminos reales, pero solo si se blinda con enfoque de poder y cuidado (EFRJ, 2015; Hernández Estrada, 2023).
3. **Ruta formal y medidas de protección.** Hay casos en los que la prioridad no es dialogar ni alcanzar acuerdos, sino proteger y garantizar el debido proceso. En el campus, esto implica medidas cautelares, acompañamiento, restricciones de contacto, ajustes académicos, protección contra represalias y procedimientos disciplinarios o administrativos. Sin seguridad, cualquier diálogo puede convertirse en una puesta en escena. Un punto clave es que lo restaurativo no debe reemplazar la sanción ni la obligación institucional de actuar; puede complementar ofreciendo reparación donde lo formal

no alcanza, pero no puede operar como coartada para eludir responsabilidad y no repetición (Hernández Estrada, 2023). Y si se pregunta por mediación penal o restaurativa en casos de violencia de pareja, la respuesta responsable es incómoda: depende del diseño y las condiciones. Algunos trabajos exploran posibilidades, pero advierten márgenes estrechos y riesgo de instrumentalización (González Ramírez y Vargas Ugalde, 2023).

Ruta práctica para reparar el daño y garantizar no repetición

A estas alturas ya contamos con un marco de referencia: mediación, justicia restaurativa y ruta formal no son sinónimos, sino respuestas distintas para necesidades distintas. Lo que sigue es lo que realmente importa cuando el conflicto deja de ser teoría y se vuelve experiencia: cómo decidir sin perder a nadie en el camino. En la universidad, donde la evaluación, el prestigio y la pertenencia tienen un peso considerable, una ruta mal escogida puede convertirse en una segunda agresión: se convoca a “dialogar” cuando aún no hay seguridad; se buscan “acuerdos” cuando no hay igualdad; se habla de “reparación” cuando aún no se ha reconocido el daño (Hernández Estrada, 2023). La idea rectora es simple y exigente: primero proteger, después procesar; primero claridad, después diálogo.

El primer paso consiste en nombrar el caso sin maquillarlo. Antes de decidir “qué mecanismo toca”, la institución debe pasar por un filtro ético: ¿Hay riesgo inmediato (amenazas, seguimiento, represalias)? ¿Hay asimetría de poder (docente-estudiante, autoridad-estudiante, persona tutora-tesista)? ¿Hay violencia basada en género o violencia sexual? ¿Existe un componente digital que amplifique el daño (difusión, suplantación, vigilancia)? ¿La persona afectada puede decidir libremente, sin presiones para “resolver rápido”? La violencia digital, en particular, suele funcionar como extensión del control y requiere resguardos específicos; no constituye un simple “detalle”,



sino una dimensión relevante del riesgo (Montero Fernández, 2023; López González et al., 2023; Prieto Quezada et al., 2015). Asimismo, cuando existe presión institucional o comunitaria, el consentimiento se ve comprometido: deja de ser una elección y se vuelve obediencia (EFRJ, 2015). Si en este filtro aparecen riesgo, asimetría o violencia, la conclusión es clara: el primer paso no es propiciar el diálogo, sino activar medidas de protección y encauzar el caso por la ruta formal correspondiente, con acompañamiento y salvaguardas adecuadas (Hernández Estrada, 2023).

A continuación corresponde elegir el mecanismo más adecuado: “tres puertas, una sola entrada responsable”. La primera puerta es la mediación, la cual resulta pertinente cuando existe simetría entre las partes y el conflicto es negociable: tensiones cotidianas, desacuerdos en los equipos académicos, malentendidos, problemas de convivencia.

Su objetivo no es determinar quién gana, sino ordenar el desacuerdo para que no se vuelva una guerra, y al mismo tiempo, fortalecer una cultura de convivencia basada en criterios claros (Cantos Pardo, 2024). La segunda puerta es la ruta formal con medidas de protección, resulta imprescindible cuando hay riesgos, asimetrías o situaciones de violencia. En estos casos pueden requerirse medidas cautelares, ajustes académicos, restricciones de contacto, mecanismos de protección frente a las posibles represalias y procedimientos disciplinarios o administrativos. Aquí la prioridad no es armonía, sino la seguridad, el debido proceso y la garantía de no repetición (Hernández Estrada, 2023).

La tercera puerta es la justicia restaurativa, válida cuando se busca reparación real, pero únicamente bajo condiciones estrictas de voluntariedad, preparación, facilitación competente y evaluación de riesgos (Colomé Ginella, 2020). En casos de violencia sexual o de género, la exigencia aumenta: nunca debe existir presión sobre la persona afectada y deben prevenirse escenarios de revictimización o manipulación del proceso (Wolthuis *et. al.*, 2020).

Conviene subrayar un principio fundamental para el diseño institucional: los mecanismos restaurativos pueden complementar la respuesta institucional, pero no sustituir la obligación de proteger ni la de activar procedimientos formales cuando corresponda. La reparación no puede convertirse en una vía para eludir responsabilidades que se escudan en un “aquí no pasó nada” (Hernández Estrada, 2023; EFRJ, 2015).

Elegir la puerta correcta no basta: importa cómo se camina. Una ruta segura requiere mínimos operativos. Primero, seguridad y apoyo antes, durante y después: medidas proporcionales, acompañamiento psicosocial y prevención explícita de represalias (Hernández Estrada, 2023). Segundo, consentimiento informado real: explicar objetivos, límites y posibilidad de retirarse del proceso, cuidando que no exista presión alguna (EFRJ, 2015). Tercero, facilitación competente: no basta con la “neutralidad”;

en los entornos universitarios se requiere la capacidad de reconocer y equilibrar las asimetrías del poder, sin fingir que no existen (Hernández Estrada, 2023; Colomé Ginella, 2020). Cuarto, preparación previa: entrevistas por separado, definición de límites y necesidades de reparación; en la justicia restaurativa, esta fase representa la prevención del daño secundario (Colomé Ginella, 2020). Quinto, acuerdos verificables y garantías de no repetición: un proceso serio no concluye con un simple “nos disculpamos”, sino con acciones concretas, plazos, responsables y mecanismos de seguimiento (Colomé Ginella, 2020; Hernández Estrada, 2023).

CONCLUSIONES

La pregunta no es si la universidad “prefiere” mediación o justicia restaurativa, como si se tratara de elegir una metodología. La pregunta es más exigente y más simple: ¿está respondiendo con responsabilidad cuando aparece el daño? Porque el conflicto universitario no es un ruido inevitable: es un termómetro de la vida del campus y, a veces, una señal temprana de violencias que se vuelven norma cuando nadie las nombra.

Primera idea: no todo conflicto se negocia. Si existen asimetrías de poder, situaciones de riesgo o violencia —especialmente violencia sexual o basada en género—, convertir el caso en un “diálogo entre partes” puede revictimizar, silenciar y legitimar desigualdades; en esos casos lo primero es proteger, activar la ruta formal y garantizar condiciones seguras. Segunda idea: la justicia restaurativa no es perdón ni atajo; solo funciona con salvaguardas adecuadas (consentimiento real, evaluación de riesgos, preparación y facilitación especializada) y con acuerdos verificables. Tercera idea: la convivencia se diseña; requiere rutas claras, medidas eficaces, seguimiento y respuestas específicas frente a la violencia digital.

La universidad no se mide por la ausencia de conflictos, sino por la manera en que los atiende; cuando protege, repara y evita la repetición del daño, el campus deja de ser un lugar de supervivencia y vuelve a ser un lugar para aprender.



REFERENCIAS

- Cantos Pardo, M. (2024). Los conflictos en la universidad, soluciones y propuestas. La mediación como herramienta de gestión/solución de conflictos (informe): Encuentro de Defensorías Universitarias. *Revista RUED@*, (9), 60–94. <https://producciocientifica.uv.es/documentos/68657326de537455487de45a>
- Chackiel, R. (2026). *Comprender a las familias en tiempos difíciles: Intervenciones institucionales para abordar los conflictos escolares*. Noveduc.
- Chango-Infante, E. J., Altamirano-Sánchez, C. D., Silva-Jiménez, V. y Llerena-Aguirre, L. A. (2025). El estrés académico en estudiantes universitarios. *RICEd: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 3(6), 54–62. <https://doi.org/10.53877/q4yvgq73>

- Colomé Ginella, G. (2020). UNODC Manual sobre programas de justicia restaurativa (segunda edición): Informe. *European Forum for Restorative Justice*. https://www.euforumrj.org/sites/default/files/2021-04/2nd_Edition_UN_Handbook_on_RJ_ES.pdf
- Dandurand, Y. Vogt, A. y Lee, J. (2020). *Handbook on Restorative Justice Programmes* (2.a ed.). United Nations Office on Drugs and Crime.
- European Forum For Restorative Justice. (2015, enero). *Restorative Justice in Cases of Domestic Violence. Best practice examples between increasing mutual understanding and awareness of specific protection needs*. (JUST/2013/JPEN/AG/4587) WS1. Comparative Report. https://ikf.ac.at/wp-content/uploads/2021/04/RJ_Comparative_Report_1.pdf

- González Pescador, L. F. (2025). Violencias persistentes: La educación superior y una vida libre de violencia para las mujeres. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 37(1), 119-140. <https://doi.org/10.54674/ess.v37i1.1032>
- González Ramírez, I., y Vargas Ugalde, J. (2023). Restorative justice: A valid option to mitigate gender and partner violence in Chile. *Oñati Socio-Legal Series*, 13(S1), S402-S432. <https://doi.org/10.35295/osls.iisl.1542>
- Hernández Estrada, M. I. (2023). *Resolución de conflictos, justicia restaurativa y atención a la violencia de género en ámbitos universitarios*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.defensoria.unam.mx/web/publicaciones/ResoluciondeConflictos.pdf>
- Layedra Rivera, G. P. (2025). Salud mental en estudiantes universitarios en prácticas preprofesionales en la Judicatura de Los Ríos (2023-2025). *Pacha. Revista de Estudios Contemporáneos del Sur Global*, 6(19), e250477. <https://doi.org/10.46652/pacha.v6i19.477>
- López González, R., Hernández y Hernández, D., y Martínez Rámila, K. P. (2023). Violencia digital en las y los estudiantes de la Universidad Veracruzana. *Transdigital*, 4(8), 1-17. <https://doi.org/10.56162/transdigital221>
- Montero Fernández, D. (2023). *Violencia de género y nuevas tecnologías: Estudio de detección y prevención en el ámbito universitario* [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=325936>
- Pérez-Padilla, M. L., Rivera-Heredia, M. E., Esquivel-Martínez, C., Quevedo-Marín, M. del C., y Torres-Vázquez, V. (2021). Ser madre y estudiar en la universidad: Recursos psicológicos, conductas problema y factores de riesgo. *Revista de Psicología y Educación*, 16(1), 1-17. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.198>
- Prieto Quezada, M. T., Carrillo Navarro, J. C., y Lucio López, L. A. (2015). Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: El lado oscuro de las redes sociales. *Innovación Educativa*, 15(68), 33-47. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732015000200004
- Programa Regional ComVoMujer-GIZ. (2013, agosto). Los costos invisibles de la violencia contra las mujeres para las microempresas ecuatorianas. <https://oig.cepal.org/sites/default/files/giz-2013-estudio-costos-microempresas.pdf>
- Santillán, M. L. (2023, 29 de mayo). Cómo afecta la salud mental en el rendimiento escolar. *Ciencia UNAM (DGDC)*. <https://ciencia.unam.mx/leer/1412/como-afecta-la-salud-mental-en-el-rendimiento-escolar>
- UNESCO IESALC. (2026, 5 de marzo). *UNESCO IESALC revela los resultados preliminares de un estudio multinacional sobre la violencia de género en las instituciones de educación superior*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://www.iesalc.unesco.org/es/articles/unesco-iesalc-revela-los-resultados-preliminares-de-un-estudio-multinacional-sobre-la-violencia-de>
- Vélez Verdugo, C. (2023). El ciberacoso sexual, otro tipo de violencia de género en las universidades ecuatorianas en el poscovid 2020-2023: una prioridad pendiente. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 35(2), 237-261. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.841>



