



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y  
SOCIALES

CENTRO DE RELACIONES INTERNACIONALES

**La educación como herramienta para la  
consecución de la seguridad humana: la  
implementación del método de alfabetización  
cubano “Yo, Sí Puedo” en México.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN RELACIONES INTERNACIONALES

PRESENTA

DIANA CRUZ RANGEL

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. SANDRA KANETY ZAVALA HERNÁNDEZ



Ciudad Universitaria, CD. MX., 2022.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Agradecimientos**

Doy gracias en primer lugar a mi persona, Diana Cruz Rangel, ya que tuve que enfrentarme conmigo misma para poder confiar en mi trabajo y en mi formación como internacionalista. No fue fácil, pues como todo proceso requirió su tiempo. Con altibajos pude realizar este libro el cual, espero, sea el primero de muchos que pueda escribir en mi vida. Desde el inicio de mis estudios profesionales en la Licenciatura de Relaciones Internacionales, quería expresar en alguna obra la importancia de la educación en el ámbito de la seguridad internacional. Diana, gracias por no rendirte y seguir fiel a tus ideales. ¡Lo lograste!

A mi mamá Silvia, siempre te lo he dicho, eres mi fortaleza. Gracias por confiar en mi proceso, por creer en mi, por todo el apoyo y amor incondicional que me das todos los días. Cada logro que he tenido y que tendré te lo dedico con mucho amor, mami. ¡Muchas gracias por existir! ¡Te amo!

A mi abuelita Tere, gracias por cuidarme desde pequeña y siempre echarme porras. Se que ahora me cuidas desde otro plano, quiero pensar desde el cielo. Y sé que desde ahí me estás acompañando en este momento importante para mi.

A mi Sol, mi fiel acompañante, crecimos juntas. Estuviste acostadita a mi lado mientras yo escribía mi tesis, ¡ya por fin la terminé de escribir, mi Sol! Gracias por acompañarme estos casi 18 años. Te extraño mucho.

A mi abuelito Tacho, gracias por cuidarme desde pequeña. Espero poder seguir compartiéndote mi felicidad.

A mi tío Roberto, gracias por creer en mi, por ser siempre mi apoyo y cuidar de mi.

A mi familia y mis amigos, que formaron parte de esta etapa de mi vida, muchas gracias por su apoyo y por todos los buenos recuerdos que hemos creado juntos.

A mi Miguel, gracias por acompañarme desde el tercer capítulo y desde nuestro reencuentro en esta vida. Que sea el primer logro de muchos que pueda compartir contigo, mi amor.

A la Dra. Sandra Kanety Zavaleta Hernández, muchas gracias por su paciencia, por apoyarme en mi proceso para escribir el presente trabajo. La admiro mucho como internacionalista y como persona.

A mi jurado, Mtro. Samuel Sosa Fuentes, Mtro. Cesari Irwing Rico Becerra, Mtro. Omar Hiram Quiroz Morales, Lic. María Fernanda Uribe Cruz, por su tiempo y retroalimentación para el presente trabajo.

A todos los profesores, que me han inspirado a ser mejor persona y fueron parte de mi formación profesional.

A mi Universidad Nacional Autónoma de México, eres el resultado de todos tus alumnos, egresados, docentes y personal, que desde el corazón y la mente queremos mejorar la situación de nuestro país. Que la formación que me brindaste ayude para tal causa.

A ti, que me leíste y me diste luz.

¡Muchas gracias!



# Índice

<b>Introducción.....</b>	<b>7</b>
<b>1. Seguridad Humana: seguridad para y por las personas.....</b>	<b>13</b>
1.1. Seguridad en Relaciones Internacionales.....	13
1.2. El advenimiento de un nuevo concepto de seguridad.....	21
1.3. Seguridad Humana.....	27
1.3.1. Características de la seguridad humana.....	28
1.3.2. Componentes e indicadores de la Seguridad Humana.....	30
1.3.3. Su evolución como concepto.....	52
1.3.3.1. La acepción minimalista de la seguridad humana.....	56
1.3.3.2. La acepción maximalista de la seguridad humana.....	59
<b>2. La educación en la agenda de seguridad humana.....</b>	<b>62</b>
2.1. Estrategias de acción de la agenda de seguridad humana.....	62
2.1.1. Protección.....	66
2.1.1.1. Libertad para vivir sin miedo.....	67
2.1.1.2. Libertad para vivir con dignidad.....	74
2.1.1.3. Libertad para vivir sin necesidades.....	79
2.1.1.4. La Estrategia de Protección de la seguridad humana y su relación con la educación.....	86
2.1.1.4.1. La educación como un tema de seguridad nacional.....	87
2.1.1.4.2. El derecho humano a la educación.....	94
2.1.1.4.3. La educación como objetivo de desarrollo humano.....	98
2.1.1.4.4. La estrategia de protección en la agenda de seguridad humana y su relación con la educación.....	106
2.1.2. Empoderamiento.....	108
2.1.2.1. Vulnerabilidades, Riesgos y Amenazas.....	109
2.1.2.2. La estrategia de empoderamiento de la agenda de seguridad humana y su relación con la educación.....	121
2.1.2.2.1. La identificación de capacidades.....	121
2.1.2.2.2. Prevenir vulnerabilidades, riesgos y amenazas a través de la educación (adquisición de capacidades).....	125
2.1.2.2.2.1. El Fondo Fiduciario de las Naciones Unidas para la Seguridad Humana y el uso de procesos educativos para la adquisición de capacidades.....	134
<b>3. La implementación del método de alfabetización “Yo, sí puedo” en México. 140</b>	<b>140</b>
3.1. La alfabetización en la agenda internacional.....	140
3.1.1. Obstáculos para la definición, la medición y el seguimiento de la alfabetización mundial.....	149
3.2. Surgimiento del método de alfabetización “Yo, sí puedo”.....	154
3.2.1. Método de alfabetización “Yo, sí puedo”.....	160
3.2.2. “Yo, sí puedo” y su trascendencia en el mundo.....	168
3.3. La implementación del método de alfabetización “Yo, sí puedo” en México.....	176
3.3.1. El analfabetismo en México y el INEA.....	176
3.3.2. La llegada del método de alfabetización “Yo, sí puedo” a México. Balance General: éxitos y fracasos desde el enfoque de la seguridad humana.....	188
3.3.2.1. Sin seguridad humana no hay balance general.....	201
3.3.2.1.1. Metodología del balance general.....	204
3.3.3. Continuidad para su aplicación en México y en el mundo.....	210
<b>Conclusiones.....</b>	<b>212</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>232</b>
<b>Fuentes de consulta.....</b>	<b>249</b>

## Índice de Figuras.

### **Cuadros**

Cuadro 1. Cumbres internacionales efectuadas en la década de los 90 del siglo pasado y los primeros años del siglo presente. ....	26
Cuadro 2. Número de personas subalimentadas en el mundo, 2005-2018. ....	36
Cuadro 3. Consecuencias de la violencia en el comportamiento y la salud. ....	43
Cuadro 4. Componentes e indicadores de la seguridad humana. ....	51
Cuadro 5. Desarrollos Clave de la Seguridad Humana en la ONU. ....	55
Cuadro 6. Dimensiones de la seguridad humana. Los conceptos de seguridad nacional e internacional frente al de seguridad humana. ....	73
Cuadro 7. Características de los derechos humanos. ....	76
Cuadro 8. Diferencias entre los conceptos de seguridad humana y de desarrollo humano. ....	84
Cuadro 9. Ejemplos de estrategias y capacidades necesarias para enfrentarse a las inseguridades humanas. ....	123
Cuadro 10. El Marco de Acción de Dakar y los Objetivos de Desarrollo del Milenio...	142
Cuadro 11. Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA) 1949-2022. ....	143
Cuadro 12. Cinco decenios de acción a favor de la alfabetización. ....	148
Cuadro 13. “Yo, sí puedo”. Etapas del método de enseñanza de la lectura y la escritura. ....	164
Cuadro 14. “Yo, sí puedo” en el mundo hasta el año 2013. ....	170
Cuadro 15. Población adulta aborígen y participación en la campaña de alfabetización, 2012-2020. ....	175
Cuadro 16. CONEVAL: Población en situación de pobreza en México 2018-2020. ....	180
Cuadro 17. Entidades Federativas de México que implementaron “Yo, sí puedo” y su tasa de analfabetismo en el 2020. ....	200

### **Gráficos**

Gráfico 1. Explicación de los niveles de la inseguridad alimentaria cuantificados por la FIES en el indicador 2.1.2. de los ODS. ....	37
Gráfico 2. 10 principales causas de muerte en el 2016. ....	38
Gráfico 3. Disparidad de porcentajes de homicidios entre mujeres y hombres de acuerdo al perpetrador ....	46

Gráfico 4. La seguridad humana vincula tres enfoques.....	63
Gráfico 5. Evolución de los índices compuestos de desarrollo humano. ....	82
Gráfico 6. El triángulo de la violencia de Johan Galtung . ....	92
Gráfico 7. El triángulo virtuoso de la seguridad: amenaza, riesgo y vulnerabilidad. ..	114
Gráfico 8. La operatividad de la agenda de seguridad humana. ....	120
Gráfico 9. Presupuesto destinado por UNTFHS para la implementación de programas desde 1999 hasta 2022. ....	136
Gráfico 10. Cifras de analfabetismo en el mundo 2000-2021. ....	150
Gráfico 11. CONEVAL: Porcentaje de la población en situación de pobreza según entidad federativa 2020.....	180
Gráfico 12. Estrategias del enfoque de la seguridad humana.....	203

### **Tablas**

Tabla 1. Tabla sobre población de 15 años y más por entidad federativa según condición de alfabetismo en el año 2020.....	177
Tabla 2. Tabla comparativa: analfabetismo y pobreza en México 2020.....	181
Tabla 3. Tabla comparativa “Yo, sí puedo” en México.....	197

### **Ilustraciones**

Ilustración 1: Objetivos de Desarrollo del Milenio 2000-2015.....	101
Ilustración 2: Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015-2030). ....	103
Ilustración 3. Cartilla de alfabetización “Yo, sí puedo”.....	165

## **Introducción**

Desde el siglo XX, la evolución en cómo se ha dado el estudio de Relaciones Internacionales se ha conformado de diferentes enfoques y modelos teóricos. En dicho sentido, en su estudio han predominado distintas teorías como: el Realismo y el Idealismo, siendo éstas las principales; el Neo-realismo y el Neo-liberalismo; el Marxismo; hasta llegar al día de hoy con enfoques teóricos como el Constructivismo, el Postestructuralismo, etc. La forma como se ha construido el conocimiento de Relaciones Internacionales ha dependido de la existencia de eventos históricos que han cambiado la dinámica internacional como la Primera y Segunda Guerra Mundial, la Guerra Fría, etc.

Uno de los principales temas estudiados a partir de la disciplina de Relaciones Internacionales ha sido el tema de la seguridad internacional, tema que fue inicialmente emprendido como un fin del Estado para evitar el conflicto con otros Estados, un fin que se lograría a través del poder militar. Sin embargo, a la par de la evolución de los conflictos internacionales y sus secuelas, el debate en Relaciones Internacionales sobre la seguridad internacional se enriquecía sobre todo desde los enfoques teóricos del Realismo y el Neo-realismo, la Escuela de Copenhague, el Constructivismo.

Un hecho a debatir era cómo el Estado había perdido su capacidad para garantizar la seguridad de su población, siendo en muchas ocasiones el principal transgresor de la seguridad internacional, al seguir una agenda militarista y supuestamente para garantizar la “seguridad nacional”, cuando realmente solo se buscaba la seguridad del propio régimen en turno. Esto se pudo ver a finales de los noventa, sobre todo en las guerras internas (intraestatales) de diversos países considerados como “subdesarrollados” en los que hubo un gran número de víctimas civiles.

Al finalizar la Guerra Fría, comenzaron a ser notorios otros temas de la agenda internacional, invisibles hasta ese entonces, que tenían que ver con la seguridad, tales como: el medio ambiente, los derechos humanos, la democracia, el narcotráfico y las

reivindicaciones étnicas, y que requerían de un aproximamiento analítico más amplio de la seguridad y no limitado a las cuestiones militares.

Tanto en el estudio de Relaciones Internacionales, como en la construcción de la agenda internacional, surgió la necesidad de la comunidad científica y de la sociedad civil de dejar a un lado el estatocentrismo y militarismo de la agenda de seguridad internacional y enaltecer la vida de las personas.

El resultado fue una serie de conferencias internacionales en los años noventa que enfatizaron la relación entre la seguridad y el desarrollo de las personas. En consecuencia, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) con su *Informe sobre Desarrollo Humano 1994*, presentó el concepto de seguridad humana. Un concepto que dejaba a un lado la visión reduccionista de la seguridad, en términos militares y estatales, por una visión centrada en la persona y sus necesidades, como tema prioritario de la agenda de seguridad internacional.

El concepto de seguridad humana comprende la complejidad de garantizar la vida de las personas a través de sus atributos: antropocéntrico, universal, interdependiente, multisectorial, contextual y preventivo. Y esto lo hace a través de la identificación de amenazas en sus 7 componentes: 1) seguridad económica, 2) seguridad alimentaria, 3) seguridad de la salud, 4) seguridad ambiental, 5) seguridad de la persona, 6) seguridad comunitaria, 7) seguridad política.

Asimismo, en su operatividad busca salvaguardar las 3 libertades: libertad para vivir sin miedo (una agenda de seguridad nacional que se complemente con la de seguridad humana), libertad para vivir sin necesidades (se habla de garantizar el desarrollo humano) y libertad para vivir con dignidad (se habla de garantizar los derechos humanos). Para la operatividad de una agenda de seguridad humana, se requiere de entender las estrategias de protección y empoderamiento, sobre todo para poder ubicar el papel de los diversos actores que se requieren para salvaguardar la seguridad humana.

La seguridad humana, al ser un concepto innovador, tendría sus seguidores y sus críticos (aquellos que hablaban de una “seguritización”). Desde su presentación como concepto en 1994 ha ido evolucionando y actualmente se emplea como un enfoque para la creación de proyectos sociales o de políticas públicas. En su evolución se tienen a aquellos países que se decidieron por su implementación en su acepción

minimalista (garantizar la seguridad personal, la seguridad comunitaria y la seguridad política) como Canadá y Noruega. Mientras tanto, Japón abogó por garantizar la seguridad humana en su acepción maximalista, es decir, abarcando sus 7 componentes, siendo el principal actor junto con el Fondo Fiduciario de las Naciones Unidas para la Seguridad de los Seres Humanos, para hacer operable la seguridad humana a través de proyectos sociales.

Si bien el concepto de seguridad humana surge en los años noventa, el tema por salvaguardar la vida de las personas es antiguo y se ha visto a través de garantizar la educación de las personas. La educación ha sido vista como un medio que puede prevenir guerras y enfermedades, a la vez que empodera a las personas para defender sus derechos humanos.

En consecuencia, la relación de la humanidad con la educación se ha modificado conforme al tiempo y se ha reflejado en la reciente institucionalización internacional de la educación. Poco después de finalizar la Segunda Guerra Mundial se creó la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, el 16 de noviembre de 1945, con el objetivo de situar a la educación como un medio para evitar las guerras, promover la paz y velar por la seguridad.

La educación ha tenido una evolución en el contexto internacional, presentándose como un medio pacífico para lograr la seguridad internacional, después como un derecho humano que daría libertad al ser humano, y a finales del siglo XX proyectándose como un recurso para la formación de las capacidades humanas y un indicador del desarrollo humano.

Por otro lado, la educación también ha sido un arma de doble filo, ya que los procesos educativos creados a partir de una ideología que busca salvaguardar la existencia de un régimen, de una nación o de un Estado pueden llegar a exterminar las particularidades existentes en una comunidad (identidad, cultura, tradiciones, lengua, religión) y poner en riesgo su seguridad humana.

En un intento por volver a dar al tema de la educación su importancia como un tema de seguridad internacional, en la presente investigación, mediante el enfoque de la seguridad humana se buscará demostrar cómo un proceso educativo como la implementación del método de alfabetización cubano "Yo, sí puedo" en México ha facilitado el proceso hacia la consecución de la seguridad humana.

En el estudio de Relaciones Internacionales es importante seguir aportando iniciativas al debate sobre la seguridad centrada en la persona y no en el Estado. Asimismo, es importante analizar, reflexionar e innovar sobre las posibles soluciones a las amenazas a la seguridad humana de acuerdo con el contexto en el que se dan estas mismas.

Con la presente investigación, se pretende enfatizar la relación existente entre la educación y la agenda de seguridad humana, sobre todo como una herramienta para la consecución de la seguridad humana. Los internacionalistas, desde su análisis, pueden entender cómo la educación puede ser una solución o un perpetuador de conflictos internacionales.

Garantizar la seguridad de una persona es una actividad compleja. Cuestiones como las condiciones desfavorables para la salud, el desempleo, la contaminación del medio ambiente, la violencia, la violación a los derechos humanos y la falta de acceso a la educación pueden poner en riesgo la vida de una persona, de una comunidad y/o de un Estado. Al estudiar la forma en cómo se puede mejorar la seguridad humana, se busca que una población encuentre la capacidad de aprovechar las oportunidades de vivir dignamente sin poner en peligro su existencia.

Por lo anterior, es relevante hacer uso de la educación como un medio que pueda facilitar el proceso hacia la consecución de la seguridad humana, ya que el individuo al poder participar o no en este proceso social puede quedar incluido o excluido en las dinámicas sociales que le rodean, como tener la posibilidad de ejercer sus derechos humanos.

Si bien en México el tema de la educación no se ve como un tema de seguridad para el país, esta investigación pretende aportar claridad al debate sobre su importancia como un medio que puede facilitar el camino hacia la consecución de la seguridad humana, con el análisis de un proyecto educativo como el método de alfabetización cubano "Yo, sí puedo" en México.

La presente investigación titulada *La educación como herramienta para la consecución de la seguridad humana: la implementación del método de alfabetización cubano "Yo, sí puedo" en México* tiene el objetivo de demostrar la siguiente hipótesis de investigación: La implementación del método de alfabetización "Yo, sí puedo" ha

facilitado el proceso hacia la consecución de la seguridad humana en México. En consecuencia, la investigación ha sido desarrollada en tres capítulos:

En el primer capítulo “Seguridad Humana: seguridad para y por las personas” se comprende el debate de la seguridad en el estudio de Relaciones Internacionales. Asimismo, se describe el contexto en el que se origina el concepto de seguridad humana. Y se analizan las características, los componentes y la evolución de la seguridad humana.

En el segundo capítulo “La educación en la agenda de seguridad humana”, se comprende la vinculación de la seguridad humana y la educación a través del análisis de las estrategias de protección y empoderamiento en la operatividad de la agenda de seguridad humana. Por un lado, en la estrategia de protección se estudiará cómo a través de las agendas de seguridad nacional, de derechos humanos y de desarrollo humano, actores como el Estado, instituciones, organismos y sociedad civil garantizan la seguridad humana. Y en este sentido se reflexionará cómo es que a través de la estrategia de protección se ubica la educación formal, y ésta, dependiendo de su fin, servirá para mantener el *statu quo* del régimen o para empoderar a las personas. Por otro lado, desde la estrategia de empoderamiento, se demostrará que la educación sirve para la adquisición de capacidades de las personas y para prevenir amenazas a su seguridad humana. En dicho sentido, se expondrán los proyectos educativos que se han implementado para la consecución de la seguridad humana.

Finalmente, en el tercer capítulo “La implementación del método de alfabetización ‘Yo, sí puedo’ en México”, con el objetivo de comprender la complejidad de la alfabetización mundial, se presenta el tema de la alfabetización en la agenda internacional. Se relatan los antecedentes, el surgimiento y en qué consiste el método de alfabetización cubano “Yo, sí puedo”. Asimismo, se presenta su trascendencia en el mundo. Y con el fin de demostrar cómo la implementación del método de alfabetización “Yo, sí puedo” en México ha facilitado el proceso hacia la consecución de la seguridad humana, se estudia el analfabetismo en México, el papel que juega el INEA en su erradicación y cómo se implementó el método alfabetizador cubano en México. Para finalizar, se presenta la metodología con la que se va a realizar el balance general desde el enfoque de la seguridad humana para demostrar el objetivo de la presente investigación para dar pie a la continuidad de su implementación.



Cabe destacar dos aspectos metodológicos para la realización de la presente investigación:

1. El presente trabajo se comenzó a escribir desde el año 2019, por lo que los informes que se utilizaron para hablar de los indicadores de los componentes de la seguridad humana son de los años 2017, 2018, 2019 y algunos del año 2020 antes de la pandemia de COVID-19. Este suceso internacional, además de modificar la vida de las personas, desde la perspectiva de Relaciones Internacionales dejó muy claro la interdependencia existente entre todos los involucrados cuando se transgrede la seguridad internacional, sobre todo cómo un tema de seguridad de la salud desencadenó una situación de inseguridad económica, inseguridad personal, etc. Se profundizaron e intensificaron amenazas a la seguridad humana de las personas. Los informes que surgen en el año 2020, 2021 y 2022 traen consigo las consecuencias de la pandemia de COVID-19. Hay un antes y un después del COVID-19, esta investigación se queda en el antes.

2. Como se verá en el tercer capítulo, existe una considerable falta de información tanto cuantitativa como cualitativa para poder realizar el balance general desde el enfoque de la seguridad humana. En dicho capítulo se explicará el porqué más detalladamente. Sin embargo, una de las principales causas fue que no hubo respuesta por parte de la embajada de Cuba en México para poder complementar la presente investigación con datos actualizados o informes finales sobre la implementación del método de alfabetización cubano “Yo, sí puedo” en México.

## **1. Seguridad Humana: seguridad para y por las personas.**

### **1.1. Seguridad en Relaciones Internacionales.**

La transformación del escenario internacional y sus actores ha causado una evolución en su estudio. En consecuencia, la disciplina científica de Relaciones Internacionales se ha enriquecido con diferentes enfoques teóricos que a continuación se abordarán.

Al finalizar la Primera Guerra Mundial surgieron dos vertientes para estudiar el ámbito internacional. Por una parte, los idealistas, con el fin de evitar otra guerra mundial, se enfocaron en el estudio de cómo mantener la paz a través del derecho internacional, las organizaciones internacionales y la cooperación internacional. Así mismo, creían que un mejor entendimiento de la política internacional evitaría la ignorancia y por ende el conflicto internacional<sup>1</sup>. Por otro lado, la vertiente realista se centró en el estudio de las relaciones de poder y el conflicto, y en el logro de la seguridad del Estado mediante la protección del territorio a través del poder militar<sup>2</sup>. A este momento de la historia del estudio de las Relaciones Internacionales se le conoce como el primer debate ontológico de la disciplina. Sin embargo, al concluir la Segunda Guerra Mundial (en adelante SGM), las investigaciones idealistas perdieron fuerza debido a que no pudieron prever la SGM ni mucho menos sus consecuencias. Los realistas ganaron terreno en la disciplina.

El segundo debate en Relaciones Internacionales se originó en la década de los sesenta para cuestionar no el objeto de estudio de la disciplina, sino el cómo se estudia, entre el tradicionalismo que abogaba por una metodología más humanista y el “behaviorismo” (cientificismo) que buscaba más rigurosidad en el estudio de las RRII<sup>3</sup>. Durante el primer debate, la Academia británica era la que llevaba la batuta en

---

<sup>1</sup> Milja Kurki; Colin Wight, “1 International relations and social science”, en *International Relations Theories. Discipline and Diversity*, Reino Unido, Oxford University Press, 2013, tercera edición, 2013, p. 17.

<sup>2</sup> Leandro Enrique Sánchez, “¿De qué se habla cuando se habla de Constructivismo? Revisión de sus clasificaciones y categorías”, México, *Revista de Relaciones Internacionales de la UNAM*, núm. 114, septiembre/diciembre de 2012, [en línea], Dirección URL: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rri/article/view/48992/44057>, [consultado el 27 de febrero de 2020], p. 115.

<sup>3</sup> Milja Kurki; Colin Wight, *op. cit.*, p. 17.

los estudios. Fue en el segundo debate donde la Academia estadounidense se apropió de su evolución y financiamiento<sup>4</sup>. Para los behavioristas:

...sería posible tener una ciencia de las relaciones internacionales acumulativa, parsimoniosa, precisa, sofisticada, con capacidades predicativas y explicativas mayores, enmarcada en una visión de las Ciencias Sociales en la que se podría aplicar los mismos métodos analíticos de las Ciencias Naturales<sup>5</sup>.

Sin embargo, este intento de estudiar el fenómeno internacional lo más científicamente posible, dejó de lado la importancia de entender que los hechos sociales no tienen la misma naturaleza que el objeto de estudio de las ciencias exactas.

En el contexto de la Guerra Fría, además de que el mundo estaba dividido políticamente de acuerdo con la ideología del capitalismo y el socialismo, con Estados Unidos de América (EE.UU.) y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (U.R.S.S.), como potencias mundiales, comienza en la década de los sesenta el proceso de descolonización de muchos países de África y de Asia, y con ello el surgimiento de nuevos actores internacionales con diferentes agendas políticas a seguir que diferían de las potencias del momento. Esto trajo consigo en las décadas de los setenta y ochenta, una revisión del realismo y del idealismo, incluyendo aspectos metodológicos positivistas, dando lugar al tercer debate en la disciplina, llamado paradigmático, entre los positivistas (neo-realismo y neo-institucionalismo liberal <sup>6</sup>) y los pospositivistas (posmodernismo, la teoría crítica, el poscolonialismo y la teoría normativa). Los pospositivistas surgieron para indicar la falta de variables en el estudio de Relaciones Internacionales como la identidad, la cultura y la ética<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> Leandro Enrique Sánchez, *op. cit.*, p. 117.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 116.

<sup>6</sup> Entre neo-realistas y neo-liberales hubo grandes debates durante la década de los ochenta plasmados en revistas especializadas como *International Security* (de tendencia neo-realista) e *International Organization* (de tendencia neoliberal). En la década de los noventa se buscó complementar ambas visiones. Véase en Federico Merke, "Identidad y Política Exterior en la Teoría de las Relaciones Internacionales", 42 pp., Argentina, Instituto de Investigación en Ciencias Sociales, Universidad del Salvador, s/año, [en línea], Dirección URL: [https://www.academia.edu/6444076/Federico\\_Merke\\_Identidad\\_y\\_Pol%C3%ADtica\\_Exterior\\_en\\_la\\_Teor%C3%ADa\\_de\\_las\\_Relaciones\\_Internacionales\\_IDICSO\\_Instituto\\_de\\_Investigaci%C3%B3n\\_en\\_Ciencias\\_Sociales\\_Facultad\\_de\\_Ciencias\\_Sociales](https://www.academia.edu/6444076/Federico_Merke_Identidad_y_Pol%C3%ADtica_Exterior_en_la_Teor%C3%ADa_de_las_Relaciones_Internacionales_IDICSO_Instituto_de_Investigaci%C3%B3n_en_Ciencias_Sociales_Facultad_de_Ciencias_Sociales), [consultado el 27 de febrero de 2020], p. 8.

<sup>7</sup> Leandro Enrique Sánchez, *op. cit.*, p. 117.

Para autores como Milja Kurki y Colin Wight, en el tercer debate todas las partes involucradas ya habían llegado al consenso de que la metodología para el estudio de Relaciones Internacionales fuera más positivista, es decir, se había normalizado el uso de: la recolección de datos, la creación de indicadores, la comprobación de hipótesis y el análisis estadístico<sup>8</sup>. Para dichos autores, el debate se da entre las perspectivas realista, pluralista y marxista sobre la mejor manera de comprender y explicar los procesos internacionales.

Asimismo, Milja Kurki y Colin Wight indican que actualmente la disciplina se encuentra en el cuarto debate, que se ha centrado en qué es lo que debe de estudiar y en el cómo. En este sentido, diferentes autores explican el cuarto debate como: entre la explicación y la comprensión; entre el positivismo y el postpositivismo o entre el racionalismo y el reflectivismo<sup>9</sup>.

En relación con lo anterior, es de suma importancia para la presente investigación señalar la evolución de cómo se ha llevado a cabo el estudio de Relaciones Internacionales, para enfatizar que el propio contexto histórico influye en la forma de crear conocimiento, y uno de los conceptos más estudiados en la disciplina ha sido la seguridad internacional, tema que en el contexto de las RRII inicialmente era relacionado como un fin del Estado para evitar el conflicto con otros Estados, un fin que se lograría con poder militar:

Los Estados tendrían que buscar los medios para garantizar su seguridad (y su propia existencia) en el sistema internacional, puesto que la anarquía del mismo impulsaría a los Estados, tarde o temprano, a involucrarse en conflictos<sup>10</sup>.

Sin embargo, el mismo contexto histórico durante y después de la Guerra Fría incentivó a los académicos de la disciplina a plantearse nuevas formas de entender la seguridad internacional percatándose, en primera instancia, de que los conflictos armados entre Estados (interestatales) disminuían conforme al paso del tiempo y de que la violencia al interior de éstos comenzaba a dejar un número alto de muertos<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup> Milja Kurki; Colin Wight, *op. cit.*, p. 19.

<sup>9</sup> Para mayor profundización del tema véase *Ibidem*, pp. 20-26.

<sup>10</sup> Leandro Enrique Sánchez, *op. cit.*, p. 116.

<sup>11</sup> "En suma, la década de los noventa muestra la consolidación indudable de una tendencia ya detectada desde finales de los años setenta: el conflicto armado interestatal, la guerra por excelencia que había motivado la progresiva creación de mecanismos de intervención y gestión de la sociedad

Autores como Barry Buzan llegaron a señalar al Estado como un creador de amenazas para la seguridad de su población<sup>12</sup>, iniciando el debate sobre cómo el Estado puede ser el medio para llegar a la seguridad o a la inseguridad del individuo.

Así pues, comienza una transición en el estudio de la seguridad internacional, abriendo grandes debates que responderían a los siguientes cuestionamientos que sintetizó en el 2000 Martha Bárcena Coqui:

¿qué se entiende hoy por seguridad?, ¿cuál es el objeto de la seguridad: los pueblos, los Estados, la comunidad internacional, el individuo?, ¿quién define la seguridad?, ¿cuáles son las condiciones de la seguridad?, ¿cuáles son los asuntos que afectan a la seguridad y cómo se definen los parámetros para caracterizarlos?, ¿cómo surgen las ideas en torno a la seguridad y cómo se institucionalizan?, ¿cuáles son los efectos de un discurso de seguridad?, ¿existe una relación entre seguridad nacional y seguridad colectiva?<sup>13</sup>.

Estos debates se encuentran en los siguientes enfoques teóricos de la disciplina de Relaciones Internacionales: el Realismo y el Neo-realismo, la Escuela de Copenhague, el Constructivismo, la Teoría Crítica, el Post-Estructuralismo, el Feminismo y por último la Seguridad Humana.

Antes de reflexionar sobre cómo se ha estudiado el concepto de seguridad en cada uno de los enfoques teóricos ya mencionados, es importante definir el concepto de seguridad. De acuerdo con Hans Günter Brauch, la palabra seguridad, viene del latín *'securus'*, *'securita'*, *'secura'*, que fue introducida por Cicero y Lucrecio "refiriéndose a un estado mental filosófico y psicológico, o al sentimiento subjetivo de liberarse del dolor. Fue utilizado como un concepto político en el contexto de 'Pax

---

internacional, pasa a ser poco habitual, frente a nuevos tipos de conflictos armados, nuevos al menos en cuanto a su ocurrencia cuantitativa." Véase Rafael Grasa Hernández, "Vínculos entre seguridad, paz y desarrollo: evolución de la seguridad humana. De la teoría al programa político y la operacionalización", p. 9-46, Barcelona, *Revista CIDOB D'Afers Internacionals: Seguridad Humana: conceptos, experiencias y propuestas*, Barcelona Centre of International Affairs, vol. 76, diciembre 2006-enero 2007, p. 15., [en línea], Dirección URL: <https://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/view/55705/64991>, [consultado el 27 de febrero de 2020].

<sup>12</sup> Véase Barry Buzan, *People, States and Fear. An agenda for International Security Studies in the Post-Cold War Era*, Inglaterra, International Consortium for Political Research Press, segunda edición, 2007.

<sup>13</sup> Martha Bárcena Coqui, "La reconceptualización de la seguridad: el debate contemporáneo", *Revista Mexicana de Política Exterior*, IMRED, México, No. 59, febrero, 2000, 9-31 pp., p. 11, [en línea], Dirección URL: <https://revistadigital.sre.gob.mx/images/stories/numeros/n59/barcena.pdf>, [consultado el 26 de noviembre de 2019].

Romana' al referirse a la estabilidad política en la era de Augusto"<sup>14</sup>. Bárcena Coqui menciona que la palabra latina *securas/securus* tiene su origen en *sine cura* "Sine significa sin; cura, preocupación, problema o atención"<sup>15</sup> y por lo tanto significa sin preocupación, sin problemas. Mientras que *securitas*, significa libre de preocupaciones y libre de problemas. Estas definiciones nos mencionan sustantivos como *preocupaciones y problemas* que están cargados de subjetividad, ya que dependerán de la persona que busque libertad de preocupaciones. ¿A qué se le considera una preocupación o un problema? ¿Quién define estas preocupaciones o problemas? Todo dependerá del contexto histórico en el que se emplee el concepto de seguridad.

La subjetividad con la que viene cargado el concepto de seguridad, provocó que autores como Buzan, lo establecieran como un concepto esencialmente disputado (*Essentially contested concept*) y que por lo tanto era complicado darle una definición neutral. Para 1991, el autor indicaba que la seguridad era un concepto subdesarrollado, es decir, no se había terminado de definir, y que seguía un proceso de evolución<sup>16</sup>. En 1997, el autor David A. Baldwin, hace la observación de que en ese entonces era muy pronto para establecer que el concepto de seguridad era un concepto esencialmente disputado, debido a que en la misma disciplina de RRII no había un consenso sobre la definición de seguridad y no había grandes discusiones sobre la naturaleza del concepto y su aplicabilidad en diferentes casos<sup>17</sup>. Para dicho autor, se puede partir de la caracterización de seguridad que da Arnold Wolfers en 1952 en su escrito "*National Security*" as *an ambiguous symbol*", "la ausencia de amenazas a valores adquiridos"<sup>18</sup> refiriéndose a dichos valores adquiridos como aquellos aspectos (sean materiales o abstractos) que se tiene el interés de proteger ¿Qué valores se protegen? ¿De qué o quién se protegen dichos valores?

---

<sup>14</sup> Hans Günter Brauch, *Threats, challenges, vulnerabilities and risks in environmental and human security*, Bonn, United Nations University, Institute for Environment and Human Security, 2005, p. 8.

<sup>15</sup> Martha Bárcena Coqui, *op. cit.*, p. 11.

<sup>16</sup> David A. Baldwin, "The concept of security", *Review of International Studies*, British International Studies Association, no. 23, 1997, 5-26 pp., p. 8., [en línea], Dirección URL: [https://www.princeton.edu/~dbaldwin/selected%20articles/Baldwin%20\(1997\)%20The%20Concept%20of%20Security.pdf](https://www.princeton.edu/~dbaldwin/selected%20articles/Baldwin%20(1997)%20The%20Concept%20of%20Security.pdf), [consultado el 26 de noviembre 2019].

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 11.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 13.

Por lo anterior, es evidente que las preguntas son similares a las que Bárcena<sup>19</sup> y otros autores se han planteado desde los diferentes enfoques teóricos de la disciplina de las RRII sobre el concepto de seguridad.

A continuación, se hace una breve semblanza del aporte al debate de seguridad de los siguientes enfoques teóricos: el Realismo y el Neo-realismo; la Escuela de Copenhague y el Constructivismo para poder pasar a la Seguridad Humana.

Para el Realismo y el Neo-realismo, el Estado y sus relaciones con otros Estados son el objeto de estudio de ambos enfoques por excelencia, hecho que se traspa a la hora de hacer un análisis de la seguridad. Por otro lado, la seguridad es analizada como sinónimo de seguridad nacional y limitada a la defensa de la soberanía, integridad e independencia nacional del Estado. Si el Estado es seguro por lo tanto lo es su población. Sin embargo, muchas veces la seguridad nacional pasa a ser la seguridad del régimen, es decir, con el fin de mantener su *status quo*, el grupo gobernante de un Estado llega a utilizar ciertas medidas que pueden poner en riesgo los derechos humanos<sup>20</sup>.

Debido a que el sistema internacional es considerado como anárquico, la única forma de que el Estado pueda asegurar su supervivencia es estando a la ofensiva o la defensiva mediante el uso de la fuerza militar. El concepto de seguridad se comenzó a utilizar en los Estudios de Estrategias, surgidos a partir de 1940, por lo cual se le dio una intención más concentrada a lo militar y al *status quo*<sup>21</sup>. De acuerdo con los Estudios de Estrategias el uso de la fuerza radica en: "(...) cómo identificarlo, impedirlo, resistirlo, o cómo usarlo o amenazar con usarlo"<sup>22</sup>.

---

<sup>19</sup> En un intento por categorizar el debate de seguridad, Bárcena lo hace de la siguiente forma: Los Tradicionalistas: sostiene que "los estudios, la definición y las acciones en el campo de la seguridad se deben mantener en el terreno de lo militar y, si acaso, de lo político, así como limitarse a la interacción entre los Estados".

Los "ampliacionistas": "(...) por su parte, mantienen que las nuevas políticas de seguridad deben incluir, además de lo militar y lo político, lo social, lo económico y lo medioambiental, y que no deben restringirse al nivel estatal".

Los "críticos": señalan que los enfoques tradicionalistas y ampliacionistas parten de la base de que la seguridad es una realidad objetiva que existe más allá del mero discurso, sin cuestionar su carácter esencialmente subjetivo. La corriente crítica entiende que la seguridad es fundamentalmente una construcción social. Martha Bárcena Coqui, *op. cit.*, p. 15.

<sup>20</sup> María Cristina Rosas, *La seguridad por otros medios. Evolución de la agenda de seguridad internacional en el siglo XXI: lecciones para México*, México, Centro de Análisis e Investigación sobre Paz, Seguridad y Desarrollo, Olof Palme A.C./Editorial e/UNAM. 2011, p. 48.

<sup>21</sup> Barry Buzan, *op. cit.*, p. 4.

<sup>22</sup> Martha Bárcena Coqui, *op. cit.*, p. 12.

Anteriormente mencionado en el segundo debate de la disciplina de RRII, es la Academia estadounidense la que se dedica a financiar y desarrollar la creación de conocimiento enfocado a sostener la ideología americana de la Guerra Fría, en términos de seguridad “fue la creación y definición de políticas que trataron de conformar un ‘orden de seguridad’ ”<sup>23</sup>.

Al finalizar la Guerra Fría, comenzaron a ser notorios otros temas en la agenda internacional, invisibilizados hasta ese entonces, que tenían que ver con la seguridad como: el medio ambiente, los derechos humanos, la democracia, el narcotráfico y las reivindicaciones étnicas. Y que requerían de un aproximamiento analítico de la seguridad amplio y no limitado a cuestiones militares.

La Escuela de Copenhague, con el trabajo de Buzan fue representativa para el debate de la seguridad. En el trabajo de 1991 *People, States and Fear. An agenda for International Security Studies in the Post-Cold War Era*, Buzan propone la ampliación de la agenda de seguridad a partir de cinco sectores: seguridad militar, seguridad política, seguridad económica, seguridad societal, y seguridad ecológica. Sin embargo, para Buzan el Estado es el objeto de estudio de la seguridad. Los Estados son construidos por las dinámicas internas y externas de acuerdo con la anarquía del sistema internacional. Sugiere que el Estado está compuesto por: la idea de Estado que viene en relación con la legitimidad que le da la población; la base física del Estado compuesto por el territorio y la población; y la expresión institucional del Estado, que puede crear naciones. Asimismo, sugiere que el mismo Estado es el que puede terminar con la inseguridad<sup>24</sup>.

En el trabajo de Buzan, Weaver y Wilde de 1998 *Security: A New Framework for Analysis* se prevé a la seguridad como un “acto discursivo”, donde un actor “*securitizador*” designa una amenaza a un objeto de referencia específico y declara una amenaza existencial que implica un derecho a utilizar medios extraordinarios para defenderse”<sup>25</sup>. La *securitización* es el proceso mediante el cual un asunto determinado se convierte en un asunto de seguridad.

---

<sup>23</sup> *Idem*.

<sup>24</sup> Barry Buzan, *op. cit.*, p. 71.

<sup>25</sup> Hans Günter Brauch, *op. cit.*, p. 9.



En este contexto, Buzan define la seguridad como el movimiento que lleva a la política más allá de los límites y las reglas del juego establecidas y enmarca el asunto como una especie particular de la política o más allá de la política. La securitización de un asunto puede ser interpretada entonces como una politización extrema<sup>26</sup>.

En este proceso de *securitización* se distinguen tres etapas: la percepción de las amenazas, la adopción de una acción de emergencia y los efectos sobre las diferentes unidades que se ven afectadas por la ruptura de las reglas del juego (Estados, organismos internacionales, individuos).

El Constructivismo, surge a partir de la década de los ochenta justo en el desarrollo del tercer debate paradigmático del estudio de las Relaciones Internacionales. El trabajo más representativo de este enfoque teórico lo realizó Alexander Wendt, en 1992, llamado *Anarchy Is What States Make of It: The Social Construction of Power Politics* en donde se retoma la subjetividad del concepto de seguridad:

La "seguridad" se concibe como el resultado de un proceso de interacción social y política en el que los valores y normas sociales, las identidades colectivas y las tradiciones culturales son esenciales. Desde esta perspectiva, la seguridad es siempre intersubjetiva o "la seguridad es lo que los actores hacen de ella"<sup>27</sup>.

Es un enfoque teórico que enfatiza la capacidad de todos los 'agentes' de una sociedad para la construcción de una agenda de seguridad de acuerdo con sus identidades e intereses colectivos. "Este mundo, en construcción permanente, es constituido por lo que los constructivistas llaman 'agente'"<sup>28</sup>. Para este enfoque se analizan las identidades, los intereses y el comportamiento de los agentes políticos como construcciones sociales, las cuales son resultado de los significados colectivos e interpretaciones estimadas del mundo en el que viven<sup>29</sup>. Por lo que retomando también la idea de Buzan de que la seguridad es un acto discursivo, la seguridad analizada desde el Constructivismo es una construcción social sobre la base de interpretaciones de la realidad internacional. Sin embargo, los principales agentes de la seguridad han sido los Estados. Siguiendo la misma línea, son otros agentes, los que,

---

<sup>26</sup> Martha Bárcena Coqui, *op. cit.*, p. 23.

<sup>27</sup> Hans Günter Brauch, *op. cit.*, p. 9.

<sup>28</sup> Leandro Enrique Sánchez, *op. cit.*, p. 118.

<sup>29</sup> *Ibidem*, p. 119.

a partir de sus intereses e identidades, van a crear agendas de seguridad alternativas a las imperantes ya sea a nivel local, estatal, regional o internacional. Un ejemplo de lo anterior es la creación del concepto de seguridad humana y su evolución como enfoque teórico en el estudio de Relaciones Internacionales, un proceso que surge a consecuencia de la necesidad de enfatizar que la seguridad de las personas es fundamental para poder hablar de seguridad internacional.

## **1.2. El advenimiento de un nuevo concepto de seguridad.**

Durante la Guerra Fría, 1945-1991, fueron las potencias hegemónicas, EE.UU. y la U.R.S.S., quienes con su poder mediático influyeron en la creación de una agenda internacional con base en sus modelos económicos, el capitalismo y el socialismo, respectivamente. “El mundo fue prácticamente dividido en dos partes antagónicas ideológica, económica, militar y políticamente”<sup>30</sup>.

En dicho contexto, la agenda de seguridad de las dos principales potencias respondía a un paradigma tradicional hegemónico de seguridad<sup>31</sup>, en la que los principales actores en garantizar o amenazar la seguridad internacional eran los propios Estados. Su principal medio para lograr la seguridad en sus respectivos territorios y en los de sus aliados era su poder armamentista, el cual se reflejaba en cifras altas de presupuesto dedicadas a mantener sus fuerzas y alianzas militares y a desarrollar tecnología para la guerra.

Así mismo, se consideraban como amenazas a la seguridad, la expansión del socialismo en el caso de EE.UU. y del capitalismo en el caso de la U.R.S.S., por lo que ambas potencias se encargaron de crear alianzas político-militares para su contención, “...como el Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca, la Organización del Tratado del Atlántico Norte, el Tratado de Seguridad entre Australia y Nueva Zelandia y EE.UU., la Organización del Tratado del Sudeste de Asia, la

---

<sup>30</sup> Sandra Kanety Zavaleta Hernández, *Más allá de la visión tradicional de la seguridad y del desarrollo. Hacia la consecución de la seguridad humana y el desarrollo humano en las Relaciones Internacionales contemporáneas*, Tesis de Doctorado, FCPS, UNAM, México, 2012, p. 63.

<sup>31</sup> Sandra Kanety Zavaleta Hernández, “El concepto de seguridad humana en las relaciones internacionales”, *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia, vol. 10, núm. 1, enero-junio, 2015, 65-87 pp., [en línea], Dirección URL: <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ries/article/view/351/220>, [consultado el 19 de febrero de 2019], p. 68.

Organización del Tratado de Asia Central y la Organización del Tratado de Varsovia...”<sup>32</sup>.

A la par de la división del mundo entre el bloque capitalista y el bloque socialista, los países se identificaron con uno u otro de acuerdo con su nivel de desarrollo económico. Los países “desarrollados” se encontraban en el Norte y los “subdesarrollados” en el Sur. Los países “desarrollados” eran las potencias hegemónicas que contaban con economías poderosas e industrias avanzadas en constante innovación y crecimiento. Por su parte, los países “subdesarrollados”<sup>33</sup>, al no tener suficiente poder económico ni poder militar para defenderse decidieron aliarse con dichas potencias para garantizar su propia seguridad. En reciprocidad, servirían como proveedores de materias primas y de mano de obra, por lo cual “...fungirían (...) como mercados para colocar la producción armamentista, dando pie con ello al conocido “negocio de armas” por un lado, y a la profundización de conflictos internos –sociales, étnicos, religiosos, de clase...-, por otro, de la mano, además, de la agudización del grado de dependencia hacia los países “desarrollados” en prácticamente todos los niveles”<sup>34</sup>.

Al finalizar la Guerra Fría, las principales amenazas a la seguridad internacional bajo el contexto del capitalismo y del socialismo habían desaparecido o por lo menos habían perdido la importancia que tenían. La configuración de un Nuevo Orden Mundial se estaba gestando. Se comenzaron a advertir conflictos propios que perjudicaban a la seguridad interna en ciertos países, conflictos que tuvieron origen tiempo atrás y que, al no ser eliminados en su momento, llegaron a superar sus propios límites territoriales.

Pese a que había menos conflictos armados interestatales, eran los conflictos internos de cada país, por diversas causas, los que fueron escalando dimensiones,

---

<sup>32</sup> *Idem.*

<sup>33</sup> Cabe señalar que la mayoría de los países “subdesarrollados” fueron colonias que lograron su independencia a partir de la aprobación de la “Declaración sobre la Concesión de la Independencia a los Países y Pueblos Coloniales” el 14 de diciembre de 1960; entre 1960 y 1970, aumentaron de 51 a 130 los países existentes en la sociedad mundial. Sandra Kanety Zavaleta Hernández, *Más allá de la visión tradicional de la seguridad y del desarrollo (...), op. cit., p. 78.*

Al ser Estados nuevos, económicamente débiles, tuvieron que seguir la alineación política y económica de las potencias hegemónicas para su sobrevivencia en detrimento de sus necesidades particulares y conflictos internos.

<sup>34</sup> *Ibidem*, p. 68.

como las guerras internas (conflictos armados intraestatales). Rafael Grasa, tratando de explicar los temas de la “agenda emergente de la conflictividad armada” en términos de seguridad y desarrollo, hace uso de la siguiente clasificación de los conflictos armados regionales existentes después de la Guerra Fría, los cuales se ubican en cuatro categorías:

- a) “Conflictos intraestatales secesionistas o conflictos subnacionales en pro de la autodeterminación con apoyo externo (Sudán, Eritrea, Chipre, Sri Lanka, etc.);
- b) “Conflictos intraestatales de tipo ideológico o de búsqueda de cambios que buscan el control del gobierno central, con o sin apoyo externo (Líbano, Zaire, Camboya, Ruanda, El Salvador, Irak, etc., con apoyo externo; Perú, Colombia, sin apoyo externo);
- c) “Rivalidades intraestatales acerca de las relaciones o la posición relativa de las partes o de los grupos (es decir, conflictos de base estructural, de privación relativa), algo que puede predicarse sobre buena parte de los conflictos dados como los ejemplos a) y b);
- d) “Demandas o exigencias intraestatales acerca de lindes y/o territorios limítrofes (Cachemira, Ogadén, Kuwait, Chad)”<sup>35</sup>.

La mayoría de los conflictos armados intraestatales se encontraban en aquellos países considerados como “subdesarrollados”, es decir, con una economía débil, consecuencia de su codependencia con los países colonizadores, en su momento, y eventualmente con las potencias de la Guerra Fría. Con el tiempo, dichos países “subdesarrollados” tuvieron un aumento en el número de víctimas civiles en comparación con la cantidad de víctimas militares:

...De los 82 conflictos desarrollados entre 1989 y 1992, 79 se llevarían a cabo al interior de los países y únicamente tres se suscitarían entre Estados. La mayoría de estos enfrentamientos tendría lugar en países considerados de medio o bajo desarrollo. Durante 1993 hubo 52 conflictos de gran magnitud en 42 Estados y en otros 37 hubo conatos de violencia política. De esos 79 países, 65 corresponderían a países en desarrollo (PNUD, 1994). A principios del siglo XX, alrededor del 90% de

---

<sup>35</sup> Rafael Grasa Hernández, *op. cit.*, p. 22.

las víctimas de los conflictos eran militares; para finales del mismo periodo, el 90% corresponderían a civiles...<sup>36</sup>.

En un intento por evidenciar otras amenazas a la seguridad internacional, además de los conflictos intraestatales e interestatales, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo en su *Informe sobre Desarrollo Humano de 1994* dio a conocer cifras sobre las amenazas existentes para la seguridad de las personas como: el desempleo y la inequidad de género; las enfermedades epidémicas como el síndrome de inmunodeficiencia adquirida provocado por el virus de la inmunodeficiencia humana (VIH); el deterioro del medio ambiente; la falta de recursos naturales, entre ellos la escasez de agua; y el crimen organizado a través del tráfico de estupefacientes<sup>37</sup>.

De igual modo surgieron nuevos actores que generarían amenazas a la seguridad internacional, como la aparición de los cárteles del narcotráfico o los grupos terroristas. Por otro lado, fue evidente que el modelo de acción del Estado de bienestar no pudo sostenerse ante la complejidad de las nuevas amenazas de la seguridad de las personas y sobre todo ante los cambios estructurales que surgieron en el ámbito económico y político a nivel internacional<sup>38</sup>.

Lo anterior dejó entrever dos hechos; el primero, la incapacidad del Estado como garante de seguridad para su población y, el segundo, el crecimiento de la participación de la sociedad civil en la creación de una agenda de seguridad internacional más acorde con la realidad imperante.

La incapacidad del Estado como garante de seguridad para las poblaciones, como ya se mencionó antes, fue un hecho causado en primera instancia por su participación directa e indirecta en las guerras intraestatales, ya que al no proveer seguridad para toda su población se generaron miles de pérdidas humanas. En segunda instancia, conforme fue pasando el tiempo, la figura del Estado sufrió una configuración de acuerdo con el modelo económico neoliberal:

---

<sup>36</sup> Sandra Kanety Zavaleta Hernández, "El concepto de seguridad humana en las relaciones internacionales", *op. cit.*, p. 70.

<sup>37</sup> PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano 1994. Nuevas dimensiones de la seguridad humana*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Naciones Unidas, Oxford University Press, Nueva York, 1994, pp. 28-34.

<sup>38</sup> Sandra Kanety Zavaleta Hernández, "El concepto de seguridad humana en las relaciones internacionales", *op. cit.*, p. 71.

...el Estado Nación liberal adoptó así nuevas filosofías, nuevos discursos y naturalmente nuevas prácticas que contradicen la propia esencia y razón de ser del Estado, mostrándose incapaz de dar respuesta a la complejidad de las demandas sociales y evidenciando con ello su imposibilidad de brindar a la población las condiciones de seguridad, salud, vivienda y educación necesarias para el goce de una vida estable y pacífica (Sánchez Noruega, 2011)<sup>39</sup>.

Lo anterior trajo consigo que aquellos servicios que el Estado brindaba para la seguridad de las personas se convirtieran en un negocio, como el acceso a los mejores servicios de salud, a una educación de calidad, y a seguridad personal a través de la contratación de servicios privados. Así, actores no estatales comenzaron a fungir como garantes de seguridad a cambio de un precio y sólo aquellos que tenían la oportunidad de pagarlo podrían vivir sin temor.

Por consiguiente, la necesidad de replantear el concepto y la agenda de seguridad en el mundo se hizo más evidente a la luz de las amenazas a la seguridad y a los nuevos actores que no respondían al contexto de la Guerra Fría. La comunidad científica y la sociedad civil fueron los principales actores que buscaron replantear la agenda de la seguridad internacional:

...actores no estatales, impulsados por motivaciones políticas, religiosas, económicas, sociales, culturales (...), así como su vertiginosa participación en la definición de temáticas de interés colectivo y de carácter holista, como desarrollo, medio ambiente, derechos humanos, salud pública, ayuda humanitaria, participación ciudadana, cuestiones de género, infancia, etc., fortaleciendo la idea de que la unidimensionalidad del concepto de seguridad debía replantearse para dar paso a interpretaciones más incluyentes<sup>40</sup>.

De ahí que durante la década de los noventa e inicios del presente siglo se celebrarían diversas cumbres internacionales con el auxilio de la Organización de las Naciones Unidas (ONU)<sup>41</sup>, en las que quedaría presente el debate sobre el replanteamiento de la agenda de seguridad internacional y la relación tan cercana entre los temas de seguridad y de desarrollo.

---

<sup>39</sup> Citando a Sánchez Noruega, *Idem*.

<sup>40</sup> *Idem*.

<sup>41</sup> María Cristina Rosas, *op. cit.*, p. 37.

**Cuadro 1. Cumbres internacionales efectuadas en la década de los 90 del siglo pasado y los primeros años del siglo presente.**

Nombre	Lugar y año
Cumbre Mundial de la Infancia	Nueva York, 1990
Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo	Río de Janeiro, 1992
Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos	Viena, 1993
Conferencia Global sobre el Desarrollo Sustentable de los Pequeños Estados Insulares	Bridgetown, 1994
Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo	El Cairo, 1994
Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social	Copenhague, 1995
Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer	Beijing, 1995
Conferencia de las Naciones Unidas sobre los Asentamientos Humanos (Hábitat II)	Estambul, 1996
Cumbre del Milenio: el papel de las Naciones Unidas en el siglo XXI	Nueva York, 2000
Tercera Conferencia de las Naciones Unidas sobre el tráfico ilícito de armas pequeñas y ligeras en todos sus aspectos	Nueva York, 2001
Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia, y la Intolerancia	Durban, 2001
Cumbre Mundial de Financiamiento al Desarrollo	Monterrey, 2002

**Fuente:** Cuadro elaborado por la autora con información de María Cristina Rosas, (coordinadora), *La seguridad por otros medios. Evolución de la agenda de seguridad internacional en el siglo XXI: lecciones para México*, México, Centro de Análisis e Investigación sobre Paz, Seguridad y Desarrollo, Olof Palme A.C./Editorial e/UNAM. 2011, p. 38.

En consecuencia, el replanteamiento de la agenda de seguridad internacional quedó plasmado en diferentes acciones por parte de la comunidad científica, de la sociedad civil, de los organismos no gubernamentales y de algunas organizaciones internacionales en el contexto de la post-Guerra Fría. De dichas acciones, fue el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en preparación para la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (1995), quien con su *Informe sobre Desarrollo Humano 1994* trascendería en la agenda de seguridad internacional al innovar la forma de concebir la seguridad mediante la introducción del concepto de seguridad humana. Un concepto que dejaba a un lado la visión reduccionista de la seguridad en términos militares y estatales, por una visión centrada en las personas. Dicho concepto, al ser innovador, tendría sus seguidores y sus críticos. Por

consiguiente, para su comprensión es necesario conocer su repercusión en la agenda de seguridad internacional y la forma en cómo se llevaría a la práctica.

### **1.3. Seguridad Humana.**

La definición de seguridad humana tuvo una evolución constante desde su creación. A continuación, se presentará la definición de acuerdo con el PNUD, sus características, sus componentes y la evolución de su agenda.

En el *Informe sobre Desarrollo Humano 1994* del PNUD, en su capítulo 2 *Nuevas dimensiones de la seguridad humana*, se introdujo el concepto de seguridad humana, el cual fue un esfuerzo para dejar atrás el uso de la seguridad internacional en su connotación estrecha que consideraba al Estado-nación como su principal actor y sujeto. El nuevo concepto surgiría para colocar a la persona y sus necesidades como tema prioritario en la agenda de seguridad internacional.

La seguridad humana se presentó como la oportunidad de tener las condiciones necesarias para la exaltación de la vida y la dignidad humanas: “...La seguridad humana no es una preocupación por las armas: es una preocupación por la vida y la dignidad humanas”<sup>42</sup>. Al concepto también se le agregaron dos aspectos principales para identificar sus amenazas, es decir, “...en primer lugar, significa seguridad contra amenazas crónicas como el hambre, la enfermedad y la represión. En segundo lugar, significa protección contra alteraciones súbitas y dolorosas de la vida cotidiana, ya sea en el hogar, en el empleo o en la comunidad. Dichas amenazas pueden existir en todos los niveles de ingreso y desarrollo de un país”<sup>43</sup>.

Desde el origen de las Naciones Unidas, en un contexto donde se buscaba el mantenimiento de la paz, la seguridad humana se definió a partir de dos componentes: la *libertad respecto del miedo* y la *libertad respecto de la necesidad*<sup>44</sup>. Lo anterior sirvió de referencia para ubicar las amenazas a la seguridad humana. Para una mejor comprensión de su alcance, es esencial percatarse de sus características y sus componentes.

---

<sup>42</sup> PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano 1994. Nuevas dimensiones de la seguridad humana*, op. cit., p. 25.

<sup>43</sup> *Ibidem*, p. 26.

<sup>44</sup> *Ibidem*, p. 27.



### 1.3.1. Características de la seguridad humana.

Desde un principio, la seguridad humana se caracterizó por ser antropocéntrica, es decir, en todo momento coloca a la persona en el centro de su operatividad. La forma en cómo la persona lleva a cabo su vida evitando amenazas que pongan en peligro su vida y su dignidad, son temas de suma importancia. Por otro lado, la seguridad humana ubica a la persona no solamente como su sujeto de análisis, sino también como actor. Mediante el empoderamiento de la persona, ésta crea sus propias condiciones para evitar amenazas y preservar su propia seguridad y la de su comunidad<sup>45</sup>.

De igual modo, la seguridad humana se definió como una preocupación universal. A saber, no discrimina. Son sujetos y actores de la seguridad humana todas las personas existentes: “Es pertinente a la gente de todo el mundo (...). Hay muchas amenazas que son comunes a toda la gente, como el desempleo, los estupefacientes, el delito, la contaminación y las violaciones a los derechos humanos...”<sup>46</sup>.

Así mismo, los componentes de la seguridad humana son interdependientes. Dicho de otro modo, se debe tener en cuenta que las amenazas a la seguridad de las personas pueden surgir a partir de otras amenazas existentes: “...están interconectados en un efecto dominó en el sentido de que cada amenaza se alimenta de otra. Por ejemplo, los conflictos violentos pueden llevar a la privación y a la pobreza, lo que a su vez podría conducir al agotamiento de los recursos, a enfermedades infecciosas, a déficits educativos, etc.”<sup>47</sup>.

Al mismo tiempo, si estas amenazas interconectadas se encuentran ubicadas en un área geográfica específica, es probable que de no ser eliminadas a tiempo superen sus límites territoriales. En consecuencia, las amenazas que pudieran únicamente involucrar a actores de una sola localidad o de un solo Estado, se pueden convertir en amenazas internacionales involucrando a más actores<sup>48</sup>.

---

<sup>45</sup> *Idem*.

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 25.

<sup>47</sup> UNTFHS, *Human Security in Practice, An Overview of the Human Security Concept and the United Nations Trust Fund for Human Security*, Nueva York, 2009, p. 6.

<sup>48</sup> PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano 1994. Nuevas dimensiones de la seguridad humana*, op. cit., p. 26.

Por consiguiente, debido a esta interdependencia de los componentes de la seguridad humana, se requiere de un enfoque multisectorial para analizar y eliminar las amenazas, ya que pueden estar relacionadas con algún déficit de desarrollo humano, con una o más violaciones de los derechos humanos, y con la inadecuada acción por parte de los involucrados en garantizar la seguridad de las personas. En la búsqueda de soluciones para resolver el déficit de algún componente de la seguridad humana se debe tener en cuenta que durante el proceso pueden salir a la luz otras deficiencias en la provisión de la seguridad humana que también se tienen que eliminar. Será necesario el proceder de múltiples entidades pertenecientes a diferentes niveles de gobierno (local, estatal, regional, internacional), y se requerirá de la creación de políticas integrales que aseguren la eliminación y prevención de las amenazas y la sostenibilidad de condiciones seguras para las personas.

...Esta interdependencia tiene implicaciones importantes para la formulación de políticas públicas dirigidas a la consecución y sostenimiento de los diferentes aspectos de la seguridad de las personas, ya que implica que las deficiencias en la seguridad humana no pueden abordarse de manera aislada e independiente. En cambio, la seguridad humana implica enfoques integrales que hacen hincapié en la necesidad de acciones cooperativas y multisectoriales que reúnan las agendas de quienes se ocupan de la seguridad, el desarrollo y los derechos humanos...<sup>49</sup>.

De igual importancia es que las entidades responsables del desarrollo y conservación de la seguridad humana analicen y eliminen las amenazas de forma contextualizada, es decir, respetando las condiciones de vida de las personas que se encuentran afectadas. En dicho proceso, se deberán tener en consideración la cultura, las tradiciones, la historia y las relaciones sociales propias de la comunidad cuando se trate de dar solución <sup>50</sup>.

Finalmente, la seguridad humana se caracteriza por incluir en su estructura un lugar prioritario para la prevención. Se deben llevar a cabo acciones contextualizadas que busquen prevenir el surgimiento de amenazas para la seguridad de las personas. La prevención temprana genera condiciones de largo plazo para hacer prevalecer la seguridad humana. En el mismo informe de 1994 del PNUD, se hace referencia a cómo es menos costosa la asignación de presupuesto a programas de apoyo para la

---

<sup>49</sup> UNTFHS, *Human Security in Practice, An Overview (...)*, op. cit., p. 7.

<sup>50</sup> *Idem*.

prevención de futuras amenazas a la seguridad que la intervención posterior para eliminar las consecuencias de dichas amenazas cuando sus efectos ya se han establecido<sup>51</sup>.

Para un mejor entendimiento del funcionamiento de la seguridad humana, en las siguientes páginas se hará una descripción de cada componente, mencionando sus indicadores, y se ejemplificará su interdependencia con otros componentes de la seguridad humana.

### **1.3.2. Componentes e indicadores de la Seguridad Humana.**

El *Informe sobre Desarrollo Humano de 1994* del PNUD, capítulo 2, *Nuevas dimensiones de la seguridad humana*, determina que la seguridad humana esta conformada por los siete componentes siguientes:

- seguridad económica
- seguridad alimentaria
- seguridad de la salud
- seguridad ambiental
- seguridad de la persona
- seguridad comunitaria
- seguridad política

En un ejercicio por hacer visible y encontrar amenazas en común, el PNUD señaló algunos indicadores de cada componente de la seguridad humana. Unos indicadores demuestran la presencia de seguridad mientras que otros demuestran las amenazas existentes<sup>52</sup>.

---

<sup>51</sup> PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano 1994. Nuevas dimensiones de la seguridad humana*, op. cit., p. 26.

<sup>52</sup> Es pertinente señalar, que el Informe del PNUD únicamente menciona las amenazas a la seguridad humana, sin embargo, para efectos de la presente investigación es esencial hacer la aclaración entre amenaza e inseguridad humana. La inseguridad humana es un estado en el que se encuentra la persona, resultado de la existencia de amenazas constantes a los diferentes componentes de la seguridad humana, pudiendo existir inseguridad económica, alimentaria, de la salud, ambiental, etc. Después de tantas amenazas a la seguridad humana se llega a un estado de inseguridad humana.

Como ya se ha mencionado, conviene subrayar que dichos elementos de la seguridad humana son interdependientes. Cuando un componente de la seguridad humana sufre una amenaza, de no ser ésta eliminada a tiempo, la probabilidad de que ponga en riesgo otros componentes es muy alta. Por otro lado, la carencia de amenazas a una forma de seguridad puede favorecer el mejoramiento de otros componentes de la seguridad humana<sup>53</sup>.

**Seguridad económica.** De acuerdo con el capítulo 2 *Nuevas dimensiones de la seguridad humana*, del Informe sobre Desarrollo Humano de 1994 del PNUD, la existencia de la *seguridad económica* implica que todas las personas tengan un ingreso básico asegurado y que sea equitativo entre las mujeres y los hombres, que el ingreso corresponda al costo de vida de las personas, que éstas puedan obtener y conservar un empleo que no ponga en riesgo su vida, y que cuenten con un sistema de seguridad social<sup>29</sup>.

Para que haya seguridad económica también se requiere que un país tenga condiciones económicas favorecedoras, como un crecimiento del Producto Interno Bruto superior a la tasa de desempleo y una adecuada balanza comercial internacional, por mencionar algunos factores.

Al mismo tiempo, la seguridad económica depende de otros componentes de la seguridad humana, por ejemplo, de la seguridad política. Para que se den condiciones económicas seguras deben existir: el respeto a la ley, un gasto público suficiente para otorgar servicios públicos de calidad, y la implementación de políticas que favorezcan la vida de las personas. En este supuesto, la corrupción sería una amenaza para ambas formas de seguridad<sup>54</sup>.

Por lo que se refiere a las amenazas de la seguridad económica, en el ámbito laboral, serían: el no contar con un ingreso básico, los salarios inequitativos entre mujeres y hombres, la inexistencia de un sistema de seguridad social, el desempleo o el empleo informal que carece de seguridad social<sup>55</sup>.

---

<sup>53</sup> UNTFHS, *Human Security in Practice, An Overview (...)*, op. cit., p. 6.

<sup>54</sup> Se analizará más adelante.

<sup>55</sup> PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano 1994. Nuevas dimensiones de la seguridad humana*, op. cit., pp. 28-30.

En cuanto a la vida en general, la pobreza y sus consecuencias son indicadores de inseguridad económica. La pobreza es una consecuencia de muchos factores. Sin embargo, los principales tienen su relación con el aspecto laboral y las oportunidades económicas prevalecientes en el país. A su vez, la pobreza es una amenaza para la vida de las personas que subsisten en dicha condición, ya que al no tener un ingreso básico seguro, se privan de otros aspectos de la seguridad, como por ejemplo: la alimentaria, al no poder tener acceso diario a alimentos de calidad; la de salud, al no contar con servicios de agua potable libre de contaminantes; la personal, al no contar con una vivienda o arriesgando su integridad física o incluso su vida al enfrentarse a la violencia en las calles.

Otra consecuencia igualmente importante de la inseguridad económica se manifiesta en el trabajo infantil. En el informe *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo: Tendencias 2019* de la Organización Internacional del Trabajo se menciona que: "...en 2016 había 114 millones de niños de entre 5 y 14 años en el empleo; si bien esa cifra va reduciéndose, no lo hace al ritmo adecuado para conseguir la meta del ODS 8 (Objetivo de Desarrollo Sostenible 8) de poner fin al trabajo infantil en todas sus formas a más tardar en 2025..."<sup>56</sup>.

Por otra parte, el mismo Informe destaca el poco progreso en la equidad de la participación laboral entre mujeres y hombres en el mundo: "La tasa de participación laboral femenina fue de solo el 48 por ciento en 2018, muy inferior al 75 por ciento de la tasa laboral masculina"<sup>57</sup>.

Asimismo, persiste el empleo informal, en cuya categoría hay 2 mil millones de trabajadores -el 61 por ciento de la población activa mundial-, por lo que tener un empleo no siempre garantiza condiciones de vida dignas. Por ejemplo, un total de 700 millones de personas viven en situación de pobreza moderada o extrema pese a tener empleo. Según el Informe, el avance en la reducción del desempleo no va acompañado de una mejora en la calidad del trabajo, "...en 2018, la mayoría de los 3300 millones de

---

<sup>56</sup> OIT, *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo: Tendencias 2019*, Resumen ejecutivo, Organización Internacional del Trabajo, Ginebra, p. 3.

<sup>57</sup> *Idem*.

personas empleadas en el mundo no gozaba de un nivel suficiente de seguridad económica, bienestar material e igualdad de oportunidades...”<sup>58</sup>.

Ya para el Informe de 2020 *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo: Tendencias 2020* de la Organización Internacional del Trabajo menciona que el número mundial de desempleados es de 188 millones. Por otro lado, 165 millones de personas no tienen suficiente trabajo remunerado y 120 millones o bien han abandonado la búsqueda activa de trabajo o no tienen acceso al mercado laboral<sup>59</sup>. En cuanto a los jóvenes “267 millones (entre 15 y 24 años) no trabaja ni estudia o recibe formación, y muchos más tienen que soportar malas condiciones de trabajo”<sup>60</sup>. Ante estas amenazas a la seguridad económica es evidente que las personas son más susceptibles a vivir en condiciones que ponen en peligro su existencia.

**Seguridad alimentaria.** La *seguridad alimentaria* consiste en tener el acceso físico y económico a los alimentos básicos. Implica que todas las personas puedan adquirir de manera inmediata los alimentos suficientes para su sostenimiento y desarrollo. Por otro lado, sus amenazas son la mala distribución de los alimentos y la falta de poder adquisitivo de las personas para obtenerlos<sup>61</sup>.

En la Cumbre Mundial de Alimentación de 1996, la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, FAO (*Food and Agriculture Organization*, por sus siglas en inglés) agregó a la definición de seguridad alimentaria la perspectiva de adquirir alimentos adecuados con la finalidad de llevar una vida activa y sana<sup>62</sup>. En suma, las consecuencias de la inseguridad alimentaria como el

---

<sup>58</sup> OIT, “El gran problema del empleo en el mundo: Las malas condiciones de trabajo”, Organización Internacional del Trabajo, Noticias, Ginebra, 13 de febrero de 2019, [en línea], Dirección URL: [https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS\\_670577/lang-es/index.htm](https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_670577/lang-es/index.htm), [consultado el 5 de marzo de 2019].

<sup>59</sup> OIT, “La insuficiencia de empleos remunerados afecta a casi 500 millones de personas, según un nuevo informe de la OIT”, Organización Internacional del Trabajo, Noticias, 20 de enero de 2020, [en línea], Dirección URL: [https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS\\_734456/lang-es/index.htm](https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_734456/lang-es/index.htm), [consultado 10 de marzo de 2020].

<sup>60</sup> *Idem*.

<sup>61</sup> PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano 1994. Nuevas dimensiones de la seguridad humana*, op. cit., pp. 30-31.

<sup>62</sup> S/a, “Seguridad alimentaria y nutricional: Conceptos básicos”, Programa Especial para la Seguridad Alimentaria, PESA, 3ª edición, 2011, [en línea], Dirección URL: <http://www.fao.org/3/a-at772s.pdf>, [consultado el 5 de marzo de 2019].

hambre y la malnutrición, que tienen relación con la seguridad de la salud, son causadas por una falta de acceso a alimentos sanos e inocuos<sup>63</sup>.

Por otra parte, “existe una paradoja de la abundancia; la realidad es que no falta comida en el mundo. En los últimos 70 años la oferta per cápita de alimentos aumentó el 40%. El problema del hambre y la malnutrición lo causa, entre otras cosas, la falta de acceso a alimentos sanos e inocuos por no tener recursos para producirlos o suficientes ingresos para adquirirlos...”<sup>64</sup>. Es necesario también indicar que existe una abundancia suficiente de alimentos en el mundo, pero mal distribuidos.

Asimismo, existen la pérdida y el desperdicio de alimentos, hechos que la misma FAO ha tratado de definir y cuantificar. En el 2011, la FAO indicaba en su informe *Pérdidas y Desperdicio de Alimentos en el Mundo: Alcance, Causas y Prevención* que alrededor de 1/3 (un 30%) de los alimentos del mundo se perdían o se desperdiciaban cada año. En la actualidad, la FAO se encuentra trabajando por la construcción del índice de pérdida de alimentos y el índice de desperdicio de alimentos<sup>65</sup>. En su informe, *El Estado Mundial de la Agricultura y la Alimentación: Progresos en la lucha contra la pérdida y el desperdicio de alimentos (2019)*, en estimaciones iniciales, el índice de pérdida de alimentos indica que el 14% de los alimentos se pierden a nivel mundial desde la postcosecha hasta el nivel minorista, pero sin incluir este último<sup>66</sup>. Por otro lado, se menciona que las causas de la pérdida y desperdicio de alimentos están relacionadas con la falta de tecnología y una gestión

---

<sup>63</sup> “La inocuidad se refiere a todos aquellos riesgos asociados a la alimentación que pueden incidir en la salud de las personas, tanto riesgos naturales, como originados por contaminaciones, por incidencia de patógenos, o bien que puedan incrementar el riesgo de enfermedades crónicas como cáncer, enfermedades cardiovasculares y otras.” FAO, “Conceptos básicos”, [en línea], Dirección URL: <http://www.fao.org/in-action/pesa-centroamerica/temas/conceptos-basicos/es/>, [consultado el 5 de marzo de 2019].

<sup>64</sup> Imagen Agropecuaria, “Hambre y malnutrición por falta de acceso a alimentos sanos e inocuos: FAO”, Imagen Agropecuaria, Internacionales, 19 de Septiembre 2015, México, [en línea], Dirección URL: <http://imagenagropecuaria.com/2015/hambre-y-malnutricion-por-falta-de-acceso-a-alimentos-sanos-e-inocuos-fao/>, [consultado el 5 de marzo de 2019].

<sup>65</sup> La FAO establece las definiciones de pérdida y de desperdicio de alimentos:

**La pérdida de alimentos** es la disminución de la cantidad o calidad de los alimentos como consecuencia de las decisiones y acciones de los proveedores de alimentos en la cadena, sin incluir la venta al por menor, los proveedores de servicios alimentarios y los consumidores.

**El desperdicio de alimentos** es la disminución de la cantidad o calidad de los alimentos como resultado de las decisiones y acciones de los minoristas, los servicios alimentarios y los consumidores.

Véase: FAO, *El Estado Mundial de la Agricultura y la Alimentación: Progresos en la lucha contra la pérdida y el desperdicio de alimentos*, FAO, Roma, 2019, p. 5.

<sup>66</sup> *Ibidem*, p. 9.

poco eficaz durante las etapas de: producción agrícola y cosecha, sacrificio o captura; almacenamiento y transporte, elaboración y envasado, venta al por mayor y al por menor; consumo: hogares y servicios alimentarios<sup>67</sup>. En términos de seguridad alimentaria y nutrición, evitar la pérdida y el desperdicio de alimentos podría contribuir al aumento de disponibilidad de alimentos para el consumo humano. Y en cuanto a la seguridad ambiental:

...si se reduce la pérdida y el desperdicio de alimentos, es necesario producir, elaborar y transportar menos alimentos para alimentar a la población mundial. Ello implica que se utilicen menos recursos naturales y que se reduzcan las emisiones de gases de efecto invernadero (GEI) y la contaminación<sup>68</sup>.

En ese mismo sentido, la FAO a través de su informe *El Estado de la Seguridad Alimentaria y la Nutrición en el mundo. Fomentando la Resiliencia climática en aras de la seguridad alimentaria y la nutrición (2018)* ejemplifica la interdependencia entre los componentes de la seguridad humana, ya que hace énfasis en cómo la amenaza del cambio climático no solamente perjudica a la seguridad ambiental, sino también a la seguridad alimentaria, ya que la variabilidad climática afecta la disponibilidad y el acceso a los alimentos<sup>69</sup>.

En la edición de la FAO de 2019 de *El Estado de la Seguridad Alimentaria y la Nutrición en el Mundo: Protegerse frente a la desaceleración y el debilitamiento de la economía* se informa que más de 820 millones de personas padecen de hambre en el mundo. El número absoluto de personas subalimentadas en el mundo ha aumentado de 811.7 millones en 2017 a casi 821.6 millones en 2018<sup>70</sup>. En 2018, el continente con mayor prevalencia de subalimentación<sup>71</sup> fue el continente africano con casi el 19,9%, con más de 256 millones de personas subalimentadas de las cuales más del 90% vivía en el África subsahariana. En el caso de Asia, que tuvo una prevalencia del 11.3%, dio

---

<sup>67</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>68</sup> *Ibidem*, p. 20.

<sup>69</sup> FAO, FIDA, UNICEF, PMA y OMS, *El Estado de la Seguridad Alimentaria y la Nutrición en el mundo. Fomentando la Resiliencia climática en aras de la seguridad alimentaria y la nutrición*, FAO, Roma, 2018, p. 64.

<sup>70</sup> FAO, *El Estado de la Seguridad Alimentaria y la Nutrición en el Mundo: Protegerse frente a la desaceleración y el debilitamiento de la economía*, FAO, Roma, 2019, p. 9.

<sup>71</sup> Prevalencia de la subalimentación: Estimación de la proporción de la población que carece de la suficiente energía alimentaria para llevar una vida saludable y activa. La prevalencia de la subalimentación es el indicador tradicional de la FAO para realizar un seguimiento del hambre. *Ibidem*, p. 204.



como resultado que es la región con mayor número absoluto de personas subalimentadas del mundo, con 513.9 millones<sup>72</sup>.

**Cuadro 2. Número de personas subalimentadas en el mundo, 2005-2018.**

NÚMERO DE PERSONAS SUBALIMENTADAS EN EL MUNDO, 2005-2018						
	Número de personas subalimentadas (millones)					
	2005	2010	2015	2016	2017	2018*
<b>MUNDO</b>	<b>947,2</b>	<b>822,3</b>	<b>785,4</b>	<b>796,5</b>	<b>811,7</b>	<b>821,6</b>
<b>ÁFRICA</b>	<b>196,0</b>	<b>199,8</b>	<b>217,9</b>	<b>234,6</b>	<b>248,6</b>	<b>256,1</b>
África septentrional	9,7	8,5	15,5	16,1	16,5	17,0
África subsahariana	176,7	180,6	202,4	218,5	232,1	239,1
África central	36,2	36,5	37,9	41,1	43,2	44,6
África meridional	3,6	4,2	5,0	5,5	5,4	5,3
África occidental	33,0	31,9	40,3	45,0	53,7	56,1
África oriental	113,5	118,6	119,3	126,9	129,8	133,1
<b>AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE</b>	<b>51,1</b>	<b>40,7</b>	<b>39,1</b>	<b>40,4</b>	<b>41,7</b>	<b>42,5</b>
América Latina	42,1	32,6	31,5	32,9	34,0	34,7
América central	12,4	11,6	10,9	10,6	10,7	11,0
América del Sur	29,6	21,1	20,6	22,2	23,2	23,7
Caribe	9,1	8,0	7,7	7,6	7,7	7,8
<b>AMÉRICA SEPTENTRIONAL Y EUROPA</b>	<b>n.p.</b>	<b>n.p.</b>	<b>n.p.</b>	<b>n.p.</b>	<b>n.p.</b>	<b>n.p.</b>
<b>ASIA</b>	<b>688,6</b>	<b>572,1</b>	<b>518,7</b>	<b>512,3</b>	<b>512,4</b>	<b>513,9</b>
Asia central	6,5	4,6	3,8	3,8	4,0	4,1
Asia meridional	339,8	293,1	286,1	278,3	276,4	278,5
Asia occidental	19,4	20,1	28,8	30,5	32,7	33,7
Asia oriental	219,1	178,4	138,1	137,8	138,1	137,0
Asia sudoriental	103,8	75,9	61,9	61,9	61,1	60,6
Asia occidental y África septentrional	29,1	28,6	44,3	46,6	49,2	50,6
<b>OCEANÍA</b>	<b>1,8</b>	<b>1,9</b>	<b>2,3</b>	<b>2,4</b>	<b>2,5</b>	<b>2,6</b>

NOTAS: \* Valores proyectados. Véanse el Recuadro 2 y el Anexo 1B para consultar una descripción de cómo se han realizado las proyecciones. n.p. = no publicado, ya que la prevalencia es inferior al 2,5%. Los totales regionales pueden ser distintos de la suma de las subregiones debido al redondeo. La composición por países de cada agregado regional o subregional puede verse en las Notas sobre las regiones geográficas de los cuadros estadísticos en la contraportada.  
FUENTE: FAO.

**Fuente:** Recuperado de FAO, *El Estado de la Seguridad Alimentaria y la Nutrición en el Mundo: Protegerse frente a la desaceleración y el debilitamiento de la economía*, FAO, Roma, 2019, p. 9.

