

Dimensión ambiental y cultura de paz: retos de la educación superior para una formación ciudadana

Environmental dimension and culture of peace: challenges of higher education for citizen training

Eloísa Rodríguez Vázquez y Adriana Gutiérrez Díaz, Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)

132

Resumen

Este artículo presenta una revisión teórico-documental de los modelos educativos de 2010 y 2022, implementados por una institución de educación superior ubicada en la región Centro-Sur de México, para atender los retos y necesidades educativas actuales, en relación con la incorporación de la dimensión ambiental y la cultura de paz. Se recurre a la metodología cualitativa para el análisis del discurso de documentos institucionales como referentes empíricos, lo cual permitió identificar los avances e influencias de políticas internacionales en su implementación, así como la manera en que la institución propone la formación de ciudadanos conscientes de su entorno a través de competencias que le permitan desenvolverse en la era de las tecnologías de la información y la comunicación de un mundo globalizado.

Palabras clave: Enseñanza superior, universidad, educación para la paz, cultura ambiental, educación ambiental, preparación para la vida adulta.

Abstract

In this article, we share a documentary and theoretical review of two educational models developed in 2010 and 2022 implemented by a higher education institution located in the Central-South region of Mexico, to analyze the current educational challenges and needs, in relation to the incorporation of the environmental dimension and culture of peace. We used a qualitative methodology to analyze the discourse of official institutional documents as empirical references. Which allowed us to identify the advances and influences of international policies and their implementation as well in the institutional proposes to the education of citizens aware of their environment through skills that allow them to function in the era of information and communication technologies in a globalized world.

Keywords: Higher education, university, education for peace, environmental culture, environmental education, preparation for adult life.

Fecha de recepción: 15/04/2023

Fecha de aceptación: 23/05/2023



Introducción

Desde finales del siglo XX se han suscitado una serie de cambios que, de acuerdo con Torres (2012), incidieron en la dinámica de vida de las personas en las distintas sociedades del mundo, mismos que han generado una transformación en las formas de aprender, convivir y relacionarse con los demás. Este mismo autor señala que estas transformaciones se originaron en el marco de la globalización y el neoliberalismo, como modelo económico, que repercute en diversos ámbitos de la organización económica, política, social y educativa. En este mismo sentido, Morin (2011), expone que existen varias revoluciones que tienen incidencia en la vida de las personas y generan la necesidad de desarrollar una reforma del pensamiento, misma que es indispensable para lograr la reforma de la educación con una mirada más humana y social, lo cual consideramos imprescindible para formar seres humanos capaces de atender de manera oportuna las diversas problemáticas sociales y las necesidades actuales del entorno. Al respecto este autor afirma que esta transformación del pensamiento daría lugar a la formación de:

[...] nuevas generaciones de educadores que recuperasen para su profesión el sentido de misión cívica y ética, de manera que cada [...] estudiante podría afrontar los problemas de su vida personal, su vida de ciudadano, el devenir de su sociedad, de su civilización y de la humanidad (Morin, 2011, p. 153).

Aunado a ello, Cheahibar (2020), señala al individualismo como una característica de la sociedad contemporánea, que incide directamente en la conducta humana, cuyos efectos se observan cada vez más en las interacciones sociales y se convierte en un obstáculo para la construcción de un pensamiento colectivo que vele por la resolución de los problemas comunes. La autora señala que la pandemia de Covid-19 como enfermedad global, obligó a un confinamiento prolongado que, evidenció “las desigualdades socioeconómicas y los rasgos de incertidumbre del mundo en que vivimos” (Cheahibar, 2020, p. 84), y tuvo efectos transformadores en varios ámbitos de la vida cotidiana, como lo es la educación. Ello impulsó la puesta en marcha de adecuaciones a los procesos formativos y prácticas que debieron ser mediadas mayormente por artefactos digitales.

En este contexto, es importante reflexionar sobre las formas en que las instituciones educación superior (IES) pueden incidir en la formación de seres humanos capaces de relacionarse éticamente, que se preocupen por la atención de las necesidades sociales y el ejercicio de su ciudadanía. Entendemos que es importante revisar la forma en que los



procesos formativos inciden en el desarrollo de una conciencia social, que está ampliamente relacionada con las motivaciones y valores que orienten las acciones y el comportamiento de las personas en su relación con los demás. Al respecto, consideramos que es fundamental partir del reconocimiento del otro, en la búsqueda de construir una mejor convivencia humana, con justicia social y solidaridad, pues pareciera que en la actualidad las interacciones sociales se rigen por intereses personales y “la solidaridad sólo interesa en función de los beneficios que genera” (Torres, 2012, p.150). Sin embargo, la sociedad contemporánea requiere acciones de atención urgente y colectiva, más allá de los intereses individuales.

Para ello, consideramos fundamental el desarrollo de propuestas formativas insertas en el paradigma de la Educación Social, que Sánchez-Valverde (2020) define como “reconocimiento del otro, en realidades complejas, que huya del paternalismo y que requiere un posicionamiento (bio)ético que tiña el lenguaje y la acción” (p. 13). Asimismo, reconocemos que la participación de las y los formadores es vital en los procesos formativos, pues son los primeros “estimuladores de la interpelación sobre la naturaleza y efectos de nuestra acción y sobre el uso de determinados lenguajes. Formadores y formadoras, educadoras y educadores sociales comparten el mismo espacio social que está investido de los mismos imaginarios simbólicos”. (Sánchez-Valverde, 2020, p.13). En este sentido, su participación es fundamental para la transformación social y la construcción de subjetividades con mayor conciencia social.