DEL PROTOCOLO A LA ATENCIÓN EFECTIVA:

ALCANCE Y LÍMITES DE LAS RUTAS
UNIVERSITARIAS FRENTE A LAS VIOLENCIAS

TERESA CASTRO MATA

SEMBLANZA

Teresa Castro Mata es profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Enfermería y Nutriología de la Universidad Autónoma de Chihuahua, donde también se desempeña como enlace de género. Es doctora en Educación y actualmente cursa la Licenciatura en Derecho. Su labor académica se centra en temas relacionados con la educación superior, la perspectiva de género, la prevención de las violencias, la inclusión digital y las neurodivergencias. Además de sus actividades docentes y de investigación, valora profundamente la vida familiar; es esposa y madre de familia. Disfruta la lectura, la escritura y el diseño de materiales educativos con sentido social.

RESUMEN

El artículo reflexiona sobre los límites de los protocolos universitarios para atender violencias en instituciones de educación superior. A partir de una revisión documental breve, analiza la distancia entre contar con instrumentos formales y ofrecer rutas de atención accesibles, claras y confiables. El texto destaca la importancia del primer contacto, la confidencialidad, la no revictimización, el seguimiento y los ajustes razonables como condiciones para una respuesta institucional efectiva. Se sostiene que una universidad protege no solo cuando publica un protocolo, sino cuando lo convierte en una ruta real de cuidado y confianza.

Palabras clave: abuso sexual, acceso a la información, derecho a la justicia, enseñanza superior, violencia

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, muchas universidades mexicanas cuentan con protocolos, lineamientos y mecanismos formales para prevenir y atender las violencias dentro de sus comunidades. Ese avance importa, porque reconoce un problema que durante mucho tiempo fue

minimizado, tratado como asunto privado o resuelto mediante respuestas discrecionales. Sin embargo, la existencia de un documento institucional no garantiza, por sí sola, que una persona sepa a dónde acudir, comprenda qué puede esperar del proceso o reciba una atención clara, accesible y libre de revictimización.

La distancia entre el protocolo escrito y la atención efectivamente recibida sigue siendo uno de los puntos más sensibles en la respuesta universitaria ante las violencias. Diversos estudios han señalado que los mecanismos formales pueden tener un alcance limitado cuando el acceso institucional es poco visible, difícil de entender, lento, fragmentado o incapaz de generar confianza en quienes han vivido violencia (Frías, 2026; Ortiz Ortega et al., 2022; Varela Guinot, 2019). A ello se suman el miedo a denunciar, la incertidumbre sobre la confidencialidad, la posibilidad de represalias y la deslegitimación de la credibilidad del relato (Cerva Cerna, 2020; Kennedy et al., 2025).

Desde esta preocupación, el presente artículo propone mirar los protocolos no solo como documentos normativos, sino como rutas institucionales que deben poder activarse en condiciones reales de seguridad, comprensión y trato digno. Para ello, se realiza una revisión documental breve de literatura especializada y de instrumentos institucionales de tres universidades públicas mexicanas: la Universidad Autónoma de Chihuahua, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de Guadalajara. La selección responde a tres criterios: disponibilidad pública de documentos, presencia de mecanismos específicos para la atención de violencias y utilidad para observar alcances, diferencias y vacíos en la organización de la respuesta institucional.

Con base en esa revisión, el texto reflexiona sobre los límites del cumplimiento formal y propone claves para fortalecer una atención universitaria más accesible y confiable: información clara, primer contacto capacitado, confidencialidad, acompañamiento, seguimiento, ajustes razonables y criterios explícitos de no revictimización. La

tesis central sostiene que el protocolo protege cuando se convierte en una ruta comprensible y confiable para pedir ayuda.

MÁS ALLÁ DEL PROTOCOLO: DEL DOCUMENTO A LA RUTA DE ATENCIÓN

La existencia de protocolos, reglamentos y lineamientos universitarios representa un avance significativo pues permite reconocer formalmente las violencias, establecer responsabilidades institucionales y orientar procedimientos mínimos de actuación. Sin embargo, su eficacia no depende solo de que el documento exista, sino de la forma en que puede ser comprendido, activado y sostenido por quienes necesitan atención. Por ello, el análisis de estos instrumentos no debe limitarse a verificar su presencia en una página institucional, sino a preguntar qué tipo de ruta ofrecen, qué tan visible resulta para la comunidad universitaria y qué condiciones generan para pedir ayuda sin miedo, opacidad o revictimización.

A partir de la revisión documental de instrumentos institucionales de la Universidad Autónoma de Chihuahua, la Universidad de Guadalajara y la Universidad Nacional Autónoma de México, es posible advertir que las universidades han avanzado en la formalización de respuestas frente a las violencias (Universidad Autónoma de Chihuahua, 2015, 2022, 2024; Universidad de Guadalajara, 2022; Universidad Nacional Autónoma de México, 2022). Estos documentos comparten la preocupación por establecer procedimientos, definir instancias responsables y orientar la actuación institucional. También incorporan, con distintos niveles de desarrollo, principios como el de confidencialidad, trato digno, protección de la persona afectada y prevención de la revictimización.

No obstante, las diferencias aparecen cuando se observa la posibilidad real de transitar la ruta. Una cosa es que el procedimiento esté previsto en el documento y otra que resulte claro para una estudiante, docente o trabajadora que necesita orientación inmediata. En algunos casos, la información puede ser comprensible para el personal espe-



cializado, pero menos accesible para quienes no conocen la estructura universitaria, las oficinas responsables o los pasos que siguen después del primer acercamiento. Ahí se ubica uno de los principales límites del protocolo: puede estar formalmente construido y, al mismo tiempo, ser difícil de activar en la experiencia cotidiana.

La revisión permite identificar seis dimensiones especialmente relevantes para valorar el alcance de estas rutas: la identificación del primer contacto, la claridad del procedimiento, la confidencialidad, los criterios de no revictimización, el seguimiento del caso y la accesibilidad para personas que enfrentan barreras adicionales. Estas dimensiones ayudan a desplazar la discusión desde la existencia del protocolo hacia su capacidad real de protección.

Uno de los vacíos más sensibles se relaciona con la accesibilidad. Los protocolos pueden declarar principios generales de atención, pero no siempre explican cómo se garantizarán ajustes razonables, formatos comprensibles, apoyos diferenciados o condiciones de acceso para personas con discapacidad, estudiantado neurodivergente o integrantes de grupos históricamente discriminados. Desde una perspectiva de derechos humanos, esta omisión no es menor: si una persona no puede comprender la ruta, acceder a la información o recibir apoyos adecuados durante el proceso, la atención deja de ser universal en la práctica, aunque el documento afirme estar dirigido a toda la comunidad universitaria.

Por eso, pensar más allá del protocolo implica pasar de la pregunta por la existencia del instrumento a la pregunta por su capacidad de producir confianza. Una universidad no solo debe contar con normas; debe crear condiciones para que las personas sepan a dónde acudir, qué pueden esperar, cómo se protegerá su información, qué medidas pueden solicitar y quién dará seguimiento a su caso. La confianza institucional se construye en esos puntos concretos: en la claridad del primer contacto, en la escucha inicial, en la confidencialidad, en la continuidad del acompañamiento y en la certeza de que el proceso no añadirá un daño más (Cerva Cerna, 2020; Frías, 2026; Kennedy et al., 2025; Ortiz Ortega et al., 2022; Varela Guinot, 2019).

Visto así, el protocolo es apenas el punto de partida. Su valor aumenta cuando logra traducirse en una ruta accesible, visible y humanamente habitable. De lo contrario, corre el riesgo de funcionar como evidencia de cumplimiento institucional, pero no necesariamente como mecanismo efectivo de protección. La diferencia entre una universidad que tiene protocolo y una universidad que protege se juega, precisamente, en esa traducción: del documento a la experiencia real de atención.

¿POR QUÉ MUCHAS PERSONAS NO PIDEN AYUDA?

La existencia de protocolos y canales formales no se traduce automáticamente en su uso. Que una universidad cuente con una vía institucional para atender violencias no significa que quienes la necesitan la perciban como una opción segura, útil o posible. Entre la apertura formal de un mecanismo y su activación real intervienen factores emocionales, relacionales e institucionales que ayudan a explicar por qué muchas personas deciden no denunciar, no solicitar acompañamiento o abandonar el proceso antes de concluirlo (Frías, 2026; Kennedy et al., 2025).