En el Informe de 2019, se hace énfasis en cómo la inseguridad económica generada por las desaceleraciones o contracciones de la economía mundial generan la falta de un ingreso básico impidiendo a las personas el acceso a alimentos de calidad, generando la prevalencia de subalimentación:

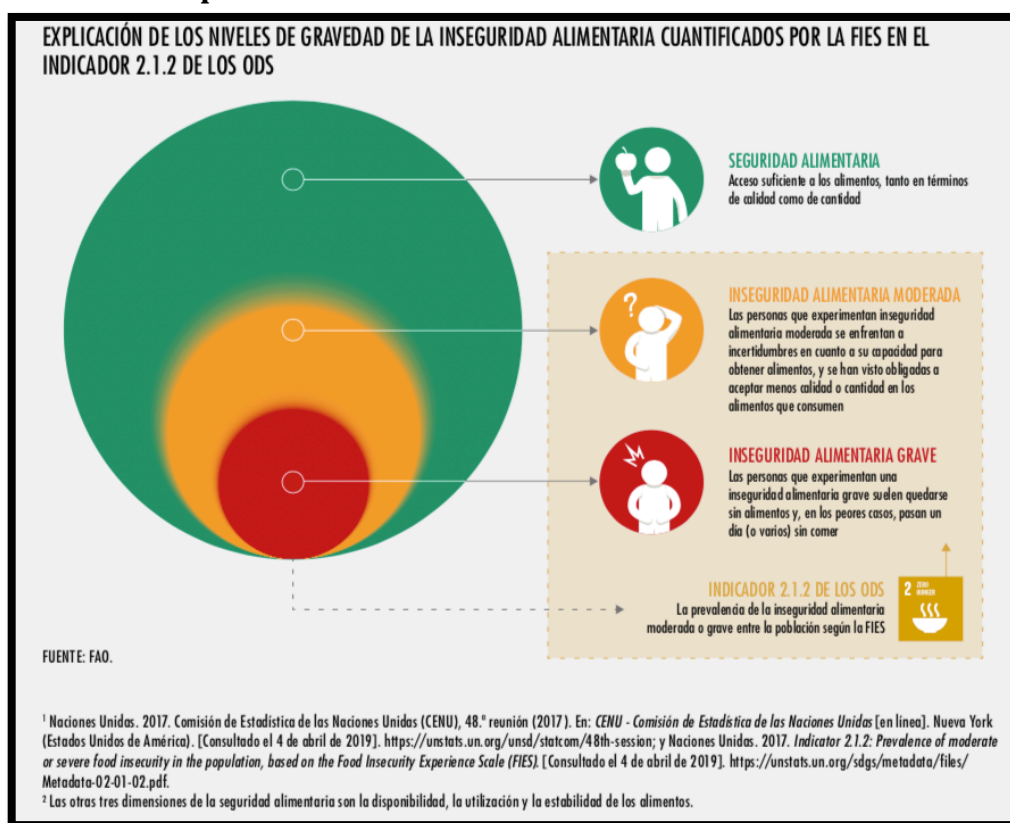
...Los nuevos datos confirman que el hambre ha ido en aumento en muchos de los países cuya economía ha entrado en una fase de desaceleración o de contracción. La mayoría de los países (65 de 77) que experimentó un aumento de la subalimentación entre 2011 y 2017 padeció de forma simultánea episodios de desaceleración o de debilitamiento de la economía<sup>73</sup>.

<sup>72</sup> Véase cuadro 2.

<sup>73</sup> FAO, *El Estado de la Seguridad Alimentaria y la Nutrición en el Mundo: Protegerse frente a la desaceleración y el debilitamiento de la economía (...)*, op. cit., XIX Resumen.

Incluso se agregan dos indicadores al Informe<sup>74</sup>: inseguridad alimentaria moderada e inseguridad alimentaria grave, que tienen relación con la accesibilidad que tienen las personas a alimentos de calidad, ya que estos en su mayoría tienen un mayor costo que aquellos alimentos con alto contenido en grasa, azúcar y sal. La persona que vive en un estado de inseguridad alimentaria es más propensa a poner en riesgo su vida con enfermedades como la obesidad, la diabetes, o el debilitamiento de su sistema inmunológico.

**Gráfico 1. Explicación de los niveles de la inseguridad alimentaria cuantificados por la FIES en el indicador 2.1.2. de los ODS.**



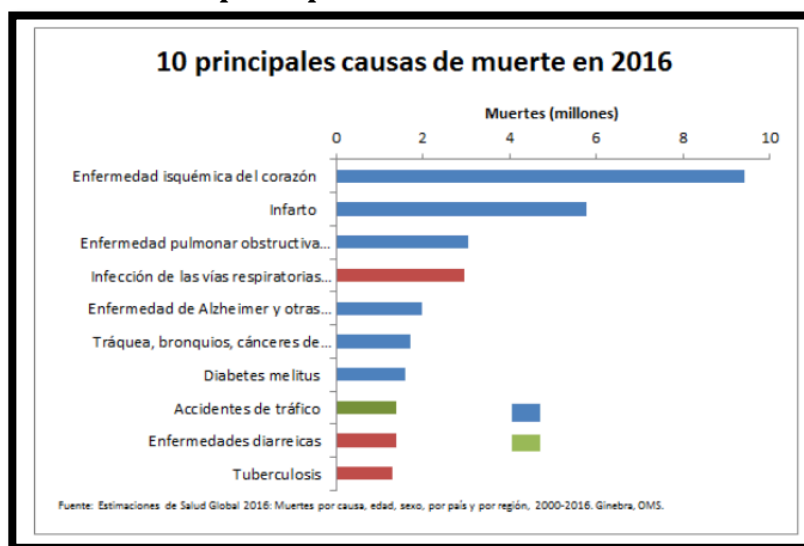
**Fuente:** Recuperado de FAO, *El Estado de la Seguridad Alimentaria y la Nutrición en el Mundo: Protegerse frente a la desaceleración y el debilitamiento de la economía*, FAO, Roma, 2019, p. 5.

<sup>74</sup> Las personas que experimentan una **inseguridad alimentaria moderada** afrontan incertidumbres sobre su capacidad para obtener alimentos y se han visto obligadas a reducir, en ocasiones durante el año, la calidad o la cantidad de alimentos que consumen debido a la falta de dinero u otros recursos. Esta hace referencia, por tanto, a una falta de acceso continuado a los alimentos, lo cual disminuye la calidad de la dieta, altera los hábitos alimentarios normales y puede tener consecuencias negativas para la nutrición, la salud y el bienestar. En cambio, en el caso de las personas que afrontan una **inseguridad alimentaria grave** es probable que se hayan quedado sin alimentos, hayan experimentado hambre y, en las situaciones más extremas, hayan pasado varios días sin comer, lo cual pone su salud y bienestar en grave riesgo. *Ibidem*, p. 5.

**Seguridad de la salud.** La *seguridad de la salud* consiste en que la persona encuentre las condiciones óptimas para tener un estado físico y mental favorable para llevar a cabo su vida en armonía. Indicadores de seguridad de la salud pueden ser el acceso al agua potable, a los servicios de salud, a una planificación familiar. Es de suma importancia que se disponga de un gasto presupuestal considerable para desarrollar y mantener los servicios de salud que faciliten a la población la prevención, el tratamiento y la eliminación de enfermedades<sup>75</sup>.

La Organización Mundial de la Salud se ha encargado de cuantificar las principales causas de defunciones en el mundo. Los últimos datos recabados datan del 2016. De los 56.4 millones de defunciones registradas en el mundo en 2016, más de la mitad (el 54%) fueron consecuencia de: enfermedad isquémica del corazón; infarto; enfermedad pulmonar obstructiva; infección de las vías respiratorias; enfermedad de Alzheimer y otras; afecciones de la tráquea y los bronquios, cánceres; diabetes mellitus; accidentes de tráfico; enfermedades diarreicas; tuberculosis<sup>76</sup>.

**Gráfico 2. 10 principales causas de muerte en el 2016.**



**Fuente:** Recuperado de OMS, “Las 10 principales causas de defunción”, *Centro de Prensa*, 24 de mayo de 2018, [en línea], Dirección URL: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/the-top-10-causes-of-death>, [consultado el 10 de marzo de 2020].

<sup>75</sup> PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano 1994. Nuevas dimensiones de la seguridad humana*, op. cit., pp. 31-32.

<sup>76</sup> OMS, “Las 10 principales causas de defunción”, *Centro de Prensa*, 24 de mayo de 2018, [en línea], Dirección URL: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/the-top-10-causes-of-death>, [consultado el 10 de marzo de 2020].

Las enfermedades no transmisibles como la diabetes<sup>77</sup>, el cáncer y la patología cardíaca son responsables de más del 70 por ciento de las muertes en el mundo:

Esto se traduce en el fallecimiento prematuro de 15 millones de personas entre los 30 y los 69 años, de las que más del 85% se producen en países de ingresos medios o bajos. El aumento de las patologías no transmisibles se debe a cinco factores de riesgo: el consumo de tabaco y alcohol, el sedentarismo, una dieta poco saludable y la contaminación<sup>78</sup>.

En 2019, la OMS alertó que la contaminación del aire a causa de la quema de combustibles fósiles es el mayor riesgo ambiental para la salud “Los contaminantes microscópicos en el aire pueden penetrar los sistemas respiratorio y circulatorio, dañando los pulmones, el corazón y el cerebro, matando a 7 millones de personas en forma prematura cada año por enfermedades como el cáncer, los accidentes cerebrovasculares, y las enfermedades cardíacas y pulmonares”<sup>79</sup>.

Las amenazas a la seguridad de la salud tienen relación directa con la falta de seguridad económica debido a que la población, al carecer de ingresos económicos para la adquisición continua de alimentos nutritivos y para servicios de salud de calidad, queda expuesta a sufrir enfermedades tanto transmisibles como no transmisibles. Aunado a lo anterior, las amenazas a la seguridad ambiental como el

---

<sup>77</sup> En México los últimos datos obtenidos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía sobre Defunciones registradas datan del 2018. En dicho año, se registraron 722,116 defunciones, 56.4% fueron hombres, el 43.5% mujeres. Del total de defunciones, el 88.4% se debieron a enfermedades y problemas relacionados con la salud, mientras que 11.6% fueron por causas externas, principalmente accidentes, homicidios y suicidios. Las tres principales causas de muerte tanto para hombres como para mujeres son: enfermedades del corazón (149 368, 20.7%), diabetes mellitus (101 257, 14%) y tumores malignos (85 754, 11.9%). *Cfr.*, INEGI, “Características de las defunciones registradas en México durante 2018”, 31 de octubre de 2019, [en línea], Dirección URL: <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/EstSociodemo/DefuncionesRegistradas2019.pdf>, [consultado el 10 de marzo de 2020]. Nótese las muertes registradas por homicidio de 36 685, sin embargo, no se tienen cifras exactas ya que falta agregar las más de 37, 346 desapariciones (de los fueros federal y común), según los datos del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública a través del Registro Nacional de Datos de Personas Extraviadas o Desaparecidas. Que no se sabe si siguen vivas o si fallecieron por homicidio. Véase AI, *Informe Anual 2018*, Amnistía Internacional México, 2018, p. 6.

<sup>78</sup> OPS, “Cuáles son las 10 principales amenazas a la salud en 2019”, Organización Panamericana de la Salud, 2019, [en línea], Dirección URL: [https://www.paho.org/hq/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14916:ten-threats-to-global-health-in-2019&Itemid=135&lang=es](https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=14916:ten-threats-to-global-health-in-2019&Itemid=135&lang=es), [consultado el 10 de marzo de 2020].

<sup>79</sup> Entre 2030 y 2050, se espera que el cambio climático cause 250.000 muertes adicionales por año, como consecuencia de la desnutrición, la malaria, la diarrea y el estrés por calor. *Idem*.

cambio climático y la contaminación de recursos naturales se están convirtiendo en las principales causas de afecciones a la salud de las personas. Un ejemplo es el caso del acceso al agua potable.

En los países en los que el gasto público para los servicios de salud es precario, en los cuales las personas tienen un bajo ingreso y que además se presenta la omisión de saneamiento e higiene por falta de acceso al agua potable, se tiene como resultado la prevalencia de padecimientos como la diarrea y otras enfermedades:

Cada año, 297,000 niños menores de 5 años mueren debido a la diarrea relacionada con la falta de agua, saneamiento e higiene. El saneamiento deficiente y el agua contaminada también están relacionados con la transmisión de enfermedades como el cólera, la disentería, la hepatitis A y la fiebre tifoidea<sup>80</sup>.

La falta de acceso al agua potable puede ser una consecuencia de la falta de infraestructura, pero también se puede deber a la contaminación de fuentes naturales del agua, como son los ríos, que en muchos casos son la principal fuente de agua “potable” para las personas que viven en zonas rurales.

**Seguridad ambiental.** La *seguridad ambiental* consiste en que las personas puedan vivir en un medio físico saludable en el cual los recursos naturales sean sostenibles. Las amenazas a este componente de la seguridad humana se pueden dividir en dos aspectos:

- Amenazas provocadas por las propias personas, como la combinación del deterioro de los ecosistemas local y mundial; la escasez de agua potable y de riego debida a malas condiciones de saneamiento; el uso desmesurado de los recursos naturales dando como resultado la deforestación; los incendios forestales, la contaminación y los desastres provocados por el hombre como el de Bhopal en 1984 en la India y el de Chernobyl en la U.R.S.S. en 1986<sup>81</sup>.

La última amenaza a la seguridad ambiental provocada por las personas y que desemboca en amenazas naturales es el cambio climático.

---

<sup>80</sup> UNICEF, “1 de cada 3 personas en el mundo no tienen acceso a agua potable”, 18 de junio de 2019, [en línea], Dirección URL: <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/1-de-cada-3-personas-en-el-mundo-no-tiene-acceso-a-agua-potable>, [consultado el 10 de marzo de 2020].

<sup>81</sup> PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano 1994. Nuevas dimensiones de la seguridad humana*, op. cit., pp. 32-33.

- Amenazas de origen natural, como los huracanes, tsunamis, terremotos, tornados y avalanchas de nieve, por mencionar algunos.

Dependiendo del espacio geográfico será el tipo y la intensidad de las amenazas a la seguridad ambiental. Sin embargo, las consecuencias del cambio climático son sin duda una preocupación en crecimiento en todo el mundo. El *Informe Especial sobre Calentamiento Global de 1.5 grados 2018* del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC, por sus siglas en inglés), habla del deterioro ya generado por el calentamiento de 1 grado Celsius. No obstante, si el modo de vida de las personas continúa siendo irresponsable con relación al medio ambiente, el calentamiento será aún mayor. “Durante la última década ha aparecido una serie sin precedentes de tormentas, incendios forestales, sequías, blanqueamiento de corales, ondas de calor e inundaciones en todo el mundo con solo un grado Celsius de calentamiento global. Pero la situación empeorará con un calentamiento de 1.5 grados Celsius, o lo que es peor, 2 grados Celsius...”<sup>82</sup>. Para la Cumbre Mundial del Clima celebrada en Nueva York en septiembre de 2019 organizada por las Naciones Unidas, se buscó reforzar con planes más ambiciosos el Acuerdo de París de 2015, sin embargo, 3 de los principales países contaminadores no figuraron en la Cumbre: EE.UU., China e India<sup>83</sup>.

Poco a poco, la seguridad ambiental se ha convertido en un tema prioritario para diferentes países, pero existen países, como los insulares, que han adoptado a la seguridad ambiental como un tema vital para su supervivencia, como el caso de Kiribati, un archipiélago de 33 islas localizado en Oceanía con 100,000 habitantes, el cual según un informe de la ONU de 1989 alertaba que sería el primer país insular en desaparecer por el aumento del nivel de mar causado por el cambio

---

<sup>82</sup> S/a, “Los efectos del cambio climático serán peores de lo previsto, según un nuevo informe del IPCC”, National Geographic, Medio Ambiente, 8 de octubre de 2018, [en línea], Dirección URL: <https://www.nationalgeographic.es/medio-ambiente/2018/10/informe-ipcc-efectos-cambio-climatico-mas-graves>, [consultado el 8 de marzo de 2019].

<sup>83</sup> Junto con la Unión Europea son productores del 60% de todas las emisiones del planeta. Véase Manuel Planelles, “La Cumbre de Nueva York se cierra con un compromiso insuficiente contra la crisis climática”, *El País*, 24 de septiembre de 2019, [en línea], Dirección URL: [https://elpais.com/sociedad/2019/09/23/actualidad/1569243933\\_724304.html](https://elpais.com/sociedad/2019/09/23/actualidad/1569243933_724304.html), [consultado el 10 de marzo de 2020].

climático<sup>84</sup>. La amenaza del cambio climático se ha convertido en un temor para los kiribatianos, tanto así que el tema del cambio climático y sus consecuencias se ha hecho presente en la educación de niños, jóvenes y adultos. Las nuevas generaciones de jóvenes comienzan a buscar la forma de concientizar a sus comunidades y de llevar su preocupación ante las Naciones Unidas<sup>85</sup>.

Si bien los conflictos relacionados con los recursos naturales han existido desde tiempo atrás<sup>86</sup> y se han agudizado por la industrialización y el consumismo de la sociedad contemporánea, el factor del cambio climático acelera el surgimiento de conflictos relacionados con los recursos naturales, pues la escasez de éstos crea tensiones entre distintos grupos que terminan en violencia.

**Seguridad personal.** La *seguridad personal* tiene como propósito la protección de la vida y la preservación de la integridad y dignidad humanas. La violencia es una amenaza a la seguridad personal. De acuerdo con el *Informe sobre Desarrollo Humano de 1994*, la violencia puede ser física, de carácter súbito e impredecible, y puede ser provocada por distintos actores incluyendo el Estado. En este sentido, las amenazas a la seguridad personal pueden ser:

...La guerra, los conflictos étnicos o religiosos, la tortura, los asesinatos, los robos o los asaltos, la explotación infantil, la prostitución, el maltrato físico y psicológico, el acoso sexual, el hostigamiento, la violación y hasta las amenazas contra uno mismo, como el suicidio o el consumo de drogas, son importantes factores que merman la seguridad individual...<sup>87</sup>.

Las amenazas a la seguridad personal tienen una relación directa con la seguridad de la salud, ya que tales amenazas ponen en peligro la salud física y mental de las personas:

---

<sup>84</sup> Patricia Peiró, "El primer país al que puede engullir el mar por el cambio climático", EL PAIS en línea, Cambio Climático, 20 de septiembre de 2018, [en línea], Dirección URL: [https://elpais.com/elpais/2018/09/14/planeta\\_futuro/1536940957\\_042749.html](https://elpais.com/elpais/2018/09/14/planeta_futuro/1536940957_042749.html), [consultado el 8 de marzo de 2019].

<sup>85</sup> Para más información véase Markus Henssler, "El paraíso del Pacífico: Kiribati", DW Documental 1 marzo de 2018, Dirección URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Pg6a-lkQnc4>, [visto el 6 de marzo de 2019].

<sup>86</sup> Para más información véase FAO, "Conflictos y manejo de recursos naturales", 2001, [en línea], Dirección URL: <http://www.fao.org/forestry/21575-09684b8bbf0673156ec237ead64c082b3.pdf>, [consultado 10 de marzo de 2019].

<sup>87</sup> Sandra Kanety Zavaleta Hernández, *Más allá de la visión tradicional de la seguridad y del desarrollo*, op. cit., p. 155.



...La violencia provoca depresión, ansiedad y otros trastornos de salud mental. También contribuye a la aparición de cánceres, enfermedades del corazón, accidentes cerebrovasculares y VIH/sida, pues las víctimas de la violencia a menudo tratan de hacer frente a sus experiencias traumáticas adoptando comportamientos de riesgo, como consumir tabaco, alcohol y drogas, así como con prácticas sexuales de riesgo...<sup>88</sup>.

**Cuadro 3. Consecuencias de la violencia en el comportamiento y la salud.**

Consecuencias físicas	Salud mental y problemas de conducta	Salud sexual y reproductiva	Enfermedades crónicas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesiones abdominales, torácicas o cerebrales</li> <li>• Quemaduras y escaldaduras</li> <li>• Fracturas</li> <li>• Desgarros</li> <li>• Discapacidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abuso de alcohol y drogas</li> <li>• Depresión y ansiedad</li> <li>• Trastorno por estrés postraumático</li> <li>• Trastornos de la alimentación y el sueño</li> <li>• Deficiencias de la atención</li> <li>• Hiperactividad</li> <li>• Comportamiento de externalización</li> <li>• Tabaquismo</li> <li>• Pensamientos suicidas</li> <li>• Comportamiento suicida</li> <li>• Prácticas sexuales de riesgo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Embarazos involuntarios</li> <li>• Complicaciones en el embarazo</li> <li>• Abortos peligrosos</li> <li>• Trastornos ginecológicos</li> <li>• Síndromes de dolor complejo</li> <li>• Dolor pélvico crónico VIH</li> <li>• Otras infecciones de transmisión sexual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artritis y asma</li> <li>• Cáncer</li> <li>• Trastornos cardiovasculares</li> <li>• Diabetes</li> <li>• Problemas renales</li> <li>• Hepatopatías</li> <li>• Accidentes cerebrovasculares</li> </ul>

**Fuente:** Cuadro elaborado por la autora con base en la información de OMS, *Global Status on Violence Prevention 2014*, Organización Mundial de la Salud Suiza, 2014, p. 16.

<sup>88</sup> Etienne Krug, “La violencia puede afectar a cualquiera”, Comentario, Centro de Prensa, Organización Mundial de la Salud, 14 de diciembre de 2014, [en línea], Dirección URL: <https://www.who.int/mediacentre/commentaries/violence-prevention/es/>, [consultado el 10 de marzo de 2019].



De acuerdo con el *Estudio mundial sobre el homicidio 2019* publicado por la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC, por sus siglas en inglés) en el año 2017 fueron víctimas de homicidio 464,000 personas, superando a las 89,000 que murieron en conflictos armados en el mismo año<sup>89</sup>.

El aumento de la población mundial y la omisión de información debido a la falta de recursos por parte de los gobiernos<sup>90</sup>, marcan en el Estudio una disminución de la tasa de homicidios, sin embargo, no por ello se debe de minimizar su status como principal amenaza a la seguridad de las personas:

...el número total de personas que sufrieron una muerte violenta como consecuencia de un homicidio aumentó en el último cuarto de siglo, de 395,542 en 1992 a 464,000 en 2017. Sin embargo, debido a que la población mundial ha aumentado a un ritmo más rápido que el incremento de las víctimas de homicidio registradas, el riesgo general de morir por homicidio ha disminuido de manera constante. La tasa mundial de homicidios, que se mide como la tasa de víctimas por cada 100,000 personas, disminuyó de 7,2 en 1992 a 6,1 en 2017<sup>91</sup>.

En el caso de las mujeres, “Se estima que de las 87,000 mujeres que fueron asesinadas globalmente en el 2017, más de la mitad (50,000 – 58 %) fueron privadas de la vida por sus parejas o miembros familiares. Lo que quiere decir que 137 mujeres alrededor del mundo son asesinadas a diario por un miembro de su familia”<sup>92</sup>. De acuerdo con el informe ya mencionado *Estudio mundial sobre homicidio 2019*, a pesar de que el porcentaje más alto de homicidios a nivel mundial lo sufren los hombres y niños con un 81%<sup>93</sup> existe una tipología del homicidio que indica la existencia de homicidios por género:

---

<sup>89</sup> Naciones Unidas, “El homicidio causa muchas más muertes que los conflictos armados, según nuevo estudio de la UNODC”, Oficina de las Naciones Unidas, 8 de julio de 2019, [en línea], Dirección URL: <https://www.unodc.org/unodc/es/frontpage/2019/July/el-homicidio-causa-muchas-ms-muertes-que-los-conflictos-armados--segn-nuevo-estudio-de-la-unodc.html>, [consultado el 16 de marzo de 2020].

<sup>90</sup> Entre el 2000 y el 2012 la tasa de homicidios descendió un 16%, sin embargo, en ese entonces el 60% de los países carecían de información detallada sobre homicidios. Véase OMS, *Global Status on Violence Prevention 2014*.

<sup>91</sup> Naciones Unidas, *loc. cit.*

<sup>92</sup> ONU Mujeres, “Hechos y cifras: Acabar con la violencia contra mujeres y niñas. Diferentes formas de violencia. Poner fin a la violencia contra las mujeres.”, última actualización noviembre de 2019, [en línea], Dirección URL: <http://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures>, [consultado 10 de marzo de 2019].

<sup>93</sup> Más del 90 por ciento de los sospechosos de homicidio eran hombres, según las estimaciones más recientes. Naciones Unidas, *loc. cit.*

Los datos disponibles muestran que las víctimas femeninas representan el 64 por ciento de todas las víctimas de homicidio perpetrado por parejas íntimas u otros miembros de la familia, mientras que los hombres representan la gran mayoría de las víctimas de homicidio relacionadas con el crimen organizado y las pandillas (95%)<sup>94</sup>.

Es preciso señalar que conforme el tiempo ha pasado se ha buscado sacar a la luz aquellos homicidios cometidos en contra de las mujeres por ser mujeres. A este fenómeno social se le conoce como homicidio por género o feminicidio<sup>95</sup>:

La noción de asesinato relacionado con el género, o "feminicidio", requiere una comprensión de qué actos están relacionados con el género; lo cual está sujeto a un cierto grado de interpretación. Por ejemplo, en muchos casos hay un continuo de violencia (pareja íntima) que culmina en el asesinato de mujeres incluso cuando los perpetradores no tienen motivos específicos (misóginos)<sup>96</sup>.

Dentro de los feminicidios existe una probabilidad más alta que los perpetradores sean familiares o la pareja íntima de la víctima, contrario a los homicidios cometidos contra los hombres.

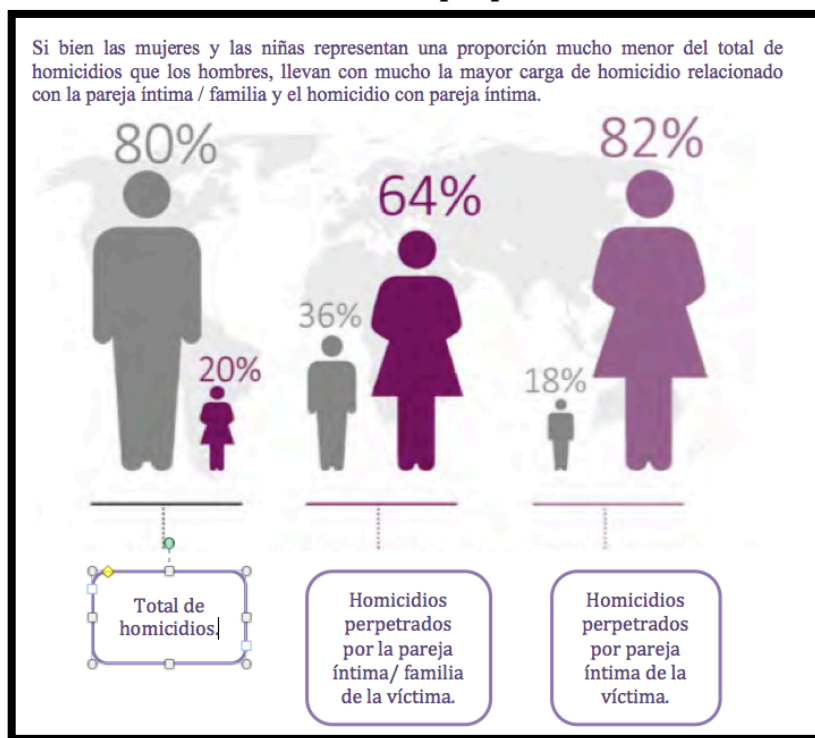
---

<sup>94</sup> UNODC, *Global study on homicide 2019*, United Nations Office on Drugs and Crime, Viena, 2019, p. 23.

<sup>95</sup> "La historia del término "femicidio" se remonta al término acuñado en la década de 1970, que buscaba crear conciencia sobre las muertes violentas de mujeres y se refería a la matanza de mujeres por hombres porque eran mujeres. Posteriormente, "feminicidio" se definió en la primera antología sobre "feminicidio" publicada en 1992 como 'el asesinato misógino de mujeres por parte de hombres motivados por el odio, el desprecio, el placer o un sentido de propiedad sobre las mujeres, arraigado en relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres. En las últimas décadas, el término y su problema asociado han sido reconocidos por académicos, organizaciones de la sociedad civil, organizaciones internacionales y organizaciones regionales como la Unión Europea". UNODC, *Gender-related killing of women and girls*, United Nations Office on Drugs and Crime, Viena, 2018, p. 24.

<sup>96</sup> *Ibidem*, p. 8.

### Gráfico 3. Disparidad de porcentajes de homicidios entre mujeres y hombres de acuerdo con el perpetrador.



**Fuente:** Gráfico traducido por la autora, obtenida de UNODC, *Gender-related killing of women and girls*, United Nations Office on Drugs and Crime, Viena, 2018, p. 11.

Las personas están expuestas a sufrir violencia cuando existen factores de riesgo como: normas sociales y de género que crean un clima que normaliza la violencia; políticas sanitarias, económicas, educativas y sociales que mantienen las inequidades económicas, sociales y de género; ausencia o insuficiencia de protección social; situaciones posteriores a conflictos o catástrofes naturales; escasa gobernanza o ausencia de fuerzas del orden público<sup>97</sup>. Los anteriores son factores de riesgo que están íntimamente relacionados con la seguridad comunitaria y la seguridad política.

<sup>97</sup> Si bien estos factores de riesgo fueron empelados para explicar la violencia que sufren los niños en el mundo, creo que son pertinentes para explicar en general los factores de riesgo que causan la violencia en sí en las personas. Véase OMS, “Violencia contra niños”, 7 de junio del 2019, [en línea], Dirección URL: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-children>, [consultado el 17 de marzo de 2020].

**Seguridad comunitaria.** La *seguridad comunitaria* comprende la participación de las personas en un grupo, una familia, una comunidad, una organización, una etnia, una tribu, etc.<sup>98</sup>. La participación individual dentro de un grupo brinda identidad cultural y valores, por lo que genera un sentimiento de pertenencia y de confianza para la persona<sup>99</sup>.

En algunos casos, vivir en grupos sociales significa que la persona puede tener la protección de los demás integrantes, como en un vecindario en el que, a falta de seguridad pública, se crea una red de seguridad para advertir el intento de robo a casas o departamentos y procurar la protección de los bienes materiales y la seguridad de sus vecinos<sup>100</sup>. La seguridad comunitaria requiere de la organización de sus integrantes, lo cual influye en la estrechez de las relaciones sociales. Este componente de la seguridad humana determina la capacidad que tienen las comunidades para salvaguardarse a sí mismas sin depender tanto del Estado.

Si bien las personas son seres sociales que requieren para su supervivencia de otras personas, a veces el propio grupo al que pertenecen puede crear condiciones de inseguridad humana por diferentes causas, tales como: acciones de violencia contra otros grupos, generadas por diferencias territoriales, de recursos naturales y religiosas entre otras, poniendo en riesgo la vida de los integrantes de todos los grupos involucrados; prácticas tradicionales como la mutilación genital femenina<sup>101</sup>; discriminación a integrantes del mismo grupo; privación de los derechos humanos de las minorías, entre otras causas.

---

<sup>98</sup> Sandra Kanety Zavaleta Hernández, *Más allá de la visión tradicional de la seguridad y del desarrollo(...)*, *op. cit.*, p. 160.

<sup>99</sup> Cfr., PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano 1994. Nuevas dimensiones de la seguridad humana*, *op. cit.*, p. 36.

<sup>100</sup> En la Ciudad de México, en la delegación Benito Juárez, en el 2014 se creó la asociación Vive Benito Juárez integrada por vecinos preocupados por la calidad de vida en la delegación. Dicha asociación creó una red de seguridad vecinal con capacitación sobre prevención del delito. Véase Elia Castillo, "Crean red de seguridad vecinal en la Benito Juárez", *Milenio* octubre de 2014, [en línea], Dirección URL: <https://www.milenio.com/estados/crean-red-seguridad-vecinal-benito-juarez>, [consultado el 11 de marzo de 2019].

<sup>101</sup> "Como mínimo, 200 millones de mujeres y niñas que viven actualmente han sufrido de mutilación genital en los 30 países en los que existen datos representativos sobre prevalencia..." ONU Mujeres, "Hechos y cifras: Acabar con la violencia contra mujeres y niñas. Diferentes formas de violencia", *op. cit.*, punto 6.

Vivir en un estado de inseguridad comunitaria causa el desplazamiento ya sea de la persona en sí, de las familias, de la comunidad, o de las minorías. Desde el 2017, en Myanmar, comenzó un éxodo de la comunidad rohinyá. Más de 730,000 miembros de esta minoría musulmana han tenido que desplazarse hacia Bangladesh debido a la violencia ejercida por parte del gobierno birmano: “Han sido víctimas de asesinatos en masa, violaciones y otras formas de violencia sexual, así como la quema de sus poblados, a menudo con la gente dentro de la casa en llamas, en una profunda campaña de deshumanización”<sup>102</sup>. Para enero de 2020, el Tribunal Internacional de Justicia de Naciones Unidas dictó por unanimidad medidas cautelares para proteger a la comunidad rohinyá de Myanmar de un posible genocidio, y conservar las pruebas que puedan demostrarlo<sup>103</sup>. Cabe señalar que desde 1982 esta minoría que vivía en Myanmar nunca tuvo derecho a la ciudadanía, por lo tanto, no tuvieron acceso a derechos como la educación y a los servicios de salud.

Otro caso que puede ejemplificar un estado de inseguridad comunitaria es el caso de México y la existencia del desplazamiento interno forzado debido a la violencia existente en el país. En febrero de 2019, la Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos alertó en sus dos informes llamados *Entre la invisibilidad y el abandono: Un análisis cuantitativo y cualitativo del desplazamiento interno forzado en México* sobre el desplazamiento interno forzado en México de 8 millones 726 mil 375 personas desde el 2011 al 2017 a causa de la violencia que se vive en el país<sup>104</sup>. Las entidades que más familias han expulsado han sido Guerrero, Sinaloa, Chihuahua, Chiapas, Oaxaca, Michoacán, Coahuila, Durango y Zacatecas, entidades en las que existen organizaciones criminales<sup>105</sup>.

---

<sup>102</sup> Isabel Ferrer, “El Tribunal de La Haya dicta medidas para proteger a los rohinyás de un posible genocidio en Myanmar”, *El País*, Internacional, 23 de enero de 2020, [en línea], Dirección URL: [https://elpais.com/internacional/2020/01/23/actualidad/1579769659\\_761560.html](https://elpais.com/internacional/2020/01/23/actualidad/1579769659_761560.html), [consultado el 18 de marzo de 2020].

<sup>103</sup> *Idem*.

<sup>104</sup> CMDPDH, “Entre la invisibilidad y el abandono: Un análisis cuantitativo y cualitativo del desplazamiento interno forzado en México”, Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos, 20 de febrero de 2019, [en línea], Dirección URL: <http://cmdpdh.org/2019/02/entre-la-invisibilidad-y-el-abandono-un-analisis-cuantitativo-y-cualitativo-del-desplazamiento-interno-forzado-en-mexico/>, [consultado el 18 de marzo de 2020].

<sup>105</sup> Para el 2018, el episodio con el mayor número de víctimas de desplazamiento interno forzado masivo ocurrió en Chiapas (representando 43.82% del total de 11,491 personas desplazadas), en el municipio de Aldama, en el cual 2,036 indígenas tzotziles fueron obligados a desplazarse de diversas

Ante la violencia que amenaza a las comunidades de distintas partes del mundo se puede ver cómo la mayoría opta por el desplazamiento interno o por refugiarse en otros países, sin embargo, cuando no existe esta posibilidad, muchas veces en dichas comunidades surgen los grupos de autodefensa o su propia identidad queda marcada por estar en constante lucha defendiendo su existencia<sup>106</sup>. Sin embargo, para que la violencia disminuya se requiere además de la participación de las comunidades, la actuación del principal garante de seguridad: el Estado. A continuación, se verá la importancia de la seguridad política y el papel del Estado como principal garante de la seguridad humana.

**Seguridad política.** La *seguridad política* se refiere en primer lugar a la participación del Estado como entidad garante de los derechos esenciales, es decir, derechos humanos y políticos de las personas, a través de la creación y seguimiento de un marco operativo para el cumplimiento de tales derechos. El marco operativo consiste en que el Estado (el gobierno dirigente) asegure una partida presupuestal sustancial para la creación de instituciones que salvaguarden los derechos humanos y políticos<sup>107</sup>.

En este componente de la seguridad humana se evidencia que el Estado es el actor más importante para garantizar la seguridad humana. Sin embargo, puede ser también una amenaza a la propia seguridad humana a través de: la omisión del cumplimiento de los derechos esenciales de las personas; la violencia física, como la tortura y la persecución política; la violencia estructural<sup>108</sup>; la asignación de un bajo gasto público para la salvaguarda de los derechos esenciales de las personas.

---

localidades. Véase CMDPDH, *Episodios de Desplazamiento Interno Forzado Masivo en México 2018*, México, 2019, p. 13.

<sup>106</sup> Tal es el caso de los kurdos y los palestinos quienes han forjado su identidad con base en la defensa de sus respectivos pueblos y la búsqueda por su reconocimiento como Estados.

<sup>107</sup> Cfr., PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano 1994. Nuevas dimensiones de la seguridad humana*, op. cit., p. 37.

<sup>108</sup> La violencia estructural o indirecta es un concepto creado por Johann Galtung, quien hizo estudios sobre la paz. La violencia estructural, se deriva de la propia estructura del sistema, se basa en la desigualdad de poder y consecuentemente en la desigualdad de oportunidades. "...su fundamento está en la desigualdad en la distribución del poder para decidir sobre el reparto de los recursos. Para este autor, la violencia estructural se corresponde, pues, con la injusticia social." Celestino del Arenal, *Introducción a las relaciones Internacionales*, Editorial Tecnos, 4<sup>º</sup> edición, Reimpresión, España, 2016, pp. 337-338.

Cuando no existen políticas de Estado e instituciones que garanticen el respeto y cumplimiento de los derechos esenciales de las personas, la seguridad política suele verse afectada por los intereses de los gobernantes en turno. Las amenazas comunes para la seguridad política son los casos de corrupción de la clase dirigente. De acuerdo con el *Índice de Percepción de la Corrupción 2019* de Transparencia Internacional<sup>109</sup>, en una escala del 0 al 100, donde 0 es altamente corrupto y 100 es muy honesto, países como Dinamarca y Nueva Zelanda con 87 puntos, Finlandia con 86 puntos, Singapur y Suecia con 85 puntos, se encontraban en los primeros 5 lugares, mientras que Venezuela y Yemen con 16 puntos, Siria con 13 puntos, Sudán del Sur con 12 puntos y Somalia con 9 puntos ocupan los últimos 5 lugares<sup>110</sup>.

En 2019, el Índice de Desarrollo Humano para esos mismos países era: Dinamarca 0.930 (posición no. 11), Nueva Zelanda 0.921 (posición no. 14), Finlandia 0.925 (posición no. 12), Singapur 0.935 (posición no. 9) y Suecia 0.937 (posición no. 8); en tanto que Venezuela 0.726 (posición no. 96), Yemen 0.463 (posición no. 177), Siria 0.549 (posición no. 154), Sudán del Sur 0.413 (posición no. 186) y Somalia (sin datos registrados)<sup>111</sup>. De acuerdo con estas cifras, es evidente la relación de un IDH alto con una percepción de corrupción cerca de muy honesto que tienen los primeros cinco países mencionados, mientras los últimos cinco países con un índice de la percepción de alta corrupción, a excepción de Venezuela que se encuentra entre los países con un IDH alto, los cuatro restantes se encuentran entre los países con un IDH bajo. La corrupción es una amenaza a la seguridad política, ya que provoca que los recursos necesarios para ejercer el gasto público sobre la mejora en la calidad de vida de los habitantes, son desviados en favor de una minoría.

---

<sup>109</sup> Una organización no gubernamental que desde 1993 se ha dedicado al análisis de la corrupción y los medios para su prevención y eliminación. El Índice de Percepción de la Corrupción lo vienen realizando desde 1995. Para la percepción de la corrupción se mide de acuerdo con una serie de encuestas a expertos sobre el tema y empresarios, corrupción se define dentro de la ONG como: "Consiste en el abuso del poder para beneficio propio. Puede clasificarse en corrupción a gran escala, menor y política, según la cantidad de fondos perdidos y el sector en el que se produzca." Transparency International, Guía de lenguaje claro sobre lucha contra la corrupción, Corrupción, p. 14, [en línea], Dirección URL: [https://www.transparency.org/whatwedo/publication/guia\\_de\\_lenguaje\\_claro\\_sobre\\_lucha\\_contra\\_la\\_corrupcion](https://www.transparency.org/whatwedo/publication/guia_de_lenguaje_claro_sobre_lucha_contra_la_corrupcion), [consultado el 12 de marzo de 2019].

<sup>110</sup> Transparency International, *Corruption Perception Index 2019, 2020*, pp. 2-3.

<sup>111</sup> PNUD, *Panorama general. Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*, Nueva York, 2019, pp. 25-28.

**Cuadro 4. Componentes e indicadores de la seguridad humana.**

<b>Componente</b>	<b>Indicador</b>
<b>1. Seguridad económica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Balanza comercial</li> <li>• Índice de Pobreza Humana</li> <li>• Número de empleos respecto a la población económicamente activa</li> <li>• Paridad del Poder Adquisitivo (PPA)</li> <li>• Paridad o disparidad en los niveles de ingreso</li> <li>• PIB per cápita</li> <li>• Tabulador del salario mínimo</li> <li>• Tasa de desempleo</li> <li>• Otros</li> </ul>
<b>2. Seguridad alimentaria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceso a alimentos</li> <li>• Calidad de los alimentos</li> <li>• Índice de desnutrición y malnutrición</li> <li>• Índice de producción de alimentos per cápita</li> <li>• Nivel de dependencia respecto a la importación y exportación de alimentos.</li> <li>• Oferta diaria de calorías</li> <li>• Proporción entre alimentos y población</li> <li>• Otros</li> </ul>
<b>3. Seguridad de la salud</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceso a servicios de salud</li> <li>• Gasto per cápita en salud</li> <li>• Gasto público y privado en salud</li> <li>• Índice de esperanza de vida</li> <li>• Número de personal médico capacitado en función del número de habitantes.</li> <li>• Población con acceso a fuentes de agua potable</li> <li>• Porcentaje de la población inmunizada</li> <li>• Porcentaje de niños menores de cinco años con peso inferior al normal</li> <li>• Otros</li> </ul>
<b>4. Seguridad ambiental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprovechamiento adecuado o inadecuado de los recursos naturales.</li> <li>• Cambio climático</li> <li>• Consumo de combustible o de electricidad per cápita</li> <li>• Deforestación</li> <li>• Desertificación</li> <li>• Disponibilidad de agua</li> <li>• Emisión de contaminantes</li> <li>• Número de zonas ecológicas</li> <li>• Salinización</li> <li>• Otros</li> </ul>
<b>5. Seguridad personal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amenazas del Estado (tortura física, persecución política)</li> <li>• Amenazas provenientes de otros Estados (guerra)</li> <li>• Amenazas provenientes de otros grupos de la población (tensión étnica, tensión religiosa, tensión</li> </ul>



Componente	Indicador
	racial) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Amenazas de individuos o pandillas contra otros (delincuencia, violencia callejera)</li> <li>• Amenazas contra las mujeres (violaciones, violencia doméstica)</li> <li>• Amenazas contra los niños (maltrato físico o psicológico)</li> <li>• Amenazas contra la propia persona (suicidios, uso de estupefacientes)</li> <li>• Otros</li> </ul>
<b>6. Seguridad comunitaria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conflictos étnicos</li> <li>• Conflictos sociales</li> <li>• Desplazados internos</li> <li>• Discriminación</li> <li>• Exclusión/inclusión social</li> <li>• Mantenimiento / pérdida de tradiciones</li> <li>• Marginación</li> <li>• Refugiados</li> <li>• Otros</li> </ul>
<b>7. Seguridad política</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gasto militar en función del gasto para la salud, educación, otros.</li> <li>• Número de fuerzas armadas</li> <li>• Número de refugiados y desplazados internos</li> <li>• Represión, persecución, extorsión, censura, tortura</li> <li>• Respeto o violación a los derechos humanos.</li> <li>• Otros</li> </ul>

**Fuente:** Cuadro elaborado por la autora con base en el Cuadro no. 12 de Sandra Kanety Zavaleta Hernández; *Más allá de la visión tradicional de la seguridad y del desarrollo. Hacia la consecución de la seguridad humana y el desarrollo humano en las Relaciones Internacionales contemporáneas* Tesis de Doctorado, FCPS, UNAM, México, 2012, pp. 135-136.

### 1.3.3. Su evolución como concepto.

Cabe destacar que el concepto de seguridad humana ha tenido una evolución en su definición y en la forma de operar su agenda, gracias a una serie de debates que se dieron a partir de su concepción y hasta finales de la Agenda de los Objetivos de Desarrollo del Milenio en el 2015. De acuerdo con María Cristina Rosas, su evolución se dio en tres etapas: el auge del concepto; el abandono del debate a causa del cambio de paradigma de la seguridad internacional por los ataques terroristas del 11 de septiembre en EE.UU.; y la reanudación de los debates de seguridad humana debido a su importancia<sup>112</sup>.

<sup>112</sup> María Cristina Rosas, *op. cit.*, p. 39.

Como ya se mencionó antes, la evolución del concepto de seguridad humana responde al desarrollo del contexto internacional. La seguridad humana surgió en un momento en que la ideología del sistema internacional bipolar de la Guerra Fría iba desapareciendo de la agenda internacional y temas como la seguridad internacional fueron replanteados. El PNUD hizo su aportación con la introducción del concepto de seguridad humana en 1994, definido como “libertad con respecto del miedo” y “libertad con respecto de la necesidad”.

Con la Declaración del Milenio de 1999, el Secretario General de la ONU Kofi Annan hizo un llamado a la comunidad internacional para lograr un mundo “libre de miedo” y “libre de necesidad”. En ese mismo año la Secretaría General de la ONU y el gobierno de Japón crearon el Fondo Fiduciario de las Naciones Unidas para la Seguridad Humana (en adelante UNTFHS, por sus siglas en inglés)<sup>113</sup>, con la finalidad de financiar proyectos concebidos bajo el enfoque de la seguridad humana. Por otro lado, en ese mismo año, se creó la Red de Seguridad Humana por iniciativa de Canadá y Noruega.

A partir del llamado del Secretario General, surgen dos propuestas con respecto a la seguridad humana:

- En enero de 2001 se creó la Comisión de Seguridad Humana conformada por doce prominentes figuras internacionales, incluyendo a Sadako Ogata (ex Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados) y el Profesor Amartya Sen (Premio Nobel de Economía 1998)<sup>114</sup>.
- A finales de 2001, Canadá reunió a un grupo de expertos, el cual presentó su propuesta con el nombre *La Responsabilidad de Proteger*, en donde se acotó la noción de seguridad humana a cuestiones de conflictos armados y la violación de los derechos humanos<sup>115</sup>.

A pesar de que el contexto internacional se prestaba para dar atención a temas como la seguridad humana, los ataques terroristas del 11 de septiembre de 2001,

---

<sup>113</sup> En documentos oficiales del Fondo traducidos al español, la traducción oficial de UNTFHS era Fondo Fiduciario de las Naciones Unidas para la Seguridad de los Seres Humanos, sin embargo, para efectos de la presente investigación se tomará la traducción oficial de UNTFHS que viene en la página web oficial del Fondo: Fondo Fiduciario de las Naciones Unidas para la Seguridad Humana, véase [en línea], Dirección URL: <https://www.un.org/humansecurity/es/>, [consultado el 18 de marzo de 2020].

<sup>114</sup> UNTFHS, *Human Security in Practice, An Overview (...)*, op. cit., p. 10.

<sup>115</sup> María Cristina Rosas, op. cit., p. 39.

fueron el final de la primera etapa de auge de la seguridad humana. En consecuencia, comenzó la segunda etapa de la evolución del concepto, la cual se caracterizó por el abandono del debate sobre una agenda de seguridad humana, y la priorización de la discusión e implementación de una agenda de seguridad internacional de carácter estatocentrista, enfocada en la lucha contra el terrorismo y que retoma las cuestiones militares (alianzas y gasto) para su operatividad<sup>116</sup>.

Una serie de eventos naturales de alcance internacional que afectaron la seguridad de distintos Estados, como desastres naturales y epidemias<sup>117</sup>, fueron la pauta para retomar el debate de la agenda de seguridad humana, dando lugar a la tercera etapa de la seguridad humana.

En los últimos años, el debate sobre la seguridad humana ha estado a cargo de las Naciones Unidas. El Secretario General Ban Ki-moon presentó en 2010 su reporte sobre seguridad humana en donde se abordaron los principios, el alcance y el avance en su aplicación con respecto a las prioridades de la agenda de Naciones Unidas. En ese mismo año, presentó a Yukio Takasu como su Asesor Especial en seguridad humana, cuya relevancia reside en que éste será quien continuará el desarrollo de la agenda de seguridad humana en Naciones Unidas hasta su culminación con la elaboración de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible<sup>118</sup>.

En 2013, el Secretario General Ban Ki-moon realizó un evento en donde representantes de Naciones Unidas, la comunidad científica y la sociedad civil participaron para reafirmar la resolución 66/290<sup>119</sup> y reflexionar sobre su aplicación y su vigencia para reducir conflictos y promover la dignidad humana. En 2014 se comenzaron los trabajos sobre la seguridad humana y su papel en la post agenda de desarrollo 2015. Ya en 2015 se creó un marco de cooperación para la aplicación del enfoque de seguridad humana en todo el sistema de Naciones Unidas.

---

<sup>116</sup> *Idem*.

<sup>117</sup> *Ibidem*, p. 40.

<sup>118</sup> UNTFHS, "Human security milestones and history", [en línea], Dirección URL: <https://www.un.org/humansecurity/human-security-milestones-and-history/>, [consultado el 12 de marzo de 2019].

<sup>119</sup> En el 2012 se adoptó la resolución 66/290, que consistía en seguir el párrafo 143 de seguridad humana de Resultado de la Cumbre Mundial 2005, el cual indicaba un entendimiento común por parte de los Estados sobre la definición de seguridad humana. *Idem*.

**Cuadro 5. Desarrollos Clave de la Seguridad Humana en la ONU.**

Desarrollos Clave de la Seguridad Humana en la ONU		
1992	<i>Una Agenda para la Paz</i>	El llamamiento del Secretario General de la ONU, Boutros-Boutros Ghali, a favor de "un enfoque integrado de la seguridad humana" para abordar las causas fundamentales de los conflictos, abarcando cuestiones económicas, sociales y políticas.
1994	<i>Informe sobre Desarrollo Humano 1994</i>	Informe sobre Desarrollo Humano 1994 El debut de la seguridad humana, definido en términos generales como "libertad del miedo y libertad de la necesidad" y que marca el paso de un paradigma de seguridad centrado en el estado a uno centrado en el ser humano.
1999	<i>Declaración del Milenio 1999</i>	El Secretario General de la ONU, Kofi Annan, llama a la comunidad internacional a trabajar para lograr los objetivos gemelos de "libertad del miedo" y "libertad de la necesidad".
	Fondo Fiduciario de las Naciones Unidas para la Seguridad Humana (UNTFHS)	En marzo de 1999, el Gobierno de Japón y la Secretaría de la ONU lanzaron el UNTFHS para financiar proyectos de seguridad humana de la ONU y aumentar el impacto operacional de la seguridad humana.
	Red de Seguridad Humana (HSN)	Lanzamiento del HSN por iniciativa de Canadá y Noruega. El HSN comprende un grupo de países de ideas afines de todas las regiones del mundo comprometidos a identificar áreas concretas para la acción colectiva en el área de la seguridad humana.
2001	Comisión de Seguridad Humana (CHS)	Establecimiento de la Comisión Independiente de Seguridad Humana bajo la presidencia de Sadako Ogata y Amartya Sen.
2003	<i>Seguridad Humana Ahora (Human Security Now)</i>	La CHS publica su informe final, Human Security Now, que define la seguridad humana como: "para proteger el núcleo vital de todas las vidas humanas de manera que mejoren las libertades humanas y la realización humana".
2004	Unidad de Seguridad Humana (HSU)	Establecimiento del HSU en la Secretaría de la ONU.
	Panel de Alto Nivel del Secretario General de las Naciones Unidas sobre Amenazas, Desafíos y Cambio.	Reconocimiento de la interconexión de una amplia gama de nuevas amenazas a la seguridad humana (amenazas económicas y sociales; conflicto y rivalidad entre los estados; violencia interna, incluida la guerra civil, el colapso estatal y el genocidio; armas nucleares, radiológicas, químicas y biológicas; terrorismo; y la delincuencia organizada transnacional) y la necesidad de una mayor cooperación y asociación para

Desarrollos Clave de la Seguridad Humana en la ONU		
		abordarlos
2005	<i>Un concepto más amplio de la libertad: hacia el desarrollo, la seguridad y derechos humanos para todos.</i>	Informe del Secretario General de la ONU que establece una serie de prioridades políticas y propone una serie de reformas institucionales para lograr los tres objetivos de "libertad de la necesidad", "libertad del miedo" y "libertad de vivir con dignidad".
	<i>Documento Final de la Cumbre Mundial 2005.</i>	Los jefes de Estado y de Gobierno se refieren al concepto de seguridad humana. El párrafo 143 del Documento reconoció que: "todas las personas, en particular las personas vulnerables, tienen derecho a no tener miedo y a no tener deseos, a tener igualdad de oportunidades para disfrutar de sus derechos y desarrollar plenamente su potencial humano".
2006	Amigos de la Seguridad Humana (FHS).	El FHS, "un grupo informal flexible y abierto de partidarios de la seguridad humana", formado principalmente por representantes de los estados miembros de la ONU y organizaciones internacionales que trabajan en la sede de la ONU en Nueva York, celebra su primera de cuatro reuniones en Nueva York bajo la presidencia de Japón.
2008	Asamblea General de las Naciones Unidas: Debate temático sobre seguridad humana.	Debate para reflexionar sobre el alcance multidimensional de la seguridad humana y para seguir explorando formas de hacer un seguimiento de su referencia en el Documento Final de la Cumbre Mundial.

**Fuente:** Cuadro elaborado por la autora con base a la traducción del cuadro *Key Developments of Human Security at the UN*, UNTFHS, *Human Security in Practice, An Overview of the Human Security Concept and the United Nations Trust Fund for Human Security*, Nueva York, pp. 8-9.

### 1.3.3.1. La acepción minimalista de la seguridad humana.

Durante la etapa de auge de la seguridad humana surgieron debates sobre su aplicabilidad. Críticos del concepto se enfocaron en que era un término de la seguridad ambicioso y que llegaba a lo que Buzan describía como *seguritización*<sup>120</sup>, es decir, una agenda bastante amplia que dificulta su seguimiento. Canadá fue de los

<sup>120</sup>"La *seguritización* (en inglés, *securitization*) puede tener dos acepciones: *la negativa*, entendida como la consideración de cualquier riesgo, vulnerabilidad, y/o amenaza como un tema de seguridad, en tanto la *positiva* permite elevar el nivel de prioridad de un tema para garantizar su debida atención. María Cristina Rosas, *op. cit.*, p. 40.

primeros países en retomar la agenda de seguridad humana, sin embargo, únicamente en el sentido de la “libertad de miedo”, con el entendimiento de que se requieren las necesidades básicas de seguridad como la eliminación de la violencia física para poder continuar hacia el avance del desarrollo humano entendido como “libertad de necesidades”. Las medidas que siguió dicho país fueron en contra de la violencia mediante “...políticas de protección de civiles en conflictos armados, prevención de conflictos, participación en operaciones de paz.” Una de sus primeras acciones fue la Convención de Ottawa en 1997 en donde firmó el tratado sobre minas terrestres antipersonales, el cual se consideró como un primer paso para el cumplimiento de la agenda de seguridad humana<sup>121</sup>.

Noruega fue otro país que se sintió identificado con la acepción minimalista de la seguridad humana, por lo que, a partir de las negociaciones de la Convención de Ottawa, Canadá y Noruega crearon la Red de Seguridad Humana (*Human Security Network*, por sus siglas en inglés) en 1999<sup>122</sup>. Fue un año antes donde ambos países establecieron un plan de acción conjunto a través de la Declaración de Lysoen, en la cual sus objetivos recaían en “...la promoción de la seguridad humana y de los derechos humanos, el refuerzo de la ley humanitaria, la prevención de conflictos, así como el fomento de la democracia y la gobernabilidad”<sup>123</sup>. La Red de Seguridad Humana se reuniría una vez al año con la participación de trece Estados y organizaciones no gubernamentales, debatiendo sobre “...protección de civiles en conflictos armados, el tratado sobre minas terrestres, la Corte Penal Internacional, la proliferación de armas pequeñas, el tráfico de drogas, el crimen organizado, el papel de los niños en los conflictos armados, etc.”<sup>124</sup>.

Por otro lado, Canadá apoya centros de investigación de la seguridad humana como el *Programa de Seguridad Humana* del Departamento de Relaciones Exteriores y Comercio, el cual financia proyectos como el Centro de Seguridad Humana (*Human Security Centre*, por sus siglas en inglés) responsable de la divulgación de información

---

<sup>121</sup> Pol Morillas Bassedas, “Genesis y evolución de la expresión de seguridad humana”, Revista CIDOB D’AFERS INTERNACIONALS, Barcelona Centre of International Affairs, *Seguridad Humana: conceptos, experiencias y propuestas*, vol.76, diciembre 2006-enero 2007, p. 51.

<sup>122</sup> *Ibidem*, p. 52. Lideraba la agrupación Canadá, Noruega y Suiza, y los Estados que participaron fueron Chile, Jordania, Austria, Irlanda, Mali, Grecia, Eslovaquia, Tailandia y Sudáfrica (como observador) y Holanda. Keith Krause, “Seguridad humana: ¿ha alcanzado su momento?”, Papeles no. 90, 2005.

<sup>123</sup> Pol Morillas Bassedas, *op. cit.*, p. 52.

<sup>124</sup> *Idem*.

de dicho enfoque. Asimismo, el Centro de Seguridad Humana en colaboración con el Consorcio Canadiense de Seguridad Humana crearon el *Human Security Gateway*, el cual es una base de datos en línea que recopila información e investigación sobre la seguridad humana<sup>125</sup>.

A partir de la Cumbre del Milenio de Naciones Unidas, celebrada en el año 2000, el gobierno de Canadá informó sobre la creación de una propuesta para la aplicación del concepto de seguridad humana en su acepción minimalista. Se creó la Comisión Internacional sobre Intervención y Soberanía de los Estados (ICISS, por sus siglas en inglés), la cual era presidida por el ex canciller australiano Gareth Evans y el asesor especial del Secretario General de las Naciones Unidas Mohammed Sahnoun. Dicha Comisión dio a conocer el informe *La Responsabilidad de Proteger*, el cual se presentó a la comunidad internacional en diciembre de 2001. En un contexto internacional donde la opinión pública estaba enfocada en los atentados terroristas en EE.UU. el 11 de septiembre de ese mismo año, el informe pasó inadvertido<sup>126</sup>.

*La Responsabilidad de Proteger* es un informe que parte de la inacción de un gobierno para proteger a sus ciudadanos, “...cuando no cumple con el principio básico del Estado moderno de proveer protección a sus ciudadanos, la comunidad internacional debe asumir esta responsabilidad”<sup>127</sup>. Dicho informe reconoce los derechos de los individuos, así como la intervención extranjera por razones humanitarias como último recurso para hacer prevalecer como prioridad la prevención de conflictos y la reconstrucción post conflicto. En 2005 la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó el principio de la Responsabilidad de Proteger y más tarde fue aprobado por el Consejo de Seguridad, lo cual centró la crítica de la opinión pública internacional en la “intervención por razones humanitarias”, como una acción para intervenir en cualquier momento y ejercerla en favor de los intereses de los miembros del Consejo de Seguridad<sup>128</sup>.

---

<sup>125</sup> *Idem*.

<sup>126</sup> María Cristina Rosas, *op. cit.*, p. 54.

<sup>127</sup> *Ibidem*, p. 55.

<sup>128</sup> *Ibidem*, p. 56. El 17 de marzo de 2011 se utilizó por primera vez el concepto R2P en una resolución del Consejo de Seguridad para autorizar una intervención militar de EE.UU. y la OTAN contra el gobierno de Muamar Gadafi en Libia. Véase en Javier Biosca Azcoiti, “Responsabilidad de proteger’: el concepto ensayado en Libia que empieza a sonar en Venezuela”, *elDiario.es*, 26 de febrero de 2019, [en línea], Dirección URL: [https://www.eldiario.es/internacional/Responsabilidad-proteger-oposicion-venezolana-intervencion\\_0\\_872113616.html](https://www.eldiario.es/internacional/Responsabilidad-proteger-oposicion-venezolana-intervencion_0_872113616.html), [consultado el 4 de abril de 2019].

A pesar de que los esfuerzos de Canadá y sus seguidores sean a favor de la seguridad humana en su acepción minimalista, de “libertad de temores”, su esfuerzo por generar investigación y debate han reforzado el enfoque de la seguridad humana. En 2005, el *Centro de Seguridad Humana* presentó el Informe sobre *Seguridad Humana: Guerra y Paz en el Siglo 21*, en el cual se dio a conocer el *Proyecto sobre el Informe de Seguridad Humana*, que se trabaja en la Universidad Simon Fraser en Vancouver, Canadá. Dicho informe trabaja el debate entre las acepciones minimalista y maximalista de la seguridad humana, así como las definiciones de violencia, derechos humanos, víctimas, y reseña sobre la metodología empleada para medir la violencia y sus víctimas<sup>129</sup>. Representa un esfuerzo por darle más rigurosidad científica al enfoque de seguridad humana.

### **1.3.3.2. La acepción maximalista de la seguridad humana.**

La acepción maximalista de la seguridad humana considera el enfoque establecido en el Informe de 1994 del PNUD, que reconoce a la seguridad humana como la “libertad de temores” y “libertad de necesidades”. Esta acepción maximalista fue promovida por el gobierno de Japón en conjunto con las Naciones Unidas<sup>130</sup>. El gobierno de Japón entendió a la seguridad humana como:

...seguridad humana desde la perspectiva de redoblar esfuerzos para hacer frente a las amenazas a la vida humana, a los medios de vida y a la dignidad de las personas, como la pobreza, la degradación ambiental, las drogas ilegales, el crimen internacional organizado, las enfermedades infecciosas como el SIDA, las avalanchas de refugiados y las minas antipersonales (Ministry of Foreign Affairs of Japan, 2000 [traducción]...<sup>131</sup>.

En 1999 el gobierno de Japón, con la supervisión de la Oficina Ejecutiva del Secretario General de la ONU, fundaron el Fondo Fiduciario de las Naciones Unidas para la Seguridad Humana para financiar proyectos creados a partir de la seguridad

---

<sup>129</sup> María Cristina Rosas, *op. cit.*, p. 59.

<sup>130</sup> Cabe resaltar que este esfuerzo por el gobierno de Japón para dar operatividad al enfoque de seguridad humana, responde a un contexto en el que Japón a través de su política exterior busca fortalecer su presencia internacional e incidir en las Naciones Unidas. Véase en Grecia Montserrat Castro Miranda, “La seguridad humana en el marco de la política exterior japonesa: un concepto y herramienta clave”, Tesis de Licenciatura, FCPS, UNAM, México, 2013.

<sup>131</sup> Pol Morillas Bassedas, *op. cit.*, p. 53.



humana para hacer más operable el enfoque<sup>132</sup>. Este Fondo surgió de la propuesta del primer ministro japonés Obuchi Keizo, en su intervención en el evento *Toward the Creation of a Brighth Future for Asia* organizado por el *Institute of International Relations* en Hanoi, Vietnam, con los objetivos de garantizar la protección de la vida y la dignidad humanas y la sobrevivencia a través de la ayuda a los organismos internacionales en la región asiática. En dicho sentido se puede vislumbrar que el mayor financiamiento fue dispensado por parte de Japón y que fue disminuyendo con el paso del tiempo, de cantidades que ascendían hasta 72.16 millones de dólares en 2001, a 8 millones de dólares aproximadamente en 2012<sup>133</sup>. La mayoría de los proyectos del Fondo se efectuaron en la región asiática, con 81 proyectos, siguiendo África con 61 proyectos<sup>134</sup>.

De dichos esfuerzos y respondiendo a la Cumbre del Milenio del año 2000, surgió la Comisión de la Seguridad Humana, en 2001, copresidida por Amrtya Sen y Sadako Ogata. En el momento de su creación se establecieron los siguientes objetivos:

- ...1. Promover la comprensión, el compromiso y el apoyo a la seguridad humana y sus principios rectores.
2. Desarrollar el concepto de seguridad humana como una herramienta operativa para la formulación de políticas y su implementación.
3. Proponer un programa de acción específico para hacer frente a las amenazas críticas y generalizadas a la seguridad humana...<sup>135</sup>.

El 1 de mayo de 2003 la Comisión de Seguridad Humana dio a conocer su informe *Seguridad humana ahora* (Human Security Now), el cual hace un análisis sobre la seguridad humana en su acepción maximalista y la definió como:

...La protección del núcleo vital de todas las vidas humanas de manera que mejoren las libertades humanas y la realización humana. La seguridad humana significa proteger las libertades fundamentales, libertades que son la esencia de la vida. Significa proteger a las personas de amenazas y situaciones críticas (graves) y extensas (generalizadas). Significa usar procesos que se basan en las fortalezas y aspiraciones de las personas. Significa crear sistemas políticos, sociales, ambientales,

---

<sup>132</sup> El financiamiento fue proporcionado por Japón, la Fundación Rockefeller, el Banco Mundial, la Fundación Greentree, Suecia y el Centro de Japón para el Intercambio Internacional. María Cristina Rosas, *op. cit.*, p. 63.

<sup>133</sup> Grecia Montserrat Castro Miranda, *op. cit.*, p. 83.

<sup>134</sup> *Ibidem*, p. 92.

<sup>135</sup> Pol Morillas Bassedas, *op. cit.*, p. 53.

económicos, militares y culturales que, en conjunto, brinden a las personas los componentes básicos de la supervivencia, el sustento y la dignidad...<sup>136</sup>.

Dicho informe también emitió recomendaciones sobre la protección de las personas ante conflictos violentos, protección de las personas frente a la proliferación de armamento, apoyo a la seguridad de las personas que se trasladan -migrantes-, establecimiento de fondos de transición para la seguridad humana en situaciones post conflicto<sup>137</sup>. El esfuerzo de la Comisión por hacer operable la acepción maximalista de la seguridad humana, se verá reflejado en las actividades del Fondo, a través de proyectos (registrados hasta 2012) y de un manual para crear dichos proyectos.

Como ya se vio, la seguridad humana ha tenido debates en los que se rescata su importancia para la seguridad internacional. Ha servido como herramienta de política exterior para países como Canadá con la adopción de la seguridad humana en su versión minimalista, “libertad de temores” (el cual implica seguridad comunitaria, seguridad personal y seguridad política), mientras que Japón apoyó la agenda de seguridad humana maximalista (contemplando la totalidad de sus componentes) y realizando proyectos mediante el Fondo. Sin embargo, conforme han pasado los años, cada vez es menos visible la operatividad de la agenda de seguridad humana en proyectos concretos o en su adopción por parte de gobiernos, por lo que para la presente investigación se retomará la importancia de la operatividad de la acepción maximalista y su complementación con la educación.

---

<sup>136</sup> Traducción de la definición original. Comisión de Seguridad Humana, Final Report of the Commission on Human Security. *Human Security Now*. Nueva York, 2003, p. 4.

<sup>137</sup> María Cristina Rosas, *op. cit.*, p. 63.

## 2. La educación en la agenda de seguridad humana.

### 2.1. Estrategias de acción de la agenda de seguridad humana.

La educación es un tema que está presente en la agenda internacional desde 1945 con la creación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Si bien ha sido un tema presente en la agenda internacional, su evolución en ésta no le ha dado lugar prioritario en la agenda internacional a pesar de la importancia que merece. En el presente capítulo se hace un análisis sobre cómo es esencial la educación en la operatividad de la agenda de seguridad humana para su consecución.

A continuación, se explicará la operatividad de la agenda de seguridad humana de acuerdo con las dos estrategias que estableció en su momento la Comisión de la Seguridad Humana: *Protección y Empoderamiento*, esto con el fin de facilitar al lector la comprensión sobre la relación entre la educación y la operatividad de la agenda de seguridad humana.

Para lo anterior es necesario retomar la definición de la seguridad humana desde su acepción maximalista, incentivada por la misma Comisión de la Seguridad Humana en su reporte de 2003 *Human Security Now*; la seguridad humana es:

...protección del núcleo vital de todas las vidas humanas de forma que se mejoren las libertades humanas y la realización de las personas. La seguridad humana significa proteger las libertades fundamentales, aquellas libertades que son la esencia de la vida. Significa proteger a las personas de situaciones y amenazas críticas (graves) y más presentes (extendidas). Significa utilizar procesos que se basen en las fortalezas y aspiraciones de las personas. Significa crear sistemas políticos, sociales, medioambientales, económicos, militares y culturales que, de forma conjunta, aporten a las personas los fundamentos para la supervivencia, el sustento y la dignidad<sup>138</sup>.

De acuerdo con lo anterior, una agenda de seguridad humana tiene por objetivo que las personas logren:

- La libertad para vivir sin miedo o temor (freedom from fear).
- La libertad para vivir sin miseria o necesidades (freedom from want).
- La libertad para vivir con dignidad<sup>139</sup>.

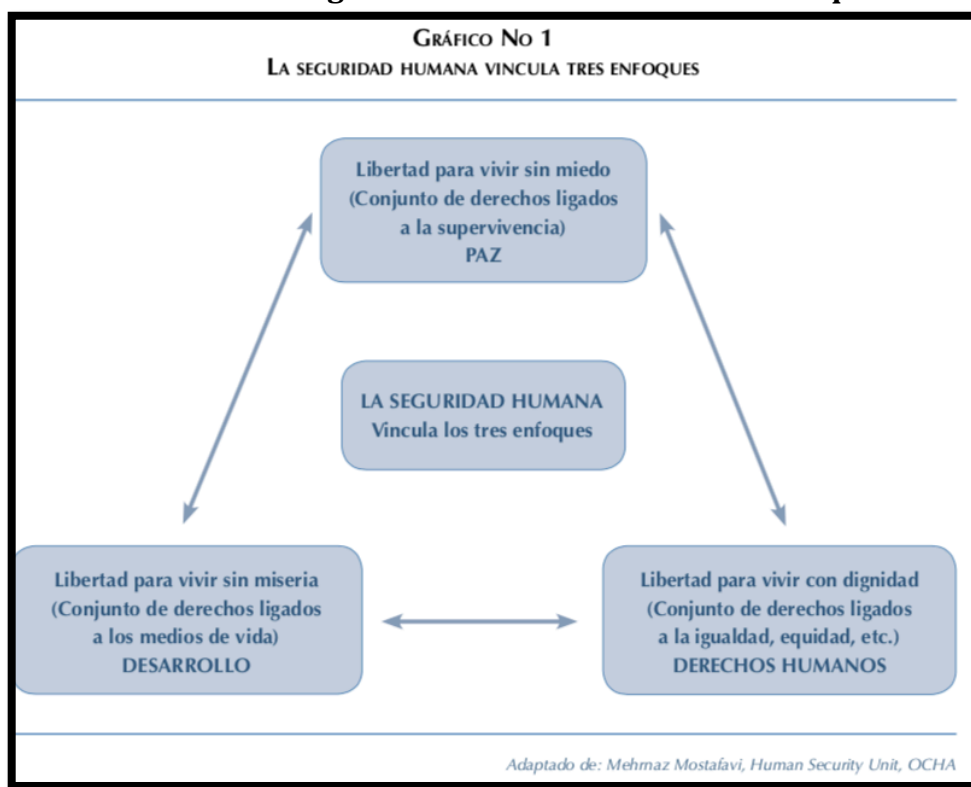
---

<sup>138</sup> CHS, *Human Security Now*, 2003, p. 4.

<sup>139</sup> IIDH, *El enfoque de la seguridad humana desde tres casos de estudio*, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo/Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, 2011, p. 20.

Por ello, a la hora de hacer operable la agenda de seguridad humana se requiere comprender cómo es que se vinculan los tres objetivos mediante sus respectivas agendas: paz (libertad para vivir sin miedo), desarrollo humano (libertad para vivir sin necesidades) y derechos humanos (libertad para vivir con dignidad)<sup>140</sup>.

**Gráfico 4. La seguridad humana vincula tres enfoques.**



**Fuente de consulta:** Gráfica obtenida de IIDH, *El enfoque de la seguridad humana desde tres casos de estudio*, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo/Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, 2011, p. 22.

En la presente investigación, se estudiará el logro de esas libertades a partir de la comprensión de sus respectivas agendas y los actores involucrados, todo lo anterior bajo el entendimiento del Fondo Fiduciario de las Naciones Unidas para la Seguridad Humana (UNTFHS, en adelante) sobre las dos caras de cualquier marco político relacionado con la seguridad humana: las estrategias de acción de *protección y empoderamiento*<sup>141</sup>.

<sup>140</sup> *Ibidem*, p. 22.

<sup>141</sup> UNTFHS, *Teoría y Práctica de la Seguridad Humana: Aplicación del concepto de seguridad humana y el Fondo Fiduciario de las Naciones Unidas para la Seguridad de los Seres Humanos*, 2009, p. 8.

Con relación a la protección de las libertades de las personas, la Comisión de la Seguridad Humana definió a la *protección* como: "...estrategias, establecidas por los Estados, las agencias internacionales, las ONG y el sector privado, para proteger a las personas de las amenazas. Se refiere a las normas, las instituciones y los procesos necesarios para proteger a las personas de amenazas críticas y extendidas"<sup>142</sup>. La protección tiene un enfoque descendente, es decir, consiste en emplear medidas de "arriba hacia abajo", o dicho de otro modo, desde el Gobierno y las Instituciones hacia el individuo, en consideración de que las personas a veces sufren amenazas que no pueden controlar (por ejemplo, desastres naturales, crisis financieras, conflictos, pandemias). En este sentido, una agenda de seguridad humana requiere proteger a las personas de una forma *sistemática, integral y preventiva*<sup>143</sup>.

Los Estados son los principales actores en implementar este mecanismo de protección. No obstante, como se ha podido ver a lo largo de la historia, los Estados a veces no tienen la capacidad para proveer dicha seguridad a las personas<sup>144</sup> y en ocasiones son fuentes de amenazas para su población. Actores como las Organizaciones Internacionales y regionales, la sociedad civil, organizaciones no gubernamentales y el sector privado de igual manera pueden llegar a cumplir dicha función convirtiéndose en aliados complementarios de las funciones del Estado, o pueden ser críticos del propio Estado y protectores de las personas que se encuentran en una situación de inseguridad humana<sup>145</sup>.

De acuerdo con lo anterior, la protección no solo consiste en la participación del Estado como garante de seguridad para su población, sino también en la participación de actores no estatales que fomentan la creación de instituciones que procuran brindar un ambiente donde las personas puedan vivir libres de miedo, de necesidades y con dignidad. Para ello la operatividad de la agenda de seguridad humana requiere del seguimiento de tres agendas con sus respectivos enfoques: seguridad del Estado, desarrollo humano y derechos humanos<sup>146</sup>.

---

<sup>142</sup> *Idem*.

<sup>143</sup> IIDH, *op. cit.*, p. 25.

<sup>144</sup> Limitados por la escases de recursos económicos, o por la corrupción que existe en el gobierno en turno, por mencionar algunas razones. Véase página 38 sobre las amenazas a la seguridad política.

<sup>145</sup> UNTFHS, *Teoría y Práctica de la Seguridad Humana (...)*, *op. cit.*, p. 8.

<sup>146</sup> *Ibidem*, p. 10.

Cabe señalar que en la estrategia de protección se puede observar la presencia de la educación dentro de los tres enfoques como un indicador de la seguridad humana. A partir del carácter descendente de la estrategia de protección, es posible observar cómo el Estado ha sido el encargado de hacer funcionar a la educación formal<sup>147</sup>. Empero, la falta de atención en este campo por parte del Estado ha dejado divisar poblaciones que son incapaces de hacer valer sus derechos humanos y como consecuencia quedan vulnerables a sufrir amenazas en sus vidas. A partir de la operatividad de la seguridad humana, es relevante fortalecer las instituciones y normas que protegen a la educación como un derecho humano, como un indicador de desarrollo humano y/o como un tema de seguridad nacional:

Las privaciones educativas son particularmente graves para la seguridad humana. Sin educación, los hombres y especialmente las mujeres están en desventaja como trabajadores productivos, como padres y madres, como ciudadanos capaces de cambio social. Sin protección social, las lesiones personales o el colapso económico pueden catapultar a las familias a la penuria y la desesperación. Todas esas pérdidas afectan el poder de las personas para valerse por sí mismas<sup>148</sup>.

La Comisión de Seguridad Humana (en adelante CSH) resalta que deben de existir normas que garanticen la seguridad humana, sobre todo que se clasifiquen las amenazas de manera que se pueda actuar de forma preventiva y no reactiva:

Hacerlo requiere esfuerzos concertados para desarrollar normas, procesos e instituciones nacionales e internacionales, que deben abordar las inseguridades de forma sistemática, no improvisada, integral, no compartimentada, preventiva, no reactiva. La seguridad humana ayuda a identificar las brechas en la infraestructura de protección, así como las formas de fortalecerla o mejorarla<sup>149</sup>.

No obstante, para poder clasificar las amenazas es importante considerar la participación de las personas en el proceso de la operatividad de una agenda de seguridad humana y por ello se sugiere la segunda estrategia de acción que es el *empoderamiento*. De acuerdo con la CSH, el empoderamiento es “la capacidad de las personas para actuar en su propio nombre, y en nombre de los demás”<sup>150</sup>, es una

---

<sup>147</sup> ¿Qué tipo de educación están recibiendo los alumnos?, dicha educación, ¿incentiva la consecución de la seguridad humana? Más adelante se profundizará el tema.

<sup>148</sup> CHS, *Human Security Now*, 2003, p. 6.

<sup>149</sup> *Ibidem*, p. 11.

<sup>150</sup> *Idem*.

habilidad que libra a las personas de situaciones que ponen en riesgo su vida, ya que desarrollan su potencial como individuos y como comunidades. Dentro de la operatividad de la seguridad humana el empoderamiento tiene un enfoque de “abajo hacia arriba”, es decir, desde el individuo hacia las instituciones o el Estado: “El empoderamiento no solo habilita a las personas para lograr el desarrollo de sus potencialidades, sino que también les permite participar en el diseño y ejecución de las soluciones necesarias para su seguridad humana y la de otras personas”<sup>151</sup>.

Lo anterior pone de relieve la sostenibilidad de una agenda de seguridad humana, ya que al empoderar a las personas se busca que éstas garanticen su propia seguridad a través del tiempo, pues es a partir de su participación que se crean soluciones contextualizadas de acuerdo con aquello que perciben como amenazas para sí mismas, al reconocimiento de sus capacidades y a la disponibilidad de los recursos que tienen<sup>152</sup>.

Ambas estrategias de acción, Protección y Empoderamiento, dentro de la operatividad de la agenda de la seguridad humana, deben ser planteadas como conjunto y no de manera aislada ya que se refuerzan mutuamente. Las personas que cuentan con un sistema de protección pueden ser libres para vivir sin miedo, libres para vivir sin necesidades y libres para vivir con dignidad. De igual forma, éstas pueden ayudar a otras personas a lograr lo mismo mediante el empoderamiento, dándoles las herramientas para que puedan ser partícipes de su sociedad y para que sean capaces de exigir mejoras en su sistema de protección<sup>153</sup>.

### **2.1.1. Protección.**

En este apartado se profundizará sobre en qué consiste la estrategia de protección desde el enfoque de la seguridad humana a través del estudio de las tres libertades (*Libertad para vivir sin miedo, Libertad para vivir sin necesidades y Libertad para vivir con dignidad*) vinculadas a sus respectivas agendas de seguridad nacional, de desarrollo humano y de derechos humanos. Se busca la comprensión de los actores involucrados para la operatividad de dichas agendas con el propósito de enfatizar que

---

<sup>151</sup> IIDH, *op. cit.*, p. 25.

<sup>152</sup> *Idem.*

<sup>153</sup> CHS, *Human Security Now*, 2003, p. 12.

el Estado puede garantizar la protección de las personas complementando su agenda de seguridad nacional con la agenda de seguridad humana. Asimismo, se hace esta explicación para poder abordar la relación de la estrategia de protección con la educación y es en este sentido que se cuestiona el fin que tiene la educación que imparten los Estados a través de las escuelas.

#### **2.1.1.1. Libertad para vivir sin miedo.**

De acuerdo con el reporte de la Comisión de Seguridad Humana, *Human Security Now*, una agenda de seguridad humana es complementaria a la seguridad del Estado en cuatro aspectos:

- Su preocupación es el individuo y la comunidad en lugar del Estado.
- Las amenazas a la seguridad de las personas incluyen amenazas y condiciones que no siempre se han clasificado como amenazas a la seguridad del estado.
- La gama de actores se expande más allá del Estado.
- La seguridad humana incluye no solo la protección de las personas, sino también el empoderamiento de las personas para valerse por sí mismas<sup>154</sup>.