Aunado a ello, los planteamientos de Guarro, Martínez y Portela (2017), sostienen que “el desarrollo profesional, en cualquier tiempo y lugar, es el proceso y resultado de una determinada construcción social e ideológica y, por tanto, política” (p. 22), razón por la cual se vuelve necesario revisar y tener en cuenta lo que establecen los marcos de la política internacional reflejados en los documentos institucionales sobre los requerimientos actuales e indispensables para la formación de profesionales de nivel superior y como ello incide en la configuración de una formación con perspectiva social.

El contexto global descrito previamente, incide también en los contextos regionales y locales. En este sentido, para el caso de México, durante la última década la violencia se incrementó exponencialmente y actualmente el país ocupa el lugar 137 en el Índice de Paz Global¹ (2022), de un total de 163 países que son analizados para medir su nivel de paz. Por otra

¹ Publicado en inglés como Global Peace Index.



parte, las condiciones naturales se destacan a nivel mundial por la biodiversidad con la que cuenta.

Nuestro país ocupa el quinto lugar en variedad de plantas y anfibios, el tercero en mamíferos y el segundo en reptiles de todo planeta [...] Dentro del grupo de los 17 “países megadiversos”, México se ubica en el lugar número 5, después de Brasil, Colombia, China e Indonesia. Estos países abarcan el 10% de la superficie terrestre y alojan al 70% de la biodiversidad planetaria, de la cual nuestro país alberga, según estimaciones, alrededor del 12%” (Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas” [CONANP], 2018, s.p.).

Esta característica está amenazada por el uso desmedido de los recursos naturales, así como la falta de sensibilización y formación para el cuidado y uso adecuado de los recursos. Problemática directamente vinculada con la noción de crisis social propuesta por Schwab (1985), quien desde los años ochenta plantea que la conjunción de las crisis económicas, ambientales, sociales y geopolíticas, generan un futuro volátil e incierto que constituye una limitante para la educación. Asimismo, problemáticas sociales, ecológicas y ambientales, tales como el derretimiento de los polos, el cambio climático, la crisis económica, las guerras, entre otros, provocados por el crecimiento industrial y el consumo desmedido han influido en los planteamientos que presentan a la sociedad mexicana ante una situación compleja que requiere atención con urgencia desde la formación de ciudadanos conscientes de su entorno, así como de la incidencia de sus prácticas cotidianas en el mundo.

Por ello, en este trabajo nos planteamos como pregunta de indagación analizar ¿cómo son atendidos los retos sociales y necesidades educativas en los modelos educativos de 2010 y 2022 de una universidad pública (UPE) mexicana?

El discurso sobre la formación ciudadana, la dimensión ambiental y la paz en las políticas internacionales de educación superior.

En materia educativa existen una serie de directrices y recomendaciones que emanan de diversos organismos internacionales, como lo es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Estos lineamientos constituyen una serie de políticas educativas² que deben ser consideradas por las IES como un marco de referencia, al momento de establecer los planteamientos centrales que se integrarán en el diseño curricular

2 Entendidas a la manera de Torres (2012) como “propuestas que tratan de incidir en la construcción de la sociedad del futuro que cada ideología y opción política ve como ideal; como el conjunto de reformas que sirven de guía y garantía a sus proyectos políticos a corto, a mediano y/o a largo plazo”. (p. 171)

de los planes y programas de estudio. En este trabajo realizamos una revisión de algunos de los marcos de política emanados de la UNESCO, incorporados en varios documentos, a saber: el informe “La educación encierra un tesoro” de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (UNESCO, 1996), las Conferencias Internacionales de Educación Superior de 1998, 2009 y 2022, y en el marco de la Organización de Naciones Unidas (ONU), los planteamientos de la Agenda 2030.

El Informe Delors (UNESCO, 1996), sostiene que la mundialización generó una desestabilización social y económica, así como diversos problemas derivados de “prejuicios raciales, factores de violencia y de exclusión, [que] deben combatirse mediante una información mutua sobre la historia y los valores de las distintas culturas” (UNESCO, 1996, p. 64). Asimismo, se establece que estos problemas constituyen retos que deben ser atendidos por la educación, con la finalidad de coadyuvar al desarrollo de la persona, la comunidad y la justicia social. También se otorga a la educación la misión “de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y [...] sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (UNESCO, 1996, p. 18) y se le da una gran relevancia al “pluralismo cultural, presentándolo como fuente de riqueza humana” (UNESCO, 1996, p. 30). Aunado a ello, se establece que la educación se sostiene en cuatro aprendizajes fundamentales o pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, todos ellos son esenciales para garantizar el desarrollo integral de las personas a lo largo de su vida. En ese sentido, el papel de las IES, tienen la gran tarea de brindar estrategias que contribuya la formación de una ciudadanía consciente que responda a las necesidades sociales emergentes de la crisis en la que vivimos en la actualidad.

Por otra parte, teniendo en cuenta que nos interesa revisar la manera en que se aborda desde la universidad la dimensión ambiental y la cultura de paz como elementos indispensables para la formación ciudadana de los universitarios, revisamos las líneas generales de acción para la educación superior (ES), establecidas en el informe final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES) (UNESCO, 1998), en la cual se menciona como característica del contexto mundial la falta de solidaridad y equidad en las distintas sociedades del mundo y se reconoce la necesidad de dar solución a diversos problemas sociales como: la pobreza, la violencia, la intolerancia, el deterioro del medio ambiente, las enfermedades. Para hacer frente a estos retos, en su artículo primero se establece la misión de la educación superior es



“educar, formar y realizar investigaciones [...] y en particular [...] contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad” (UNESCO, 1998, p. 21). Este artículo pone énfasis en la formación de:

[...] ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana [...]; **ciudadanos que participen activamente en la sociedad** y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz; [...] que contribuyan] a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas (UNESCO, 1998, p. 22).