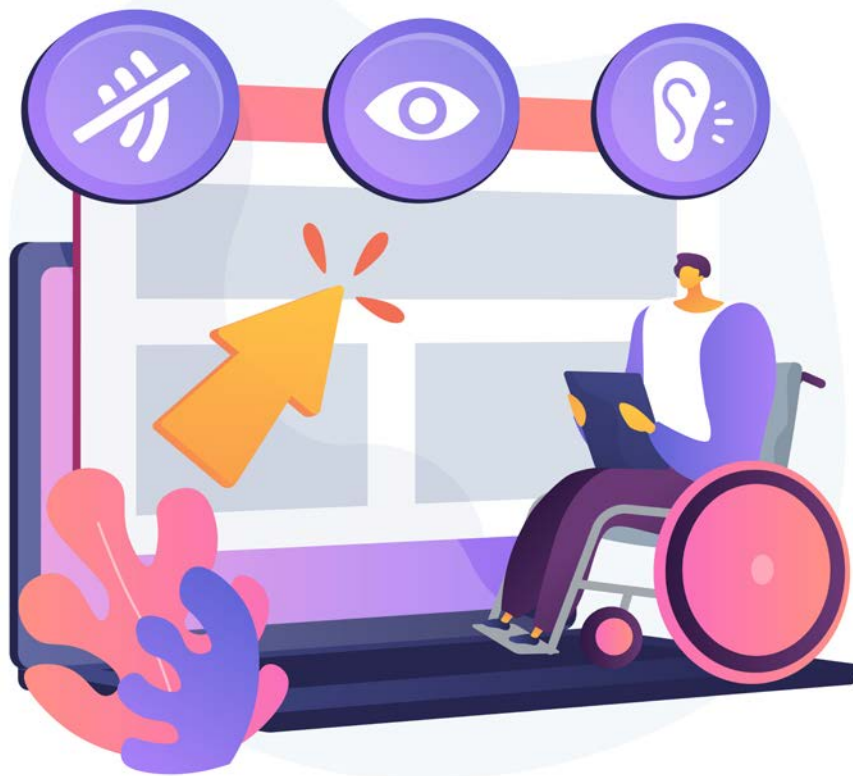
Una primera barrera es el miedo. No se trata solo del temor a las consecuencias del

hecho vivido, sino también al miedo que se puede experimentar después de pedir ayuda. En contextos universitarios, denunciar puede implicar exponerse a rumores, cuestionamientos, pérdida de anonimato, represalias académicas o laborales, tensiones con docentes o autoridades, e incluso a la deslegitimación de la credibilidad del relato. Cuando la persona anticipa que deberá defender su palabra, probar su daño o enfrentar dudas sobre lo ocurrido, el silencio puede convertirse en una forma de autoprotección.

A ese miedo se suma la desconfianza institucional. En muchas universidades, la pregunta previa a denunciar no es solo qué debe hacerse, sino para qué serviría hacerlo. Esa duda nace de experiencias previas, relatos compartidos dentro de la comunidad y percepciones acumuladas sobre la lentitud, ineficacia o insensibilidad de las respuestas universitarias. La crítica feminista dentro de las universidades mexicanas ha señalado precisamente la distancia entre el discurso institucional de protección y la experiencia concreta de atención (Cerva Cerna, 2020; Varela Guinot, 2019).

Otro elemento decisivo es la revictimización, o incluso la anticipación de ella. Muchas personas no piden ayuda porque suponen, con frecuencia no sin razón, que deberán repetir varias veces lo ocurrido, responder preguntas invasivas, justificar su reacción o enfrentarse a actitudes que minimizan el daño. Cuando pedir ayuda implica exponerse otra vez al juicio, la desestimación o la indiferencia, el mecanismo institucional puede vivirse como una prolongación del daño y no como una salida (Frías, 2026; Ortiz Ortega et al., 2022).

También influyen barreras menos visibles relacionadas con la accesibilidad. No todas las personas llegan a la atención institucional en las mismas condiciones. Para algunas, el obstáculo principal puede ser la falta de información clara; para otras, la sobrecarga emocional; para otras más, la ausencia de ajustes razonables, formatos accesibles o apoyos adecuados para comprender y recorrer el proceso. Por eso, el subregistro no debe interpretarse como desinterés o pa-



sividad, sino como una señal de que las condiciones institucionales para pedir ayuda siguen siendo insuficientes (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021, 2025, 2026; Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2006; UNESCO IESALC, 2026).

¿QUÉ HACE ACCESIBLE LA ATENCIÓN UNIVERSITARIA?

Si el problema no se resuelve solo con tener un protocolo, entonces la pregunta cambia: ¿qué condiciones permiten que una ruta institucional sea realmente utilizada por quienes necesitan apoyo? La accesibilidad, en este contexto, no se reduce a que exista un procedimiento escrito. Implica que la persona pueda identificarlo, comprenderlo, activarlo y transitarlo sin enfrentar nuevas barreras. Una atención universitaria accesible debe responder, desde el primer momento, preguntas básicas: a dónde acudir, quién puede orientar, qué tipo de apoyo se ofrece, qué medidas de protección pueden solicitarse, cómo se resguarda la información y qué pasos siguen después del primer contacto.

La primera condición es la visibilidad. No basta con que el protocolo esté alojado en una página institucional o disponible en un repositorio normativo. Para que funcione como herramienta de protección, debe ser fácil de localizar, reconocible y comprensible para estudiantes, docentes, personal administrativo y demás integrantes de la comunidad universitaria. Esto exige traducir el lenguaje jurídico en información útil: canales de contacto, horarios, responsables, alcance de la atención, medidas disponibles y ruta posterior. Cuando una persona tiene que descifrar el procedimiento en medio de una situación de violencia, la institución ya está fallando en una función básica de cuidado.

La segunda condición es el primer contacto. En muchos casos, la continuidad o el abandono del proceso depende de la forma en que una persona es recibida en los primeros minutos. No cualquier punto de contacto es suficiente. Se requiere personal identificado, capacitado y sensible para escuchar sin juzgar, explicar opciones sin presionar, ofrecer contención inicial y evitar preguntas o actitudes que trasladen a la persona la car-

La ausencia de seguimiento **alimenta la desconfianza**, el abandono del proceso y la percepción de que la institución solo cumple formalmente

ga de justificar su experiencia. Este primer contacto no sustituye a las instancias competentes, pero sí puede abrir o cerrar la posibilidad de que la persona confíe en la ruta institucional.

La tercera condición es la claridad del lenguaje y del procedimiento. Un protocolo puede estar bien formulado desde el punto de vista normativo y, aun así, resultar inaccesible para gran parte de la comunidad. Por eso, las universidades necesitan materiales complementarios: versiones resumidas, infografías, directorios visibles, preguntas frecuentes, rutas gráficas y formatos accesibles. La claridad no resta rigor; al contrario, permite que el derecho a recibir atención pueda ejercerse en la práctica. Una universidad no solo debe tener procedimientos; también debe saber explicarlos.

La cuarta condición es la accesibilidad diferenciada. No todas las personas llegan al proceso en las mismas condiciones. Una ruta universitaria adecuada debe contemplar ajustes razonables, formatos accesibles, apoyos para la comprensión del procedimiento, tiempos flexibles cuando sean necesarios y acompañamiento diferenciado para personas con discapacidad, estudiantes neurodivergentes o integrantes de grupos históricamente discriminados. Desde una perspectiva de derechos humanos, la accesibilidad no es un añadido opcional, sino parte de la legitimidad de la respuesta institucional.

La quinta condición es la confidencialidad. Muchas personas no buscan ayuda porque dudan de la reserva con que será tratada su situación o porque temen que su información circule entre oficinas, docentes, autoridades o personas no autorizadas. Por ello, una atención accesible debe explicar con claridad qué información se recaba, quién puede conocerla, cómo se resguarda y en qué condiciones podría compartirse. Sin confidencialidad, la ruta pierde confianza; y sin confianza, el protocolo difícilmente se activa.

La sexta condición es la no revictimización. Una ruta institucional no debe obligar a la persona a repetir innecesariamente los hechos, justificar su reacción, enfrentar tratos fríos o responder preguntas invasivas. Tampoco debe convertir la búsqueda de ayuda en un recorrido agotador entre oficinas inconexas. Para evitarlo, se requiere coordinación interna, criterios comunes de actuación y mecanismos que reduzcan la exposición reiterada del relato. Pedir apoyo no debería convertirse en una segunda experiencia de daño.

Finalmente, la accesibilidad requiere seguimiento. Una respuesta universitaria efectiva no termina con recibir la queja o canalizar el caso. Necesita sostener acompañamiento, informar avances, revisar medidas de protección y asegurar que la persona no quede sola frente al procedimiento. La ausencia de seguimiento alimenta la desconfianza, el abandono del proceso y la percepción de que la institución solo cumple formalmente. Por eso, una ruta accesible no es únicamente la que permite entrar al sistema, sino la que acompaña de manera clara, digna y sostenida hasta donde la persona necesite llegar (Araiza Díaz y Cagliero, 2024; Cerva Cerna, 2020; Frías, 2026; Kennedy et al., 2025; Universidad Autónoma de Chihuahua, 2022, 2024; Universidad Nacional Autónoma de México, 2022).

DE LA NORMA A LA CONFIANZA

Uno de los riesgos más frecuentes en la respuesta universitaria ante las violencias es confundir cumplimiento formal con protección efectiva. Contar con protocolos, reglamentos, lineamientos y oficinas responsables representa un avance necesario, porque evita que la atención dependa solo de decisiones improvisadas, discrecionales u omisas. Sin embargo, el hecho de que una institución pueda mostrar documentos y procedimientos no significa que haya logra-

do construir confianza. La confianza institucional no se decreta; se produce, se sostiene o se erosiona en la experiencia concreta de quienes buscan ayuda (Frías, 2026; Kennedy *et al.*, 2025; Varela Guinot, 2019).

Esta distinción es especialmente importante en educación superior. Las universidades son comunidades atravesadas por relaciones de poder, jerarquías académicas y laborales, trayectorias formativas, reputaciones y mecanismos de evaluación. En ese contexto, pedir ayuda frente a una violencia no es un acto neutro. Quien activa una ruta institucional no solo necesita saber que existe un procedimiento; necesita señales claras de que será escuchada, protegida y tratada con dignidad. Cuando la respuesta es confusa, tardía, fría o contradictoria, no se debilita únicamente la percepción sobre un protocolo, sino la credibilidad ética de la propia institución (Cerva Cerna, 2020; Ortiz Ortega *et al.*, 2022).

Por ello, pasar de la norma a la confianza exige revisar qué comunica realmente la universidad cuando alguien se acerca a pedir apoyo. Comunica confianza una institución que informa con claridad, escucha sin minimizar, explica opciones, reconoce la urgencia del daño, resguarda la confidencialidad y evita trasladar a la persona la carga de descifrar el sistema. También comunica confianza una institución que puede sostener la atención en el tiempo, articular oficinas y ofrecer seguimiento, en lugar de fragmentar la experiencia en trámites inconexos.

La confianza, además, no puede pensarse como un atributo homogéneo. No todas las personas evalúan el riesgo institucional del mismo modo. Para algunas, la principal preocupación puede ser la confidencialidad; para otras, la posibilidad de represalias; para otras más, la falta de accesibilidad, apoyos diferenciados o ajustes razonables para comprender y transitar el proceso. De ahí que

una institución confiable no sea solo aquella que ofrece procedimientos generales, sino la que reconoce la diversidad de condiciones desde las que las personas llegan a pedir ayuda (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2006; UNESCO IESALC, 2026).