La CSH menciona que: “La seguridad estatal se centró principalmente en proteger al Estado —sus límites territoriales, las personas, instituciones y valores— de ataques externos”<sup>155</sup>. Lo anterior hace alusión al primer capítulo en el que se estudió cómo fue la transición de la seguridad tradicional a la seguridad humana. En algunos casos, el Estado fue incapaz de garantizar la seguridad de su población por seguir una agenda de seguridad nacional centrada en la dimensión militar y provista únicamente por él. Así mismo, por la transformación del propio Estado como consecuencia de la globalización neoliberal<sup>156</sup> se convirtió en una fuente de amenazas para su población:

---

<sup>154</sup> *Ibidem*, p. 4.

<sup>155</sup> *Ibidem*, p. 5.

<sup>156</sup> Véase página 13 sobre el contexto histórico en el que se presenta la incapacidad del Estado como garante de seguridad.



La seguridad humana postula que la seguridad del Estado es importante, pero que no es garante de la seguridad de las personas, sobre todo porque desafortunadamente en muchos países, la seguridad del Estado se centra en salvaguardar al régimen en turno, lo que potencia agresiones y violaciones de los derechos más elementales de las personas (...) diversos Estados juegan un papel crucial en la inseguridad, sea por la represión que ejercen a nivel interno, o por los conflictos armados en que se enfrascan y que inciden directamente en la supervivencia de las personas<sup>157</sup>.

Es de suma importancia entender que en muchos casos la seguridad del Estado se ha tergiversado y se ha llevado a cabo como seguridad del régimen es decir seguridad para el grupo gobernante en turno. En este sentido, la agenda de seguridad nacional responde a una política de gobierno que busca salvaguardar los intereses del grupo gobernante con una duración coyuntural<sup>158</sup>.

Como se vio anteriormente, en la práctica el Estado ha seguido una agenda de seguridad nacional unidimensional y unilateral que a su vez ha protegido los intereses del régimen en turno perpetuando las amenazas hacia la vida de las personas que se supone debería salvaguardar. Esta perpetuación se ha dado debido a que el propio Estado ha omitido crear un sistema de protección que custodie la seguridad de las personas.

El académico noruego Galtung ve este tipo de amenazas desde el concepto de la violencia, la cual se hace presente: “cuando los seres humanos están siendo influenciados de modo que sus realizaciones somáticas y mentales reales están por debajo de su realización potencial”<sup>159</sup>. De igual modo, profundiza sobre los tipos de violencia distinguiendo entre la existencia de la violencia personal o directa y la violencia estructural o indirecta.

En la violencia personal o directa, se requiere de un actor que la ejerza, y puede expresarse en formas convencionales de violencia, como cuando el Estado<sup>160</sup> lleva a su población a vivir situaciones de guerra con otros países o en genocidios<sup>161</sup>. Por otro lado, la violencia estructural o indirecta, en donde no hay actor que la ejerza, se deriva

---

<sup>157</sup> María Cristina Rosas, *op. cit.*, p. 44.

<sup>158</sup> María Cristina Rosas, (coordinadora), *Repensando la Seguridad Nacional de México*, Secretaría de Marina/Universidad Nacional Autónoma de México/ Centro de Análisis e Investigación sobre Paz, Seguridad y Desarrollo Olof Palme A.C./ Centro de Estudios Superiores Navales, México, 2013, p. 2.

<sup>159</sup> Johan Galtung hace 6 distinciones de tipos de violencia con el objetivo de profundizar sobre la concepción de violencia y la construcción teórica de la investigación para la paz, véase Johan Galtung, “Violence, Peace, and Peace Research”, *Journal of Peace Research*, Vol. 6, No. 3 (1969), pp. 167-191, [en línea], Dirección URL: <http://www.jstor.org/stable/422690>, [consultado el 9 de abril de 2020], p. 168.

<sup>160</sup> Que tiene el poder del uso legítimo de la fuerza.

<sup>161</sup> David Roberts, *Human Insecurity: Global Structures of Violence*, Zed Books, 2013, p. 36.

de la propia estructura del sistema; “en ambos casos, los individuos pueden ser asesinados o mutilados, golpeados o heridos en ambos sentidos de estas palabras, y manipulados mediante estrategias de palo o zanahoria”<sup>162</sup>.

A pesar de que la violencia estructural se refiere a que no hay actor que la ejerza directamente, ésta puede surgir a partir de que el Estado, por mucho tiempo, ha dejado de proveer mecanismos que fomenten la existencia de un sistema de protección para las personas por igual, como instituciones y leyes que protejan sus derechos humanos y políticos<sup>163</sup>; “(...) la violencia está integrada en la estructura y se muestra como un poder desigual y, en consecuencia, como oportunidades de vida desiguales”<sup>164</sup>.

Cuando el Estado desvía los recursos económicos para favorecer ya sea a la clase gobernante o a ciertos sectores, como el militar, y no para la construcción de mecanismos para salvaguardar la seguridad de las personas se habla de violencia estructural. Galtung lo nombra también como injusticia social:

...los recursos se distribuyen de manera desigual, como cuando las distribuciones de ingresos están muy sesgadas, la alfabetización/educación se distribuye de manera desigual, los servicios médicos existen en algunos distritos y solo para algunos grupos, y así sucesivamente(...)La situación se agrava aún más si las personas de bajos ingresos también tienen bajos niveles de educación, salud y poder, como suele ser el caso porque estas dimensiones de rango tienden a estar fuertemente correlacionadas debido a la forma en que están vinculadas en la estructura social...<sup>165</sup>.

A pesar de ello, la agenda de seguridad nacional, en su esencia, evitaría cualquier amenaza que “ponga en riesgo la supervivencia de la nación”<sup>166</sup>, es decir, protegería de posibles flagelos a las personas que comparten un territorio, una historia y sus características culturales:

En las naciones más avanzadas (y también en algunas en desarrollo), por ejemplo, se define a la seguridad nacional como la condición alcanzada por un país como consecuencia del desarrollo armónico de un poder nacional y de haber adoptado previsiones y acciones tendentes a atenuar o eliminar su vulnerabilidad de modo que

---

<sup>162</sup> Johan Galtung, *op. cit.*, p. 170.

<sup>163</sup> David Roberts, *op. cit.*, p. 41.

<sup>164</sup> Johan Galtung, *op. cit.*, p. 171.

<sup>165</sup> *Idem.*

<sup>166</sup> María Cristina Rosas, *Repensando la Seguridad Nacional de México*, *op. cit.*, p. 9.

asegure el logro de sus objetivos nacionales, pese a los riesgos y amenazas externas e internas, con pleno respeto de la legalidad<sup>167</sup>.

Con el fin de evitar que la agenda de seguridad nacional se convierta en un mecanismo para garantizar la seguridad del régimen y no de las personas, se recomienda que su creación sea a partir de una política de Estado en materia de seguridad, lo cual consistiría en el resultado de un consenso de la sociedad sobre lo que se considera como seguridad y cuáles son los medios para alcanzarla y mantenerla a largo plazo. Este consenso requiere de la participación de los gobernantes y de los gobernados<sup>168</sup>, lo cual es complejo debido a que existen sectores de la población marginados ante estos procesos de participación política:

En la práctica, esta es una tarea difícil y compleja, dado que en el seno de las sociedades subsisten sectores y segmentos que encuentran muy difícil participar, dado que prevalecen estructuras e intereses que los marginan, como ocurre, por ejemplo, con las comunidades indígenas, las personas discapacitadas, las de la tercera edad, por citar algunos casos<sup>169</sup>.

Por lo anterior, se hace énfasis en la importancia de la complementariedad de la agenda de seguridad humana con respecto a la agenda de seguridad nacional: “La seguridad humana y la seguridad del Estado se refuerzan mutuamente y dependen una de la otra. Sin seguridad humana, la seguridad del Estado no se puede lograr y viceversa”<sup>170</sup>.

Por otro lado, el enfoque de la seguridad humana sirve como marco político para la formulación no solamente de proyectos, sino que también de políticas públicas para la protección de las personas<sup>171</sup>, incentivando la participación y el consenso de la clase gobernante y de los gobernados.

La existencia de agendas de seguridad nacional creadas bajo los términos de seguridad estatal tradicional, ejemplifica la incapacidad del Estado como garante de seguridad para su población:

---

<sup>167</sup> *Ibidem*, p. 8.

<sup>168</sup> *Ibidem*, p. 2.

<sup>169</sup> *Ibidem*, p. 5.

<sup>170</sup> CHS, *Human Security Now*, 2003, p. 6.

<sup>171</sup> Francisco Rojas Aravena, (editor), *Seguridad Humana: nuevos enfoques*, FLACSO, San José, 2012, p. 45.

La creciente percepción de que la pobreza, el desempleo y la negación de la salud o la educación restringen o limitan el ejercicio de la seguridad de la población ha conducido precisamente a cuestionar el papel que el Estado ha desempeñado histórica y tradicionalmente como su principal garante, provisor y administrador<sup>172</sup>.

Además, al excluir a la población en la creación de esta agenda de seguridad nacional y no proveer los mecanismos que faciliten a las personas valerse por sí mismas, el propio Estado va perdiendo legitimidad<sup>173</sup>. Por ello es importante la existencia de una agenda de seguridad humana como marco de acción de un Estado, dentro de su agenda de seguridad nacional, ya que centra su atención en la seguridad de las personas a través de las estrategias de protección y empoderamiento, “con sistemas de carácter integral, multidimensional, preventivo e interdependiente, (...) mecanismos e instrumentos diversos a través de redes o vínculos entre los distintos actores y en múltiples sectores”<sup>174</sup> que salvaguarden las tres libertades de las personas: libertad para vivir sin miedo, libertad para vivir sin necesidades, libertad para vivir con dignidad<sup>175</sup>.

Por otro lado, si una agenda de seguridad nacional se complementará con el enfoque de seguridad humana como un marco de acción, tendría en todo momento presente la importancia de la seguridad internacional, ya que comprende que las amenazas que puedan surgir en otra parte del mundo pueden llegar a convertirse en amenazas comunes para los habitantes del planeta como el calentamiento global, la pobreza o una pandemia como la que actualmente se vive con el SARS-CoV-2, conocido comúnmente como COVID-19<sup>176</sup>. La agenda de seguridad humana aporta

---

<sup>172</sup> Sandra Kanety Zavaleta Hernández, “Alcances y límites de la seguridad humana como el marco de acción del Estado para proveer seguridad” en *Seguridad humana, una apuesta imprescindible*, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, México, 2015, p. 177.

<sup>173</sup> Richard E. Rubenstein, “State Security, Human Security, and the Problem of Complementarity”, *Rethinking Security in the Twenty-First Century*, 2017, [en línea], Dirección URL: [https://www.researchgate.net/publication/311537788\\_State\\_Security\\_Human\\_Security\\_and\\_the\\_Problem\\_of\\_Complementarity](https://www.researchgate.net/publication/311537788_State_Security_Human_Security_and_the_Problem_of_Complementarity), [consultado el 15 de abril de 2020], p. 9.

<sup>174</sup> Sandra Kanety Zavaleta Hernández, “Alcances y límites de la seguridad humana como el marco de acción del Estado para proveer seguridad”, *op. cit.*, p. 184.

<sup>175</sup> El obstáculo que se presentaría para su implementación sería con respecto a cómo el Estado va a administrar sus recursos para eliminar las amenazas que ponen en riesgo la vida de las personas, si algunas amenazas son inminentes, si otras ya han creado un estado de inseguridad humana, y en el caso de que otras podrían desencadenarse si no existe un sistema preventivo. Esto se abordará más adelante.

<sup>176</sup> En el tiempo en el que se escribe la presente investigación, está aconteciendo una emergencia sanitaria mundial a causa de la pandemia del SARS-CoV-2, comúnmente conocido como COVID-19. En el año 2019, la Organización Panamericana de Salud publicó su artículo *Cuáles son las 10 principales*

---

*amenazas a la salud en 2019*, en donde se advirtió sobre una pandemia global de influenza “El mundo enfrentará otra pandemia de influenza, aunque no se sabe cuándo llegará y qué tan grave será, pronostica la OMS”, véase OPS, “Cuáles son las 10 principales amenazas a la salud en 2019”, *op. cit.* Actualmente en el año 2020 se está padeciendo el contagio a nivel mundial del coronavirus, COVID-19, que “es una enfermedad infecciosa causada por un nuevo virus que no había sido detectado antes en humanos. El virus causa una enfermedad respiratoria como la gripe (influenza) con diversos síntomas (tos, fiebre, etc.) que, en casos graves, puede producir una neumonía”, véase en Gaby García, “¿Sabes las diferencias entre el virus de influenza y el nuevo virus COVID-19?”, Noticias Neo, Neo Health, 20 de marzo de 2020, [en línea], Dirección URL: <https://www.revistaneo.com/index.php/articles/2020/03/20/sabes-las-diferencias-entre-el-virus-de-influenza-y-el-nuevo-virus-covid-19>, [consultado el 17 de abril de 2020]. Ante tal circunstancia, el escenario internacional ha demostrado: la falta de preparación ante emergencias sanitarias mundiales; cómo los sistemas de salud de distintos países han sido rebasados por la pandemia y que esta situación no solo es una cuestión de seguridad de la salud a nivel nacional sino que es una cuestión que afecta directamente la seguridad humana a nivel internacional, ya que componentes como la seguridad económica se encuentran amenazados por una crisis económica debido a la cuarentena en la que se encuentran las personas alrededor del mundo, lo que ha ocasionado un alto porcentaje de desempleo: “(...) varias estimaciones preliminares de la OIT se señala un aumento del desempleo mundial que oscila entre 5,3 millones (caso “más favorable”) y 24,7 millones de personas (caso “más desfavorable”), con respecto a un valor de referencia de 188 millones de desempleados en 2019”, véase en S/a, ¿En qué medida va a afectar el COVID-19 al mundo del trabajo?, Organización Internacional del Trabajo, COVID y el mundo del trabajo, Noticias, s/f, [en línea], Dirección URL: [https://www.ilo.org/global/topics/coronavirus/impacts-and-responses/WCMS\\_739398/lang-es/index.htm](https://www.ilo.org/global/topics/coronavirus/impacts-and-responses/WCMS_739398/lang-es/index.htm), [consultado el 16 de julio de 2021].

Por otro lado, esta misma pandemia ha exacerbado el problema de las amenazas a la seguridad personal ya que en este confinamiento ha existido un aumento de la violencia doméstica a nivel mundial. Tan solo en México, “(...)según los reportes de los estados sobre las llamadas de emergencia al 911, la violencia intrafamiliar presenta incrementos de entre 30 y 100% en el marco de las medidas de aislamiento provocadas por la emergencia sanitaria del coronavirus”, véase Maritza Pérez, “Violencia intrafamiliar aumenta hasta 100% por cuarentena”, El Economista, Política, 9 de abril de 2020, [en línea], Dirección URL: <https://www.economista.com.mx/politica/Violencia-intrafamiliar-aumenta-hasta-100-por-cuarentena-20200409-0020.html>, [consultado el 17 de abril de 2020]. El único componente de la seguridad humana que se ha visto beneficiado es el de la seguridad ambiental, ya que se ha reducido en algunos países el consumo de combustibles fósiles y la fauna ha comenzado a presentarse en lugares donde ya no se le veía, provocando un debate sobre la forma de vivir que han llevado los seres humanos en detrimento de la vida de los demás seres vivos de la Tierra, véase en S/a, “Coronavirus: los inesperados beneficios de la epidemia de covid-19 para el medioambiente”, Redacción BBC News Mundo, 28 de febrero de 2020, [en línea], Dirección URL: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-51664432>, [consultado el 17 de abril de 2020].

Asimismo, en estos momentos, 17 de abril de 2020, el epicentro de la pandemia se encuentra en EE.UU. con 689,588 casos confirmados, 57,015 en recuperación y 36,097 muertes superando la cifra de China, lugar de origen del coronavirus, con 82,692 casos confirmados, 76,979 en recuperación y 4,632 muertes, véase en S/a, “COVID-19 pandemic”, 2020, actualizado constantemente, [en línea], Dirección URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/2019-20\\_coronavirus\\_pandemic](https://en.wikipedia.org/wiki/2019-20_coronavirus_pandemic), [consultado el 17 de abril de 2020]. El caso de EE.UU. es uno de los más significativos para cuestionar por qué la seguridad nacional se sigue viendo de manera tradicional y aislada del acontecer internacional (a excepción de la cuestión militar internacional). Se sabe que EE.UU. destina gran parte de su presupuesto a la defensa nacional. El 1 de octubre de 2019 el presidente Donald Trump destinó 738 mil millones de dólares para el presupuesto militar del año fiscal 2020 “aprobaron el proyecto de ley de presupuesto de Defensa, que divide el monto en 658,400 millones de dólares a los programas de seguridad nacional del Departamento de Defensa y del Departamento de Energía; 71,500 millones a las operaciones militares en ultramar; 5,300 millones para casos de emergencia, como reparaciones de daños causados por desastres naturales o condiciones climáticas extremas; 300 millones de dólares en apoyo militar a Ucrania”, véase en S/a, “Trump destina 738 mil millones de dólares a presupuesto militar”, teleSURtv, Noticias, Mundo, 21 de diciembre de 2019, [en línea], Dirección URL: <https://www.telesurtv.net/news/donald-trump-firma-proyecto-presupuesto-militar-2020-20191220->

esta visión de que vivimos en un mundo interdependiente y que la seguridad internacional es un aspecto que requiere de la participación de todos con acciones multilaterales:

Este informe es testimonio de nuestra vida en un mundo más interdependiente que nunca. Todas las sociedades dependen mucho más de los actos u omisiones de otros para la seguridad de su gente, incluso para su supervivencia. Esta realidad es evidente en todos los aspectos de la vida, desde mantener el medio ambiente, hasta aliviar la pobreza y evitar los conflictos. Dadas nuestras obligaciones morales hacia los demás, y dado nuestro propio interés ilustrado, necesitamos desarrollar instituciones que nos permitan cumplir con nuestras responsabilidades hacia los demás en el mundo interdependiente de hoy<sup>177</sup>.

**Cuadro 6. Dimensiones de la seguridad humana. Los conceptos de seguridad nacional e internacional frente al de seguridad humana.**

	<b>Seguridad nacional</b>	<b>Seguridad internacional (tradicional)</b>	<b>Seguridad humana</b>
<b>Enfoque</b>	Nacional	Interestatal	Multidimensional
<b>Focalización</b>	Nacional/estatal	Regional Mundial	Personal mundial (por su impacto en las personas)
<b>Conflictos</b>	Intranacional Interestatal	Interestatal Transnacional	Intranacional Interestatal Transnacional Mundial
<b>Operatividad</b>	Sistema de defensa nacional Coordinación interministerial	Coordinación binacional Naciones Unidas Coordinación organismos internacionales Coordinación organismos regionales (OEA)	Sistema de Naciones Unidas Coordinación interministerial Coordinación intergubernamental Coordinación organismos regionales internacionales Redes mundiales
<b>Funciones de las</b>	Protección de la	Cooperación	Protección de

[0024.html](#), [consultado el 17 de abril de 2020]. ¿Qué hubiera pasado en la actualidad si una cuestión como el sistema de salud estadounidense fuera parte de la seguridad nacional de EE.UU., y que a su vez a nivel internacional se hubiera actuado de forma multilateral desde inicios de la pandemia en diciembre de 2019 para evitar su propagación de manera efectiva. Tener en cuenta una agenda de seguridad humana como complemento de la seguridad estatal es de suma importancia en un sistema internacional tan interdependiente como en el que se vive actualmente. El simple hecho de que todos los países tienen connacionales en distintas partes del mundo genera el cuestionamiento sobre cómo se les puede garantizar su protección, y eso se puede responder con el cambio del enfoque tradicional de la seguridad por el de la seguridad humana. Las amenazas a la seguridad humana superan las fronteras nacionales.

<sup>177</sup> CHS, *Human Security Now*, 2003, p. 12.

	Seguridad nacional	Seguridad internacional (tradicional)	Seguridad humana
<b>fuerzas armadas</b>	integridad nacional	interestatal Cooperación organismos internacionales Operaciones de mantenimiento de la paz (en particular, basadas en el Capítulo VI de la Carta de Naciones Unidas	integridad nacional y operaciones de mantenimiento de la paz (capítulos VI y VII de la Carta de Naciones Unidas) Cooperación interestatal Cooperación organismos internacionales.
<b>Actores</b>	Estado	Estado Organismos Internacionales Intergubernamentales (OII) Organismos no gubernamentales (ONGs)	Persona OII Actores no estatales Sociedad civil ONG's Estado

**Fuente:** Cuadro no. 3 obtenido de María Cristina Rosas, (coordinadora), *La seguridad por otros medios. Evolución de la agenda de seguridad internacional en el siglo XXI: lecciones para México*, México, Centro de Análisis e Investigación sobre Paz, Seguridad y Desarrollo Olof Palme A.C./Editorial e/UNAM. 2011, p. 53.

### 2.1.1.2. Libertad para vivir con dignidad.

Anteriormente se mencionó cómo, para el Estado, una agenda de seguridad humana puede complementar su agenda de seguridad nacional haciendo hincapié en la importancia de la seguridad de las personas a través de las estrategias de protección y empoderamiento con el fin de garantizar las tres libertades: libertad para vivir sin miedo, libertad para vivir sin necesidades y libertad para vivir con dignidad. En este apartado se escribirá sobre la relación entre la seguridad humana y la libertad para vivir con dignidad, es decir, la seguridad humana y los derechos humanos.

Los derechos humanos anteceden al concepto de la seguridad humana por más de 40 años<sup>178</sup>, con la Declaración de los Derechos Humanos proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948, en un contexto internacional en donde el mundo se estaba recuperando de los estragos de la

<sup>178</sup> Ricardo A. Ortega Soriano, José Ricardo Robles Zamarripa, “Estudio introductorio: Desarrollo humano, seguridad humana y derechos humanos: tres miradas hacia un punto de encuentro” en *Seguridad humana una apuesta imprescindible*, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, México, 2015, p. 31.

Segunda Guerra Mundial<sup>179</sup>. La Declaración surgió para señalar la importancia de la seguridad de las personas, así como la obligación de los Estados para con ella:

...la presente DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción<sup>180</sup>.

En el artículo 3º de la Declaración se alude a la seguridad de la persona como un derecho humano: “Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona”<sup>181</sup>. La defensa de los derechos humanos ha tenido una evolución tanto en el aspecto jurídico, con el derecho internacional de los derechos humanos como su conversión a un marco político para la protección de las personas<sup>182</sup>. Si bien son diferentes actores sociales los que se encargan de respetarlos, protegerlos, garantizarlos y promoverlos, prevalece el papel del Estado junto con las demás autoridades estatales, a pesar de ello, muchas veces son los principales actores quienes no respetan los derechos humanos<sup>183</sup>.

Para poder ver la complementariedad de los derechos humanos con la agenda de seguridad humana es necesario hacer mención de que las características de los derechos humanos, según Ricardo A. Ortega y José Ricardo Robles, son “comúnmente aceptadas doctrinaria y dogmáticamente”<sup>184</sup>: los derechos humanos son inalienables, intransferibles, irrenunciables, inherentes, universales, indivisibles e interdependientes, imprescriptibles y de carácter absoluto.

---

<sup>179</sup> Ya se había creado la Organización de Naciones Unidas, el 25 de junio de 1945 con la Carta de las Naciones Unidas, con el fin de evitar otra guerra mundial que pusiera en riesgo la seguridad internacional. Históricamente los derechos humanos se han llegado a legalizar en consecuencia de reclamos en ética social: “La idea de los derechos pre-legales “naturales” o “humanos” a menudo ha motivado iniciativas legislativas, como lo hizo en la Declaración de Independencia de los Estados Unidos o en la Declaración Francesa de los Derechos del Hombre en el siglo XVIII, o en la Convención Europea para La protección de los derechos humanos y las libertades fundamentales en el siglo XX(…)” CHS, *Human Security Now*, 2003, p. 9.

<sup>180</sup> Naciones Unidas, La Declaración de los Derechos Humanos, [en línea], Dirección URL: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>, [consultado el 26 de mayo de 2020].

<sup>181</sup> *Idem*.

<sup>182</sup> Ricardo A. Ortega Soriano, José Ricardo Robles Zamarripa, *op. cit.*, p. 27.

<sup>183</sup> Sabina Alkire, *A conceptual framework for human security*, Centre for Research on Inequality, Human Security and Ethnicity, CRISE, Queen Elizabeth House, University of Oxford, 2003, p. 38.

<sup>184</sup> Ricardo A. Ortega Soriano, José Ricardo Robles Zamarripa, *op. cit.*, p. 27.



## Cuadro 7. Características de los derechos humanos.

Características	En qué consiste
Inalienables	Los derechos humanos no pueden ser suprimidos por parte de las autoridades estatales. Sin embargo, es importante señalar que algunos de ellos sí pueden ser limitados en ciertas situaciones o circunstancias específicas, ya que el principal límite de los derechos humanos lo constituyen los derechos de los demás.
Intransferibles	Los derechos humanos no pueden ser objeto de negociación, es decir que nadie puede vender sus derechos o intercambiarlos por algún objeto material o por la realización de determinada actividad.
Irrenunciables	Ninguna persona puede renunciar a sus derechos, ya que sin ellos no sería capaz de desarrollarse de manera óptima como ser humano.
Inherentes	Los derechos humanos no existen gracias a las leyes o a la bondad de las autoridades sino que se desprenden del carácter de personas y de la dignidad propia de todas ellas.
Universales	Significa que todas las personas, sin importar su situación o condición, tienen derechos humanos que deben ser respetados por las autoridades. También se refiere a que, independientemente de la forma de gobierno, nivel de desarrollo o demás particularidades de los países, los derechos humanos deben ser respetados en todas partes del mundo.
Indivisibles e interdependientes	Todos los derechos humanos están relacionados entre sí, de modo que la violación a uno de ellos implica necesariamente la afectación a la dignidad de toda persona. No es posible afirmar que un derecho humano sea más importante que otro, ya que todos son indispensables para el desarrollo físico, psicológico y cultural de los seres humanos.
Imprescriptibles	Significa que los derechos humanos no se pierden con el paso del tiempo.
Carácter de absoluto	Éste conlleva el carácter de importante y moralmente fuerte que no proviene de las obligaciones jurídicas inherentes al derecho sino de la fuerza constitutiva de los propios derechos a partir de los objetivos que protegen.

**Fuente:** Ricardo A. Ortega Soriano, José Ricardo Robles Zamarripa, “Estudio introductorio: Desarrollo humano, seguridad humana y derechos humanos: tres miradas hacia un punto de encuentro” en *Seguridad humana una apuesta imprescindible*, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, México, 2015, p. 28.

Las características de los derechos humanos ya mencionadas comparten claramente el enfoque de la seguridad humana, en el sentido de que ambos enfoques se centran en la persona y no en el Estado:

- Inherencia. La característica de la inherencia de los derechos humanos implica que por naturaleza las personas deben vivir con dignidad; la seguridad humana también comparte esta característica;
- Universalidad. Tanto la seguridad humana como los derechos humanos resaltan el aspecto universal, es decir, deben ser principios que apliquen a toda persona sin distinción de clase, religión, nacionalidad, etc.;
- Indivisibilidad e interdependencia. Una violación a uno de los derechos humanos puede desencadenar la afectación a la dignidad de la persona. Del mismo modo, una amenaza a la seguridad humana puede desencadenar un estado de inseguridad humana;
- Imprescriptibilidad. Los derechos humanos estarán siempre vigentes en correspondencia con la existencia de las personas. Por su parte, el

enfoque de la seguridad humana podría convertirse en un derecho humano<sup>185</sup>.

Dentro de la estrategia de protección en una agenda de seguridad humana, el pleno respeto de los derechos humanos constituye un medio para la consecución de la seguridad humana. En primera instancia, la protección de los derechos humanos, desde el enfoque de la seguridad humana, no solo va a enfatizar la obligatoriedad y el cumplimiento del Estado para con el marco jurídico de los derechos humanos, sino que también, desde una visión de prevención y resolución de conflictos, va a acentuar su papel como creador de políticas públicas y otros medios para proteger los derechos humanos y la dignidad humana<sup>186</sup>.

De igual forma, el enfoque de la seguridad humana ayuda a:

- salvaguardar los derechos humanos al visibilizar nuevas amenazas que pongan en riesgo la seguridad de las personas y que puedan constituir nuevos tipos de violaciones a los derechos humanos,
- conformar nuevos derechos humanos<sup>187</sup>.

De igual forma, el enfoque de la seguridad humana ayuda a distinguir aquellos derechos humanos que se encuentran ya garantizados de aquellos para los que todavía falta reforzar su protección. Por otra parte, el enfoque de la seguridad humana permite identificar nuevos tipos de violación a los derechos humanos:

Aquí es donde la seguridad humana puede hacer una contribución significativa al identificar la importancia de estar libre de inseguridades básicas, nuevas y antiguas. La riqueza descriptiva de las consideraciones que hacen que la seguridad sea tan importante en la vida humana puede, por lo tanto, unir las manos con la fuerza de las afirmaciones éticas que brinda el reconocimiento de ciertas libertades como derechos humanos<sup>188</sup>.

Recordando que el enfoque de seguridad humana es de carácter contextual, la distinción entre qué derechos humanos se encuentran protegidos y cuáles no, dependerá de la situación en la que se ejecute, empero, esto no quiere decir que existe

---

<sup>185</sup> Se abordará más adelante.

<sup>186</sup> Ricardo A. Ortega Soriano, José Ricardo Robles Zamarripa, *op. cit.*, p. 32.

<sup>187</sup> Ricardo A. Ortega Soriano, José Ricardo Robles Zamarripa, *op. cit.*, p. 35.

<sup>188</sup> CHS, *Human Security Now*, 2003, p. 9.

una división de los derechos humanos y que por ello se les dé prioridad a unos sobre otros. Respetando su característica de indivisibilidad e interdependencia:

La seguridad humana no hace distinciones entre diferentes tipos de derechos humanos (civiles, políticos, económicos, sociales y culturales), por lo que trata las violaciones de los derechos y las amenazas de una forma multidimensional e integral. Presenta un marco práctico para identificar los derechos específicos que están en juego en una situación concreta de inseguridad, y para tener en cuenta los acuerdos institucionales y gubernamentales necesarios para ejercerlos y mantenerlos<sup>189</sup>.

Ante lo anterior, Sabina Alkire asegura que el enfoque de la seguridad humana es complementario al de los derechos humanos, ya que en sí no hace una división de éstos<sup>190</sup>, pero sí hace referencia a que en la práctica su priorización contextual, como enfoque, es necesaria con el fin de focalizar los recursos y la voluntad política para salvaguardar aquellos derechos humanos que se encuentren amenazados:

El enfoque de seguridad humana necesariamente aborda amenazas de seguridad concretas y amenazas de derechos humanos de forma individual o en grupos más pequeños. Reconoce que algunos derechos humanos entran en conflicto entre sí, y que en una situación real las limitaciones de recursos o políticas requerirán decisiones difíciles entre las prioridades dentro del conjunto de derechos humanos que se tomarán<sup>191</sup>.

Como se puede vislumbrar, la protección de los derechos humanos, desde el enfoque de la seguridad humana, acentúa el papel del Estado y demás autoridades estatales como los principales actores que la garantizan mediante el cumplimiento de su normatividad y con políticas públicas, integrales y contextualizadas, que respondan a lo que las personas consideren como una violación de sus derechos<sup>192</sup>. Para ello, el

---

<sup>189</sup> UNTFHS, *Teoría y Práctica de la Seguridad Humana: Aplicación del concepto de seguridad humana (...)*, *op. cit.*, pp. 9-10.

<sup>190</sup> Sabina Alkire aclara cómo surgió una división de los derechos humanos en la Guerra Fría: Cuando la declaración se escribió en los Pactos internacionales de derechos humanos en 1966, las presiones de la guerra fría exigieron una división entre los derechos civiles y políticos de "primera generación" (identificados con los Estados Unidos y sus aliados) y los derechos económicos, sociales y culturales de "segunda generación" (que apelaron a la U.R.S.S. y sus aliados). También existían derechos de tercera y cuarta generación, como los derechos colectivos y el derecho a la paz. La brecha entre los tipos de derechos fue profunda y reflejó las prioridades ideológicas. La comunidad de derechos humanos, en la era posterior a la guerra fría, se ha concentrado en reparar esta división y volver a unir a las diferentes generaciones de derechos. La seguridad humana consolida esta posición porque reintroduce la "indivisibilidad" de los diferentes tipos de derechos humanos, orgánicamente. Sabina Alkire, *op. cit.*, p. 38.

<sup>191</sup> *Ibidem*, p. 39.

<sup>192</sup> Ricardo A. Ortega Soriano, José Ricardo Robles Zamarripa, *op. cit.*, p. 34.

enfoque de seguridad humana da espacio a las personas mediante la estrategia de empoderamiento para enfrentarse a los riesgos y no solo efectuar “la reclamación abstracta de los derechos humanos”<sup>193</sup>.

Cabe destacar que, para evitar el surgimiento de un sinnúmero de derechos humanos debido al enfoque de la seguridad humana sobre nuevas amenazas para la vida de las personas, Guillermina Baena propone considerar a la seguridad humana como un derecho humano:

‘Coincidimos en que es fundamental la defensa de los derechos emergentes, sin embargo, corremos el riesgo de que el catálogo de los mismos se multiplique infinitamente, al igual que el número de los nuevos problemas que estamos enfrentando como humanidad, de ahí que aportemos a la reflexión la propuesta de conceptos integradores, sincréticos, holísticos y heurísticos. En ese sentido proponemos el derecho a la seguridad humana’ (Citado por Juan P. Fernández)<sup>194</sup>.

La dificultad de identificar y tipificar cada amenaza que violenta la vida de las personas, como una violación a algún derecho humano, hace extenso el proceso de creación de derechos humanos sobre todo teniendo en cuenta las diferencias contextuales de cada sociedad. La propuesta de Guillermina Baena sugiere la creación del derecho a la seguridad humana, que justamente significaría respetar las necesidades particulares de las personas para que puedan tener libertad para vivir sin miedo, libertad para vivir sin necesidades y libertad para vivir con dignidad.

### **2.1.1.3. Libertad para vivir sin necesidades.**

Siguiendo con el estudio de la estrategia de protección de la seguridad humana, en el cual, se profundizó sobre garantizar *la libertad para vivir sin miedo y la libertad para vivir con dignidad*, en este apartado se buscará la comprensión sobre qué implicaría, bajo el enfoque de la seguridad humana, la *libertad para vivir sin necesidades*, la cual está relacionada con la agenda de desarrollo humano<sup>195</sup>.

El concepto de seguridad humana surge justamente por iniciativa del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, una organización internacional que se encarga de fomentar el desarrollo humano en distintas partes del mundo. Para que el PNUD

---

<sup>193</sup> Juan Pablo Fernández Pereira, *Tesis Doctoral: Seguridad Humana*, Director: Dr. Manuel Ballbé Mallol, Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Derecho Público y Ciencias Histórico-Jurídicas, Programa de doctorado en seguridad y prevención, 2005, p. 239.

<sup>194</sup> *Ibidem*, p. 232.

<sup>195</sup> IIDH, *El enfoque de la seguridad humana desde tres casos de estudio*, op. cit., p. 21.

podría llegar a destacar la importancia de la seguridad humana en la agenda internacional, con su *Informe de Desarrollo Humano de 1994*, tuvo antes que edificar el concepto y el enfoque de desarrollo humano.

El concepto de desarrollo humano es la culminación de un debate internacional que se da en la segunda mitad del siglo XX, en el cual se cuestionó la connotación meramente económica del desarrollo. El desarrollo se medía de acuerdo con el Producto Interno Bruto per cápita de cada país, “Dudley Seers anunció el derrocamiento del PNB per cápita como medida de desarrollo en 1970. Hollis Chenery et al., enfatizó la necesidad de lograr la *redistribución con crecimiento*, o *crecimiento con equidad*, aumentando la productividad de los pobres”<sup>196</sup>. Asimismo, desde finales de los años sesenta y durante los setenta, alrededor del mundo ya existían iniciativas para hablar de otro tipo de desarrollo con un énfasis en la calidad de vida de las personas, como por ejemplo, *otro desarrollo*, *ecodesarrollo*, *desarrollo local* o *desarrollo durable o sostenible*<sup>197</sup>.

El PNUD, con la colaboración del economista Mahbub ul Haq, se encargó de la creación y fomento del enfoque del desarrollo humano, el cual no solo consistía en el crecimiento económico de un país, sino en la calidad de vida humana de sus habitantes<sup>198</sup>. El Informe de 1990 del PNUD define el concepto de desarrollo humano como:

El desarrollo humano es un proceso en el cual se amplían las oportunidades del ser humano. En principio, estas oportunidades pueden ser infinitas y cambiar con el tiempo. Sin embargo, a todos los niveles de desarrollo, las tres más esenciales son disfrutar de una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida decente. Si no se poseen estas oportunidades esenciales, muchas otras alternativas continuarán siendo inaccesibles.

Pero el desarrollo humano no termina allí. Otras oportunidades, altamente valoradas por muchas personas, van desde la libertad política, económica y social, hasta la posibilidad de ser creativo y productivo, respetarse a sí mismo y disfrutar de la garantía de derechos humanos.

El desarrollo humano tiene dos aspectos. La formación de capacidades humanas –tales como un mejor estado de salud, conocimientos y destrezas- y el uso que la gente hace de las capacidades adquiridas –para el descanso, la producción o las actividades

---

<sup>196</sup> Sabina Alkire, *op. cit.*, p. 35.

<sup>197</sup> Sandra Kanety Zavaleta Hernández; *Más allá de la visión tradicional de la seguridad y del desarrollo (...)*, *op. cit.*, p. 185.

<sup>198</sup> CHS, *Human Security Now*, *op. cit.*, p. 9.

culturales, sociales y políticas. Si el desarrollo humano no consigue equilibrar estos dos aspectos, puede generarse una considerable frustración humana...<sup>199</sup>.

En ese mismo Informe de 1990, además de dar la definición de desarrollo humano, se recomienda para su medición hacer uso del Índice de Desarrollo Humano, un instrumento que sirve para medir e identificar los avances o retrocesos del desarrollo humano<sup>200</sup>. Desde entonces se ha tratado de perfeccionar el índice comprendiendo que el logro del desarrollo humano es un proceso complejo que requiere de la medición de objetivos específicos con relación a las oportunidades que deberían de ejercer las personas. En consecuencia, se ha tratado de complementar con siete índices:

...siete índices coadyuvantes y complementarios en la medición del desarrollo humano: el Índice de Pobreza Humana 1 (IPH-1), el Índice de Pobreza Humana 2 (IPH-2), el Índice de Desarrollo relativo al Género (IDG) y el Índice de Potenciación de Género (IPG) y más recientemente, en el IDH 2010, el índice de Desarrollo Humano ajustado por la desigualdad, el Índice de Desigualdad de Género y el Índice de Pobreza Multidimensional<sup>201</sup>.

Así como existen estos instrumentos complementarios de medición sobre el progreso y retroceso del desarrollo humano, incluso pueden surgir otros índices complementarios por parte de actores como las universidades y las organizaciones no gubernamentales, por mencionar algunos, como el *Índice de percepción de corrupción* de la ONG Transparencia Internacional o la creación de Informes con indicadores, como en el caso de México, con la Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos y su *Informe de 2018 Episodios de Desplazamiento Interno Forzado Masivo en México*<sup>202</sup>. El contar con instrumentos de medición, es una característica del

---

<sup>199</sup> PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano 1990 Concepto y medición del desarrollo humano*, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Naciones Unidas, Oxford University Press, Nueva York, 1994, p. 34.

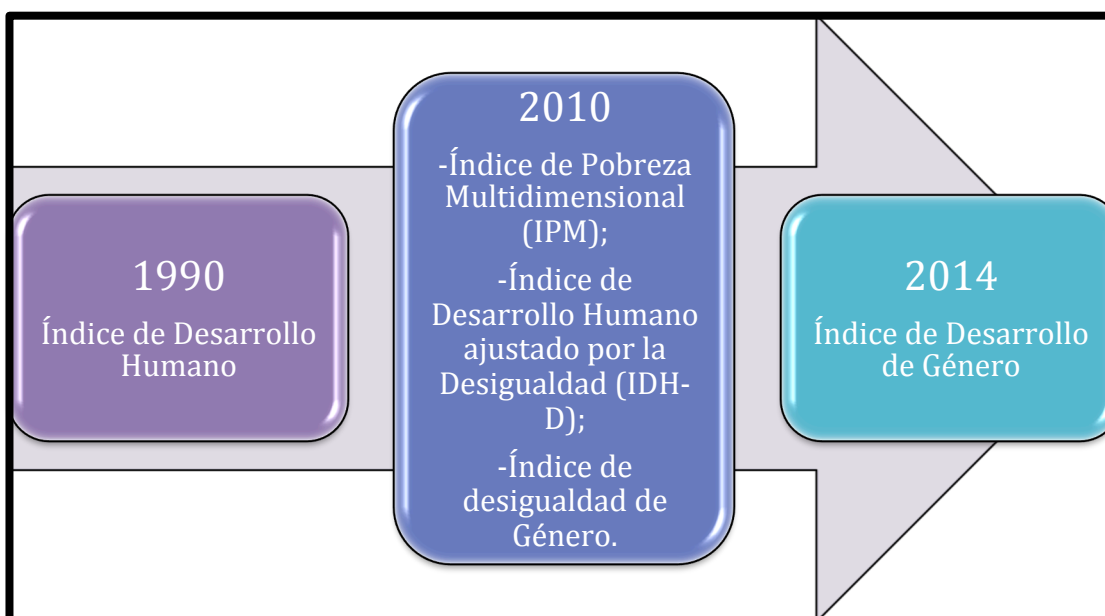
<sup>200</sup> "(...) basado en tres dimensiones básicas: vida larga y saludable -medida por medio de la esperanza de vida al nacer-, educación -medida a través de la tasa de alfabetización de adultos y la tasa bruta combinada de matriculación primaria, secundaria y terciaria- y nivel de vida digno - medido por el PIB per cápita en términos de Paridad de Poder Adquisitivo (PPA)". Sandra Kanety Zavaleta Hernández; *Más allá de la visión tradicional de la seguridad y del desarrollo (...)*, op. cit., p. 194.

<sup>201</sup> *Ibidem*, p. 207.

<sup>202</sup> Ya citados en el capítulo 1, también se puede consultar el trabajo complementario de otras ONGs o universidades, con respecto a la creación de informes e índices que indican temas relevantes en relación al desarrollo humano, por ejemplo, temas del medio ambiente, temas sobre la participación social, la pobreza, y demás conflictos sociales.

desarrollo humano que va a servir al enfoque de la seguridad humana con respecto a la identificación de amenazas para la vida de las personas.

**Gráfico 5. Evolución de los índices compuestos de desarrollo humano.**



**Fuente:** Elaboración propia con información de PNUD, Índices e indicadores de desarrollo humano: Actualización estadística de 2018, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Nueva York, Estados Unidos, 2018, [en línea], Dirección URL: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018\\_human\\_development\\_statistical\\_update\\_es.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update_es.pdf), [consultado el 8 de junio de 2020], p. 1.

El PNUD, en el Informe de 1994, al introducir la importancia de la seguridad humana, hace la aclaración sobre la diferencia entre ésta y el desarrollo humano. Mientras que el desarrollo humano es la ampliación de oportunidades de que disponen las personas, la seguridad humana es propiciar las condiciones necesarias para que la persona pueda aprovechar dichas oportunidades en su beneficio de manera segura y libre, y que esas condiciones no prescriban:

...el desarrollo humano (...) definido (...) como un proceso de ampliación de la gama de opciones de que dispone la gente. La seguridad humana significa que la gente puede ejercer esas opciones de forma segura y libre, y que puede tener relativa confianza en que las oportunidades que tiene hoy no desaparecerán totalmente mañana<sup>203</sup>.

Ambos enfoques tienen ciertas características en común, como por ejemplo:

<sup>203</sup> PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano 1994: Nuevas dimensiones de la seguridad humana*, op. cit., p. 26.

- Son antropocéntricos. El desarrollo humano busca potenciar las oportunidades de las personas, mientras que la seguridad humana busca generar condiciones seguras para que las personas logren ese aprovechamiento de oportunidades. Ambos enfoques están centrados en las personas.
- Son enfoques multidimensionales. El desarrollo humano es más extenso en cuanto a dimensiones para lograr la ampliación de opciones para las personas y el enriquecimiento de sus vidas, “Los aspectos económicos, sociales, políticos y culturales son vistos desde esta perspectiva. El crecimiento económico como tal, pasa a ser sólo un subconjunto del desarrollo humano”<sup>204</sup>. El enfoque de la seguridad humana hace énfasis en que las amenazas a ésta pueden ser multisectoriales y por ello se requiere de su identificación de acuerdo con sus siete componentes<sup>205</sup>.
- Tienen amplios puntos de vista sobre la realización humana a largo plazo<sup>206</sup>. El desarrollo humano indica la importancia de mantener una gama de opciones para las personas a largo plazo, mientras que la seguridad humana busca mediante la prevención y soluciones sostenibles, garantizar a las personas la protección de sus vidas contra las amenazas.
- Ambos enfoques se adaptan a nuevos escenarios y a nuevas amenazas que puedan surgir, ya que están adaptados a las necesidades de las personas, por su característica antropocéntrica<sup>207</sup>.

---

<sup>204</sup> Sandra Kanety Zavaleta Hernández; *Más allá de la visión tradicional de la seguridad y del desarrollo(...)*, op. cit., p. 190.

<sup>205</sup> Véase capítulo 1.

<sup>206</sup> Sabina Alkire, op. cit., p. 36.

<sup>207</sup> *Ibidem*, p. 36.



**Cuadro 8. Diferencias entre los conceptos de seguridad humana y de desarrollo humano.**

<b>Diferencias entre el concepto de seguridad humana y el desarrollo humano.</b>		
<b>Variables a ponderar</b>	<b>Seguridad humana</b>	<b>Desarrollo humano</b>
<b>Valores</b>	Seguridad, estabilidad, sustentabilidad y logros del desarrollo	Bienestar
<b>Orientación</b>	Pone énfasis en quienes quedan marginados a nivel individual conforme a la premisa de que esas personas, al no ver satisfechas sus necesidades, contribuyen a que prevalezca la inseguridad humana	Evolución agregada y progresiva
<b>Tiempo</b>	Combina medidas de corto plazo con acciones preventivas de largo plazo	Largo plazo
<b>Objetivos generales</b>	Identificación de riesgos, prevención para lidiar con ellos atendiendo sus causas estructurales, preparación para mitigarlos, y desarrollo de estrategias para enfrentar con los que están evolucionando en términos de amenazas	Crecimiento con equidad. Ampliación de opciones y oportunidades para que las personas puedan optar por aquellas que mejor convienen a sus necesidades.
<b>Fines de las políticas correspondientes</b>	Protección y promoción de la supervivencia de las personas en su vida diaria con dignidad.	Habilitación ( <i>empowerment</i> ) sustentabilidad, equidad y productividad.

**Fuente:** Cuadro obtenido de María Cristina Rosas, (coordinadora), "La seguridad por otros medios. Evolución de la agenda de seguridad internacional en el siglo XXI: lecciones para México", México, Centro de Análisis e Investigación sobre Paz, Seguridad y Desarrollo Olof Palme A.C./Editorial e/UNAM. 2011, p. 50.

En cuanto a sus diferencias, Sabina Alkire indica que el enfoque de seguridad humana, al tener la connotación de seguridad, da prioridad a las amenazas de las personas y por ende tiene una reacción de corto plazo y una priorización de temas a solucionar. Asimismo, protege las capacidades básicas de las personas, "(...) el objetivo de la seguridad humana no es la expansión de todas las capacidades de manera abierta, sino la provisión de capacidades vitales para todas las personas por igual"<sup>208</sup>. Por su parte, el enfoque de desarrollo humano es más extensivo en cuanto a las capacidades de las personas, por ello busca la creación de instituciones para su

<sup>208</sup> *Idem.*

sostenibilidad, y en consecuencia el enfoque de desarrollo humano tiene una temporalidad de reacción de largo plazo:

En el caso del desarrollo humano, se invierte una cantidad considerable de esfuerzo en la creación de instituciones, el desarrollo de capacidades y, de otro modo, hacer que las acciones sean sostenibles en el tiempo. En muchos casos, la seguridad humana compartiría este enfoque, pero algunas empresas de seguridad humana ocurren dentro de horizontes de tiempo muy cortos y sin participación<sup>209</sup>.

El enfoque de la seguridad humana está preparado para lidiar con nuevas amenazas para la vida de las personas. Podría decirse que está listo para entender los problemas coyunturales de las personas. Su forma de reaccionar será de acuerdo a la identificación de nuevas amenazas con la participación de las personas y, a la vez, creando soluciones mediante sus dos estrategias, la *protección* y el *empoderamiento*.

Desde el enfoque de la seguridad humana, *la libertad para vivir sin necesidades* insiste en la importancia de la agenda de desarrollo humano como una solución de largo plazo y como un instrumento para prevenir amenazas que puedan surgir por el descuido del propio desarrollo humano:

...De ello se deduce que la ausencia o deficiencia en las condiciones del desarrollo humano se traduce en la generación y recrudecimiento de las múltiples amenazas a la seguridad humana, y a su vez la ausencia de ésta se refleja en un impedimento para lograr el pleno desarrollo humano. De esta forma, podríamos sostener que la seguridad humana constituye un 'requisito para el disfrute del desarrollo humano, que a su vez es necesario para materializarla'<sup>210</sup>.

Es en este sentido, en el cual vemos la complementariedad de la agenda de desarrollo humano con respecto a la operatividad de la agenda de la seguridad humana, una agenda de seguridad humana va a hacer que el Estado y demás actores involucrados tengan presente que la seguridad ya no puede ser vista desde el aspecto militar, sino que también consiste en la protección de las tres libertades de las personas: libertad para vivir sin miedo, libertad para vivir sin necesidades y libertad para vivir con dignidad. En el año 2005, en un contexto de seguimiento a los resultados de la Cumbre del Milenio, el Secretario General de las Naciones Unidas, Kofi Annan, dio a conocer el Informe *Un concepto más amplio de la libertad: desarrollo,*

---

<sup>209</sup> *Ibidem*, p. 37.

<sup>210</sup> Ricardo A. Ortega Soriano, José Ricardo Robles Zamarripa, *op. cit.*, p. 31.

*seguridad y derechos humanos para todos*, en donde quedan oficialmente vinculadas las libertades ya mencionadas:

El concepto más amplio de la libertad supone que los hombres y mujeres de todas partes del mundo tienen derecho a ser gobernados por su propio consentimiento, al amparo de la ley, en una sociedad en que todas las personas, sin temor a la discriminación ni a las represalias, gocen de libertad de opinión, de culto y de asociación. También deben verse libres de la miseria, de manera que se levanten para ellas las sentencias de muerte que imponen la pobreza extrema y las enfermedades infecciosas, y libres del temor, de manera que la violencia y la guerra no destruyan su existencia y sus medios de vida<sup>211</sup>.

Con lo anterior queda claro que se requiere de la participación efectiva del Estado para salvaguardar la seguridad del país contra amenazas inminentes como la guerra o el terrorismo, a pesar de ello, ya no sólo se requiere una agenda de seguridad nacional con una visión estatal y militar, en la actualidad se requiere que los Estados tengan una agenda de seguridad nacional con un enfoque de seguridad humana en su acepción maximalista (con sus respectivos siete componentes), ya que protege no sólo los derechos humanos sino también el desarrollo humano como una forma de identificación y prevención de amenazas que perjudiquen la vida de las personas, un objetivo principal que un Estado debería de tener, “Así pues, no tendremos desarrollo sin seguridad, no tendremos seguridad sin desarrollo y no tendremos ni seguridad ni desarrollo si no se respetan los derechos humanos”<sup>212</sup>.

#### **2.1.1.4. La Estrategia de Protección de la seguridad humana y su relación con la educación.**

Como ya se había mencionado antes, la estrategia de protección de la agenda de seguridad humana, al ser de carácter descendente, hace énfasis en cómo el Estado puede salvaguardar la seguridad humana a través de la creación de instituciones fuertes y eficientes que protejan las tres libertades de la persona: libertad para vivir sin miedo, libertad para vivir sin necesidades y libertad para vivir con dignidad. Con dichas instituciones, las cuales cuentan con la participación no solamente del Estado,

---

<sup>211</sup> Kofi Annan, *Seguimiento de los resultados de la Cumbre del Milenio, Un concepto más amplio de la libertad: desarrollo, seguridad y derechos humanos para todos. Informe del Secretario General*, Naciones Unidas Asamblea General, Nueva York, 21 de marzo de 2005, párrafo 15, [en línea], Dirección URL: <https://www.un.org/spanish/largerfreedom/report-largerfreedom.pdf>, [consultado el 8 de junio de 2020].

<sup>212</sup> *Ibidem*, párrafo 17.

sino también con la de otros actores como las Organizaciones de la Sociedad Civil, la academia y los ciudadanos, se pueden generar espacios en los cuales las personas pueden acudir en cuanto se sientan privadas de sus libertades. Las escuelas han sido en muchas ocasiones uno de los principales espacios en donde las personas pueden encontrar apoyo de distintos actores, existiendo una apropiación del mismo espacio por parte de la comunidad. Sin embargo, la principal función de la escuela que es educar a niños y jóvenes en ocasiones no tiene el fin de empoderarlos o de ayudarlos a salvaguardar su seguridad humana, a continuación, se explicará el porqué.

#### **2.1.1.4.1. La educación como un tema de seguridad nacional.**

Una de las instituciones sociales que ha permanecido bajo la supervisión del Estado ha sido la educación formal<sup>213</sup>, siendo el Estado el principal benefactor económico para la

---

<sup>213</sup> El artículo escrito por Philip H. Coombs en 1967 *"The world educational crisis. A systems analysis."*, por encargo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) al Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, introdujo las siguientes definiciones:

##### **Educación formal**

Es aquella que se encuentra regularizada por instituciones y por el Estado, comienza desde los primeros años de la escuela primaria (ahora desde preescolar) hasta los últimos años universitarios. Esta educación se caracteriza por seguir un sistema educativo.

##### **Educación no formal**

Es aquella que no se rige por el sistema oficial: "...toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños". Véase María Teresa Sirvent; et al, *Revisión del concepto de Educación No Formal*, Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires, 2006, p. 3.

De acuerdo con el informe de Coombs, la educación no formal también se conoce como educación continua. La puede otorgar el sector privado o el sector público. Pueden ser desde cursos de idiomas, talleres para aprender de electricidad, manualidades, mecánica, o para especializarse en un oficio. Nadie regula su impacto en la sociedad ni la visión a futuro de dichos proyectos educativos. Véase Philip H. Coombs, *The world educational crisis. A systems analysis. Non formal education: To Catch Up, Keep Up, and Get Ahead*, OXFORD University Press, Estados Unidos de América, 1968, pp. 138-144.

En los países en vías de desarrollo la educación no formal complementó a la educación formal con el fin de generar recursos humanos, mientras que, en los países desarrollados además de dicho fin, también se le consideró como un pasatiempo que ayudaba al crecimiento personal y a la transformación del individuo, *Ibidem*, pp. 143-144.

##### **Educación informal**

Es aquella que se recibe en todo momento, durante toda la vida, en las actividades diarias, es decir, una educación permanente: "...un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente". *Idem*.

En contraste, existen críticas al concepto de educación no formal, ya que el concepto surgió como una solución a la crisis de la educación en tiempos donde el desarrollo económico prevalecía como tema de interés en la agenda internacional. La educación, en dicho contexto, se planteaba bajo la perspectiva del desarrollo económico y los Estados la vislumbraban como una herramienta para generar recursos humanos que pudieran generar dicho desarrollo. La educación "más allá de la escuela", se creía que al

creación de escuelas y de su funcionamiento. Asimismo, se encarga de la creación de políticas públicas y de su legislación, mediante la Secretaría o Ministerio de Educación y subsecuentes instituciones<sup>214</sup>.

Autores como Emile Durkheim partían de que la educación era un hecho social que buscaba introducir y hacer funcional al alumno dentro de la sociedad en la que le tocó vivir:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado aún un grado de madurez suficiente para desenvolverse en la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él tanto la sociedad política tomada en conjunto como el medio especial al que está destinado particularmente. En pocas palabras “la educación es una socialización...de la joven generación<sup>215</sup>.

Durkheim consideró que cada sociedad tenía un tipo de hombre ideal, por lo que el fin de la educación era su formación a través de un sistema de ideas, sentimientos y costumbres que representaban a dicha sociedad<sup>216</sup>.

Igualmente, Juan Deval considera a la educación como una institución social que dependiendo del tipo de sociedad será el fin que tenga la misma para con el educando<sup>217</sup>: “...resulta de la interacción de diversas fuerzas, sociedades que no

---

ser más cercana a la realidad de las sociedades que la ejercían podría superar las crisis de la educación. No obstante, se encontró que la educación no formal seguía reproduciendo la discriminación en el sistema educativo y evitando la enseñanza de un conocimiento más democratizador para la población, María Teresa Sirvent, *op. cit.*, p. 4.

<sup>214</sup> Las tres dimensiones para la descripción, interpretación e intervención en las experiencias educativas y los grados de formalización, que se consideran son: la sociopolítica, la institucional y la del espacio de enseñanza y aprendizaje.

- **La dimensión sociopolítica** se refiere a la relación de la experiencia educativa con el Estado. Considera la inclusión de dicha experiencia en el marco de las políticas públicas y la legislación; las reglamentaciones (normas, estatutos) que regulan el funcionamiento de la experiencia ya sea en cuanto al currículum prescripto, los recursos humanos, etc.; los órganos y procedimientos administrativos que competen a los distintos niveles del Estado, etc...

- **La dimensión institucional** se refiere al contexto o marco institucional en el que se desarrolla la experiencia, qué tipo de institución es y fundamentalmente cuáles son sus fines y objetivos.

- **La dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje** refiere a la tríada que define el acto o espacio educativo, integrada por la interrelación entre aquel que enseña, el que aprende y el contenido, *Ibidem*, p. 8.

<sup>215</sup> Emile Durkheim, *Educación y sociología*, Colección Homo Sociologicus n° 4. Ediciones Península 1975 (1ª edición), Barcelona, 1975, p. 12.

<sup>216</sup> *Ibidem*, p. 14.

<sup>217</sup> En primera instancia son dos los sujetos involucrados en la educación: el educando y el educador. El educando es el sujeto de la educación, quien no importando la edad puede ser partícipe activo de su proceso educativo o ser un partícipe pasivo que solo recibe la acción. Mientras que el educador, quien se encarga de ejercer la acción de educar, responde ya a un contexto social en el que va a introducir al

actúan necesariamente en el mismo sentido (padres, adultos en general, profesores, medios de comunicación, instituciones, Estado, organizaciones religiosas)”<sup>218</sup>.

Si bien la participación de diferentes actores influye en la socialización de la persona a través de la educación, es sin duda el Estado el que tiene la mayor imposición por encima de la educación que ejercen otros actores y la mayor responsabilidad al desempeñarla mediante la educación formal a través de la escuela, lugar donde se profundiza la introducción de la persona a la comunidad y a la cultura en la que vive, se le enseña lo que se espera de ella en su sociedad y comienza a conocer sus derechos y obligaciones para con ésta:

La escuela es una institución intermedia entre la familia y la sociedad que, al reunir a sujetos pertenecientes a distintos medios familiares, hace posible una formación desprovista de las limitaciones propias del reducido medio familiar, capacitándolos para compartir luego la vida en comunidad<sup>219</sup>.

Sin embargo, la educación ha sido utilizada con distintos fines, los cuales se pueden distinguir entre dos rubros: aquellos que buscan preservar la existencia de la humanidad mediante su empoderamiento<sup>220</sup> y aquellos que sirven para asegurar la existencia de ciertas sociedades o grupos de dominación, es decir que ayudan a mantener el *statu quo* de una comunidad, nación<sup>221</sup>, régimen y/o Estado<sup>222</sup>.

---

educando. Jaime Sarramona, *Fundamentos de Educación*, Ediciones CEAC, 2ª Edición, Barcelona, 1991, p. 115.

<sup>218</sup> Juan Deval, *Los fines de la educación*, Siglo XXI Editores, 1ª edición 1990 México, 2010, p. 3.

<sup>219</sup> Jaime Sarramona, *op. cit.*, p. 157.

<sup>220</sup> Sobre el empoderamiento se analizará en la segunda parte del presente capítulo.

<sup>221</sup> Los palestinos con su respectiva diáspora han utilizado a la educación como un medio para defender su causa y asegurar la consecución de su proyecto de nación y la construcción de un Estado emergente. En el caso de los palestinos “conocieron la importancia de la educación como una estrategia de supervivencia tras la Nakba en 1948, lo anterior al ver su identidad política y el derecho a la libre autodeterminación arrebatados por Israel”. Véase en Sami Zaidalkilani, “La Pedagogía Crítica en Palestina: El caso de la Universidad Nacional de An-Najah”, pp. 57-73, en Moisés Garduño García (coord.), *Pensar Palestina desde el Sur Global*, Departamento de Publicaciones, FCPyS, UNAM, México, 2017, p. 60. Al respecto, el autor hace énfasis en que la educación en Palestina debe dejar de verse como una estrategia de supervivencia sino como una de emancipación a través de la adopción del enfoque de la pedagogía crítica de Freire, y encuentra que la Universidad Nacional de An-Najah en Nablus, Palestina tiene prácticas cercanas a dicha pedagogía.

<sup>222</sup> Existe una arraigada hostilidad entre el Estado turco y los kurdos del país, que constituyen entre el 15% y el 20% de su población total de 82 millones, según cifras del Banco Mundial en el año 2019. S/a, “Quiénes son los kurdos, el pueblo que lucha por tener un Estado propio en Medio Oriente desde hace 100 años”, BBC News Mundo, 13 de octubre de 2019, [en línea], Dirección URL: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-50011717>, [consultado el 17 de mayo de 2020]. Para poder integrar a los kurdos en su proyecto, Recep Tayyip Erdogan quien ha permanecido en el poder desde 2003 hasta el año en que se suscribe el presente trabajo 2021, utilizó un proceso llamado

Para Paulo Freire, en su libro *Pedagogía del Oprimido*, la humanización consiste en que la humanidad se sabe cómo un ser inconcluso y por lo tanto hay una constante preocupación por la búsqueda de su perfeccionamiento. Así pues, se ha deshumanizado a la persona a través de la educación sistematizada (formal) donde se emplea un conocimiento que muchas veces no incita a dicha preocupación, al contrario, se establece un estado de certeza de que la información recibida, lo aprendido, es la verdad absoluta y que es suficiente para que el individuo pueda adaptarse a la sociedad en la que vive<sup>223</sup>.

Según Paulo Freire, la educación tiene el fin de liberar a la humanidad. Debe generar en las personas: el cuestionamiento sobre su situación así como también incentivar al cambio social preguntándose quienes son los opresores que amenazan su libertad<sup>224</sup>. Para el pedagogo, la sociedad se encuentra dividida entre opresores y oprimidos. Los opresores se han encargado de dar una educación “bancaria” a los oprimidos, la cual consiste en depositar conocimientos que ni siquiera corresponden a la realidad de los oprimidos:

Se depositan contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren otro sentido; la educación se transforma en un acto de depositar, en el cual los educandos son los depositarios<sup>225</sup>.

---

Lazo del Islam, el cual consistió en enviar a 10, 000 imanes (quienes dirigen la oración en el Islam) a la región kurda del país para predicar el proyecto de nación en turco, véase Manuel Férrez Gil, *Estos son los Kurdos Análisis de una Nación*, Editorial Porrúa, México, 2014, p. 82. A pesar de que se utilizó una cuestión cultural para atraer al kurdo, no funcionó debido a que tanto en el Lazo del Islam como en la educación formal turca se prohibió el uso del idioma kurdo lo cual impidió la integración completa del kurdo a la sociedad turca.

El gobierno de Erdogan ha construido una identidad estatal a partir de salvaguardar la seguridad nacional de los enemigos kurdos localizados en el Kurdistán del Este. Una identidad estatal que se constituye en la relación con el Otro: “El Otro no sólo es una categoría espacial sino también temporal y axiológica.” Véase Federico Merke, *Identidad y Política Exterior en la Teoría de Relaciones Internacionales*, Instituto de Investigación en Ciencias Sociales, 2007, p. 36. Es decir, el enemigo puede ser tanto un Estado, como una nación, un grupo terrorista, un partido político, un evento histórico o una crisis económica, sanitaria, ambiental, etc. En el caso de Turquía el *Otro* que llega a definir su seguridad nacional es la nación Kurda, asimismo en términos de Seguridad Nacional para Israel el *Otro* ha sido la nación de Palestina.

<sup>223</sup> Paulo Freire, Ernani Fiori, Jorge Mellado; *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno de España, Madrid, 2009, pp. 24-25.

<sup>224</sup> Paulo Freire; *op. cit.*, p. 18.

<sup>225</sup> *Ibidem*, p. 52. La pedagogía del oprimido es una práctica liberadora de reflexión sobre el individuo mismo y la acción para poder superar el estado de oprimido. El objetivo es que el oprimido se libere y sea sujeto de su pensamiento. En la práctica el educador y el educando mantienen un diálogo constante en el cual ambas partes se nutren de sus conocimientos (el autor lo llama existencia de dialogicidad):

Desde la perspectiva de Freire, la clase opresora es la que se ha encargado de que la educación sistematizada sea “bancaria”. Por lo tanto, se hace referencia al Estado como autoridad que se encarga de regular la educación formal, la cual se ha convertido en una herramienta para garantizar el mantenimiento del *statu quo* de la clase gobernante y no para liberar a las personas. Volviendo al tema sobre cómo una agenda de seguridad nacional puede ser creada a partir de garantizar la seguridad del régimen y no del Estado en sí<sup>226</sup>, la educación formal también ha sido, en este sentido, un medio para asegurar el *statu quo* del régimen evitando que la población sea: consciente de sus derechos humanos, humanizada<sup>227</sup>, crítica y partícipe ante la sociedad en la que se vive.

La idea sobre el mantenimiento del *statu quo* del régimen o de una clase gobernante mediante la educación formal, se puede explicar con el concepto de violencia estructural e introduciendo el concepto de violencia cultural de Galtung. El autor hace una clasificación de la violencia:

La *Violencia directa o física* se caracteriza por ser un acontecimiento de corta duración. Sus consecuencias son: “los muertos, los heridos, los desplazados, los daños materiales; todo ello afectando cada vez más a los civiles”<sup>228</sup>.

Mientras que la *Violencia estructural o indirecta* se denomina como:

A esta forma de violencia invisible podemos denominarla violencia estructural, lo que respondería al hecho de que tiene como causa los procesos de estructuración social (desde los que se producen a escala de sistema-mundo, hasta los que se producen en el interior de las familias o en las interacciones interindividuales) y no necesita de ninguna forma de violencia directa para que tenga efectos negativos sobre las oportunidades de supervivencia, bienestar, identidad y/o libertad de las personas<sup>229</sup>.

---

“Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual ‘los argumentos de la autoridad’ ya no rigen”. *Ibidem*, p. 61.

<sup>226</sup> Del presente trabajo véase p. 56.

<sup>227</sup> A partir de la idea de Freire de que la humanización es una característica nata de los humanos que consiste en su constante preocupación por la búsqueda de su perfección.

<sup>228</sup> Johan Galtung, “Violencia, guerra y su impacto: Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia”, traducción de la primera parte del artículo *After Violence: 3R, Reconstruction, Reconciliation, Resolution. Coping With Visible and Invisible Effects of War and Violence*, [en línea], Dirección URL: <https://them.polylog.org/5/fgj-es.htm>, [consultado el 18 de mayo de 2020].

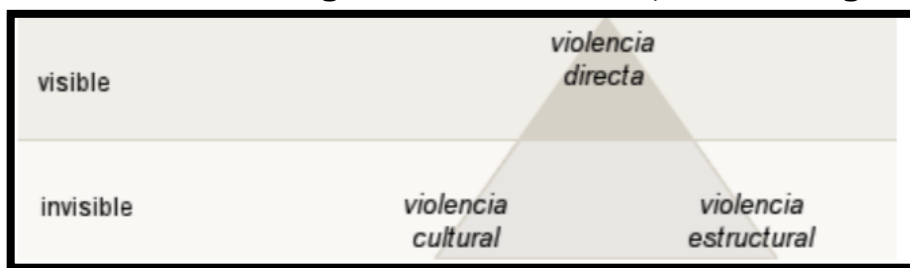
<sup>229</sup> Daniel La Parra; José María Tortosa, “Violencia estructural: una ilustración del concepto”, Grupo de Estudios de Paz y Desarrollo, Universidad de Alicante, Documentación Social, 2003, pp. 57-72, [en línea], Dirección URL: <https://www.ugr.es/~fentrena/Violen.pdf>, [consultado el 18 de mayo de 2020], p. 60. Para los autores la violencia estructural tiene como posibles sinónimos: violencia sistémica, ocultada, indirecta o institucional.



Para un mayor entendimiento, la violencia estructural es producto de las estructuras sociales (legitimadas por instituciones) que llegan a crear una distribución inequitativa del poder y de los recursos, y que en consecuencia llega a dañar indirectamente a las personas y más concretamente a la satisfacción de sus necesidades humanas básicas<sup>230</sup>.

Asimismo, se añade la *violencia cultural*, la cual ha servido para legitimar la violencia directa o estructural: “(...) aquellos aspectos de la cultura, el ámbito simbólico de nuestra existencia (materializado en religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales —lógica, matemáticas—), que pueden utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa o estructural”<sup>231</sup>.

**Gráfico 6. El triángulo de la violencia de Johan Galtung .**



**Fuente de consulta:** Gráfico obtenido de Johan Galtung, “Violencia, guerra y su impacto: Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia”, traducción de la primera parte del artículo *After Violence: 3R, Reconstruction, Reconciliation, Resolution. Coping With Visible and Invisible Effects of War and Violence*, [en línea], Dirección URL: <https://them.polylog.org/5/fgi-es.htm>, [consultado el 18 de mayo de 2020].

Galtung ofrece una ilustración sobre los tres tipos de violencia con su Triángulo de la Violencia:

La violencia directa, física y/o verbal, se hace visible a través del comportamiento. Pero la acción humana no surge de la nada: tiene sus raíces. Dos de ellas son indicativas: la cultura de la violencia (heroica, patriótica, patriarcal, etc.), y la estructura violenta en sí misma por ser demasiado represiva, explotadora o alienante; demasiado estricta o permisiva para la comodidad del pueblo<sup>232</sup>.

<sup>230</sup> *Ibidem*, p. 70.

<sup>231</sup> Johan Galtung, *Violencia Cultural*, traducción de la Edición en inglés de Journal of Peace Research, 1990 (Journal of Peace Research, volumen 27, no 3,1990, páginas 291-305), Gernika Gogoratuz. Centro de Investigación por la Paz. Fundación Gernika Gogoratuz, 2003, p. 7.

<sup>232</sup> Johan Galtung, “Violencia, guerra y su impacto: Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia”, *op. cit.*, p. 4.

La *violencia cultural* se vuelve un medio para legitimar los otros tipos de violencia, y ésta puede expresarse en la educación formal, a través de una educación deshumanizada, en términos de Freire, en una socialización de la persona que no incentive el cuestionamiento ni a la *dialogicidad* entre educando y educador que hace referencia Freire. Galtung lo menciona como un lavado de cerebro, haciendo referencia a cuando en la escuela impera la prohibición de lenguas<sup>233</sup>:

Hay un doble aspecto: ser desocializado mediante el alejamiento de la propia cultura y ser resocializado en otra cultura —como la prohibición e imposición de lenguas—. La una no presupone la otra. Pero muchas veces se funden en la categoría de ciudadanía de segunda clase, en la cual el grupo sometido (no necesariamente una minoría) se ve forzado a manifestar la cultura dominante y no la suya propia, al menos no en espacios públicos. El problema es, por supuesto, que cualquier socialización de un niño —en la familia, en la escuela, en la sociedad en general— es también forzada, una especie de lavado de cerebro, que no deja al niño posibilidad de elección. Por lo tanto, podemos llegar a la conclusión (no tan inverosímil) de que la socialización no violenta es dar al niño la posibilidad de elección, por ejemplo, ofreciéndole más de un lenguaje cultural<sup>234</sup>.

Para evitar que un régimen<sup>235</sup> en turno utilice a la educación formal como mecanismo para mantener un *statu quo* de injusticia social o violencia estructural es indispensable hacer el ejercicio que se hizo anteriormente con la seguridad nacional y la seguridad humana. La educación formal puede llegar a ser un tema de seguridad nacional si la agenda de seguridad nacional de un Estado respondiera efectivamente para salvaguardar la vida de las personas, y no al régimen en turno. Para ello, la educación formal debería de: dejar de ser bancaria, deshumanizada y una herramienta para reproducir la violencia estructural y la violencia cultural; y transformarse en un proceso educativo emancipador, humanizado, generador de cambios sociales.

---

<sup>233</sup> Recordando el ejemplo de los kurdos en Turquía. “El artículo 42 de la Constitución de Turquía dispone: En institutos de educación y enseñanza, ningún otro idioma que no sea el turco puede ser enseñado a los ciudadanos turcos como una lengua materna”, véase en Sali Akin, Capítulo 15: Los derechos humanos y la educación en lengua materna en kurdo, pp. 293-306, en Manuel Férrez Gil, *Estos son los Kurdos Análisis de una Nación*, Editorial Porrúa, México, 2014, p. 301.

<sup>234</sup> Johan Galtung, *Violencia Cultural*, *op. cit.*, p. 10.

<sup>235</sup> El régimen generalmente trata de mantener un *statu quo*, ya sea que signifique el mantenimiento enérgico de la injusticia social tradicional que puede haber durado por generaciones, o el mantenimiento enérgico de algún nuevo tipo de injusticia provocada por un intento de derrocar el viejo sistema, Johan Galtung, “Violence, Peace, and Peace Research”, *op. cit.*, p. 184.

Al reconocer que la educación tiene su relación con la vida misma, como lo hace Vernor Muñoz: *“La educación puede hacer la diferencia entre la vida y la muerte”*<sup>236</sup> y comprender que puede llegar a ser un proceso social emancipador de las personas, surge la pregunta: ¿Por qué no dar a la educación un lugar prioritario en la agenda de seguridad nacional de un Estado?

#### **2.1.1.4.2. El derecho humano a la educación.**

Siguiendo con la pregunta anterior sobre ¿Por qué no dar a la educación un lugar prioritario en la agenda de seguridad nacional de un Estado?, este tipo de cuestionamientos ya se habían planteado a nivel internacional. En el contexto del fin de la Segunda Guerra Mundial, en noviembre de 1945, se comenzaron a materializar los esfuerzos por dar un lugar en la agenda internacional a la educación, con la celebración de la Conferencia de las Naciones Unidas para el establecimiento de una organización educativa y cultural<sup>237</sup> y la creación de la Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura<sup>238</sup>, con el objetivo de promover e instituir una cultura de paz.

En el documento constitutivo se vislumbra la necesidad que tenía la sociedad internacional de proponer el empleo de la educación como un medio para evitar las guerras, promover la paz y velar por la seguridad internacional, pues es desde la formación del ser humano que se pueden prevenir actos que perjudiquen a la persona como tal y a la comunidad en la que se desenvuelve:

...Que, puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz ...<sup>239</sup>.

---

<sup>236</sup> Vernor Muñoz, *El mar entre la niebla. El camino de la Educación hacia los derechos humanos*, Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, Luna Híbrida Ediciones, Costa Rica, 2009, p. 55.

<sup>237</sup> UNESCO, *Sobre la UNESCO, Historia de la Organización*, 2017, [en línea], Dirección URL: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/>, [consultado el 11 de septiembre 2017].

<sup>238</sup> *“La Constitución de la UNESCO, entra en vigor a partir de 1946 y es ratificada por 20 Estados: Arabia Saudita, Australia, Brasil, Canadá, Checoslovaquia, China, Dinamarca, Egipto, Estados Unidos de América, Francia, Grecia, India, Líbano, México, Noruega, Nueva Zelanda, República Dominicana, Reino Unido, Sudáfrica y Turquía”*, *Idem*.

<sup>239</sup> *Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, 1945, [en línea], Dirección URL: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/constitution/> [consultado el 11 de septiembre 2017], p. 1.

...La Organización se propone a contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales que sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo<sup>240</sup>.

De igual manera, con la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, proclamada por la Asamblea General de Naciones Unidas el día 10 de diciembre de 1948, un proyecto elaborado por la Comisión de los Derechos Humanos creada por el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, se le da a la educación su valor como derecho humano. En este documento, que no es obligatorio ni vinculante para los Estados<sup>241</sup>, se busca la protección de las libertades y de los derechos del ser humano, indiscriminadamente, con el fin de contribuir a la libertad, a la justicia y a la paz en el mundo<sup>242</sup>.

En esta Declaración, en su artículo 26, se establece que toda persona tiene derecho a la educación. Incluso, en el párrafo segundo, se manifiesta que la educación que reciba el individuo buscará el mantenimiento de la paz entre individuos sin importar sus diferencias religiosas, étnicas y de nacionalidad:

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz<sup>243</sup>.

---

<sup>240</sup> *Ibidem*, p. 2.

<sup>241</sup> "En su momento los Estados que votaron a favor fueron: Afganistán, Argentina, Australia, Bélgica, Birmania, Bolivia, Brasil, Canadá, Chile, China (Taiwán), Colombia, Costa Rica, Cuba, Dinamarca, República Dominicana, Unión Soviética, Ecuador, Egipto, El Salvador, Estados Unidos, Etiopía, Filipinas, Francia, Grecia, Guatemala, Haití, Holanda, India, Irak, Irán, Islandia, Líbano, Liberia, Luxemburgo, México, Nueva Zelanda, Nicaragua, Noruega, Pakistán, Panamá, Paraguay, Perú, Reino Unido, Siria, Suecia, Tailandia, Turquía, Uruguay y Venezuela.

Votos en contra: ninguno

Abstenciones: Arabia Saudí, Checoslovaquia, Polonia, Sudáfrica y Yugoslavia.

Ausentes: Honduras y Yemen".

Véase en: S/a, "Sistema de información bibliográfica de las Naciones Unidas", UNBISNET, 2017, [en línea],

<http://unbisnet.un.org:8080/ipac20/ipac.jsp?session=1427F494039C3.11582&profile=voting&uri=ful=3100023~!909326~!0&ri=1&aspect=power&menu=search&source=~!horizon>, [consultado el 11 septiembre de 2017].

<sup>242</sup> *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948), Naciones Unidas, La Organización, *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, [en línea], Dirección URL: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>, [consultado 11 de septiembre de 2017], Preámbulo.

<sup>243</sup> *Idem*, artículo 26.

Para el autor Vernor Muñoz, la educación, vista desde el derecho internacional de los derechos humanos, incentivó la transformación de la educación nacional:

Con la entrada en vigor del derecho internacional de los derechos humanos, los sistemas educativos fueron llamados a encausar la construcción de una ciudadanía respetuosa de la dignidad y de los derechos de todas las personas, provocando con ello una crisis esencial que obligó a redefinir el carácter mismo de la educación nacional y dejó expuestos todos los dispositivos de exclusión en el acceso y en los contenidos educativos<sup>244</sup>.

El darle el valor de derecho humano a la educación ha generado una serie de esfuerzos a nivel internacional. Por un lado, su edificación jurídica con respecto a su estatus como derecho humano y, por otro lado, los debates internacionales con la participación de diversos actores con el fin de destacar su importancia como proceso de empoderamiento de las personas. En consecuencia, no solamente se ha buscado la participación de los Estados como signatarios de los instrumentos jurídicos internacionales para la protección de los derechos humanos, sino que también se les ha exhortado a que se haga presente su voluntad política para justamente protegerlos, como es el caso del derecho a la educación:

Las obligaciones educativas de los Estados se encuentran establecidas en los principales instrumentos del derecho internacional de los derechos humanos, como la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales y la Convención sobre los derechos del niño, entre otros. También han sido incorporadas en los instrumentos regionales de derechos humanos, como la Convención Americana sobre derechos humanos (Pacto de San José) y su Protocolo Adicional en materia de derechos económicos, sociales y culturales (Protocolo de San Salvador). Además, el derecho a la educación se encuentra incluido en las normas constitucionales de muchos países y ha sido desarrollado en una serie de conferencias multilaterales, como la Conferencia Mundial de Educación de Jomtien, Tailandia (1990) y el Foro Mundial de Educación de Dakar, Senegal (2000). En estos últimos se propuso el marco de acción de Educación para Todos, sobre el cual UNESCO anualmente realiza un monitoreo global<sup>245</sup>.

Justo en el Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales que se suscribió en 1966<sup>246</sup> se establece, en sus artículos 13º y 14º, que el derecho a

---

<sup>244</sup> Vernor Muñoz; *El mar entre la niebla (...)*, op. cit., p. 55.