Por otra parte, la CMES 2009, parte de considerar los resultados de la CMES de 1998 y menciona que la ES y la investigación han ayudado a contrarrestar la pobreza, a fomentar el desarrollo sostenible y coadyuvar con la realización de los objetivos de desarrollo social acordados a nivel internacional (UNESCO, 2010). Asimismo, sostiene que como parte de las responsabilidades de la ES se encuentra el:

[...] desempeño de sus funciones primordiales (investigación, enseñanza y servicio a la comunidad) en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, así como a hacer realidad los derechos humanos, entre ellos la igualdad (UNESCO, 2010, p. 2).

En este mismo apartado, con respecto a la formación de los universitarios se establece que la ES debe garantizar el desarrollo de “competencias sólidas [...] y] contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia” (UNESCO, 2010, p. 2). Por ello, si tenemos en consideración lo expuesto sobre las responsabilidades formativas de la ES en todas sus modalidades, queda claro que ésta tiene un compromiso con el entorno social que la circunda, y los marcos de política internacional establecen que la ES debe desempeñar funciones sociales que permitan “la consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz, en un marco de justicia” (UNESCO, 1998, p. 20). Es decir, se identifica un planteamiento orientado a la necesidad de desarrollar propuestas formativas de con un enfoque social.

En este tenor, según los primeros reportes de la CMES 2022, se planteó como principal objetivo reformular las ideas y sobre todo, las prácticas de la ES para garantizar la sustentabilidad planetaria sin dejar de lado el aspecto humano, orientadas a una

transformación social, inclusiva y atenta a la diversidad que enaltece a los valores de la libertad académica, integridad y ética sustentable, responsabilidad social, con la búsqueda de generación de conocimientos y propuestas de aprendizajes que atiendan las necesidades sociales actuales a través de la academia, la tecnología y la investigación. Asimismo, propone una formación ciudadana compleja e interdisciplinar desde las ciencias y las humanidades a través de sistemas de educación abiertos, equitativos, inclusivos y colaborativos (UNESCO, 2022).

En lo que respecta a las políticas internacionales derivadas de la ONU, un documento de referencia importante es la Resolución 70/1, “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, aprobada el por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 25 de septiembre de 2015 (ONU, 2015, p.1). En este documento se instituye como plan de acción la integración de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas interconectadas, que buscan actuar a “favor de las personas, el planeta y la prosperidad. También tiene por objeto fortalecer la paz universal dentro de un concepto más amplio de la libertad” (ONU, 2015, p.1). Este documento es una propuesta para la construcción de futuros más justos, equitativos y sostenibles. Consideramos que todos sus ODS se encuentran altamente interrelacionados y pretenden el fortalecimiento cinco esferas consideradas de importancia crítica para la humanidad y el planeta, estas son: las personas, el planeta, la prosperidad, la paz y las alianzas (ONU, 2015, pp.1-2). Aunado a ello, los ODS específicos que buscan sustancialmente la construcción de paz y el cuidado del ambiente son: el ODS4, 6, 7, 13, 14, 15 y 16 (ver tabla 1).

Para poder contribuir a la consecución de estos ODS, el Gobierno de México, centró las estrategias en las dimensiones social y económica, según lo reportado en el Informe Nacional Voluntario 2021. Agenda 2030 en México, publicado por la Secretaría de Economía (2021). En este documento se mencionan las acciones desde diferentes secretarías en las que se ha hecho énfasis en combatir las desigualdades y carencias socioeconómicas a través de la promoción de la paz social y las alianzas internacionales que permitan dar cara a los retos de carácter global como la lucha contra el cambio climático o el cuidado de la salud, con especial énfasis ante la pandemia por COVID-19.

En ese sentido, en el informe Nacional voluntario se enfatiza que aunque se ha contribuido al desarrollo sostenible para lograr las metas de la agenda 2030, aún se está trabajando en las



comisiones que serán responsables de abordar el ODS 16 sobre paz, justicia e instituciones sólidas (Secretaría de Economía [SE], 2021). Esfuerzos que se pueden identificar en los trabajos de la Secretaría de Gobernación, la Secretaría del Bienestar y, la Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana, para consolidar una cultura de paz e inclusión a través de programas que no solo vigilen, sino que garanticen los derechos humanos, la inclusión, la disminución de la violencia; así como las gestiones y estrategias implementadas por la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales a través del Sistema Nacional de Información Ambiental y de Recursos Naturales; de la Secretaría de Energía, Secretaría de Marina, para la implementación de una economía verde, mercados sustentables que fortalezcan la resiliencia y la adaptación a los cambios naturales el uso adecuado de los recursos marinos, y la protección de los ecosistemas terrestres aunados a la lucha contra la degradación de la tierra y pérdida de especies (SE, 2021).

Tabla 1. ODS vinculados a la construcción de paz y el cuidado del ambiente

ODS 4	Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
ODS 6	Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos.
ODS 7	Garantizar el acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna para todos.
ODS 13	Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
ODS 14	Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.
ODS 15	Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad.
ODS16	Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas.

Fuente: Elaboración propia (2023), a partir de la ONU (2015, p. 16).

Por otra parte, en el informe mexicano sobre el avance en la implementación de la agenda 2030 en el sector académico y el sector de innovación social se enfatiza la búsqueda de una equidad sostenible en las universidades y centros de investigación a través de un trabajo

coordinado y multidisciplinario que lleve a una transformación social sostenible e innovadora, en el que se involucra 73 universidades que representan un 80% de nuestro país para la consecución de los objetivos del desarrollo sostenible colocados en la agenda 2030. Es en este documento en donde se establecieron cuatro objetivos estratégicos que sirven como referente para otras IES en México que pueden implementar estrategias similares:

[...] ofrecer asesoría basada en evidencia para la toma de decisiones en diferentes sectores, desarrollar soluciones integrales para el logro de los ODS en México mediante la movilización del conocimiento científico y tecnológico, ampliar la oferta educativa en materia de desarrollo sostenible y, promover el intercambio de ideas entre diversos actores con el fin de promover soluciones multiactor (SDSN, 2021, p. 3).