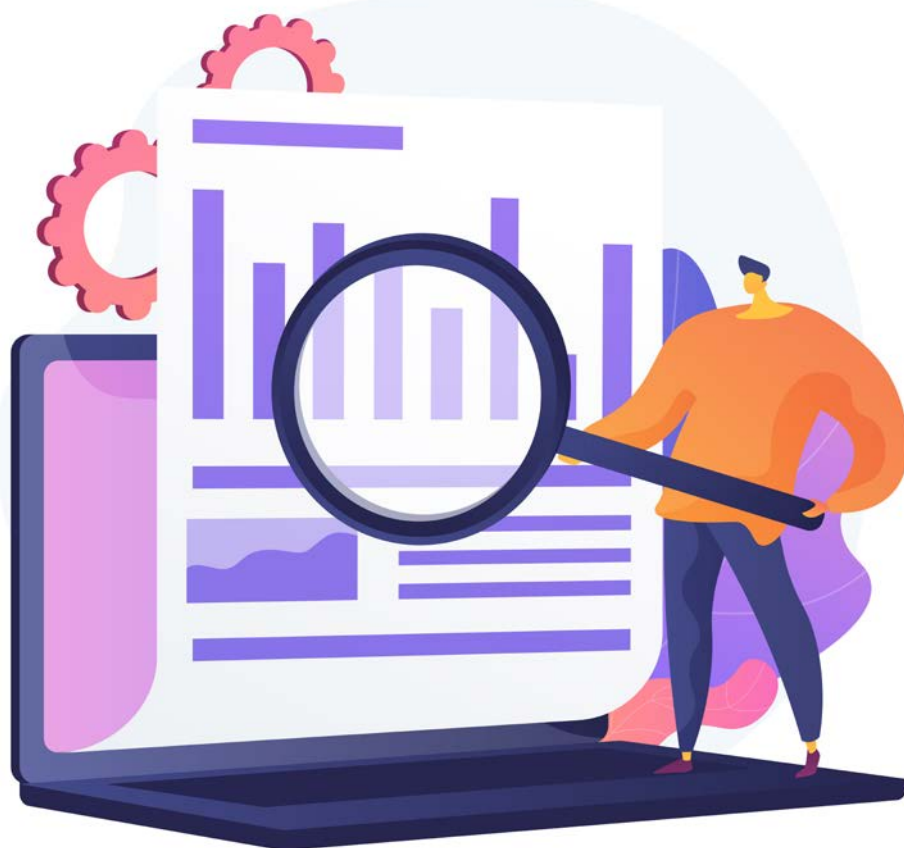
En última instancia, la pregunta no es solo si una universidad cuenta con un protocolo, sino qué tipo de relación construye con su comunidad a través de él. Si el protocolo opera como un documento distante, difícil de activar y sostenido más por la lógica del resguardo institucional que por la protección de las personas, su efecto será limitado. En cambio, si se convierte en una ruta clara, accesible, articulada y humanamente habitable, puede contribuir no solo a atender casos, sino también a fortalecer una cultura universitaria menos tolerante con las violencias y más comprometida con el trato digno.

CONCLUSIONES

Los protocolos universitarios son necesarios, pero no son una garantía suficiente de protección. Su eficacia no se define solo por su existencia formal, sino por la posibilidad real de que una persona pueda reconocer la ruta, comprenderla, activarla y sostenerla sin enfrentar nuevas formas de desgaste, silenciamiento o revictimización.

La revisión desarrollada permite advertir que el principal desafío no está únicamente en contar con documentos normativos, sino en traducirlos en experiencias institucionales claras, accesibles y confiables. Para ello, las universidades necesitan fortalecer condiciones concretas: información visible, primer contacto capacitado, lenguaje comprensible, confidencialidad, seguimiento, ajustes razonables y criterios explícitos de no revictimización. Estos elementos no son detalles administrativos; son parte de la capacidad

La pregunta no es solo si una universidad cuenta con un protocolo, sino **qué tipo de relación construye con su comunidad a través de él...**



ética de una institución para responder ante las violencias.

Mirar los protocolos desde esta perspectiva también permite desplazar la pregunta tradicional sobre si una universidad tiene o no tiene un mecanismo formal. La pregunta más urgente es si ese mecanismo puede ser usado sin miedo, sin opacidad y sin barreras innecesarias para quienes necesitan apoyo. Cuando la ruta institucional resulta confusa, fragmentada o poco sensible a las desigualdades que atraviesan a la comunidad universitaria, el protocolo pierde fuerza como herramienta de protección y queda reducido a evidencia de cumplimiento.

Por ello, avanzar hacia una atención universitaria efectiva exige pasar del documento a la ruta, del procedimiento a la experiencia de cuidado y del cumplimiento formal a la confianza institucional. Una universidad no protege solo cuando publica un protocolo. Protege cuando hace posible que quien necesita ayuda sepa a dónde acudir, encuentre

una respuesta clara y digna, y no tenga que elegir entre guardar silencio o enfrentar un mecanismo que también puede lastimar.

REFERENCIAS

- Araiza Díaz, A., y Cagliero, S. (2024). Silencios que legitiman. Respuestas universitarias a las violencias sexuales y de género. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 42, e2457. <https://doi.org/10.24201/es.2024v42.e2457>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021). *Ley General de Educación Superior*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2025). *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPED.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2026). *Ley General de Acceso de*

- las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>
- Cerva Cerna, D. (2020). Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 137–157. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602020000200137
- Frías, Sonia M. (2026). Violencia de género en universidades mexicanas: magnitud, protocolos y respuestas institucionales. *Revista Mexicana de Sociología*, 88(1), 133–164. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2026.1.62690>
- Kennedy, K., Malinen, K. A., y Gunn, V. (2025). Increasing sexual violence reporting and disclosure in higher education institutions: A proposed approach to critically analyze the internal organizational context. *Journal of Forensic Nursing*, 21(1), 29–37. <https://doi.org/10.1097/JFN.0000000000000490>
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Ortiz Ortega, A., Góngora, J., y Aguilar Barroso, C. (2022). Dilemas constitucionales vigentes en la implementación de los protocolos para atender la violencia de género en las universidades. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 67(244), 221–262. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2022.244.78115>
- UNESCO IESALC. (2026, 5 de marzo). *UNESCO IESALC reveals preliminary results of multi-country study on gender-based violence in higher education institutions*. <https://www.iesalc.unesco.org/en/articles/unesco-iesalc-reveals-preliminary-results-multi-country-study-gender-based-violence-higher-education>
- Universidad Autónoma de Chihuahua. (2015). *Lineamientos generales para la igualdad de género en la Universidad Autónoma de Chihuahua*. https://transparencia.uach.mx/informacion_publica_de_oficio/lineamientos/Lineamientos_generales_para_la_igualdad.pdf
- Universidad Autónoma de Chihuahua. (2022). *Reglamento de la Defensoría de los Derechos Universitarios, Igualdad y Atención a la Violencia de Género de la Universidad Autónoma de Chihuahua*. https://transparencia.uach.mx/informacion_publica_de_oficio/fraccion_i/REGLAMENTO%20DE%20LA%20DEFENSOR%20C3%8DA%20DE%20LOS%20DERECHOS%20UNIVERSITARIOS,%20IGUALDAD%20Y%20ATENCI%C3%93N%20A%20LA%20VIOLENCIA%20DE%20G%C3%89NERO%20DE%20LA%20UNIVERSIDAD%20AUT%C3%93NOMA%20DE%20CHIHUAHUA.pdf
- Universidad Autónoma de Chihuahua. (2024). *Protocolo de actuación en casos de violencia de género*. https://transparencia.uach.mx/informacion_publica_de_oficio/protocolos/protocolo_violencia_genero.pdf
- Universidad de Guadalajara. (2022, 9 de junio). *Protocolo para la prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia de género en la Universidad de Guadalajara*. <https://igualdad.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/protocolo.pdf>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2022, 17 de noviembre). *Protocolo para la atención integral de casos de violencia por razones de género en la UNAM*. https://www.unaminternacional.unam.mx/archivos/doc/cinig/protocolo_para_atencion_integral_de_violencia_por_razones_de_genero.pdf
- Varela Guinot, H. (2019). Las universidades frente a la violencia de género: el alcance limitado de los mecanismos formales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(238), 49–80. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.68301>



CAMPOS CLÍNICOS COMO AULA:

IMPORTANCIA DE LA PREVENCIÓN DE LAS
VIOLENCIAS EN LA FORMACIÓN MÉDICA

LIZ AGUILERA GARCÍA

LUISA PAULINA AMADOR BAÑUELOS

MELY ARENIVAR HEREDIA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

SEMBLANZAS

Liz Aguilera García es doctora en Administración, maestra en Administración Pública y licenciada en Derecho por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Es Titular de la Defensoría de los Derechos Universitarios, Igualdad y Atención a la Violencia de Género y profesora de tiempo completo con perfil PRODEP. Cuenta con amplia experiencia en los ámbitos jurídico, legislativo, administrativo y académico, destacando en la implementación de políticas institucionales en derechos humanos y género. Su trabajo se orienta a la construcción de entornos universitarios seguros, incluyentes y libres de violencia. Algunos de sus principales intereses son la formación con enfoque humanista y la promoción de la cultura de paz. Disfruta de la lectura, el cine y las caminatas al aire libre.

Luisa Paulina Amador Bañuelos es doctorante en Derecho, maestra en Impuestos y licenciada en Derecho por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Se desempeña como docente y defensora adjunta en la Defensoría de los Derechos Universitarios, Igualdad y Atención a la Violencia de Género. Participa en la atención de casos, asesoría jurídica, integración de expedientes y aplicación de medidas de protección. Su labor combina el rigor jurídico con una atención sensible, contribuyendo a la protección de la dignidad e integridad de la comunidad universitaria y al fortalecimiento de entornos libres de violencia. Entre sus pasatiempos destaca su afición por la lectura y la pintura.

Mely Arenivar Heredia es doctorante en Administración Pública, maestra en la misma disciplina y licenciada en Derecho por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Se desempeña como docente y defensora adjunta en la Defensoría de los Derechos Universitarios, Igualdad y Atención a la Violencia de Género. Cuenta con experiencia en los ámbitos jurídico, legislativo y de la administración pública. Su labor se orienta a la promoción de los derechos humanos, la igualdad de género, la cultura de paz y el uso ético de

las tecnologías para la construcción de entornos universitarios seguros e incluyentes. Le interesa el uso de nuevas tecnologías, la música, el baile y la pintura.