<sup>245</sup> *Ibidem*, p. 63.

<sup>246</sup> El Pacto fue aprobado mediante la resolución 2200 A (XXI), del 16 de diciembre de 1966, por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), de manera conjunta con la

la educación va más allá de la educación formal y que es un derecho humano sin importar la edad de las personas:

Artículos 13 y 14. Derecho a la educación. Implica orientar la educación al desarrollo de la personalidad humana, la dignidad y el respeto a los derechos humanos. Reconoce la obligatoriedad de la primaria gratuita; la generalización de la secundaria y la accesibilidad de la enseñanza superior en función de las capacidades, implementando progresivamente su gratuidad; asimismo, contempla continuar la educación de adultos; desarrollar programas de becas, y mejorar las condiciones materiales de los maestros, así como el derecho de padres y tutores de elegir la educación de sus hijos o pupilos<sup>247</sup>.

El que se considere a la educación como un derecho humano, implica que es un proceso social inherente al ser humano, es decir que está vinculado a la condición humana, “no se reduce a un periodo de la vida sino al curso completo de la existencia de los hombres y las mujeres”<sup>248</sup>. Por lo mismo, el papel del Estado como su protector a veces queda limitado, debido a que suele implementar políticas educativas coyunturales sin considerar su imprescriptibilidad como derecho humano y también debido a su desconocimiento sobre la diversidad cultural de las personas y sus necesidades particulares<sup>249</sup>.

Vernor Muñoz señala que los instrumentos generales de los derechos humanos son muy generales y no responden a las necesidades de las personas, “no son capaces

---

aprobación del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP). Ambos tratados desarrollan el contenido de la Declaración Universal de Derechos Humanos y son obligatorios para los Estados que han manifestado su consentimiento de quedar vinculados a ellos, como es el caso del Estado mexicano, que se adhirió al PIDESC el 23 de marzo de 1981, entrando en vigor en nuestro país el 12 de mayo de ese año.

Según El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), los derechos económicos, sociales y culturales se consideran derechos de igualdad material por medio de los cuales se pretende alcanzar la satisfacción de las necesidades básicas de las personas y el máximo nivel posible de vida digna. Por su parte, los derechos civiles y políticos son los que persiguen la protección de los seres humanos contra los abusos de autoridad del gobierno en aspectos relativos a la integridad personal, a cualquier ámbito de la libertad y a la existencia de la legalidad y garantías específicas en procedimientos administrativos y judiciales.

Ambos grupos han sido proclamados como los derechos humanos básicos; en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, celebrada en Viena en 1993, se estableció su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación, así como la obligación de otorgarles el mismo peso y consideración. CNDH, *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y su Protocolo Facultativo*, Comisión Nacional de los Derechos Humanos, México, 2012, pp. 5-6.

<sup>247</sup> *Ibidem*, p. 13.

<sup>248</sup> Vernor Muñoz, *El derecho a la educación, una mirada comparativa: Argentina, Chile, Uruguay y Finlandia*, Oficina de Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina, UNESCO, Santiago, 2013, p. 5.

<sup>249</sup> Muchas veces mediante la educación formal el Estado busca homogeneizar la diversidad cultural que existe en la población, ejerciendo violencia cultural, de acuerdo a términos de Galtung.

de tutelar ni de interpretar, desde su generalidad, las necesidades concretas de las poblaciones y personas en el contexto multilingüe e intercultural, porque la riqueza de cada cultura es inmensa y compleja y porque las singularidades sociales requieren de desarrollos jurídicos e institucionales específicos”<sup>250</sup>. Caso contrario es el enfoque de la seguridad humana, el cual contempla las particularidades y necesidades de las personas, de ahí que se enfatice la complementariedad que pueden llegar a tener ambos enfoques.

#### **2.1.1.4.3. La educación como objetivo de desarrollo humano.**

Para entender la relación entre el enfoque de desarrollo humano y la educación como su indicador, es importante señalar los antecedentes que a nivel internacional pusieron a la educación como un tema relacionado con el desarrollo económico y social en la agenda internacional.

En primera instancia, se encuentran los esfuerzos de Naciones Unidas para hacer visible la importancia del desarrollo económico y social en la agenda internacional desde 1960, ya que, en el proceso de descolonización de la segunda mitad del siglo XX, se integraron varios países como miembros de las Naciones Unidas, los cuales se encontraban en condiciones precarias y de desigualdad con relación a los países fundadores de la Organización. Las principales problemáticas a resolver eran la erradicación del hambre, la pobreza y el analfabetismo. El 19 de diciembre de 1961, con la resolución 1710 (XVI), la Asamblea General nombró a la década de los sesentas como el “Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo”, hecho al cual le sucedieron: el “Segundo Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo” (1971-1980), el “Tercer Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo” (1981-1990), y el “Cuarto Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo” (1991-2000)<sup>251</sup>.

De acuerdo con lo visto con respecto al origen del enfoque de desarrollo humano en 1990 y de la seguridad humana en 1994 por parte del Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo, el esfuerzo de Naciones Unidas por resolver

---

<sup>250</sup> Vernor Muñoz; *El mar entre la niebla (...)*, op. cit., p. 59.

<sup>251</sup> Peter Jackson, “Antecedentes de los objetivos de desarrollo del Milenio: Cuatro decenios de lucha en pro del desarrollo en las Naciones Unidas”, *Crónica ONU*, Naciones Unidas, [en línea], Dirección URL: <https://www.un.org/es/chronicle/article/antecedentes-de-los-objetivos-de-desarrollo-del-milenio-cuatro-decenios-de-lucha-en-pro-del>, [consultado el 7 de agosto de 2020]

cuestiones como la pobreza, el hambre, el analfabetismo y las enfermedades, durante los “Decenios” ya nombrados, fue mermado por la misma dinámica del contexto internacional y la falta de voluntad política. A lo anterior se le sumó que la mayoría de los países tomaron el desarrollo económico y social como una cuestión meramente de crecimiento económico y se concentraron en el incremento del indicador del Producto Nacional Bruto, sin profundizar en el desarrollo social:

Sin embargo, la preocupación excesiva por el crecimiento del PNB y por las cifras del ingreso nacional ha ocultado esa poderosa perspectiva, sustituyendo la concentración en los fines por una obsesión por los medios (...) Muchos países en desarrollo que registran un rápido crecimiento están descubriendo que el gran aumento de sus índices de PNB no ha logrado reducir las carencias socioeconómicas de importantes segmentos de su población (...) <sup>252</sup>.

Justamente el último “Decenio” del siglo XX representó el esfuerzo, no solamente de las Naciones Unidas, sino de múltiples actores como la sociedad civil y la academia, por hacer hincapié en la importancia y complejidad del aspecto humano en cuanto al desarrollo económico y social. De ahí que surgieran enfoques como el de desarrollo humano y el de la seguridad humana. Uno de los temas que se vio afectado por el paradigma del desarrollo económico del siglo pasado fue el tema de la educación. Si bien Naciones Unidas subrayó su importancia como derecho humano, la educación se comenzó a ver como un medio para generar recursos humanos, mediante el análisis de la relación entre el crecimiento económico de un país y la generación de capital humano <sup>253</sup>.

La educación, desde entonces, ha sido vista como un servicio para capacitar personas con el fin de incrementar la producción de un país. En este sentido la calidad de la mano de obra era determinante para explicar el crecimiento económico <sup>254</sup>. Estas

---

<sup>252</sup> PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano 1990* (...), *op. cit.*, p. 32.

<sup>253</sup> Cassandra Garrido Trejo, “La educación desde la teoría del capital humano y el otro”, *Educere*, vol. 11, núm. 36, enero-marzo, 2007, pp. 73-80, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, [en línea], Dirección URL: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35617701010.pdf>, [consultado el 7 de agosto de 2020], p. 74. “La teoría del capital humano, es un preocupado intento por descubrir los elementos o características que expresen los vínculos entre éste y el capital físico y poder así definir hasta qué punto, y en qué proporción, el capital humano se vincula e influye en el proceso productivo y su rentabilidad. Esta teoría considera que sobre la base del conocimiento de estos elementos, y sus características; se podría formular un modelo más o menos cercano a los conocimientos, capacidades y habilidades propias que surgen por el proceso educativo y que son requeridos para cada trabajo de la esfera productiva”.

<sup>254</sup> *Ibidem*, p. 76.



observaciones han sido relacionadas con respecto a la teoría del capital humano desde los sesentas; sin embargo, hubo autores que lo vieron desde otra perspectiva como Edward D. Myers en su libro publicado en 1960 *Education in the Perspective of History*, que enfatizó en su trabajo “la creciente tendencia a considerar a la educación como un producto antes que un proceso”<sup>255</sup>.

Igualmente, Vernor Muñoz, citado anteriormente, hace una crítica con respecto a reducir los diversos fenómenos sociales y culturales, como la educación, a cuestiones de eficiencia mercantil y de crecimiento económico:

La expresión educación para el desarrollo y su variante, educación en el desarrollo, reflejan una ideología que percibe tanto a la educación como al desarrollo, como factores económicos cuantificables, sujetos a las manipulaciones del planificador. Está implícita la noción de que la educación está aquí, que el desarrollo está allá y que un cuerpo o agencia profesional externo tiene tanto el poder como el derecho de organizar al primero en una relación funcional con el segundo. Así entendido, en términos sustantivos el desarrollo es sinónimo de crecimiento económico y, en términos operativos, se define como un mecanismo de adaptación a las necesidades comerciales predeterminadas por las fuerzas que manejan la economía mundial. Es por esta razón que se insiste tan abiertamente en la posibilidad esquizofrénica de resolver los graves problemas de la economía, recurriendo a la educación; como si la pobreza existiera únicamente por falta de educación y no por una injusta distribución de la riqueza<sup>256</sup>.

En dicho sentido, en la década de los noventa comienzan a surgir una serie de informes que justamente buscan analizar la participación de la inversión en los procesos educativos como causa de desarrollo económico de algunos países, como fue el caso del Banco Mundial en su *Informe sobre el desarrollo mundial 1998-1999*, en el que trató el papel del conocimiento con relación al crecimiento económico del sureste asiático (Hong Kong, la República de Corea, Singapur y Taiwán):

Debido a estas dificultades de cuantificación del conocimiento, los esfuerzos por evaluar su efecto global en el crecimiento han procedido en general de forma directa, dando por supuesto que el conocimiento explica la parte del crecimiento que no se puede atribuir a la acumulación de los factores tangibles e identificables, como el trabajo o el capital (...) Desde la década de los años setenta, habían empezado a destacarse los efectos de la educación: tecnología, investigación científica, desarrollo tecnológico, cultura, políticas públicas, comercio internacional<sup>257</sup>.

---

<sup>255</sup> Zygmunt Bauman, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Pedagogía social.txt, Gedisa editorial, 2005, Barcelona, España, p. 24.

<sup>256</sup> Vernor Muñoz; *El mar entre la niebla(...)*, op. cit., p. 61.

<sup>257</sup> Cassandra Garrido Trejo, op.cit., p. 76.

Cassandra Garrido establece que esta relación ya ha sido confrontada, puesto que existen casos en los que no ha funcionado tal relación, como el caso de Mongolia y Cuba, quienes tienen altos índices de alfabetización y, sin embargo, no se encuentran en la lista de las primeras economías a nivel mundial<sup>258</sup>.

Actualmente, en cuestión de desarrollo y educación, se tienen dos actores internacionales que han velado por la educación, sin embargo, desde diferentes enfoques:

Después del trabajo realizado con respecto a los “Decenios para el Desarrollo”, Naciones Unidas presentó en el año 2000 la Agenda de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), la cual acordaron cumplir 189 países para el año 2015. Entre sus propósitos ubicaron el tema educativo como el *Objetivo no. 2 Lograr la enseñanza primaria universal*: “Asegurar que, para el año 2015, los niños y las niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria”<sup>259</sup>.

Ilustración 1: Objetivos de Desarrollo del Milenio 2000-2015.



**Fuente:** Ilustración obtenida de Naciones Unidas México, Objetivos de Desarrollo del Milenio, [en línea], Dirección URL: <https://www.onu.org.mx/agenda-2030/objetivos-de-desarrollo-del-milenio/>, [consultado el 7 de agosto de 2020].

Para el año 2015, aproximadamente 57 millones de niños en edad de recibir educación primaria no asistieron a la escuela, en comparación con 100 millones de

<sup>258</sup> *Ibidem*, p. 77.

<sup>259</sup> Naciones Unidas, Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe 2015, *Medir lo que valoramos: datos sostenibles para el desarrollo sostenible*, Nueva York, 2015, p. 24.

niños en el año 2000<sup>260</sup>. Por otro lado, la tasa de alfabetización de jóvenes de 15 a 24 años aumentó en todo el mundo: de 83% en 1990 a 89% en 2010. De estas cifras, la tasa de alfabetización para los hombres fue de 93% mientras que para las mujeres fue de 90%, lo cual significaba que para el año 2015 todavía existían 103 millones de jóvenes analfabetos<sup>261</sup>.

El informe de los ODM del año 2015 respecto al objetivo no.2, indicó que se debe mejorar el sistema de obtención de información, ya que existen grupos de niños que se encuentran en situación de pobreza extrema o en situación de guerra, acerca de los cuales se dificulta la adquisición de datos exactos y, por consecuencia, los informes pueden llegar a excluir a dichos grupos<sup>262</sup>.

En el año 2015, en el seno de Naciones Unidas, haciendo un balance de lo que se había logrado o no respecto a los ODM, y entendiendo la complejidad de los objetivos establecidos, se elaboró la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en la cual se renuevan y se añaden objetivos, estableciendo los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible con sus 169 metas, que son de carácter integrado e indivisible, de alcance mundial y de aplicación universal, teniendo en cuenta las diferentes realidades, capacidades y niveles de desarrollo de cada país y que respetan sus políticas y prioridades nacionales<sup>263</sup>.

---

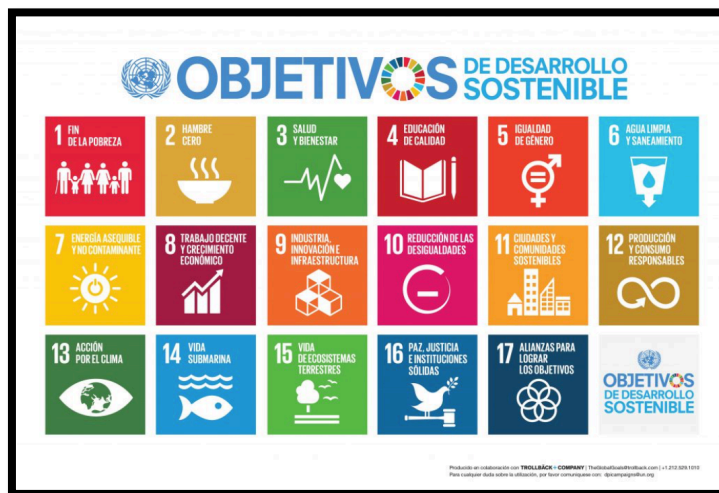
<sup>260</sup> *Ibidem*, p.25.

<sup>261</sup> *Ibidem*, p. 27.

<sup>262</sup> *Idem*.

<sup>263</sup> S/a, “Objetivos de Desarrollo Sostenible”, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2018, [en línea], Dirección URL: <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html> [consultado el 7 de agosto de 2020].

## Ilustración 2: Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015-2030).



**Fuente:** Ilustración obtenida de Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Objetivos de Desarrollo Sostenible, [en línea], 2018, Disponible en <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>, [consultado el 7 de agosto de 2020].

En cuanto al tema de la educación, se retoma en el Objetivo no.4 *Educación de calidad*: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”<sup>264</sup>.

Para la nueva agenda, tener acceso a la educación es la posibilidad de salir del ciclo de la pobreza. Se busca alcanzar los objetivos de educación universal, los cuales incluyen: que todos tengan acceso ya no solo a la educación primaria, sino también a los niveles consecuentes; que ya no exista el analfabetismo y que la paridad de género sea un hecho en todos los niveles educativos, buscando su acceso igualitario a todos los niveles educativos<sup>265</sup>.

Asimismo, se busca que las personas tengan acceso a la educación de calidad, subrayando el concepto de *calidad*, el cual se refiere en primera instancia a que los docentes cuenten con una capacitación constante y con las herramientas necesarias para enseñar, incluyendo el acceso a escuelas con todos los servicios necesarios (como agua y electricidad). En cuanto al conocimiento que se enseña: “La educación de calidad fomenta la creatividad y el conocimiento, garantiza la adquisición de las

<sup>264</sup> UNESCO, “Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, 2016, [en línea], Dirección URL: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa), [consultado el 7 de agosto de 2020].

<sup>265</sup> *Ibidem*, p. 7.

competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, así como de aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel”<sup>266</sup>.

Este objetivo retoma el concepto de educación de acuerdo con la definición de educación formal, centrándose en cuestiones como la enseñanza primaria y la alfabetización. Asimismo, indica que las políticas de desarrollo, creadas para lograr dicho objetivo, deben ser adaptables a las necesidades de los niños, jóvenes y adultos<sup>267</sup>.

Dichos esfuerzos son resultado del trabajo coordinado de Naciones Unidas con la sociedad civil y la academia, entre otros actores, y en consecuencia han ampliado la connotación de la educación como un proceso que va más allá de ser un medio para el crecimiento económico, y que es un proceso más ligado al desarrollo humano. Sin importar que sea un esfuerzo mundial, se ha tenido en consideración que la educación debe adaptarse a las diferentes necesidades de cada niño, joven y adulto de acuerdo con el contexto en el que viven.

De cara a lo anterior, es importante mencionar que existe otro actor internacional que relaciona a la educación con el desarrollo de un país. Sin embargo, su enfoque sigue siendo con relación a la teoría del capital humano: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)<sup>268</sup> y su prueba PISA.

Entre 1997 y 1999, la OCDE desarrolló el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, PISA (*Programme for International Student Assessment*, por sus siglas en inglés), creado con el objetivo de evaluar la formación de los alumnos al llegar a la etapa final de la enseñanza obligatoria, es decir hasta los 15 años<sup>269</sup>. Se aplicó por primera vez en el año 2000 en 28 países miembros de la OCDE.

---

<sup>266</sup> *Ibidem*, p. 8.

<sup>267</sup> *Ibidem*, p. 30.

<sup>268</sup> Se creó oficialmente el 30 de septiembre de 1961, sus objetivos principales son: constituir un foro donde los gobiernos puedan trabajar conjuntamente para compartir experiencias y buscar soluciones a los problemas comunes e identificar buenas prácticas que promuevan mejores políticas para una mejor vida. Apoyar un crecimiento económico sustentable, aumentar el empleo, elevar el estándar de vida, mantener la estabilidad financiera, ayudar al desarrollo económico de los países miembros y de los no miembros, contribuir al crecimiento del comercio mundial. OCDE, “Acerca de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)”, [en línea], Dirección URL: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>, [consultado el 7 de agosto de 2020].

<sup>269</sup> OCDE, “El Programa PISA de la OCDE ¿Qué es y para qué sirve?”, París, s/f, [en línea], Dirección URL: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>, [consultado el 7 de agosto 2020].

Se evalúan el conocimiento científico, y las capacidades lectora y matemática de los estudiantes. Para comprender los resultados de dicha evaluación, se aplica un cuestionario al responsable de cada grupo, con el cual se busca entender el contexto en el que los estudiantes están aprendiendo (condiciones de su entorno, hábitos de estudio, la familia, condiciones de su escuela)<sup>270</sup>. A partir de los resultados, la OCDE emite recomendaciones a seguir para los gobiernos participantes en la prueba, con el objetivo de crear políticas educativas para mejorar los resultados obtenidos.

Por otro lado, se han presentado una serie de críticas hacia la prueba PISA. Una crítica constante es que la educación se trata como un servicio comercial, ya que al incluir en sus recomendaciones el término *calidad* educativa<sup>271</sup>, el cual tiene su origen a partir de una cuestión comercial, se percibe a la educación como un proceso que genera recursos humanos, es decir, que genera productos de alta *calidad* que puedan ser útiles a la sociedad. La prueba PISA, dejando a un lado su principio de mejorar la educación mediante sus recomendaciones, puede ser vista como un negocio, por el cual los países pagan por su aplicación<sup>272</sup>: “La educación convencional marcha al ritmo de las necesidades de los empleadores y por ello impone la acumulación de información utilitaria antes que la emoción de saber, de sentir, de crecer”<sup>273</sup>.

Además, se critica el tratar de medir el aprendizaje del alumno, cuando no sólo son las capacidades matemática, lectora o científica, sino también el desarrollo físico, moral, cívico o artístico que forman a una persona. La escuela se convierte en un servicio y la educación en un producto<sup>274</sup>.

---

<sup>270</sup> *Ibidem*, p. 6.

<sup>271</sup> Se habla de calidad desde los años 80, en que Japón, implemento la idea de calidad total, cuyo propósito era ofrecer productos de óptima calidad para satisfacer las demandas del cliente. Desde esta perspectiva económica, el concepto de calidad se trasladó a los servicios, y poco después salto a la educación, como un servicio implementando la Norma ISO 9000 principalmente en Europa. Adriana Barraza López, *Tendencias Internacionales en educación y su impacto en las políticas públicas de México: la calidad educativa y la cultura de la evaluación*, en Adrián García Saisó; *La Agenda Internacional en el Siglo XXI: Retos y oportunidades para la Conformación de Políticas Públicas*, UNAM, México, 2016, pp.129-152.

<sup>272</sup> La editorial británica Pearson, la multinacional educativa más grande del mundo, dueña además de Financial Times y The Economist, logró el contrato para los exámenes de PISA 2015, que pagan los ministerios de Educación, y la exclusiva para la creación de la plataforma digital que los sustenta. Enrique Javier Diez Gutiérrez, “Las pruebas Pisa, un negocio más que una evaluación”, 1 de julio de 2015, [en línea], Dirección URL: <http://www.las2orillas.co/las-pruebas-pisa-negocio-mas-una-evaluacion/>, [consultado el 8 de marzo de 2016].

<sup>273</sup> Vernor Muñoz, *op.cit.*, p. 41.

<sup>274</sup> *Ibidem*, p. 26.

De estos actores internacionales como Naciones Unidas y la OCDE, surge una política educativa internacional con vista al desarrollo humano (Agenda 2030) por un lado, y por otro, al desarrollo económico (PISA). Es importante mencionar que es a partir de la voluntad política de los Estados el que se lleguen a adoptar las recomendaciones emitidas por dichos actores internacionales en sus respectivas políticas educativas internas. A pesar de ello, sigue prevaleciendo la percepción de la educación más como un medio para generar capital humano, que como un derecho humano que ayuda al logro del desarrollo humano, y más aún que la percepción de que la educación puede ayudar a prevenir amenazas a la seguridad humana.

#### **2.1.1.4.4. La estrategia de protección en la agenda de seguridad humana y su relación con la educación.**

Este apartado se escribió con el objetivo de señalar la relación entre la estrategia de protección en la agenda de seguridad humana y la educación. Se pudo establecer que la estrategia de protección, al ser de carácter descendente, requiere de la participación del Estado como garante de la seguridad humana mediante la creación de instituciones sólidas que protejan: la seguridad nacional en su sentido original y no la del régimen, los derechos humanos y el desarrollo humano. La estrategia de protección en la agenda de seguridad humana hace énfasis en que un Estado puede complementar su agenda de seguridad nacional con la agenda de seguridad humana, ya que ésta última prioriza el respeto a los derechos humanos y el fomento al desarrollo humano, como acciones preventivas ante posibles amenazas a la seguridad de las personas.

Desde la estrategia de protección en la agenda de la seguridad humana, la educación formal es una institución social que históricamente ha servido como un medio para legitimar el *statu quo* de los regímenes en turno, en términos de Freire, una educación deshumanizada que limita la participación del educando en el proceso educativo; en términos de Galtung, una educación formal que normaliza tanto la violencia física como la violencia estructural y que por ello la población carece de conocimientos sobre sus derechos humanos y de herramientas para lograr su desarrollo humano y la justicia social. Ante lo anterior, se invita a reflexionar sobre cómo el tipo de educación formal que recibe la población puede ser un tema de

seguridad nacional, ya que la educación formal dependiendo de sus fines puede contribuir a salvaguardar o a vulnerar la vida misma de las personas.

La agenda de los derechos humanos hace énfasis en la educación como un derecho inalienable de las personas. Por ello mismo, la estrategia de protección en la agenda de la seguridad humana enfatiza cómo el Estado debe tener la voluntad política para cumplir con el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Este hecho favorece el derecho a la educación, tema que gracias a los esfuerzos de la comunidad internacional ha estado presente en la agenda internacional. El derecho humano a la educación es una acción universal que previene las amenazas a la seguridad de las personas:

La negación y las violaciones del derecho a la educación dañan la capacidad de las personas de desarrollar su propia personalidad, sostenerse y protegerse a sí mismas y a sus familias y participar adecuadamente en la vida social, política y económica. En la sociedad en general, la denegación de la educación atenta contra la democracia y el progreso social y, por extensión, contra la paz internacional y la seguridad humana. El derecho a conocer nuestros derechos humanos a través de la educación y aprendizaje de éstos puede contribuir de manera trascendental a la seguridad humana<sup>275</sup>.

Por último, la estrategia de protección en la agenda de seguridad humana hace también uso de la agenda de desarrollo humano, sobre todo para destacar las acciones del Estado y de otros actores en la creación y fortalecimiento de instituciones que fomenten el desarrollo humano, que es el proceso en el que se amplían las oportunidades de las personas para su desarrollo social. El adquirir conocimientos es una de estas oportunidades. El PNUD sugiere, como indicador en su Índice de Desarrollo Humano a la educación –medida a través de la tasa de alfabetización de adultos y la tasa bruta combinada de matriculación primaria, secundaria y terciaria<sup>276</sup>.

Esta información nos puede decir una parte de la situación real de los procesos educativos en cada país. Sin embargo, es preciso tener en cuenta qué fines tiene la educación formal que están recibiendo las personas y además considerar la importancia que tiene la educación informal que reciben las personas a través de la vida cotidiana.

---

<sup>275</sup> Juan Pablo Fernández Pereira, *Tesis Doctoral: Seguridad Humana (...)*, op. cit., p. 242.

<sup>276</sup> PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano 1990 Concepto y medición del desarrollo humano (...)*, op. cit., pp. 36-39.



Desde la estrategia de protección en la seguridad humana, la educación se visualizaría como una institución social que el Estado se encarga de garantizar. No obstante, se recomienda que los fines de la educación formal sean desde el enfoque de la seguridad humana. Si bien actores internacionales como la ONU y la OCDE han repercutido en la educación formal a través de sus recomendaciones y evaluaciones, prevalecen dos tipos de fines de la educación formal: como un proceso de sumisión y deshumanización para mantener el *statu quo* de la clase gobernante y como un servicio generador de un producto que se relaciona con el supuesto crecimiento económico de un país.

La educación, vista desde la estrategia de protección en la agenda de seguridad humana, puede ser un tema integrado a la agenda de seguridad nacional, que establezca a la educación formal como un proceso educativo que puede ayudar a prevenir problemas relacionados con la violación de los derechos humanos y a superar aquellos obstáculos que impiden el logro del desarrollo humano. En el siguiente apartado se profundizará sobre la estrategia de empoderamiento de la agenda de seguridad humana y su relación con la educación, sobre todo cuando esta última tiene el fin de emancipar a las personas.

### **2.1.2 Empoderamiento.**

Como se pudo ver en el apartado de la estrategia de protección de la agenda de la seguridad humana, de acuerdo con su carácter descendente, prevalece el papel del Estado como protector de la seguridad de las personas mediante una agenda de seguridad nacional que puede incidir en el fortalecimiento de las instituciones y leyes que se dedican a la protección, tanto de los derechos humanos como del desarrollo humano.

Asimismo, se hizo mención de que no siempre el Estado ha funcionado como garante de seguridad para las personas. Por lo mismo, la agenda de la seguridad humana hace hincapié en la importancia del uso de las dos estrategias, la de protección (descendente) y la de empoderamiento (ascendente). Esta última estrategia busca que las personas sean actores y sujetos en la garantía de su seguridad humana.

A continuación, se explicará en qué consiste la estrategia de empoderamiento de la agenda de la seguridad humana mediante: la comprensión de la importancia de identificar las vulnerabilidades, riesgos y amenazas en función de las personas, sin caer en la *seguritización*<sup>277</sup>; el análisis de la relación de la educación con la estrategia de empoderamiento de la agenda de la seguridad humana; y por último, mediante el análisis y la síntesis de aquellos proyectos educativos que han sido diseñados para la consecución de la seguridad humana a través del Fondo Fiduciario de las Naciones Unidas para la Seguridad Humana.

### **2.1.2.1. Vulnerabilidades, Riesgos y Amenazas.**

Para la consecución de la seguridad humana se requiere de soluciones construidas a partir de sus principales características, abordadas en el primer capítulo. Es decir, soluciones centradas en las personas, multisectoriales, integrales, contextualizadas y preventivas, incluidas dentro de un marco de estrategias de protección y empoderamiento<sup>278</sup>. Dichas características destacan el papel fundamental de las personas para poder entender sus miedos, sus necesidades y aquellos hechos que perjudiquen su dignidad como seres humanos.

El PNUD, con su informe de 1994 donde introdujo el concepto de seguridad humana como una alternativa a la visión estrecha y militar de la seguridad tradicional<sup>279</sup> en el quehacer de los Estados, estableció la protección y valorización de los siete componentes de la seguridad humana con la identificación de sus posibles amenazas. Conforme ha evolucionado el debate sobre el enfoque de la seguridad humana, han existido posturas sobre la posibilidad de caer en la *seguritización*, ya que, al ser un enfoque antropocéntrico, cualquier riesgo, vulnerabilidad y/o amenaza hacia las personas podría verse como un tema de seguridad en el que difícilmente se pueda discernir qué asunto es prioritario para resolver:

---

<sup>277</sup> Concepto empleado en el capítulo 1, véase página 45 del presente trabajo, y del cual se profundizará en adelante.

<sup>278</sup> UNTFHS, *Human Security in Practice, An Overview (...)*, op. cit., pp. 6-7.

<sup>279</sup> “Centrada en la protección de la integridad territorial, la defensa de la soberanía y la promoción de los intereses nacionales de los estados, temas, a su vez, condicionados por el enfrentamiento Este-Oeste”. Rafael Grasa Hernández, op. cit., p. 28.

La securitización (en inglés, securitization) puede tener dos acepciones: la negativa, entendida como la consideración de cualquier riesgo, vulnerabilidad y/o amenaza como un tema de seguridad, en tanto la positiva permite elevar el nivel de prioridad de un tema para garantizar su debida atención<sup>280</sup>.

La cuestión de integrar un tema como de seguridad nacional es priorizarlo para que reciba recursos económicos y atención para crear políticas alrededor de dicho tema. En el aspecto de la securitización negativa, Ximena Cujabante asegura que los Estados tienden a justificar sus acciones, tanto internas como internacionales bajo el pretexto de que sea considerado como un tema de seguridad nacional:

...se están securitizando las agendas de política internacional por parte de los Estados, pues cualquier tema puede ser justificado por los Estados como amenaza a su seguridad y así formular e implantar políticas sustentadas en la búsqueda de la seguridad, cuando dicho tema puede ser manejado de otra forma<sup>281</sup>.

En dicho sentido, Ole Weaver expresa que las amenazas consideradas como temas de seguridad nacional no son objetivas, debido a que el sentido de amenaza muchas veces es construido bajo la percepción de la elite gobernante y realmente no se aborda lo que está amenazando la vida de las personas<sup>282</sup>:

Las élites frecuentemente presentan sus intereses bajo la premisa de "seguridad nacional", muchas veces señalado por observadores, sin embargo, negado por las mismas élites con la premisa de que tienen derecho a hacerlo. Sus acciones se denominan entonces de otra forma, por ejemplo, "intereses de clase", lo que parece implicar que la seguridad auténtica es, de alguna manera, definible independientemente de las élites, por referencia directa al "pueblo". Esto es, en una palabra, incorrecto. Todos estos intentos de definir los "intereses objetivos" de las personas han fracasado. La seguridad se articula solo desde un lugar específico, en una voz institucional, por las élites. Todo esto se puede analizar, si simplemente renunciamos al supuesto de que la seguridad es, necesariamente, un fenómeno positivo<sup>283</sup>.

El debate sobre el enfoque de la seguridad humana ha enfatizado que éste da prioridad a las amenazas que dañan el núcleo esencial de todas las vidas humanas. Ya

---

<sup>280</sup> María Cristina Rosas, *La seguridad por otros medios. (...), op. cit.*, p. 40.

<sup>281</sup> Ximena Cujabante, *La seguridad internacional: evolución de un concepto*, Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 93-106, Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia, p. 105.

<sup>282</sup> Volviendo al tema de la seguridad del régimen visto al principio del presente capítulo, véase en p. 55.

<sup>283</sup> Ole Waever, *Securitization and Desecuritization*. en: Ronnie, Lipschutz, *On Security*. New Cork: Columbia University Press, 1995, p. 8.

en el informe de la Comisión de Seguridad Humana se planteaba el objetivo de la seguridad humana:

...proteger el núcleo esencial de todas las vidas humanas de manera que mejoren las libertades humanas y la realización humana. La seguridad humana significa proteger las libertades fundamentales, libertades que son la esencia de la vida. Significa proteger a las personas de amenazas y situaciones críticas (graves) y generalizadas<sup>284</sup>.

Por otro lado, Sabina Alkire asume que es imposible proteger todos los aspectos del bienestar humano. Sin embargo, el enfoque de seguridad humana, con su núcleo esencial focaliza y limita la identificación de posibles amenazas a la seguridad humana: "El término 'núcleo esencial' implica que las instituciones que se comprometen a proteger la seguridad humana no podrán proteger todos los aspectos del bienestar humano, pero al menos protegerán este núcleo"<sup>285</sup>.

Las diferentes necesidades y percepciones sobre miedos, necesidades y faltas a la dignidad como persona, varían alrededor del mundo. En consecuencia, una agenda de seguridad humana complementaría a la de seguridad nacional en el sentido que comprendería estas particularidades de cada contexto en donde se traten de prevenir y eliminar amenazas a la seguridad humana de las personas. En dicho sentido el mismo informe de la CSH hace énfasis en el papel de las personas para identificar qué es aquello que consideran esencial:

El núcleo esencial de la vida es un conjunto de derechos y libertades elementales de que disfrutaban las personas. Lo que las personas consideran "vital", lo que consideran "esencial para la vida" y "de importancia crucial", varía entre individuos y sociedades. Por eso, cualquier concepto de seguridad humana debe ser dinámico. Y es por eso que nos abstenemos de proponer una lista detallada de lo que constituye la seguridad humana<sup>286</sup>.

Para ejemplificar, se hace alusión al caso de Kiribati que ya se había estudiado en el primer capítulo. Para su población, el principal temor es la desaparición de su país insular debido al incremento de los niveles del mar a causa del calentamiento global. El calentamiento global en sí es un problema que amenaza a la población del mundo entero de distintas formas, mas, en el caso de Kiribati, es una cuestión que

---

<sup>284</sup> Comisión de Seguridad Humana, *op. cit.*, p. 4.

<sup>285</sup> Sabina Alkire, *op. cit.*, p. 24.

<sup>286</sup> Comisión de Seguridad Humana, *op. cit.*, p. 4.

pone en peligro el territorio nacional<sup>287</sup>. En un análisis sobre su alcance como problemática, sobresale la migración que tendrían que realizar los habitantes de Kiribati para sobrevivir, pudiendo ser los primeros refugiados víctimas del cambio climático, en existir<sup>288</sup>. Es un tema con el que viven a diario los kiribatianos, un temor que, en otra parte del mundo, ni siquiera se contempla como un tema de seguridad nacional, como en el caso de un país que no cuenta con acceso al mar.

De lo anterior se desprende la importancia de comprender que, efectivamente, la agenda de seguridad humana respeta las particularidades y prioridades sobre las amenazas que prevalecen en el contexto en el que se opere la agenda. Y es el mismo debate sobre el enfoque de la seguridad humana que ha servido para hablar de vulnerabilidades, riesgos y amenazas<sup>289</sup>.

En este sentido, es de suma importancia hablar sobre el objetivo principal de una agenda de seguridad humana, el cual consiste en la consecución de la seguridad humana, es decir, que las personas cuenten con la protección de su núcleo esencial de manera sostenible: la libertad para vivir sin miedo, la libertad para vivir sin necesidades y la libertad para vivir con dignidad, por lo que se estaría hablando de alcanzar un estado de seguridad humana sostenible, es decir, que las personas puedan vivir con las libertades, ya mencionadas anteriormente, por un largo periodo y de generación en generación.

A lo anterior se le suma su antagónico, que sería encontrarse con un estado de inseguridad humana. Se hace mención de esta premisa con el fin de explicar cómo un contexto, en el cual han sido constantes las amenazas al núcleo esencial de las personas por un largo periodo, provoca que las mismas personas se encuentren en un estado de inseguridad humana<sup>290</sup>.

---

<sup>287</sup> Patricia Peiró, "El primer país al que puede engullir el mar por el cambio climático", *op. cit.* véase también la página 30 del presente trabajo.

<sup>288</sup> S/a, "Kiribati, el país superpoblado del Pacífico Sur que será inhabitable en menos de 15 años", BBC News, 21 de enero de 2020, [en línea], Dirección URL: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-51173489>, [consultado el 16 de julio de 2021].

<sup>289</sup> El autor Hans Günter Brauch en su informe *Threats, Challenges, Vulnerabilities and Risks in Environmental and Human Security* hace un recuento sobre el debate de seguridad internacional y sus principales autores, así mismo sobre los conceptos de amenaza, desafíos, riesgos y vulnerabilidades, Hans Günter Brauch, *op. cit.*, pp. 7-42.

<sup>290</sup> En diferentes trabajos académicos sobre la seguridad humana se ha identificado el uso del concepto de inseguridad humana como sinónimo a las amenazas de la seguridad humana, por ejemplo: inseguridad económica, inseguridad alimentaria, etc., en este caso se identifica como una situación

Tanto para lograr un estado de seguridad humana, como para prevenir un estado de inseguridad humana, el debate sobre el enfoque de la seguridad humana ha señalado la importancia de identificar las vulnerabilidades, los riesgos y las amenazas para evitar la seguritización de cualquier tema y facilitar la priorización de acción de una agenda de seguridad humana.

En este sentido, tanto para Günter como para Rosas la evolución del concepto de 'seguridad' en las ciencias sociales ha llevado a la par el debate sobre la evolución de lo que se ha considerado como 'amenaza' a la seguridad. Al respecto, ambos enfatizan cómo las ciencias sociales se han apoyado de conceptos de las ciencias duras para explicar estas amenazas a la seguridad<sup>291</sup>, haciendo uso de conceptos como vulnerabilidades y riesgos para hacer una distinción de amenazas.

El autor Ángel E. Rivera, en su trabajo sobre *Amenazas, riesgos y vulnerabilidades a la seguridad energética*, haciendo referencia al trabajo de Daniel Yergin, menciona que no todas las amenazas tienen el mismo nivel de peligro. Por lo mismo, es indispensable hacer la distinción entre amenazas, riesgos y vulnerabilidades de acuerdo con su nivel de emergencia<sup>292</sup>.

Al respecto, Rosas hace una aclaración sobre dichos conceptos y propone el siguiente gráfico para explicar la distinción entre amenazas, riesgos y vulnerabilidades.

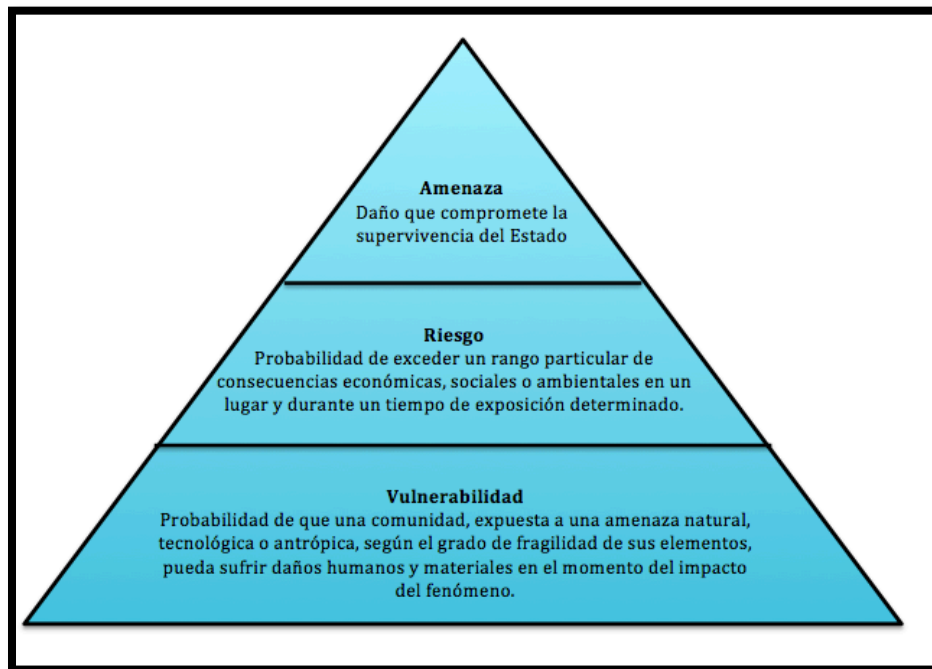
---

temporal (de larga temporalidad). Un estado de inseguridad humana que surge como consecuencia de sucesivos flagelos a la seguridad humana.

<sup>291</sup> María Cristina Rosas, *La seguridad humana y la seguridad multidimensional a debate: Amenazas, riesgos y vulnerabilidades en el mundo del siglo XXI*, Centro de Análisis e Investigación sobre Paz, Seguridad y Desarrollo, Olof Palme A.C./Editorial e/UNAM, México, 2017, p. 35.

<sup>292</sup> Ángel Eduardo Rivera Pérez, *Seguridad y abastecimiento energético en los albores del siglo XX*, en María Cristina Rosas, *La seguridad humana y la seguridad multidimensional a debate: Amenazas, riesgos y vulnerabilidades en el mundo del siglo XXI*, Centro de Análisis e Investigación sobre Paz, Seguridad y Desarrollo, Olof Palme A.C./Editorial e/UNAM, México, 2017, p. 137.

### Gráfico 7. El triángulo virtuoso de la seguridad: amenaza, riesgo y vulnerabilidad.



**Fuente:** Gráfico elaborado por María Cristina Rosas, *La seguridad humana y la seguridad multidimensional a debate: Amenazas, riesgos y vulnerabilidades en el mundo del siglo XXI*, Centro de Análisis e Investigación sobre Paz, Seguridad y Desarrollo, Olof Palme A.C./Editorial e/UNAM, México, 2017, p. 41.

Rosas hace referencia a la raíz etimológica de la palabra vulnerabilidad, que viene de: “(...) *vulnerabilis*, esta palabra se integra por *vulnus*, que significa ‘herida’ y el sufijo *abilis* que refiere a ‘probabilidad o posibilidad de que algo ocurra’(...)”<sup>293</sup>. Por lo que vulnerabilidad es la posibilidad de que exista una herida o un daño. Por otro lado, Günter, además de ofrecer la raíz etimológica de vulnerabilidad, ofrece su perspectiva como un concepto científico:

El término se define en las enciclopedias de las geociencias donde el objeto de referencia de la “vulnerabilidad” son tanto los seres humanos, especialmente los niños, como el medio ambiente. El concepto de vulnerabilidad se utiliza en la literatura sobre cambio global (Steffen et al. 2004), sobre los impactos del cambio climático (IPCC 2001a) y en la comunidad de desastres (ISDR 2004). La vulnerabilidad es el resultado de “pobreza, exclusión, marginación e inequidades en el consumo material”, y es generada por “procesos sociales, económicos y políticos” (Barnett 2001: 132-133). En el contexto del principio de precaución, O’Riordan (2002: 369) definió la vulnerabilidad a nivel social como: “la incapacidad de evitar el peligro, o estar desinformado de una amenaza inminente, o ser tan políticamente impotente y pobre como para ser forzado vivir en condiciones de peligro”<sup>294</sup>.

<sup>293</sup> *Ibidem*, p. 35.

<sup>294</sup> Hans Günter Brauch, *op. cit.*, p. 31.

Tanto Rosas como Cardona formulan el tema de la vulnerabilidad como una cuestión de incapacidad de las personas para prepararse ante cualquier evento que pueda vulnerar su vida:

La vulnerabilidad, entonces, está directamente relacionada con la falta de capacidades (...) El grado de vulnerabilidad de las personas y el alcance de su capacidad para resistir y hacer frente a los peligros y recuperarse de los desastres se relacionan con factores físicos, económicos, sociales y políticos<sup>295</sup>.

Cardona señala que desde una perspectiva social:

‘vulnerabilidad significa una falta o una deficiencia de desarrollo’ que a menudo contribuye a la ‘vulnerabilidad ante desastres’. (...) el crecimiento de la población, la rápida urbanización, la degradación ambiental, el calentamiento global, las presiones financieras internacionales y la guerra han aumentado la vulnerabilidad<sup>296</sup>.

Respecto a lo anterior Heijmans establece tres estrategias para abordar las vulnerabilidades:

1. La naturaleza como causa de vulnerabilidad- emplear soluciones tecnológicas, científicas: Reducir la vulnerabilidad mediante sistemas de alerta temprana, tecnologías para resistir impactos negativos (monitorear la actividad sísmica, pronóstico del tiempo, teledetección para sequías, incendios, sistemas de control de agua, códigos de construcción, etc.)<sup>297</sup>.
2. El costo como causa de vulnerabilidad- emplear soluciones económicas y financieras: tecnologías costosas de predicción y mitigación; reducción de la vulnerabilidad mediante redes de seguridad nacionales, seguros y fondos para casos de catástrofe<sup>298</sup>.
3. La estructura social como causa de vulnerabilidad- emplear soluciones políticas: Los factores socioeconómicos que generan vulnerabilidad, requieren de soluciones políticas y de desarrollo que transformen las estructuras sociales y políticas que alimentan la pobreza<sup>299</sup>.

Estas tres estrategias para abordar las vulnerabilidades y señalar el concepto de vulnerabilidad como la falta de capacidades de la población para prepararse ante cualquier suceso inminente que dañe su existencia, están en concordancia con la

---

<sup>295</sup> María Cristina Rosas, *La seguridad humana y la seguridad multidimensional a debate (...)*, op.cit., p. 36.

<sup>296</sup> Hans Günter Brauch, *op. cit.*, p. 33.

<sup>297</sup> *Idem.*

<sup>298</sup> Hans Günter Brauch, *op. cit.*, p. 34.

<sup>299</sup> *Idem.*



perspectiva de la agenda de desarrollo humano para crear oportunidades de desarrollo de las capacidades de las personas, haciendo hincapié en la importancia de que el desarrollo humano sea sostenible. Por otra parte, su complementación con una agenda de seguridad humana, tendría como objetivo desarrollar capacidades en las personas con miras a la prevención de vulnerabilidades:

Las vulnerabilidades son los fenómenos más cercanos a la población, aquellos que parecen estar en las mentes de la mayoría de los habitantes y entre las prioridades más elevadas del gobierno. Traerlas a una agenda de seguridad, (...), tiene el propósito de complementar una agenda cuyas bases descansan solamente en elementos de política dura, y asimismo aproximarla a los temas de la agenda de desarrollo<sup>300</sup>.

De acuerdo con Rosas, la palabra 'riesgo' se asocia al término árabe *rizq* "que literalmente significa 'lo que depara la providencia.'" También se le relaciona con la palabra *risco* que tiene origen de la palabra del latín *resicare*, sinónimo de 'cortar' o 'dividir'<sup>301</sup>. El término riesgo en las ciencias sociales, al igual que el tema de vulnerabilidad relacionado al concepto de seguridad, ha tenido su debate en términos de seguridad. Destacan los trabajos de Ulrich Beck, quien coloca al riesgo como factor característico de la modernidad y como "generador de conflictos sociales (...)"<sup>302</sup>.

Asimismo, Beck distinguió entre riesgos predecibles y amenazas impredecibles y ofreció una tipología de tres tipos de amenazas globales: 1) destrucción ecológica impulsada por la riqueza y peligros tecnológico-industriales (agujero de ozono, calentamiento global, escasez regional de agua) y el riesgo impredecible de la ingeniería genética; 2) riesgos relacionados con la pobreza (destrucción ambiental); y 3) armas de destrucción masiva<sup>303</sup>.

En dicho debate resalta el análisis de los riesgos desde un punto de vista sociológico debido a la concepción de riesgo que puede suscitarse en el mundo:

...La competencia por la división de recursos ha sido reemplazada en parte por la gestión de estos riesgos globales de supervivencia. Requieren una modernización reflexiva donde los puntos de vista, valores, normas, convenciones y patrones de

---

<sup>300</sup> María Cristina Rosas, (coordinadora), *Repensando la Seguridad Nacional de México*, op. cit., p. 53

<sup>301</sup> María Cristina Rosas, *La seguridad humana y la seguridad multidimensional a debate (...)*, op.cit., p. 38.

<sup>302</sup> *Idem.*

<sup>303</sup> Hans Günter Brauch, op. cit., p. 46.

comportamiento predominantes sean objeto de reflexión sociológica (Hillmann 1994)<sup>304</sup>.

Los riesgos pueden ser de origen natural, geológico, hidrológico o atmosférico, o también de origen tecnológico o provocados por el hombre<sup>305</sup>. Sin embargo, se hace mención sobre su origen debido a la falta de prevención de las vulnerabilidades. Para la temática del presente trabajo se considera al riesgo como un nivel de emergencia mayor que el que tiene la vulnerabilidad. Asimismo, por tener mayor nivel de emergencia y mayor nivel de intensidad de consecuencias, las acciones para eliminar riesgos son reactivas y no de largo plazo, y su prevención reside en atender las vulnerabilidades:

Los riesgos son inminentes a las sociedades y su gestión es importante a efecto de prevenir pérdidas físicas, socioeconómicas, ambientales, humanas, etcétera, como resultado de la desatención de las vulnerabilidades. Por lo tanto, la prevención del riesgo reposa esencialmente en la atención de las vulnerabilidades<sup>306</sup>.

En cuanto al término ‘amenaza’, procede del latín *minancia*, en tanto que el adjetivo ‘amenazante’ procede de *minax, minacis*: “Todos ellos emanan del vocablo *mina*, que se refería a trampas, pinchos o zanjas que los romanos instalaban cerca de los campamentos militares para disuadir a posibles atacantes”<sup>307</sup>. Günter, citando el *Diccionario Compacto de Inglés de Oxford*, señala que ‘amenaza’ significa: “1. una intención declarada de infligir lesiones, daños u otra acción hostil a alguien; 2. una persona o cosa que pueda causar daño o peligro; 3. la posibilidad de problemas o peligro”<sup>308</sup>.

No obstante, en términos de política y estudios de seguridad, el concepto de ‘amenaza’ ha sido objeto de debates. Por ejemplo, Buzan, desde una perspectiva de seguridad nacional, distingue entre:

...amenazas militares (toma de territorio, invasión, ocupación, cambio de gobierno, manipulación de políticas), amenazas económicas (prácticas de exportación, restricciones a la importación, manipulación de precios, incumplimiento de la deuda,

---

<sup>304</sup> *Idem.*

<sup>305</sup> María Cristina Rosas, *La seguridad humana y la seguridad multidimensional a debate (...), op.cit.*, p. 40.

<sup>306</sup> *Idem.*

<sup>307</sup> *Idem.*

<sup>308</sup> *Ibidem*, p. 26.

controles de divisas, etc., y aquellas a la estabilidad nacional), amenazas ecológicas (dañando la base física del estado)<sup>309</sup>.

En tanto que, como se pudo estudiar en el capítulo uno, la evolución del debate sobre el cambio de paradigma de la agenda de seguridad tradicional a una más antropocéntrica, dejó entrever que las amenazas hacia la seguridad estatal pasaron a ser amenazas a nivel de la seguridad global y de la seguridad humana. Estas amenazas ya no solo pueden dañar al Estado sino que sobrepasan fronteras y dimensiones <sup>310</sup>.

Las amenazas representan el último nivel de emergencia e intensidad. Son aquellas que causan mayor daño a la población. Pueden ser inminentes, causadas por violencia directa; en términos de Galtung, “terrorismo, armas de destrucción masiva, conflictos regionales, fallos estatales y crimen organizado”<sup>311</sup>. Las amenazas requieren de una reacción de corto plazo y medidas posteriores para prevenir el surgimiento de nuevas vulnerabilidades, riesgos y amenazas. Sin embargo, al igual que evoluciona la dinámica social a nivel interno y global, van a ir surgiendo nuevos retos en términos de seguridad. De acuerdo con Günter, requieren tanto de acciones de corto plazo como de acciones de largo plazo, por lo que se deben de prever en las agendas de seguridad nacional e internacional<sup>312</sup>.

En el presente trabajo se propone que la operatividad de la agenda de la seguridad humana contemple hacer una distinción entre vulnerabilidades, riesgos y amenazas, con el fin de saber la intensidad y las consecuencias de aquello que las personas consideren como obstáculos que afecten sus tres libertades. Y es en este sentido que se hace hincapié en la importancia que representa la participación de las personas para su seguridad humana.

En el gráfico siguiente queda reflejada la operatividad de la agenda de seguridad humana cuyo objetivo principal es que las personas puedan vivir en un estado de seguridad humana el cual consistiría en asegurar sus tres libertades (la Libertad para vivir sin miedo, la Libertad para vivir sin necesidades y la Libertad para

---

<sup>309</sup> *Idem*.

<sup>310</sup> María Cristina Rosas, *La seguridad humana y la seguridad multidimensional a debate (...)*, op.cit., p. 40.

<sup>311</sup> Hans Günter Brauch, *op. cit.*, p. 29.

<sup>312</sup> *Ibidem*, p. 30.

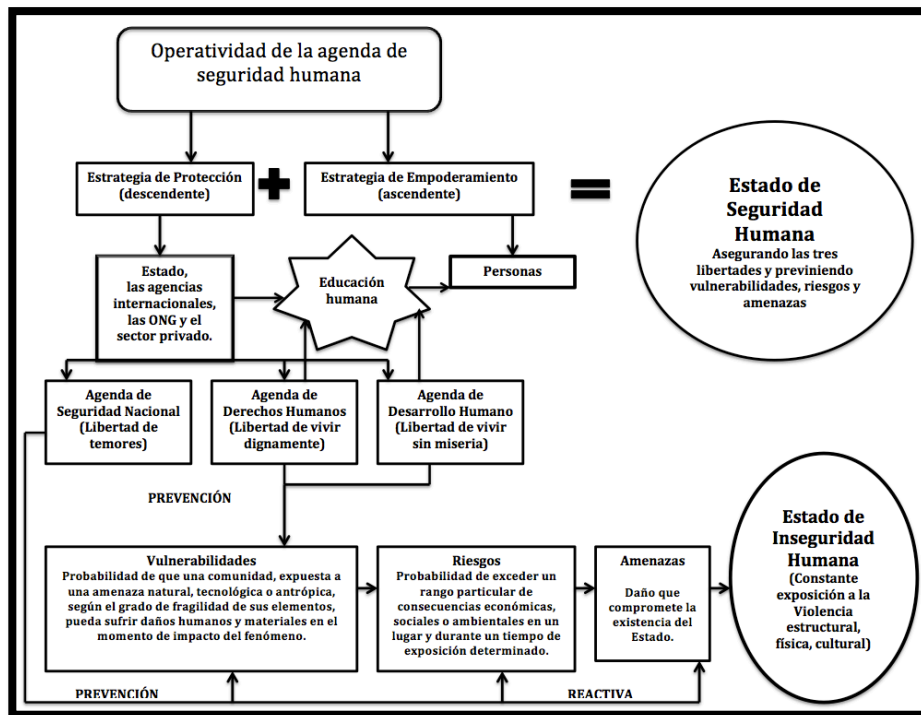
vivir con dignidad) y prevenir vulnerabilidades, riesgos y amenazas de acuerdo con las necesidades de las personas, todo esto de manera sostenible.

Para lograr lo anterior, se requiere del funcionamiento en conjunto de dos estrategias: la estrategia de protección y la estrategia de empoderamiento. La estrategia de protección, que es de carácter descendente, requiere de la participación del Estado, de agencias internacionales, de las ONG y del sector privado como actores que fortalezcan las instituciones que salvaguardan la seguridad nacional, los derechos humanos y el desarrollo humano.

En consecuencia, se propone que la agenda de seguridad nacional se complemente con la agenda de seguridad humana, pues ésta última enfatiza la importancia de los derechos humanos y del desarrollo humano para prevenir vulnerabilidades.

Normalmente la agenda de seguridad nacional contempla las acciones reactivas para responder ante riesgos y amenazas, dejando a un lado la posibilidad de prevenir tanto riesgos como amenazas a través de la debida atención para tratar las vulnerabilidades. Por ello se insiste en la relevancia de su operatividad junto con la agenda de seguridad humana.

**Gráfico 8. La operatividad de la agenda de seguridad humana.**



**Fuente:** Elaboración propia con información ya referida en el presente trabajo.

La explicación de vulnerabilidades, riesgos y amenazas se sustenta con lo propuesto por Rosas, con la intención de definir la intensidad de las consecuencias de cada evento. Se puede llegar a producir un estado de inseguridad humana, el cual es un contexto que se puede explicar en términos de Galtung, en el cual existe una violencia estructural, existe constante violencia física y violencia cultural, como resultado de la falta prolongada de ambas estrategias de la operatividad de la agenda de seguridad humana.

En cuanto a la estrategia de empoderamiento, con carácter ascendente es brindar la oportunidad para que las personas puedan ser partícipes de su seguridad humana, y es en donde tiene la mayor relevancia la educación, aquella que tiene como fin el potenciar a las facultades de las personas para consumir su propia emancipación y que no dependan en demasía del Estado para alcanzar su ideal de seguridad humana.

### **2.1.2.2. La estrategia de empoderamiento de la agenda de seguridad humana y su relación con la educación.**

De acuerdo con el apartado anterior, una parte de la estrategia de empoderamiento del enfoque de la seguridad humana, consiste en ayudar a que las personas puedan identificar y clasificar sus miedos y necesidades de acuerdo con la intensidad de sus consecuencias en: vulnerabilidades, riesgos y amenazas. El empoderamiento no sólo comprende lo anterior, sino que también tiene dos funciones complementarias que se relacionan estrechamente con la educación, que a continuación se desarrollarán: La identificación de capacidades y la prevención de vulnerabilidades, riesgos y amenazas a través de la educación (adquisición de capacidades).

#### **2.1.2.2.1. La identificación de capacidades.**

Es justo en el documento *Teoría y práctica de la seguridad humana* del Fondo Fiduciario de las Naciones Unidas para la Seguridad de los Seres Humanos del año 2009, en el que se plantea su uso como un manual para la operatividad de la seguridad humana, y en el que se hace énfasis sobre cómo crear programas y políticas desde el enfoque de la seguridad humana<sup>313</sup>.

En dicho manual se establecen las tres fases para la creación y operación de un programa de seguridad humana: “Fase 1: Análisis, mapeo y planificación; Fase 2: Implementación y Fase 3: Evaluación del impacto”<sup>314</sup>. Es en la Fase 1 en donde se analizarán las necesidades/vulnerabilidades y capacidades de las personas de acuerdo con los cuatro principios de la seguridad humana:

- Centrada en las personas
  - Hacer participar a la(s) comunidad(es) afectada(s) a la hora de recopilar datos sobre las necesidades/vulnerabilidades y las capacidades de dicha(s) comunidad(es).
  - Identificar las causas a través del análisis del “grado de causa”.
  - Desarrollar estrategias de empoderamiento según las capacidades necesarias.
  - Fortalecer la resistencia de las personas y las comunidades.
  
- Multisectorial/Integral
  - Tomar en consideración el amplio espectro de amenazas y

---

<sup>313</sup> UNTFHS, *Teoría y Práctica de la Seguridad Humana (...), op. cit.*, p. 13.

<sup>314</sup> *Ibidem*, p. 14.

vulnerabilidades, tanto dentro de cada comunidad como entre ellas (incluidos los factores locales, nacionales, regionales e internacionales).

- Desarrollar un análisis integral y de conjunto que incorpore los campos de seguridad, desarrollo y derechos humanos.
  - Identificar la falta de coherencia y coordinación de las políticas existentes entre los distintos sectores/campos que puedan tener una repercusión negativa a la hora de satisfacer las necesidades de seguridad humana de la(s) comunidad(es) afectada(s).
- Contextualizada
- Garantizar que el análisis incorpora la información local específica de cada contexto.
  - Incluir la percepción de la comunidad sobre las amenazas y vulnerabilidades, además de otros indicadores cuantitativos.
  - Destacar la potencial falta de conexión entre las políticas nacionales y/o internacionales, y las necesidades prioritarias de seguridad de la(s) comunidad(es) afectada(s).
  - Identificar las lagunas en la estructura de seguridad existente.
- Preventiva
- Identificar las causas y las lagunas básicas de protección y empoderamiento para desarrollar soluciones sostenibles.
  - Enfatizar la prevención, así como la respuesta a la hora de desarrollar prioridades.
  - Enfocar esfuerzos en las medidas de empoderamiento que se basan en la resistencia y las capacidades locales<sup>315</sup>.

A este análisis se le conoce como mapeo, el cual requiere de la participación de la población involucrada, ya que ellos mismos deben ser capaces de reconocer sus vulnerabilidades y sus necesidades, así como de conocer aquellas capacidades y recursos con los que cuentan para salvaguardar su vida. Asimismo, el mapeo permite identificar: “las lagunas de las infraestructuras de protección y empoderamiento existentes, así como las prioridades para tomar medidas entre las inseguridades identificadas”<sup>316</sup>. En este sentido, el empoderamiento sirve de estrategia para fortalecer la resiliencia de aquellas personas que han pasado por un conflicto o un estado de inseguridad humana<sup>317</sup>.

Por otro lado, el empoderamiento también sirve como estrategia de prevención y lo hace a través de la elaboración de estrategias e identificación de capacidades necesarias: “El enfoque de seguridad humana no solo requiere una evaluación

---

<sup>315</sup> *Ibidem*, pp. 15-16.

<sup>316</sup> *Idem*.

<sup>317</sup> CHS, *Human Security Now*, 2003, *op. cit.*, p. 10.

concienzada de las vulnerabilidades y las capacidades de la(s) comunidad(es) afectada(s), también exige una valoración de las estrategias necesarias para ayudar a prevenir y mitigar la recurrencia de las inseguridades”<sup>318</sup>.

**Cuadro 9. Ejemplos de estrategias y capacidades necesarias para enfrentarse a las inseguridades humanas.**

Componentes de seguridad humana.	Estrategias para mejorar la protección y el empoderamiento.	Capacidades necesarias.
Seguridad económica	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Acceso garantizado a ingresos básicos.</li> <li>➤ Empleo en sector público y privado, empleo remunerado, empleo autónomo.</li> <li>➤ Cuando sea necesario, redes de seguridad social financiadas por el gobierno.</li> <li>➤ Diversificar la agricultura y la economía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Capital económico.</li> <li>➤ Capital humano.</li> <li>➤ Finanzas públicas.</li> <li>➤ Reservas financieras.</li> <li>➤ Agricultura y economía diversificadas.</li> </ul>
Seguridad alimentaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Derecho a disponer de alimento, mediante el autocultivo, con capacidad para comprarlo o a través de sistemas públicos de distribución de alimentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Agricultura y economía diversificadas.</li> <li>➤ Sistemas de distribución locales y nacionales.</li> </ul>
Seguridad sanitaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Acceso a servicios y cuidados sanitarios básicos.</li> <li>➤ Acuerdos de riesgos compartidos que recojan fondos de mutualidad y promueva esquemas de seguros comunitarios.</li> <li>➤ Sistemas de vigilancia interconectados para identificar brotes de enfermedades en todos los niveles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Educación básica universal y conocimientos sobre cuestiones de salud.</li> <li>➤ Prácticas sanitarias indígenas/tradicionales.</li> <li>➤ Acceso a la información y la creación de conocimientos basados en la comunidad.</li> </ul>
Seguridad medioambiental	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Prácticas sostenibles que tengan en cuenta los recursos naturales y la degradación medioambiental (deforestación, desertificación).</li> <li>➤ Mecanismos de aviso y respuesta tempranos para desastres naturales y/o provocados por el hombre, en todos los niveles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Capital de recursos naturales.</li> <li>➤ Barreras naturales para hacer frente a la acción de las tormentas (p. Ej., arrecifes de coral).</li> <li>➤ Procesos naturales de</li> </ul>

<sup>318</sup> UNTFHS, *Teoría y Práctica de la Seguridad Humana (...), op. cit.*, p. 17.



		<p>recuperación medioambiental (p. Ej. Recuperación de bosques quemados)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Biodiversidad.</li> <li>➤ Prácticas indígenas/tradicionales que respeten el medioambiente.</li> </ul>
<b>Seguridad personal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estado de derecho.</li> <li>➤ Protección explícita y aplicada de derechos humanos y libertades civiles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Mecanismos de respuesta.</li> <li>➤ Estrategias adaptativas.</li> <li>➤ Memoria de desastres pasados.</li> </ul>
<b>Seguridad comunitaria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Protección explícita y reforzada de grupos étnicos e identidades comunitarias.</li> <li>➤ Protección de prácticas tradicionales opresivas, trato violento contra las mujeres, o discriminación de grupos étnicos/indígenas/ refugiados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Capital social.</li> <li>➤ Mecanismos de respuesta.</li> <li>➤ Estrategias adaptativas.</li> <li>➤ Memoria de desastres pasados.</li> <li>➤ Organizaciones no gubernamentales locales u organismos tradicionales.</li> </ul>
<b>Seguridad política</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Protección de los derechos humanos.</li> <li>➤ Protección frente a abusos y dictaduras militares.</li> <li>➤ Protección frente a represión política o estatal, tortura, malos tratos, detenciones y encarcelaciones ilegales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Buena gobernanza.</li> <li>➤ Estándares éticos</li> <li>➤ Liderazgo local.</li> <li>➤ Mecanismos de responsabilidad.</li> </ul>

**Fuente de consulta:** Cuadro elaborado con base a la Tabla II del documento, UNTFHS, *Teoría y Práctica de la Seguridad Humana: Aplicación del concepto de seguridad humana y el Fondo Fiduciario de las Naciones Unidas para la Seguridad de los Seres Humanos*, 2009, pp. 17-18.

Como se puede visualizar en el **Cuadro 9** las capacidades necesarias no solamente se enfocan en cuestiones materiales o de capital económico y de recursos humanos, sino que también se señala la importancia de adquirir los conocimientos e información necesarios para dar seguimiento a cada estrategia y prever amenazas a la seguridad humana. A continuación, se profundizará más al respecto.

#### **2.1.2.2.2. Prevenir vulnerabilidades, riesgos y amenazas a través de la educación (adquisición de capacidades).**

Uno de los fundadores del concepto de seguridad humana y creador del Índice de Desarrollo Humano, Amartya Sen, desde el 2002, mencionaba la importancia de la relación entre seguridad humana y la educación básica, haciendo hincapié en cómo la educación ayuda al desarrollo de la capacidad humana y a la reducción *de downside risks* (riesgos negativos):

La seguridad humana está integralmente relacionada con garantizar el desarrollo de la capacidad humana y, por lo tanto, se aplica directamente a la contribución de la educación en la eliminación de los "riesgos negativos" entre la clase general de los objetivos incluidos en el ámbito general del desarrollo humano<sup>319</sup>.

Justamente, la educación básica se ha mantenido como un derecho humano. Sin embargo, relacionarla con el enfoque de seguridad humana le vuelve a dar una connotación de tema prioritario y de urgencia debido a que ésta es necesaria para salvaguardar la vida de las personas, ya que da la oportunidad a las personas de desarrollar sus capacidades y de adquirir nuevas capacidades, lo cual, a su vez ayuda a prevenir vulnerabilidades, riesgos y amenazas en su vida: "Educar a niñas y niños, mujeres y hombres, es una inversión rentable en seguridad humana para un país y más allá. La escolarización puede dar un gran impulso a la protección de muchas dimensiones de la seguridad humana"<sup>320</sup>. A continuación, se presenta la relación entre la educación y los componentes de la seguridad humana:

#### **Seguridad económica**

En el trabajo de Cassandra Garrido, anteriormente referido, se analiza cómo se ha relacionado a la educación con el crecimiento económico a través de la generación de capital humano<sup>321</sup>. En 1988, la OCDE definió al capital humano como: "(...) el

---

<sup>319</sup> Amartya Sen, documento de apoyo elaborado para el taller sobre "Educación básica y seguridad humana", organizado conjuntamente por la Comisión de Seguridad Humana, Fondo Fiduciario de las Naciones Unidas para la Infancia, la Fundación Pratichi (India) y la Universidad de Harvard, en Calcuta, del 2 al 4 de enero de 2002, p. 2, véase Amartya Sen, "Basic Education and Human Security", 2-4 enero de 2002, [en línea], Dirección URL: <https://afed.itacec.org/document/Education%20and%20Human%20Security.pdf>, [consultado el 30 de enero de 2021].

<sup>320</sup> CHS, *Human Security Now*, 2003, *op. cit.*, p. 119.

<sup>321</sup> Véase del presente trabajo p. 88.

conocimiento que los individuos adquieren durante su vida y que usan para producir buenos servicios o ideas en el mercado o fuera de él”<sup>322</sup>. Cassandra Garrido refuta dicha tesis con casos como el de Cuba y el de Mongolia, en donde con poblaciones 100% alfabetizadas no tenían crecimiento económico. Asimismo, en dicho artículo, se explica que la pobreza es un fenómeno que va más allá de no recibir educación, y que aún así ha prevalecido el enfoque que ve a la educación como un generador de mano de obra calificada: “(...)calidad de la mano de obra o trabajo capacitado. A este trabajo capacitado y educado se le denominó capital humano”<sup>323</sup>.

En este sentido, desde el enfoque de la seguridad humana, en el documento de *Human Security Now*, se menciona que la educación básica generalmente aumenta las perspectivas de un empleo remunerado: “(...)los beneficios económicos de la educación son generalizados, ya sea en el sector informal, en la vanguardia de las industrias de alta tecnología o en una granja familiar. La capacidad de una mujer para obtener ingresos es particularmente importante, porque a menudo afecta su condición y su capacidad para tomar otras decisiones en la familia”<sup>324</sup>. Es así como, en el manual del UNTFHS, en el componente de seguridad económica se establecen como *capacidades necesarias*: el capital económico y el capital humano<sup>325</sup>.

De acuerdo a la Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4-Educación 2030, la educación se deja de ver desde un enfoque utilitario, y se hace énfasis en su importancia como un derecho humano. Con respecto a la seguridad económica, la educación ayuda a que las personas alcancen su mayor potencial y que puedan aprovechar aquellas oportunidades que sean de su beneficio:

El renovado interés por el propósito y la pertinencia de la educación en favor del desarrollo humano y la sostenibilidad económica, social y ambiental es uno de los rasgos que definen el ODS 4-agenda Educación 2030. Esto forma parte integral de su visión holística y humanista, que contribuye a un nuevo modelo de desarrollo. Esta visión va más allá de un enfoque utilitarista de la educación e integra las múltiples dimensiones de la existencia humana(...) La educación desempeña un papel clave para erradicar la pobreza, ya que ayuda a las personas a conseguir trabajo decente,

---

<sup>322</sup> Cassandra Garrido Trejo, “La educación desde la teoría del capital humano y el otro”, *op. cit.*, p. 75.

<sup>323</sup> *Ibidem*, p. 76.

<sup>324</sup> CHS, *Human Security Now*, 2003, *op. cit.*, p. 115.

<sup>325</sup> Véase Cuadro 5 p. 112.

incrementa sus ingresos y genera una mayor productividad que sirve de motor para el desarrollo económico<sup>326</sup>.

Por otra parte, además de relacionar la idea de que una educación *humanista* da la oportunidad a las personas de alcanzar su potencial y garantizar cierta seguridad económica, un proceso educativo como lo es la educación financiera desde temprana edad, puede garantizar más este componente de la seguridad humana<sup>327</sup>.

### **Seguridad alimentaria**

Además de los beneficios para la seguridad humana que se derivan de la educación, los espacios como las escuelas pueden actuar como puntos de ejecución de otras intervenciones de seguridad humana como:

...la alimentación escolar, la inmunización, la concienciación sobre las minas terrestres y los programas de prevención del cólera. Las raciones o las comidas escolares gratuitas aumentan el incentivo de los padres para enviar a los niños, especialmente a las niñas, a la escuela. Una mejor alimentación mejora la capacidad del niño para concentrarse y, por tanto, para aprender<sup>328</sup>.

Las escuelas que ofrecen desayunos nutritivos están asegurando que los niños reciban por lo menos una comida pensada en su salud. De acuerdo con el documento *Estado de Mundial de la Infancia 2019: Niños, Alimentos y Nutrición* del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (*United Nations International Children's Emergency Fund*, por sus siglas en inglés): “La malnutrición sigue afectando gravemente a los niños. En 2018, casi 200 millones de niños menores de cinco años sufrían de retraso en el crecimiento o emaciación, mientras que al menos 340 millones sufrían de hambre oculta”<sup>329</sup>. La alimentación escolar permite que los alumnos adquieran ya sea un desayuno o almuerzo nutritivo, y que salvaguarde su salud,

---

<sup>326</sup> UNESCO, *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*, República de Corea, 2015, p. 26.

<sup>327</sup> Véase en S/a, “Urge la educación financiera a temprana edad”, *El Economista*, Finanzas personales, 26 de julio de 2015, [en línea], Dirección URL: <https://www.eleconomista.com.mx/finanzaspersonales/Urge-la-educacion-financiera-a-temprana-edad-20150726-0043.html>, [consultado el 11 de enero de 2021].

<sup>328</sup> CHS, *Human Security Now*, 2003, *op. cit.*, p. 115

<sup>329</sup> UNICEF, *Estado mundial de la infancia 2019: Niños, alimentos y nutrición. Crecer bien en un mundo en transformación*, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Nueva York, 2019, p. 8.

asimismo que sea también una actividad educativa que inculque en los estudiantes valores como de higiene, salud y compañerismo<sup>330</sup>.

Por otro lado, las escuelas que fomentan los almuerzos escolares nutritivos también están incidiendo tanto en la seguridad de la salud como en la seguridad económica, ya que crean hábitos nutritivos que buscan evitar casos de obesidad o enfermedades derivadas de una alimentación deficiente en niños y futuros adultos. Y por lo mismo significativos gastos médicos tanto de las familias como de los gobiernos: “El sobrepeso en los niños puede llevar a la aparición temprana de la diabetes tipo 2, del estigma y de la depresión. La obesidad infantil es incluso un factor importante en la obesidad adulta, que tiene importantes implicaciones económicas y de salud”<sup>331</sup>.

### **Seguridad de la salud**

Así como la alimentación escolar, los procesos educativos como la educación física, la educación sexual, y/o brindar información para evitar enfermedades de todo tipo (no solo físicas sino también las relacionadas con la salud mental) sirven para que las personas adquieran conciencia sobre la importancia de adquirir el hábito de cuidar su salud. De acuerdo con el documento del año 2003 *Human Security Now* la educación básica, especialmente la educación de las niñas, también es fundamental para la salud:

Funciona a través de muchos canales. Las mujeres, a menudo las principales cuidadoras, pueden poner en práctica en la familia sus conocimientos sobre salud, saneamiento, inmunización, nutrición, prevención del VIH / SIDA y terapia de rehidratación oral, si tienen ese conocimiento y si el entorno del hogar lo permite<sup>332</sup>.

Por otra parte, un tema que ha surgido en el contexto actual durante el que se compone y redacta el presente trabajo de tesis, es la importancia de la salud mental y cómo los más afectados son los niños y los adolescentes. Prena Banati, Asesora

---

<sup>330</sup> Véase el caso del almuerzo escolar japonés *Kyuushoku* que es una institución en Japón, el almuerzo forma parte del plan de estudios como una materia, Marcus Hutchings, *Kyushoku Confidential: The Secret of Japan's Incredible School Lunch*, 2018, [en línea], Dirección URL: <https://www.nhk.or.jp/dwc/food/articles/161.html>, [consultado 11 de enero de 2021].

<sup>331</sup> UNICEF, *Estado mundial de la infancia 2019 (...)*, op. cit., p. 8.

<sup>332</sup> CHS, *Human Security Now*, 2003, op. cit., p. 115.

Regional de desarrollo adolescente y Género de UNICEF Senegal, relaciona la seguridad de la salud con la seguridad económica de la siguiente forma:

...los factores estresantes entre los 10 y 14 años están asociados a una disminución en la esperanza de vida. Afirmó además que “si estos trastornos surgen antes de la edad adulta y no se tratan, pueden llegar a imponer un costo en salud 10 veces mayor a los que surgen después. La economía mundial pierde alrededor de 1 billón de dólares cada año en productividad debido a la depresión y la ansiedad. Por otro lado, si se invirtiera en este tema la ganancia sería muy alta<sup>333</sup>.

En el año 2020, en el contexto de la pandemia por el virus COVID-19, las escuelas permanecieron cerradas en más de 160 países, algo que afectó a más de 1,000 millones de estudiantes<sup>334</sup>. El Instituto Nacional de Psiquiatría Dr. Ramón de la Fuente Muñiz catalogó al confinamiento como una situación de estrés alto:

Reporta que, debido a la crisis, el cerebro puede permanecer en un estado de alerta similar a la respuesta que se obtendría si estuviera en riesgo inminente. Un niño constantemente estresado no estará enfocado en aprender. Incluso, pueden inhibirse capacidades y habilidades importantes para su desarrollo<sup>335</sup>.

Las escuelas bien equipadas y con docentes comprometidos, pueden llegar a ser un espacio que puede garantizar parte de la seguridad humana de los alumnos: “Las escuelas deben promover el bienestar físico y mental. Deben garantizar la seguridad tanto de los niños como de las niñas. Y deben proporcionar una infraestructura adecuada, incluida la higiene y el saneamiento”<sup>336</sup>. El contexto actual ha despojado a millones de niños en el mundo de esta protección que pudiesen no encontrar en casa.

---

<sup>333</sup> Marilu Wiegold, “UNICEF: normatividad dificulta acceso de adolescentes a servicios de salud mental, sexual y reproductividad”, UNICEF, Lima, agosto 2020, [en línea], Dirección URL: <https://www.unicef.org/peru/nota-de-prensa/unicef-normatividad-dificulta-acceso-de-adolescentes-servicios-de-salud-mental-sexual-reproductiva>, [consultado el 11 de enero de 2021].

<sup>334</sup> Antonio Guterres, “Construir hoy el futuro de la educación. Presentación del informe de políticas sobre la educación y el COVID-19”, Naciones Unidas, [en línea], Dirección URL: <https://www.un.org/es/coronavirus/articulos/future-education-here>, [consultado el 11 de enero de 2021].

<sup>335</sup> Sofía Velázquez, “¿Qué pasa con la salud mental de los niños durante el confinamiento?”, UNIVERZOOM, 10 de octubre de 2020, [en línea], Dirección URL: <http://blogs.universum.unam.mx/univerzoom/2020/10/10/que-pasa-con-la-salud-mental-de-los-ninos-durante-el-confinamiento/>, [consultado el 11 de enero de 2021].

<sup>336</sup> CHS, *Human Security Now*, 2003, *op. cit.*, p. 119.

## Seguridad ambiental

Un proceso educativo puede incidir en todos los componentes de la seguridad humana, tal es el caso de las “Escuelas Sostenibles”, un proyecto de cooperación internacional de América Latina y el Caribe que inicio en el 2012 y finalizó en el 2018: *Fortalecimiento de los Programas de Alimentación Escolar del Programa de Cooperación Brasil-FAO*. Tuvo la participación de más de 75 mil niños y niñas en 338 centros escolares, y se crearon “Escuelas Sostenibles” en 8 países<sup>337</sup>. Actualmente se lleva a cabo su continuación con el proyecto *Consolidación de Programas de Alimentación Escolar en América Latina y el Caribe*:

La experiencia de Escuelas Sostenibles fue diseñada con el objetivo de establecer una referencia de la implementación de programas de alimentación escolar sostenibles, especialmente a partir de actividades como el involucramiento de la comunidad educativa, la adopción de menús escolares adecuados y saludables, la implementación de huertos escolares pedagógicos, la reforma de cocinas, comedores, bodegas y la compra directa de productos de la agricultura familiar local para la alimentación escolar<sup>338</sup>.

Los procesos educativos como el de las Escuelas Sostenibles han ayudado a inculcar valores sobre la importancia del consumo de productos locales y de la creación de sus propios huertos, fomentando la prevención de amenazas a componentes de la seguridad humana (seguridad: económica, alimentaria, de la salud y ambiental): “(...) que garantice la oferta sistemática y continua de alimentos frescos y sanos adquiridos de la agricultura familiar, lo que también contribuye a la generación de ingreso y desarrollo de las economías locales”<sup>339</sup>. Asimismo, en el caso de los huertos escolares se hace énfasis en salvaguardar el medio ambiente para que las próximas generaciones puedan contar con seguridad alimentaria y el mantenimiento de los medios de subsistencia y la nutrición<sup>340</sup>.