En este sentido, las IES establecen el compromiso de generar alianzas estratégicas que permitan la implementación de la Agenda 2030, apoyadas del gobierno federal e instancias políticas para que a través del conocimiento que las instituciones generan e intercambian entre expertos, brinden propuestas y proyectos sostenidos, mediante el uso de tecnologías que sean viables y aplicables al contexto actual. Entre las propuestas que se recuperan en el documento, se encuentran:

[...] contar con áreas especializadas para la implementación de políticas sostenibles, [...] la integración de cursos específicos en la currícula académica actual a nivel licenciatura, maestría, doctorado, programas de especialización, cursos masivos en línea (MOOC por sus siglas en inglés), [...] la promoción de la investigación e innovación con los ODS como eje transversal de los mismos. [...] Han involucrado al personal docente, sus facultades y departamentos, así como al personal de las instituciones para asegurar la transversalización de los ODS en sus actividades diarias (SDSN, 2021, p. 6).

Estas y otras estrategias propuestas se ven acompañadas de la investigación e innovación del conocimiento para el manejo y conservación de los recursos naturales, así como de su uso adecuado para atender a la reducción de la pobreza y las desigualdades sociales, estrechamente vinculadas con la cultura de paz por los impactos sociales y económicos que conllevan. Elementos que manifiestan deben ser trabajados de manera coordinada y multidisciplinaria y sobre todo, apoyados con los recursos necesarios que se han visto mayormente afectados tras la pandemia de COVID-19, alineando esfuerzos para concretar logros significativos relacionados con los 17 ODS de la Agenda 2030.

Entre los elementos enlistados como necesarios para concretar esta visión a futuro, se enuncia el fortalecimiento de la educación sostenible, el fortalecimiento de la innovación social y su

ecosistema en México. También destaca el papel de los centros mexicanos de conocimiento para impulsar el involucramiento de jóvenes en la innovación social, destacando que:

Las futuras generaciones son agentes de cambio para impulsar la innovación social y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad y, por lo tanto, es evidente que el papel que tienen las universidades y centros de conocimiento mexicanos para impulsar el involucramiento de jóvenes en la innovación social es fundamental. Lo anterior, sin perder de vista que aún falta mucho impulso y participación por parte de estos agentes en México, siendo necesario la actualización de plataformas, información y mejorar la capacitación a docentes y académicos (SDSN, 2021, p.17).

Lo revisado hasta ahora, se convierte en los elementos que se pretenden identificar en la revisión documental de los modelos propuestos por la institución de educación superior investigada en este trabajo, en las emisiones de 2010 y 2022, respectivamente.

141

Una mirada sobre el currículum como perspectiva política, humana y ciudadana

El término currículum es un concepto polisémico que a lo largo del tiempo ha generado una serie de debates en torno a lo que su significado engloba. Al respecto, de acuerdo con Gimeno (2010), este término “se ha convertido en uno de los núcleos de significación más densos y extensos para [comprender la realidad de la educación...] en el contexto social [...] cultural, [asimismo, permite] entender las diversas formas en las que se ha institucionalizado” (Gimeno, 2010:11). Con la finalidad de identificar los orígenes del término, este mismo autor menciona que el currículum comprende y establece un orden “a través de la regulación del contenido del aprendizaje y de la enseñanza en la escolarización moderna, [así como] una construcción útil para organizar [...] aquello que habrá que aprender” (Gimeno, 2010, p. 24).

Por otra parte, de Alba (1991), abona a la construcción de una teoría curricular y la atención de los retos a los que enfrenta el sistema educativo ante el contexto de crisis. La autora enuncia que el currículum es:

[...] la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de estos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. [Es una] propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas (de Alba, 1991, p. 60).

De esta manera, las políticas institucionales, están cargadas con las propuestas político-educativas del contexto en el que se establecen, y responden a las necesidades sociales



influenciados por las políticas internacionales, así como nacionales. Este concepto de currículum de Alba (1993), es relacionado de manera posterior con la construcción de la categoría mundo-mundos, que refiere a la “complejidad social actual y a las distintas formas existentes de concebirla, de nombrarla o anunciarla” (de Alba, 1993, p. 33), lo que nos permite comprender entonces que las instituciones se apropian de las normativas internacionales, las adoptan y modifican para crear normativas institucionales propias y establecer procesos formativos particulares, que incidan en la formación de ciudadanos profesionales con las características y los roles que la sociedad requiere, capaces de generar su propio mundo dentro de los mundos existentes, para atender problemáticas específicas.

En ese sentido, Habermas (1986) refiere que los seres humanos que forman parte de una sociedad y que ejercen los roles que le han sido determinados, buscan la satisfacción de sus necesidades mediante los recursos materiales de su entorno, así como de las interacciones sociales que le permiten obtenerlos a través de la acción comunicativa, misma que le permite comprender su entorno, así como generar una consciencia compartida que se convierte en su identidad. Así, los elementos de su contexto que comparte con otros seres humanos llevan al ciudadano a generar una consciencia que le permita modificar actitudes y acciones que se vinculan directamente con la formación profesional. Por ello es necesaria una formación que destaque las capacidades ciudadanas, y conocimientos adecuados a su entorno para ejercer su ciudadanía y contribuir a la transformación social.

Por su parte, autores como Arechavala y Sánchez (2017), afirman que las universidades públicas mexicanas, requieren brindar capacidades de investigación y transferencia de conocimientos que permitan reducir las diferencias entre los niveles de desarrollo científico, económico y social del país. Lo anterior a partir de poner a disposición de la sociedad el conocimiento generado en estas instituciones para favorecer al desarrollo.