RESUMEN

El artículo analiza la formación médica en campos clínicos desde una perspectiva de derechos humanos y responsabilidad institucional universitaria. Explica cómo las jerarquías, la presión académica y la convergencia entre universidades e instituciones de salud generan asimetrías de poder que vulneran a las personas en formación médica, favoreciendo la normalización de la violencia mediante el *habitus* médico y el currículum oculto. Como respuesta, examina el Protocolo para Prevenir, Atender y Erradicar la Violencia, Discriminación, Acoso y Hostigamiento de la Universidad Autónoma de Chihuahua, destacando sus componentes preventivos, de atención y seguimiento como estrategia jurídica y socialmente necesaria para garantizar una formación clínica ética y digna.

Palabras clave: dignidad humana, violencia estructural, relaciones de poder, cultura institucional, formación profesional

LA FORMACIÓN MÉDICA EN LOS CAMPOS CLÍNICOS

La formación médica en los campos clínicos constituye un proceso esencial para el funcionamiento del sistema de salud y para la preparación del personal que habrá de intervenir en la atención de la población. Desde el punto de vista académico, este proceso requiere el paso por escenarios clínicos reales, en los que personas estudiantes ponen en práctica los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos en las aulas universitarias.

Según la *World Federation for Medical Education* (2020), el programa educativo relativo a la formación médica se compone por el conjunto de procesos y actividades que una escuela de medicina ofrece o posibilita para facilitar el aprendizaje, el bienestar y el desarrollo del estudiantado. Esta concepción per-

mite entender que la formación médica no se limita a la transmisión de contenidos teóricos, sino que incluye un aprendizaje integral.

En ese sentido, la formación médica inicia en las aulas de la institución educativa, pero se orienta progresivamente a la práctica en escenarios reales de atención a la salud, es decir, los campos clínicos. Este tránsito constituye una fase decisiva del proceso formativo, pues es ahí donde las personas estudiantes confrontan el conocimiento adquirido con las exigencias concretas del ejercicio profesional.

El campo clínico comprende establecimientos del Sistema Nacional de Salud que cuentan con infraestructura, equipamiento, pacientes y personal suficiente para desarrollar las actividades teórico-prácticas previstas en los planes y programas de estudio, incluyendo hospitales, centros de atención ambulatoria y servicios de salud comunitaria extramuros (Secretaría de Salud, Dirección General de Calidad y Educación en Salud, 2024).

Lejos de ser un entorno neutro, el campo clínico se caracteriza por jornadas intensas, evaluación permanente y una participación directa en la atención de pacientes. Esto puede observarse en la Norma Oficial Mexicana NOM-001-SSA-2023, en la cual se fijan como máximo 80 horas semanales como jornada (2024, 7.1).

En este entorno, la presión por el rendimiento, el cumplimiento de los parámetros para el cumplimiento de los créditos académicos, la responsabilidad asociada al cuidado y la presencia de estructuras jerárquicas pueden generar asimetrías de poder que colocan a quienes se encuentran en etapas iniciales de formación en una posición de alta vulnerabilidad.

En un espacio formativo con estas características existe el riesgo de que se normalicen actos de violencia y discriminación que afectan de manera directa la dignidad, la integridad y la trayectoria educativa de las personas en formación médica. Así, las condiciones propias del campo clínico no solo inciden en el aprendizaje profesional, sino también en la reproducción de prácticas que transgreden derechos humanos y deterioran el entorno formativo.

Por ello, el principio del respeto a la dignidad de las personas en formación médica exige que, desde la educación superior, dicha dignidad deba ser tutelada en cualquier espacio donde se desarrolle el proceso formativo, incluso fuera de las instalaciones universitarias. Esta premisa obliga a considerar el campo clínico no sólo como un ámbito de aprendizaje, sino también como un espacio en el que deben garantizarse condiciones compatibles con los derechos humanos de las personas estudiantes.

ETAPAS, JERARQUÍAS Y RELACIONES DE PODER EN LA FORMACIÓN MÉDICA

Para delimitar el alcance de la formación médica en los campos clínicos en México, debe advertirse que esta se concreta en tres etapas diferenciadas, cada una con naturaleza y exigencias propias.

En primer lugar, de acuerdo con la NOM-033-SSA-2023 el internado médico de pregrado se entiende como un ciclo académico teórico-práctico desarrollado en campos clínicos y forma parte del plan de estudios de la licenciatura en medicina (2024).

En segundo término, de conformidad con la NOM-009-SSA3-2013 el servicio social se define como el trabajo de carácter temporal y mediante retribución que ejecutan los pasantes en interés de la sociedad y del Estado (2014, 4.10).

Finalmente, atendiendo a lo dispuesto por la NOM-001-SSA-2023 la residencia médica corresponde al conjunto de actividades académicas, asistenciales y de investigación que debe cumplir quien cursa una especia-

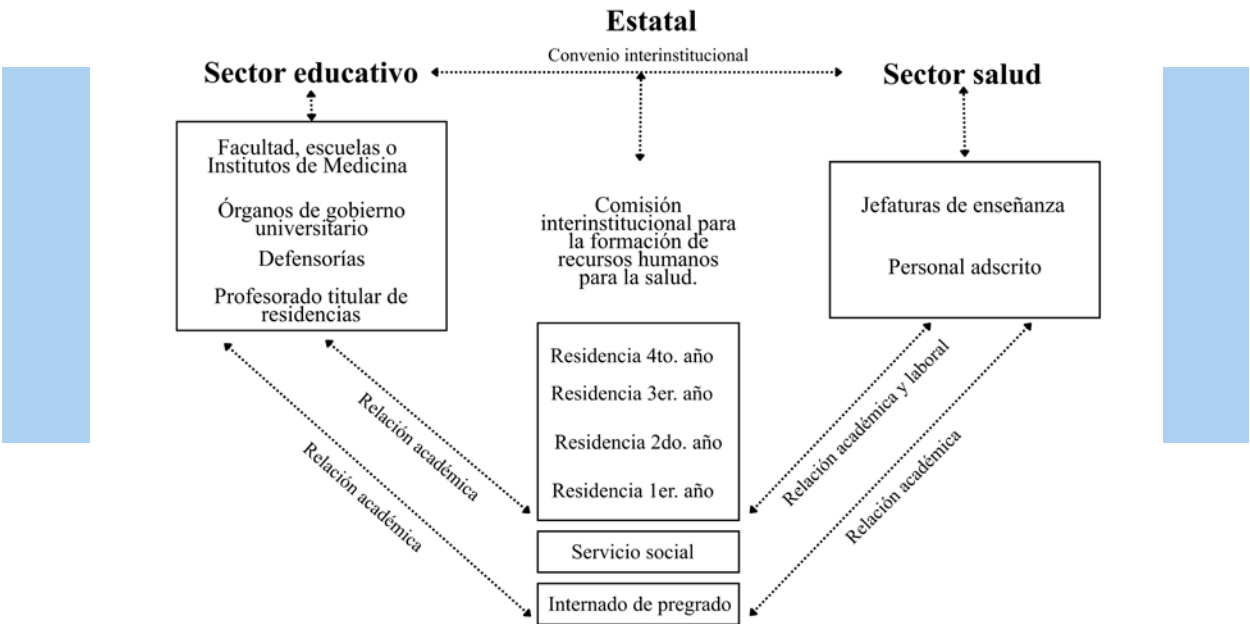
El principio del respeto a la dignidad de las personas en formación médica exige que, desde la educación superior, dicha dignidad deba ser tutelada en cualquier espacio donde se desarrolle el proceso formativo

lidad dentro de unidades médicas receptoras, durante el tiempo establecido en los programas académico y operativo (2024, 3.13).

Estas etapas no operan de manera aislada, sino dentro de una organización en la que convergen instancias universitarias y del sector salud. Por ello, para comprender su funcionamiento, resulta necesario observar la interacción jerárquica, institucional y funcional de los campos clínicos.

La siguiente figura ilustra la interacción jerárquica, institucional y funcional de los campos clínicos en el estado de Chihuahua:

Figura 1.
Relaciones del campo clínico en el ámbito estatal



Fuente: elaboración propia con base en las normas oficiales NOM-033-SSA-2023, NOM-009-SSA3-2013 y NOM-001-SSA-2023.

Como puede observarse, la formación médica en campos clínicos se desarrolla en un entorno jerarquizado, en el que la distribución de funciones y responsabilidades se encuentra estrechamente ligada a los rangos médicos y a la organización institucional de los servicios de salud. En este contexto, la autoridad no se ejerce únicamente como mecanismo de coordinación académica o asistencial, sino también como un factor que puede generar relaciones asimétricas de poder entre quienes supervisan, evalúan o dirigen y quienes se encuentran en etapas iniciales de formación. Tales asimetrías pueden traducirse en prácticas de subordinación, abuso u omisión que trascienden la lógica pedagógica y crear condiciones propicias para la vulneración de derechos.

A ello se suma la compleja relación interinstitucional entre las universidades y los establecimientos del sector salud, regida en gran medida por convenios de colaboración. Esta convergencia puede generar incertidumbre respecto a la situación jurídica de las personas en formación médica, pues no siempre resulta claro el carácter con el que intervienen en el sistema de salud, ni el alcance preciso de las responsabilidades que corresponden a cada autoridad. En consecuencia, las personas estudiantes pueden quedar en una situación de especial vulnerabilidad, marcada por la superposición de mandos, la dispersión de competencias y la incertidumbre sobre los mecanismos efectivos de protección frente a posibles abusos.

VIOLENCIA Y DISCRIMINACIÓN EN LOS CAMPOS CLÍNICOS

Las condiciones jerárquicas e institucionales que caracterizan a los campos clínicos pueden dar lugar a manifestaciones directas de violencia y discriminación; sin embargo, estas no pueden entenderse como hechos aislados ni exclusivamente interpersonales. Por el contrario, tales manifestaciones suelen estar vinculadas con formas de violencia estructural y cultural que se sostienen mediante políticas, prácticas y dinámicas de poder que naturalizan la subordinación. En ese contexto, la violencia no solo lesiona de manera inmediata a las personas en formación médica, sino que también reproduce esquemas de dominación y exclusión incompatibles con una formación respetuosa en derechos humanos, a través de la validación por parte de las personas profesionales de la salud, específicamente, por el personal adscrito y autoridades directivas de las instituciones de salud (Gámez-Ibarra et al., 2025, pp. 63-64).

En este contexto, conviene distinguir entre violencia y discriminación. La violencia implica el uso deliberado de la fuerza física o del poder que puede causar daños o privaciones (Organización Mundial de la Salud, 2002, p. 3), mientras que la discriminación consiste en un trato diferenciado o excluyente, sin justificación objetiva y proporcional, que limita el ejercicio de derechos por motivos como sexo, género, origen étnico o condición social y económica (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, 2025, art. 1, fracc. III).