---

<sup>337</sup> FAO, “Programa de Cooperación Internacional Brasil-FAO: Escuelas Sostenibles”, La Organización de las Naciones Unidas de la Alimentación y la Agricultura, [en línea], Dirección URL: <http://www.fao.org/in-action/programa-brasil-fao/proyectos/alimentacion-escolar/escuelas-sostenibles/es/>, [consultado el 11 de enero de 2021].

<sup>338</sup> *Idem*.

<sup>339</sup> FAO, “Programa de Cooperación Internacional Brasil-FAO: Antecedentes”, La Organización de las Naciones Unidas de la Alimentación y la Agricultura, [en línea], Dirección URL: <http://www.fao.org/in-action/programa-brasil-fao/proyectos/consolidacion-alimentacion-escolar/es/>, [consultado el 11 de enero de 2021].

<sup>340</sup> Véase documento de la FAO, Nueva política de huertos escolares, Italia, 2010, p. 3.

## **Seguridad personal**

La educación humanista en todas sus formas (formal, no formal e informal) puede ayudar a las personas a prevenir vulnerabilidades, riesgos y amenazas a todo componente de la seguridad humana:

Quando las personas tienen poca educación, su capacidad para comprender e invocar sus derechos puede ser muy limitada. La educación básica, las clases de alfabetización para adultos y la programación de radio informativa que ofrece instrucción sobre asuntos específicos de interés diario, como la prevención del VIH / SIDA, los derechos humanos, la nutrición infantil, los precios de mercado o las técnicas agrícolas, pueden preparar a las personas para hacer frente a las inseguridades que se ciernen sobre todo en sus vidas<sup>341</sup>.

La educación humanista puede ayudar a identificar y prevenir las amenazas hacia la seguridad personal como: la violencia en todas sus formas (violencia directa e indirecta), el desconocimiento por parte de las personas sobre sus derechos y la falta de acceso a oportunidades e incluso las amenazas por parte del propio Estado a la vida de las personas.

La educación debe incentivar la humanización, es decir, aquella que en palabras de Paulo Freire da la oportunidad de que el educando sea miembro activo de su proceso de aprendizaje y de su perfeccionamiento<sup>342</sup>. Al respecto, el Objetivo de Desarrollo Sostenible no. 4 busca fomentar el enfoque humanista de la educación y el desarrollo: “basado en los principios de derechos humanos y dignidad, justicia social, paz, inclusión y protección, así como de diversidad cultural, lingüística y étnica y de responsabilidad y rendición de cuentas compartidas”<sup>343</sup>.

## **Seguridad comunitaria**

Como ya se mencionó antes, empoderar a las personas es hacerlas partícipes de garantizar su seguridad <sup>344</sup>. Desde el enfoque de la seguridad humana, el empoderamiento no está dirigido exclusivamente a una sola persona. Es un ejercicio que busca fortalecer a la persona y que ésta a su vez pueda ayudar a su comunidad, asimismo se busca que esto se herede a generaciones futuras. Existen procesos

---

<sup>341</sup> CHS, *Human Security Now*, 2003, *op. cit.*, p. 116.

<sup>342</sup> Véase del presente trabajo p. 78.

<sup>343</sup> UNESCO, *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*, *op. cit.*, p. 24.

<sup>344</sup> UNTFHS, *Teoría y Práctica de la Seguridad Humana (...)*, *op. cit.*, p. 9.



educativos que sirven para fomentar la solidaridad en una comunidad y desarrollar una comunicación eficaz para resolver conflictos comunes:

La educación y el conocimiento también pueden permitir que los grupos identifiquen problemas comunes y actúen en solidaridad con los demás. Al hacer que las personas se expresen de manera más eficaz, la educación y la información pueden desempeñar un papel protector importante y, por lo tanto, promover la seguridad humana<sup>345</sup>.

En este sentido, cabe recalcar que los procesos educativos que no sean creados desde un enfoque humanista o para salvaguardar la seguridad humana, pueden llegar a poner en peligro a la persona por salvaguardar tradiciones de la comunidad o sociedad. Un caso conocido es la mutilación genital femenina en niñas menores de 15 años, una práctica basada en tradiciones o creencias sobre garantizar el futuro matrimonio de las niñas y el honor de las familias y que pone en riesgo la vida de las niñas: “Todos los años, cerca de 4 millones de niñas en todo el mundo corren el riesgo de ser víctimas de la mutilación genital femenina (...) al menos 200 millones de niñas y mujeres de 31 países, con edades comprendidas entre los 15 y los 49 años, han sido sometidas a esta práctica”<sup>346</sup>.

En países como Guinea y Somalia sigue siendo una práctica constante. Más del 90% de las mujeres y las niñas son sometidas a alguna forma de mutilación o ablación genital. Ante esto existe un programa mundial para la erradicación de esta costumbre desde el 2008, que coordina UNICEF junto con el Fondo de Población de las Naciones Unidas. Con el programa se logró que en 13 países se establecieran marcos jurídicos y normativos que prohíben la mutilación genital femenina. Asimismo, se pudo concientizar a las niñas a través de procesos educativos sobre las consecuencias de esta práctica en sus vidas: “(...) sobre los efectos negativos de la mutilación genital femenina en las niñas y en el desarrollo de su comunidad”<sup>347</sup>.

---

<sup>345</sup> CHS, *Human Security Now*, 2003, *op. cit.*, p. 116.

<sup>346</sup> UNICEF, “¿Qué es la mutilación genital femenina? Respuestas a siete preguntas ¿Cómo afecta esta nociva práctica a millones de niñas en todo el mundo?”, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 4 de marzo de 2020, [en línea], Dirección URL: <https://www.unicef.org/es/historias/lo-que-debes-saber-sobre-la-mutilacion-genital-femenina>, [consultado el 12 de enero de 2021].

<sup>347</sup> UNICEF, “Programa Conjunto del UNFPA y UNICEF sobre la Mutilación Genital Femenina: Acelerar la eliminación de una violación de los derechos humanos”, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, última modificación marzo 2020, [en línea], Dirección URL: <https://www.unicef.org/es/protection/programa-conjunto-del-unfpa-y-unicef-sobre-la-mutilacion-genital-femenina>, [consultado el 12 de enero de 2021].

## Seguridad política

Al mismo tiempo, los procesos educativos pueden llegar a ser emancipadores, ya que pueden dar a las personas libertad, a través del conocimiento, la expresión pública y el debate democrático, para promover su seguridad humana y la de los demás: "(...) Sin esa libertad, cuando se suprime la capacidad de las personas para comunicarse entre sí y hablar, la vida se empobrece. Es por eso que un conjunto adicional de relaciones entre educación y seguridad humana se centra en el empoderamiento"<sup>348</sup>.

Un proceso educativo emancipador puede fomentar la resiliencia democrática:

Quando las mujeres y los hombres pueden hablar libremente y explorar sus ideas sin temor a las recriminaciones, las mejores facetas de la democracia, incluida la capacidad del grupo para mejorar las sugerencias iniciales de los individuos, se hacen visibles. Por el contrario, la falta de conocimiento o la incapacidad para comunicarse puede amortiguar la voz política de los oprimidos y aumentar su inseguridad<sup>349</sup>.

La relación entre la educación y la participación política ha sido comprobada, a grado tal de hablar de una pedagogía de la participación en donde las escuelas pueden fomentar en los alumnos una infancia protagónica de su propia realidad, ser conscientes de que existen diferencias de pensamiento y que uno debe ser capaz de saberlas respetar: "la modestia de reconocer que la pluralidad de pensamientos, opiniones, convicciones y visiones del mundo es enriquecedora"<sup>350</sup>.

Un proceso educativo como la alfabetización en adultos ha fomentado el aumento de su participación en actividades sindicales y comunitarias, así como en la vida política nacional, sobre todo cuando la consecución de la autonomía es un elemento clave en la concepción de los programas de alfabetización<sup>351</sup>.

---

<sup>348</sup> CHS, *Human Security Now*, 2003, *op. cit.*, p. 116.

<sup>349</sup> CHS, *Human Security Now*, 2003, *op. cit.*, p. 116.

<sup>350</sup> Véase José Manuel Osoro Sierra; Ana Castro Zubizarreta, Educación y democracia: la escuela como "espacio" de participación, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 75, núm. 2 [(2017/12/31)], pp. 89-108, p. 90.

<sup>351</sup> UNESCO, Informe de seguimiento de la Educación para todos en el Mundo 2006: La Alfabetización un factor vital, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Francia, 2006, p. 148.

#### **2.1.2.2.1. El Fondo Fiduciario de las Naciones Unidas para la Seguridad Humana y el uso de procesos educativos para la adquisición de capacidades.**

La consecución de la seguridad humana se apoya, entre otras cosas, en los procesos educativos emancipadores. Es por esto que el Fondo Fiduciario de las Naciones Unidas para la Seguridad Humana (en adelante UNTFHS, por sus siglas en inglés) ha implementado programas basados en la identificación y adquisición de capacidades para empoderar a las personas mediante procesos educativos.

La iniciativa del Primer Ministro Japonés Keizo Obuchi por crear el Fondo Fiduciario de las Naciones Unidas para la Seguridad Humana se hizo realidad en marzo de 1999<sup>352</sup>.

Desde su creación su objetivo principal ha sido:

...traducir el concepto de seguridad humana en actividades concretas implementadas por agencias de la ONU a través de proyectos de apoyo que abordan diversas amenazas que incluyen pobreza, degradación ambiental, conflictos, minas terrestres, problemas de refugiados, drogas ilícitas y enfermedades infecciosas como el VIH / SIDA. , así como proyectos para asegurar la vida, el sustento y la dignidad de las personas en el mundo real<sup>353</sup>.

También ha implementado programas para promover y difundir el concepto de la seguridad humana: "(...) y profundizar su comprensión y aceptación en todo el mundo, mientras se abstiene de apoyar propuestas orientadas a la investigación. Dichos proyectos también deberían contribuir a la formulación de proyectos concretos e iniciativas orientadas a la acción para abordar desafíos específicos de seguridad humana"<sup>354</sup>.

De acuerdo con la página oficial del UNTFHS, con una última actualización en diciembre de 2020, los recursos que utiliza para implementar dichos programas consisten en contribuciones voluntarias en efectivo de los donantes y los rendimientos generados por las mismas:

---

<sup>352</sup> S/a, *The Trust Fund for Human Security. For the "Human-centered" 21st Century*, Global Issues Cooperation Division, Ministry of Foreign Affairs of Japan, Japón, 2009, p. 8.

<sup>353</sup> *Idem*.

<sup>354</sup> *Ibidem*, p. 9.

Hasta la fecha, se han recibido contribuciones de Grecia, Japón, Malta, México, Eslovenia y Tailandia. Si bien el UNTFHS no está abierto a contribuciones para fines específicos, los donantes pueden expresar sus intereses geográficos y / o sectoriales con respecto a la financiación de programas. El UNTFHS se administra de acuerdo con el Reglamento Financiero y la Reglamentación Financiera Detallada de las Naciones Unidas y lo gestiona la Unidad de Seguridad Humana (HSU) de las Naciones Unidas en Nueva York<sup>355</sup>.

Desde 1999 hasta el 11 de diciembre de 2020, se tienen registrados 250 programas implementados alrededor del mundo. En su página oficial no existe un informe con la descripción y avance de todos los programas. En su lugar, existe un mapa con la división de programas por regiones, por países y por *Programas Regionales* y *Programas Globales*. La mayoría de los programas buscan fortalecer la resiliencia de las personas<sup>356</sup>.

Desde 1999 hasta el 11 de diciembre de 2020, el UNTFHS ha invertido aproximadamente US\$ 549, 931,016.00 (MXN\$10,905,353,067.00). De este presupuesto total, África ha sido el continente que ha recibido mayor presupuesto US\$166,295,965.00 con 67 programas implementados desde 2001 hasta 2022. El país que más programas ha puesto en marcha es la República Democrática del Congo, con 6 programas<sup>357</sup>.

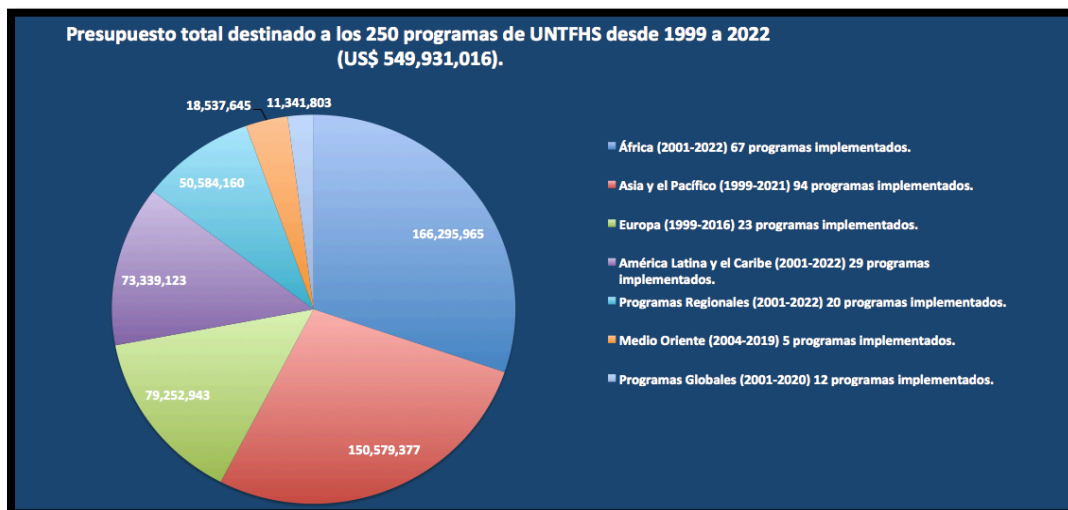
---

<sup>355</sup> UNTFHS, “7. Where does the UNTFHS get its resources?”, Home, UNTFHS, FAQs, Fondo Fiduciario de las Naciones Unidas para la Seguridad Humana, 11 de diciembre de 2020, [en línea], Dirección URL: <https://www.un.org/humansecurity/trustfund/faqs-2/>, [consultado el 30 de enero de 2021]. Desde la creación del Fondo, Japón ha sido el país más involucrado en su financiamiento, esto debido a una medida para fortalecer su presencia en la política internacional, véanse los documentos ya referenciados de: s/a, *The Trust Fund for Human Security. For the “Human-centered” 21st Century (...), op. cit.*, y la tesis de Grecia Montserrat Castro Miranda, “La seguridad humana en el marco de la política exterior japonesa: un concepto y herramienta clave”, Tesis de Licenciatura, FCPS, UNAM, México, 2013.

<sup>356</sup> UNTFHS, “United Nations Trust Fund for Human Security”, Fondo Fiduciario de Naciones para la Seguridad Humana, Trust Fund: Programmes, última actualización 11 de diciembre de 2020, [en línea], Dirección URL: <https://www.un.org/humansecurity/trustfund/>, [consultado el 11 de enero de 2021].

<sup>357</sup> *Idem*. Información recabada, traducida y analizada por la autora, véanse anexos.

**Gráfico 9. Presupuesto destinado por UNTFHS para la implementación de programas desde 1999 hasta 2022.**



**Fuente:** Gráfico elaborado por la autora con información de UNTFHS, “United Nations Trust Fund for Human Security”, Fondo Fiduciario de Naciones para la Seguridad Humana, Trust Fund: Programmes, última actualización 11 de diciembre de 2020, en línea, Dirección URL: <https://www.un.org/humansecurity/trustfund/>, [consultado el 11 de enero de 2021].

Después de África, la región de Asia y el Pacífico es la que recibió mayor presupuesto. Desde 1999 hasta el año 2021, ha recibido US\$ 150,579,377.00 con 94 programas implementados; Camboya ha sido el país con mayor número de programas ejecutados, 8 en total. Los últimos programas implementados, fueron: **Armenia:** *Mejorar la seguridad humana y construir una sociedad resiliente en comunidades desfavorecidas de Armenia* (octubre de 2018 - octubre de 2021); **Indonesia:** *Abordar la amenaza del extremismo violento y su impacto en la seguridad humana en Java Oriental* (octubre de 2019 - octubre de 2021)<sup>358</sup>.

En seguida, Europa, con un presupuesto de US\$ 79,252,943.00 y 23 programas implementados desde 1999 hasta 2016; con 13 programas, Kosovo ha sido el país con el mayor número de programas puestos en marcha, tanto a nivel regional como de la totalidad de los programas implementados por el Fondo<sup>359</sup>.

Continúa América Latina y el Caribe, región que ha recibido un presupuesto total de US\$ 73,339,123.00 y en la que se han implementado un total de 29 programas. Perú ha sido el país con el mayor número de programas implementados en la región, con un total de 4 programas. El último programa registrado en la región fue en

<sup>358</sup> *Idem.*

<sup>359</sup> *Idem.*

**Colombia:** *Mejorar las soluciones duraderas y la consolidación de la paz a través de alianzas comerciales de seguridad humana en Colombia posterior al Acuerdo de Paz*, con una duración de marzo de 2019 a febrero de 2021<sup>360</sup>.

Medio Oriente ha recibido un presupuesto total por parte del Fondo de US\$ 18,537,645.00. Desde 2004 hasta 2019 se han implementado un total de 5 programas en solo dos países: Líbano y el Estado de Palestina<sup>361</sup>.

Por otro lado, el Fondo ha invertido desde 2001 hasta el 2022, un presupuesto total de US\$ 50,584,160.00 en 20 Programas Regionales. Actualmente sigue vigente 1 programa, a saber: *Promoción del desarrollo sostenible a través de la seguridad humana, la resiliencia climática y el empoderamiento de las mujeres en el Caribe*, con una duración del mes de junio de 2019 al mes de julio de 2022<sup>362</sup>.

En cuanto a los Programas Globales, UNTFHS ha implementado un total de 12 programas desde el año 2001 hasta el año 2020, con un financiamiento total de US\$ 11,341,803.00<sup>363</sup>.

Con base en los datos presentados en la página oficial del Fondo, de los 250 programas la mayoría trata de que la población adquiera capacidades como: la capacidad de generación de ingresos de los hogares rurales, la capacidad del Gobierno e Instituciones clave para mantener los servicios públicos, entre otras<sup>364</sup>. Son 84 programas, de los 250 implementados, los que han enfatizado la utilización de procesos educativos o la mejora de los servicios sociales básicos para lograr la consecución de la seguridad humana<sup>365</sup>. Esto ha representado un 42.34% del presupuesto total que UNTFHS ha financiado desde sus inicios hasta la actualidad, es decir, US\$ 232,855,355.00 que han sido destinados a programas que apuestan por mejorar la educación básica y el uso de procesos educativos para empoderar a las personas y prevenir riesgos, vulnerabilidades y amenazas a su seguridad<sup>366</sup>.

---

<sup>360</sup> *Idem.*

<sup>361</sup> *Idem.*

<sup>362</sup> *Idem.*

<sup>363</sup> *Idem.*

<sup>364</sup> *Idem.*

<sup>365</sup> En los servicios sociales básicos se incluyen cuestiones como los cuidados primarios de salud, uso de agua limpia e instalaciones sanitarias adecuadas y educación básica. Sobre esto véase, Santosh Mehrotra, Jan Vandermoortele y Enrique Delamonica, “¿Servicios básicos para todos? El gasto público y la dimensión social de la pobreza”, Publicaciones Innocenti. Florencia: Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, 2000, p. 7.

<sup>366</sup> UNTFHS, United Nations Trust Fund for Human Security, *op. cit.*

El programa que más presupuesto se ha llevado al respecto ha sido el implementado desde el año 2000 hasta el año 2004 en Kosovo, llamado *Reactivación de la educación primaria de calidad en Kosovo*, el cual requirió de US\$ 16,160,000.00<sup>367</sup>. Por otro lado, en 16 países alrededor del mundo la educación sexual ha tenido un papel importante, sobre todo para transmitir conocimiento sobre el virus del VIH y la enfermedad del SIDA. Países como Cuba, Tanzania, China, Vietnam y Kirguistán, por mencionar algunos, han tenido la oportunidad de ser beneficiados por dichos programas<sup>368</sup>.

De los 84 programas identificados que hacen uso de los procesos educativos para empoderar a las personas, 1 sigue siendo vigente y 5 acaban de concluir su vigencia, y en sus fichas descriptivas se pueden encontrar su relación con el objetivo 4 de los ODS, como: un **Programa Regional** llamado *Promoción del desarrollo sostenible a través de la seguridad humana, la resiliencia climática y el empoderamiento de las mujeres en el Caribe*, con una duración de junio de 2019 a julio de 2022; en **Indonesia** el programa llamado *Abordar la amenaza del extremismo violento y su impacto en la seguridad humana en Java Oriental*, con una duración de octubre de 2019 a octubre de 2021; en **Sudán** con el programa *Recuperarse de un conflicto: apoyo integrado para las comunidades más vulnerables de Kordofán del Sur* con una duración de febrero de 2020 a enero de 2022; en **Colombia** con el programa *Mejorar las soluciones duraderas y la consolidación de la paz a través de alianzas comerciales de seguridad humana en Colombia posterior al Acuerdo de Paz* con una duración de marzo de 2019 a febrero de 2021; en **Marruecos** con el programa *Protección y empoderamiento de niños y jóvenes refugiados y migrantes en Marruecos* con una duración de octubre de 2018 a octubre de 2021; y por último un programa en **Armenia** llamado *Mejorar la seguridad humana y construir una sociedad resiliente en comunidades desfavorecidas de Armenia* con duración de octubre de 2018 a octubre de 2021.

El análisis de los programas de UNTFHS, ha evidenciado cómo los procesos educativos emancipadores pueden traspasar cada uno de los componentes de la seguridad humana, garantizando a las personas su seguridad a través del conocimiento e información sobre el contexto en el que viven, adquiriendo y

---

<sup>367</sup> *Idem.*

<sup>368</sup> *Idem.*

desarrollando capacidades que les ayuden a salvaguardar su integridad y dignidad como personas:

...Existe una fuerte conexión entre los objetivos de la seguridad humana y los de la educación. La educación es uno de los principales medios de concientizar sobre los derechos humanos y, por tanto, de prevenir viejas y nuevas amenazas a la seguridad humana. Es la piedra angular de las políticas de seguridad humana y la principal herramienta para fomentar el surgimiento de sociedades del conocimiento. Al satisfacer las necesidades fundamentales de aprendizaje de las personas, la educación las empodera. Para muchas personas, la educación primaria es el primer paso hacia la seguridad, el empleo, la participación política y el disfrute de los derechos legales. A través de la educación se libra la batalla, no solo contra la ignorancia, sino también contra otras formas de inseguridad. Ayuda a pacificar la violencia cotidiana en las relaciones entre individuos. Las inversiones en educación aportan ganancias significativas en cuanto a la liberación del miedo y la miseria. La educación genera una mejora sostenible de las condiciones de vida. Enseña a las personas a cuidar mejor su salud. A menudo es el único camino hacia el éxito. Sin educación, las personas pueden no tener esperanza, dignidad ni derechos<sup>369</sup>.

Es en este punto del trabajo presente donde se puede advertir la relación existente entre la seguridad humana y la educación en todas sus formas. El enfoque de la seguridad humana da cabida al uso de procesos educativos emancipadores para su consecución, sobre todo para empoderar a las personas. Si bien la historia ha enseñado que, así como las sociedades evolucionan las amenazas a su seguridad de igual forma lo hacen, sin embargo, es gracias a la creatividad de las personas que han surgido soluciones para garantizar su supervivencia. Es por ello que invito al lector a analizar un proceso educativo ya existente que no surgió a partir del enfoque de la seguridad humana, pero su aplicación puede contribuir a su consecución: la implementación del método de alfabetización cubano “Yo, sí puedo” en México. Con ello se invita a plantearse el aprovechamiento de procesos educativos ya existentes para la consecución de la seguridad humana, considerando la actualización de éstos a las necesidades actuales de las personas.

---

<sup>369</sup> UNESCO, *Human Security: Approaches and Challenges*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, París, Francia, 2008, p. 12.



### **3. La implementación del método de alfabetización “Yo, sí puedo” en México.**

En el presente capítulo se busca demostrar cómo la implementación del método de alfabetización cubano “Yo, sí puedo” facilita el proceso hacia la consecución de la seguridad humana en México. La argumentación se hará a partir del estudio del contexto en el que surgió “Yo, sí puedo”, es decir desde el marco global de la alfabetización y su origen en Cuba. Por otro lado, si bien el método cubano de alfabetización no se creó a partir del enfoque de la seguridad humana, el estudio sobre su funcionamiento y su trascendencia en el mundo demostrarán puntos de convergencia con el enfoque de seguridad humana. Por último, en un intento por confirmar la hipótesis del presente trabajo de investigación, se busca hacer un balance general de la implementación de “Yo, sí puedo” en México desde el enfoque de la seguridad humana. Por ello, se requiere de la comprensión del analfabetismo existente en México y del estudio sobre la implementación e impacto del método alfabetizador cubano en México.

#### **3.1. La alfabetización en la agenda internacional.**

De acuerdo con datos de la UNESCO, en el año 2021 había aproximadamente 773 millones de jóvenes y adultos analfabetos en el mundo<sup>370</sup>. El analfabetismo es un fenómeno social que persiste en todas partes del mundo y que se ha tratado de combatir desde que se estableció a la educación como un derecho humano en el artículo 26º de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en el cual se declaró el derecho de recibir gratuitamente la instrucción elemental y fundamental.

Subsecuentemente, la comunidad internacional ha procurado disminuir el analfabetismo a través del trabajo conjunto de la sociedad civil y la UNESCO mediante el rescate de proyectos locales de alfabetización, impulsando el derecho humano a la educación y su interrelación con otros derechos humanos, así como la creación de políticas internacionales de alfabetización. La UNESCO: “[...] ha desempeñado un papel dirigente en la elaboración de las políticas internacionales de alfabetización y ha

---

<sup>370</sup> S/a, “Día internacional de la alfabetización”, 8 de septiembre de 2021, [en línea], Dirección URL: <https://es.unesco.org/commemorations/literacyday>, [consultado el 9 de septiembre de 2021].

influido en la evolución del discurso político de las partes interesadas de la comunidad internacional”<sup>371</sup>.

A continuación, se hará mención de una serie de acciones que, en términos generales, abordaron la importancia de la educación y que, de manera implícita, plantearon acabar con el analfabetismo mundial. Después del establecimiento del artículo 26º en 1948, otro suceso importante para la educación, como derecho humano, fue la Carta Internacional de Derechos Humanos, conformada por el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales del año 1976, en donde se instituyó a la educación como un derecho humano, subrayando la importancia de la enseñanza primaria obligatoria y gratuita (implícitamente planteando extender la alfabetización de la población), así como a la no discriminación en la educación<sup>372</sup>.

Años más tarde, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, llevada a cabo en marzo del año 1990 en Jomtien, Tailandia, dio como resultado la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* y el *Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Ambos documentos representan una visión ampliada y compartida del compromiso de garantizar la educación básica de niños, niñas, jóvenes y adultos mayores<sup>373</sup>.

A esta Conferencia Mundial le siguió, en el año 2000, el Foro Mundial sobre la Educación, con sede en Dakar, Senegal, en el cual surgió el documento *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, en el cual se establecieron 6 objetivos a lograr en términos de desarrollo educativo a nivel internacional, en sintonía con los Objetivos de Desarrollo del Milenio:

---

<sup>371</sup> UNESCO, *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2006. Educación para Todos: La alfabetización un factor vital*, Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Francia, 2006, p. 163.

<sup>372</sup> UNESCO, *Informe de Seguimiento de la educación para todos 2003/4: Educación para todos. Hacia la Igualdad de sexos*, Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Francia, 2005, p. 24.

<sup>373</sup> UNESCO, *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Francia, 1990, Prefacio.

## Cuadro 10. El Marco de Acción de Dakar y los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

**Recuadro 1.1 El Marco de Acción de Dakar y los Objetivos de Desarrollo del Milenio**

■ **Los seis objetivos de la EPT fijados en Dakar**

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2. Velar por que, de aquí a 2015, todos los niños, y sobre todo las niñas, los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
3. Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje y preparación para la vida diaria.
4. Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de las mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con las mismas posibilidades de obtener buenos resultados.
6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, a fin de conseguir para todos resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.

Fuente: UNESCO (2000b).

■ **Objetivos de Desarrollo para el Milenio**

- **Objetivo 2:** Lograr la enseñanza primaria universal.  
*Meta 3:* Velar por que de aquí a 2015 todos los niños y niñas puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.
- **Objetivo 3:** Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer.  
*Meta 4:* Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza para 2015.

Fuente: Resolución A/56/326 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, aprobada el 6 de septiembre de 2001.

**Fuente de consulta:** UNESCO, *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2006. Educación para Todos: La alfabetización un factor vital*, Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Francia, 2006, p. 30.

En términos generales, una de las últimas acciones que se han realizado y que tuvieron la atención de la comunidad internacional con respecto a la mejora de las condiciones mundiales de la educación, fue la *Declaración de Incheon* creada a partir del Foro Mundial sobre la Educación 2015 que se celebró en la República de Corea. Dicha Declaración fue el resultado de una evaluación previa de lo logrado a partir de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y un replanteamiento de objetivos con miras al cumplimiento de la Agenda 2030. En esta declaración se rescató la importancia de la alfabetización funcional y aritmética para todas las personas de todas las edades, con la intención de que adquieran competencias para la vida y que puedan aprovechar oportunidades para garantizar su desarrollo humano<sup>374</sup>.

Del mismo modo, a la par de los esfuerzos internacionales por priorizar la educación como tema importante de la agenda internacional, tuvieron lugar acciones que plantearon la disminución del analfabetismo, sobre todo a través del desarrollo de

<sup>374</sup> UNESCO, *Educación 2030. Declaración de Incheon (...)*, op. cit., p. 8.

los siguientes temas: la educación de adultos mayores, el reconocimiento de proyectos locales de alfabetización, el complejo debate sobre la definición y la medición de la alfabetización y del analfabetismo, y las inversiones en programas de alfabetización, así como de su ejecución y evaluación<sup>375</sup>.

En el año 1949, en Elsinore, Dinamarca, en la Conferencia Internacional de Educación de Adultos, se planteó la importancia del aprendizaje y la educación de adultos como acciones que podrían contribuir a la paz mundial y al entendimiento internacional. A este primer diálogo internacional le han sucedido 6 reuniones más, todos ellos conocidos como <<CONFINTEA>> (acrónimo en francés de: CONFérence INTernationale sur l'Education des Adultes)<sup>376</sup>.

En su segunda edición en 1960, en Montreal, Canadá, se destacó la alfabetización universal a través de una campaña internacional destinada a: “*erradicar el analfabetismo en unos pocos años solamente*, que impulsaría los esfuerzos nacionales aislados de los países en desarrollo con el apoyo financiero de los países industrializados”<sup>377</sup>.

**Cuadro 11. Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA) 1949-2022.**

<b>Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA)</b>	
<b>1949 CONFINTEA I</b> Elsinore, Dinamarca	<b>2003 CONFINTEA V-</b> Balance intermedio, Bangkok, Tailandia
<b>1960 CONFINTEA II</b> Montreal, Canadá	<b>2009 CONFINTEA VI</b> Belém, Brasil
<b>1972 CONFINTEA III</b> Tokio, Japón	<b>2017 CONFITEA VI-</b> Revisión a Plazo Medio Suwon, República de Corea
<b>1985 CONFITEA IV</b> París, Francia	<b>2022 CONFITEA VII</b> Séptima Conferencia Internacional de Educación de Adultos Marruecos
<b>1997 CONFINTEA V</b> Hamburgo, Alemania	

<sup>375</sup> UNESCO, *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2006(...)* op.cit., p. 163. El único país que logró el cometido fue Cuba, como se verá más adelante.

<sup>376</sup> UIL-UNESCO, “Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA)”, Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, s.f., [en línea], Dirección URL: <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/conferencia-internacional-confinte>, [consultado 6 de octubre de 2021].

<sup>377</sup> UNESCO, *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2006(...)* op.cit., p. 164.

**Fuente:** Cuadro elaborado con base en la información de UIL-UNESCO, “Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA)”, Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, s.f., [en línea], Dirección URL: <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/conferencia-internacional-confintea>, [consultado 6 de octubre de 2021].

Durante los decenios de 1950 y 1960, la UNESCO se encargó de extender la alfabetización con la intención de promover la educación básica a nivel mundial. Las capacidades que resaltaba la Organización como esenciales para la realización de la persona eran la lectura, la escritura y el cálculo. En esos decenios se promovió la alfabetización universal. Sin embargo, en el contexto de la Guerra Fría, los programas de alfabetización fueron armas de doble filo.

Por un lado, servían a las ex colonias recién independizadas, como la India, para fortalecer su movimiento nacional. En este caso, bajo la dirección de Gandhi, se realizó un vasto programa de desarrollo comunitario en donde la alfabetización y la educación básica fueron los cimientos<sup>378</sup>.

Por otro lado, en esta época se limitó el financiamiento a los programas de alfabetización universal, ya que pudieron verse influidos por la Guerra Fría y la guerra ideológica entre el comunismo y el capitalismo. Smiths plantea que:

...los representantes de los países occidentales en los órganos rectores de la UNESCO y algunos miembros influyentes del Banco Mundial asociaban las campañas de alfabetización masiva a las culturas y políticas de los países del Este. La decisión de limitar la financiación de una gran campaña internacional encaminada a “erradicar el analfabetismo” obedeció en parte a la idea de que el contenido político de esas campañas contribuiría a la propagación del comunismo<sup>379</sup>.

Como se pudo estudiar en el Capítulo 2 apartado **2.1.1.4.3. La educación como objetivo de desarrollo humano**, los argumentos del desarrollo económico permearon en la educación durante los decenios de 1960 y 1970, y es en este sentido que la comunidad internacional dejó de financiar campañas de alfabetización masiva a cambio de adoptar modelos de educación basados en la idea de capital humano. Así: “La alfabetización se fue considerando cada vez más una condición necesaria del crecimiento económico y el desarrollo nacional”<sup>380</sup>.

En el año 1965, se reconoció la relación entre la alfabetización y el desarrollo económico, en el Congreso Mundial de Ministros de la Educación sobre la Erradicación

---

<sup>378</sup> *Ibidem*, p. 163.

<sup>379</sup> *Idem*.

<sup>380</sup> *Ibidem*, p. 164.

del Analfabetismo, celebrado en Teherán, República Islámica del Irán, en donde se introdujo por primera vez el concepto de ‘alfabetización funcional’. De igual forma, se estableció el 8 de septiembre para la celebración del Día Internacional de la Alfabetización<sup>381</sup>.

Un año después, en 1966, la Conferencia General de la UNESCO adoptó el Programa Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA), programa financiado por el PNUD que se basó en la alfabetización funcional<sup>382</sup>. El programa fue aplicado en 11 países y fue interrumpido en 1973.

En el año 1978, la Conferencia General de la UNESCO adoptó una definición de la alfabetización funcional, vigente hoy en día, que precisa lo siguiente:

Está alfabetizada funcionalmente toda persona que puede realizar todas las actividades en las que es necesaria la alfabetización para propiciar un funcionamiento eficaz de su grupo o comunidad y permitirle seguir utilizando la lectura, la escritura y el cálculo con miras a su desarrollo individual y el de la comunidad<sup>383</sup>.

En el decenio de 1970, el trabajo de Paulo Freire fue reconocido no solamente en los países en desarrollo, sino también por la UNESCO y otros organismos internacionales. Con su trabajo y sus escritos, tales como *Educación como práctica de libertad* (editado en 1967) y *Pedagogía del oprimido* (publicado en 1970), el pedagogo brasileño planteaba que la alfabetización debía de ser crítica, es decir, la persona analfabeta, en un proceso de liberación a través del diálogo con su educador, se convirtiese no solamente en una persona capaz de saber leer y escribir, sino también en una persona consciente de su lugar en el mundo, con capacidad para cuestionarse sobre su desarrollo en la sociedad<sup>384</sup>.

En 1975, durante el Simposio Internacional sobre la Alfabetización celebrado en Persépolis (Irán), la UNESCO otorgó a Paulo Freire el Premio de Alfabetización Mohamed Reza Pahlavi. El resultado del Simposio fue La Declaración de Persépolis, la cual, bajo la influencia del trabajo de Paulo Freire, consideró a la alfabetización como:

---

<sup>381</sup> Véase cuadro *Cinco decenios de acción a favor de la alfabetización*.

<sup>382</sup> UNESCO, *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2006(...)* op.cit., p. 164.

<sup>383</sup> *Idem*.

<sup>384</sup> Eduardo Martínez Gómez, “La alfabetización crítica según Paulo Freire”, Centro Universitario de Internacional de Barcelona, 2 de mayo de 2016, [en línea], Dirección URL: <https://www.unibarcelona.com/int/actualidad/educacion/la-alfabetizacion-critica-segun-paulo-freire>, [consultado el 10 de octubre de 2021].

...la alfabetización no es solo el proceso de aprender las habilidades de lectura, escritura y aritmética, sino una contribución a la liberación del hombre y de la aritmética, a su pleno desarrollo. Así concebida, la alfabetización crea las condiciones para la adquisición de una conciencia crítica de las contradicciones de la sociedad en la que vive el hombre y de sus fines; estimula también la iniciativa y su participación en la creación de proyectos capaces de actuar sobre el mundo, de transformarlo y de definir los fines de un auténtico desarrollo humano. Debería abrir el camino al dominio de las técnicas y las relaciones humanas. La alfabetización no es un fin en sí misma. Es un derecho humano fundamental<sup>385</sup>.

Asimismo, es a partir del año 1967 que la UNESCO ha premiado la excelencia y la innovación en el campo de la alfabetización, con sus Premios Internacionales de Alfabetización: “Se han reconocido más de 495 proyectos y programas llevados a cabo por gobiernos, organizaciones no gubernamentales e individuos de todo el mundo”<sup>386</sup>. Actualmente son dos los premios que se brindan: El Premio de Alfabetización UNESCO-Rey Sejong (3 premios)<sup>387</sup> y El Premio UNESCO-Confucio de Alfabetización (3 premios)<sup>388</sup>.

No obstante, durante los años ochenta y principios de los noventa, la comunidad internacional disminuyó la financiación de los programas de alfabetización, sobre todo en detrimento de la educación de los adultos, ya que se centró en la extensión de la enseñanza primaria en el mundo. Por otro lado, las definiciones de la alfabetización se ampliaron a la par del desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y de la mundialización<sup>389</sup>.

Uno de los esfuerzos más recientes de la comunidad internacional por disminuir el analfabetismo mundial ha sido la proclamación del periodo 2003-2012 como el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización: “En diciembre de 2001, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el Decenio reafirmando el papel

---

<sup>385</sup> International Co-ordination Secretariat for Literacy, “Declaration of Persepolis”, 3-8 de septiembre de 1975, [en línea], Dirección URL: <https://en.unesco.org/sites/default/files/persepolis-declaration-literacy-1975-en.pdf>, [consultado el 10 de octubre de 2021].

<sup>386</sup> UNESCO, “Premios Internacionales de Alfabetización de la UNESCO”, actualizado 2021, [en línea], Dirección URL: <https://es.unesco.org/themes/literacy/prizes>, [consultado el 10 de octubre de 2021].

<sup>387</sup> Establecido en 1989, con el apoyo del Gobierno de la República de Corea, presta especial atención a la alfabetización en la lengua materna. Cada uno de los tres ganadores del Premio UNESCO-Rey Sejong recibe una medalla, un diploma y 20.000 dólares estadounidenses. *Idem*.

<sup>388</sup> Establecido en 2005, con el apoyo del Gobierno de la República Popular de China. Se centra en la alfabetización funcional, aprovechando los entornos tecnológicos, a favor de los adultos del medio rural y de los jóvenes no escolarizados. Cada uno de los tres ganadores del Premio UNESCO-Confucio recibe una medalla, un diploma y US \$ 30.000. *Idem*.

<sup>389</sup> UNESCO, *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2006(...)* op.cit., p. 165.

primordial que juega la alfabetización en el desarrollo”<sup>390</sup>. El plan de trabajo se dirigió a grupos vulnerables que siguen padeciendo del analfabetismo, sobre todo haciendo énfasis en la universalización de la alfabetización:

El Decenio ha priorizado a los siguientes grupos poblacionales:

- Jóvenes y adultos analfabetos, especialmente mujeres;
- Niños y jóvenes no escolarizados, especialmente niñas;
- Niños que no reciben enseñanza de calidad en sus escuelas, a objeto de que no se sumen a las filas de los analfabetos adultos<sup>391</sup>.

A nivel regional, se puso en marcha en el año 2007 el Plan Iberoamericano de Alfabetización, que fue aprobado en la XVII Cumbre Iberoamericana celebrada en Chile los días 8, 9 y 10 de noviembre de 2007. Al 2007 se le nombro como “Año Iberoamericano de la Alfabetización”, con la participación de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Chile, Cuba, Perú y República Dominicana. El objetivo principal de este plan fue: “Universalizar, en el menor tiempo posible y en cualquier caso antes de 2015, la alfabetización en la región ya que se estima existen en el área de Iberoamérica más de 34 millones de personas adultas analfabetas absolutas”<sup>392</sup>.

Es en esta remembranza relativa a los esfuerzos de la comunidad internacional por disminuir al analfabetismo, que el debate sobre el concepto de alfabetización ha sido una constante, sobre todo porque es un concepto dinámico, que tanto su definición como su ejecución pueden adolecer de no ser inclusivos hasta llegar a discriminar minorías lingüísticas. En el siguiente apartado se estudiarán los obstáculos que presenta la alfabetización mundial.

---

<sup>390</sup> UNESCO, *Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización. El Desafío de la Alfabetización en el Mundo. Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mitad del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003 – 2012*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, 2008, p. 12.

<sup>391</sup> *Idem*.

<sup>392</sup> S/a, “Plan Iberoamericano de Alfabetización (PIA)”, Secretaría General Iberoamericana, [en línea], Dirección URL: <https://www.segib.org/plan-iberoamericano-de-alfabetizacion-pia/>, [consultado el 11 de octubre de 2021].



**Cuadro 12. Cinco decenios de acción a favor de la alfabetización.**

<b>Cinco decenios de acción en favor de la alfabetización.</b>	
<b>2015</b>	La Declaración de Incheon adoptada en el Foro Mundial sobre la Educación 2015 que se celebró en Incheon, República de Corea, plasmó el compromiso con la Educación 2030 para proporcionar una enseñanza inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje permanente para todos y reconoció el papel capital que desempeña la alfabetización.
<b>2009-2010</b>	-La Sexta Conferencia Internacional de la UNESCO sobre Educación de Adultos, CONFINTEA VI, celebrada en Brasil, aprobó el Marco de Acción de Belém. -El primer Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de Adultos, GRALE I, fue presentado por el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) y ofreció un panorama de la alfabetización en todas las regiones del mundo.
<b>2003-2012</b>	-La UNESCO encabezó las actividades del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización, que prevé acciones encaminadas a fomentar la alfabetización para todos. La Iniciativa de Alfabetización Saber para Poder (LIFE), es el mecanismo que respalda estas medidas y mejora las tasas de alfabetización en todo el mundo.
<b>2000</b>	-El Marco de Acción de Dakar fue aprobado con motivo del Foro Mundial sobre la Educación, organizado por la UNESCO en Dakar, Senegal. La alfabetización es una prioridad de su agenda y los objetivos que se aprobaron fueron: dar respuesta a las necesidades fundamentales de aprendizaje de jóvenes y adultos mediante un enfoque de alfabetización funcional y reducir la tasa de analfabetismo adulto en un 50 por ciento.
<b>1997</b>	-La importancia de la alfabetización de adultos fue puesta de realce durante la 5a Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas, CONFINTEA V, en Hamburgo, Alemania, con el documento final: La Declaración de Hamburgo sobre la Educación de las Personas Adultas.
<b>1990</b>	-La ONU escogió 1990 como el Año Internacional de la Alfabetización, y el papel crítico de la alfabetización fue puesto de relieve durante la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia, así como en el Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, aprobado por la conferencia.
<b>1975</b>	-La UNESCO organizó el Simposio Internacional de Alfabetización y aprobó la Declaración de Persépolis, en Persépolis, República Islámica de Irán, que describe la alfabetización como una contribución a la liberación del hombre, en vez de quedar limitada “al aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo”.
<b>1966</b>	-La reunión de la Conferencia General de la UNESCO proclamó oficialmente el 8 de septiembre como Día Internacional de la Alfabetización.
<b>1965</b>	-Congreso Mundial de Ministros de la Educación sobre la Erradicación del Analfabetismo, celebrado en Teherán, República Islámica de Irán. Se introdujo el concepto de alfabetización funcional como medio para alcanzar el desarrollo y no como un fin en sí mismo. Durante el Congreso surgió la idea del Día Internacional de la Alfabetización.

**Fuente:** Información que se encuentra en UNESCO, “Cinco decenios de acción en favor de la Alfabetización”, Alfabetización, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, s.f., [en línea], Dirección URL: <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion-todos/cinco-decenios>, [consultado el 6 de octubre de 2021].

### 3.1.1. Obstáculos para la definición, la medición y el seguimiento de la alfabetización mundial.

En el año 2000, en que se realizó el Foro Mundial sobre Educación en Dakar, Senegal, se estableció un compromiso colectivo de acción por el mejoramiento de la educación: *Marco de acción de Dakar*, el cual estableció 6 objetivos a cumplir en términos educativos para 2015, a la par de la Agenda de los ODM. Como resultado de una evaluación de los años noventa, se tenían los siguientes datos sobre acceso a la educación primaria y el analfabetismo: “(...)113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria y 880 millones de adultos analfabetos”<sup>393</sup>.

De igual manera, en el año 2008, el Director General de la UNESCO Koïchiro Matsuura en el documento llamado *Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización. El Desafío de la Alfabetización en el Mundo. Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mitad del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003 – 2012*, mencionaba la existencia de más de 774 millones de personas analfabetas en el mundo:

...en la actualidad, más de 774 millones de jóvenes y adultos del mundo – prácticamente uno de cada cinco adultos– no han adquirido las competencias básicas de cálculo numérico, lectura y escritura requeridas para garantizar su plena participación en la sociedad<sup>394</sup>.

Años más tarde, en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2015*, documentó que para ese entonces existían 781 millones de adultos que carecían, en mayor o menor grado, de competencias de lectura y escritura. Desde el año 2000, pocos países con un bajo nivel de alfabetización habían reducido un 50% su tasa de analfabetismo como lo establecía el objetivo no. 4 de la EPT fijado en Dakar<sup>395</sup>.

---

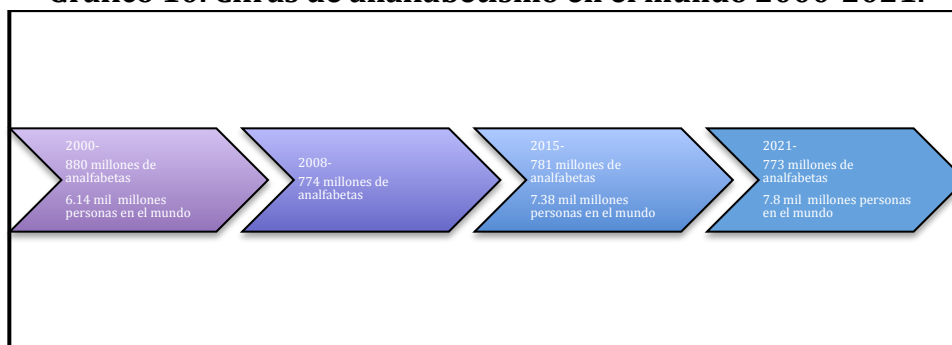
<sup>393</sup> UNESCO, *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, 2000, p. 8.

<sup>394</sup> UNESCO, *Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (...), op.cit.*, p. 3.

<sup>395</sup> UNESCO, *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. La educación para todos 2000-2015: Logros y desafíos*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, 2015, p. 159. “Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente” véase en UNESCO, *Marco de acción de Dakar (...), op. cit.*, p. 8.

El último dato arrojado por la UNESCO es del día 8 de septiembre de 2021, en el que menciona la existencia de 773 millones de personas analfabetas en el mundo<sup>396</sup>. En el siguiente gráfico se puede ver cómo la cifra de la población mundial va en aumento y, sin embargo, las cifras de analfabetismo se mantienen después del año 2000. No obstante, a pesar de que existe un desarrollo avanzado de nuevas tecnologías de la información, que pudiese ayudar a extender de manera universal la alfabetización, se puede ver que aun en la actualidad, siendo el año 2021, la cifra de analfabetismo se sostiene. Sin embargo, este fenómeno puede ser parcialmente explicado por la falta de consenso sobre la definición del concepto de alfabetización y la dificultad para su medición, seguimiento y evaluación.

**Gráfico 10. Cifras de analfabetismo en el mundo 2000-2021.**



**Fuente:** Gráfico elaborado con base a la información de los documentos ya citados e información sobre la población mundial de Rosa Fernández, “Evolución de la población mundial hasta 2050”, Statista, 12 oct. 2021, [en línea], Dirección URL: <https://es.statista.com/estadisticas/635122/evolucion-de-la-poblacion-mundial/>, [consultado el 15 de octubre de 2021].

Las cifras que se tienen actualmente sobre el analfabetismo en el mundo o la tasa de alfabetización en el mundo han resultado después de tratar de homogeneizar la forma de medir cuántas personas son capaces de leer y escribir. Sin embargo, en el *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2006*, que trató justamente sobre el objetivo 4 de los objetivos de Dakar, ya se vislumbraba lo complejo de la medición y el seguimiento de la alfabetización mundial. En dicho Informe se hizo énfasis en mejorar los siguientes puntos:

1. clarificar lo qué se entiende por “alfabetización”, comprendida la distinción entre sus diferentes tipos y niveles;

<sup>396</sup> S/a, “Día internacional de la alfabetización” (...), *op. cit.*

2. mejorar las mediciones de la alfabetización tanto en los países desarrollados como en las naciones en desarrollo por diversos medios, comprendido el de sustituir el acopio de datos basados en los censos por la recogida de información dimanada de encuestas;
3. incrementar la evaluación directa de las competencias básicas y las prácticas de alfabetización;
4. reforzar las capacidades técnicas de los países en desarrollo en lo que respecta a la medición y el seguimiento de la alfabetización de los adultos<sup>397</sup>.

Respecto a la aclaración del concepto de alfabetización, en el Informe ya mencionado se describe cómo el concepto es dinámico y plural y que su definición se ha desarrollado en cuatro debates académicos, a saber:

1. la alfabetización como conjunto autónomo de competencias;
2. la alfabetización tal como se aplica, se practica y se sitúa;
3. la alfabetización como proceso de aprendizaje;
4. la alfabetización como texto<sup>398</sup>.

De acuerdo con el informe de la reunión de expertos sobre evaluación de la alfabetización en el año 2005, aparece una definición de ésta, proporcionada por la UNESCO:

La alfabetización es la habilidad para identificar, comprender, interpretar, crear, comunicarse y calcular, usando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos. La alfabetización involucra un continuo de aprendizaje que capacita a las personas para alcanzar sus metas, desarrollar su conocimiento y potencial y participar plenamente en la comunidad y en la sociedad ampliada<sup>399</sup>.

Esta definición no es la categórica. Sin embargo, es a partir de las definiciones de la UNESCO sobre alfabetización que los demás países adecuan sus censos nacionales para dar seguimiento y medición a la alfabetización. No obstante, estos métodos de medición nacionales pueden no estar tan cercanos a las cifras reales:

Las tasas nacionales de alfabetización reflejan información obtenida de censos de la población donde los encuestados responden si son o no alfabetizados, y quizás también respondan en nombre de otros integrantes del hogar. Otra forma de contabilizar consiste en incluir en la lista de alfabetizados a quienes han completado cierto número de años de escolarización. Estos métodos no generan datos confiables

---

<sup>397</sup> UNESCO, *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2006(...)*, op. cit., p. 200.

<sup>398</sup> *Ibidem*, p. 158. Véase capítulo 6 del Informe para conocer más sobre dichos debates.

<sup>399</sup> UNESCO, *Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (...)*, op.cit., p. 18.

ni revelan cómo utilizan las personas sus competencias de alfabetización en su diario vivir, ya sea con fines personales, sociales o laborales<sup>400</sup>.

Incluso, muchas veces se omite información sobre las personas que han logrado alfabetizarse a través de la educación no formal, debido a que los métodos de medición y de seguimiento no la toman como un parámetro de alfabetización por falta de acceso a la información: “La mayoría de los países dispone de sistemas de administración de la información encargados de monitorear la educación formal, aunque sólo en contados casos existe este tipo de sistemas para la educación no formal”<sup>401</sup>.

Asimismo, en muchas ocasiones la medición de la alfabetización, mediante censos por encuesta de hogares, excluye justamente a grupos minoritarios que por sus condiciones sociales no disponen de un hogar: “Los individuos sin hogar, los emigrantes ilegales o los niños de la calle, por ejemplo, no pueden acceder fácilmente a servicios públicos como la educación y son excluidos de las muestras basadas en los hogares”<sup>402</sup>.

En la mayor parte de los casos, los censos ignoran la pertenencia étnica de las poblaciones o no se les permite tenerla en cuenta. De ahí que se posean conocimientos limitados sobre la alfabetización de las etnias y su situación en materia de educación<sup>403</sup>.

Muchas veces los gobiernos, en su afán por alfabetizar a nivel nacional suelen ignorar la diversidad lingüística de su población. Por un lado, puede ser de manera consciente y con la finalidad de eliminar una cultura, como se pudo ver en el Capítulo 2, sobre el caso del gobierno turco en contra de los Kurdos.

Por otro lado, la carencia de infraestructura de un país para cuidar su diversidad lingüística puede ocasionar la discriminación de las personas étnicamente diversas, a la vez que éstas, a modo de supervivencia, pueden dejar a un lado sus lenguas nativas por adoptar el idioma predominante, dando como resultado la muerte de un idioma y a su vez la posible pérdida de una herencia cultural:

---

<sup>400</sup> *Ibidem*, p. 29.

<sup>401</sup> *Ibidem*. p. 69. En respuesta a este desafío, la UNESCO desarrolló una metodología y base de datos de fácil uso que sirva de apoyo a la creación de un Sistema de Administración de Información de la Educación No Formal (NFE-MIS). No se encontraron datos actuales de dicho sistema.

<sup>402</sup> UNESCO, *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2006(...)*, *op. cit.*, p. 189.

<sup>403</sup> *Ibidem*, p. 190.

En el mundo actual se hablan cerca de 7000 idiomas, de los cuales 6700 son lenguas indígenas que poseen el cúmulo de conocimientos de los pueblos que las hablan. De las cuales 2680, o el 40%, corren el riesgo de desaparecer a un ritmo alarmante<sup>404</sup>.

El proceso de alfabetización que siga un gobierno puede, en muchas ocasiones, ignorar a los grupos de personas que son “orales” y que por lo tanto pueden verse marginados del acceso a los servicios sociales por el simple hecho de no saber leer y escribir en el idioma oficial<sup>405</sup>.

Es en este sentido, que es relevante considerar los programas de alfabetización locales que sean inclusivos, atendiendo las necesidades de sus habitantes. En efecto, la UNESCO y la comunidad internacional premian aquellos programas de alfabetización que sean comprensivos y que respondan a las necesidades de las poblaciones beneficiadas. En consecuencia, debe existir una evaluación de los programas de alfabetización para conocer su impacto en la sociedad. En el documento *Decenio de las Naciones Unidas por la Alfabetización*, se hace énfasis en los siguientes puntos a evaluar de un programa de alfabetización:

- **Evaluaciones formativas durante el programa.**
  - Factores que determinan la calidad: ¿qué factores aportan a la calidad del programa? ¿Cuán idóneos son los métodos y materiales respecto del grupo objetivo? ¿Qué nivel de preparación tienen los facilitadores? ¿Cuáles son los costos del programa? ¿Cuán pertinente es para los educandos el contenido del programa y cómo los prepara este proceso para utilizar la alfabetización como medio de mejorar sus vidas?
- **Evaluación de los resultados inmediatos.**
  - Resultados de aprendizaje: al final del programa ¿han adquirido los educandos el conocimiento y las destrezas que anticipaban?
  - Logros de aprendizaje: ¿qué niveles y tipos de alfabetización dominan los educandos?
- **Evaluación de largo plazo y estudios de impacto.**
  - Usos de las competencias de alfabetización: ¿hasta qué punto y de qué forma usan los beneficiarios de estos programas las competencias adquiridas?
  - Impacto de los programas de alfabetización: el objetivo es medir en forma cuantitativa y cualitativa el impacto que han tenido los

---

<sup>404</sup> Carla García, “El Año Internacional de las Lenguas Indígenas busca proteger un universo de conocimientos”, Naciones Unidas, Noticias ONU, 28 de enero de 2019, [en línea], Dirección URL: <https://news.un.org/es/story/2019/01/1449962>, [consultado el 14 de octubre de 2021].

<sup>405</sup> UNESCO, *Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (...)*, op. cit., p. 19.

programas de alfabetización en la vida y el trabajo de los educandos y en sus familias y comunidades<sup>406</sup>.

Por último, se establece que para que un país sea considerado libre de analfabetismo debe registrar una tasa no mayor a 4% de analfabetas. Esta información no se encuentra en los documentos ya referidos ni en la página oficial de la UNESCO. Se encontró en artículos periodísticos sobre los países declarados libres de analfabetismo. Esto describe cómo el analfabetismo sigue siendo un tema complejo que sigue estudiándose y que carece de información más precisa<sup>407</sup>.

A partir de esta breve descripción de lo que ha sido y es el marco global de la alfabetización, se puede entender que la alfabetización mundial, a pesar de ser de los procesos educativos más básicos que pueden llegar a liberar a las personas de su ignorancia y hacerlas partícipes de su comunidad, es un proceso complejo debido a la magnitud de la población analfabeta y a su constante crecimiento, a la carencia de métodos de seguimiento efectivos y a otros obstáculos ya mencionados. Tan complejo es hablar de la alfabetización mundial, que no solo bastan los esfuerzos internacionales como el de la UNESCO, sino que también se requieren iniciativas locales que puedan reproducirse en diferentes partes del mundo. Tal es el caso del método de alfabetización cubano “Yo, sí puedo” que a continuación se abordará.

### **3.2. Surgimiento del método de alfabetización “Yo, sí puedo”.**

Hay dos ámbitos que internacionalmente le son reconocidos a Cuba: su sistema de educación pública (desde la educación básica hasta la formación profesional) y su sistema de atención médica universal<sup>408</sup>.

---

<sup>406</sup> *Ibidem*, p. 70.

<sup>407</sup> “[...] ya que para la Unesco basta con el 4% o menos de la población de 15 años o más que no sabe leer ni escribir para designar un lugar <<libre de analfabetismo>>”. Véase en Jaime Calderón, “Banderas blancas, ¿territorios libres de analfabetismo?”, Educación Futura, 3 de junio de 2019, [en línea], Dirección URL: <http://www.educacionfutura.org/banderas-blancas-territorios-libres-de-analfabetismo/>, [consultado el 11 de octubre de 2021]. Más adelante se citarán otros artículos periodísticos que refieren al mismo dato.

<sup>408</sup> En el mes de abril de 2018, en la III Convención Internacional Cuba Salud 2018, el director general de la Organización Mundial de la Salud (OMS), Tedros Adhanom, destacó el sistema sanitario cubano, sobre todo en su cobertura gratuita y de alto nivel, asimismo resaltó la fabricación de medicamentos en Cuba, los cuales cuentan con más de 160 patentes, así como la prestación de servicios de médicos, enfermeras y técnicos de la salud del país en otras naciones. Véase en: Xinhua, “Director de la OMS destacó al sistema de salud cubano”, Clustersalud-América Economía, Sector Público, 26 de abril de

En cuanto al ámbito educativo, en el *Informe Nacional de Desarrollo Humano, Cuba 2019. Ascenso a la Raíz: La perspectiva local del desarrollo humano en Cuba*, se enfatizó la gratuidad de los servicios educativos, la atención diferenciada en la integración escolar y la participación democrática de toda la sociedad en las tareas de la educación, entre otras características<sup>409</sup>.

Con respecto al ámbito sanitario, el mismo Informe menciona cómo la disminución de la mortalidad infantil en Cuba ha sido una consecuencia del sistema de salud cubano: “La población cubana sigue teniendo un sistema de salud gratuito y universal, disponible para todas las personas y todos los territorios. Se refleja en indicadores, tales como la mortalidad infantil (MI), de 4 por cada 1000 nacidos vivos”<sup>410</sup>.

Ambos sistemas, si bien son reconocidos, en la actualidad son criticados. El primer sistema, por su posible insostenibilidad debido a los bajos salarios que reciben los docentes cubanos<sup>411</sup> y el segundo sistema, por la gran exportación de servicios sanitarios de sus médicos a costa de su salario y de su libertad para poder ejercer su profesión en otras naciones<sup>412</sup>.

A pesar de este debate existente entre los aspectos que benefician o no al desarrollo humano de la población cubana, es un hecho que la UNESCO reconoció que el único país en América Latina y el Caribe que alcanzó los objetivos globales de la Educación para Todos en el periodo 2000-2015 fue Cuba<sup>413</sup>. Por otro lado, en el Índice

---

2018, [en línea], Dirección URL: <https://clustersalud.americaeconomia.com/sector-publico/director-de-la-oms-destaco-al-sistema-de-salud-cubano>, [consultado el 4 de agosto de 2021].

<sup>409</sup> PNUD-CIEM, *Informe Nacional de Desarrollo Humano, Cuba 2019. Ascenso a la Raíz: La perspectiva local del desarrollo humano en Cuba*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Centro de Investigaciones de la Economía Mundial, la Habana, Cuba, 2019, p. XXXVII.

<sup>410</sup> *Ibidem*, p. XXXV.

<sup>411</sup> “La apertura del trabajo autónomo ha hecho que miles de docentes emigren hacia tareas menos sacrificadas y mejor pagadas, como por ejemplo guías de turismo, donde pueden ganar en un día lo que un maestro recibe en un mes”. Véase en Fernando Ravnsberg, “La educación, la ‘gallina de los huevos de oro’ de Cuba”, Público, 13 de septiembre de 2017, [en línea], Dirección URL: <https://www.publico.es/internacional/educacion-cuba-educacion-gallina-huevos-oro-cuba.html>, [consultado el 4 de agosto de 2021].

<sup>412</sup> Véase en Samuel Farber, “Los médicos cubanos en el exterior. Apariencia y realidad”, Nueva Sociedad, Opinión, junio 2020, [en línea], Dirección URL: <https://nuso.org/articulo/medicos-cuba/>, [consultado el 4 de agosto de 2021].

<sup>413</sup> UNESCO, “En América Latina y el Caribe sólo Cuba alcanzó los objetivos globales de la Educación para Todos en el periodo 2000-2015”, [en línea], Dirección URL: <https://es.unesco.org/news/america-latina-y-caribe-solo-cuba-alcanzo-objetivos-globales-educacion-todos-periodo-2000-2015>, [consultado el 4 de agosto de 2021].



de Desarrollo Humano del *Informe de Desarrollo Humano de 2019*, Cuba se encontraba entre los países con desarrollo humano alto, en el lugar 72, con 0,778 puntos<sup>414</sup>. En dicho Informe, México se encontraba en el lugar 76 del IDH 2019. José Enríquez hace una comparación entre México y Cuba con respecto a qué país invierte más en temas de educación y salud: “(...) Cuba gasta 42% per cápita más que México en educación y un 225% más en salud”<sup>415</sup>.

Para poder comprender el porqué de estos resultados con respecto al ámbito educativo cubano y conocer el surgimiento del objeto de estudio de la presente investigación, el método de alfabetización “Yo, sí puedo”, es necesario remontarse al final de la Revolución Cubana en enero de 1959 y al quehacer por parte de Fidel Castro y el Ejército Rebelde para mejorar la formación escolar de los cubanos, ya que utilizaron la alfabetización como una estrategia de empoderamiento de la población cubana, sobre todo para cohesionar al pueblo cubano y continuar con el proyecto revolucionario.

Para el año 1958, la educación en Cuba se encontraba en condiciones críticas debido a que, en la esfera presupuestaria del país, los fondos que debían ser dirigidos a la educación, eran destinados al enriquecimiento de funcionarios de la época, teniendo así las siguientes cifras: “Un millón de analfabetos absolutos. Más de un millón de semianalfabetos. 600 mil niños sin escuelas. 10 000 maestros sin trabajo”<sup>416</sup>.

En su artículo *La Campaña Nacional de alfabetización en Cuba*, Felipe Pérez hace mención de las condiciones en las que se encontraba el sistema de educación cubano antes de la Revolución:

...el 50 por ciento de los niños en edad escolar –unos 800 000–, no asistían a las escuelas. Solo existían 170 000 aulas, cuando se necesitaba el doble, y las escuelas estaban ubicadas en las zonas urbanas o semiurbanas.

...Existían 500 000 alumnos de la enseñanza primaria desfasados por su edad con el nivel y, de ellos, 200 000 eran mayores de 12 años. La educación de adultos se reducía a 304 escuelas nocturnas, en las que solo estaban matriculados 2965 alumnos. En un

---

<sup>414</sup> PNUD, *Informe Sobre Desarrollo Humano 2019 (...)*, op. cit., p. 26.

<sup>415</sup> José Enríquez, “Realidad socioeconómica de Cuba”, *El Heraldo de Chihuahua*, Análisis, 17 de julio de 2021, [en línea], Dirección URL: <https://www.elheraldodechihuahua.com.mx/analisis/realidad-socioeconomica-de-cuba-6971249.html>, [consultado el 4 de agosto de 2021].

<sup>416</sup> Alicia Rodríguez Valdés, “Breves apuntes de su importancia política- social y su impacto en el desarrollo económico de nuestro país.”, Asociación Cubana de las Naciones Unidas, s/f, [en línea], Dirección URL: <http://www.acnu.org.cu/articulos/breves-apuntes-de-su-importancia-politica-social-y-su-impacto-en-el-desarrollo-economico>, [consultado 6 de agosto de 2021].

país eminentemente agrícola, solo existían las seis granjas-escuelas creadas en 1909, con una matrícula cercana a los noventa alumnos. En la enseñanza tecnológica existía un centro que formaba técnicos medios, el resto –unos 17–, graduaban obreros calificados<sup>417</sup>.

De acuerdo con Beatriz Palacios, en materia de alfabetización, el Ejército revolucionario tenía planteados los siguientes objetivos para llevarse a cabo durante y al término de la guerrilla:

- a) al saber leer y escribir, los campesinos tuvieran acceso a los boletines que imprimía el Ejército, para que se enterasen de las intenciones y metas de la guerrilla y se unieran a la lucha.
- b) al poder leer y escribir, los cubanos recibieran la parte de la herencia cultural que se puede encontrar en la palabra escrita, este objetivo se iría consolidando conforme se acercase el triunfo de la Revolución y continuaría después de éste.
- c) con el dominio de la lectura y escritura, al triunfo de la Revolución, cada vez más un mayor número de cubanos quedara incorporado dentro del sector productivo, en la medida de que el trabajo y la educación se encuentran estrechamente vinculados.
- d) elevar la conciencia política del pueblo cubano que tendría la oportunidad de reflexionar y expresar su propia realidad a través de la palabra escrita<sup>418</sup>.

Para lograr dichos objetivos, el gobierno revolucionario estableció como temas prioritarios: “(...) la creación de 10,000 nuevas aulas en septiembre de 1959 y el incremento de maestros rurales para llevar la educación a los campos cubanos”<sup>419</sup>.

El 17 de febrero de 1959, se declaró iniciado el Plan Urgente de Alfabetización de Cuba. En seguida, el 5 de marzo de ese mismo año, se creó la Comisión Nacional de Alfabetización y Educación Funcional, que se encargó de formar a maestros como alfabetizadores de adultos<sup>420</sup>. Ya en enero de 1961, año que se declaró como el “Año de la Educación”, la Comisión comenzó una primera Campaña Nacional de Alfabetización para todas las personas, llegando a los lugares más recónditos del país, con un grupo de aproximadamente 270,000 facilitadores <sup>421</sup> integrado por

---

<sup>417</sup> Felipe de Jesús Pérez Cruz, *La Campaña Nacional de Alfabetización en Cuba* VARONA, núm. 53, julio-diciembre, 2011, pp. 10-23 Universidad Pedagógica Enrique José Varona La Habana, Cuba, p. 11.

<sup>418</sup> Beatriz Palacios Rodríguez, *La campaña de alfabetización en Cuba Revolucionaria*, Tesis de Licenciatura en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, México, 1989, pp. 20-21.

<sup>419</sup> Alicia Rodríguez Valdés, *op. cit.*

<sup>420</sup> Felipe de Jesús Pérez Cruz, *op. cit.*, p. 12.

<sup>421</sup> Álvaro Fuente, “Yo sí puedo acabar con el analfabetismo”, *Educación, Planeta Futuro, El País*, 12 de enero de 2017, [en línea], Dirección URL:

organizaciones, ciudadanos letrados y estudiantes que fueron de manera voluntaria a apoyar la causa<sup>422</sup>.

En un año se alfabetizó a 707,212 personas. Se redujo la tasa de analfabetismo de un 23.6% a un 3.9 %. El 22 de diciembre de 1961 se declaró a Cuba como territorio libre de analfabetismo en América Latina<sup>423</sup>. A partir de dicho logro nacional e internacional, se incentivó una serie de acciones a favor de la educación cubana.

En materia legislativa cabe resaltar dos acciones: el 6 de junio de 1961 se proclamó la educación como patrimonio de la nación, con la Ley de Nacionalización General y Gratuita de la Enseñanza, con lo que se puso fin a la educación privada en el país<sup>424</sup>. Y en el año de 1962 se aprobó la Reforma Universitaria la cual buscó la integración de los universitarios a la vida productiva del país<sup>425</sup>.

Asimismo, una parte importante de la campaña de alfabetización fue el papel que jugó el Consejo Nacional de Cultura, actual Ministerio de Cultura de Cuba, que se creó en enero de 1961, ya que fue el encargado de desarrollar una red de bibliotecas que facilitó el acceso de la población a los libros que se tenían en ese entonces. Más adelante, en 1962, se creó la Editorial Nacional de Cuba<sup>426</sup>.

Otro de los aspectos heredados de la primera campaña de alfabetización, fue la campaña de alfabetización para invidentes, siendo un ejemplo a seguir sobre la integración de los discapacitados a la sociedad cubana: “Esta campaña comenzó en 1979 y para el año 1983, más de 1 500 invidentes habían aprendido a leer y escribir

---

[https://elpais.com/elpais/2017/01/11/planeta\\_futuro/1484157646\\_626884.html](https://elpais.com/elpais/2017/01/11/planeta_futuro/1484157646_626884.html), [10 de agosto de 2021].

<sup>422</sup> Marycarmen Hernández López, *El método cubano de alfabetización “Yo, sí puedo” su aplicación y sus resultados en México*, Tesis de Licenciatura en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2008, p. 31. Véase la participación de los jóvenes en esta campaña en Catherine Murphy, “Silvio Rodríguez. Mi primera tarea”, The Literacy Project, YouTube, 11 de mayo de 2020, [en línea], Dirección URL: <https://www.youtube.com/watch?v=cQq5H7N2MYE>, [consultado el 10 de agosto de 2021]. Los alfabetizadores se organizaron en las siguientes brigadas: “(...)las brigadas Conrado Benítez eran los estudiantes que fueron a los campos (la mayoría menores de edad), los Patria Muerte estaban conformadas por trabajadores y también fueron a los montes y los Alfabetizadores Populares se quedaron en las ciudades y los pueblos(...)”, véase en José Raúl Concepción, “El único Museo de la Alfabetización en el mundo”, Cuba Debate, Noticias, Educación, 22 de diciembre de 2016, [en línea], Dirección URL: <http://www.cubadebate.cu/noticias/2016/12/22/el-unico-museo-de-la-alfabetizacion-en-el-mundo/>, [consultado el 10 de agosto de 2021].

<sup>423</sup> Felipe de Jesús Pérez Cruz, *op. cit.*, p. 13.

<sup>424</sup> *Ibidem*, p. 18.

<sup>425</sup> Marycarmen Hernández López, *op. cit.*, p. 31.

<sup>426</sup> Alicia Rodríguez Valdés, *op. cit.*

mediante el lenguaje Braille; ello permitió a Cuba obtener el premio Nadiezhda Krupskaia otorgado por la UNESCO<sup>427</sup>.

Estos logros en materia educativa impulsaron las primeras acciones en materia de política exterior del gobierno revolucionario cubano, ya que de 1976 a 1998 siguiendo sus principios de internacionalismo y solidaridad, lograron cooperar internacionalmente con la exportación de procesos de alfabetización a Nicaragua, Angola y otros países de África, a través del método de la alfabetización presencial, similar a lo que se había hecho en Cuba<sup>428</sup>.

Para Fidel Castro, la lucha contra el analfabetismo se debía expandir por el mundo, sobre todo en América Latina. Cuba ya contaba con experiencia y, sin embargo, Fidel Castro incentivó el uso de la radio y la televisión como instrumentos para enseñar a leer y escribir. De acuerdo con el Ministerio de Educación de la República de Cuba (en adelante MINED), es en 1998 cuando se realiza la primera versión del programa alfabetizador “Yo, sí puedo”, con el fin de exportarlo a la República de Níger en idioma francés. Sin embargo, no se pudo lograr tal empresa debido al magnicidio del presidente de la república Ibrahim Baré Maïnassara, y en consecuencia el programa alfabetizador se trasladó a Haití<sup>429</sup>.

En el año 1999, se realizó una campaña de alfabetización en Haití, basada en la metodología de la doctora en ciencias pedagógicas Leonela Inés Relys Díaz (en adelante Leonela Relys). Se hizo uso de la radio con 40 radio-clases de 40 minutos de duración cada una<sup>430</sup>. Otros aspectos importantes de dicha campaña fueron su adaptación a la lengua criolla haitiana como respeto a la identidad nacional y la implementación de un curso de francés para quienes ya alfabetizados desearan aprender una segunda lengua<sup>431</sup>.

Es en el año 2000 cuando se perfecciona el proceso de alfabetización cubano a través del trabajo del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC, en

---

<sup>427</sup> *Idem.*

<sup>428</sup> José Raúl Concepción, *op. cit.*

<sup>429</sup> MINED, “Programa de alfabetización Yo, sí puedo: una idea de Fidel”, Noticias, Ministerio de Educación República de Cuba, 26 de agosto de 2019, [en línea], Dirección URL: <https://www.mined.gob.cu/programa-de-alfabetizacion-yo-si-puedo-una-idea-de-fidel/>, [consultado el 10 de agosto de 2021].

<sup>430</sup> Marycarmen Hernández López, *op. cit.*, p. 41.

<sup>431</sup> UNESCO, *Winning Stories*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, Francia, 2006, p. 44.

adelante) y de la pedagoga Leonela Relys, ya que crearon, a petición de Fidel Castro, un método de alfabetización exportable, adaptable a cualquier contexto y que se apoyaba en el uso de la televisión: el método de alfabetización de adultos “Yo, sí puedo”<sup>432</sup>.

### **3.2.1. Método de alfabetización “Yo, sí puedo”.**

En este apartado se podrá advertir cómo el método de alfabetización “Yo, sí puedo” comparte ciertas características con el enfoque de seguridad humana que justamente ayudan a la consecución de esta última.

La creación de la primera campaña de alfabetización en Cuba en 1961 y las subsecuentes campañas son los antecedentes pedagógicos del método de alfabetización “Yo, sí puedo”. Una de las principales acciones previas a la campaña de alfabetización de 1961 fue contextualizar la forma de alfabetizar. Por ello fue necesario conocer a las personas que se iban a beneficiar de la campaña mediante la aplicación de una encuesta al azar: “La muestra en total abarcó a 3 000 personas, de las que 360 eran analfabetas. Se estudiaron guías de conversación y se grabaron cintas magnetofónicas. De este modo, se investigó el lenguaje del hombre y la mujer de Cuba, y sus cosmovisiones cívicas, culturales y económico-sociales”<sup>433</sup>.

A partir de este entendimiento sobre la población cubana, se creó un método de alfabetización popular, en donde el propio pueblo cubano pudo alfabetizar a su comunidad: “La concepción central de la alfabetización como tarea del pueblo, donde el pueblo debía enseñar al pueblo, sería la base de la utilización en Cuba de los alfabetizadores populares, que actuarían bajo la dirección técnica de maestros”<sup>434</sup>. Esto, en términos del enfoque de seguridad humana, se refleja tanto en la estrategia de

---

<sup>432</sup> Consejo Ejecutivo, *Estudio sobre la eficacia y la viabilidad del método de alfabetización “yo sí puedo”*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, Francia, 175ª reunión, 175 EX/9, 25 de agosto de 2006, p. 2. Cabe señalar que en el documento de la UNESCO y subsecuentes documentos que serán citados no se detienen a explicar si hay diferencia entre método y programa de alfabetización, por lo que muchas veces se refieren al método alfabetizador “Yo, sí puedo” y/o al programa alfabetizador “Yo, sí puedo”. En muchas ocasiones se entiende que en sí el método consta de todas las fases del proceso alfabetizador. Cuestión que no se profundizará en la presente investigación.

<sup>433</sup> Felipe de Jesús Pérez Cruz, *op. cit.*, p. 15.

<sup>434</sup> *Idem.*

empoderamiento como en la creación de soluciones contextualizadas, con el fin de dar prioridad a la realidad y a las necesidades de las personas.

En consecuencia, se crearon los principales instrumentos didácticos de la campaña: "(...) *La Cartilla Venceremos*, el libro *Ahorrar, producir y organizar*, para las nociones elementales de cálculo, y el *Manual Alfabeticemos*, para orientar al alfabetizador sobre cómo enseñar la lectura y la escritura"<sup>435</sup>. Con la creación del *Manual Alfabeticemos*, se le dio espacio a la participación de cualquier persona que tenía la voluntad de alfabetizar y que no tenía experiencia en ello, de ahí el éxito de la masiva participación de jóvenes en la primera campaña de alfabetización cubana.

En este sentido, el método de alfabetización "Yo, sí puedo" prosiguió con las principales características de sus antecedentes históricos, un método alfabetizador hecho para el pueblo y sus necesidades. No obstante, se le añade el uso de tecnologías de la comunicación como en su momento fue la radio y la televisión y su capacidad de adaptación sociocultural.

Para la creadora del método cubano de alfabetización "Yo, sí puedo" Leonela Relys, el analfabetismo es una consecuencia de la inequidad y las injusticias sociales, ya que no todos tienen la misma oportunidad para acceder a la educación, para prepararse y para ser capaces de transformar su comunidad. La persona analfabeta es excluida política, social y culturalmente. Aunado a lo anterior, para la pedagoga Leonela Relys, el analfabetismo es un "caldo de cultivo" de violencia, de juventudes deformadas y de delincuencia<sup>436</sup>. Su misión, hasta su fallecimiento en el año 2015, fue continuar con su labor en pro de la erradicación del analfabetismo en el mundo a través del método cubano alfabetizador.

De acuerdo con el trabajo de Janet B. Barragán Pérez, son 4 etapas en las que consiste la implementación del método "Yo, sí puedo", a saber:

1. Exploración y diagnóstico. Dictamen del contexto sociopolítico, socioeconómico, sociocultural y socioeducativos, análisis de las acciones emprendidas con anterioridad. Posteriormente, se efectúa el balance de los aspectos negativos y

---

<sup>435</sup> *Ibidem*, p. 16.

<sup>436</sup> Inés Domínguez; Lola López, "Entrevista a Leonela Relys", *La Guerrilla Comunicacional*, 15 de marzo de 2013, [en línea], Dirección URL: <http://laentrevistadelmes.com/2013/03/>, [consultado el 15 de agosto de 2021].

positivos y se realiza la valoración de los elementos facilitadores y barreras para emprender el proceso de alfabetización.

2. Experimentación y pilotaje. Aplicación del proyecto en una muestra y valoración de los resultados para realizar las variaciones y modificaciones pertinentes.

3. Generalización. Acopio de las características y situaciones que son recurrentes durante el trabajo con la primera muestra.

4. Resultados finales. Estudio y análisis de los resultados cuantitativos y cualitativos. Cumplimiento de objetivos y metas<sup>437</sup>.

Para la segunda etapa de experimentación y pilotaje, se requiere de la contextualización del programa, preparación del equipo técnico para las grabaciones (con actores provenientes del lugar a alfabetizar), preparación de los materiales para el pilotaje, capacitación de los facilitadores, sensibilización y divulgación<sup>438</sup>.

Cabe señalar que esta adaptación del método a la cultura de los educandos es muy conocido. Por ejemplo, en el caso de Argentina, la sexta letra a aprender es la L ya que es la consonante que tiene más influencia en el país<sup>439</sup>. En 2016 se reportó que al método “Yo sí puedo” se le habían hecho:

...15 contextualizaciones: ocho en español, dos en portugués, una en inglés, una en quechua, una en aymara, una en creole por TV y una en tetum. El programa ha mantenido su nombre en todas las lenguas: Yo, sí puedo, Sim, eu posso, Yes, I can, Jiwasataskiwua, Ari ñuqa atini, Wi, mwen kapab, Los, hau bele<sup>440</sup>.