Asimismo, es importante especificar lo que entendemos por los términos cultura de paz (CP) y dimensión ambiental (DA). En primera instancia la CP es una acción que consiste en crear una nueva cultura, que puede derivarse de un proceso asociado a la “educación para la paz” (EpP), la cual tiene como principal objetivo formar ciudadanos que asuman un posicionamiento distinto frente al conflicto. De acuerdo con Tuvilla (2004), el planteamiento de la CP nace en la UNESCO en 1986 con el establecimiento del “Año Internacional de la Paz” y entiende este término como una:

[...] cultura de la convivencia y de la participación, fundada en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad; una cultura que rechaza la violencia, se dedica a prevenir los conflictos en sus causas y a resolver los problemas por el camino del diálogo y de la negociación; y, [es] una cultura que asegura a todos los seres humanos el pleno ejercicio de sus derechos y los medios necesarios para participar plenamente en el desarrollo endógeno de su sociedad (Tuvilla, 200, p. 57).

Aunado a lo anterior, González y Figueroa (2009), han abordado la incorporación de la DA como parte de la educación ambiental o la ambientalización curricular que según los autores implica:

[...] incorporar la dimensión ambiental en cada uno de los elementos y procesos curriculares y no sólo como una disciplina o como una unidad de aprendizaje. La construcción de currículos flexibles vertebrados por la dimensión ambiental es nodal. Se constituye en uno de los principales ejes transversales (González, Figueroa, 2009, p. 109).

En ese sentido, los autores destacan la importancia de atender a la problemática ambiental desde todas las funciones de las instituciones educativas. Con una mirada más epistemológica, de Alba (2018) propone a la educación ambiental como un horizonte ontológico semiótico, es decir como “un lugar imaginario, simbólico, inter-simbólico, ontológico, semiótico, epistémico, teórico, axiológico, estético, ético, histórico y cronotópico desde el cual se construye, se comprende y se considera un campo, un problema, o una cuestión, i.e. la realidad misma” (de Alba, 2018, p. 219). Así, cada institución en su discurso emplea y enuncia los conceptos conforme a su comprensión de la realidad. De este modo, según esta autora, dependiendo de la relación que se tenga con el entorno natural, será la interpretación específica que se le dará (2018, p. 221).

Por otra parte, Morin (1999) enfatiza el papel de las IES, afirmando que la universidad:

[...] conserva, memoriza, integra, ritualiza una herencia cultural de saberes, ideas, valores; la regenera al volver a examinar, al actualizarla, al trasmitirla; genera saber, ideas y valores que, entonces, van a entrar dentro de la herencia. De esta manera, es conservadora, regeneradora, generadora. [...] la universidad tiene que adaptarse, simultáneamente, a las necesidades de la sociedad contemporánea y llevar a cabo su transmisión trans-secular de conservación, transmisión, enriquecimiento de un patrimonio cultural sin el cual no seríamos más que máquinas que producirían y consumirían. (pp. 85,87)

El planteamiento que aquí refiere Morin (1999) hace eco con el planteamiento de que hace de Alba (1991, 1993), en la necesidad de incorporar elementos que verdaderamente formen a los ciudadanos conscientes que la sociedad necesita. Así, entendemos que la DA y la CP se convierten en conceptos inclusivos de aspectos ambientales, económicos, políticos

formativos, culturales, sociales, biológicos entre otros, que se encuentran insertos en las funciones sustantivas de las instituciones educativas, en este caso, de educación superior.

Metodología

Para este artículo empleamos una metodología cualitativa en su fase exploratoria, a partir de los postulados de Quivy y Campenhoudt (2009). En un primer momento realizamos una indagación documental de referentes empíricos integrados por diversos documentos de política internacional emanados de la UNESCO como: el Informe Delors (1996), las Conferencias Mundiales de ES de 1998, 2009 y 2022 y en el marco de la ONU, la Agenda 2030. Esta revisión nos permitió identificar la manera en que se ha orientado la política educativa en relación con la CP y la DA.

En un segundo momento, revisamos de manera teórica los elementos teórico-curriculares que permiten la inclusión de la CP, así como la DA. Realizamos fichas de trabajo para ordenar y sistematizar la información que, permitieron acceder y revisar de manera más práctica los documentos referidos, seleccionamos los elementos más importantes de los textos revisados, con los cuales se formuló el marco contextual del problema y la definición de los conceptos relacionados.

De manera posterior, revisamos y comparamos dos MU (2010 y 2022) de la UPE en examen, para identificar elementos discursivos que mostraran la incorporación de planteamientos alusivos a la CP y la DA en su modelo educativo y curricular, en donde se identificaron elementos convergentes y divergentes con las sugerencias internacionales, así como los retos a los que se da prioridad en dicha institución para formar ciudadanos que atiendan a las necesidades sociales actuales.

Análisis de los retos de la ES incorporados en dos modelos universitarios de una universidad pública (UPE) mexicana

Dentro del diseño curricular de la UPE en examen, ubicamos que su Modelo Universitario (MU) del 2010, era entendido como un “conjunto de finalidades, principios, lineamientos y postulados que definen la posición de [...una universidad] frente al entorno y orientan su quehacer académico” (UAEM, 2010, p. 6).



En lo que se refiere a los valores asociados a la formación ciudadana y la construcción de paz, ubicamos que en el MU (2010) de la UPE explorada, desde una perspectiva deontológica se expresa que la formación debería favorecer la promoción y adopción de valores como: la equidad, la justicia, el respeto y manifiesta la incorporación de un enfoque formativo integral y humanista. Además, integra los temas transversales relacionados con “el desarrollo social y humano y el desarrollo de identidad y responsabilidad” (UAEM, 2010, p. 24).