Aunque ambas pueden coexistir, no son equivalentes, pues no toda violencia es necesariamente discriminatoria. La discrimi-

nación surge cuando el maltrato se dirige de manera diferenciada contra personas o grupos históricamente desfavorecidos, o bien contra quienes no se ajustan al perfil dominante dentro de la cultura médica. Se trata de una exigencia académica severa aplicada al conjunto del estudiantado de especialidad médica, más que de descalificaciones discriminatorias.

En ese sentido, Roni et al. (2025, p. 137) conceptualizan las pedagogías hostiles como prácticas educativas que naturalizan la violencia y reproducen estructuras jerárquicas de subordinación, lo que permite comprender cómo el maltrato puede llegar a presentarse como parte del aprendizaje profesional.

Bajo esta dinámica, la violencia deja de percibirse como una anomalía y se integra a la experiencia formativa como una exigencia de disciplina, resistencia o pertenencia al gremio. De este modo, el abuso deja de ser identificado como tal y comienza a operar como un mecanismo de reproducción de la propia cultura institucional.

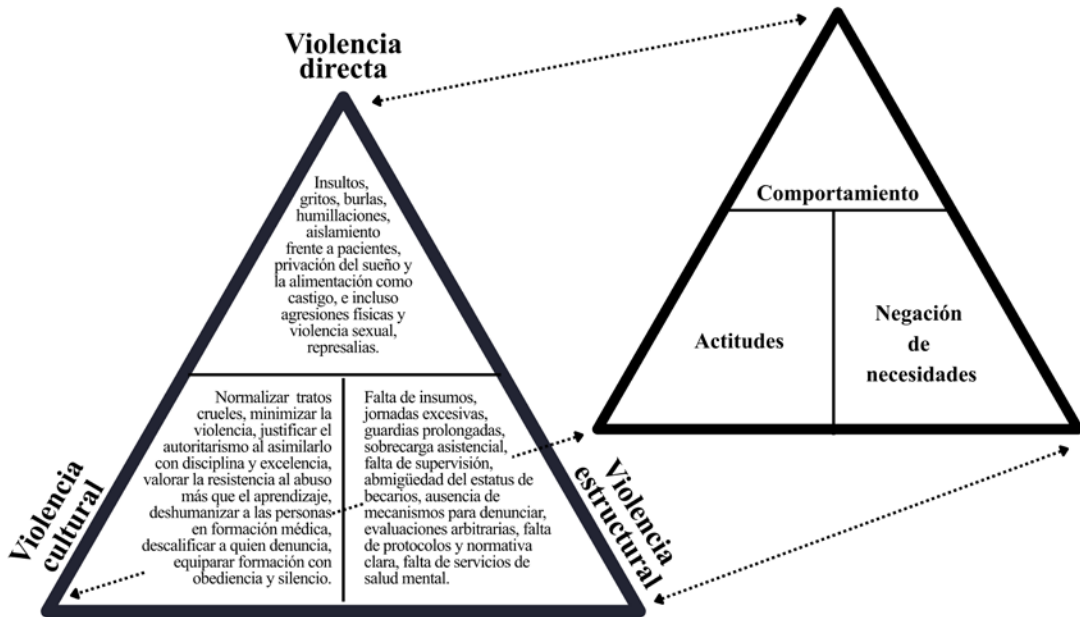
Desde esta perspectiva, la violencia en los campos clínicos puede entenderse como un fenómeno integrado por tres dimensiones interrelacionadas: violencia directa, violencia estructural y violencia cultural. La primera corresponde a las agresiones visibles y concretas; la segunda se refiere a las condiciones organizacionales que generan daño o desigualdad; y la tercera alude a los significados, creencias y tradiciones que dotan de apariencia de normalidad a dichas prácticas (García y Alvear, 2020, pp. 47-49).

Esta lectura permite reconocer que la violencia en la formación médica no es un accidente del sistema, sino una consecuencia de su modo de organización y de las pautas culturales que lo sostienen.



La violencia en los campos clínicos puede entenderse como un **fenómeno integrado** por tres dimensiones interrelacionadas: violencia directa, violencia estructural y violencia cultural”

Figura 2.
Triángulo de la violencia



Fuente: elaboración propia con base en el modelo de violencia de Galtung (2003), adaptado al contexto de la formación médica y retomado por García Hernández y Alvear Galindo (2020).

NORMALIZACIÓN DE LA VIOLENCIA EN LA CULTURA MÉDICA

Dentro de la formación médica, existen dos conceptos que permiten comprender por qué la violencia puede llegar a normalizarse: el *habitus* médico y el currículum oculto. El *habitus* médico puede entenderse como el conjunto de disposiciones que las y los médicos adquieren al interiorizar las reglas y estructuras del campo médico. A través de este proceso, ciertas conductas llegan a percibirse como naturales o de sentido común, mientras que otras se perciban como impensables, fuera de lo aceptable. De esa coincidencia surge un sentido práctico: formas de actuar casi automáticas y eficaces para lo que el campo exige, más guiadas por la funcionalidad que por un razonamiento explícito (Castro y Erviti, 2015, p. 234).

Lugo Machado *et al.* (2023, pp. 896-897) explican que el currículum oculto es el conjunto de influencias implícitas que operan en la estructura organizacional y cultural

de los espacios de formación médica, particularmente en la práctica clínica y hospitalaria, y que estas inciden en la socialización profesional del estudiantado. Su contenido se manifiesta a través de normas no escritas, hábitos, valores, creencias, actitudes y expectativas conductuales que, al margen del currículum formal, orientan la forma en que se aprende, se ejerce y se reproduce la práctica médica.

Esta lógica de reproducción no es solo teórica. Diversas investigaciones en México muestran que la violencia se reproduce de manera efectiva dentro del propio proceso formativo. En un estudio realizado en Veracruz en el año 2014, el 87% de los residentes reportó haber sufrido al menos una experiencia de agresión durante su formación. La violencia psicológica fue la más frecuente, con 50.46%. Asimismo, las principales personas agresoras identificadas son principalmente jefes de servicio con un 33.5% y los propios compañeros residentes en un 33.5%,

lo que demuestra que el abuso genera abusos (Montes-Villaseñor et al., 2018, pp. 57-58).

Lo anterior permite advertir que la violencia en la cultura médica no sólo se impone desde fuera, sino que también se aprende, se reproduce y se transmite dentro del propio proceso formativo. Cuando el maltrato se incorpora como respuesta esperable frente al error, la exigencia o la pertenencia al gremio, deja de percibirse como un hecho excepcional y comienza a operar como parte del sentido práctico del campo. En ello radica la gravedad de la normalización: no solo tolera la violencia, sino que la convierte en un mecanismo ordinario de socialización profesional.

RESPUESTA INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), al segundo trimestre de 2021 se reportó que en México 305 418 personas se encontraban ocupadas en actividades relacionadas con la medicina. De ellas, el 54% eran hombres y el 46% mujeres. Asimismo, de cada 100 personas dedicadas a esta profesión, 67 se desempeñan como médicas y médicos generales, mientras que 33 ejercían alguna especialidad (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2021).

Por otra parte, el Programa Sectorial de Salud 2025-2030, publicado en el Diario Oficial de la Federación, señala que los recursos humanos en salud son un componente crítico para garantizar el derecho a la salud y, por extensión, la calidad y sostenibilidad de la formación médica. Entre 2012 y 2023, el personal en salud habría crecido un 32.2%, destacando un incremento de 119.9% en médicos en formación; en el mismo periodo, médicos generales y especialistas aumentaron 31.1%. Sin embargo, pese a ese crecimiento, la disponibilidad relativa del personal sanitario seguiría siendo baja: México contaría con 2.5 médicos y 2.9 enfermeras por cada 1 000 habitantes, por debajo de los promedios de la OCDE.

Esta brecha incrementa la presión sobre los entornos clínicos y sobre quienes realizan su formación en ellos, por lo que resulta

especialmente relevante que las instituciones de educación superior implementen políticas de prevención y atención de las violencias que contribuyan a proteger la salud mental y la dignidad del estudiantado, así como a favorecer la permanencia académica, la eficiencia terminal y reducir la deserción en especialidades médicas.

Desde una perspectiva jurídica, la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) ha sostenido que una de las formas de garantizar el derecho a la salud consiste en establecer regulaciones o controles dirigidos a que quienes prestan servicios de salud satisfagan condiciones de educación y capacitación (Tesis 1a./J. 50/2009 (2009)).

La necesidad de formar más profesionales de la salud, por tanto, no puede desvincularse de las condiciones en que dicha formación ocurre. Si el derecho a la educación y el derecho a la salud convergen de manera directa en la enseñanza clínica, entonces la prevención y atención de las violencias en campos clínicos constituye una obligación no discrecional para las instituciones de educación superior.

Bajo esta lógica, no basta con reconocer que existe violencia o afirmar en abstracto que deben protegerse los derechos de quienes se forman en medicina. Se requieren mecanismos institucionales capaces de traducir los principios de protección de derechos humanos en procedimientos claros, accesibles y eficaces. Por ello, las políticas universitarias orientadas a la salvaguarda de las personas en formación médica deben materializarse en instrumentos concretos.

En este contexto, la Universidad Autónoma de Chihuahua aprobó, el 9 de octubre de 2023, el Protocolo para Prevenir, Atender y Erradicar la Violencia, Discriminación, Acoso y Hostigamiento a las personas en Formación Médica, un mecanismo institucional específicamente diseñado para estandarizar el abordaje de la violencia y fijar lineamientos operativos de atención en campos clínicos, el cual construye una ruta universitaria concreta (PPAEVDAH, 2023).

El Protocolo se sustenta en principios rectores como accesibilidad, debida diligen-



Universidad Autónoma de Chihuahua

cia, no discriminación y respeto a la dignidad humana. Gracias a ello, la intervención universitaria deja de limitarse a la mera recepción de quejas y se transforma en una obligación de escuchar, canalizar, proteger y dar seguimiento desde un enfoque de derechos humanos.

En su dimensión preventiva, el Protocolo establece la obligación de promover una cultura institucional basada en el respeto a la dignidad humana, mediante acciones de capacitación y acompañamiento psicosocial. Este componente busca incidir sobre las condiciones culturales que favorecen la normalización de la violencia.

En materia de atención, el Protocolo establece rutas institucionales para identificar actos de violencia o discriminación, canalizar reclamaciones y otorgar medidas de protección con enfoque de derechos humanos. Además, incorpora mecanismos restaurativos bajo límites estrictos, excluyendo casos de violencia grave, violencia de género o desequilibrios de poder.