Además de dichas contextualizaciones referentes a la lengua, como se ha mencionado con anterioridad, el material se adapta a las costumbres, tradiciones y necesidades de la comunidad en donde se aplicará el método, sin dejar a un lado temas que pueden apoyar su desarrollo y la seguridad humana, como lo fue en el caso de su aplicación en Cusubamba, en Ecuador:

---

<sup>437</sup> Janet Belinda Barragán Pérez, *El método de alfabetización Yo, sí puedo y su aplicación con indígenas Tsotsiles en San Cristóbal de las Casas, Chiapas*, Tesis de Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2009, p. 59.

<sup>438</sup> *Ibidem*, p. 60.

<sup>439</sup> Agostina Marinaro, “El Plan Yo Sí Puedo, una técnica de alfabetización emancipadora”, Medios y Enteros, Escuela de Comunicación Social, 2019, [en línea], Dirección URL: <https://mediosyenteros.unr.edu.ar/el-plan-yo-si-puedo-una-tecnica-de-alfabetizacion-emancipadora/>, [consultado el 10 de agosto de 2021].

<sup>440</sup> Leonela Relys Díaz, “Relys Díaz, Leonela. ‘Yo, sí puedo’”, Otras voces en educación, 15 de agosto de 2016, [en línea], Dirección URL: <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/135219>, [consultado el 10 de agosto de 2021].

Se propició que los participantes tomen conciencia de la necesidad de la educación para el desarrollo sostenible de su país, para obtener empleo y superarse. Se tomó en cuenta el enfoque de género, tratando de fomentar la participación femenina en bien de la educación familiar y de los niños. También el aprendizaje colaborativo y cooperativo, con el objetivo de incorporar a quienes poseen determinados conocimientos para que desarrollen una tarea puramente humanista en favor del aprendizaje de los demás<sup>441</sup>.

Asimismo, otra parte esencial de la contextualización del método alfabetizador cubano es hacer un diagnóstico pedagógico de los alumnos. Para saber los niveles de conocimientos de los alumnos con la finalidad de adecuarse a sus necesidades, se les identifica como:

- **Iletrados Puros**, que no han tenido ninguna relación con la enseñanza, no han ido nunca a la escuela.
- **Semi-iletrados**, han ido a la escuela o saben escribir alguna letra o palabra, o han olvidado lo aprendido por no hacer uso de ello.
- **Iletrados Especiales**, son personas con necesidades educativas especiales, por lo que se debe tomar en cuenta las limitaciones físicas que presentan<sup>442</sup>.

El método “Yo, sí puedo”, a diferencia del que se adaptó y aplicó en Haití, consiste en 65 teleclases de 30 minutos de duración cada una, grabadas en 17 videocintas con actores, temas de interés, costumbres y demás características de la idiosincrasia del lugar donde se va a aplicar<sup>443</sup>. Su éxito consiste en su temporalidad, ya que tiene el objetivo de que en 3 meses una persona sea capaz de leer y escribir. De acuerdo con Ana María Méndez Puga, en el caso de su aplicación en Michoacán, México (del año 2003 al año 2007) la clase: “(...) se desarrolló en tres tiempos: 5 minutos de motivación, 30 minutos de videoclase y 30 minutos de retroalimentación”<sup>444</sup>.

---

<sup>441</sup> Miguel Ángel De La Fuente Briz, Miriam Shuyana De La Fuente Fernández, “Ejecución del programa de alfabetización “Yo sí Puedo” en Cusubamba-Salcedo”, *Enfermería Investiga: Investigación, Vinculación, Docencia y Gestión*, 2 No 4 2017 (Oct-Dic), [en línea], Dirección URL: [https://www.researchgate.net/publication/322119907\\_Ejecucion\\_del\\_programa\\_de\\_alfabetizacion\\_Yo\\_si\\_Puedo\\_en\\_Cusubamba-Salcedo/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/322119907_Ejecucion_del_programa_de_alfabetizacion_Yo_si_Puedo_en_Cusubamba-Salcedo/citation/download), [consultado el 10 de agosto de 2021].

<sup>442</sup> Leonela Relys Díaz, “Relys Díaz, Leonela. ‘Yo, sí puedo’”, *op. cit.*

<sup>443</sup> Marycarmen Hernández López, *op. cit.*, p. 42.

<sup>444</sup> Ana María Méndez Puga, *Acción alfabetizadora en Michoacán y Oaxaca (México) Enseñanzas desde el método “Yo sí puedo”*, *Revista Decisio*, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, Número 21, septiembre-diciembre 2008, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México, p. 62.



**Cuadro 13. “Yo, sí puedo”. Etapas del método de enseñanza de la lectura y la escritura.**

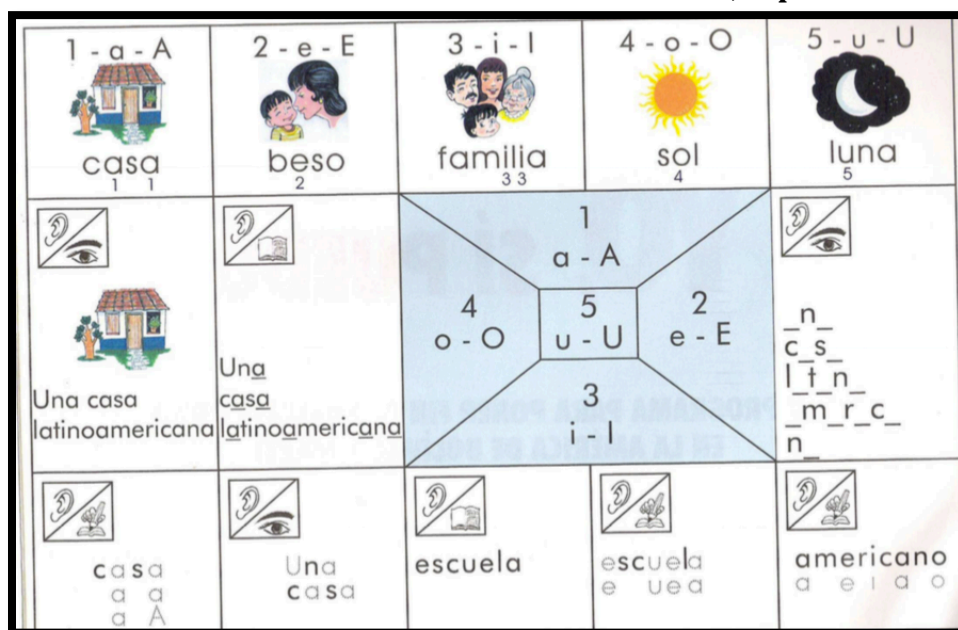
<b>"YO, SÍ PUEDO"</b>		
<b>ETAPAS DEL MÉTODO DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.</b>		
<b>1ª ETAPA ADIESTRAMIENTO 10 PRIMERAS CLASES</b>	<b>2ª ETAPA APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA 42 CLASES</b>	<b>3ª ETAPA CONSOLIDACIÓN SE DEDICAN 11 CLASES Y 2 FINALES DE REDACCIÓN.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Las cinco primeras clases permiten la:</li> <li>•Familiarización, desarrollo de la expresión oral y de habilidades psicomotoras.</li> <li>•Aseguramiento de la representación gráfica de los números del 0 al 30.</li> <li>•Las cinco clases restantes están dirigidas al estudio de las vocales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•En las primeras 23 clases se aprende cada día una nueva letra o fonema.</li> <li>•En las 19 restantes se van introduciendo las dificultades que se presentan en nuestro idioma.</li> <li>•Ubicación del alfabetizando en un número que conoce acompañado de una letra que desconoce.</li> <li>•Reconocer una figura fácil y debajo, la palabra objeto de estudio.</li> <li>•Presentación de una idea u oración.</li> <li>• Extraer la palabra clave. Palabra clave se divide en sílabas. Combinaciones normales e inversas. Producción verbal de nuevas palabras e ideas.</li> <li>•Cuando los iletrados dominen todas las grafías, se va introduciendo, paulatinamente, la letra cursiva, el cual es uno de los objetivos de la post-alfabetización.</li> </ul>	<p>Asegurar lo que cada determinado tiempo se ha enseñado y verificar hasta qué punto se ha aprendido bien.</p> <p>Consolidar las dificultades de las grafías a modo de juego o entretenimiento. Ejm clase número 14.</p> <p>Desarrollar la escritura y lectura inteligente a un nivel muy elemental. El iletrado debe organizar palabras hasta lograr que estas tengan un sentido lógico.</p> <p>Con diferentes imágenes, decir el nombre y escribirlo, mediante el auxilio de los números y localizando las letras en el recuadro de la página de que se trate.</p> <p>El papel del facilitador deberá dirigirse hacia aquellos conocimientos que requieran de algún tipo de explicación solicitada por los alfabetizandos y al reforzamiento de los diferentes ejercicios de escritura.</p>

**Fuente de consulta:** Elaboración propia con base en la información de S/a, “Metodología: Yo, sí puedo”, Misión Robinson: Yo, sí puedo, 26 de agosto de 2003, [en línea], Dirección URL: <http://cdi.mecon.gov.ar/bases/docelec/dp3146.pdf>, [consultado el 15 de agosto de 2021].

Además, el método cubano alfabetizador hace uso de una cartilla, es decir un cuadernillo de 8 páginas que están dedicadas a la asociación de cada una de las letras del alfabeto a un número. El orden de las letras asociadas a los números está en función de la frecuencia de su uso: “Esto supone la presentación de combinaciones de letras -asociadas a sus respectivos números- que forman palabras y grafemas que facilitan la memorización”<sup>445</sup>.

<sup>445</sup> Consejo Ejecutivo, *op. cit.*, p. 2.

**Ilustración 3. Cartilla de alfabetización “Yo, sí puedo”.**



**Fuente de consulta:** Primera página de la cartilla alfabetizadora, S/a, “Información sobre el método de alfabetización Yo sí puedo”, s/f, [en línea], Dirección URL: [http://www.conalfa.edu.gt/Desc/yosi\\_Info\\_pedag.pdf](http://www.conalfa.edu.gt/Desc/yosi_Info_pedag.pdf) , [consultado el 15 de agosto de 2021].

La evaluación de la persona alfabetizada se basa en su capacidad para escribir una carta con sus datos personales, el nombre del país, la fecha, la ciudad y algunas oraciones básicas que formen una idea<sup>446</sup>. Para profundizar el aprendizaje de la escritura y la lectura, existe una segunda fase con duración de 20 meses, que integra 600 lecciones impartidas con videocintas, la cual es equiparable a cursar los seis grados de enseñanza primaria<sup>447</sup>.

Respecto a quien es el encargado de la función de guía durante el proceso de alfabetización, “Yo, sí puedo” establece la figura del *facilitador*, que puede ser cualquier persona que sepa leer y escribir, interesada en participar. No se requiere ser profesional o docente, solo basta con recibir una capacitación inicial. Dicha capacitación consiste en presenciar un video que muestra cómo debe ser el vínculo entre la clase televisada, la cual garantiza la calidad didáctica, y los educandos. La principal función del facilitador es resolver las dudas de los educandos y motivarlos para que continúen asistiendo a las clases<sup>448</sup>.

<sup>446</sup> Agostina Marinaro, *op. cit.*

<sup>447</sup> Consejo Ejecutivo, *op. cit.*, p. 2.

<sup>448</sup> Marycarmen Hernández López, *op. cit.*, p. 45.

Si bien esta característica del método cubano alfabetizador da la oportunidad de su sostenibilidad a partir de que la propia comunidad pueda fungir como facilitadora, una evaluación de “Yo, sí puedo”, realizada por la UNESCO en 2006, destacó que esta falta de profesionalización de los facilitadores da cabida a una heterogeneidad en la forma de enseñar, ya que cada uno cuenta con sus propios estilos de enseñanza, lo que como consecuencia genera la dificultad para evaluar al facilitador y a la implementación del método cubano alfabetizador: “(...) se han señalado problemas en lo que respecta a las diferencias que se dan entre ellos en materia de enfoques pedagógicos, facilidades para comunicar, aptitudes para ‘enseñar’, facultades para innovar y capacidades para trabajar en un contexto caracterizado por la diversidad”<sup>449</sup>.

De igual modo, se hace alusión a su bajo costo de implementación, ya que solo requiere de una televisión, la videocasetera, las videoclases, los facilitadores y una cartilla, materiales y lugar de enseñanza que pueden ser otorgados por la comunidad o las autoridades gubernamentales<sup>450</sup>. La ya referida evaluación del método cubano alfabetizador por la UNESCO, menciona la dificultad para obtener un valor promedio del costo de la implementación de “Yo, sí puedo”:

Llegar a una evaluación exacta del costo es una tarea difícil porque intervienen otros factores materiales que no son de carácter estrictamente monetario, por ejemplo las contribuciones de solidaridad de Cuba y las inversiones de las comunidades locales, que pueden revestir formas diversas: apoyo logístico, bonificaciones, movilización, reproducción de material, suministro de alimentos, comunicaciones, publicidad, transportes, materiales complementarios...<sup>451</sup>.

Como se podrá ver más adelante, en casos como el de Venezuela, el de Bolivia, el de Nicaragua, entre otros, el apoyo cubano no solamente ha radicado en mandar comités de pedagogos cubanos para la coordinación y aplicación del método alfabetizador “Yo, sí puedo”, sino que también se le agrega apoyo logístico, técnico y material. Aunado a lo anterior, muchas veces se le agrega el apoyo en atención sanitaria para atender casos de personas que son analfabetas a consecuencia de tener

---

<sup>449</sup> Consejo Ejecutivo, *op. cit.*, p. 6.

<sup>450</sup> Marycarmen Hernández López, *op. cit.*, p. 44.

<sup>451</sup> Consejo Ejecutivo, *op. cit.*, p. 6.

problemas visuales. Además de tener material adaptado al braille, se tienen servicios de oftalmología como en la Operación Milagro en Argentina:

Fue a través de la implementación de la experiencia que los facilitadores notaron cómo muchas personas “no aprendían no por falta de interés sino por problemas en la vista”. De allí surgió la “Operación Milagro”, programa paralelo al “Yo, sí puedo” que derivó en la creación del primer hospital con especialidad oftalmológica en Argentina<sup>452</sup>.

Por último, uno de los principios básicos que promueve el método de alfabetización “Yo, sí puedo” es el de rescatar la dignidad de las personas. Se le considera como un proceso educativo que fortalece la autoestima del educando. Al igual que el enfoque de seguridad humana, el método alfabetizador cubano también pone en el centro a las personas: “Desde el propio título ‘Yo, sí puedo’, se está colocando al ser humano en el centro del proceso, así como sus saberes y experiencias, para contribuir en la elevación de su propia autoestima y en la transformación de los modos de actuación”<sup>453</sup>.

De acuerdo con una entrevista que se le hizo a la pedagoga Leonela Relys, el analfabeto, además de no tener las herramientas necesarias para ejercer sus derechos políticos para reclamar contra las injusticias, también carga con la vergüenza de serlo<sup>454</sup>. Con estas características el método de alfabetización “Yo, sí puedo” ha llegado a un sinnúmero de comunidades del mundo con la finalidad de devolver la autoestima a las personas y hacerlas partícipes de sus sociedades.

---

<sup>452</sup> María Fernanda Rezzano, “‘Yo, sí puedo’, alfabetización cubana que cambia vidas en Argentina”, 31 de julio de 2019, [en línea], Dirección URL: <https://distintaslatitudes.net/historias/serie/cuba/yo-si-puedo-argentina>, [consultado el 15 de agosto de 2021].

<sup>453</sup> Irene Gatica Ramírez, “Yo, sí puedo”, esperanza alfabetizadora, Anuario Educativo Mexicano. Visión Retrospectiva Educativa 2009, Posibles Alternativas Educativas, México, pp. 341-356, [en línea], Dirección URL: <https://vlex.com.mx/vid/puedo-esperanza-alfabetizadora-686845885>, [consultado el 15 de agosto de 2021].

<sup>454</sup> Rosa Miriam Elizalde, “Leonela Relys: Elogio de la maestra”, teleSURtv, 8 de febrero de 2015, [en línea], Dirección URL: <https://www.telesurtv.net/opinion/Leonela-Relys-Elogio-de-la-maestra-20150208-0033.html>, [consultado el 15 de agosto de 2021].

### 3.2.2. “Yo, sí puedo” y su trascendencia en el mundo.

En el año 2020, la UNESCO, en celebración del *Día Internacional de la Alfabetización*, 8 de septiembre<sup>455</sup>, reconoció la trascendencia de “Yo, sí puedo”, señalando con datos actualizados que 10, 604, 827 de personas han sido beneficiadas con su aplicación, provenientes de 30 países de diferentes regiones del mundo: América Latina y el Caribe, África, Oceanía y Europa: “En la actualidad, el método cubano se desarrolla en países como: Australia, Angola, Mozambique, Haití, El Salvador y México.<sup>456</sup>

Como ya se había mencionado, Fidel Castro aprovechó su triunfo por la eliminación del analfabetismo en Cuba en 1961. Triunfo que se internacionalizó como un movimiento a favor de la alfabetización como un derecho humano y que pasó a ser parte fundamental de la política exterior cubana. El mandatario Fidel Castro, para contrarrestar el bloqueo estadounidense impuesto a Cuba, se apoyó en la creación de convenios internacionales que se basaron en la cooperación sur-sur en los que, entre otros temas relevantes, destacaban las campañas de alfabetización masivas<sup>457</sup>.

En el contexto del marco global de la alfabetización que se estudió con anterioridad, se sabe que a petición de Fidel Castro se buscó actualizar las campañas de alfabetización masivas con relación a la evolución de las nuevas tecnologías de la información. De dicho proceso surgió el método “Yo, sí puedo” que se aplicó por primera vez en Haití con el uso de la radio. No obstante, fue en Venezuela donde se demostró su utilidad y eficacia.

Desde un inicio, para que se pudiese exportar el método “Yo, sí puedo” a otros países del mundo, se requirió la participación de diversos actores involucrados, tanto de gobiernos locales como de gobiernos nacionales o de algunas organizaciones sociales que buscaron la asesoría del Ministro de Educación en la embajada Cubana correspondiente, con la finalidad de llegar a firmar un convenio de cooperación en

---

<sup>455</sup> Desde 1967, el Día Internacional de la Alfabetización se celebra cada año en todo el mundo para recordar al público la importancia de la alfabetización como factor de dignidad y de derechos humanos, así como para lograr avances en la agenda de alfabetización con miras a una sociedad más instruida y sostenible. Véase en s/a, “Día internacional de la alfabetización”, 8 de septiembre de 2021, [en línea], Dirección URL: <https://es.unesco.org/commemorations/literacyday>, [consultado el 9 de septiembre de 2021].

<sup>456</sup> UNESCO, “Cuba celebra el Día Internacional de la Alfabetización”, UNESCO, La Habana, 8 de septiembre de 2020, [en línea], Dirección URL: <https://es.unesco.org/news/cuba-celebra-dia-internacional-alfabetizacion>, [consultado el 10 de agosto de 2021].

<sup>457</sup> Bob Boughton, Deborah Durnan, *Cuba's Yo Sí Puedo. A global literacy movement?*, University of New England, Australia, *Postcolonial Directions in Education*, 3(2), 2014, p. 329.

materia de alfabetización, con el propósito de coordinar la estancia de los pedagogos cubanos en el país solicitante donde llegarían a enseñar, aplicar y evaluar la implementación del método “Yo, sí puedo”<sup>458</sup>.

Para que el gobierno cubano pudiese exportar su método alfabetizador requirió de la participación del IPLAC, Instituto que se fundó en 1990, y que fue creado con el objetivo: “(...) de fomentar y fortalecer la superación profesional de las diversas ramas del ámbito pedagógico”<sup>459</sup>. El IPLAC, con su *Cátedra de Alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos* ha servido no solamente para la formación profesional de pedagogos cubanos sino para la formación de profesionales de la educación de la región latinoamericana y de otras partes del mundo:

...a diferencia de otros Institutos de Pedagogía de Cuba que capacitan a la propia fuerza laboral docente de Cuba, los estudiantes del IPLAC provienen de países de América Latina, el Caribe y África donde Cuba ofrece sus programas de asistencia educativa<sup>460</sup>.

El IPLAC ha sido de suma importancia para llevar comités conformados por pedagogos cubanos a otros países con el fin de poner en marcha el método alfabetizador “Yo, sí puedo”. Desde su aplicación en Haití en 2002, ha sido adaptado a los idiomas inglés, francés, portugués, y también a lenguas indígenas como el quechua, aymara o el suahili: “(...) Es considerado uno de los principales programas de cooperación de Cuba y ha sido reconocido con dos menciones honoríficas en 2002 y 2003 y el Premio Alfabetización 2006 Rey Sejong de la UNESCO”<sup>461</sup>.

---

<sup>458</sup> Marycarmen Hernández López, *op. cit.*, p. 44.

<sup>459</sup> Janet Belinda Barragán Pérez, *op. cit.*, p. 53.

<sup>460</sup> Bob Boughton, Deborah Durnan, *op. cit.*, p. 329.

<sup>461</sup> Álvaro Fuente, *op. cit.*

**Cuadro 14. “Yo, sí puedo” en el mundo hasta el año 2013.**

Región	País
<b>América Latina y el Caribe (17 países)</b>	Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, República Dominicana, Ecuador, Granada, El Salvador, Haití, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela.
<b>América del Norte (2 países)</b>	Canadá y EE.UU. (Nuevo México).
<b>Europa (1 país)</b>	España.
<b>Asía Pacífico (3 países)</b>	Australia, Nueva Zelanda y Timor-Leste.
<b>África (6 países)</b>	Angola, Guinea Bissau, Mozambique, Namibia, Nigeria y Sudáfrica.

**Fuente de consulta:** Siendo el año 2021 solo se tiene información muy general de la implementación del método alfabetizador cubano, arrojando 30 países beneficiados en total (sin especificar cuales son), véase en s/a, “Día internacional de la alfabetización”, 8 de septiembre de 2021, [en línea], Dirección URL: <https://es.unesco.org/commemorations/literacyday>, [consultado el 9 de septiembre de 2021]. Para el 2013 se tenían registrados 29 países en los que se había aplicado el método alfabetizador cubano, sin tener un registro exacto de las ciudades de cada país en donde se aplicó, tabla elaborada con base a la información de **Table 1. Yo, sí puedo campaigns, by country** de Bob Boughton, Deborah Durnan, *Cuba’s Yo Sí Puedo. A global literacy movement?*, University of New England, Australia, *Postcolonial Directions in Education*, 3(2), pp. 325-359, 2014, p. 335.

Conforme el método alfabetizador se ha exportado a diversas partes del mundo, éste a su vez se ha nutrido de la variedad de experiencias y de los contextos tan particulares de cada país. No obstante, son pocos los países que han seguido una estricta documentación de su implementación, de su impacto, de sus debilidades y fortalezas y de las acciones a realizar después de su implementación. Pese a que son 30 países los que han puesto en marcha el método de alfabetización “Yo, sí puedo”, en el apartado presente solo se mencionarán los 3 países latinoamericanos que se han declarado libres de analfabetismo gracias al método “Yo, sí puedo”; 1 caso de cooperación Sur-Norte; y 1 caso que se ha documentado de manera más constante: Venezuela, Bolivia, Nicaragua; España (Sevilla) y Australia (*Literacy For Life Foundation*).

El 1 de julio de 2003 se creó la Misión Robinson en la República Bolivariana de Venezuela, como un ejemplo de cooperación internacional sur-sur. Los mandatarios de ese entonces, Fidel Castro y Hugo Chávez, decidieron unir fuerzas para eliminar el analfabetismo en territorio venezolano<sup>462</sup>. El 28 de octubre de 2005, Venezuela fue declarada territorio libre de analfabetismo por la UNESCO tras alfabetizar a 1, 484,

<sup>462</sup> S/a, “¿Qué debes saber sobre la Misión Robinson en Venezuela?”, teleSURtv.net, Noticias, 1 de julio de 2021, [en línea], Dirección URL: <https://www.telesurvtv.net/news/venezuela-detalles-mision-robinson-20210701-0004.html>, [consultado el 16 de octubre de 2021].

543 ciudadanos<sup>463</sup>. Lo anterior se realizó con el apoyo de la fuerza armada venezolana y se logró alfabetizar hasta en 34 lenguas y etnias que existen en el país:

Otros de los logros del programa educativo ha sido la alfabetización de las comunidades indígenas en los estados Amazonas, Anzoátegui, Apure, Bolívar, Delta Amacuro, Monagas, Sucre y Zulia, brindándole asistencia integral a uno de los sectores más desatendidos de la nación<sup>464</sup>.

El país que siguió los pasos de Venezuela, fue Bolivia con la llegada al poder de Evo Morales, siendo el año 2006 cuando anunció una campaña de alfabetización masiva con el decreto N° 28675: “El decreto supremo N° 28675, primero en establecer en Bolivia un programa para la erradicación del analfabetismo a través de la aplicación del método cubano «Yo sí puedo»”<sup>465</sup>.

El método alfabetizador se llegó a instaurar en los 327 municipios del territorio nacional boliviano en diferentes etapas. La primera consistió en un plan piloto por medio del cual se implementó el método en los municipios con altas tasas de analfabetismo y que fueran de fácil cobertura. De manera subsecuente y con la cooperación de la Alternativa Bolivariana para los Pueblos de América (ALBA) se sumó el apoyo técnico de los ya experimentados venezolanos<sup>466</sup>.

Cabe señalar que en esta campaña masiva se contó con el apoyo logístico y tecnológico por parte de los gobiernos de Cuba y Venezuela, comenzando con la donación de 6,400 paneles solares para aquellas regiones de Bolivia donde la electricidad no existía y que requerían del uso de la TV. Asimismo, Cuba donó 30 mil televisores, 30 mil videograbadoras, 30 mil cintas que contenían el programa alfabetizador, 359 mil cartillas alfabetizadoras en español, quechua y aymara y 16, 459 transformadores de corriente<sup>467</sup>.

Además del apoyo de 110 profesionales de la educación provenientes de Cuba para asesorar la puesta en marcha del método “Yo, sí puedo”, Bolivia contó con el

---

<sup>463</sup> *Idem.*

<sup>464</sup> *Idem.*

<sup>465</sup> Carlos Moldiz Castillo, “El «Yo sí puedo» avanza a paso firme en Bolivia”, *Rebelión*, 15 de agosto de 2008, [en línea], Dirección URL: <https://rebelion.org/el-yo-si-puedo-avanza-a-paso-firme-en-bolivia/>, [consultado el 20 de octubre de 2021].

<sup>466</sup> Paola Fátima Portillo Calderón, *¿Yo si puedo?. La alfabetización en Bolivia desde la perspectiva de redes de política*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Políticas Públicas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador, 2014, p. 74.

<sup>467</sup> Carlos Moldiz Castillo, *op. cit.*



apoyo sanitario cubano relacionado con los problemas visuales de la población analfabeta: “Alrededor de 212,078 personas con problemas de la vista han recibido gafas para poder continuar con el aprendizaje de la lecto-escritura, además de la revisión médica y la correspondiente medida de los lentes”<sup>468</sup>.

El 20 de diciembre de 2008, Evo Morales declaró a Bolivia libre de analfabetismo, convirtiéndose en el tercer país latinoamericano en lograrlo, con 819,417 personas alfabetizadas de una meta de 823,000 personas. Bolivia logró tener al 96% de su población alfabetizada cumpliendo con el porcentaje que la UNESCO establece para nombrarse libre de analfabetismo<sup>469</sup>.

Asimismo, un año después del logro boliviano, el 22 de agosto de 2009 el presidente Daniel Ortega declaró a Nicaragua libre de analfabetismo tras reducir la tasa de analfabetismo de 20.7% a tan solo 3.56% siguiendo el método de alfabetización “Yo, sí puedo”<sup>470</sup>.

Cabe señalar que Daniel Ortega, durante sus mandatos ha buscado erradicar el analfabetismo con el apoyo y la experiencia de Cuba. En su primer mandato, del 6 de junio de 1979 a 25 de abril de 1990, se implementó la Cruzada Nacional de Alfabetización llevada a cabo en 1980: “En la Cruzada se alistaron 95 mil 582 jóvenes y maestros, quienes en menos de un año redujeron la tasa de analfabetismo total en Nicaragua de 50.3 por ciento a 12.9”<sup>471</sup>. Ya en su segundo mandato que inició en enero de 2007 y que sigue vigente, continuó su plan de alfabetización con la campaña educativa llamada “De Martí a Fidel”, con el uso del método alfabetizador “Yo, sí

---

<sup>468</sup> *Idem*. Cuba y Venezuela lanzaron en Julio del 2004 un programa de salud visual destinado a erradicar de América Latina la ceguera prevenible ocasionada por cataratas y pterigium. El programa que fue bautizado como “Operación Milagro”, se ha asentado en más de 15 países América Latina y el Caribe, a través de la instalación de decenas de centros oftalmológicos, en donde se han operado, a más de dos millones de personas. Véase en S/a, Nuestro trabajo, Fundación Un Mundo Mejor Es Posible, UMMEP, última actualización 2014, [en línea], Dirección URL: <https://www.fundacionummep.org.ar/nuestro-trabajo/>, [consultado el 20 de octubre de 2021].

<sup>469</sup> S/a, “Bolivia vence al analfabetismo”, Internacional, El País, 20 de diciembre de 2008, [en línea], Dirección URL: [https://elpais.com/internacional/2008/12/21/actualidad/1229814001\\_850215.html](https://elpais.com/internacional/2008/12/21/actualidad/1229814001_850215.html), [consultado el 20 de octubre de 2021].

<sup>470</sup> Efe, “Ortega declara a Nicaragua ‘libre de analfabetismo’ certificado por UNESCO”, El Confidencial, Sociedad, 23 de agosto de 2009, [en línea], Dirección URL: [https://www.elconfidencial.com/sociedad/2009-08-23/ortega-declara-a-nicaragua-libre-de-analfabetismo-certificado-por-unesco\\_971262/](https://www.elconfidencial.com/sociedad/2009-08-23/ortega-declara-a-nicaragua-libre-de-analfabetismo-certificado-por-unesco_971262/), [consultado el 20 de octubre de 2021].

<sup>471</sup> Prensa Latina, “Presidente de Nicaragua reconoce apoyo de Cuba a la alfabetización”, El País.cr, 23 de marzo de 2021, [en línea], Dirección URL: <https://www.elpais.cr/2021/03/23/presidente-de-nicaragua-reconoce-apoyo-de-cuba-a-la-alfabetizacion/>, [consultado el 20 de octubre de 2021].

puedo”<sup>472</sup>. El proceso fue avalado por la UNESCO: “(...) con apoyo de otros seis organismos internacionales, a través de una encuesta realizada a más de 12,000 adultos de 22 municipios”<sup>473</sup>.

En Sevilla, España, desde 2007 se comenzó a aplicar el método “Yo, sí puedo”, resultado de un acuerdo entre el ayuntamiento de Sevilla y el gobierno de Cuba. Ha sido un ejemplo de cooperación Sur-Norte. De acuerdo con el documental *Yo, sí puedo. Un programa para poner fin al analfabetismo en Sevilla*, desde 2005 se hizo un muestreo para saber cuántos analfabetos existían en la ciudad. Como resultado se obtuvo una cifra de 35,000 personas que no sabían leer ni escribir<sup>474</sup>.

En 2007 se aplicó, en una primera fase experimental, a un grupo de 100 personas y se logró alfabetizar a 77<sup>475</sup>. En la contextualización del método cubano se requirió de actores y pedagogos sevillanos. Asimismo, se necesitó de la participación de vecinos y de entidades que funcionaran como puntos de alfabetización con la finalidad de ser asequible a los interesados<sup>476</sup>.

En dicho documental se ven grupos conformados por mujeres de más de 50 años, de inmigrantes, de jóvenes que no se han podido insertar en el sistema educativo sevillano, de penitenciarios, demostrando la adaptabilidad del método cubano a diversos contextos y necesidades de las personas. Es de suma relevancia que se menciona cómo a los hombres se les dificulta reconocer que no saben leer ni escribir y que por lo mismo son renuentes a asistir a los puntos de alfabetización. Sin embargo, una vez dentro, su autoestima mejora<sup>477</sup>.

---

<sup>472</sup> Efe, *op. cit.* Cabe señalar que en la información encontrada por la autora existen incongruencias, en la tesis ya referida de Marycarmen Hernández López, *op. cit.*, p. 62. Se menciona que bajo instrucciones de Daniel Ortega inició desde el 2005 un programa piloto alfabetizador usando el método cubano que se extendió a 15 municipios, sin embargo, oficialmente Daniel Ortega inició la campaña educativa “De Martí a Fidel” a partir de su segundo mandato de 2007. Se desconoce si el estaba trabajando desde antes con un programa piloto de alfabetización.

<sup>473</sup> Efe, *op. cit.*

<sup>474</sup> S/a, “Documental: Yo, sí puedo. Un programa para poner fin al analfabetismo en Sevilla”, 31 de marzo de 2011, [en línea], Dirección URL: <https://www.youtube.com/watch?v=O2DD2RWoMb4>, [consultado el 21 de octubre de 2021].

<sup>475</sup> Subcomandante Marcos, “El método de alfabetización cubano «Yo sí puedo» llega a Sevilla”, *Rebelión*, 29 de abril de 2008, [en línea], Dirección URL: <https://rebelion.org/el-metodo-de-alfabetizacion-cubano-yo-si-puedo-llega-a-sevilla/> [consultado el 21 de octubre]. En dicho artículo se menciona que la iniciativa por aplicar el método alfabetizador cubano fue del Partido Comunista de Andalucía (PCA) y de Izquierda Unida.

<sup>476</sup> S/a, “Documental: Yo, sí puedo. Un programa para poner fin al analfabetismo en Sevilla”, *op. cit.*

<sup>477</sup> *Idem.* No se encontraron cifras totales de las personas sevillanas que han sido alfabetizadas por el método de alfabetización cubano.

En el caso de Australia, *Literacy for Life Foundation* creada el 7 de mayo de 2013<sup>478</sup>, fue la fundación que puso en marcha el método cubano “Yo, sí puedo”, sobre todo para alfabetizar a las poblaciones de procedencia aborigen<sup>479</sup>. Además de contar con el apoyo e instrucción del IPLAC, para poder financiar el proyecto, las agencias gubernamentales estatales y de la Commonwealth se unieron a donantes privados para financiar la etapa piloto de la campaña, que fue dirigida por un Comité Directivo Aborigen y administrada por la Universidad de Nueva Inglaterra<sup>480</sup>.

*Literacy for Life Foundation* ha trabajado en tres Estados: Territorio del Norte, Queensland y Nueva Gales del Sur. De acuerdo con su página oficial, desde su fundación hasta el año 2020 se reporta un total de 258 personas alfabetizadas provenientes de 13 comunidades, 60% de esa población fueron mujeres<sup>481</sup>.

Puede parecer una cifra total baja en comparación con el éxito de los países latinoamericanos ya mencionados con anterioridad, sin embargo, el trabajo de *Literacy for Life Foundation* es el ejemplo de cómo el trabajo de una gran red de apoyo entre los sectores privado, universitario, sociedad civil y gubernamental puede quedar reflejado en un estricto seguimiento y documentación a través de los reportes anuales de finanzas y las evaluaciones por parte de la Universidad de Nueva Inglaterra.

Asimismo, es el claro ejemplo de la innovación y la adaptabilidad de la alfabetización mediante la asociación con Microsoft: “Estamos trabajando con Microsoft para explorar la alfabetización y su interacción con la alfabetización digital, para ayudar a garantizar que todos se beneficien de la tecnología”<sup>482</sup>. Contar con reportes que den a conocer los datos precisos del impacto de “Yo, sí puedo” y trabajar

---

<sup>478</sup> Bob Boughton, *Aboriginal Adult Literacy Campaign Stage Two Pilot. Final Evaluation Report*, University of New England, Australia, 2014, p. 4.

<sup>479</sup> Población que se encuentra en condiciones de desigualdad. “La población aborigen en Australia se estima en 745,000 individuos o el 3% de la población total de 24,220,200(...) Hoy la mayoría vive en centros regionales (43%) o en ciudades (32%), aunque algunos todavía viven en tierras tradicionales en áreas remotas o muy remotas. El 65% de la población indígena vive fuera de las áreas de la capital de Australia”. Véase en IWGIA, “Pueblos indígenas en Australia”, Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas, s.f., [en línea], Dirección URL: <https://www.iwgia.org/es/australia.html>, [consultado el 21 de octubre de 2021].

<sup>480</sup> *Idem*.

<sup>481</sup> S/a, Home, The Literacy for Life Foundation, última actualización 2021, [en línea], Dirección URL: <https://www.lflf.org.au>, [consultado 21 de octubre de 2021].

<sup>482</sup> S/a, Results and Impact, The Literacy for Life Foundation, última actualización 2021, [en línea], Dirección URL: <https://www.lflf.org.au>, [consultado 21 de octubre de 2021].

con una gran red de apoyo compuesta por diversos agentes, reditúa en bases fuertes para la consolidación y sostenibilidad del trabajo de *Literacy For Life Foundation*.

En este apartado se deja muy en claro la falta de accesibilidad a información del IPLAC, instituto que pudiese tener cifras exactas de las personas alfabetizadas por cada país en los que se ha implementado el método de alfabetización “Yo, sí puedo”<sup>483</sup>. Asimismo, se carece de información actualizada de los países y ciudades beneficiadas por el método cubano, siendo la fundación *Literacy For Life Foundation* una excepción y un ejemplo a seguir. La falta de información constituye un obstáculo para la evaluación del aprovechamiento del método a nivel mundial, nacional y local.

**Cuadro 15. Población adulta aborígen y participación en la campaña de alfabetización, 2012-2020.**

Aboriginal Adult population and participation in Literacy Campaign, 2012-2020						
Year	Community	Aboriginal Adult Population*	Intakes	Starters	Graduates	Retention
2012	Wilcannia, NSW	279	3	38	23	61%
2013	Erngonia, NSW	52	1	21	15	71%
2013	Bourke, NSW	505	4	70	50	71%
2014						
2015						
2016	Weilmoringle, NSW	38	1	7	6	86%
2016	Brewarrina, NSW	415	4	69	39	57%
2017						
2017	Boggabilla and Toomelah, NSW	360	4	61	42	69%
2018						
2017	Walgett, NSW	527	4	65	31	48%
2018						
2019	Ltyentye Apurte, NT	319	2	17	9***	53%***
2020	Campbelltown, NSW	3,293	2	29	22	76%
2019						
2019	Collarenebri, NSW	148**	3	61	21***	34%***
2020						
		<b>5,936</b>	<b>28</b>	<b>438</b>	<b>258</b>	<b>59%</b>

**Fuente de consulta:** S/a, *Literacy for Life Foundation General Purpose Financial Report for the year ended 31 December 2020*, Literacy for Life Foundation, 31 de diciembre de 2020, Australia, p. 6.

<sup>483</sup> En este trabajo de investigación se buscó el apoyo de la Embajada de Cuba en México, manteniendo un primer acercamiento a través de su página de Facebook, hubo contestación el día 19 de octubre de 2021, en el que se compartió el correo de la Consejera de Turismo de Cuba. Se le escribió un correo electrónico solicitándoles información actualizada de “Yo, sí puedo” en México, hasta la fecha de hoy no ha habido respuesta, véase en anexos.

### **3.3. La implementación del método de alfabetización "Yo, sí puedo" en México**

En el presente apartado, se abordará el analfabetismo existente en México y el papel que juega el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (en adelante INEA), para disminuir dicho fenómeno en el país. Asimismo, y con las limitantes que se presentan para obtener información exacta y actualizada sobre la implementación del método de alfabetización "Yo, sí puedo" en México se hará una breve recapitulación de cómo fue su adaptación e implementación en México.

#### **3.3.1. El analfabetismo en México y el INEA.**

De acuerdo con el último Censo de Población y Vivienda realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (en adelante INEGI) en el año 2020, en México habitaban 126,014,024 de personas, de las cuales 51.2% (64,540,634) eran mujeres y 48.8% (61,473,390) eran hombres. Con estos datos México ocupa el lugar número 11 en población a nivel mundial. Sobre el analfabetismo, la tasa de analfabetismo se redujo de: "(...) 9.5% en 2000, a 6.9% en 2010 y a 4.7% en 2020. En sentido inverso, el grado promedio de escolaridad presenta una tendencia creciente: 7.5 años en 2000, 8.6 en 2010 y 9.7 en 2020"<sup>484</sup>.

A pesar de la reducción de la tasa de analfabetismo a 4.7%, una cifra relativamente cercana a la establecida para declararse libre de analfabetismo, siguen siendo 4,456,431 las personas que no saben leer ni escribir, siendo las mujeres las más afectadas por dicho fenómeno social: "De acuerdo con el Censo de Población y

---

<sup>484</sup>INEGI, Comunicado de prensa número 24/21, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 25 de enero de 2021, [en línea], Dirección URL: [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020\\_Nal.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020_Nal.pdf), [consultado el 25 de octubre de 2021]. La definición del INEGI para la condición de alfabetismo es: "Situación que distingue a las personas de 15 años y más en alfabetas (Personas que declare saber leer y escribir un recado) y analfabetas (Persona que no sabe leer y escribir un recado)". Véase en INEGI, "Población de 15 años y más por entidad federativa según condición de alfabetismo, 2020", Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 15 de marzo de 2020, [en línea], Dirección URL: [https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion\\_Educacion\\_02\\_fa5c35ea-9385-41f0-86df-bf2bbfc929e3](https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion_Educacion_02_fa5c35ea-9385-41f0-86df-bf2bbfc929e3), [consultado el 25 de octubre de 2021].

Vivienda 2020, cuatro de cada 100 hombres y seis de cada 100 mujeres de 15 años y más no saben leer ni escribir”<sup>485</sup>.

Asimismo, con el último censo nacional se reporta que la mayoría de la población analfabeta la constituyen los adultos mayores y se hace la observación de que todavía siguen existiendo 445,643 jóvenes analfabetas en México:

De las 4,456,431 personas analfabetas en México, el mayor porcentaje se encuentra entre las personas de 75 años y más con un 26%. En el grupo más joven, de 15 a 29 años hay tan solo un 1%, es decir, más de 445 mil 643 jóvenes son analfabetas pese a que la educación básica es obligatoria y gratuita en México<sup>486</sup>.

Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en el país la población indígena y la población hablante de lengua indígena registran un menor nivel de escolaridad media, así como una mayor tasa de analfabetismo con un 23%<sup>487</sup>.

**Tabla 1. Tabla sobre población de 15 años y más por entidad federativa según condición de alfabetismo en el año 2020.**

Población de 15 años y más por entidad federativa según condición de alfabetismo, 2020			
Entidad Federativa	Total de población de 15 años y más	Total de analfabetas	Porcentaje representativo de analfabetismo
Estados Unidos Mexicanos	93,985,354	4,456,431	4.7%
Veracruz de Ignacio de la llave	6,098,206	517,798	8.4%
Chiapas	3,745,908	512 720	13.6%
México (Estado de México)	12,862,124	372 454	2.8%
Oaxaca	2,975,786	351 511	11.8%
Puebla	4,796,903	334 179	6.9%
Guerrero	2,491,307	310 327	12.4%
Michoacán de Ocampo	3,446,992	242 339	7%
Guanajuato	4,519,193	238 838	5.2%
Jalisco	6,193,111	179 014	2.8%
Hidalgo	2,288,217	151 311	6.6%

<sup>485</sup> Cuéntame de México, “Analfabetismo”, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, año 2020, [en línea], Dirección URL: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>, [consultado el 25 de octubre de 2021].

<sup>486</sup> S/a, “El analfabetismo también tiene rostro indígena”, NOTIMIA, Agencia de noticias de mujeres indígenas y afrodescendientes, 8 de septiembre de 2021, [en línea], Dirección URL: <http://notimia.com/el-analfabetismo-tambien-tiene-rostro-indigena/>, [consultado el 25 de octubre de 2021].

<sup>487</sup> *Idem*.

Población de 15 años y más por entidad federativa según condición de alfabetismo, 2020			
Ciudad de México	7,547,545	107 444	1.4%
Yucatán	1,765,837	105 704	5.9%
San Luis Potosí	2,093,875	104 794	5%
Tabasco	1,748,089	88 856	5%
Sinaloa	2,277,814	80 898	3.5%
Chihuahua	2,791,907	73 223	2.6%
Tamaulipas	2,650,544	68 196	2.5%
Morelos	1,502,021	66 663	4.4%
Nuevo León	4,384,862	63 980	1.4%
Querétaro	1,778,180	61 734	3.4%
Baja California	2,882,498	52 496	1.8%
Sonora	2,218,268	44 134	1.9%
Zacatecas	1,161,476	43 578	3.7%
Quintana Roo	1,379,563	42 224	3%
Nayarit	903,410	40 464	4.4%
Campeche	682,951	39 986	5.8%
Coahuila de Zaragoza	2,316,332	38 606	1.6%
Durango	1,315,571	35 779	2.7%
Tlaxcala	974,136	32 613	3.3%
Aguascalientes	1,038,904	21 908	2.1%
Colima	556,272	18 734	3.3%
Baja California Sur	597,552	13 926	2.3%

**Fuente de consulta:** Tabla elaborada por la autora con información del último censo nacional en México, véase en INEGI, "Población de 15 años y más por entidad federativa según condición de alfabetismo, 2020", Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 15 de marzo de 2020, [en línea], Dirección URL: [https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion\\_Educacion\\_02\\_fa5c35ea-9385-41f0-86df-bf2bbfc929e3](https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion_Educacion_02_fa5c35ea-9385-41f0-86df-bf2bbfc929e3), [consultado el 25 de octubre de 2021].

En la tabla se presentan las cifras absolutas antes que la referencia porcentual para destacar con otra perspectiva la situación que se vive en México, ya que, aunque en términos de porcentaje se percibe la falsa apariencia de que el país está cerca de proclamarse como una entidad libre de analfabetismo basado en un mero tecnicismo, la realidad es que se trata de millones de personas que no pueden ejercer plenamente sus oportunidades de desarrollo humano<sup>488</sup>.

Como se explicó en los apartados anteriores, a pesar de ser cifras oficiales y

<sup>488</sup> Se sabe que las ciencias sociales se han apoyado en las ciencias exactas para la elaboración de estadísticas y la obtención de datos más fehacientes, sin embargo, es necesario que en el caso del analfabetismo además de analizar la tasa de analfabetismo, se tomen en cuenta las cantidades absolutas de las personas que no saben leer y escribir. El regirse nada más por la tasa de analfabetismo puede quitar la atención de otras entidades federativas que padecen del fenómeno con mayor número de personas como lo es Veracruz, el Estado de México, etc. En ciencias sociales no hay que olvidar que a veces las cifras representan vidas humanas.



actualizadas, sigue existiendo la posibilidad de que en la elaboración de un censo nacional se excluya a personas analfabetas que carecen de hogar, que son emigrantes o que tienen alguna discapacidad motriz o cognitiva. Lo que sí se reporta es que el analfabetismo existente en México sigue relacionado con vivir en condiciones de pobreza, con ser parte de una comunidad indígena, con ser un adulto mayor y/o ser parte de una comunidad donde la mujer se encuentra en desventaja para acceder a la educación: “El analfabetismo no es un fenómeno individual sino de naturaleza estructural; como se ha mencionado, los índices más altos de población analfabeta se concentran en las regiones menos desarrolladas, donde la educación se convierte en una de las claves de acceso a una mejor calidad de vida”<sup>489</sup>.

De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (en adelante CONEVAL) en su Comunicado. No. 9, del 5 de agosto de 2021, presentó las estimaciones de pobreza multidimensional de 2018 y de 2020, documentado que: “Entre 2018 y 2020, el porcentaje de la población en situación de pobreza aumentó de 41.9% a 43.9%, mientras que el número de personas en esta situación pasó de 51.9 a 55.7 millones de personas”<sup>490</sup>.

A continuación, se presenta un mapa de la República Mexicana con el porcentaje de pobreza de cada entidad federativa, ilustrado con una escala de degradación de color para identificar las regiones del país con altas tasas de pobreza. Se puede apreciar con claridad que la parte centro y sur del país es la más afectada.

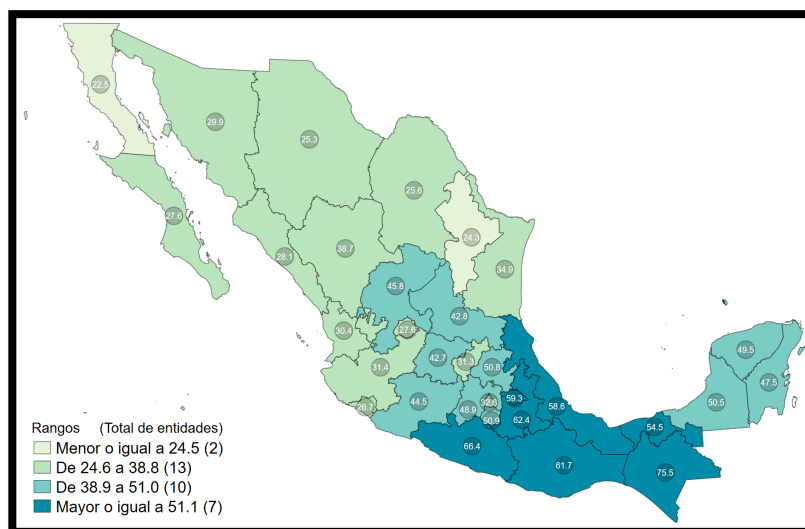
---

<sup>489</sup> Citando a Shmelkes y Kalman, en Miguel Robles Bárcena, María Elisa Celis Barragán, Claudia Navarrete García, *et al.*, El analfabetismo, p. 98. en José Narro Robles; Jaime Martuscelli Quintana, Eduardo Barzana García (Coord.), “Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional”, Primera Edición, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM, México, 2012, [en línea], Dirección URL: <http://www.planeducativonacional.unam.mx>, [consultado el 25 de octubre de 2021], p. 100.

<sup>490</sup> CONEVAL, “Comunicado no. 9”, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, Dirección de Información y Comunicación Social, 5 de agosto de 2021, [en línea], Dirección URL: [https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2021/COMUNICADO\\_009\\_MEDICION\\_POBREZA\\_2020.pdf](https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2021/COMUNICADO_009_MEDICION_POBREZA_2020.pdf), [consultado el 26 de octubre de 2021].



**Gráfico 11. CONEVAL: Porcentaje de la población en situación de pobreza según entidad federativa 2020.**



**Fuente de consulta:** CONEVAL, “Comunicado no. 9”, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, Dirección de Información y Comunicación Social, 5 de agosto de 2021, [en línea], Dirección URL: [https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2021/COMUNICADO\\_009\\_MEDICION\\_POBREZA\\_2020.pdf](https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2021/COMUNICADO_009_MEDICION_POBREZA_2020.pdf), [consultado el 26 de octubre de 2021].

**Cuadro 16. CONEVAL: Población en situación de pobreza en México 2018-2020.**

**Población en situación de pobreza**  
**Porcentaje y número de personas por entidad federativa**  
**2018 - 2020**

Entidad Federativa	Porcentaje		Miles de personas		Entidad Federativa	Porcentaje		Miles de personas	
	2018	2020	2018	2020		2018	2020	2018	2020
Aguascalientes	26.3	27.6	360.8	396.5	Nayarit	35.7	30.4	436.5	376.6
Baja California	23.6	22.5	884.2	851.7	Nuevo León	19.4	24.3	1,066.5	1,425.0
Baja California Sur	18.6	27.6	141.4	223.4	Oaxaca	64.3	61.7	2,575.3	2,569.8
Campeche	49.0	50.5	430.9	472.4	Puebla	58.0	62.4	3,756.3	4,136.6
Coahuila de Zaragoza	25.5	25.6	778.1	812.1	Querétaro	26.4	31.3	604.5	750.4
Colima	30.4	26.7	219.8	196.0	Quintana Roo	30.2	47.5	546.4	892.9
Chiapas	78.0	75.5	4,166.0	4,218.0	San Luis Potosí	42.1	42.8	1,179.5	1,214.0
Chihuahua	26.6	25.3	980.9	952.5	Sinaloa	31.0	28.1	928.0	853.9
Ciudad de México	30.0	32.6	2,755.9	3,009.4	Sonora	26.7	29.9	774.2	885.0
Durango	38.8	38.7	694.5	715.5	Tabasco	56.4	54.5	1,333.2	1,316.1
Guanajuato	41.5	42.7	2,519.7	2,649.6	Tamaulipas	34.5	34.9	1,205.4	1,233.9
Guerrero	67.9	66.4	2,378.5	2,363.2	Tlaxcala	51.0	59.3	664.8	800.4
Hidalgo	49.9	50.8	1,517.2	1,570.6	Veracruz de Ignacio de la Llave	60.2	58.6	4,776.7	4,749.6
Jalisco	27.8	31.4	2,285.8	2,633.4	Yucatán	44.0	49.5	992.3	1,156.9
México	41.8	48.9	7,036.3	8,342.5	Zacatecas	49.2	45.8	795.3	745.7
Michoacán de Ocampo	46.2	44.5	2,153.2	2,133.7	<i>Estados Unidos Mexicanos</i>	41.9	43.9	51,890.9	55,654.2
Morelos	48.5	50.9	952.9	1,006.7					

Fuente: estimaciones del CONEVAL con base en la ENIGH 2018 y 2020.  
 Nota: los resultados 2018-2020 corresponden a una nueva serie, que incorpora cambios normativos y técnicos, los cuales se describen a detalle en la Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México, tercera edición, así como en la Nota técnica sobre la medición multidimensional de la pobreza, 2018-2020, ambas disponibles en la página oficial del CONEVAL.

[www.coneval.org.mx](http://www.coneval.org.mx)

**Fuente de consulta:** CONEVAL, “Comunicado no. 9”, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, Dirección de Información y Comunicación Social, 5 de agosto de 2021, [en línea], Dirección URL: [https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2021/COMUNICADO\\_009\\_MEDICION\\_POBREZA\\_2020.pdf](https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2021/COMUNICADO_009_MEDICION_POBREZA_2020.pdf), [consultado el 26 de octubre de 2021].

A continuación, se presenta una tabla correlativa entre pobreza y analfabetismo por entidad federativa. Se presentan los datos de 2020 del INEGI sobre analfabetismo contra los datos de 2020 del CONEVAL sobre pobreza. El orden está dado por el total de personas analfabetas en forma descendente.

**Tabla 2. Tabla comparativa: analfabetismo y pobreza en México 2020.**

Entidad Federativa	Total de analfetas. Número de personas (INEGI 2020).	Porcentaje representativo de analfabetismo (INEGI 2020).	Población en situación de pobreza Número de personas (CONEVAL 2020) Miles de personas.	Población en situación de pobreza Porcentaje (CONEVAL 2020).
Estados Unidos Mexicanos	4,456,431	4.7%	55,654.2	43.9%
Veracruz de Ignacio de la Llave	517,798	8.4%	4,749.6	58.6%
Chiapas	512 720	13.6%	4,218.0	75.5%
México (Estado de México)	372 454	2.8%	8,342.5	48.9%
Oaxaca	351 511	11.8%	2,569.8	61.7%
Puebla	334 179	6.9%	4,136.6	62.4%
Guerrero	310 327	12.4%	2,363.2	66.4%
Michoacán de Ocampo	242 339	7%	2,133.7	44.5%
Guanajuato	238 838	5.2%	2,649.6	42.7%
Jalisco	179 014	2.8%	2,633.4	31.4%
Hidalgo	151 311	6.6%	1,570.6	50.8%
Ciudad de México	107 444	1.4%	2,755.9	32.6%
Yucatán	105 704	5.9%	1,156.9	49.5%
San Luis Potosí	104 794	5%	1,179.5	42.8%
Tabasco	88 856	5%	1,333.2	54.5%
Sinaloa	80 898	3.5%	853.9	28.1%
Chihuahua	73 223	2.6%	980.9	25.3%
Tamaulipas	68 196	2.5%	1,233.9	34.9%
Morelos	66 663	4.4%	1,006.7	50.9%
Nuevo León	63 980	1.4%	1,425.0	24.3%
Querétaro	61 734	3.4%	750.4	31.3%
Baja California	52 496	1.8%	851.7	22.5%
Sonora	44 134	1.9%	885.0	29.9%
Zacatecas	43 578	3.7%	745.7	45.8%
Quintana Roo	42 224	3%	892.9	47.5%
Nayarit	40 464	4.4%	376.6	30.4%
Campeche	39 986	5.8%	472.4	50.5%
Coahuila de Zaragoza	38 606	1.6%	812.1	25.6%

Entidad Federativa	Total de analfabetas. Número de personas (INEGI 2020).	Porcentaje representativo de analfabetismo (INEGI 2020).	Población en situación de pobreza. Número de personas (CONEVAL 2020). Miles de personas.	Población en situación de pobreza. Porcentaje (CONEVAL 2020).
Durango	35 779	2.7%	715.5	38.7%
Tlaxcala	32 613	3.3%	800.4	59.3%
Aguascalientes	21 908	2.1%	396.5	27.6%
Colima	18 734	3.3%	196.0	26.7%
Baja California Sur	13 926	2.3%	223.4	27.6%

**Fuente de consulta:** Tabla elaborada por la autora con información de CONEVAL, “Comunicado no. 9”, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, Dirección de Información y Comunicación Social, 5 de agosto de 2021, [en línea], Dirección URL: [https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2021/COMUNICADO\\_009\\_MEDICION\\_POBREZA\\_2020.pdf](https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2021/COMUNICADO_009_MEDICION_POBREZA_2020.pdf), [consultado el 26 de octubre de 2021]. INEGI, “Población de 15 años y más por entidad federativa según condición de alfabetismo, 2020”, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 15 de marzo de 2020, [en línea], Dirección URL: [https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion.Educacion\\_02\\_fa5c35ea-9385-41f0-86df-bf2bbfc929e3](https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion.Educacion_02_fa5c35ea-9385-41f0-86df-bf2bbfc929e3), [consultado el 25 de octubre de 2021].

Con la tabla anterior, no se puede demostrar la correlación entre pobreza y analfabetismo, ya que los números absolutos de personas que padecen pobreza son mayores comparados con los números absolutos de personas analfabetas. Por ejemplo, el caso del Estado de México, en el censo que realizó el INEGI en el 2020 dio un total de 16,992,418 habitantes, de ese total 12,862,124 tienen 15 años y más, criterio que se requiere para hacer el estudio sobre analfabetismo. De los 12,862,124 de personas con 15 años y más del Estado de México 372,454 personas son las que no saben leer y escribir, es decir, que se obtiene una tasa de analfabetismo del 2.8%. Asimismo, de los 16,992,418 habitantes del Estado de México, hay una tasa de pobreza del 48.9%, es decir, 8,309,292<sup>491</sup> habitantes, casi la mitad de su población se encuentra viviendo en condiciones de bajo desarrollo humano. Haciendo este análisis de datos queda claro que es un mínimo porcentaje de analfabetismo existente en dicha entidad. Sin embargo, queda cuestionarse si realmente el censo para medir el analfabetismo es fehaciente e inclusivo. Aún así no se descarta que en términos absolutos son 372,454 las personas que se encuentran en condiciones de inseguridad humana padeciendo analfabetismo y pobreza y sin posibilidad de desarrollarse plenamente. Asimismo, al analfabetismo se le pueden sumar otros fenómenos que

<sup>491</sup> Aunque en la tabla indica un aproximado de 8,342,500 de habitantes.

evidencian la precariedad educativa existente en el país y su relación con la pobreza, como es el caso de la deserción escolar:

Las estadísticas de Prospectiva, Acreditación y Evaluación del INEA indican que a diciembre de 2020 México tenía 28 millones 58 mil 183 personas en rezago, 4.4 de estas eran analfabetas, ocho millones 63 mil no habían concluido la primaria y 15 millones 594 mil no habían terminado la secundaria<sup>492</sup>.

Hablar de la relación entre la pobreza y el acceso a la educación de las personas, es hablar de que no todos tienen las mismas condiciones de seguridad para poder ejercer sus derechos humanos. En términos tanto de Galtung como de Leonela Relys se habla de injusticia social. Una persona preocupada por qué les va a dar de comer a su familia en el día a día, difícilmente podrá comprender los beneficios de la educación, ya que no tiene el tiempo ni los recursos para acceder a ella o, como suele pasar, que adicionalmente, no existen las condiciones de proveimiento educativo en su comunidad. Así ha sido en el caso de México y desde el primer censo nacional en 1895 se ha reportado el fenómeno del analfabetismo en el país.

El primer censo nacional realizado en México fue en 1895 e informó que existía una población superior a los 12 millones de habitantes, de los cuales 75.3% (9.5 millones de mexicanos) se encontraba en condición de analfabetismo. En 1900, se realizó el segundo censo nacional y se registraron a 6.8 millones de analfabetas, en una población de 13.6 millones<sup>493</sup>.

En el censo poblacional de 2010 se reportó que en México había una población total de 112.3 millones de habitantes, de los cuales 5.4 millones eran analfabetas: "(...) de ellos, 1.4 millones son indígenas que se encuentran, además, en situación de marginación y pobreza extrema"<sup>494</sup>.

Si bien dichos datos reflejan una reducción del analfabetismo en México, algunos críticos han señalado que dichas reducciones se deben realmente al fallecimiento natural de la población adulta analfabeta y no a políticas educativas eficaces: "algunos estudios señalan que en los últimos años el número de personas

---

<sup>492</sup> Nurit Martínez, "Hay 4.4 millones de personas analfabetas", El Sol de México, 3 de octubre de 2021, [en línea], Dirección URL: <https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/sociedad/hay-4.4-millones-de-personas-analfabetas-7289159.html>, [consultado el 28 de octubre de 2020].

<sup>493</sup> Miguel Robles Bárcena, *op. cit.*, p. 98.

<sup>494</sup> *Ibidem*, p. 99.

que no saben leer ni escribir se redujo por razones naturales, ‘es decir que morían, no porque hubiera una política deliberativa que estuviera sacando a las personas de la condición de analfabetismo’”<sup>495</sup>.

Y es que, en México, desde el siglo XX las acciones para reducir el analfabetismo han respondido a las agendas de cada presidente en turno, sin contar con una política educativa de Estado que presente un modelo permanente de alfabetización para la población que no ha tenido acceso a la educación. Sin profundizar en los antecedentes de la alfabetización en México, a continuación, se mencionarán los hechos más representativos.

De acuerdo con el trabajo ya citado de Marycarmen Hernández y al documento de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) “*Programa de servicio social: La UNAM por la alfabetización de tu comunidad*”<sup>496</sup>, en el siglo XX en México existieron 6 campañas de alfabetización. A continuación, se mencionan las campañas y acciones más relevantes que se efectuaron en el siglo XX para reducir el analfabetismo en el país.

Se comienza con el trabajo de José Vasconcelos como rector de la Universidad Nacional de México y como secretario de educación de la Secretaría de Educación Pública, quien realizó campañas de alfabetización en los años 1920-1922. Asimismo, creó misiones culturales y casas de pueblo para educar a niños y adultos.

Por otro lado, se encuentra el trabajo de Jaime Torres Bodet (1944-1958), con la creación de la Ley de Emergencia y su Campaña Nacional contra el Analfabetismo. Con la Ley de Emergencia se obligaba a las personas mayores de entre 18 y 60 años de edad, a alfabetizar por lo menos a una persona de su comunidad. El resultado fue de 700,000 personas alfabetizadas en dos años<sup>497</sup>.

Más adelante, en 1951 se creó el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (en adelante CREFAL) en la ciudad de Pátzcuaro, Michoacán, siendo un centro de capacitación para docentes de la región latinoamericana. En 1973 se promulgó la Ley Federal de Educación y se comenzó a

---

<sup>495</sup> Nurit Martínez, *op. cit.*

<sup>496</sup> UNAM, “Programa de servicio social: La UNAM por la alfabetización de tu comunidad”, 9 de enero de 2007, [en línea], Dirección URL: <https://www.dgoserver.unam.mx/portaldgose/servicio-social/archivos/ss-programa-alfa/Alfabetizacion.pdf>, [consultado el 17 de diciembre de 2021].

<sup>497</sup> Marycarmen Hernández López, *op. cit.*, p. 23.

regular el sistema abierto de educación para adultos; ya en 1975 se creó la Ley Nacional de Educación para Adultos<sup>498</sup>.

Ante tales hechos seguía siendo evidente que el método predilecto para alfabetizar a la población indígena fue la castellanización directa, sin tomar en cuenta la lengua indígena para enseñar el español<sup>499</sup>. El presidente Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) tuvo la intención de crear un método bilingüe y bicultural que alfabetizara a niños y adultos en su lengua materna y después se les enseñara el español. Sin embargo, no pudo consolidarse<sup>500</sup>.

Fue en el gobierno del presidente José López Portillo (1976-1982) que se creó el INEA, una institución descentralizada de la administración pública: “organismo descentralizado de la administración pública federal, con personalidad jurídica y patrimonio propios, creado por decreto presidencial publicado en el Diario Oficial de la federación el 31 de agosto de 1981”<sup>501</sup>.

Desde entonces, el INEA ha funcionado como el principal organismo en subsanar la falta de alfabetización y educación básica para adultos en México. Cuenta con: “(...) esquemas educativos más abiertos y flexibles para adecuarse a las características y tiempos de la población a la que van dirigidos”<sup>502</sup>. El INEA es la fuente oficial para dar a conocer información sobre el indicador de analfabetismo. De hecho, en la UNESCO, para documentar el analfabetismo en México, se utiliza el trabajo del INEA como referente<sup>503</sup>.

Actualmente el INEA utiliza el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (en adelante MEVyT), que busca adaptarse a las necesidades de jóvenes y adultos.

---

<sup>498</sup> *Ibidem*, p. 24.

<sup>499</sup> UNAM, *op. cit.*, p. 34. Citando a Valentina Torres Septién.

<sup>500</sup> *Ibidem*, p. 35. Lo que si se creó en su sexenio, en 1966 fue el Centro Experimental de Educación Audiovisual, en donde se desarrollo un método de alfabetización masiva a través del uso de la radio y la TV, este método utilizaba la cartilla llamada <<Yo puedo hacerlo>>. Nótese la temporalidad con la que México ya contaba con un método alfabetizador de la misma naturaleza que el método alfabetizador cubano “Yo, sí puedo”, sin embargo, la falta de continuidad y seguramente otros obstáculos en su camino impidieron el desarrollo del método mexicano.

<sup>501</sup> INEA, “Historia”, Instituto Nacional de Educación para Adultos, s.f., [en línea], Dirección URL: <http://cdmx.inea.gob.mx/historia.html>, [consultado el 26 de octubre de 2021].

<sup>502</sup> Miguel Robles Bárcena, *op. cit.*, p. 107.

<sup>503</sup> Oscar Chapital Colchado, “Analfabetismo: su concepto en el mundo y su forma de cálculo en la construcción de indicadores”, TEMÁTICA 6 Educación continua y otras alfabetizaciones, XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, s. f., [en línea], Dirección URL: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1449.pdf>, [consultado el 26 de octubre de 2021].



Asimismo, de acuerdo con su página oficial, pretende que dichos jóvenes y adultos:

- Reconozcan e integren formalmente en su vida, las experiencias y conocimientos que ya tienen.
- Enriquezcan sus conocimientos con nuevos elementos que les sean útiles y significativos para potenciar su desarrollo.
- Fortalezcan las habilidades básicas de lectura, escritura, cálculo, expresión oral y comprensión del entorno natural y social.
- Participen responsablemente en la vida democrática del país.
- Refuercen las capacidades, actitudes y valores que les permitan mejorar y transformar su vida y entorno, en un marco de legalidad, respeto y responsabilidad.
- Solucionen problemas en los distintos lugares en que se desenvuelven a partir de la creatividad, el estudio, la aplicación de métodos y procedimientos de razonamiento lógico y científico y la toma de decisiones en forma razonada y responsable.
- Construyan explicaciones fundamentadas sobre fenómenos sociales y naturales.
- Busquen y manejen información para seguir aprendiendo.

Asimismo, el MEVyT se orienta a que las personas se desenvuelvan mejor en su vida personal, familiar y social, para lo cual deberán desarrollar las competencias<sup>1</sup> básicas generales de comunicación, razonamiento, solución de problemas y participación, que representan un propósito central del propio modelo<sup>504</sup>.

En cuanto a la alfabetización indígena, desde 1983 el INEA puso en marcha el proyecto de alfabetización de Adultos Indígenas, basándose en la atención en lengua materna a grupos indígenas en 10 estados<sup>505</sup>. Actualmente, México cuenta con una diversidad lingüística, de 68 lenguas originarias con 364 variantes lingüísticas, además del español. En total 6.6 millones de personas son parte de esta diversidad lingüística<sup>506</sup>.

Ante esto, el INEA cuenta con su modelo educativo MEVyT Indígena Bilingüe (MIB), que se aplica a través de los Institutos Estatales de Educación para Adultos (en adelante IEEA) existentes en cada entidad federativa, y que:

...desde la alfabetización hasta la secundaria, se dirige a las poblaciones hablantes de diferentes lenguas indígenas de varios estados del país, toma en cuenta las

---

<sup>504</sup> INEA, "Modelo Educativo", Instituto Nacional de Educación para Adultos s. f., [en línea], Dirección URL: [http://cdmx.inea.gob.mx/modelo\\_educa.html](http://cdmx.inea.gob.mx/modelo_educa.html), [consultado el 26 de octubre de 2021].

<sup>505</sup> UNAM, *op. cit.*, p. 36.

<sup>506</sup> De acuerdo a una declaración de Rodolfo Lara Ponte, en ese entonces encargado de la dirección del INEA, en la *Reunión de Fortalecimiento del Modelo Indígena Bilingüe en la Región Sur-Sureste*, véase en Gobierno de México, "Fortalece INEA el Modelo Indígena Bilingüe en la Región Sur-Sureste PRENSA", 21 de febrero de 2020, [en línea], Dirección URL: <https://www.gob.mx/inea/prensa/fortalece-inea-el-modelo-indigena-bilingue-en-la-region-sur-sureste>, [consultado el 26 de octubre de 2021].

características lingüísticas de las personas y en él se aplican tratamientos educativos diferenciados, sobre todo para su alfabetización o nivel inicial<sup>507</sup>.

Este breve esbozo sobre el analfabetismo en México y las acciones implementadas por los diferentes gobiernos para reducir dicho fenómeno, demostró que todavía hay mucho por hacer dadas las cifras de analfabetismo y su relación con la pobreza existente en el país. El INEA ha resultado ser el actor que, desde su creación, sexenio a sexenio, ha tratado de subsanar las deficiencias educativas de la población mexicana. Actualmente continúa con sus campañas de alfabetización y sus campañas para finalizar la primaria y la secundaria. Dado lo anterior y tomando en cuenta las cifras ya citadas de analfabetismo y pobreza, es indiscutible la enorme responsabilidad que tiene el INEA. Sin embargo, sin informes anuales del INEA no se puede evaluar ni defender el impacto de su trabajo y por lo tanto queda en riesgo de sufrir recortes presupuestales por parte de los gobiernos en turno<sup>508</sup>.

Se requiere de dar apoyo y continuidad al trabajo de actores como el INEA. Ya que sin su fortalecimiento, la población seguirá padeciendo el analfabetismo y en vez de aprovechar la infraestructura que ya se tiene en México, la misma población que tiene los recursos y tiempo buscará otras opciones para subsanar su déficit educativo. Tal fue el caso en la primera década del siglo XXI en México, en que llega el método alfabetizador cubano “Yo, sí puedo”, no como un método que se adoptaría a nivel nacional, sino como respuesta a la petición por su implementación de algunos gobiernos locales y de la sociedad civil de las entidades federativas.

---

<sup>507</sup> INEA, “MEVyT Indígena Bilingüe”, Instituto Nacional de Educación para Adultos, s.f., [en línea], Dirección URL: <http://www.inea.gob.mx/index.php/inicio-portal-inea/mevyt/eadulmevytindbc.html>, [consultado el 27 de octubre de 2021]. Se hace la observación de que no se encontraron informes anuales del INEA que demuestren a cuantas personas ha alfabetizado o ha beneficiado desde su creación, esto serviría para hacer una evaluación de su trabajo como Instituto y poder identificar posibles áreas de oportunidad.

<sup>508</sup> Para septiembre de 2021, en el gobierno del presidente en turno Andrés Manuel López Obrador, en el proyecto de presupuesto entregado a la Cámara de Diputados se proponía un recorte presupuestal a ocho programas educativos: apoyos a centros y organizaciones de educación, actividades de apoyo administrativo; programa de mantenimiento e infraestructura física educativa; producción y distribución de libros y materiales culturales; Educación para Adultos (INEA); Atención al deporte; políticas de igualdad de género en el sector educativo, y proyectos de infraestructura social del sector educativo. Y aumento presupuestal a programas de la Cuarta Transformación como el programa “La Escuela es Nuestra”, véase en Alma Paola Wong, “Paquete Económico 2022 proyecta aumento de 2.2% en gasto educativo”, 8 de septiembre de 2021, [ en línea], Dirección URL: <https://www.milenio.com/politica/paquete-economico-2022-proyecta-aumento-2-2-gasto-educativo>, [consultado el 27 de octubre de 2021].



### **3.3.2. La llegada del método de alfabetización "Yo, sí puedo" a México. Balance General: éxitos y fracasos desde el enfoque de la seguridad humana.**

Como se pudo observar anteriormente, el contexto internacional en el ámbito educativo de los primeros 15 años del siglo XXI, se caracterizó por lograr el acceso gratuito y permanente de la educación básica para todas las personas y la reducción de las tasas de analfabetismo en el mundo antes del año 2015. Documentos como el *Marco de Acción de Dakar (...)* en concordancia con los Objetivos de Desarrollo del Milenio en el año 2000, la proclamación del periodo 2003-2012 como el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización y el Plan Iberoamericano de Alfabetización puesto en marcha a nivel regional en el año 2007, fueron marco de referencia para las políticas educativas en algunos países de América Latina.

En dicho contexto, se pudo ver la acción de Cuba para ayudar a diversos países de todo el mundo y sobre todo de la región de América Latina a declararse libres de analfabetismo a través de la implementación de su método alfabetizador "Yo, sí puedo", tal como fue el caso de los países de Venezuela, Bolivia y Nicaragua.

En el caso de México, la implementación del método alfabetizador cubano es resultado de las iniciativas de los municipios o gobiernos estatales por erradicar el analfabetismo a través de la colaboración entre el gobierno de Cuba y autoridades mexicanas correspondientes. La cooperación en el ámbito educativo entre Cuba y México ha sido respaldada desde el año de 1975 cuando el entonces presidente Luis Echeverría Álvarez presentó el decreto en el que se promulgó el *Convenio de Cooperación Cultural y Educativa entre el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y el Gobierno de la República de Cuba*, firmado en la ciudad de La Habana, el 26 de septiembre de 1974<sup>509</sup>.

Es en abril de 2001, que el presidente mexicano Vicente Fox Quesada ratificó dicho convenio y en consecuencia las actividades del Programa de Cooperación Educativo Cultural generaron vínculos más estrechos entre el MINED y los gobiernos

---

<sup>509</sup> Véase en Diario Oficial de la Federación, [en línea], Dirección URL: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4778384&fecha=10/06/1975&print=true](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4778384&fecha=10/06/1975&print=true), [consultado el 15 de diciembre de 2021].

de diferentes entidades estatales para la implementación del método alfabetizador cubano “Yo, sí puedo”, conocido en México como “Alfa TV”<sup>510</sup>.

A continuación, se presenta información sobre la implementación de “Yo, sí puedo” en México. Cabe resaltar que no hay informes finales ni evaluaciones por parte de los municipios o entidades federativas que aplicaron el método de alfabetización cubano por lo que resulta difícil la obtención de información exacta y un consenso de cifras exactas sobre las personas alfabetizadas. Igualmente, el acceso a información de primera mano, ya sea en páginas web oficiales o en otras fuentes, sobre todo de documentos, informes y evaluaciones por parte de las autoridades cubanas respecto a “Yo, sí puedo” y su trascendencia en México y en el mundo, es casi nulo (salvo las fuentes que ya se han citado y que a continuación se citarán). Se solicitó información a la embajada de Cuba en México, sin tener una respuesta favorable. Con diversas fuentes de información desde las tesis ya referidas en el presente trabajo, noticias de periódicos nacionales y artículos académicos es que se logró hacer el siguiente recuento de “Yo, sí puedo” en México.

La primera entidad federativa en obtener apoyo en el ámbito educativo por parte del gobierno cubano fue **San Luis Potosí** en el año 2000. Entre el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y el Programa para Abatir el Rezago Educativo Inicial y Básico (PARAIB) firmaron un convenio con el gobierno de Cuba para mejorar la calidad educativa en escuelas primarias que incluía la alfabetización de padres de familia, esto bajo el gobierno priista de Fernando Silva Nieto<sup>511</sup>. Después fue el caso de **Quintana Roo**, que logró dicho apoyo en el año 2000, en el municipio de Felipe Carrillo Puerto, con un resultado de 100 personas alfabetizadas a través de la radio<sup>512</sup>.

En **Nayarit**, con el entonces gobernador panista Antonio Echevarría Domínguez, la implementación del método alfabetizador cubano comenzó en 2001, y se registraron 54,000 personas alfabetizadas. Su implementación fue a través de

---

<sup>510</sup> UNAM, *op. cit.*, p. 39.

<sup>511</sup> *Ibidem*, p. 41.

<sup>512</sup> Sonia Castillo Cabreja, “Entrevista realizada al Dr. Pedro Ramón Pino Estévez, Representante del Ministerio de Educación de la República de Cuba en México”, en Revista buzos, 29 de mayo de 2006, año 7 no. 196, [en línea], Dirección URL: <https://buzos.com.mx/recursos/revista/196/buzos196.pdf>, [consultado el 18 de diciembre de 2021].

transmisiones de radio y se requirió que los facilitadores hablaran huichol y español<sup>513</sup>.

La siguiente entidad federativa y de la que se tiene mayor información sobre la implementación de “Yo, sí puedo” fue **Michoacán**. Fue bajo el gobierno perredista de Lázaro Cárdenas Batel en el que se aplicó el método de alfabetización cubano durante 4 años, de 2003 a 2007. Se redujo la tasa de analfabetismo de la población mayor de 15 años, de un 14% a un 3.83%, en 100 municipios de la entidad. En el año 2008 se declaró a Michoacán como la primera entidad federativa mexicana libre de analfabetismo, con 250,000 personas que lograron aprender a leer y escribir<sup>514</sup>.

Cabe destacar que esta cruzada para reducir el analfabetismo en Michoacán requirió de 30,000 voluntarios para fungir como facilitadores. De igual forma, esta acción fue acompañada por otros programas de carácter asistencialista. Sin embargo, desde el enfoque de la seguridad humana, algunas acciones pudieron ayudar a su consecución, como la creación de escuelas o la dotación de lentes a personas que posiblemente hasta ese momento no sabían que los necesitaban:

...programas de útiles gratuitos, de dotación de uniformes y lentes, desayunos escolares; además, con la creación de 48 preparatorias se logró el objetivo de que ningún municipio del estado careciera de una escuela de educación media superior de carácter público y gratuito, y también por eso nacieron cuatro tecnológicos y dos nuevas universidades, la de La Ciénega y la Universidad Intercultural Indígena<sup>515</sup>.

En cuanto a la operatividad de “Yo, sí puedo” en Michoacán, surgió a partir del Convenio Académico Interinstitucional firmado el 10 de septiembre del 2003, entre el gobierno del Estado de Michoacán y el MINED. Las dependencias y organismos participantes de la entidad federativa fueron: la Secretaría de Educación, la Secretaría de Desarrollo Social, el Centro de Estudios Municipales (CEDEMUN) y el Sistema DIF

---

<sup>513</sup> Natalia Gómez Quintero, “Gobierno de Cuba participa en alfabetización mexicana”, El Universal, 6 de abril de 2006, [en línea], Dirección URL: <https://archivo.eluniversal.com.mx/nacion/137041.html>, [consultado el 17 de diciembre de 2021].

<sup>514</sup> S/a, “Declaran a Michoacán Primera Entidad Mexicana Libre de Analfabetismo”, Lo relevante, 11 de febrero de 2008, [en línea], Dirección URL: <http://www.tribunalmmm.gob.mx/tribunalm/lorelevante/relevante2008/febrero/Declaran.htm>, [consultado el 18 de diciembre de 2021].

<sup>515</sup> S/a, “Michoacán logró vencer el analfabetismo”, La Jornada, 14 de febrero de 2008, [en línea], Dirección URL: <https://www.jornada.com.mx/2008/02/14/index.php?section=politica&article=014n1pol>, [consultado el 18 de diciembre de 2021].

de la entidad; por parte del Gobierno Federal, participaron el INEA, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Otras instituciones participantes, no menos importantes, son el Centro Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo<sup>516</sup>.

De acuerdo con el artículo publicado en la revista *Decisio*, del CREFAL: *Acción alfabetizadora en Michoacán y Oaxaca (México). Enseñanzas desde el método “Yo sí puedo”*, en Michoacán se grabaron las videoclases con actores michoacanos para incorporar la variante dialectal del español de México. Por otro lado, también se puntualizaron las limitantes de “Alfa TV”, como la falta de capacitación para los facilitadores, y la ausencia de un programa de post alfabetización para que las personas egresadas puedan reforzar sus conocimientos y que no olviden lo aprendido. De la misma manera, se hizo la recomendación de generar un diálogo entre educando y educador para evitar la pasividad con el uso exclusivo de las videoclases<sup>517</sup>. Se estima que el gobierno michoacano destinó 35 millones de pesos para la operatividad del programa:

...la inversión para el programa Alfa TV es de 35 millones de pesos, la mayor parte de los recursos se destina a material didáctico, 51.3%, y el resto a su operación, 48.7%. Puesto que el objetivo es alfabetizar 250 mil personas, el costo individual por cada habitante de la entidad que aprenderá a leer y escribir es de 142 pesos<sup>518</sup>.