Por otra parte, identificamos que los marcos de política internacional que inciden en el diseño curricular del MU (2010), se incorporan a partir de las directrices emanadas de la UNESCO, específicamente del Informe Delors (UNESCO, 1996), al hacer referencia a la intención de formar un perfil profesional cimentado en los cuatro pilares de la educación, con especial interés en el desarrollo del *ser* humano en formación. Asimismo, se especificaron tres esferas formativas: a) Humanismo crítico y compromiso social, b) Abierta al mundo y c) Generadora de saberes, a partir de las cuales se establecieron cuatro rasgos fundamentales para la formación del sujeto: 1) Autoformativo con sentido de humanismo crítico, 2) Crítico, ético y socialmente comprometido, 3) Productor de saberes, innovador y creador, 4) Abierto a la diversidad (UAEM, 2010, p. 9).

Asimismo, se incorporan elementos de la CMES (UNESCO, 1998), al expresar la necesidad de fortalecer la función social de la universidad con un diseño curricular con pertinencia social y contribuir la formación integral de los universitarios mediante la incorporación de competencias genéricas, transversales y específicas (ver tabla 2), con la finalidad de impulsar “el desarrollo y la adquisición de competencias que tiendan hacia la profesionalización, la investigación y la creación mediante una diversidad de experiencias en las que el futuro profesional universitario se relacione responsablemente con su entorno”(UAEM,2010, p.20). Por su parte, las competencias transversales “atravesaban diversas disciplinas y pueden ser comunes a diferentes propuestas curriculares. Tienden a enfatizar situaciones o problemas de carácter emergente, asociados a modelos de desarrollo humano, con repercusiones en el futuro de la humanidad” (UAEM, 2010, p. 23) (Ver tabla 2).

También se adopta la sugerencia de la CMES 2009 de la UNESCO, sobre las funciones sustantivas de las IES: enseñanza, investigación y servicio a la comunidad, para lo cual UPE analizada pone énfasis en el desarrollo de procesos formativos centrados en “aspectos interdisciplinarios, promover el pensamiento crítico, una ciudadanía activa, contribuir al



desarrollo sostenible, la paz, hacer realidad los derechos humanos, entre equidad de género y en general apoyar el bienestar social” (UAEM, 2010, p. 18). Por ello el MU (2010) establece un currículo es holístico, dinámico, abierto y flexible. Para atender la cuestión de la pertinencia social y la formación integral, se incorporan los temas transversales, asumidos curricularmente desde una doble perspectiva (Díaz Barriga y Lugo, 2003), es decir, mediante la creación de programas específicos y desde la integración de temáticas asociadas al Desarrollo Social y Humano y al Desarrollo de la identidad y responsabilidad, a lo largo de toda la propuesta formativa.

Tabla 2. Competencias del MU 2010

C. Genéricas	C. Transversales	C. Específicas
a. De generación y aplicación del conocimiento	a. Desarrollo Social y Humano: Sustentabilidad, diversidad y multiculturalidad, el uso y la apropiación crítica de las TIC, derechos humanos, sociales y de los pueblos (equidad, igualdad, género).	De acuerdo con cada área de conocimiento, considerando los fines y las particularidades de los campos profesionales, de creación o de investigación.
b. Aplicables en contexto		
c. Sociales	b. Desarrollo de identidad y responsabilidad: Cuidado de sí y ethos universitario (identidad institucional) y cultura nacional.	
d. Éticas		

Fuente: Elaboración propia (2023), a partir de UAEM (2010, p. 22-24).

Tras la contingencia provocada por COVID-19, la universidad se enfrentó a la necesidad de modificar su MU para atender a las necesidades de uso de herramientas tecnológicas para la formación de sus estudiantes, así como el replanteamiento de las competencias a desarrollar en los mismos, “los desafíos del cambio climático, la desigualdad social, la pérdida de biodiversidad y el reconocimiento y lucha por los derechos humanos, la diversidad y la inclusión” (UAEM, 2022, p. 7).

En el análisis realizado, identificamos que una de las principales preocupaciones formativas del MU 2022 sigue siendo la formación de ciudadanos críticos y con sentido humanista (UAEM, 2022, p. 18). En dicho documento se reitera que a más de una década de la implementación de su primer MU (2010), siguen vigentes muchos de los retos y transformaciones sociales, ecológicas, políticas, culturales que requieren una atención

urgente. Es por ello que en el MU 2022 se considera fundamental superar la visión antropocéntrica que ha contribuido al surgimiento de estos problemas actuales y dar un:

[...] viraje hacia el desarrollo sostenible. [...Entendido como] un imperativo que se aplica a cualquier proceso de apropiación y transformación del medio. No quedan fuera los criterios de sostenimiento de un ecosistema, de ecotecnias, tanto tradicionales como modernas y, lo más importante, el desarrollo sostenible promueve el equilibrio entre la apropiación local (lo tradicional) y del sistema-mundo (lo moderno) (UAEM, 2022, p. 7).

Para atender a las necesidades actuales de la formación, el MU 2022 establece como condiciones a las que atiende: el conocimiento como promotor de desarrollo, la expansión de la educación superior, la gestión centrada en una organización que aprende, la articulación de la justicia y la democracia para la transformación social, la crisis socioambiental, la relación de la formación con el entorno laboral en el contexto de la cuarta revolución industrial (UAEM, 2022). Del mismo modo, el documento plantea como dimensiones del Modelo a las funciones sustantivas y adjetivas de la universidad a la Formación, la Generación y aplicación innovadora del conocimiento y producción cultural, la Vinculación y comunicación con la sociedad, así como la Gestión universitaria vinculadas con los rasgos transversales del compromiso con el desarrollo sostenible, la generación de conocimientos, la flexibilidad y la apertura a la diversidad.