Finalmente, el Protocolo prevé el seguimiento de recomendaciones derivadas de las investigaciones, con corresponsabilidad entre la Defensoría y las autoridades de la unidad académica. Incluso contempla que, cuando de la investigación se desprenda una posible responsabilidad administrativa, se dé aviso al Órgano Interno de Control. Este resulta fundamental, pues traslada la respuesta institucional del plano reactivo al plano de la no repetición. Sin monitoreo,

las recomendaciones se diluyen y la cultura institucional regresa a la normalización de la violencia.

No obstante, el Protocolo no debe entenderse por sí mismo como una solución definitiva al problema de la violencia y discriminación en la formación médica. Su eficacia no solo depende de recursos humanos y materiales suficientes, sino de la articulación armónica de un marco normativo conformado por la Ley Federal del Trabajo, las Normas Oficiales, los convenios de colaboración y la normativa interna de las instituciones de salud y de las universidades.

En conjunto, el Protocolo de la Universidad Autónoma de Chihuahua constituye un puente entre la normatividad universitaria y los derechos humanos en la educación superior, al traducir estándares de protección en mecanismos accesibles para prevenir y atender la violencia en la formación médica. Así, la prevención y atención de las violencias deja de considerarse un asunto privado de los servicios hospitalarios y se reconoce como una condición para una formación clínica ética y digna.

CONCLUSIONES

La formación médica en campos clínicos constituye un espacio en el que el derecho humano a la educación y el derecho a la salud se interrelacionan estrechamente. Por ello, cuando la enseñanza clínica se desarrolla en entornos transversalizados por el maltrato normalizado, las jerarquías abusivas y



la violencia naturalizada, la afectación no recae únicamente en las personas en formación médica, sino también en la calidad ética de la atención y el trato que eventualmente recibirá la población. La deshumanización de quienes se forman para cuidar la salud de otras personas compromete, al mismo tiempo, la dignidad del proceso educativo y la función del sistema de salud.

En ese contexto, la prevención de violencias en la enseñanza clínica se entiende como una obligación derivada del deber de garantizar condiciones acordes a los derechos humanos de las personas en formación médica. De ahí que el diseño e implementación de protocolos universitarios constitu-

ya una estrategia jurídicamente necesaria y socialmente relevante, en tanto protege derechos universitarios, fortalece la cultura institucional y contribuye a la construcción de entornos de formación dignos.

Desde esta perspectiva, el Protocolo representa una respuesta universitaria valiosa a partir del reconocimiento de la complejidad institucional del campo clínico y la traduce en una arquitectura organizacional concreta, con definición de funciones, atribuciones, rutas de atención y mecanismos de protección y seguimiento. Su principal aportación como práctica para la educación superior radica en establecer un estándar mínimo de protección frente a violencias que no deben considerarse inherentes a la formación clínica. En lo esencial, la enseñanza de la medicina no debe costar la salud mental, la dignidad ni la vida de quienes aprenden a cuidar a otras personas.

REFERENCIAS

- Castro, R., y Erviti, J. (2015). *Sociología de la práctica médica autoritaria: Violencia obstétrica, anticoncepción inducida y derechos reproductivos*. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gámez-Ibarra, N., Sánchez-Molina, C. M., y Alva-Alva, R. (2025). *La violencia estructural y cultural en la enseñanza de la medicina: problema de políticas públicas y educativas*. *Revista DYCS Victoria*, 7(2), 61-75.
- García Hernández, H., y Alvear Galindo, G. (2020). Violencia en la formación médica. *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, 63(2), 46-55. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2020.63.2.07>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021, 22 de octubre). *Estadísticas a propósito de las personas ocupadas como médicos* (Comunicado de prensa núm. 580/21).
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Dis-

- criminación. (2025, 14 de noviembre). *Diario Oficial de la Federación*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPED.pdf>
- Lugo Machado, J. A., Menéndez-Cázares, J. A., Medina-Valentón, E., García-Ramírez, P. E., Guerrero-Paz, J. A., y Escobar-Morales, A. L. (2023). Currículo oculto en educación médica: conceptos y dimensiones. *Medicina Interna de México*, 39(6), 883-898. <https://doi.org/10.24245/mim.v39i6.7874>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: Sinopsis*. <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/f050efba-691a-401b-8fe3-11201cab4ed7/content>
- Programa Sectorial de Salud 2025-2030. (2025, 4 de septiembre). *Diario Oficial de la Federación*. <http://sidof.segob.gob.mx/notas/5767240>
- Roni, C., Mur, J. A., Deza, R., Fernández Cedro, M. I., y Reboiras, F. (2025). Pedagogías hostiles en residencias médicas: Un problema estructural de la formación en salud. *Medicina* (Buenos Aires), 85, 135-143. <https://www.scielo.org.ar/pdf/medba/v85n1/1669-9106-medba-85-01-135.pdf>
- NOM-009-SSA3-2013 (Norma Oficial Mexicana NOM-009-SSA3-2013, Educación en salud. Criterios para la utilización de los establecimientos para la atención médica como campos clínicos para la prestación del servicio social de medicina y estomatología). (2014, 7 de agosto). *Diario Oficial de la Federación*. Secretaría de Salud. <https://www.imss.gob.mx/sites/all/statics/pdf/marconormativo/NormasOficiales/4356.pdf>
- NOM-001-SSA-2023 (Norma Oficial Mexicana NOM-001-SSA-2023, Educación en salud. Para la organización y funcionamiento de residencias médicas en establecimientos para la atención médica). (2024, 19 de marzo). *Diario Oficial de la Federación*. Secretaría de Salud. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5720561&fecha=19/03/2024#gsc.tab=0
- NOM-033-SSA-2023 (Norma Oficial Mexicana NOM-033-SSA-2023, Educación en salud. Criterios para la utilización de los establecimientos para la atención médica como campos clínicos para ciclos clínicos e internado de pregrado de la licenciatura en medicina). (2024, 15 de marzo). *Diario Oficial de la Federación*. Secretaría de Salud. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5720408&fecha=15/03/2024#gsc.tab=0
- Secretaría de Salud, Dirección General de Calidad y Educación en Salud. (2024). *Guía de los criterios esenciales para evaluar planes y programas de estudio aplicable a la Licenciatura en Medicina General* (4.ª ed., Acuerdo COEVA 006/LXXXVI/2022). https://cifrhs.salud.gob.mx/site1/planes-programas/2025/250520_guia_lic_medicina.pdf
- Tesis 1a./J. 50/2009 (Tesis 1a./J. 50/2009 registro digital 167530. Derecho a la salud. Su protección en el artículo 271, segundo párrafo, de la Ley General de Salud). (2009, abril). *Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta*, XXIX, p. 164. Suprema Corte de Justicia de la Nación. <https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/167530>
- PPAEVDAH (Protocolo para prevenir, atender y erradicar la violencia, discriminación, acoso y hostigamiento a las personas en formación médica). (2023, 25 de octubre). *Gaceta Universitaria*, (186). Universidad Autónoma de Chihuahua. https://transparencia.uach.mx/informacion_publica_de_oficio/protocolos/protocolo_prevenir_formacion_medica.pdf
- World Federation for Medical Education. (2020). *Basic medical education: WFME global standards for quality improvement: The 2020 revision*. <https://wfme.org/wp-content/uploads/2022/03/WFME-BME-Standards-2020.pdf>

“RESEÑA”

¿PUEDE UNA PERSONA CON ESQUIZOFRENIA SER INGENIERA? **UNA MENTE MARAVILLOSA** COMO HERRAMIENTA PARA LA INCLUSIÓN

JONATHAN ALEJANDRO GALINDO SOTO
UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

SEMBLANZA

Jonathan Alejandro Galindo Soto es doctor en Psicología y Profesor de Tiempo Completo Titular A en la Universidad de Guanajuato. Cuenta con los reconocimientos PRODEP y SNII. Es psicólogo clínico con amplia experiencia y ha recibido diversos reconocimientos como docente, investigador, profesional y al mérito laboral. Sus líneas de investigación se centran en la Filosofía y la Enseñanza de la ciencia, la Psicología del Envejecimiento y la Psicoterapia con arte. Aficionado a las artes en general, se considera particularmente cinéfila y bibliófila, aunque sigue siendo socialmente funcional. Se enfoca en ser siempre un mejor docente, con plena conciencia de sus límites y de las dificultades contextuales que enfrenta.

Hace poco, una persona estudiante de ingeniería tuvo un episodio psicótico-paranoide en la escuela. Sus compañeros y compañeras estaban aterrados o molestos; sus profesoras y profesores, confundidos ante gritos que los acusaban de abusos que claramente no estaban ocurriendo. La primera propuesta que surgió fue prohibirle el regreso: se le consideraba un peligro. Se les hizo notar que el mayor peligro recaía precisamente sobre esa persona si era excluida de la universidad. En los hechos, se estaba considerando expulsar a alguien debido a una condición de salud.

Alguien preguntó, con honestidad, si una persona con esquizofrenia podía ser ingeniera. Si valía la pena el esfuerzo institucional por alguien que -presumiblemente-, no se graduaría. Y fue entonces cuando recordé una película.

Cuando Ron Howard (2001) llevó al cine la vida de John Forbes Nash —matemático, premio Nobel de Economía en 1994 y diagnosticado con esquizofrenia paranoide—, eligió una postura: no contar la historia de Una mente enferma, no de Una mente rara, sino la de **Una mente maravillosa**. La película no es un expediente clínico. Omite aspectos, exagera otros e incorpora nuevos elementos. Howard asume estas licencias -decisiones- artísticas que considera importantes para que empaticemos con John, que perciba su paranoia, y acompañe su experiencia de la esquizofrenia. El cine tiene la capacidad de hacer eso. Una conferencia técnica o un artículo científico, por lo general, ni siquiera lo intentan.

Aun así, la investigación apoya lo que la película expone. La creatividad y la esquizotipia aparecen asociadas con frecuencia, aunque la relación no es causal ni equivale a esquizofrenia (Acar y Sen, 2013), tampoco conviene exagerarla. Además, es posible que lo que llamamos esquizofrenia sea más un conjunto conceptual heterogéneo de condiciones con algunos elementos comunes —como los delirios— (Lastra, Galindo

y Núñez-Colín, 2025). Digamos que existen modos de percibir que, sin ajustarse a la media estadística, responden a una coherencia propia (Nelson et al., 2013). Ver distinto no es, necesariamente, ver mal.

Enseñar esto al estudiantado universitario importa. No como una curiosidad cultural, sino como una cuestión epistemológica: pensar diferente ha sido, históricamente, el motor del conocimiento científico. Mostrar que la diferencia perceptiva no constituye una amenaza, sino una forma legítima de ser resulta fundamental. La paranoia, entendida como proceso cognitivo, se acerca a lo que formamos como pensamiento crítico.