En su momento, el gobernador Lázaro Cárdenas explicó que el 1.6% del 3.83% de la población analfabeta mayor de 15 años correspondía al: “(...) analfabetismo irreductible donde se incluyen las personas con discapacidad mental o patologías visuales severas que no les permiten contar con las capacidades para aprender a leer y escribir”<sup>519</sup>. El porcentaje restante lo conformaban personas que estaban en condiciones de ser alfabetizadas, pero que no quisieron incorporarse al programa, así

---

<sup>516</sup> Senado de la República, “De las Comisiones Unidas de Educación y Cultura; y de Relaciones Exteriores, el que contiene punto de acuerdo por el que se exhorta a impulsar programas y proyectos para abatir los rezagos educativos”, *Gaceta del Senado*, Gaceta: LIX/2PPO-67/2980, jueves 14 de octubre de 2004, [en línea], Dirección URL: [https://www.senado.gob.mx/64/gaceta\\_del\\_senado/documento/2980](https://www.senado.gob.mx/64/gaceta_del_senado/documento/2980), [consultado el 18 de diciembre de 2021].

<sup>517</sup> Ana María Méndez Puga, *op. cit.*, p. 60.

<sup>518</sup> UNAM, *op. cit.*, p. 41.

<sup>519</sup> S/a, “Michoacán logró vencer el analfabetismo”, *op. cit.*

como quienes emigraron y figuraban aún en los censos o los que iniciaron, pero no habían concluido el curso.

Para finalizar con el caso de Michoacán, es necesario mencionar que en 2004 el Senado de la República discutió sobre la preocupación de invertir en este tipo de programas con apoyo extranjero, a pesar de contar con toda una infraestructura de dependencias, instituciones y universidades de la misma entidad, que con un trabajo coordinado pudieron tener la capacidad para diseñar y ejecutar un programa de la magnitud de “Alfa TV”<sup>520</sup>.

Por otro lado, de acuerdo con El Universal, en 2016 la Facultad de Contaduría de la Universidad Michoacana (UMSNH) y auditores independientes realizaron el informe *Investigación sobre el desarrollo de los problemas financieros de Michoacán* en el que señalaron que a partir de la gestión de Lázaro Cárdenas hubo programas alternativos que requirieron de ingresos extra sin soporte legal<sup>521</sup>.

De acuerdo con el censo del INEGI del año 2020, Michoacán tenía una tasa de analfabetismo de 7%, 242, 339 personas que no sabían leer ni escribir. Es un hecho que después de haberse declarado libre de analfabetismo, la entidad federativa sigue padeciendo de analfabetismo y sin una evaluación exhaustiva de los resultados de “Alfa TV” no se puede abogar por su continuidad.

El siguiente caso de implementación del método alfabetizador “Yo, sí puedo” en México, es el de **Oaxaca**. Junto con el caso de Michoacán, son los casos en los que la alfabetización fue de manera masiva. El gobierno de la entidad federativa firmó en marzo de 2005 un acuerdo con el MINED para apoyar la alfabetización de su población<sup>522</sup>. Asimismo, el caso de Oaxaca se caracterizó por contemplar la post-alfabetización mediante la complementación de “Alfa TV” con el MEVyT del INEA<sup>523</sup>. Y esto surge a partir de la creación del Programa Estatal de Alfabetización y Desarrollo Humano “Margarita Maza de Juárez”, el cual tuvo como principal objetivo disminuir el analfabetismo en la entidad federativa y fue operado por el Instituto Estatal de

---

<sup>520</sup> Senado de la República, “De las Comisiones Unidas de Educación y Cultura (...)”, *op. cit.*

<sup>521</sup> Carlos Arrieta, “Tuvo la CNTE programas fantasma y opacos en Michoacán”, El Universal, 29 de enero de 2019, [en línea], Dirección URL: <https://www.eluniversal.com.mx/estados/tuvo-la-cnte-programas-fantasma-y-opacos-en-michoacan>, [consultado el 18 de diciembre de 2021]. Se hizo una búsqueda exhaustiva de dicho informe para comprobar la información, sin embargo, no se encontró.

<sup>522</sup> Consejo Ejecutivo, *Estudio sobre la eficacia y la viabilidad del método de alfabetización “yo sí puedo”*, *op. cit.*, p. 3.

<sup>523</sup> Marycarmen Hernández López, *op. cit.*, p. 56.

Educación para Adultos y como instancia coadyuvante se encuentra el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, a través de la Unidad de Proyectos Estratégicos. Para el año 2008, con 13,800 puntos de alfabetización y 30 asesores cubanos se registraron 160, 226 egresados<sup>524</sup>. Las grabaciones que se utilizaron en Michoacán fueron las mismas utilizadas en Oaxaca. Sin embargo, en esta entidad federativa: “(...) se hicieron materiales de apoyo, se reestructuraron las sesiones de clase y se dieron sesiones completas de capacitación y asesoría a los alfabetizadores”<sup>525</sup>.

En la mayoría de las entidades federativas en las que se aplicó el método de alfabetización cubano “Yo, sí puedo” se habla de una mayor participación de mujeres. Sin embargo, en el caso de Oaxaca se tiene mejor documentado. Para el año 2006, de los 530 municipios atendidos, 343 fueron municipios indígenas (por lo que se requirió de facilitadores bilingües, sobre todo que hablaran zapoteco). De 140,000 adultos atendidos, el 83% lo conformaban mujeres. Para ese año ya había un total de 64,000 adultos egresados que sabían leer y escribir, de cuyo total 85% lo conformaban mujeres. Asimismo, de un total de 7,505 facilitadores, 21% eran facilitadores hombres y eran 79% de facilitadores eran mujeres<sup>526</sup>. Este fenómeno se podría explicar por la disponibilidad de tiempo de las mujeres por su condición de “amas de casa”, en tanto que los hombres salen a trabajar, a lo que se suma lo que Leonela Relys explicaba como la vergüenza emocional que siente el analfabeta hombre por no saber leer y escribir. Sin embargo, por el momento no se tienen estadísticas oficiales e informes que puedan explicar dicho fenómeno.

El próximo caso es el de **Puebla**, que se distinguió en su momento por ser la primera vez que el gobierno de Cuba trabajó con una universidad para la implementación de “Yo, sí puedo”: “La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y el Ayuntamiento dieron marcha al programa “Apúntate”, que tuvo sus inicios en las colonias del sur de la ciudad, donde se sumaron esfuerzos con la

---

<sup>524</sup> UNAM, *op. cit.*, p. 43.

<sup>525</sup> Ana María Méndez Puga, *op. cit.*, p. 60.

<sup>526</sup> Celestino Robles, “Alfabetizar en Oaxaca, una lucha constante”, en Revista buzos, 29 de mayo de 2006, año 7 no. 196, [en línea], Dirección URL: <https://buzos.com.mx/recursos/revista/196/buzos196.pdf>, [consultado el 18 de diciembre de 2021].

organización Antorcha Campesina”<sup>527</sup>. A través del Centro Universitario de Participación Social de la BUAP se firmó un acuerdo con el MINED en 2006. Con 370 puntos de alfabetización<sup>528</sup>, para el año 2007 se habían adjudicado 7,581 constancias de término entregadas a las personas que completaron el curso<sup>529</sup>.

En el caso de **Tabasco**, en 2007, su gobierno hizo lo correspondiente para que llegará la asesoría cubana a apoyarlos con la apertura de 777 puntos de alfabetización y que para el año 2009 se declarase libre de analfabetismo<sup>530</sup>. No se encontraron cifras exactas de las personas alfabetizadas. Lo que sí se encontró, es que el método alfabetizador cubano se aplicó en los Centros de Readaptación Social (CERESO) de la entidad federativa: “Después de diez semanas de trabajo sistemático, 12 de los 14 internos que se incorporaron al programa se graduaron de la fase inicial del aprendizaje de la lectoescritura”<sup>531</sup>.

Eventualmente en el **Estado de México** también se solicitó la cooperación cubana para alfabetizar en la Sierra de Guadalupe y Ecatepec. De la misma manera, la Dirección Nacional de Antorcha Campesina, una organización política mexicana<sup>532</sup> solicitó ayuda para aplicar el método de alfabetización “Yo, sí puedo” en los municipios de Chimalhuacán, Ixtapaluca, Chicoloapan, como lo hizo en Puebla cuando hizo la petición de que se alfabetizaran los municipios de Tecamatlán y Huitzilán de Serdán<sup>533</sup>. Tanto en Puebla como en el Estado de México, dirigentes y maestros “antorchistas” fungieron como facilitadores. Para enero de 2008 se registró un

---

<sup>527</sup> Luis Fernando Soto, “La experiencia mixteca”, en Revista buzos, 29 de mayo de 2006, año 7 no. 196, [en línea], Dirección URL: <https://buzos.com.mx/recursos/revista/196/buzos196.pdf>, [consultado el 18 de diciembre de 2021].

<sup>528</sup> Marycarmen Hernández López, *op. cit.*, p. 55.

<sup>529</sup> UNAM, *op. cit.*, p. 44. La alfabetización es un programa permanente de la BUAP a través del CUPS, sin embargo, no se encontraron informes dedicados a la evaluación del programa y sus resultados. Véase [en línea], Dirección URL: <https://cups.buap.mx/?q=content/programa>, [consultado el 19 de diciembre de 2021].

<sup>530</sup> UNAM, *op. cit.*, p. 44.

<sup>531</sup> Erandi Melgar, “Yo, sí puedo, un método de esperanza”, en Revista buzos, 29 de mayo de 2006, año 7 no. 196, [en línea], Dirección URL: <https://buzos.com.mx/recursos/revista/196/buzos196.pdf>, [consultado el 18 de diciembre de 2021].

<sup>532</sup> “Con 48 años de existencia el Movimiento Antorchista Nacional es una de las organizaciones políticas con más presencia en el país y que ha estado en vuelta en una serie de escándalos y acusaciones”. S/a, “Movimiento Antorchista Nacional: ¿Qué es y cómo surgió?”, Radio Fórmula, 21 de junio de 2022, [en línea], Dirección URL: <https://www.radioformula.com.mx/nacional/2022/6/21/movimiento-antorchista-nacional-que-es-como-surgio-720821.html>, [consultado el 13 de agosto de 2022].

<sup>533</sup> Sonia Castillo Cabreja, *op. cit.*



número total de 7, 414 personas alfabetizadas entre los municipios de Chimalhuacán, San Vicente Chicoloapan e Ixtapaluca<sup>534</sup>.

En particular en el caso de **Chimalhuacán**, el municipio logró el acuerdo con el IPLAC para aplicar el método alfabetizador cubano. El programa se llamó “Alfa TV, por Chimalhuacán Yo, sí puedo”, y se reportó que desde 2006 hasta 2016 más de 14,000 personas, en 30 generaciones, egresaron del programa. Asimismo, de 18,000 personas mayores de 15 años analfabetas que reportaba el INEGI en el año 2005, es decir el 5.6%, para el año 2009 la cifra se redujo a 2.2% con la alfabetización de más de 10 mil personas<sup>535</sup>. Desde 2009, Chimalhuacán se ha considerado como un municipio libre de analfabetismo, distinción que se ratificó en el último censo del año 2020 que arrojó una tasa de analfabetismo de 3.12%: “Del total de población analfabeta, 34.9% correspondió a hombres y 65.1% a mujeres”<sup>536</sup>. Esto puede deberse a la continuidad que se les dio a las personas alfabetizadas, ya que en el 2014 se buscó que 14,000 personas egresadas del programa a través de la colaboración del INEA continuaran sus estudios en la educación formal finalizando la educación primaria<sup>537</sup>.

En el caso de **Ecatepec**, se inició el programa alfabetizador en abril de 2007 en zonas de alta marginación. El programa pretendía capacitar a más de 20,000 personas con la instalación de 100 centros de apoyo a través del INEA<sup>538</sup>. A un año de su inicio en 150 colonias de Ecatepec y con 700 facilitadores, ya habían 2, 161 personas alfabetizadas<sup>539</sup>. No se tiene más información al respecto salvo que en octubre de 2021 el gobierno municipal y el INEA se reunieron para hablar de una cruzada contra el analfabetismo, ya que:

---

<sup>534</sup> UNAM, *op. cit.*, p. 44.

<sup>535</sup> Luis Ayala Ramos, “Bajan a 1% índice de analfabetismo en Chimalhuacán, gracias a Alfa TV”, Crónica, 4 de abril de 2016, [en línea], Dirección URL: [https://www.cronica.com.mx/notas-bajan\\_a\\_1\\_indice\\_de\\_analfabetismo\\_en\\_chimalhuacan\\_gracias\\_a\\_alfa\\_tv-943146-2016.html](https://www.cronica.com.mx/notas-bajan_a_1_indice_de_analfabetismo_en_chimalhuacan_gracias_a_alfa_tv-943146-2016.html), [consultado el 19 de diciembre de 2021].

<sup>536</sup> Véase en S/a, “Chimalhuacán Tasa de Analfabetismo”, DataMéxico, [en línea], Dirección URL: <https://datamexico.org/es/profile/geo/chimalhuacan#illiteracy-rate>, [consultado 19 de diciembre de 2021].

<sup>537</sup> Emilio Fernandez, “Aplica Chimalhuacán programa de alfabetización cubano”, El Universal, 22 de septiembre de 2014, [en línea], Dirección URL: <https://archivo.eluniversal.com.mx/ciudad-metropoli/2014/mas-14-mil-personas-podran-concluir-la-primaria-chimalhuacan-1040158.html>, [consultado el 19 de diciembre de 2021].

<sup>538</sup> Marycarmen Hernández López, *op. cit.*, p. 68.

<sup>539</sup> José Luis Ortega Pérez, “A un año de su inicio, el Programa “Yo si puedo” lleva más de dos mil alfabetizados”, Diario de Ecatepec, 30 de abril de 2008, [en línea], Dirección URL: <http://ecatepecnoticias.blogspot.com/2008/04/un-ao-de-su-inicio-el-programa-yo-si.html>, [consultado el 20 de diciembre de 2021].



...Ecatepec ocupa el sexto lugar a nivel nacional con mayor población analfabeta, con 24 mil 718 personas; el cuarto lugar a nivel nacional con mayor población sin primaria terminada, con 76 mil 095 personas, y el cuarto lugar a nivel nacional con mayor población sin secundaria terminada, con 203 mil 743 personas<sup>540</sup>.

No se sabe si volverán a utilizar el método de alfabetización cubano, sin embargo, es un hecho que sigue existiendo población analfabeta en el municipio de Ecatepec. En cuanto a los casos particulares de Ixtapaluca, Sierra de Guadalupe y Chicoloapan, del Estado de México, no se cuenta con mayor información sobre sus centros de alfabetización, el número de facilitadores participantes ni las cifras exactas de las personas alfabetizadas.

En el entonces **Distrito Federal** (hoy Ciudad de México), en 2006, a iniciativa de la Asamblea Legislativa, se aplicó como ejercicio piloto en las delegaciones Gustavo A. Madero y Coyoacán<sup>541</sup>. En el primer caso, con una inversión de 200,000 pesos mexicanos se tuvieron los siguientes resultados: “En un lapso de casi cuatro meses se logró la alfabetización de 140 personas distribuidas en 22 centros de enseñanza”<sup>542</sup>.

En 2006, **Coahuila** también solicitó la ayuda cubana para la alfabetización dentro del programa Cero Marginación y con una partida presupuestaria otorgada por el INEA<sup>543</sup>. En el mismo año los municipios de Chicxulub Pueblo y Conkal del estado de **Yucatán**, cuyos habitantes son en su mayoría provenientes de la etnia maya, solicitaron la ayuda del MINED para la aplicación de “Yo, sí puedo”<sup>544</sup>. En **Chiapas** el Consejo Chiapas Solidario por la Alfabetización (CHISPA) solicitó la cooperación del programa “La UNAM en tu Comunidad” para aplicar el método de alfabetización “Yo, sí puedo” en San Cristóbal de las Casas. El programa se llevó a cabo en el año 2007. Los facilitadores fueron alumnos de la UNAM que con esta actividad liberaron su servicio social<sup>545</sup>. Los casos de Coahuila, de Yucatán, de Chiapas y de **Veracruz** y **Guerrero**, que resaltan en las fuentes de consulta como entidades federativas que

---

<sup>540</sup> S/a, “Ecatepec e INEA acuerdan cruzada para alfabetizar a 24 mil adultos en el municipio”, Así sucede, 27 de octubre de 2021, [en línea], Dirección URL: <https://asisucedo.com.mx/ecatepec-e-inea-acuerdan-cruzada-para-alfabetizar-a-24-mil-adultos-en-el-municipio/>, [consultado el 20 de diciembre de 2021].

<sup>541</sup> Marycarmen Hernández López, *op. cit.*, p. 57.

<sup>542</sup> UNAM, *op. cit.*, p. 44.

<sup>543</sup> Marycarmen Hernández López, *op. cit.*, p. 57.

<sup>544</sup> UNAM, *op. cit.*, p. 44.

<sup>545</sup> Janet Belinda Barragán Pérez, *op. cit.*, p. 79.

implementaron el método de alfabetización cubano, carecen de información cuantitativa y cualitativa sobre los resultados de los programas. A continuación, se presenta una tabla elaborada con la información ya presentada:

**Tabla 3. Tabla comparativa “Yo, sí puedo” en México.**

Entidad Federativa	Duración del Programa	Facilitadores	Participación	Total de Personas Alfabetizadas	Se cuenta con informe final.
1.San Luis Potosí	2000- ¿?	¿?	CONAFE y el PARAIB, gobierno de Cuba y Padres de familia.	¿?	No.
2.Quintana Roo (Alfa Radio)	2000- ¿?	¿?	Gobierno Municipal de Felipe Carrillo Puerto y gobierno de Cuba.	100 personas.	No.
3.Nayarit (Alfa Radio)	2001- ¿?	¿?	Gobierno de Nayarit y gobierno de Cuba.	54,000 personas.	No.
4.Michoacán (Alfa TV)	2003-2007	30,000.	Gobierno de Michoacán, Secretaría de Educación, la Secretaría de Desarrollo Social, CEDEMUN y el Sistema DIF de la entidad, INEA, CONAFE, CONALEP, CREFAL, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, MINED.	250,000 personas. (2008 se declaró libre de analfabetismo)	No.
5.Oaxaca (Alfa TV)	2005- ¿?	7,505.	Gobierno de Oaxaca, MINED, INEA, Instituto Estatal de Educación para Adultos el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.	160,226 personas.	No.
6.Puebla (Apúntate)	2006- ¿?	¿?	BUAP, MINED, Antorcha Campesina.	7,581 personas.	No.
7.Tabasco (Alfa TV)	2007- ¿?	¿?	Gobierno de Tabasco, MINED, CERESO.	12 personas, en 2009 se declaró libre de analfabetismo. No hay datos oficiales.	No.
8.Estado de México (Alfa TV)	2006- ¿?	¿?	Antorcha Campesina, gobiernos municipales y IPLAC e INEA.	2008- 7, 414 personas alfabetizadas entre los municipios de Chimalhuacán, San Vicente Chicoloapán e Ixtapaluca <sup>546</sup> . En Chimalhuacán	No.
-Chimalhuacán	2006- ¿?	¿?			
- Ecatepec	2007- ¿?	700			
-Sierra de Guadalupe, Ixtapaluca, San Vicente	¿?	¿?			

<sup>546</sup> Cifra que no se toma en cuenta para el total de personas alfabetizadas con el método de alfabetización cubano, ya que no se sabe cuántas personas alfabetizadas pertenecen a cada municipio.

Entidad Federativa	Duración del Programa	Facilidades	Participación	Total de Personas Alfabetizadas	Se cuenta con informe final.
Chicoloapán.				fueron 14,000 personas. En Ecatepec 2, 161 personas.	
9.Distrito Federal (Alfa TV)	2006- ¿?	¿?	Asamblea Legislativa Embajada de Cuba en D.F.	-	No.
Delegación Gustavo A. Madero				140 personas	
Delegación Coyoacán				¿?	
10.Coahuila	2006- ¿?	¿?	Gobierno de Coahuila, INEA.	¿?	No.
11.Yucatán	2006- ¿?	¿?	Gobiernos municipales de Chicxulub Pueblo y Conkal y MINED.	¿?	No.
12.Chiapas San Cristóbal de las Casas	2007- ¿?	¿?	CHISPA y UNAM.	¿?	No.
13.Veracruz	¿?	¿?	¿?	¿?	No.
14.Guerrero	¿?	¿?	¿?	¿?	No.

**Fuente de consulta:** Tabla comparativa elaborada por la autora con información recabada en el presente trabajo de investigación.

De acuerdo con la información recabada en el presente trabajo, la implementación del método de alfabetización cubano “Yo, sí puedo” en México, con el nombre de “Alfa TV” y sus variantes, ya sea en su modalidad radiofónica o televisiva ha estado presente en 14 entidades federativas desde el año 2000 sin contar con información oficial sobre su continuidad y/o su término. De esta forma, se obtiene un número total de 488,220 personas beneficiadas por el método alfabetizador cubano, contrario a esta cifra una fuente de información en 2016 redactó que fueron 4 millones de personas las beneficiadas por el método:

Hoy, gracias a la implementación de este programa en México, más de 4 millones de personas, principalmente mujeres indígenas de las zonas más marginadas del país, pueden leer y escribir; casi una cuarta parte de esa población no se conformó solo con la erradicación del analfabetismo, sino que, posteriormente, cursó estudios de primaria y secundaria<sup>547</sup>.

<sup>547</sup> J. Jesús Lemus, “Fidel, la herencia mexicana”, Reporte Indigo, 29 de noviembre de 2016, [en línea], Dirección URL: <https://www.reporteindigo.com/reportes/inea-alfa-tv/>, [en consulta 20 de diciembre de 2021]. En el año 2016, año en el que fallece el mandatario Fidel Castro, en México se publicaron notas

Es difícil creer que sólo en México se encuentren 4 millones de personas alfabetizadas con el método de alfabetización cubano. Ya que, en el 2020, la UNESCO reconoció su efectividad en la lucha por la erradicación del analfabetismo, presentando una cifra de 10,604,827 de personas alfabetizadas alrededor del mundo<sup>548</sup>.

De igual modo, recopilando la información sobre “Yo, sí puedo” en México, cabe destacar la diversidad de actores que han participado en su implementación como los gobiernos estatales y municipales, las universidades (de Michoacán, la BUAP, la UNAM), organizaciones políticas como Antorcha Campesina; el INEA, el CERESO, el gobierno de Cuba a través del MINED y el IPLAC y las 38,205 personas voluntarias que fungieron, como facilitadores de acuerdo a la tabla anterior.

Desde el enfoque de la seguridad humana tanto la estrategia de protección como de empoderamiento, se pueden ver ejemplificadas, por un lado, desde los gobiernos brindando presupuesto para su implementación y por el otro lado los facilitadores que fueron voluntarios provenientes de las mismas comunidades y de universidades. Desde la estrategia de protección en el caso de Michoacán un problema fue la posible corrupción existente en las instituciones y dependencias al desviar presupuesto del programa a otras actividades, perjudicando el desarrollo y continuidad del programa. Además, en todos los casos reportados la falta de informes finales por parte de los actores involucrados priva a los ciudadanos de una rendición de cuentas de los programas.

Para finalizar, en el sentido de que la consecución de la seguridad humana es un proceso que requiere de tiempo y de dedicación, los programas de alfabetización debían incluir, además de la implementación del “Yo, sí puedo”, una post-alfabetización a través del seguimiento, por medio de los programas del INEA sobre los participantes egresados, para que pudieran continuar su desarrollo educativo en el sistema de educación formal, como fue en los casos de Oaxaca y Chimalhuacán. Adicionalmente, Chimalhuacán es el único municipio que continuó con su aplicación

---

periodísticas recordando las relaciones entre México y Cuba, y uno de los temas sobresalientes fue el “Yo, sí puedo”.

<sup>548</sup> Sin dar a conocer de donde se obtuvo esa cifra, véase en UNESCO, “Cuba celebra el Día Internacional de la Alfabetización”, *op. cit.*

más allá del año 2015 (no queda claro hasta cuando), pero en la actualidad sigue estando por debajo del 4% en analfabetismo. Lo anterior se remite al deber ser desde el enfoque de la seguridad humana, con la constante protección de los gobiernos municipales y sus dependencias por garantizar la continuidad del programa y beneficiar a más personas a través de la educación.

**Cuadro 17. Entidades Federativas de México que implementaron “Yo, sí puedo” y su tasa de analfabetismo en el 2020.**

Entidades Federativas que implementaron “Yo, sí puedo”.	Porcentaje representativo de analfabetismo (INEGI 2020)
1.San Luis Potosí	5% (104 794 personas)
2.Quintana Roo	3% (42 224 personas)
3.Nayarit	4.4% (40 464 personas)
4.Michoacán	7% (242 339 personas)
5.Oaxaca	11.8% (351 511 personas)
6.Puebla	6.9% (334 179 personas)
7.Tabasco	5% (88 856 personas)
8.Estado de México	2.8% (372 454 personas)
9.Distrito Federal	1.4% (107 444 personas)
10.Coahuila	1.6% (38 606 personas)
11.Yucatán	5.9% (105 704 personas)
12.Chiapas	13.6% (512 720)
13.Veracruz	8.4% (517,798 personas)
14.Guerrero	12.4% (310 327 personas)

**Fuente de consulta:** Cuadro elaborado por la autora con la información recabada en el presente trabajo de investigación.

La falta de informes finales, ya sea tanto de fuentes oficiales como de los mismos gobiernos municipales, las universidades que participaron, el INEA, el MINED y el IPLAC, limitan la investigación del impacto real de la implementación de “Yo, sí puedo” en México<sup>549</sup>. No hay estadísticas ni suficientes evaluaciones cualitativas que reflejen los resultados que obtuvieron los egresados de los programas en las distintas entidades federativas. Lo anterior obstaculiza el objetivo principal del presente capítulo: demostrar de qué forma la implementación del método de alfabetización cubano “Yo, sí puedo” facilita el proceso hacia la consecución de la seguridad humana en México. En el siguiente apartado se explicará el porqué.

<sup>549</sup> No se sabe si existen dichos informes finales que igual pueden estar en custodia del MINED y del IPLAC, que podrían servir para respaldar la continuidad de los programas de alfabetización bajo el método alfabetizador cubano en México.

### 3.3.2.1. Sin seguridad humana no hay balance general.

En este apartado se explica el por qué no fue posible elaborar un balance general del método de alfabetización cubano “Yo, sí puedo” en México desde el enfoque de la seguridad humana. Para lo anterior conviene recordar la definición de la seguridad humana desde su acepción maximalista por la Comisión de la Seguridad Humana en su reporte de 2003 *Human Security Now*:

...protección del núcleo vital de todas las vidas humanas de forma que se mejoren las libertades humanas y la realización de las personas. La seguridad humana significa proteger las libertades fundamentales, aquellas libertades que son la esencia de la vida. Significa proteger a las personas de situaciones y amenazas críticas (graves) y más presentes (extendidas). Significa utilizar procesos que se basen en las fortalezas y aspiraciones de las personas. Significa crear sistemas políticos, sociales, medioambientales, económicos, militares y culturales que, de forma conjunta, aporten a las personas los fundamentos para la supervivencia, el sustento y la dignidad<sup>550</sup>.

Como lo dice la definición anterior y el segundo capítulo de la presente investigación, para proteger las libertades fundamentales se requiere de la estrategia de protección en la operatividad de una agenda de seguridad humana, la cual se basa en proteger a las personas de una forma *sistemática, integral y preventiva*. Es crucial tomar en cuenta la importancia de la prevención temprana de amenazas a la seguridad humana y esto requiere de información basada en la realidad de las personas para que justamente se puedan: “(...) crear sistemas políticos, sociales, medioambientales, económicos, militares y culturales que, de forma conjunta, aporten a las personas los fundamentos para la supervivencia, el sustento y la dignidad”<sup>551</sup>. Sin embargo, esto se obstaculiza por dos cuestiones:

1. La primera, desde la estrategia de protección, es la falta de un sistema de rendición de cuentas<sup>552</sup>: En este sentido, es entender cómo la estrategia de protección de la agenda de seguridad humana va ligada a la existencia de la

---

<sup>550</sup> CHS, *Human Security Now*, 2003, p. 4.

<sup>551</sup> *Idem*.

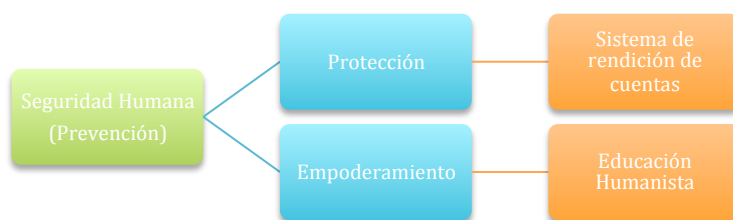
<sup>552</sup> Para profundizar el tema sobre rendición de cuentas, ya que es un tema complejo de la función pública véase en Sergio López AyLLón; Mauricio Merino, *La rendición de cuentas en México: perspectivas y retos*, en “Cuadernos sobre rendición de cuentas” de la Secretaría de la Función Pública, 2009, pp. 1-28. Es en este punto de la presente investigación que la autora toma conciencia de la importancia de contar con un sistema de rendición de cuentas: “soportado en un entramado institucional y legal en el que cada actor del sistema le rinde cuentas a otro(s) actor(es)”. *Ibidem*, p. 6. Para salvaguardar la seguridad política de las personas y para contar con información fehaciente para la creación de sistemas de prevención ante amenazas a la seguridad humana.

seguridad política. Como se vio en el primer capítulo, parte de la seguridad política requiere de la participación del Estado y demás actores para salvaguardar los derechos humanos de las personas. Asimismo, la seguridad política puede verse amenazada por la corrupción y el gasto presupuestal excesivo del sector militar en detrimento de la seguridad humana de las personas. Sin embargo, no se profundizó sobre contar con un sistema de rendición de cuentas, que supone la creación de instituciones y organismos que generen información fehaciente sobre los programas y políticas públicas que se implementan (evaluaciones, informes finales, estadísticas, etc.), que hagan pública esa información y que dicha información sirva de apoyo para la toma de decisiones sobre continuar y/o mejorar los programas o políticas públicas para salvaguardar la seguridad humana de la población. Al no contar con un sistema de rendición de cuentas, no se sabe realmente qué programas y políticas públicas sí están funcionando, y por lo mismo no se sabe si seguirlas ejecutando o cómo mejorarlas. Como se mencionó con anterioridad, el caso del INEA es tal que no cuenta con informes finales, por lo que no se sabe realmente el impacto de su trabajo y por ello no se puede justificar si es que requiere mayor presupuesto para su financiamiento. Por último, un sistema de rendición de cuentas supone sanciones a los funcionarios y servidores públicos que cometan actos de corrupción, tal como la desviación de recursos de programas sociales y políticas públicas.

2. Y la segunda, desde la estrategia de empoderamiento: cómo es que la falta de acceso a la educación mantiene en condiciones de inseguridad humana a la población.

La existencia de un sistema de rendición de cuentas requiere de seguridad económica. Esto quiere decir que se debe contar con presupuesto suficiente para ejercer esas funciones. No obstante, muchas veces la corrupción en las esferas gobernantes provoca que los recursos necesarios para ejercer el gasto público sobre la mejora en la calidad de vida de los habitantes, sean desviados en favor de una minoría.

**Gráfico 12. Estrategias del enfoque de la seguridad humana.**



**Fuente de consulta:** Elaboración de la autora con la información recabada en la presente investigación,

Teniendo en cuenta los obstáculos ya mencionados con anterioridad, se entiende que la prevención requiere de un sistema de protección que instituya las condiciones para garantizar la seguridad humana a través de políticas públicas preventivas, con base en información obtenida de un sistema de rendición de cuentas y a través del empoderamiento de la población basado en el acceso a una educación humanista.

A lo largo de la presente investigación, se presentaron indicadores de la seguridad humana a través de informes de páginas oficiales y de diferentes actores internacionales. Esta información se ha logrado obtener gracias a la transparencia y rendición de cuentas que existe en cada país. Sin embargo, como se pudo ver en el tercer capítulo, hay temas sobre los cuales es difícil obtener información fehaciente, como lo es la medición y evaluación del analfabetismo. Para poder elaborar un balance general del método de alfabetización cubano “Yo, sí puedo” en México, desde el enfoque de la seguridad humana, existe la siguiente limitante: no hay suficiente información. Esto se explica por las siguientes problemáticas que en el tercer capítulo se presentaron y se justificaron:

1. A nivel global, la dificultad de la medición y evaluación del analfabetismo.
2. Por parte de Cuba, la falta de acceso a información del IPLAC y del MINED respecto a la implementación “Yo, sí puedo” en el mundo y en México. No se encontraron evaluaciones ni informes finales. Y no hubo



respuesta por parte de la embajada cubana para cooperar en el presente trabajo.

3. En México, la falta de un sistema de rendición de cuentas provoca que no exista información oficial que permita evaluar la efectividad del método de alfabetización cubano “Yo, sí puedo” en México. La falta de informes finales y/o evaluaciones se pudo ver en todos los casos donde se implementó el método alfabetizador, además de casos de corrupción como el de Michoacán.

Ante este escenario, se describe a continuación la metodología con la que se habría de realizar el balance general desde el enfoque de la seguridad humana para que, partiendo de ahí, se pueda efectuar un análisis deductivo pese a la ausencia de información fundamental.

#### **3.3.2.1.1. Metodología del balance general.**

Como recién se expuso, no se dispone de resultados finales o de seguimiento de los proyectos coordinados por los gobiernos locales que implementaron el método cubano de alfabetización “Yo, sí puedo” en México, condición necesaria para la ejecución de un balance general a partir del enfoque de la seguridad humana, con el objetivo de demostrar si ha facilitado la consecución de la seguridad humana de los lugares en donde se ha implementado o de las personas que lo han cursado. Para realizar dicho balance general se habría de hacer uso de la metodología utilizada en el estudio de tres casos de proyectos creados a partir del enfoque de seguridad humana y que se realizaron en América Latina: “El enfoque de la seguridad humana desde tres estudios de caso”<sup>553</sup>.

Este estudio de 2011 fue el resultado del *Proyecto Regional “Promoción y desarrollo de Seguridad Humana en América Latina”* que ejecutaron conjuntamente el PNUD-Costa Rica y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), con sede en Costa Rica, y que estuvo financiado por UNTFHS<sup>554</sup>. Los tres casos de estudio

---

<sup>553</sup> IIDH, *op. cit.*, p. 9.

<sup>554</sup> *Idem*. Los casos estudiados fueron los siguientes: “Desastres naturales en el Perú: de la limitación de daños al manejo y prevención de riesgos”; “Fortalecimiento de la Seguridad Humana a través del fomento de la convivencia y mejora de la seguridad ciudadana en tres municipios de Sonsonate, El

fueron proyectos creados desde el enfoque de la seguridad humana y financiados por el UNTFHS. La metodología que se utilizó para analizarlos tuvo por objeto demostrar cómo hicieron operable el enfoque de la seguridad humana<sup>555</sup>, la cual se basó en el manual *Teoría y práctica de la seguridad humana. Aplicación del concepto de seguridad humana y el Fondo fiduciario de las Naciones Unidas para la seguridad de los seres humanos* y la *Memoria del taller de capacitación en seguridad humana que realizó la Unidad de Seguridad Humana en Costa Rica del 12 al 15 de octubre de 2010*.

De acuerdo con la metodología aplicada para analizar los tres casos de estudio, a continuación, se describe qué información se toma en cuenta para analizar cómo se hizo operable el enfoque de la seguridad humana en un proyecto:

...se analizó la información recabada, las entrevistas realizadas y las visitas y observaciones de campo llevadas a cabo y se extrajeron los siguientes elementos clave del enfoque de seguridad humana:

- Un resumen del contexto nacional y de las principales amenazas críticas y extendidas que el proyecto identificó.
- Cómo se dio la vinculación de las libertades/derechos que definen la seguridad humana: libertad para vivir sin miedo, libertad para vivir sin miseria, libertad para vivir con dignidad (...)
- El abordaje de las diferentes dimensiones de la seguridad humana (seguridad económica, ambiental, de la salud, alimentaria, personal, comunitaria y política) y su impacto para aquellos proyectos ya finalizados (como el de Perú), o la manera en que se pretende impactar (para el caso del proyecto de Colombia, iniciado recientemente).
- Cómo se llevaron a la práctica los principios de la seguridad humana: centrado en las personas, la multisectorialidad, la integralidad, contextualizado y enfocado en la prevención.
- El desarrollo de las estrategias de protección y empoderamiento.

Posteriormente, se analizaron las matrices y se redactó el informe final, en el cual se resumen y destacan los principales elementos de cada caso<sup>556</sup>.

Se sabe que el método de alfabetización cubano no se creó a partir del enfoque de la seguridad humana. Sin embargo, se sabe que ha contribuido a la alfabetización mundial y al empoderamiento de las personas. Sin información adicional apropiada, no se sabe cuál es el impacto que ha dejado para la consecución de la seguridad humana. Un simple número de beneficiarios del método alfabetizador cubano no refleja en absoluto su impacto en la vida de las personas y en su comunidad, así que

---

Salvador”; “Mejoramiento de las condiciones de Seguridad Humana de poblaciones vulnerables en Soacha, Colombia”.

<sup>555</sup> *Ibidem*, p. 10.

<sup>556</sup> *Ibidem*, p. 41.

para la elaboración del balance general se requería también de información cualitativa sobre el efecto de la alfabetización en la vida de las personas beneficiarias. Entre los pocos reportes que cuentan con información en este sentido, están el artículo de CREFAL y las tesis que se utilizaron en el presente trabajo, los cuales mencionan una serie de entrevistas sobre las personas alfabetizadas; sin embargo, esta información es escasa y no representa al total de alfabetizados en México. Cabe destacar que en este apartado no se evaluaría el método alfabetizador “Yo, sí puedo”, si no que con los resultados obtenidos por su implementación en México, se verificaría de qué forma facilita la consecución de la seguridad humana.

A continuación, con los casos en los que se ha implementado el método de alfabetización cubano, tanto a nivel mundial como en México, se hará un somero balance general utilizando la metodología del enfoque de la seguridad humana para ejemplificar el tratamiento de información originalmente previsto para el presente trabajo:

**A) Vinculación de las tres libertades:** En la mayoría de los casos descritos en la presente investigación, el objetivo de alfabetizar a las personas a través del método de alfabetización cubano “Yo, sí puedo” era darles la oportunidad a las personas para valerse por sí mismas mediante el aprendizaje de la lectura y la escritura y así poder insertarse en la dinámica de su comunidad. Tal fue el caso de Cusubamba en Ecuador, en el que los temas dados en las clases tenían relación con el ámbito de la superación personal, el desarrollo humano y la productividad<sup>557</sup>; así mismo, se utilizó un enfoque de género que enaltecía la participación de las mujeres. En el caso de Sevilla, se apreció que a través de la alfabetización podían recobrar su dignidad las personas inmigrantes o penitenciarias, ya que volvían a ser parte activa de su sociedad. Puede decirse que la alfabetización a través del método alfabetizador “Yo, sí puedo” ayuda de forma implícita a la consecución de vivir sin miedo, sin necesidades y de vivir dignamente<sup>558</sup>.

**B) Componentes de la seguridad humana:** En este rubro era importante contar con datos cuantitativos, así como con índices con los que se pudieran valorar las mejoras de cada componente de la seguridad humana en los lugares donde se implementó el

---

<sup>557</sup> Véase página 150 del presente trabajo.

<sup>558</sup> Véase página 160 del presente trabajo.

“Yo, sí puedo”. A falta de esta información solo se hace una somera evaluación cualitativa:

**Seguridad económica:** La implementación de “Yo, sí puedo” es de bajo costo, ya que solo requiere de TVs, videocaseteras y los cuadernillos de alfabetización. Asimismo, se cuenta con el apoyo logístico, técnico y material por parte de Cuba, de los gobiernos locales y/o estatales y de la misma comunidad, por lo que su implementación salvaguarda la seguridad económica de las comunidades involucradas. Los temas que se exponen en las clases tienen que ver con la superación de la persona respecto a su situación laboral, con miras a mejorar su situación económica.

**Seguridad alimentaria:** En algunos casos, como en Michoacán, a la par de la implementación de “Yo, sí puedo” se incluyeron programas como desayunos escolares para los alumnos. Como se mencionó en el Capítulo 2, el recibir un desayuno escolar es trascendental para la salud de los beneficiarios<sup>559</sup>. Sin embargo, el desayuno escolar contemplado en la implementación de “Yo, sí puedo” debe evolucionar, de ser de carácter asistencialista a convertirse en un proceso educativo sostenible como se mencionó en el segundo capítulo con respecto al almuerzo escolar japonés *Kyuushoku*.

**Seguridad de la salud:** En casos como en Argentina<sup>560</sup>, Venezuela y México – Michoacán- se ofrecieron servicios de atención sanitaria, sobre todo servicios oftalmológicos para identificar a las personas que no sabían leer ni escribir por no tener la capacidad de ver bien.

**Seguridad ambiental:** En el caso de Bolivia se apoyó al programa con 6,400 paneles solares para contar con electricidad y poder implementar el método alfabetizador “Yo, sí puedo” en lugares donde no tenían acceso directo a energía eléctrica<sup>561</sup>, lo que ejemplifica cómo en su momento optaron por una solución sostenible y rentable a favor del medio ambiente.

**Seguridad personal:** No se tiene un claro ejemplo del impacto del método alfabetizador cubano en la seguridad personal. Sin embargo, se infiere que al alfabetizar a una persona, ésta gana confianza para poder ser parte activa de su

---

<sup>559</sup> Véase página 114 del presente trabajo.

<sup>560</sup> Véase página 154 del presente trabajo.

<sup>561</sup> Véase página 158 del presente trabajo.

comunidad y en el mejor de los casos poder exigir el respeto de sus derechos humanos y la garantía de su seguridad humana.

**Seguridad comunitaria:** En el artículo ya referido de CREFAL, en los casos de Michoacán y Oaxaca las personas participantes mencionaban que les gustaba el convivir con otras personas de su comunidad<sup>562</sup>. En todos los casos mencionados, la participación de los miembros de una misma comunidad como facilitadores reforzó el tejido social, ya que creó un sentimiento de pertenencia, de confianza y de apoyo entre todos los participantes. A falta de información, no se sabe cuánto tiempo duró este proceso social, es decir, si fue sostenible.

**Seguridad política:** No hay ejemplos claros de que las personas alfabetizadas con el método “Yo, sí puedo” eventualmente hayan sido más partícipes en la vida política de su comunidad, o casos en los que hayan defendido sus derechos humanos. Sin embargo, el único caso en el que se ha dado seguimiento a la implementación del método a través de informes y evaluaciones, dando así un ejemplo de rendición de cuentas, ha sido el caso de Australia, siendo un ejemplo a seguir<sup>563</sup>. Por el contrario, en Michoacán se da un ejemplo de corrupción.

### **C) Principios de la seguridad humana:**

**Centrado en las personas:** El nombre del método de alfabetización cubano pone a la persona como partícipe de su propio proceso de alfabetización, “Yo, sí puedo”, además de que el método alfabetizador está adaptado a las necesidades de las personas<sup>564</sup>.

**Multisectorialidad:** Es la característica que define la participación de múltiples sectores que intervinieron para su implementación. En el caso de México se vio la participación del sector educativo –el INEA, las Universidades-, del sector estatal –DIF-, del sector político- la Antorcha Campesina-, ejemplificando que es importante trabajar de manera conjunta para combatir una amenaza a la seguridad humana como es la falta de educación básica. Asimismo, otro caso fue el de Australia, que además de contar con el financiamiento de agencias gubernamentales también contó con el de

---

<sup>562</sup> Ana María Méndez Puga, *op. cit.*, p. 61.

<sup>563</sup> Véase página 161 del presente trabajo.

<sup>564</sup> Véase página 154 del presente trabajo.

donantes privados. Además, se distingue la participación de Microsoft para apoyar con alfabetización digital<sup>565</sup>.

**Integralidad:** En muchos de los casos mencionados, a través de la implementación del “Yo, sí puedo”, concurrentemente se proveyeron soluciones a diversas amenazas a los componentes de la seguridad humana, como fueron los servicios de atención sanitaria (servicios oftalmológicos), los desayunos escolares, la integración de los inmigrantes y penitenciarios como parte activa de su comunidad, y la procuración de la seguridad personal de las mujeres a través del enfoque de género, etc.

**Contextualizado:** Es el punto de convergencia más notable que tiene el método alfabetizador “Yo, sí puedo” con la seguridad humana, ya que se adapta a las necesidades de las personas, como en Venezuela, donde se adaptó a 34 lenguas y etnias<sup>566</sup>. Asimismo, los contenidos de las clases, además de ser adaptados socioculturalmente, eran hechos con actores originarios de los lugares de donde se iban a implementar.

**Prevención:** En el caso de Australia, además de justamente realizar informes y evaluaciones de cómo van implementando el método para mejorarlo y darle continuidad, incluyen contemplar la alfabetización digital ya que ante un mundo digitalizado, las personas que apenas aprendieron a leer y escribir también requieren aprender sobre el uso de los medios digitales. En el caso de México, en Oaxaca y en Chimalhuacán, se contempló darle continuidad a la educación de las personas beneficiarias del método alfabetizador cubano a través del INEA, lo que les permitió insertarse en la educación formal.

**D) Protección y Empoderamiento:** Respecto a la estrategia de **protección**, en la implementación del método “Yo, sí puedo” participaron tanto los gobiernos locales como estatales, universidades, organizaciones no gubernamentales, organizaciones políticas como Antorcha Campesina, en México, el MINED y el IPLAC, brindando apoyo presupuestal, técnico, logístico y material. Cabe destacar la iniciativa de universidades como la UNAM o BUAP, y de Antorcha Campesina, porque son claro ejemplo de cómo la estrategia de protección, desde el enfoque de la seguridad humana, no es exclusiva

---

<sup>565</sup> Véase página 161 del presente trabajo.

<sup>566</sup> Véase página 157 del presente trabajo.

del Estado. Otros actores también pueden incidir en la garantía de la seguridad humana de las personas más vulnerables como lo son las personas analfabetas. Asimismo, en el caso de Australia se pudo observar cómo un sistema de rendición de cuentas (a través de informes anuales y evaluaciones) puede generar la confianza e involucramiento de donantes privados como Microsoft, lo que a su vez da la garantía de la continuidad y el mejoramiento de la implementación del método de alfabetización “Yo, sí puedo”.

Desde la estrategia del **empoderamiento**, se pudo observar cómo el método “Yo, sí puedo” fortalecía a la comunidad mediante la participación de ésta misma con la colaboración de sus integrantes como facilitadores. De igual manera, el método se adaptó a las necesidades de las personas beneficiarias. Asimismo, de acuerdo con Leonela Relys y el documental de Sevilla, se menciona cómo es que las personas que aprendieron a leer y escribir presentan un aumento de su autoestima<sup>567</sup>. Sin embargo, la falta de información no permite saber qué grado de desarrollo humano logró una persona a raíz de su proceso de alfabetización y aun menos saber si logró vivir en condiciones que la favorecieron con respecto a su seguridad humana.

### **3.3.3. Continuidad para su aplicación en México y en el mundo.**

Como se pudo observar, el método de alfabetización cubano “Yo, sí puedo”, sin cambiar su esencia como método, se va enriqueciendo dependiendo del lugar en donde se implemente. Ejemplos de ello son: el involucramiento más personalizado de los facilitadores; la participación de diversos actores sean gubernamentales o no; los contenidos de las clases incluyendo temas como el desarrollo humano y el uso del enfoque de género, como fue el caso de Ecuador; contemplar un programa de post-alfabetización, ya sea mediante la ayuda del IPLAC o el MINED, y/o las mismas dependencias a las que les corresponde dicha tarea, como el INEA en México; contemplar la alfabetización digital; el seguimiento de su eficacia a través de informes anuales y evaluaciones como en Australia; etc. Esto distingue al método alfabetizador “Yo, sí puedo” como un método que se adapta a las necesidades de las personas y al contexto social que tienen que enfrentar día con día.

---

<sup>567</sup> No se encontró un informe específico que hable de la relación entre la salud mental y el método “Yo, sí puedo”.

El método de alfabetización cubano “Yo, sí puedo” sigue siendo vigente, continúa la creación de convenios de cooperación entre el MINED y gobiernos estatales y/o locales para su implementación. Sin embargo, la información al respecto es mínima. En 2019, el MINED, desde su página de internet dedicó unas líneas para hablar sobre la actualización del método alfabetizador cubano: “(...) Actualmente se trabaja en la actualización del programa para su aplicación utilizando dispositivos móviles y la nube”<sup>568</sup>. Siendo el mes de enero del año 2022 sigue sin encontrarse información sobre cómo ha sido la actualización del programa “Yo, sí puedo”.

El objetivo del presente trabajo no es la evaluación del método alfabetizador cubano<sup>569</sup>, sino ver de qué manera ha contribuido a facilitar la consecución de la seguridad humana en México. A partir del trabajo realizado, cabe destacar que “Yo, sí puedo”, a pesar de no haber sido creado desde el enfoque de la seguridad humana, tiene varios puntos de convergencia con el enfoque de la seguridad humana que lo harían un programa candidato para ser financiado por la UNTFHS. Bajo su patrocinio y la implementación del método “Yo, sí puedo” desde el enfoque de la seguridad humana, podría continuar con la erradicación del analfabetismo de manera eficaz y a la vez, contribuir directamente a la consecución de la seguridad humana de las personas.

---

<sup>568</sup> MINED, *op. cit.*

<sup>569</sup> Trabajo que realizó la UNESCO en Consejo Ejecutivo, *Estudio sobre la eficacia y la viabilidad del método de alfabetización “yo sí puedo”, op. cit.* Asimismo, en las tesis referidas en el presente trabajo se hace críticas pedagógicas al método como tal.



## Conclusiones

En el primer capítulo, “Seguridad Humana: seguridad para y por las personas”, del presente trabajo de investigación, se presentó una breve descripción de la evolución del estudio de la disciplina de Relaciones Internacionales (RRII), sobre todo para reflexionar que su estudio se ha desarrollado a través de cuatro debates teóricos en los que influyeron los acontecimientos internacionales, la Academia estadounidense y la Academia británica:

1. Idealismo vs. Realismo, en el que se planteó el objeto de estudio de RRII, prestando atención a las consecuencias de la Primera y la Segunda Guerra Mundial,

2. Tradicionalismo vs. Behaviorismo (cientificismo), centrándose en cómo se estudia RRII. Por un lado, desde el Tradicionalismo se entendía que los hechos sociales, en este caso, acontecimientos internacionales, no tienen la misma naturaleza que los objetos de estudio de las ciencias exactas. Por otro lado, los Behavioristas propusieron que se estudiase RRII de forma más precisa, emulando la forma de cómo se estudiaban las Ciencias Naturales.

3. El tercer debate teórico de la disciplina, conocido como el Paradigmático, es resultado del entendimiento de la Guerra Fría y de la descolonización de ciertos países de África y Asia, presentando un Nuevo Orden Mundial con nuevos actores internacionales que tenían diferentes agendas políticas a seguir y que diferían de las potencias de ese entonces (EE.UU. y la U.R.S.S.). Este debate se enfocó en la revisión del Realismo e Idealismo, entre los positivistas (neo-realismo y neo-institucionalismo) y los pospositivistas (posmodernismo, la teoría crítica, el postcolonialismo y la teoría normativa). Los pospositivistas criticaban la falta de variables como la identidad, la cultura y la ética para el estudio de RRII.

4. El cuarto debate teórico es en el que se encuentra actualmente la disciplina. En éste existe un consenso sobre un acercamiento más positivista en el estudio de RRII, normalizando la recolección de datos, la creación de indicadores, la comprobación de hipótesis y el análisis estadístico. Sin embargo, el debate se centra en qué es lo que se debe estudiar y en el cómo.

La evolución de la disciplina de RRII ha dependido de los acontecimientos históricos. Es importante enfatizar que, en un principio, la creación de conocimiento

dentro de la disciplina se dio a partir de la participación y el financiamiento de la Academia estadounidense y de la Academia británica, por lo que la forma de analizar el sistema internacional en el siglo XX, a través de la disciplina de RRII, pudo haber quedado a expensas de los intereses particulares de dichas Academias y en consecuencia se pudo haber creado conocimiento con el fin de defender ciertas teorías y posturas sobre las relaciones internacionales.

Uno de los principales temas que se han estudiado en la disciplina de Relaciones Internacionales y que a su vez ha evolucionado con la misma, es el tema de la seguridad internacional. El debate sobre la seguridad internacional se ha dado en los siguientes enfoques de la disciplina de RRII: el Realismo y el Neo-realismo, la Escuela de Copenhague, el Constructivismo, la Teoría crítica, el Post-estructuralismo, el Feminismo y, hasta el momento, la Seguridad Humana. Como resultado, se ha criticado que en el análisis de la seguridad internacional ha imperado el estatocentrismo, es decir, que se centró en el estudio del Estado y su poder armamentista para salvaguardar su 'seguridad nacional'. A la par, se ha cuestionado que el concepto de seguridad está cargado de subjetividad y que por lo tanto, una vez que se ha establecido quién es el actor securitizador, es decir, quien determina qué es una amenaza, se puede entender con qué fin se habla de seguridad.

Asimismo, se debe tener en cuenta que una agenda de seguridad debe construirse de acuerdo con las identidades, los intereses colectivos, los valores y las creencias que predominen en una sociedad. Sin embargo, es el propio Estado el ente securitizador que, en nombre de la 'seguridad nacional', realiza acciones que ponen en peligro a la población.

La seguridad internacional, como objeto de análisis de la disciplina de RRII, sigue siendo un tema en desarrollo que a su vez se ha enriquecido con el debate de las distintas corrientes o enfoques de la disciplina.

Los acontecimientos históricos como la Guerra Fría (1945-1991) y el fin de la colonización en el siglo XX (con la Declaración sobre la Concesión de la Independencia a los Países y Pueblos Coloniales el 14 de diciembre de 1960) ocasionaron una reconfiguración del sistema internacional y de sus dinámicas, entre ellas la evolución de la agenda de seguridad internacional. Concurrentemente, el mundo se dividió entre dos polos, como fueron en su momento EE.UU. y la U.R.S.S. cuyos modelos económicos,

el capitalismo y el socialismo, respectivamente, permearon en la creación de una agenda internacional de acuerdo con los intereses de cada potencia. Si algo tuvieron en común ambas potencias fue que siguieron una agenda de seguridad basada en el paradigma tradicional de seguridad, es decir, los principales actores fueron los Estados, proclives a destinar mayor presupuesto para el mantenimiento de sus fuerzas y alianzas militares y el desarrollo de tecnología para la guerra.

En este contexto internacional los países recién descolonizados, tras haber sufrido años de colonización, tuvieron que adoptar una nueva forma de gobierno, el Estado-Nación, que imponía nuevos límites territoriales violentando los tejidos sociales que por años se habían construido y establecido en ciertas regiones del mundo. Aunado a lo anterior, estos nuevos países sin poder económico ni militar y con sus conflictos internos, a manera de sobrevivencia y en detrimento de la satisfacción de sus necesidades, tuvieron que adoptar una posición con respecto a EE.UU. y la U.R.S.S., lo que tuvo como consecuencia que, paradójicamente, cayeran en un estado de neo-colonización debido a que en su calidad de países “subdesarrollados” seguirían siendo proveedores de materia prima y de mano de obra barata, aumentando su dependencia de los países “desarrollados”.

Al finalizar la Guerra Fría, se estaba gestando un Nuevo Orden Mundial en el que los conflictos internos de los países fueron escalando de dimensiones y dejaron más víctimas humanas que las guerras interestatales. A su vez el Estado sufrió una transformación y, en algunos casos, el modelo de bienestar del Estado no se pudo sostener debido a la adopción de la estructura económica del Neoliberalismo, lo que reflejó una incapacidad para garantizar mejores condiciones de vida para su población. Asimismo, el aceleramiento de la interconectividad en el mundo, como consecuencia del Neoliberalismo, trajo consigo una mayor interdependencia económica, política, social y ecológica, por lo que las amenazas a la seguridad internacional se diversificaron, se interrelacionaron y visibilizaron la vulnerabilidad de la vida humana.

A pesar de este contexto internacional en la segunda mitad del siglo XX, cabe aplaudir cómo se desarrolló la participación de la sociedad civil y de la comunidad científica, convirtiéndose en actores con capacidad para incidir en la elaboración de la agenda internacional. Ejemplo de ello fueron todas las conferencias mundiales que

surgieron en los noventa con el fin de enaltecer el mejoramiento de la calidad de la vida humana y de exponer la diversidad de amenazas existentes. Consecuencia de ello ha sido la creación del concepto de desarrollo humano en 1990 y el concepto de la seguridad humana en 1994.

El concepto de la seguridad humana presentado en el *Informe sobre Desarrollo Humano 1994* del PNUD, fue un gran intento de dejar atrás la concepción estatocéntrica y militarista de la seguridad internacional a cambio de una concepción de seguridad centrada en la persona y sus necesidades. Este concepto entiende la complejidad que conlleva garantizar la vida y la dignidad humanas, ya que existen amenazas tanto crónicas (la pobreza, el hambre, la enfermedad) como amenazas súbitas (la violencia). Dentro del concepto de seguridad humana se identifica la libertad para vivir sin necesidades y la libertad para vivir sin miedos.

El concepto de seguridad humana rectifica que hay amenazas más allá del ámbito militar que vulneran la existencia y el desarrollo humano de las personas, amenazas que hasta pueden llegar a ser comunes en el ámbito internacional como la pobreza, la trata de personas, la contaminación, la violencia, las enfermedades. Asimismo, el concepto de seguridad humana comprende que las soluciones para combatir dichos problemas deben ser contextualizadas y responder a las necesidades particulares de las personas. El concepto de seguridad humana establece que para combatir las amenazas a sus siete componentes: seguridad económica, seguridad alimentaria, seguridad de la salud, seguridad ambiental, seguridad personal, seguridad comunitaria y seguridad política, se requiere de una participación multisectorial debido a la interdependencia de dichos componentes, así como de soluciones preventivas sostenibles. La seguridad internacional, vista desde el antiguo paradigma de seguridad, no concebía tantas variables para salvaguardar la vida de las personas.

El concepto de seguridad humana ha evolucionado desde su concepción. En su desarrollo se pueden destacar tres grandes momentos: a) su auge, b) el cambio de paradigma de la seguridad internacional a causa de los sucesos del 11/09 en el año 2001 y c) la reanudación de los debates de la seguridad humana debido a su importancia.

En su auge, además de tener el respaldo de Naciones Unidas, surgieron dos propuestas a seguir con respecto al concepto:

1. En su acepción maximalista, se contempla tanto la “libertad de vivir sin miedos” como la “libertad de vivir sin necesidades”, es decir, los siete componentes de la seguridad humana. En este sentido, cabe destacar la participación de Naciones Unidas y el gobierno de Japón para crear el Fondo Fiduciario de las Naciones Unidas para la Seguridad Humana en 1999 con el cual, desde entonces, se financian proyectos que salvaguardan la seguridad humana. Asimismo, en el año 2003 la Comisión de Seguridad Humana dio a conocer su informe *Seguridad humana ahora* en el que se vuelve a hablar de su definición y de cómo hacer operable la seguridad humana. Los proyectos emanados del Fondo establecen al concepto de seguridad humana como un enfoque.
2. En su acepción minimalista, sobresalen los esfuerzos tanto de Canadá como de Noruega por seguir una agenda de seguridad humana enfocada a la “libertad de vivir sin miedos”, es decir, seguridad comunitaria, seguridad política y seguridad personal. Aquí sobresalen el tratado sobre minas terrestres antipersonales resultante de la Convención de Ottawa de 1997, y la creación de la Red de Seguridad Humana en 1999. Canadá tuvo centros de investigación sobre seguridad humana, tal como el Centro de Seguridad Humana, al tiempo que contó con la base de datos en línea *Human Security Gateway*. En el año 2000, con la intención de promover la seguridad humana en su acepción minimalista, se creó la Comisión Internacional sobre Intervención y Soberanía de los Estados. Dicha comisión presentó, en diciembre de 2001, el informe *La Responsabilidad de Proteger*, un informe que favorecía la prevención de conflictos y la reconstrucción post-conflicto, el cual pasó inadvertido debido a los ataques terroristas en EE.UU. el 11 de septiembre de 2001. En 2005 la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó el principio de La Responsabilidad de Proteger, lo que movilizó a la opinión pública internacional en su contra debido a que este principio reconoce la intervención extranjera por razones humanitarias como último recurso.

Cabe destacar que Canadá continuó con proyectos que dieron mayor rigurosidad al enfoque de la seguridad humana.

Los ataques terroristas del 11 de septiembre de 2001 en EE.UU. indujeron un retroceso en el ejercicio de la seguridad internacional, ya que su operatividad se volvió estatocentrista y militarista, señalando al terrorismo como “la mayor amenaza” a la seguridad internacional. Una vez más se hicieron a un lado las realidades particulares de cada sociedad y comunidad en el mundo, de ahí que los debates de la seguridad humana quedaron relegados hasta 2003. A pesar de que se siguen financiando proyectos creados a partir del enfoque de la seguridad humana a través de UNTFHS, y de que existen debates sobre su integración en la Agenda 2030 de Naciones Unidas, el enfoque de la seguridad humana no se está aprovechando como en su momento de auge.

Asimismo, en la presente investigación se identificaron dos problemas que manifestó el enfoque de la seguridad humana en la agenda de seguridad internacional.

Por un lado, desde la *seguritización* de Buzan en su acepción negativa, la seguridad humana podría emplearse como complemento de una agenda de seguridad nacional, que para algunos críticos del enfoque, podría quitar atención y presupuesto por parte del Estado a los temas prioritarios de seguridad en su connotación tradicional. Asimismo, en su acepción positiva, el enfoque *seguritizador* de la seguridad humana podría verse como un proceso que prioriza a los miedos y a las necesidades de las personas como temas de la agenda de seguridad nacional (como el caso de los kiribatianos y su preocupación por el calentamiento global y el aumento del nivel del mar). Sin embargo, este proceso de *seguritización* positiva del enfoque de la seguridad humana pierde fuerza en la praxis, ya que se enfrenta al segundo obstáculo: los fines de la clase gobernante del Estado.

En un contexto internacional en el que se vio sobrepasado el Estado para garantizar la seguridad de su población, el enfoque de la seguridad humana se presentó como su complemento. No obstante, en la praxis el enfoque de la seguridad humana se volvió una herramienta de política exterior de algunos Estados, como Canadá y Japón, en los que finalmente su operatividad quedó a expensas de los intereses de las clases gobernantes. El enfoque de la seguridad humana no rompió con

el estatocentrismo en la agenda de seguridad internacional, pero sí representó una alternativa para hablar de los verdaderos miedos y de las necesidades de las personas en la agenda de seguridad internacional.

El principio de la seguridad humana es trascendental para garantizar la vida y la dignidad humanas. ¿Cómo es posible ignorar un concepto que comprende la complejidad que implica la salvaguardia de la vida de las personas? Un enfoque que prevé que una amenaza en algún lugar del mundo puede escalar de dimensiones y traspasar espacios geográficos hasta incidir en la vida de todas las personas, como lo es el COVID-19 y sus variantes, que han afectado al mundo entero. El principio de la seguridad humana sigue estando vigente, por lo que se requiere de acciones como la presente investigación en la disciplina de RRII, debates sobre su operatividad<sup>570</sup> y su continua innovación como directriz, que le permitan ir a la par de la dinámica internacional para que siga funcionando como marco de acción en proyectos y en políticas públicas.

Si bien en el primer capítulo no se abordó el tema de la educación, cabe señalar que la evolución de la disciplina de RRII y el tema de la seguridad internacional, demuestran cómo la creación de conocimiento y su operatividad quedan sujetos a los fines de la clase gobernante. Esa reflexión se profundiza en el capítulo dos sobre la educación y la seguridad humana.

Para comprender cómo es la operatividad de la agenda de seguridad humana y su relación con la educación, se presentaron las estrategias de Protección y Empoderamiento, y en cada una se demostró su relación con la educación. Ambas estrategias se refuerzan mutuamente y se debe comprender que se requiere de ambas para la consecución de la seguridad humana.

En cuanto a la estrategia de *Protección*, ésta tiene un enfoque descendente, es decir, es un sistema de protección para la seguridad de las personas desde el Estado, Instituciones, agencias internacionales, organizaciones no gubernamentales, etc., que recae en la persona como tal. De acuerdo con el enfoque de la seguridad humana, el Estado puede tener de aliados complementarios para su función a otros actores que

---

<sup>570</sup> Así como aclaraciones conceptuales como la diferencia entre amenaza e inseguridad humana, ya que en la presente investigación se optó por tratar a la inseguridad humana como un estado, que puede ser resultado de una constante exposición a amenazas hacia los componentes de la seguridad humana.

pueden garantizar la seguridad de las personas. Sin embargo, estos mismos actores pueden también fungir como críticos hacia el Estado y defensores de las personas.

La estrategia de *Protección* en la operatividad de la agenda de seguridad humana implica identificar las brechas existentes en la infraestructura de protección para mejorarla y fortalecerla, es decir, verificar la eficacia de aquellas normas, procesos e instituciones que ayuden a la consecución de la seguridad humana. Por ello, la agenda de seguridad humana, desde la presente estrategia para garantizar la libertad para vivir sin miedos, la libertad para vivir sin necesidades y la libertad para vivir con dignidad, se complementa con tres agendas: la agenda de paz enfocada en la agenda de seguridad nacional de un Estado, la agenda de desarrollo humano y la agenda de derechos humanos.

En cuanto a la agenda de seguridad nacional, se demuestra que ésta se puede complementar con una agenda de seguridad humana con el fin de priorizar la protección del desarrollo humano y los derechos humanos de las personas ante cualquier amenaza súbita o crónica. Sin embargo, en la práctica la agenda de seguridad nacional ha sido creada para salvaguardar el régimen en turno. Como consecuencia y en términos de Galtung, el Estado, en la práctica ha ejercido violencia personal o directa mediante la participación en guerras y genocidios, y asimismo ha fomentado la violencia indirecta o estructural al dejar de proveer mecanismos de protección para las personas y hacer que prevalezcan condiciones de vida desiguales en su población, con lo cual se habla de injusticia social.

Así pues, complementar la agenda de seguridad nacional con una de seguridad humana ayuda de manera sistemática, integral y preventiva a lidiar con ese tipo de violencias ejercidas por la acción o inacción del Estado, y da la oportunidad de hacer que grupos excluidos participen en la construcción de una agenda de seguridad nacional acorde a sus realidades. Igualmente, la operatividad de la agenda de seguridad humana le recuerda al Estado su interdependencia con el mundo y lo refiere a la prevención de amenazas que pueden llegar de otros espacios geográficos. La prevención favorece un marco de tiempo suficiente para poder mitigar las consecuencias de amenazas provenientes del exterior, ya que las amenazas a la seguridad humana superan las fronteras territoriales.



¿Cómo se relaciona en este sentido la seguridad humana con la educación desde el enfoque de la seguridad nacional? En la presente investigación se hizo un análisis de acuerdo con términos de Galtung y de Freire sobre los fines que tiene la educación a partir de los intereses del Estado. El Estado tiene mayor influencia que otras partes involucradas en cuanto a la educación y esto lo hace mediante la educación formal a través de la escuela, institución donde se profundiza la introducción de la persona a su comunidad y a las expectativas que se tienen de ella en su sociedad.

Sin embargo, la enseñanza que se ha implementado en la educación formal pocas veces ha tenido el fin de empoderar a las personas, y prevalece la utilización de la educación formal con el fin de asegurar la permanencia de ciertas sociedades o grupos de dominación que ayudan a mantener el *statu quo* de una comunidad, nación, régimen y/o Estado. En términos de Freire, la clase opresora se ha encargado de que la educación formal sea “bancaria” y deshumanizada para evitar que la misma población sea parte activa y crítica de su sociedad. En términos de Galtung, la violencia estructural ya existente en una sociedad se llega a justificar a través de la violencia cultural, de la cual forma parte la educación formal, como se pudo ver en el caso de la prohibición o imposición de lenguas en Turquía. Un ejemplo de violencia estructural y violencia cultural de Galtung, es cómo la educación formal ha quedado a expensa de políticas educativas internacionales que tratan de homogeneizar las evaluaciones sin considerar las características educativas propias de cada comunidad como es el caso de PISA y la OCDE que en el presente trabajo de investigación se mencionó.

Cabe señalar que en el presente trabajo no se profundizó sobre la naturaleza de la violencia. Sin embargo, al igual que el concepto de seguridad, es un concepto que se presta al debate en las ciencias sociales, como cuando se trata de comprender quién y cuándo se ejerce la violencia y con qué fines.

La agenda de seguridad humana ayuda a entender que la educación formal, cuyo fin es la emancipación de una sociedad, da cabida a la prevención de futuras amenazas a la seguridad humana, así como al fortalecimiento de la resiliencia de una sociedad. Así pues, se presenta la cuestión ¿por qué no dar a la educación emancipadora un lugar prioritario en la agenda de seguridad nacional de un Estado?

La operatividad de la agenda de seguridad humana requiere del enfoque de la agenda de derechos humanos para garantizar la libertad de vivir con dignidad. Los derechos humanos anteceden por más de 40 años al concepto de seguridad humana (con su Declaración proclamada el 10 de diciembre de 1948). La Declaración en su artículo 3º, ya hablaba de que todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona. Los derechos humanos han tenido una evolución jurídica internacional que ha caracterizado a las amenazas a la seguridad humana como violaciones a los derechos humanos. En este sentido, la operatividad de la agenda de seguridad humana enfatizará el fortalecimiento y la mejora del sistema de protección de los derechos humanos y que la población tenga conocimiento y fácil acceso a este sistema. De igual forma, se incentivará a que el Estado sea el principal defensor de los derechos humanos de las personas.

Igualmente, la operatividad de la agenda de seguridad humana, contempla el estudio de qué derechos humanos ya se encuentran protegidos y sobre qué derechos falta reforzar su protección. Por último, es desde el enfoque de la seguridad humana que se pueden encontrar amenazas particulares a una comunidad y que por ende se deben tipificar como violaciones a sus derechos humanos. Cabe destacar el planteamiento sobre evitar el surgimiento de un sinnúmero de derechos humanos a raíz de la diversidad de amenazas a la seguridad humana. Guillermina Baena enriquece este debate al proponer que se considere a la seguridad humana como un derecho humano.

Desde el fin de la Segunda Guerra Mundial, a través de las Naciones Unidas se estableció a la educación como un medio para promover e instituir una cultura de paz, entendiendo que las guerras nacen en la mente de los hombres. Fue un movimiento que sentó las bases para que la educación estuviera en la agenda internacional y hasta como tema de seguridad internacional. Es a partir de la Declaración de los Derechos Humanos, que comienza su edificación jurídica con el artículo 26º, que resalta que la educación es inherente al ser humano y que se debe proteger. Sin embargo, conforme ha evolucionado la agenda de seguridad internacional la protección de los derechos humanos sigue quedando en segundo plano con respecto a la militarización, así como la garantía de la educación a la población mundial.

Asimismo, Vernor Muñoz establece que los instrumentos generales de los derechos humanos son muy generales y no responden a las necesidades particulares de las personas. En este sentido es claro que el Estado, a través de la educación formal, trata de satisfacer el derecho a la educación. No obstante, los fines de ésta no responden a las necesidades y las realidades de las comunidades. El enfoque de la seguridad humana apoyaría la comprensión del tipo de educación formal que debe de recibir una comunidad respetando la diversidad de sus necesidades.

Para que surgiera el concepto de seguridad humana en 1994, tuvo que existir primero el de desarrollo humano en 1990, el cual apareció para criticar la connotación meramente económica del desarrollo que se venía manejando en la segunda mitad del siglo XX. Mahbub ul Haq se encargó de su creación y de su evolución como enfoque, estableciendo que el desarrollo humano era la ampliación de las oportunidades del ser humano. Los propósitos principales son disfrutar de una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida digno. Ahora bien, en la operatividad de la agenda de seguridad humana, se crearán las condiciones necesarias para que las personas puedan ejercer de manera libre y segura dichas oportunidades. Asimismo, se hará uso de los indicadores del desarrollo humano para identificar las amenazas a la seguridad humana. Ambos enfoques se complementan: la agenda de desarrollo humano, al ejercer influencia en el largo plazo, se establece como un medio para la prevención de amenazas a la seguridad humana como una solución de largo plazo.

En este sentido es que en la mayoría de los casos, en la práctica, el Estado falla, ya que no invierte en la prevención. Seguir una agenda de seguridad nacional que se complementa con una de seguridad humana tendrá siempre que priorizar la prevención a través de la inversión en el desarrollo humano. En relación con eso, la educación, vista desde el desarrollo humano como la adquisición de capacidades con el fin de emancipar a la población, se establecería como un medio que a largo plazo pudiese prevenir conflictos multidimensionales. Como ya se examinó, existe una política educativa internacional conformada por dos visiones, la de la Agenda 2030 que aboga por la educación con vista al desarrollo humano, y la de la OCDE, que a través de las evaluaciones PISA es vista como un medio para el desarrollo económico. En la educación formal sigue prevaleciendo la idea de que se está generando capital

humano, ignorando que la educación puede ser un medio transformador de sociedades y un medio para prevenir amenazas a la seguridad humana.

En cuanto a la estrategia de *Empoderamiento*, con un enfoque ascendente busca que las personas sean actores y sujetos en la garantía de su seguridad. Se identificó que la estrategia de empoderamiento en la operatividad de la agenda de seguridad humana radica en tres procesos: 1) la clasificación de las amenazas a la seguridad humana de las personas en: vulnerabilidades, riesgos y amenazas; 2) La identificación de capacidades y 3) la adquisición de capacidades mediante la educación para empoderar a las personas.

Para lograr lo anterior es importante tener siempre en cuenta las necesidades y los miedos de las personas. Ante ello, en la presente investigación se establece la importancia de la clasificación de las amenazas a la seguridad humana en vulnerabilidades, riesgos y amenazas siempre tomando en cuenta la perspectiva de las personas sobre qué es “esencial para la vida”, con el fin de evitar caer en la *seguritización* y poder discernir qué asuntos a resolver son prioritarios. Este ejercicio sirve también para concientizar a las personas sobre cómo los gobernantes en turno establecen agendas de seguridad nacional que solo salvaguardan a la élite gobernante y no a la población.

En la presente investigación se hace una breve semblanza sobre el estudio de la seguridad en las ciencias sociales, en particular sobre los conceptos de seguridad y de amenaza, los cuales se apoyan, a su vez, en conceptos de las ciencias naturales como vulnerabilidad y riesgo. El debate se ha centrado en la distinción de la intensidad y las consecuencias de algún evento que ponga en peligro la seguridad humana. En este sentido las vulnerabilidades tienen relación directa con la falta de capacidades de las personas para prevenir cualquier suceso inminente que dañe su existencia, que se puede explicar como consecuencia de la violencia estructural y cultural existente. Ante ello, desde la operatividad de la agenda de seguridad humana se sugiere que las vulnerabilidades se puedan prevenir con la agenda de desarrollo humano y la de derechos humanos, agendas que actúan en un largo plazo.

Mientras que el riesgo tiene un mayor nivel de emergencia que las vulnerabilidades, se sugiere prevenir riesgos mediante la atención temprana a las vulnerabilidades, ya que las soluciones para eliminar los riesgos son de naturaleza

reactiva, debido a que pueden desencadenar amenazas. Las amenazas representan el último nivel de emergencia e intensidad y pueden ser causadas por violencia directa. Al igual que los riesgos, requieren de una reacción de corto plazo.

De acuerdo con el manual para la operatividad de la seguridad humana de 2009 de UNTFHS, en la exposición que se hace sobre la creación y operación de un programa de seguridad humana se establece que en la Fase 1 se identifican, por un lado, las vulnerabilidades y las necesidades de la población y, por el otro, las capacidades y los recursos con los que ésta cuenta para salvaguardar su vida. También se señala que se debe hacer una valoración de las capacidades necesarias para empoderar a las personas. Las capacidades necesarias pueden ser de índole material, económica, de colaboración y de conocimiento.

En la presente investigación se hizo hincapié en la educación como una herramienta para empoderar a las personas mediante la adquisición de capacidades que les ayuden a la consecución de su seguridad humana. También se analizó cómo la educación, que tiene el fin de empoderar a las personas, puede salvaguardar cada componente de la seguridad humana.

La educación humanista es una herramienta para prevenir que las personas se vean sometidas a un estado de vulnerabilidad, de riesgo y de amenaza. A la vez, la educación humanista llega como un proceso sanador para las personas que ya se encuentren en dichos estados de inseguridad. Sin embargo, como en las ciencias sociales, en la vida real existe una transversalidad entre la vulnerabilidad, riesgo y amenaza, al tiempo que su interpretación queda sujeta a la subjetividad de quien define dichos conceptos. Lo cual representa una dificultad para definir de manera eficaz las soluciones o el proceso para la consecución de la seguridad humana. No obstante, la agenda de seguridad humana, desde su antropocentrismo da el poder a las personas para definir sus vulnerabilidades, riesgos y amenazas.

Asimismo, se subrayó que el UNTFHS ha implementado programas basados en la identificación y adquisición de capacidades para empoderar a las personas mediante procesos educativos. Desde 1999 hasta el 11 de diciembre de 2020 se han implementado 250 programas a nivel global. De los 250 programas documentados, 84 programas utilizaron procesos educativos y mejoraron la educación básica para lograr la consecución de la seguridad humana. Ante lo anterior, se abre un espacio a la

posibilidad de estudiar estos procesos educativos y de proyectar darles continuidad, pues a pesar de que no hayan sido creados desde el enfoque de la seguridad humana pueden ayudar a su consecución. Bajo esta premisa, en el presente trabajo de investigación se analizó el método de alfabetización cubano “Yo, sí puedo” en México.

Para abordar el tema sobre el método de alfabetización cubano “Yo, sí puedo” fue necesario abordar el tema de la alfabetización en la agenda internacional. Lo anterior implicó comprender que, a pesar de que han existido políticas internacionales de alfabetización desde que se estableció a la educación como un derecho humano en el artículo 26º de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en el año 2021 había aproximadamente 773 millones de jóvenes y adultos analfabetos en el mundo.

La alfabetización es un proceso educativo complejo. La UNESCO ha establecido que para que una determinada colectividad humana pueda considerarse libre de analfabetismo, se debe registrar una tasa no superior al 4% de personas analfabetas. Desde 1949, con las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos, se ha tratado de disminuir el analfabetismo en adultos mayores. En 1975, con la Declaración de Persépolis y con la influencia de Paulo Freire, se consideró a la alfabetización como un proceso que crea las condiciones para la adquisición de una conciencia crítica de las contradicciones de la sociedad en la que la persona vive. Desde 1967, la UNESCO ha premiado más de 495 proyectos y programas llevados a cabo por gobiernos, organizaciones no gubernamentales e individuos de todo el mundo. De estas múltiples contribuciones de distintas entidades se infiere que el Estado no está cumpliendo con la garantía del derecho a la educación, afectando el desarrollo humano de las personas, por lo que son otros actores los que procuran emprender proyectos para mitigar el rezago en dicho derecho humano.

Desde el año 2000, las cifras de analfabetismo se mantienen en casi el mismo valor de más de 770 millones de personas analfabetas. En parte, este fenómeno se puede explicar por la falta de consenso sobre la definición del concepto de alfabetización y la dificultad de su medición, seguimiento y evaluación. Han existido cuatro debates académicos sobre su definición: 1. la alfabetización como conjunto autónomo de competencias; 2. la alfabetización tal como se aplica, se

práctica y se sitúa; 3. la alfabetización como proceso de aprendizaje y 4. la alfabetización como texto.

Ha existido la controversia sobre cómo los censos nacionales pueden no dar información exacta debido a que excluyen a personas que se han logrado alfabetizar a través de la educación no formal, o a personas que por su condición social no disponen de hogar.

Asimismo, algunos censos nacionales no contemplan la pertenencia étnica de las poblaciones. En este caso se enfatiza que en el afán por alfabetizar a nivel nacional se suele ignorar la diversidad lingüística de la población. En 2019, se registraron 7000 idiomas en el mundo, de los cuales 6700 eran lenguas indígenas, y se enfatizó que 2680 lenguas corren el riesgo de desaparecer debido a que, para sobrevivir, los grupos étnicos que las hablan tienen que adaptarse al idioma oficial del país en el que se encuentran, dejando morir parte de su cultura. Los programas de alfabetización deben de ser inclusivos y adaptarse a las necesidades de las personas. Por ello se habla de evaluar los programas de alfabetización.