En este MU el tema de la diversidad y la equidad son altamente relevantes y se retoman desde el discurso político de la CMES 2022, donde se establece la importancia de implementar “estrategias a favor de la educación incluyente y equitativa [para...] grupos de ingresos más bajos, las mujeres, las minorías (étnicas, lingüísticas) y las personas con discapacidad” (UAEM, 2022, p. 17), así como otros grupos vulnerables pertenecientes a la diversidad sexual, migrantes, madres solteras, víctimas de abuso sexual y violencia, entre otros (UAEM, 2022).

En lo concerniente a la dimensión de formación se mantiene el enfoque de competencias, sin embargo, éstas se organizan ahora en: básicas, genéricas y laborales (ver tabla 3).

En este sentido, la dimensión formativa mantiene los postulados del Informe Delors (1996) al seguir considerando la formación a lo largo de la vida, así como la noción de diversidad, temas de inclusión y equidad, con especial énfasis en la atención de “múltiples diversidades, entre ellas la de género, la de edad (aprendizaje a lo largo de la vida) [...] fomentando el

aprendizaje en el trabajo (educación dual, entre otros)” (UAEM, 2022, p. 17). Estos temas también están presentes en la CMES 1998, 2009 y 2022.

Conclusiones

A partir de los planteamientos de Torres (2012), Morin (2011), y Cheahibar (2020), consideramos que las transformaciones derivadas de la globalización y ahondadas a partir de los efectos de la pandemia de Covid-19, evidenciaron la rapidez con la que se suscitan los cambios y transformaciones del contexto, que a su vez constituyen una constante de nuestra época contemporánea, situación que ha propiciado momentos complejos, tensiones y retos para las IES encargadas de diseñar propuestas formativas que atiendan los requerimientos de la sociedad actual.

Tabla 3. Competencias del MU 2022

C. Básicas	C. Genéricas	C. Laborales
a. Lectura, análisis y síntesis (reconocer tipos y formatos de textos y comprender sus contenidos),	a. Cognitivas-metacognitivas (resolución de problemas, pensamiento crítico y creatividad),	
b. Comunicación oral y escrita (proponer ideas y argumentos mediante la expresión clara precisa, eficaz y contextualizada),	b. Socioemocionales genéricas Trabajo colaborativo, cuidado de sí, orientación al logro, gestión emocional, apertura a la experiencia y relación con otros),	a. Específicas disciplinares (necesarias para cada profesión con base en una o más disciplinas que brinden un dominio de su campo de estudio),
c. Aprendizaje estratégico (conocer y reconocer los estilos propios de adquisición de conocimientos y habilidades de manera autorregulada),	c. Digitales genéricas (búsqueda, valoración y gestión de información; comunicación y colaboración en línea; creación de contenidos digitales; seguridad en la red; y resolución de problemas técnicos),	b. Transferibles para el trabajo (digitales para el trabajo; socioemocionales para el trabajo; competencias para el trabajo transdisciplinar y; competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida laboral).
d. Razonamiento lógico-matemático (formular argumentos proposicionales mediante expresiones simbólicas, números y operaciones para interpretar información y solucionar problemas cotidianos),	d. Socioculturales genéricas (integridad personal; comunicación en un segundo idioma; responsabilidad social y ciudadana; aprecio por la vida y la diversidad y; emprendimiento).	
e. Razonamiento científico (reconocer el mundo físico, social e intersubjetivo mediante el uso de un lenguaje argumentativo).		

Fuente: Elaboración propia (2023), a partir del MU (UAEM, 2022, p. 30-38).



Con respecto a la CP y la DA, temas que se retoman de la Agenda 2030 (ONU,2015), a través del análisis identificamos que el MU 2022 manifiesta su interés por incorporar los concretamente en las dimensiones que articulan la justicia y la democracia para la transformación social, y la que busca atender la crisis socioambiental. En este documento, con relación a la CP, se destaca la necesidad de atender la falta de equidad que se ve ligada al aumento de la violencia de manera global, así como a garantizar los derechos humanos, por ello se afirma que:

[...] la brecha de la desigualdad se ha ensanchado en el país, a la par de un crecimiento de la violencia y la delincuencia en detrimento de los derechos humanos y de la convivencia pacífica. En este panorama, la universidad contribuye a la transformación social por la vía de la formación ciudadana, la formación profesional con compromiso social, la investigación socialmente pertinente y la vinculación con la sociedad y cualquier otra vía de la democracia y de prácticas que contribuyan a cerrar la brecha de la desigualdad, combatir la violencia e impedir la violación a los derechos humanos (UAEM, 2022, p.19).

Asimismo, se observa la incorporación de la DA, pero esta cambia de nombre con el uso del término desarrollo sostenible, y tomando en consideración los planteamientos de la UNESCO que buscan “desarrollar más oferta educativa multi, inter y transdisciplinaria y programas de estudio sobre cuestiones de sostenibilidad relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (UAEM, 2022, p. 17).

En este tenor, y con la atención hacia la búsqueda de la consecución de los ODS, las competencias que plantea el MU 2022 relacionadas con la CP y la DA, se manifiestan como genéricas. Entendiendo que estas brindarán a la persona que aprende la posibilidad de responder a las necesidades sociales, así como permitirle “resolver problemas en diversos entornos y situaciones, por lo que son ampliamente generalizables, transferibles y aplican igualmente para ámbitos personales y profesionales (UAEM, 2022, p. 33).

El MU 2022, retoma la perspectiva de abordaje interdisciplinar o multidisciplinar propuestos por de Alba (1993 y 2018) y Morín (1999), manifestando la necesidad de atender a las problemáticas sociales actuales, así como brindar una formación a partir del desarrollo de diversas competencias que se ven influenciadas por las diversas áreas disciplinares a las que se avocará la persona que aprende, así como a los requerimientos para desenvolverse como un ciudadano consciente de su entorno.