Lo más poderoso no es el diagnóstico, sino el desenlace: Nash no se cura. Aprende a reconocer sus alucinaciones sin obedecerlas. a convivir con ellas y a integrarlas a quien es. No se trata de eliminar esa diferencia cognitiva, sino de habitarla con responsabilidad.

Quienes buscan en el método científico una reducción de la angustia (Devereux, 1994), se encuentran con una narrativa que puede resultar especialmente estridente. Otras personas encontrarán en ella una invitación a fascinarse por lo caótico y por aquello que no funciona como dicta el sentido común o la percepción sensorial. Descubren que la interobjetividad, y no la objetividad pura, constituye el horizonte válido del conocimiento.

Curiosamente, el trabajo más célebre de Nash, su aportación a la teoría de juegos se basa en comprender a la otra persona antes de actuar. La paradoja es elocuente: un premio Nobel que pudo haber sido expulsado de la academia debido a su salud mental.

La inclusión educativa de personas con esquizofrenia no es un trámite administrativo ni una concesión. Debe ser una práctica cotidiana, relacional, afectiva. Seguimos expulsando personas del sistema universitario en lugar de crear las condiciones necesarias para su permanencia. El mayor obstáculo no es cognitivo, sino cultural, institucional y pedagógico. En nuestro país no existen protocolos claros al respecto. Lo más cercano a ello son recomendaciones de coordinación con el profesorado y acciones de capacitación, pero estas aún no se traducen en pro-

tolos docentes concretos (UNESCO, 2024). Tenemos miedo.

Ver esta película con el estudiantado y el personal docente —preferentemente antes de que ocurra un brote psicótico— constituye una herramienta concreta, sencilla y económica para tratar de convertir ese miedo en comprensión y empatía. Adaptar la universidad para incluir a personas con esquizofrenia es un proceso lento y complejo, no basta con una película. Sin embargo, la respuesta a si vale la pena realizar ese esfuerzo es sencilla, breve y clara: Sí.

REFERENCIAS

- Acar, S. y Sen, S. (2013). A multilevel meta-analysis of the relationship between creativity and schizotypy. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(3), 214-228. <https://doi.org/10.1037/a0031975>
- Devereux, G. (1994). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. Siglo XXI.
- Galán-Muros, Victoria, Roser-Chinchilla, Jaime, y Hsiung, Nancy. (2024). *Apoyando la salud mental y el bienestar de los estudiantes de educación superior*. Serie Breves informes sobre los ODS, Objetivo 3. UNESCO IBSALC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391501_spa
- Howard, R. (Director). (2001). *A beautiful mind* [Una mente maravillosa] [Película]. Universal Pictures; DreamWorks Pictures.
- Lastra García, G. I., Galindo Soto, J. A., y Núñez-Colín, C. A. (2025). La esquizofrenia como ventaja evolutiva ante las amenazas ambientales. En Saúl Manuel Albor Guzmán y José Vicente Negrete Díaz (Coords.), *Inteligencia, mente y cerebro humano, entre realidades y distorsiones: Enfoque interdisciplinario* (pp. 129-157). Comunicación Científica; Universidad de Guanajuato. <https://doi.org/10.52501/cc.242.06>
- Nelson, M., Seal, M., Pantelis, Ch. y Phillips, L. (2013). Evidence of a dimensional relationship between schizotypy and schizophrenia: A systematic review. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 37(3), 317-327. <https://doi.org/10.1016/>



JULIO CUEVAS ROMO
UNIVERSIDAD DE COLIMA

SEMBLANZA

Julio Cuevas Romo es doctor en Educación por la Universidad de Guadalajara. Actualmente se desempeña como Profesor de Tiempo Completo en la Universidad de Colima y es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECITHI) desde 2015. Participa en los programas de Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas, la Maestría en Intervención Educativa y el Doctorado en Humanidades. Sus líneas de investigación incluyen los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias y las matemáticas en contextos de diversidad sociocultural; la divulgación científica a través de la cultura pop y los imaginarios sociales. Es cinéfilo y seguidor de los cómics y la ciencia ficción.

Siendo la serie más vista de Netflix en su semana de estreno y ganadora de ocho premios Emmy, *Adolescencia* presenta algo distinto respecto a lo convencional en al menos dos sentidos. El primero tiene que ver con su lenguaje visual de toma continua, el cual nos da la sensación de presenciar de cerca la historia, y lo más importante: rompe con la típica trama centrada en descubrir si el principal sospechoso es responsable del asesina-

“RESEÑA”

LA MINISERIE *ADOLESCENCIA* COMO RADIOGRAFÍA DE LA RADICALIZACIÓN

to sobre el que gira la historia y nos ubica en algo mucho más complejo: comprender qué condiciones se dieron para que eso sucediera.

¿Qué lleva a un joven de 13 años, miembro de una familia aparentemente funcional a apuñalar hasta la muerte a una de sus compañeras de clase? La respuesta, a pesar de presentar en primera instancia a un claro culpable, no individualiza responsabilidades, sino que nos va presentando un ecosistema de radicalización masculina digital o lo que algunas personas autoras como Krendel (2020) llaman la manósfera, que atraviesa, entre otras instancias, a las instituciones educativas.

Adolescencia, entonces, funciona como un dispositivo didáctico audiovisual que permite analizar de forma crítica la articulación entre masculinidades hegemónicas en periodo de crisis, discursos digitales antifeministas y cómo todo esto repercute en nuestros contextos educativos.

NO QUIÉN SINO POR QUÉ

Jamie Miller, un adolescente de 13 años, es detenido por ser el principal sospechoso del asesinato de Katie, una compañera de su escuela. Durante cuatro episodios y con la técnica visual ya mencionada, la narrativa nos va sumergiendo en una especie de claustrofobia que atraviesa la escuela, las sesiones con la psicóloga que atiende el caso y el sistema judicial.

Poco a poco identificamos entornos familiares, pero desde una mirada distinta y a

veces con una mezcla de sorpresa y preocupación. Transitamos desde reconocer aspectos que en la vida cotidiana consideramos triviales, como el uso de emojis, hasta llegar a algo más perturbador y cargado de un sentido misógino, revelando códigos digitales que suelen ser invisibles para quienes hoy somos personas adultas. En este sentido, curiosamente las personas adultas nos vemos retratadas como ingenuas; se nos cuestiona mientras vamos acompañando el caso y escuchamos a la madre y al padre de Jamie preguntándose qué podrían haber hecho diferente.

Jamie es solo un adolescente más que pasaba horas frente a su computadora, actividad en donde según su padre, “pensó que estaba a salvo”, pero donde se veía a sí mismo como víctima incomprendida. Esa auto-percepción se fortalece en la manósfera, definida como la red de comunidades en línea unidas por el antifeminismo y la creencia de que los varones son las verdaderas víctimas de un sistema con perspectiva de género. En estos espacios, las mujeres son colectivizadas, deshumanizadas y por supuesto, cosificadas, mientras los hombres son individualizados y percibidos como los agraviados.

Es aquí donde se está ofreciendo a los varones una narrativa de sentido para expresar sus frustraciones y donde se les promete un “despertar” que convierte su inseguridad en certezas y simplificaciones. Si bien Jamie no se identifica como incel¹, sí reproduce sus coordenadas emocionales y discursivas. La serie nos presenta entonces una especie de “estadio temprano del incelismo” expresado como rabia, reacción ante desposicionamiento y una misoginia consolidada (Delgado, 2025). Estos elementos resultan clave para quienes nos desenvolvemos en el campo educativo y

constituyen una especie de alarma previa a la construcción identitaria de las y los jóvenes.

Uno de los puntos fuertes de Adolescencia es que no hay un clímax, no hay un giro de tuerca, desenlaces espectaculares ni respuestas tranquilizantes, sino una trayectoria que, más que aclararnos por qué Jamie lo hizo, nos va mostrando cómo el mundo en el que vive (y vivimos) vuelve posible que lo haga. Si bien la serie nos sitúa en un contexto de nivel de educación básico, las dinámicas de radicalización que muestra dialogan directamente con lo que ocurre en bachilleratos y universidades, donde el uso intensivo de redes y foros digitales configura subjetividades estudiantiles masculinas atravesadas por estos discursos.

Si la manósfera moldea subjetividades juveniles en nuestros centros escolares, las instituciones de educación superior (IES) no pueden ni deben limitarse a reaccionar. Frente a un mundo digital tan cambiante, resulta urgente actualizarnos, formarnos y dejar atrás esa ingenuidad adulta que deja al padre y a la madre de Jamie sin respuestas. Ello implica colocar la salud mental en el centro de la vida universitaria, fortalecer las redes de cuidado y construir mecanismos institucionales para identificar tempranamente situaciones como la que expone la serie, de modo que podamos acompañar tanto a quienes ejercen como a quienes viven violencias.

Ver Adolescencia es menos un entretenimiento que una invitación incómoda, pero también una oportunidad ineludible: de asumir que educar hoy implica, además, disputar los sentidos que la manósfera ofrece a nuestras juventudes.

REFERENCIAS

- Delgado, L. S. (2025, 27 de marzo). La fábrica neoliberal del resentimiento: la serie *Adolescencia* y lo incel. *El Salto Diario*. <https://www.elsaltodiario.com/masculinidad-en-demolicion/fabrica-neoliberal-resentimiento-adolescencia-netflix-incel>
- Krendel, A. (2020). The men and women, guys and girls of the ‘manosphere’: A corpus-assisted discourse approach. *Discourse & Society*, 31(6), 607–626. <https://doi.org/10.1177/0950080420950080>

¹ El término *incel* (acrónimo en inglés de *involuntary celibate*, célibe involuntario) designa a una subcultura digital de varones, mayoritariamente jóvenes y heterosexuales, que se asumen excluidos de las relaciones afectivo-sexuales y atribuyen ese rechazo a las mujeres y al feminismo. Sus comunidades en línea constituyen uno de los nodos más visibles de la manósfera y se caracterizan por discursos de resentimiento, misoginia y, en sus expresiones más extremas, justificación de la violencia (Krendel, 2020).



Entretejer **REDES POR LA IGUALDAD DE GÉNERO** en la educación superior
A 15 años de la RENIES-Igualdad

ENTRETEJER REDES POR LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
A 15 AÑOS DE LA RENIES-IGUALDAD



VOCES POR LA IGUALDAD 3



Entretejer **REDES POR LA IGUALDAD DE GÉNERO** en la educación superior

Experiencias y reflexiones

ENTRETEJER REDES POR LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES



VOCES POR LA IGUALDAD 4