También en el análisis se puede identificar que, en ambos modelos propuestos por la institución, se prevé la incidencia en la conducta humana (Cheahibar, 2020) en la búsqueda de

la mejora de las relaciones sociales y la reducción de las desigualdades sociales a través de una preparación disciplinar y de competencias para la vida, que brinden a los sujetos en formación herramientas para enfrentarse a un contexto globalizado.

Es claro también, que las directrices que emanan de las instancias supranacionales tales como las Conferencias Internacionales de Educación Superior se han convertido en los lineamientos a seguir por la UPE analizada, principalmente por la búsqueda de formar ciudadanos participativos, capaces de enfrentarse a los retos de este milenio, conscientes de las problemáticas de su entorno, con conocimiento del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como de la problemática ambiental, que busquen incidir en la construcción de una cultura de paz, garantes de la dimensión ambiental, del cuidado de la vida y la seguridad en todos los sentidos.

Si bien la UPE explorada plantea de manera general la atención a los principales retos a los que se enfrenta la educación superior, aún queda pendiente evaluar en qué medida se atienden o se aplican estrategias que contribuyan de manera efectiva a lograr las metas establecidas de manera internacional como retos de la educación. Así como ampliar la indagación con algunos actores de los procesos formativos, como las y los formadores, educadores y docentes universitarios, para recoger sus opiniones con respecto a su rol y contribución para una Educación Social.

Bibliografía consultada

- de Alba, A. (1991). *CURRÍCULUM. Crisis, Mito y Perspectivas*. CESU- UNAM.
- de Alba, A. (1993). *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. UNAM, Plaza y Valdés.
- de Alba, A. (2015). Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el currículum universitario en Alicia de Alba y Alice Casimiro Lopes (coordinadores), *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. IISUE-UNAM.
- de Alba, A. (2018). Horizonte ontológico semiótico, ambiente y educación, en Reyes Escutia, F. (coord.), *Construir un NosOtros con la tierra. Voces latinoamericanas por la descolonización del pensamiento y las acciones ambientales*. (pp. 195-211.) Itaca. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.



- Arechavala, R. y Sánchez, C. (2017). Las universidades públicas mexicanas: los retos de las transformaciones institucionales hacia la investigación y la transferencia de conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, 46 (184), 21-37 ANUIES. DOI: 10.1016/j.resu.2017.09.001 <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v46n184/0185-2760-resu-46-184-21.pdf>
- Cheahibar, L. M. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia en *Educación y pandemia. Una visión académica*, (pp. 83-91). IISUE-UNAM. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas. (6 de septiembre de 2018). *México megadiverso*. <https://www.gob.mx/conanp/es/articulos/mexico-megadiverso-173682?idiom=es>
- Díaz, F. y Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo, en Díaz Barriga A. (coordinador), *La Investigación Educativa en México. La Década de los noventa*. (pp. 63-123). COMIE.
- Instituto para la Economía y la Paz. (2022). *Global Peace Index*. <https://www.visionofhumanity.org/wp-content/uploads/2022/06/GPI-2022-web.pdf>
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Guarro, A., Martínez, B., & Portela Pruaño, A. (2017). Políticas de formación continuada del profesorado: análisis crítico del discurso oficial de comunidades autónomas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 21-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752489002>
- Habermas, J. (1986). *La reconstrucción del materialismo histórico*. (R. García Cotarelo, Trad.) Taurus.
- Morin, E. (1999) *La cabeza bien puesta. Bases para una reformar educativa*. Nueva Visión.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (21 de octubre de 2015). *Resolución A/RES/70/1 "Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible"*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Quivy R. y Campenhoudt L. (2009) *Manual de investigación en ciencias sociales*. Limusa.
- Sánchez-Valverde, C. (2020). Las paradojas en la educación social y en sus efectos: la asignación de destinos desde la adjetivación y el paternalismo. La responsabilidad de los formadores y formadoras. En Sánchez-Valverde, C. y Montané, A. (Coordinadores), *La educación social en los extremos: justicia social y paradojas de la práctica*. (pp. 13-31). Monografies & Aproximacions, 18. Institut de Creativitat i Innovacions Educatives, València. [M&A 18. La educación social en los extremos.pdf \(ub.edu\)](#)
- Secretaría de Economía [SE] (2021). *Informe Nacional Voluntario 2021. Agenda 2030 en México*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/654347/INV2021_web_1.pdf
- Schwab, J. (1985). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum, en Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.
- Soluciones para el Desarrollo Sostenible (SDSN México) (2021). https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/654374/Informe_Sector_acad_mico_3er_VNR_-_SDSN_M_xico_-_mayo2021-convertido.pdf



- Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Tuvilla R., J. (2004). *Cultura de paz: Fundamentos y claves educativas*. Esclée de Brouwer.
- UAEM. (2010). *Modelo Universitario*. UAEM.
<https://www.uaem.mx/dgds/files/Marco/UAEM/Modelo%20Universitario.pdf>
- UAEM. (2022). *Modelo Universitario*. UAEM. [Menendez_Samara_No_128c.pdf \(uaem.mx\)](#)
- UNESCO. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para el siglo XXI presidida por Jacques Delors*. UNESCO- Santillana.
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. UNESCO.
- UNESCO. (2010). *Comunicado de Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. UNESCO.
- UNESCO. (2022). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*.
<https://www.unesco.org/es/higher-education/2022-world-conference>

Para contactar:

Eloísa Rodríguez Vázquez, email: eloisa.rodriguez@uaem.mx;

Adriana Gutiérrez Díaz, email: agutierrezdiaz@uninter.edu.mx