El método cubano de alfabetización “Yo, sí puedo”, surge a partir de la iniciativa de Cuba por disminuir el analfabetismo mundial mediante la cooperación internacional. Cuba fue el único país en alcanzar los objetivos globales de la Educación para Todos en el periodo 2000-2015, y se le reconoce por sus sistemas gratuitos y universales de educación y de salud. En 2019, antes de la pandemia por el COVID-19, Cuba logró un Índice de Desarrollo Humano de 0,778 puntos. Cuba, desde 1961 es un país considerado libre de analfabetismo, y esto sucedió debido a que se consideró a la alfabetización como un medio para afianzar su proyecto revolucionario mediante la inclusión de la población. En otras palabras, el régimen utilizó a la educación como un medio para asegurar el nuevo *statu quo*. Desde aquellos sucesos históricos considerados como un triunfo para los cubanos (la Revolución Cubana y la alfabetización de la población), Cuba, siguiendo sus principios de internacionalismo y solidaridad, ha exportado sus campañas de alfabetización alrededor del mundo.

Fue en 1998 cuando el entonces mandatario Fidel Castro ordenó crear un método de alfabetización adaptado a las nuevas tecnologías de la comunicación como la radio y la TV. La pedagoga Leonela Relys y el IPLAC, se hicieron cargo de la tarea encomendada y crearon un método de alfabetización adaptable a cualquier contexto

que respetaba las cosmovisiones cívicas, culturales y económico-sociales de la comunidad en la que se hubiera de implementar. Un método de alfabetización popular en el que cualquier persona que supiera leer y escribir puede fungir como facilitador y ser parte del proceso educativo de su comunidad. Con 65 teleclases de 30 minutos de duración cada una, en 3 meses una persona puede ser capaz de leer, escribir y evitar ser excluida del ámbito político, social y cultural de su comunidad. El método de alfabetización tiene un bajo costo y se han dado casos en los que su implementación cuenta con el apoyo logístico, técnico y material por parte de Cuba. Existen pocas evaluaciones del método, las cuales señalan ciertas deficiencias y áreas de oportunidad para mejorar el método, por ejemplo, la variedad de formas de enseñar de los facilitadores.

El presente trabajo de investigación no es una evaluación del método de alfabetización cubano. No obstante, se encontró que la falta de informes y evaluaciones sobre su implementación en el mundo dificultan el poder hablar de su impacto real en las comunidades beneficiadas. En el año 2020, la UNESCO reconoció la trascendencia de “Yo, sí puedo” señalando que 10,604,827 de personas provenientes de 30 países han sido alfabetizadas con el método. Sin embargo, no se cuenta con información detallada sobre su implementación en el mundo. Asimismo, se reconoce que el método “Yo, sí puedo” fue, en su momento, una herramienta de la política exterior de Cuba para fortalecer sus alianzas estratégicas.

Se presentaron los casos de Venezuela, Bolivia y Nicaragua que lograron declararse libres de analfabetismo con la cooperación sur-sur de Cuba. Mientras que el caso de Sevilla fue un ejemplo de cooperación sur-Norte que documentó cómo se reintegraron a la sociedad a las personas que fueron analfabetas. Por último, trasciende el caso de Australia, ya que a través de *Literacy for Life Foundation* se implementó el método, sobre todo apoyando a la población mediante la participación de múltiples sectores y la documentación del programa de manera más precisa y constante a través de informes anuales. Asimismo, en dicho caso ya se contempla la implementación de programas subsiguientes de alfabetización digital.

Para entender el impacto que tuvo el método de “Yo, sí puedo” en México, fue necesario comprender cómo ha sido la alfabetización en el país. En el año 2020, el INEGI realizó el censo nacional que registró 126,014,024 de personas, de un total de



93, 985, 354 personas de 15 años y más, se obtuvo que el 4.7%, es decir 4,456,431, no saben leer ni escribir, siendo las mujeres las más afectadas junto con los adultos mayores y la población indígena, cifras tomadas directamente de sus informes. A pesar de que México está cerca de declararse libre de analfabetismo, en términos reales existen millones de personas que no pueden ejercer plenamente sus oportunidades de desarrollo humano debido a que son analfabetas.

El CONEVAL asegura que en México, entre 2018 y 2020, el porcentaje de población en situación de pobreza aumentó de 41.9% a 43.9%, representando un total de 55.3 millones de personas. Se quiso demostrar la relación entre la pobreza y el analfabetismo en el caso de México, con el análisis de los datos arrojados del censo del INEGI en el año 2020 y los datos de pobreza del CONEVAL. Sin embargo, esto no se pudo lograr debido a que en términos absolutos difieren mucho el número total de personas en condiciones de pobreza con el número total de personas analfabetas, tal fue el caso del Estado de México que en términos absolutos es la entidad federativa con mayor número de personas en situación de pobreza a saber 8,342,500 (48.9%) de personas y con 372,454 (2.8%) personas que no saben leer y escribir. A pesar de lo anterior, se sugiere cuestionarse la calidad del censo sobre analfabetismo (si es fehaciente e inclusivo) o la dificultad que presenta el medir el analfabetismo. Asimismo, se invita a reflexionar sobre cómo, para las ciencias sociales, la comprensión de la realidad social debería ir más allá de los porcentajes y ocuparse de las vidas humanas en términos absolutos.

En México, como resultado del primer censo nacional en 1895, se reportó que 9.5 millones de mexicanos eran analfabetas. Existen críticos que aseguran que el analfabetismo ha disminuido por el fallecimiento natural de la población adulta analfabeta y no por políticas educativas eficaces. En México no existe una política de Estado que contemple un modelo de alfabetización permanente para la población que no ha tenido acceso a la educación.

Desde su creación en 1981, el INEA ha funcionado como el principal organismo para subsanar la falta de alfabetización y educación básica para adultos en México. Sus modelos de alfabetización han variado poco a poco y se han adaptado a las necesidades de la población. Hoy, el INEA cuenta con un proyecto de alfabetización de Adultos Indígenas. A pesar de que el INEA tiene una gran responsabilidad con la

población de México, representando al Estado ante la garantía del derecho humano a la educación, el INEA no cuenta con informes, reseñas o testimonios para poder evaluar su impacto en la sociedad mexicana y defender su trabajo, por lo que dicha institución queda a expensas del gobierno en turno y puede no obtener recursos suficientes para su operatividad.

La cooperación en el ámbito educativo entre México y Cuba ha sido respaldada desde el año 1975 con el *Convenio de Cooperación Cultural y Educativa entre el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y el Gobierno de la República de Cuba*. Fue así como desde el año 2000, "Yo, sí puedo", con el nombre de "Alfa TV" y sus variantes, se implementó en 14 entidades federativas a partir de la petición de gobiernos locales y organizaciones políticas, así como universidades. En el presente trabajo de investigación, con información periodística y académica, se estimó un total de 488,220 personas alfabetizadas con el método cubano. Se suponen más, no obstante, no existe información fehaciente, como evaluaciones e informes sobre su implementación en cada entidad federativa.

Lo que sí se resalta desde el enfoque de la seguridad humana, es la participación de actores de distintos sectores para disminuir el analfabetismo en sus comunidades, como gobiernos estatales y municipales, universidades (de Michoacán, la BUAP, la UNAM), organizaciones políticas como Antorcha Campesina, el INEA, el CERESO, el gobierno de Cuba a través del MINED y el IPLAC, y las 38,205 personas voluntarias que fungieron como facilitadores.

En los casos de Oaxaca y Chimalhuacán se dio continuidad al método de alfabetización cubano mediante la post-alfabetización por parte del INEA, apoyando a las personas para que se insertaran en el sistema de educación básica. El caso de Chimalhuacán puede ser un caso de éxito debido a que actualmente mantiene una tasa de analfabetismo por debajo del 4%. Sin embargo, esto no se puede comprobar directamente debido a la falta de información.

En el presente trabajo de investigación se trató de demostrar la hipótesis de investigación: La implementación del método de alfabetización "Yo, sí puedo" ha facilitado el proceso hacia la consecución de la seguridad humana en México. Sin embargo, desde el enfoque de la seguridad humana, México no cuenta con un sistema

de prevención temprana, de acuerdo con las siguientes deficiencias que se encontraron durante la investigación:

- se carece de un sistema de prevención temprana el cual, desde la seguridad política, radicaría en tener un sistema de rendición de cuentas que supondría la creación de instituciones y organismos que generen información fehaciente sobre los programas y políticas públicas que implementen evaluaciones, informes finales, estadísticas, etc., que hagan pública dicha información y que sirva de apoyo para la toma de decisiones. Al no contar con un sistema de rendición de cuentas, no se sabe realmente qué programas y políticas sí están funcionando, y por lo mismo no se sabe si seguirlas ejecutando o mejorarlas.
- Se carece de un sistema de prevención temprana que, desde la estrategia de empoderamiento se basaría en garantizar una educación humanista de la población para que pueda afrontar la violencia estructural, la violencia directa y la violencia cultural de su sociedad. Es decir, que a corto plazo se vea a la educación como un medio que permita fortalecer la capacidad de resiliencia ante cualquier amenaza inminente de la población y que a largo plazo sea un medio para garantizar su seguridad humana.

Sin los elementos de un sistema de prevención temprana, no se dispuso de información útil ni suficiente para poder presentar un balance general, desde el enfoque de la seguridad humana, sobre la implementación de “Yo, sí puedo” en México. Asimismo, se tienen los siguientes hechos:

1. Estudiar la alfabetización en la agenda internacional demostró la dificultad de la medición y evaluación del analfabetismo.
2. No se encontró información fidedigna sobre la metodología de la implementación de “Yo, sí puedo” en México. Tampoco hay acceso directo a informes finales o evaluaciones por parte del MINED y el IPLAC.

3. La falta de un sistema de rendición en cuentas en México dificultó la realización del balance general, desde el enfoque de la seguridad humana de la implementación de “Yo, sí puedo” en México.

Lo anterior da por hecho que no se pudo demostrar la hipótesis de la presente investigación, sin embargo, el presente trabajo enriquece el debate sobre la vigencia de la seguridad humana y la utilización de la educación humanista como herramienta para su consecución. Mediante la metodología utilizada en el informe *El enfoque de la seguridad humana desde tres estudios de caso* del IIDH, se expuso cómo habría sido un balance general del método “Yo, sí puedo” desde el enfoque de la seguridad humana. Finalmente, en el presente trabajo de investigación se encontró que a pesar de que el método de alfabetización “Yo, sí puedo” no se creó a partir del enfoque de la seguridad humana, tiene varios puntos de convergencia con dicho enfoque, que lo harían candidato para ser financiado por UNTFHS. El método “Yo, sí puedo” podría optimizarse desde el enfoque de la seguridad humana para ser adaptado a las necesidades de las personas beneficiarias. Esto haría que el método de alfabetización “Yo, sí puedo”, el cual ha demostrado su eficacia, se convirtiera en una herramienta extensa para la consecución de la seguridad humana.

## Anexos

### Programas de UNTFHS en África con corte enero 2021.

País	No. De programas	Presupuesto en dólares	Presupuesto en MXN (14 de Enero 21)
Républica Democrática del Congo	6	13,665,425	271,200,881.50
Liberia	3	13,629,031	270,478,614.55
Sudán	5	12,468,773	247,452,401.14
Egipto	2	11,365,368	225,554,479.29
Somalia	3	11,255,185	223,367,812.82
Kenia	3	9,412,012	186,788,625.39
Zambia	2	7,260,470	144,089,617.71
Ruanda	2	6,335,688	125,736,606.84
Nigeria	2	6,310,522	125,237,168.19
Camerún	1	5,405,253	107,271,407.83
Uganda	4	5,351,181	106,198,307.35
República del Congo	2	5,344,631	106,068,317.56
Mali	1	5,173,275	102,667,625.80
Tanzania	3	4,862,054	96,491,205.41
Ghana	2	4,798,616	95,232,229.45
República	1	4,369,598	86,718,036.90
Senegal	2	3,299,542	65,481,951.64
Etiopía	2	3,200,703	63,520,415.58
Sierra Leona	1	3,090,000	61,323,429.30
Chad	1	3,082,750	61,179,547.47
Madagascar	1	2,864,960	56,857,337.22
Sudáfrica	2	2,529,850	50,206,821.23
Guinea	2	2,493,703	49,489,456.19
Zimbabue	2	2,419,333	48,013,526.27
Gabón	1	2,194,426	43,550,073.68
Burundi	1	2,162,491	42,916,299.01
Marruecos	1	1,991,012	39,513,166.22
Lesoto	1	1,820,436	36,127,954.16
Burkina Faso	1	1,645,312	32,652,483.53
Gambia	1	1,335,000	26,494,102.95
Malawi	1	1,193,183	23,679,635.39
Ángola	1	1,138,601	22,596,413.57
Swazilandia	1	1,122,721	22,281,262.74
Eritrea	1	988,097	19,609,545.80
South Sudan	1	446,588	8,862,882.73
Botswana	1	270,175	5,361,830.91
<b>Total</b>	<b>67</b>	<b>166,295,965</b>	<b>3,300,271,473.32</b>

## Programas de UNTFHS en Asia y el Pacífico con corte enero 2021.

País	No. De programas	Presupuesto en dólares	Presupuesto en MXN (15 de Enero 21)
Indonesia	7	15,132,497	300,051,841.59
Timor-Leste	6	13,319,242	264,098,059.34
Pakistan	3	9,990,344	198,091,637.84
Afghanistan	5	9,320,253	184,804,865.76
Thailand	5	9,307,164	184,545,333.01
Armenia	2	8,889,862	176,270,939.59
Myanmar	6	8,771,641	173,926,816.96
Uzbekistan	2	8,658,200	171,677,473.64
Mongolia	6	8,534,134	169,217,454.53
Tajikistan	5	7,049,422	139,778,124.74
Cambodia	8	6,842,064	135,666,566.03
Sri Lanka	3	5,978,808	118,549,658.45
Philippines	5	5,486,645	108,790,897.92
Lao People's Democratic Republic	4	4,587,214	90,956,701.23
Solomon Islands	3	3,615,477	71,688,798.75
Viet Nam	5	3,241,872	64,280,843
India	3	3,093,483	61,338,539.90
Vanuatu	1	3,003,022	59,544,851.15
Japan	5	2,803,590	55,590,451.63
Papua New Guinea	1	2,725,461	54,041,285.60
Bhutan	1	2,235,839	44,332,908.80
Nepal	3	2,102,818	41,695,327.18
Kazakhstan	1	2,033,661	40,324,060.74
Bangladesh	1	1,282,727	25,434,308.60
Turkmenistan	1	1,236,598	24,519,648.49
China	1	824,000	16,338,527.44
Kyrgyzstan	1	513,339	10,178,644.83
<b>Total</b>	<b>94</b>	<b>150,579,377</b>	<b>2,985,734,566.74</b>

## Programas de UNTFHS en Europa con corte enero 2021.

País	No. De programas	Presupuesto en dólares	Presupuesto en MXN (15 de Enero 21)
Kosovo	13	55,315,296	1,096,808,836.83
Bosnia and Herzegovina	3	7,393,114	146,592,956.26
Russian Federation	2	4,688,098	92,957,060.45
Moldova	1	3,451,763	68,442,626.81
Serbia	1	2,859,659	56,702,205.15
Albania	1	2,826,692	56,048,525.25
Belarus	1	1,504,072	29,823,205.88
Ukraine	1	1,214,249	24,076,505.59
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>79,252,943</b>	<b>1,571,451,922.22</b>

## Programas de UNTFHS en América Latina y el Caribe con corte enero 2021.

País	No. De programas	Presupuesto en dólares	Presupuesto en MXN (15 de Enero 21)
Perú	4	9,290,960	184,224,035.08
Colombia	3	8,785,322	174,198,088.07
Jamaica	1	6,150,000	121,944,106.50
Ecuador	2	5,288,632	104,864,634.77
Haiti	2	4,985,428	98,852,611.87
Nicaragua	1	3,697,282	73,310,853.65
Costa Rica	1	3,624,968	71,876,989.24
Panamá	1	3,567,180	70,731,150.87
Bolivia (Plurinational State of)	2	3,552,777	70,445,563.72
Brazil	1	3,228,984	64,025,295.74
Mexico	1	3,121,707	61,898,174.13
Barbados	1	3,039,669	60,271,499.23
Honduras	1	2,569,848	50,955,742.80
Dominican Republic	1	2,569,600	50,950,825.38
El Salvador	1	2,399,820	47,584,374.90
Guatemala	1	2,396,756	47,523,620.96
Paraguay	1	2,396,256	47,513,706.81
Cuba	1	1,030,000	20,423,159.30
Grenada	1	1,026,538	20,354,513.69
Suriname	1	314,396	6,233,941.35
Trinidad and Tobago	1	303,000	6,007,977.93
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>73,339,123</b>	<b>1,454,190,865.99</b>

## Programas de UNTFHS en Medio Oriente con corte enero 2021.

País	No. De programas	Presupuesto en dólares	Presupuesto en MXN (15 de Enero 21)
Líbano	3	8,502,028	168,580,846.81
Estado de Palestina	2	10,035,617	198,989,324.92
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>18,537,645</b>	<b>367,570,171.73</b>

## Programas Regionales de UNTFHS con corte enero 2021.

Nombre del Programa	Presupuesto en dólares	Presupuesto en MXN (15 de Enero 21)
Iniciativas de las aldeas del milenio africano	20,560,747	407,102,790.60
Promoción del desarrollo sostenible a través de la seguridad humana, la resiliencia climática y el empoderamiento de las mujeres en el Caribe	6,252,405	123,797,619
Mejorar la protección y el empoderamiento de los migrantes y las comunidades afectadas por el cambio climático y los desastres en la región del Pacífico	5,308,945	105,117,111
Energía para la reducción de la pobreza en África: dinamización del desarrollo rural liderado por la comunidad utilizando plataformas multifuncionales en Burkina Faso, Ghana, Guinea y Senegal	2,670,777	52,881,384.60
Seguridad humana para individuos y comunidades en áreas afectadas por Chernobyl a través de información local	2,610,478	51,687,464.40
Todo niño tiene derecho a crecer en un entorno familiar: Kazajistán, Kirguistán, Tayikistán, Turkmenistán y Uzbekistán.	2,160,000	42,768,000
Mejorar la resiliencia comunitaria y la seguridad humana de comunidades vulnerables en entornos urbanos mediante la implementación del Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres	1,904,274	37,704,625.20
Fortalecimiento de la información y los servicios de salud reproductiva en las islas del Pacífico Sur	1,587,833	31,439,093.40
Empoderamiento de mujeres y adolescentes con riesgo social en Centroamérica	1,541,925	30,530,115
Las adolescentes y el VIH / SIDA: fortalecimiento de las respuestas en el sur de Asia	1,030,000	20,394,000
Reducir la vulnerabilidad de los escolares a los terremotos en Indonesia, India, Fiji y Uzbekistán	935,768	18,528,206.40
Programa regional de capacitación en emergencias para la región de Asia Pacífico	720,711	14,270,077.80
Integración de la seguridad humana en los planes nacionales de salud de Centroamérica y República Dominicana	538,026	10,652,914.80
Promoción y desarrollo del concepto de seguridad humana en América Latina	517,121	10,238,995.80
Informe sobre cooperación regional para la seguridad humana en Asia Central	491,370	9,729,126
La iniciativa sobre la dignidad humana: redes de seguridad basadas en la comunidad como herramientas para el desarrollo humano en Camboya, Indonesia, la	480,430	9,512,514
Informe regional sobre la consecución de los ODS en países afectados por crisis en la región árabe (Irak, Libia, Somalia, Sudán, Siria, Yemen, Líbano y Jordania)	375,000	7,425,000
Desarrollo y promoción del índice africano de seguridad humana	357,000	7,068,600
Seguridad humana en África: evaluación y creación de capacidad para promover la paz y el desarrollo sostenibles	321,000	6,355,800
Concepto de seguridad humana en la región árabe	220,350	4,362,930
<b>Total</b>	<b>50,584,160</b>	<b>1,001,566,368.00</b>



## Programas Globales de UNTFHS con corte enero 2021.

Nombre del Programa	Presupuesto en dólarés	Presupuesto en MXN (15 de Enero 21)
Mejora de la seguridad humana mediante la igualdad de género en el contexto del VIH / SIDA	3,030,000	59,994,000
Redes de información regional integradas (IRIN): programa de radio de divulgación en Afganistán, Angola, Burundi, Guinea, Liberia, Sierra Leona, República Democrática del Congo, Somalia, Sudán y Uganda	2,087,109	41,324,758.20
Investigación sobre seguridad humana para la formulación de políticas	1,628,327	32,240,874.60
Imagine coexistence: Un programa para garantizar la repatriación y reintegración sostenibles de las personas que regresan a comunidades divididas en Bosnia y Herzegovina y Ruanda	1,262,500	24,997,500
Aumento de la capacidad para la prevención y el tratamiento de la fístula obstétrica en Nigeria, Pakistán y Malí	997,052	19,741,629.60
Incorporación del enfoque de seguridad humana en el fortalecimiento de la arquitectura sanitaria mundial	830,325	16,440,435
Desarrollo y promoción del Marco de colaboración empresarial de seguridad humana para el logro de los ODS	373,308	7,391,498.40
Subvenciones de seguridad humana para determinados programas nacionales de desarrollo humano	308,571	6,109,705.80
Promoción y sensibilización para abordar el impacto de El Niño y el cambio climático mediante un enfoque de seguridad humana	300,000	5,940,000
Promoción del enfoque integrado de seguridad humana en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible	260,454	5,156,989.20
Asociación de producción entre la Televisión de las Naciones Unidas y la Unidad de Seguridad Humana para producir cinco largometrajes de televisión para su distribución mundial	148,891	2,948,041.80
Dinámica regional de la seguridad humana: diálogo de la ONU con el Sur Global	115,266	2,282,266.80
<b>Totales</b>	<b>11,341,803</b>	<b>224,567,699</b>

## Panorama general de programas de UNTFHS con corte enero 2021.

Región	No. De países beneficiados	Número de programas implementados hasta enero 2021	Programas vigentes (a enero 2021)	Programas vigentes con relación directa a procesos educa	Presupuesto total (US\$)	Presupuesto total (MXN\$)
Asia y el Pacífico (1999-2021)	27	94	2	2	150,579,377.00	2,985,734,566.74
África (2001-2022)	36	67	4	1	166,295,965.00	3,300,271,473.32
América Latina y el Caribe (2001-2020)	21	29	1	1	73,339,123.00	1,454,190,865.99
Europa (1999-2016)	8	23	0	0	79,252,943.00	1,571,451,922.22
Programas Regionales (2001-2022)	0	20	4	1	50,584,160.00	1,001,566,368.00
Programas Globales (2001-2020)	0	12	0	0	11,341,803.00	224,567,699.00
Medio Oriente (2004-2019)	2	5	0	0	18,537,645.00	367,570,171.73
<b>Total</b>	<b>94</b>	<b>250</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>549,931,016.00</b>	<b>10,905,353,067.00</b>

## Programas relacionados con la adquisición de capacidades (educación) de UNTFHS.

Nombre del programa	Región	País	Agencias de implementación	Presupuesto US\$	Duración
Mayor acceso de los jóvenes a los servicios de salud sexual y reproductiva	África	Botswana	ONUSIDA, UNFPA	270,175	marzo 2002-enero2004
Apoyar las necesidades de educación, salud y saneamiento de las poblaciones locales en el distrito de Ky Son	Asia y el Pacífico	Vietnam	UNODC	308,227	enero de 2003 - diciembre de 2004
Rehabilitación de escuelas en provincias afectadas por el conflicto étnico en las Islas Salomón	Asia y el Pacífico	Islas Salomón	PNUD	309,000	noviembre de 2002 - octubre de 2003
Transformando la salud reproductiva en Surinam	ALyC	Surinam	OPS / OMS	314,396	junio de 2002 - mayo de 2005
Apoyo a la juventud en riesgo: Casa de la Juventud	Asia y el Pacífico	Camboya	ONU-HABITAT	360,627	junio de 2002 - julio de 2004
Apoyo a la juventud en riesgo: Casa de la Juventud	Asia y el Pacífico	Vietnam	ONU-HABITAT	360,627	junio de 2002 - julio de 2004
La iniciativa sobre la dignidad humana: redes de seguridad basadas en la comunidad como herramientas para el desarrollo humano en Camboya, Indonesia, la República Democrática Popular Lao, Tailandia y Vietnam	Programas Regionales		CESPAP	480,430	septiembre de 2002 - diciembre de 2003
Más allá de la trata: una iniciativa conjunta en el milenio contra la trata de niñas y mujeres	Asia y el Pacífico	Nepal	PNUD	480,640	septiembre de 2002 - diciembre de 2005
Centros comunitarios de aprendizaje	Asia y el Pacífico	Nepal	UNESCO	490,698	mayo de 2002 - diciembre de 2005
Rehabilitación de internados y suministro de cursos de actualización para directores y maestros en las provincias del desierto de Gobi afectadas por el dzud en Mongolia	Asia y el Pacífico	Mongolia	UNESCO	\$504,563	noviembre de 2003 - mayo de 2006
Educación de las niñas y desarrollo comunitario para la sensibilización y la prevención de la trata	Asia y el Pacífico	Laos	UNICEF	506,669	septiembre de 2003 - diciembre de 2005
Apoyo a la educación primaria en zonas de pastoreo y propensas a la sequía.	África	Tanzania	PMA.	572,200	marzo de 2004 - marzo de 2006.
Educación básica no formal y formación profesional para niños y jóvenes en situación de riesgo	Asia y el Pacífico	Camboya	UNESCO	609,248	febrero de 2002 - enero de 2005
Educación básica y VIH / SIDA y habilidades para la vida para niños no escolarizados.	África	Tanzania	UNICEF	711,263	Duración: marzo de 2004 - marzo de 2006.
Rehabilitación y mejora de la infraestructura esencial en el estado de Rakhine del Norte	Asia y el Pacífico	Myanmar	PMA	859,074	febrero de 2002 - diciembre de 2005
Reducir la vulnerabilidad de los escolares a los terremotos en Indonesia, India, Fiji y Uzbekistán	Programas Regionales		DESA	935,768	diciembre de 2004 - diciembre de 2009

<b>Fomento de la capacidad para la rehabilitación psicológica, pedagógica y médico-social integrada de los escolares y el personal educativo en Chechenia</b>	Europa	Federación Rusa	UNESCO, OMS	977,874	mayo de 2006 - marzo de 2009
<b>Educación para una vida sana y habilidades para la vida para la prevención del VIH en Viet Nam</b>	Asia y el Pacífico	Vietnam	UNICEF	980,309	octubre de 2003 - diciembre de 2005
<b>Reducir las vulnerabilidades socioeconómicas de determinadas comunidades mineras informales y periurbanas en Mongolia</b>	Asia y el Pacífico	Mongolia	UNFPA	988,235	junio de 2006 - diciembre de 2008
<b>El desarrollo de escuelas y enseñanza para mejorar la capacidad de los niños y sus comunidades para mantener su seguridad humana.</b>	Asia y el Pacífico	Indonesia	UNICEF	1,007,475	mayo de 2002 - diciembre de 2003
<b>Supervivencia y desarrollo de los niños en las zonas rurales de Camboya mediante planes de acción en las aldeas</b>	Asia y el Pacífico	Camboya	UNICEF	1,027,425	marzo de 2004 - marzo de 2007
<b>Promoción de la prevención, atención y apoyo del VIH / SIDA a los niños y adolescentes afectados por el VIH / SIDA.</b>	África	Zimbabue	UNICEF.	1,030,000	marzo de 2004 - marzo de 2006.
<b>Fortalecimiento del programa nacional de control y prevención de ITS / VIH / SIDA en la República de Cuba</b>	ALyC	Cuba	PNUD	1,030,000	enero de 2003 - diciembre de 2005
<b>Desarrollo y educación de las niñas.</b>	África	República Democrática del Congo	UNICEF	1,063,823	Noviembre 2005 - Mayo 2007
<b>Seguridad humana para los adolescentes: empoderamiento y protección contra la violencia, el embarazo precoz, la mortalidad materna y el VIH / SIDA</b>	ALyC	Bolivia	UNICEF, UNFPA, OPS	1,095,600	julio de 2008 - diciembre de 2010
<b>Brindar atención médica reproductiva, educación y asesoramiento psicosocial esenciales a mujeres vulnerables y adolescentes de Nepal afectadas por el conflicto.</b>	Asia y el Pacífico	Nepal	UNFPA, UNICEF, OMS	1,131,480	febrero de 2010 - febrero de 2012
<b>Apoyo a la educación primaria en las provincias de Huambo y Kuanza Sul: programa de alimentación escolar, incluida la sensibilización sobre el</b>	África	Ángola	PMA, UNICEF, FAC	1,138,601	julio 2005-junio 2006
<b>Programa de 100 escuelas: Asegurar los medios de vida y los medios de subsistencia de los niños de Timor Oriental</b>	Asia y el Pacífico	Timor-Leste	UNICEF	1,169,964	febrero de 2005 - diciembre de 2007
<b>La iniciativa de Zambia</b>	África	Zambia	ACNUR	1,201,020	marzo de 2004 - marzo de 2006
<b>Apoyo a un entorno amigable para los niños a través de la participación comunitaria en la República Democrática del Congo.</b>	África	República Democrática del Congo	UNICEF, FAO.	1,244,560	Enero 2008 - Septiembre 2010

<b>Imagina la coexistencia: un programa para asegurar la repatriación y reintegración sostenibles de las personas que regresan a comunidades divididas.</b>	Europa	Bosnia y Herzegovina		1,262,500	enero de 2001 - marzo de 2002
<b>Mejora de la seguridad alimentaria mediante el empoderamiento de las escuelas</b>	África	Zimbabue	UNICEF; FAO.	1,389,333	diciembre de 2006 - diciembre de 2009
<b>Desarrollo rural coordinado de las comunidades afectadas por los desplazados internos y los refugiados en el estado regional somalí de Etiopía.</b>	África	Etiopía	PNUD, UNICEF, OIM	1,440,703	mayo de 2006 - marzo de 2008.
<b>Mejorar la seguridad humana en las zonas de Bielorrusia afectadas por Chernobyl</b>	Europa	Bielorrusia	PNUD, UNICEF, UNF	1,504,072	noviembre de 2009 - octubre de 2012
<b>Empoderamiento de mujeres y adolescentes con riesgo social en Centroamérica</b>	Programas Regionales		UNIFEM	1,541,925	julio de 2005 - diciembre de 2007
<b>Eliminar el matrimonio infantil en Burkina Faso: un plan de protección, empoderamiento y acción comunitaria</b>	África	Burkina Faso	UNFPA, UNICEF	1,645,312	Mayo 2008 - Diciembre 2010
<b>Construir un futuro mejor para los ciudadanos de Fushë Kosovë / Kosovo Polje y Obiliq / Obilić: participación, protección y alianzas multiétnicas para mejorar la educación, la salud y los medios de vida sostenibles</b>	Europa	Kosovo	PNUD, UNICEF, UNF	1,845,977	junio de 2012 - mayo de 2015
<b>Enfoque integral para la protección de poblaciones vulnerables afectadas por el conflicto colombiano en la frontera norte de Ecuador</b>	ALyC	Ecuador	UNICEF, PMA, ACNU	1,914,219	mayo de 2006 - abril de 2009
<b>Protección y empoderamiento de niños y jóvenes refugiados y migrantes en Marruecos. (mancomunidad)</b>	África	Marruecos	RCO (líder), ACNUR, UNICEF, OIM	1,991,012	octubre de 2018 - octubre de 2021
<b>La única oportunidad: seguridad humana para el desarrollo de mujeres y niños en el Perú</b>	ALyC	Perú	UNICEF, OPS, UNFP	2,062,343	enero de 2007 - septiembre de 2010
<b>Todo niño tiene derecho a crecer en un entorno familiar: Kazajstán, Kirguistán, Tayikistán, Turkmenistán y Uzbekistán</b>	Programas Regionales		UNICEF	2,160,000	agosto de 2004 - julio de 2007
<b>Programa interinstitucional sobre rehabilitación sostenible de las víctimas de la guerra en Burundi</b>	África	Burundi	PNUD, UNICEF, UNIF	2,162,491	septiembre 2006-julio 2010
<b>Educación básica / alfabetización, seguridad de ingresos y empleo para personas vulnerables, incluidos niños y mujeres en Bután</b>	Asia y el Pacífico	Bután	PNUD, UNFPA, UNIC	2,235,839	noviembre de 2007 - diciembre de 2010

Fortalecer la seguridad humana fomentando la convivencia pacífica y mejorando la seguridad ciudadana en tres municipios del Departamento de Sonsonate	ALyC	El Salvador	PNUD, UNICEF, OMS	2,399,820	marzo de 2008 - junio de 2011
Mejorar la seguridad humana en los bateyes de la República Dominicana al asegurar la documentación y mejorar el acceso a los servicios básicos	ALyC	República Dominicana	ACNUR, UNICEF, PN	2,569,600	octubre de 2012 - diciembre de 2015
Programa conjunto de apoyo a la seguridad humana en Honduras	ALyC	Honduras	PNUD, UNICEF, FAO, ACNUR, OPS, UNFPA	2,569,848	agosto de 2006 - febrero de 2010
Programa interinstitucional para mejorar la situación de los niños en situación de riesgo en Senegal	África	Senegal	OIT, UNICEF.	2,589,763	enero de 2009 - diciembre de 2012.
Mejorar las soluciones duraderas y la consolidación de la paz a través de alianzas comerciales de seguridad humana en Colombia posterior al Acuerdo de Paz	ALyC	Colombia	PNUD, ACNUR	5,014,159	marzo de 2019 - febrero de 2021
Rehabilitación escolar en Kosovo	Europa	Kosovo	PNUD	2,700,374	marzo de 2001 - mayo de 2002
Apoyo para el empoderamiento de la comunidad a través de la capacitación y alimentos por trabajo para mejorar la infraestructura escolar en Afganistán.	Asia y el Pacífico	Afganistán	PMA	2,725,390	enero de 2006 - diciembre de 2007
Fortalecimiento de la seguridad humana de las mujeres en poblaciones móviles mediante la educación sanitaria y la atención del VIH / SIDA en Papua Nueva Guinea	Asia y el Pacífico	Papua Nueva Guinea	UNICEF, OMS	2,725,461	junio de 2006 - enero de 2010
Medios de vida sostenibles para refugiados socialmente vulnerables, desplazados internos y familias locales.	Asia y el Pacífico	Armenia	PNUD, UNFPA, UNIC	2,826,692	abril de 2010 - abril de 2013
Mejora de la seguridad humana para comunidades vulnerables en el suroeste de Serbia	Europa	Serbia	PNUD, UNFPA, UNO	2,859,659	octubre de 2012 - octubre de 2015
Proyecto de seguridad humana para la prevención de la violencia y la reducción de la vulnerabilidad de los habitantes más vulnerables de Antananarivo	África	Madagascar	UNFPA, UNICEF, UNHABITAT, OCHA	2,864,960	mayo de 2011 - abril de 2014
Programa integrado para empoderar a las comunidades afectadas por conflictos para que reconstruyan sus vidas en el norte y este de Sri Lanka	Asia y el Pacífico	Sri Lanka	UNICEF, OIT, PNUD	2,957,610	octubre de 2010 - septiembre de 2013
Programa de desarrollo basado en áreas: desarrollo local para la estabilización de la comunidad en Mitrovica y Zvecan	Europa	Kosovo	PNUD, UNICEF, UNFPA, OMS, ACNUDH, VNU.	3,038,958	octubre de 2008 - abril de 2011
Alfabetización integral y capacitación en habilidades para la vida y medios de vida mediante el aprendizaje no formal y a distancia para las minorías étnicas y lingüísticas en Mongolia	Asia y el Pacífico	Mongolia	UNESCO, UNICEF, O	3,072,803	junio de 2009 - mayo de 2012



<b>Establecimiento de la cohesión social entre las personas desplazadas y sus comunidades de acogida en la región de Sila: empoderamiento y reconstrucción de las comunidades con iniciativas multisectoriales en el Chad posconflicto para un cambio sostenible.</b>	África	Chad	PNUD, UNICEF, UNFP	3,082,750	Enero 2014 - Diciembre 2015.
<b>Apoyar el fortalecimiento de las instituciones gubernamentales y las capacidades de la sociedad civil para mejorar la protección de los migrantes vulnerables en tránsito</b>	ALyC	México	OIM, PNUD, ACNUR, UNFPA, UNODC	3,121,707	enero de 2013 - septiembre de 2015
<b>Mejora sostenida de la seguridad humana en la ciudad de Sao Paulo a través de acciones de humanización en escuelas públicas, servicios de salud y comunidades.</b>	ALyC	Brasil	UNESCO, UNICEF, O	3,228,984	agosto de 2008 - julio de 2012
<b>Fortalecimiento de las capacidades locales para la paz y el desarrollo a través de un enfoque de seguridad humana en la zona fronteriza norte de Ecuador</b>	ALyC	Ecuador	PNUD, UNICEF, ACNUR, UNFPA, UNESCO, PMA	3,374,413	septiembre de 2013 - agosto de 2016
<b>Programa conjunto para mejorar la seguridad humana de los migrantes temporales Ngöbe y Buglé en Costa Rica y Panamá</b>	ALyC	Panamá	OIM, UNFPA, UNICE	3,567,180	abril de 2013 - marzo de 2016
<b>Programa conjunto para mejorar la seguridad humana de los migrantes temporales Ngöbe y Buglé en Costa Rica y Panamá</b>	ALyC	Costa Rica	OIM, UNFPA, UNICE	3,624,968	abril de 2013 - marzo de 2016
<b>Reducción de la inseguridad humana en Alto Wanke Bocay Nicaragua: una intervención de seguridad humana integrada, multisectorial e intercultural</b>	ALyC	Nicaragua	PNUD, UNFPA, FAO,	3,697,282	agosto de 2012 - julio de 2015
<b>Aplicar el concepto de seguridad humana para estabilizar comunidades en el Cantón 10</b>	Europa	Bosnia y Herzegovina	PNUD, OIM, ACNUR,	3,781,035	enero de 2013 - enero de 2016
<b>El Proyecto de Recuperación Temprana del Norte de Uganda (NUERP)</b>	África	Uganda	PNUD, PMA, OMS	3,914,194	julio de 2009 - noviembre de 2012
<b>Reconstrucción de comunidades en la Liberia posterior al conflicto: empoderamiento para el cambio.</b>	África	Liberia	PNUD, FAO, PMA	3,965,571	julio de 2006 - diciembre de 2009
<b>Aumento de la seguridad humana para las personas vulnerables en el estado de Rakhine del norte</b>	Asia y el Pacífico	Myanmar	ACNUR, PMA, FAO, F	4,108,280	mayo de 2010 - diciembre de 2012
<b>Movilización comunitaria para la reducción de la pobreza, la inclusión social y la prestación de servicios</b>	Asia y el Pacífico	Timor-Leste	PNUD, UNICEF, PMA, FAO, OIT, UNFPA	4,203,099	octubre de 2009 - enero de 2014
<b>Programa conjunto de las Naciones Unidas para la consolidación de la paz, la prevención de conflictos y la seguridad humana en la República del Congo.</b>	África	República del Congo.	PNUD, FAO, UNICEF, OMS, UNFPA	4,297,002.00	noviembre de 2011 - noviembre de 2014

Establecimiento de la cohesión social entre las personas desplazadas y sus comunidades de acogida en la región de Sila: empoderamiento y reconstrucción de las comunidades con iniciativas multisectoriales en el Chad posconflicto para un cambio sostenible.	África	Chad	PNUD, UNICEF, UNFP	3,082,750	Enero 2014 - Diciembre 2015.
Proyecto piloto de las Naciones Unidas para la cohesión social, la prevención de conflictos, la reducción de la violencia y la seguridad humana en apoyo a los jóvenes de la República Centroafricana	África	República Centroafricana	UNDP, FAO, IOM, UNICEF, UNFPA, UNMujeres	4,369,598	Marzo 2017 - Febrero 2019
Desarrollo integrado de medios de vida en las tierras altas de Mae Hong Son	Asia y el Pacífico	Tailandia	FAO, ONUDI, UNFPA, OIM, PNUD, UNESCO, ACNUR, OMS	4,633,477	octubre de 2009 - enero de 2014
Mitigar los impactos adversos del conflicto en Pakistán mediante el fomento de la paz y el desarrollo multisectorial a nivel comunitario	Asia y el Pacífico	Pakistán	UNESCO, PNUD, OIM	4,646,046	abril de 2014 - abril de 2016
Aumento de la seguridad humana frente al riesgo de desastres en Haití	ALyC	Haití	PNUD, UNESCO, OIM	4,682,388	abril de 2016 - septiembre de 2019
Fortalecimiento de la seguridad humana mejorando la resiliencia ante desastres naturales y amenazas relacionadas con el clima en el distrito de Ngororero	África	Ruanda	PNUD, OIM, UNFPA, ONU-HABITAT, UNICEF, OMS	5,073,188	febrero de 2016 - septiembre de 2018
Empleo para jóvenes en Egipto (EYE): proporcionar una razón para quedarse.	África	Egipto	OIT, ONUDI, PNUD	5,089,703	Diciembre 2017 - Diciembre 2020.
Recuperarse de un conflicto: apoyo integrado para las comunidades más vulnerables de Kordofán del Sur	África	Sudán	UNMAS, OIM, FAO, OMS, UNICEF, UNOPS	5,099,529	febrero de 2020 - enero de 2022
Apoyo a la seguridad humana en el norte de Malí mediante el fomento de la resiliencia de jóvenes y mujeres	África	Malí	PNUD, UNFPA, FAO, UNICEF, OMS, OIT	5,173,275	enero de 2015 - marzo de 2019
Abordar la amenaza del extremismo violento y su impacto en la seguridad humana en Java Oriental	Asia y el Pacífico	Indonesia	UNODC, PNUD, ONU	5,235,742	octubre de 2019 - octubre de 2021
Comunidades aisladas y privadas de derechos en el territorio palestino ocupado	Programas Regionales		UNESCO, PNUD, UNIFEM, OMS, UNICEF, UNRWA, UNFPA	5,276,745	abril de 2005 - octubre de 2007
Mejorar la seguridad humana en los Consejos de Maga, Kousserie y Moulvudaye en la región del Extremo Norte de Camerún como medio para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible.	África	Camerún	PNUD; UNICEF, FAO	5,405,253	diciembre 2016- diciembre 2019
Promoción del desarrollo sostenible a través de la seguridad humana, la resiliencia climática y el empoderamiento de las mujeres en el Caribe	Programas Regionales		ONU Mujeres, FAO, OIM	6,252,405	junio de 2019 - julio de 2022
Reactivación de la educación primaria de calidad en Kosovo	Europa	Kosovo	UNICEF	16,160,000	mayo de 2000 - diciembre de 2004

Establecimiento de la cohesión social entre las personas desplazadas y sus comunidades de acogida en la región de Sila: empoderamiento y reconstrucción de las comunidades con iniciativas multisectoriales en el Chad posconflicto para un cambio sostenible.	África	Chad	PNUD, UNICEF, UNFP	3,082,750	Enero 2014 - Diciembre 2015.
Iniciativas de las aldeas del milenio africano	Programas Regionales		PNUD	20,560,747	marzo de 2006 - junio de 2011
<b>Total: 84</b>				<b>232,855,355</b>	

## Infografías

# FONDO FIDUCIARIO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA SEGURIDAD HUMANA (UNTFHS)

## Hacer operable el enfoque de la seguridad humana:

En su discurso político en Hanoi en diciembre de 1998, el difunto Primer Ministro Japonés Keizō Obuchi anunció que se establecería un Fondo Fiduciario para la Seguridad Humana en las Naciones Unidas. El Gobierno de Japón cumplió este compromiso y fundó el Fondo Fiduciario para la Seguridad Humana en marzo de 1999, con una contribución inicial de aproximadamente 500 millones de yenes.





## Datos Relevantes sobre los Programas implementados por el Fondo:

- Desde 1999 hasta el 2022 se han implementado 250 programas enfocados a la consecución de la seguridad humana en el mundo.
- Los programas fueron creados a partir de los 4 principios de la seguridad humana:
  1. Centrados en las personas
  2. Integralidad- respuestas comprehensivas y multi-sectoriales.
  3. Contextualizados
  4. Preventivos
- Y siguieron las dos estrategias del enfoque de seguridad humana: protección y empoderamiento de las personas.
- El Fondo da prioridad a los programas que aborden más de un elemento entre las siguientes situaciones: la pobreza, la degradación ambiental, los conflictos, las minas terrestres, los problemas de los refugiados, las drogas ilícitas y las enfermedades infecciosas como el VIH / SIDA, para garantizar así la vida, los medios de subsistencia y la dignidad de las personas en el mundo real.
- Los programas ponen especial atención a las necesidades especiales y vulnerabilidades de las mujeres y los niños.

250 programas (1999-2022)  
US\$ 549,931,016

- **África (2001-2022)** 67 programas implementados. Presupuesto de US\$166,295,965.
- **Asia y el Pacífico (1999-2021)** 94 programas implementados. Presupuesto de US\$150,579,377.
- **Europa (1999-2016)** 23 programas implementados. Presupuesto de US\$79,252,943.
- **América Latina y el Caribe (2001-2022)** 29 programas implementados. Presupuesto de US\$ 73,339,123.
- **Medio Oriente (2004-2019)** 5 programas implementados. Presupuesto de US\$18, 537,645.
- **Programas Regionales (2001-2022)** 20 programas implementados. Presupuesto de US\$50,584,160.
- **Programas Globales (2001-2020)** 12 programas implementados. Presupuesto de US\$11,341,803.

1 Programa Vigente



• Análisis y traducción realizados por Daina Cruz Rangel, información e imágenes obtenidas de: UNTFHS, UNITED NATIONS TRUST FUND FOR HUMAN SECURITY, Fondo Fiduciario de Naciones para la Seguridad Humana. Trust Fund Programmes, última actualización 11 de diciembre de 2020 en línea. Dirección URL: <https://www.un.org/humansecurity/trustfund/>, [consultado el 11 de enero de 2021].   
514. The Trust Fund for Human Security For the "Human-centered" 21st Century, Global Issues Cooperation Division, Ministry of Foreign Affairs of Japan/Japan, 2009, pp. 8-9



## Programas del Fondo Fiduciario de las Naciones Unidas para la seguridad humana con relación directa a procesos educativos.

Los 250 programas que han sido implementados por el Fondo, desde 1999 hasta el año 2022, han sido creados a partir de las estrategias de protección y empoderamiento del enfoque de la seguridad humana con el fin de fortalecer la capacidad de resiliencia de las personas ante cualquier amenaza a su vida.

- Dichos programas buscan mejorar las capacidades que ya tienen las personas, sin embargo, también mediante procesos educativos buscan facilitar la adquisición de capacidades que beneficien a su persona y a su comunidad, como: la capacidad de generación de ingresos de los hogares rurales, la capacidad del Gobierno e Instituciones clave para mantener los servicios públicos, entre otros.
- De los 250 programas implementados en el mundo, 10 programas incentivan la formación profesional como un medio para subsistir económicamente y como un mecanismo de integración a su comunidad, véase los casos de: Burundi, Chad, Camboya, Nepal, Filipinas, Tailandia, Laos, Ecuador, Líbano.

- De los 250 programas, **16 programas** han sido implementados para combatir la desinformación sobre el **VIH/SIDA**. A través de brindar educación sexual y fomentar la no discriminación hacia las personas que padecen la enfermedad. Véase los programas implementados en: Angola, Tanzania, China, Cuba, Bolivia, Vietnam, etc.





- El 33.6% de los 250 programas implementados por el Fondo, es decir, 84 programas han tenido relación directa con procesos educativos como: invertir en educación básica, la alfabetización de las comunidades, mejorar las infraestructuras de las escuelas, impartir educación de calidad, por mencionar algunos.
- De estos 84 programas, 18 incluyen a la educación como un elemento a mejorar dentro de los **servicios sociales básicos** (mejorar los cuidados primarios de salud, uso de agua limpia e instalaciones sanitarias adecuadas y educación básica).

- Del presupuesto total destinado a los 250 programas desde 1999 a 2022, **US \$549,931,016, 42.34%** ha sido destinado a los 84 programas con relación directa a procesos educativos.
- El país con más programas al respecto es Kosovo con 4 programas: *Reactivación de la educación primaria de calidad en Kosovo, Rehabilitación escolar en Kosovo, entre otros.*



**US \$232,855,355.**  
**DESTINADOS A PROGRAMAS QUE INCLUYEN LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA O USAN ALGÚN PROCESO EDUCATIVO PARA MEJORAR LA SEGURIDAD HUMANA DE LAS PERSONAS.**

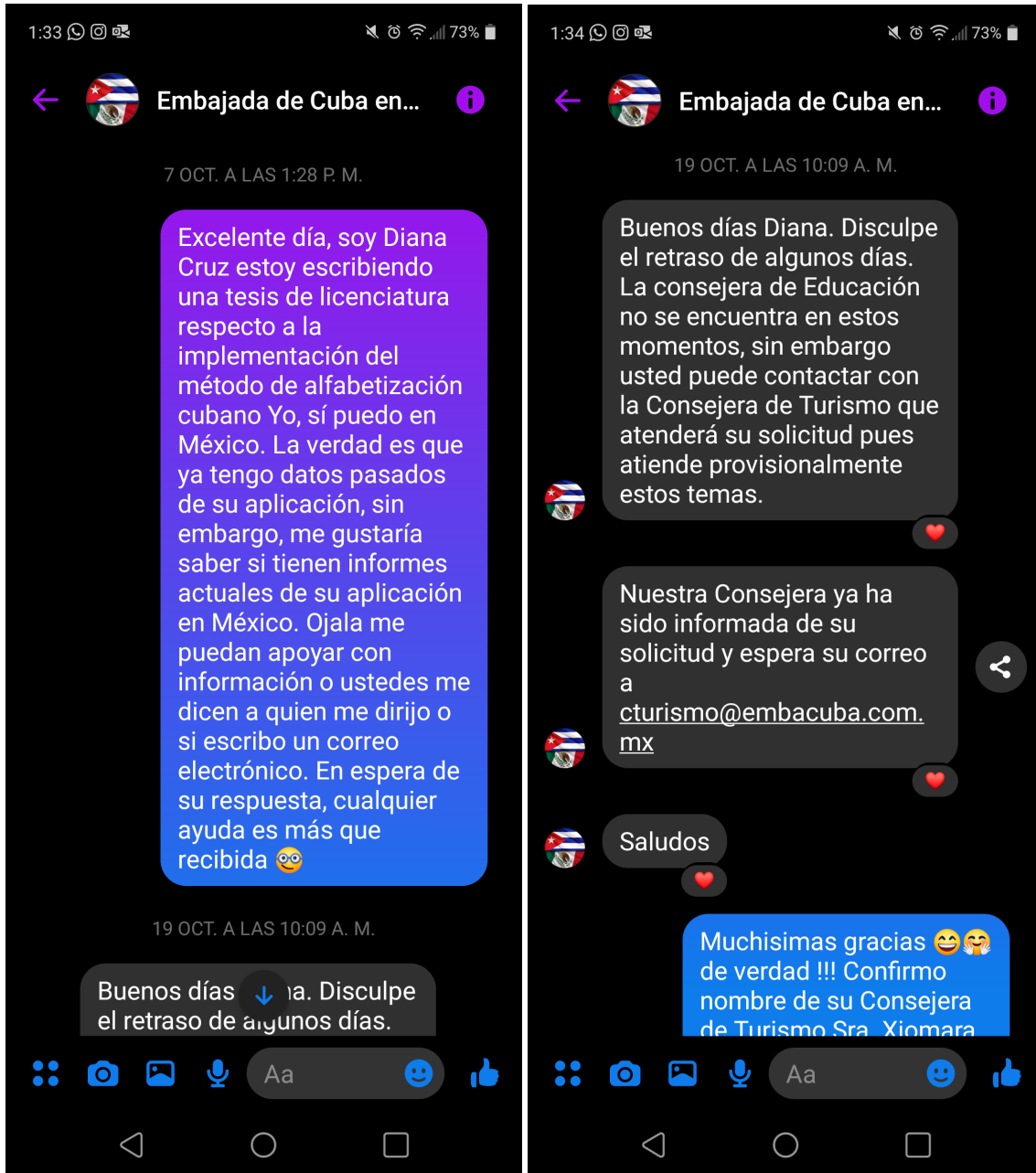
De los 84 programas 1 sigue siendo vigente:  
 1 Programa regional:  
*Promoción del desarrollo sostenible a través de la seguridad humana, la resiliencia climática y el empoderamiento de las mujeres en el Caribe, con una duración de junio de 2019 a julio de 2022.*

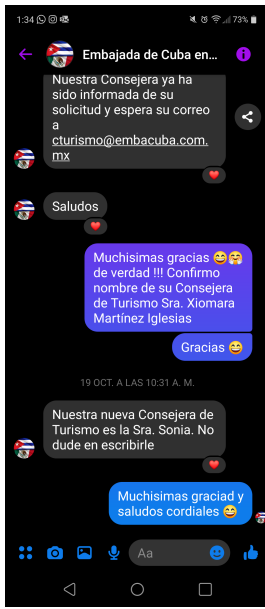
Análisis y traducción realizados por Diana Cruz Rangel, información e imágenes obtenidas de: UNTPHS, UNITED NATIONS TRUST FUND FOR HUMAN SECURITY, Fondo Fiduciario de Naciones para la Seguridad Humana, Trust Fund: Programmes, última actualización 11 de diciembre de 2020, en línea. Dirección URL: <https://www.un.org/humansecurity/trustfund/>, [consultado el 11 de enero de 2021].



**Comunicación con la Embajada de Cuba que se realizó para acceder a información que pudo ayudar a la realización de la presente investigación, en orden cronológico.**

**Primer contacto vía Messenger 7 de octubre de 2021 con respuesta hasta el 19 de octubre de 2021.**





## Se escribió correo electrónico el mismo día:

### Información actual de Yo, sí puedo en México

Diana Cruz Rangel <diana.c.rangel@hotmail.com>

Mar 19/10/2021 10:54 AM

Para: cturismo@embacuba.com.mx <cturismo@embacuba.com.mx>

Estimada Consejera de Turismo Sra. Sonia Beltrán Vivero:

Con el placer de escribirle, me presento soy Diana Cruz Rangel egresada de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, como internacionalista estoy por terminar de escribir mi tesis de licenciatura:

#### ***La educación como herramienta para la consecución de la seguridad humana: la implementación del método de alfabetización cubano "Yo, sí puedo" en México.***

Justo ya estoy en el capítulo en el que rescato la implementación del método cubano de alfabetización haciendo un balance general desde el enfoque de la seguridad humana, sin embargo, me ha costado trabajo encontrar información actual de su **implementación en México**. He encontrado tesis o artículos pero del 2008 etc..

Quisiera corroborar de primera mano:

- si se sigue implementando o hasta que año se aplico en México,
- los lugares beneficiados con el método cubano,
- si tienen información de la cantidad total de los beneficiados en México.

Sé que en el tema de la alfabetización existe la dificultad de su evaluación y medición. A nivel internacional se que están actualizando el método "Yo, sí puedo" de acuerdo a las nuevas tecnologías de la información. Le agradeceré la información que me sea brindada, cualquier cosa estoy a su disposición,

Agradeciendo de antemano su atención, reciba un cordial saludo,

Diana Cruz Rangel.

**Siendo marzo de 2022 aún no hay respuesta y para finalizar el presente trabajo de investigación fue necesario continuar.**

## Fuentes de consulta

### Referencias bibliográficas:

1. Akin, Sali, Capítulo 15: Los derechos humanos y la educación en lengua materna en kurdo, pp. 293-306, en Manuel Férrez Gil, *Estos son los Kurdos Análisis de una Nación*, Editorial Porrúa, México, 2014, 340 pp.
2. Barraza López, Adriana, *Tendencias Internacionales en educación y su impacto en las políticas públicas de México: la calidad educativa y la cultura de la evaluación*, pp.129-152, en Adrián García Saisó; La Agenda Internacional en el Siglo XXI: Retos y oportunidades para la Conformación de Políticas Públicas, UNAM, México, 2016, 165 pp.
3. Bauman, Zygmunt, Los retos de la educación en la modernidad líquida, *Pedagogía social.txt*, Gedisa editorial, 2005, Barcelona, España, 24 pp.
4. Buzan, Barry, *People, States and Fear. An agenda for International Security Studies in the Post-Cold War Era*, Inglaterra, International Consortium for Political Research Press, segunda edición, 2007, 311 pp.
5. Del Arenal, Celestino, *Introducción a las relaciones Internacionales*, Editorial Tecnos, 4º edición, Reimpresión, España, 2016, 477 pp.
6. Deval, Juan, *Los fines de la educación*, Siglo XXI Editores, 1º edición 1990 México, 2010, 109 pp.
7. Durkheim, Emile, *Educación y sociología*, Colección Homo Sociologicus nº 4. Ediciones Península 1975 (1ª edición), Barcelona, 1975, 187 pp.
8. Férrez Gil, Manuel, *Estos son los Kurdos Análisis de una Nación*, Editorial Porrúa, México, 2014, 340 pp.
9. Freire, Paulo; Fiori, Ernani; Mellado, Jorge, *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno de España, Madrid, 2009, 175 pp.
10. Günter Brauch, Hans, *Threats, challenges, vulnerabilities and risks in environmental and human security*, Bonn, United Nations University, Institute for Environment and Human Security, 2005, 100 pp.
11. Kurki, Milja; Wight, Colin, "1 International Relations and Social Science", en *International Relations Theories. Discipline and Diversity*, Reino Unido, Oxford University Press, 2013, tercera edición, 2013, 368 pp.
12. Muñoz, Vernor, *El mar entre la niebla. El camino de la Educación hacia los derechos humanos*, Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, Luna Híbrida Ediciones, Costa Rica, 2009, 81 pp.
13. Rivera Pérez, Ángel Eduardo, *Seguridad y abastecimiento energético en los albores del siglo XX*, pp. 129-149, en María Cristina Rosas, *La seguridad humana y la seguridad multidimensional a debate: Amenazas, riesgos y vulnerabilidades en el mundo del siglo XXI*, Centro de Análisis e Investigación sobre Paz, Seguridad y Desarrollo, Olof Palme A.C./Editorial e/UNAM, México, 2017, 285 pp.
14. Roberts, David, *Human Insecurity: Global Structures of Violence*, Zed Books, 2013, p. 36.
15. Rosas, María Cristina (coord.), *La seguridad humana y la seguridad multidimensional a debate: Amenazas, riesgos y vulnerabilidades en el mundo del siglo XXI*, Centro de Análisis e Investigación sobre Paz, Seguridad y Desarrollo, Olof Palme A.C./Editorial e/UNAM, México, 2017, 285 pp.
16. Rosas, María Cristina (coord.), *La seguridad por otros medios. Evolución de la agenda de seguridad internacional en el siglo XXI: lecciones para México*, México, Centro de Análisis e Investigación sobre Paz, Seguridad y Desarrollo, Olof Palme A.C./Editorial e/UNAM. 2011, 329 pp.
17. Rosas, María Cristina (coord.), *Repensando la Seguridad Nacional de México*, Secretaría de Marina/Universidad Nacional Autónoma de México/ Centro de Análisis e Investigación sobre Paz, Seguridad y Desarrollo Olof Palme A.C./ Centro de Estudios Superiores Navales, México, 2013, 200 pp.
18. Sarramona, Jaume, *Fundamentos de Educación*, Ediciones CEAC, 2º Edición, Barcelona, 1991, 374 pp.
19. Zaidalkilani, Sami, "La Pedagogía Crítica en Palestina: El caso de la Universidad Nacional de An-Najah", pp. 57-73, en Moises Garduño García (coord.), *Pensar Palestina desde el Sur Global*, Departamento de Publicaciones, FCPyS, UNAM, México, 2017, 314 pp.

## Tesis

1. Barragán Pérez, Janet Belinda, *El método de alfabetización Yo, sí puedo y su aplicación con indígenas Tsotsiles en San Cristóbal de las Casas, Chiapas*, Tesis de Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2009.
2. Castro Miranda, Grecia Montserrat, "La seguridad humana en el marco de la política exterior japonesa: un concepto y herramienta clave", Tesis de Licenciatura, FCPS, UNAM, México, 2013.
3. Fernández Pereira, Juan Pablo, *Tesis Doctoral: Seguridad Humana*, Director: Dr. Manuel Ballbé Mallo, Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Derecho Público y Ciencias Histórico-Jurídicas, Programa de doctorado en seguridad y prevención, 2005, 494 pp.
4. Hernández López, Marycarmen, *El método cubano de alfabetización "Yo, sí puedo" su aplicación y sus resultados en México*, Tesis de Licenciatura en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2008.
5. Palacios Rodríguez, Beatriz, *La campaña de alfabetización en Cuba Revolucionaria*, Tesis de Licenciatura en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, México, 1989.
6. Portillo Calderón, Paola Fátima, *¿Yo si puedo?. La alfabetización en Bolivia desde la perspectiva de redes de política*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Políticas Públicas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador, 2014.
7. Zavaleta Hernández, Sandra Kanety, *Más allá de la visión tradicional de la seguridad y del desarrollo. Hacia la consecución de la seguridad humana y el desarrollo humano en las Relaciones Internacionales contemporáneas*, Tesis de Doctorado, FCPS, UNAM, México, 2012.

## Documentos

1. AI, *Informe Anual 2018*, Amnistía Internacional México, México, 2018.
2. Boughton, Bob, *Aboriginal Adult Literacy Campaign Stage Two Pilot. Final Evaluation Report*, University of New England, Australia, 2014.
3. CMDPDH, *Episodios de Desplazamiento Interno Forzado Masivo en México 2018*, México, 2019.
4. CNDH, *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y su Protocolo Facultativo*, Comisión Nacional de los Derechos Humanos, México, 2012.
5. Comisión de Seguridad Humana, *Final Report of the Commission on Human Security. Human Security Now*. Nueva York, 2003.
6. Consejo Ejecutivo, *Estudio sobre la eficacia y la viabilidad del método de alfabetización "yo sí puedo"*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, Francia, 175ª reunión, 175 EX/9, 25 de agosto de 2006.
7. FAO, *El Estado de la Seguridad Alimentaria y la Nutrición en el Mundo: Protegerse frente a la desaceleración y el debilitamiento de la economía*, FAO, Roma, 2019.
8. FAO, *El Estado Mundial de la Agricultura y la Alimentación: Progresos en la lucha contra la pérdida y el desperdicio de alimentos*, FAO, Roma, 2019.
9. FAO, FIDA, UNICEF, PMA y OMS, *El Estado de la Seguridad Alimentaria y la Nutrición en el mundo. Fomentando la Resiliencia climática en aras de la seguridad alimentaria y la nutrición*, FAO, Roma, 2018.
10. FAO, Nueva política de huertos escolares, Italia, 2010.
11. IIDH, *El enfoque de la seguridad humana desde tres casos de estudio*, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo/Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, 2011.
12. Muñoz, Vernor, *El derecho a la educación, una mirada comparativa: Argentina, Chile, Uruguay y Finlandia*, Oficina de Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina, UNESCO, Santiago, 2013.
13. Naciones Unidas, *Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe 2015, Medir lo que valoramos: datos sostenibles para el desarrollo sostenible*, Nueva York, 2015.
14. OIT, *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo: Tendencias 2019*, Resumen ejecutivo, Organización Internacional del Trabajo, Ginebra, 2019.
15. OMS, *Global Status on Violence Prevention 2014*, Organización Mundial de la Salud Suiza, 2014.

16. Ortega Soriano, Ricardo A.; Robles Zamarripa, José Ricardo, "Estudio introductorio: Desarrollo humano, seguridad humana y derechos humanos: tres miradas hacia un punto de encuentro" en *Seguridad humana una apuesta imprescindible*, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, México, 2015.
17. PNUD-CIEM, *Informe Nacional de Desarrollo Humano, Cuba 2019. Ascenso a la Raíz: La perspectiva local del desarrollo humano en Cuba*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Centro de Investigaciones de la Economía Mundial, la Habana, Cuba, 2019.
18. PNUD, "Informe sobre Desarrollo Humano 1994", *Nuevas dimensiones de la seguridad humana*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Naciones Unidas, Oxford University Press, Nueva York, 1994.
19. PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano 1990 Concepto y medición del desarrollo humano*, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Naciones Unidas, Oxford University Press, Nueva York, 1994.
20. PNUD, *Informe Sobre Desarrollo Humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Humano, Nueva York, Estados Unidos, 2019.
21. S/a, *Literacy for Life Foundation General Purpose Financial Report for the year ended 31 December 2020*, Literacy for Life Foundation, Australia, 2020.
22. S/a, *The Trust Fund for Human Security. For the "Human-centered" 21st Century*, Global Issues Cooperation Division, Ministry of Foreign Affairs of Japan, Japón, 2009.
23. Transparency International, *Corruption Perception Index 2019*, 2020.
24. UNESCO, *Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización. El Desafío de la Alfabetización en el Mundo. Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mitad del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003 – 2012*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, 2008.
25. UNESCO, *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Francia, 1990.
26. UNESCO, *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*, República de Corea, 2015.
27. UNESCO, *Human Security: Approaches and Challenges*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, París, Francia, 2008.
28. UNESCO, *Informe de Seguimiento de la educación para todos 2003/4: Educación para todos. Hacia la Igualdad de sexos*, Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Francia, 2005.
29. UNESCO, *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2006. Educación para Todos: La alfabetización un factor vital*, Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Francia, 2006.
30. UNESCO, *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. La educación para todos 2000-2015: Logros y desafíos*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, 2015.
31. UNESCO, *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, 2000.
32. UNESCO, *Winning Stories*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, Francia, 2006.
33. UNICEF, *Estado mundial de la infancia 2019: Niños, alimentos y nutrición. Crecer bien en un mundo en transformación*, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Nueva York, 2019.
34. UNODC, *Gender-related killing of women and girls*, United Nations Office on Drugs and Crime, Viena, 2018.
35. UNODC, *Global study on homicide 2019*, United Nations Office on Drugs and Crime, Viena, 2019.
36. UNTFHS, *Human Security in Practice, An Overview of the Human Security Concept and the United Nations Trust Fund for Human Security*, Nueva York, 2009.
37. UNTFHS, *Teoría y Práctica de la Seguridad Humana: Aplicación del concepto de seguridad humana y el Fondo Fiduciario de las Naciones Unidas para la Seguridad de los Seres Humanos*, 2009.



38. Zavaleta Hernández, Sandra Kanety, "Alcances y límites de la seguridad humana como el marco de acción del Estado para proveer seguridad" en *Seguridad humana, una apuesta imprescindible*, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, México, 2015.

### Revistas Académicas

1. Alkire, Sabina, *A conceptual framework for human security*, Centre for Research on Inequality, Human Security and Ethnicity, CRISE, Queen Elizabeth House, University of Oxford, 2003.
2. Boughton, Bob; Durnan, Deborah, *Cuba's Yo Sí Puedo. A global literacy movement?*, University of New England, Australia, *Postcolonial Directions in Education*, 3(2), 2014, pp. 325-359.
3. Coombs, Philip H., *The world educational crisis. A systems analysis. Non formal education: To Catch Up, Keep Up, and Get Ahead*, OXFORD University Press, Estados Unidos de América, 1968, pp. 138-144.
4. Cujabante, Ximena, *La seguridad internacional: evolución de un concepto*, Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 93-106, Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia.
5. Galtung, Johan, "Violencia, guerra y su impacto: Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia", traducción de la primera parte del artículo *After Violence: 3R, Reconstruction, Reconciliation, Resolution. Coping With Visible and Invisible Effects of War and Violence*, [en línea], Dirección URL: <https://them.polylog.org/5/fgi-es.htm>, [consultado el 18 de mayo de 2020].
6. Galtung, Johan, *Violencia Cultural*, traducción de la Edición en inglés de Journal of Peace Research, 1990 (Journal of Peace Research, volumen 27, no 3, 1990, páginas 291-305), Gernika Gogoratz. Centro de Investigación por la Paz. Fundación Gernika Gogoratz, 2003.
7. Garrido Trejo, Cassandra, "La educación desde la teoría del capital humano y el otro", *Educere*, vol. 11, núm. 36, enero-marzo, 2007, pp. 73-80, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, [en línea], Dirección URL: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35617701010.pdf>, [consultado el 7 de agosto de 2020].
8. Krause, Keith, "Seguridad humana: ¿ha alcanzado su momento?", *Papeles de Cuestiones Internacionales*, no. 90, pp. 19-30, 2005, [en línea], Dirección URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1231288>, [consultado el 10 abril de 2019].
9. La Parra, Daniel; Tortosa, José María, "Violencia estructural: una ilustración del concepto", Grupo de Estudios de Paz y Desarrollo, Universidad de Alicante, *Documentación Social*, 2003, pp. 57-72, [en línea], Dirección URL: <https://www.ugr.es/~fentreana/Violen.pdf>, [consultado el 18 de mayo de 2020].
10. López AyLLón, Sergio; Merino, Mauricio, *La rendición de cuentas en México: perspectivas y retos*, en "Cuadernos sobre rendición de cuentas" de la Secretaría de la Función Pública, 2009, pp. 1-28.
11. Mehrotra, Santosh; Vandermoortele, Jan; Delamonica, Enrique, "¿Servicios básicos para todos? El gasto público y la dimensión social de la pobreza", Publicaciones Innocenti. Florencia: Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, 2000.
12. Méndez Puga, Ana María, *Acción alfabetizadora en Michoacán y Oaxaca (México) Enseñanzas desde el método "Yo sí puedo"*, Revista Decisio, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, Número 21, septiembre-diciembre 2008, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México, pp. 59-65.
13. Merke, Federico, *Identidad y Política Exterior en la Teoría de Relaciones Internacionales*, Instituto de Investigación en Ciencias Sociales, 2007.
14. Morillas Bassedas, Pol, "Genesis y evolución de la expresión de seguridad humana", Revista CIDOB D'AFERS INTERNACIONALS, Barcelona Centre of International Affairs, *Seguridad Humana: conceptos, experiencias y propuestas*, vol.76, diciembre 2006-enero 2007.
15. Osoro Sierra, José Manuel; Zubizarreta, Ana Castro, Educación y democracia: la escuela como "espacio" de participación, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 75, núm. 2 [(2017/12/31)], pp. 89-108.
16. Pérez Cruz, Felipe de Jesús, La Campaña Nacional de Alfabetización en Cuba VARONA, núm. 53, julio-diciembre, 2011, Universidad Pedagógica Enrique José Varona La Habana, Cuba, pp. 10-23.
17. Rojas Aravena, Francisco (editor), *Seguridad Humana: nuevos enfoques*, FLACSO, San José, 2012.

18. Sirvent, María Teresa; et al, *Revisión del concepto de Educación No Formal*, Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires, 2006.
19. Waeber, Ole, *Securitization and Desecuritization*. en: Ronnie, Lipschutz, *On Security*. New Cork: Columbia University Press, 1995.

## Fuentes Electrónicas

1. Annan, Kofi, "Seguimiento de los resultados de la Cumbre del Milenio, Un concepto más amplio de la libertad: desarrollo, seguridad y derechos humanos para todos. Informe del Secretario General", Naciones Unidas Asamblea General, Nueva York, 21 de marzo de 2005, párrafo 15, [en línea], Dirección URL: <https://www.un.org/spanish/largerfreedom/report-largerfreedom.pdf>, [consultado el 8 de junio de 2020].
2. Arrieta, Carlos, "Tuvo la CNTE programas fantasma y opacos en Michoacán", El Universal, 29 de enero de 2019, [en línea], Dirección URL: <https://www.eluniversal.com.mx/estados/tuvo-la-cnte-programas-fantasma-y-opacos-en-michoacan>, [consultado el 18 de diciembre de 2021].
3. Ayala Ramos, Luis, "Bajan a 1% índice de analfabetismo en Chimalhuacán, gracias a Alfa TV", Crónica, 4 de abril de 2016, [en línea], Dirección URL: [https://www.cronica.com.mx/notas-bajan\\_a\\_1\\_indice\\_de\\_analfabetismo\\_en\\_chimalhuacan\\_gracias\\_a\\_alfa\\_tv-943146-2016.html](https://www.cronica.com.mx/notas-bajan_a_1_indice_de_analfabetismo_en_chimalhuacan_gracias_a_alfa_tv-943146-2016.html), [consultado el 19 de diciembre de 2021].
4. Baldwin, David A., "The concept of security", *Review of International Studies*, British International Studies Association, no. 23, 1997, 5-26 pp. [en línea], Dirección URL: [https://www.princeton.edu/~dbaldwin/selected%20articles/Baldwin%20\(1997\)%20The%20Concept%20of%20Security.pdf](https://www.princeton.edu/~dbaldwin/selected%20articles/Baldwin%20(1997)%20The%20Concept%20of%20Security.pdf), [consultado el 26 de noviembre de 2019].
5. Bárcena Coqui, Martha, "La reconceptualización de la seguridad: el debate contemporáneo", *Revista Mexicana de Política Exterior*, IMRED, México, No. 59, febrero, 2000, 9-31 pp., [en línea], Dirección URL: <https://revistadigital.sre.gob.mx/images/stories/numeros/n59/barcena.pdf>, [consultado el 26 de noviembre 2019].
6. Biosca Azcoiti, Javier, "'Responsabilidad de proteger': el concepto ensayado en Libia que empieza a sonar en Venezuela", *elDiario.es*, 26 de febrero de 2019, [en línea], Dirección URL: [https://www.eldiario.es/internacional/Responsabilidad-proteger-oposicion-venezolana-intervencion\\_0\\_872113616.html](https://www.eldiario.es/internacional/Responsabilidad-proteger-oposicion-venezolana-intervencion_0_872113616.html), [consultado el 4 de abril de 2019].
7. Calderón, Jaime, "Banderas blancas, ¿territorios libres de analfabetismo?", *Educación Futura*, 3 de junio de 2019, [en línea], Dirección URL: <http://www.educacionfutura.org/banderas-blancas-territorios-libres-de-analfabetismo/>, [consultado el 11 de octubre de 2021].
8. Castillo Cabreja, Sonia, "Entrevista realizada al Dr. Pedro Ramón Pino Estévez, Representante del Ministerio de Educación de la República de Cuba en México", en *Revista buzos*, 29 de mayo de 2006, año 7 no. 196, [en línea], Dirección URL: <https://buzos.com.mx/recursos/revista/196/buzos196.pdf>, [consultado el 18 de diciembre de 2021].
9. Castillo, Elia, "Crean red de seguridad vecinal en la Benito Juárez", *Milenio*, octubre de 2014, [en línea], Dirección URL: <https://www.milenio.com/estados/crean-red-seguridad-vecinal-benito-juarez>, [consultado el 11 de marzo de 2019].
10. Chapital Colchado, Oscar, "Analfabetismo: su concepto en el mundo y su forma de cálculo en la construcción de indicadores", *TEMÁTICA 6 Educación continua y otras alfabetizaciones*, XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, s. f., [en línea], Dirección URL: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1449.pdf>, [consultado el 26 de octubre de 2021].
11. CMDPDH, "Entre la invisibilidad y el abandono: Un análisis cuantitativo y cualitativo del desplazamiento interno forzado en México", *Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos*, 20 de febrero de 2019, [en línea], Dirección URL: <http://cmdpdh.org/2019/02/entre-la-invisibilidad-y-el-abandono-un-analisis-cuantitativo-y-cualitativo-del-desplazamiento-interno-forzado-en-mexico/>, [consultado el 18 de marzo de 2020].

12. Concepción, José Raúl, "El único Museo de la Alfabetización en el mundo", Cuba Debate, Noticias, Educación, 22 de diciembre de 2016, [en línea], Dirección URL: <http://www.cubadebate.cu/noticias/2016/12/22/el-unico-museo-de-la-alfabetizacion-en-el-mundo/>, [consultado el 10 de agosto de 2021].
13. CONEVAL, "Comunicado no. 9", Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, Dirección de Información y Comunicación Social, 5 de agosto de 2021, [en línea], Dirección URL: [https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2021/COMUNICA\\_DO\\_009\\_MEDICION\\_POBREZA\\_2020.pdf](https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2021/COMUNICA_DO_009_MEDICION_POBREZA_2020.pdf), [consultado el 26 de octubre de 2021].
14. Cuéntame de México, "Analfabetismo", Instituto Nacional de Estadística y Geografía, año 2020, [en línea], Dirección URL: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>, [consultado el 25 de octubre de 2021].
15. De La Fuente Briz, Miguel Ángel; De La Fuente Fernández, Miriam Shuyana, "Ejecución del programa de alfabetización "Yo sí Puedo" en Cusubamba-Salcedo", Enfermería Investiga: Investigación, Vinculación, Docencia y Gestión, 2 No 4 2017 (Oct-Dic), [en línea], Dirección URL: [https://www.researchgate.net/publication/322119907\\_Ejecucion\\_del\\_programa\\_de\\_alfabetizacion\\_Yo\\_si\\_Puedo\\_en\\_Cusubamba-Salcedo/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/322119907_Ejecucion_del_programa_de_alfabetizacion_Yo_si_Puedo_en_Cusubamba-Salcedo/citation/download), [consultado el 10 de agosto de 2021].
16. Diario Oficial de la Federación, [en línea], Dirección URL: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4778384&fecha=10/06/1975&print=true](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4778384&fecha=10/06/1975&print=true), [consultado el 15 de diciembre de 2021].
17. Diez Gutiérrez, Enrique Javier, "Las pruebas Pisa, un negocio más que una evaluación", 1 de julio de 2015, [en línea], Dirección URL: <http://www.las2orillas.co/las-pruebas-pisa-negocio-mas-una-evaluacion/>, [consultado el 8 de marzo de 2016].
18. Efe, "Ortega declara a Nicaragua 'libre de analfabetismo' certificado por UNESCO", El Confidencial, Sociedad, 23 de agosto de 2009, [en línea], Dirección URL: [https://www.elconfidencial.com/sociedad/2009-08-23/ortega-declara-a-nicaragua-libre-de-analfabetismo-certificado-por-unesco\\_971262/](https://www.elconfidencial.com/sociedad/2009-08-23/ortega-declara-a-nicaragua-libre-de-analfabetismo-certificado-por-unesco_971262/), [consultado el 20 de octubre de 2021].
19. Elizalde, Rosa Miriam, "Leonela Relys: Elogio de la maestra", teleSURtv, 8 de febrero de 2015, [en línea], Dirección URL: <https://www.telesurtv.net/opinion/Leonela-Relys-Elogio-de-la-maestra-20150208-0033.html>, [consultado el 15 de agosto de 2021].
20. Enrique Sánchez, Leandro, "¿De qué se habla cuando se habla de Constructivismo? Revisión de sus clasificaciones y categorías", *Revista de Relaciones Internacionales de la UNAM*, México, núm. 114, septiembre/diciembre de 2012, 107-129 pp., [en línea], Dirección URL: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rri/article/view/48992/44057>, [consultado el 27 de febrero de 2020].
21. Enríquez, José, "Realidad socioeconómica de Cuba", El Herald de Chihuahua, Análisis, 17 de julio de 2021, [en línea], Dirección URL: <https://www.elheraldodechihuahua.com.mx/analisis/realidad-socioeconomica-de-cuba-6971249.html>, [consultado el 4 de agosto de 2021].
22. FAO, "Conceptos básicos", [en línea], Dirección URL: <http://www.fao.org/in-action/pesa-centroamerica/temas/conceptos-basicos/es/>, [consultado el 5 de marzo de 2019].
23. FAO, "Conflictos y manejo de recursos naturales", [en línea], Dirección URL: <http://www.fao.org/forestry/21575-09684b8bbf0673156ec237ead64c082b3.pdf>, [consultado el 10 de marzo de 2019].
24. FAO, "Programa de Cooperación Internacional Brasil-FAO: Escuelas Sostenibles", La Organización de las Naciones Unidas de la Alimentación y la Agricultura, [en línea], Dirección URL: <http://www.fao.org/in-action/programa-brasil-fao/proyectos/alimentacion-escolar/escuelas-sostenibles/es/>, [consultado el 11 de enero de 2021].
25. FAO, "Programa de Cooperación Internacional Brasil-FAO: Antecedentes", La Organización de las Naciones Unidas de la Alimentación y la Agricultura, [en línea], Dirección URL: <http://www.fao.org/in-action/programa-brasil-fao/proyectos/consolidacion-alimentacion-escolar/es/>, [consultado el 11 de enero de 2021].
26. Farber, Samuel, "Los médicos cubanos en el exterior. Apariencia y realidad", Nueva Sociedad, Opinión, junio 2020, [en línea], Dirección URL: <https://nuso.org/articulo/medicos-cuba/>, [consultado el 4 de agosto de 2021].

27. Fernandez, Emilio, "Aplica Chimalhuacán programa de alfabetización cubano", El Universal, 22 de septiembre de 2014, [en línea], Dirección URL: <https://archivo.eluniversal.com.mx/ciudad-metropoli/2014/mas-14-mil-personas-podran-concluir-la-primaria-chimalhuacan-1040158.html>, [consultado el 19 de diciembre de 2021].
28. Fernández, Rosa, "Evolución de la población mundial hasta 2050", Statista, 12 oct. 2021, [en línea], Dirección URL: <https://es.statista.com/estadisticas/635122/evolucion-de-la-poblacion-mundial/>, [consultado el 15 de octubre de 2021].
29. Ferrer, Isabel, "El Tribunal de La Haya dicta medidas para proteger a los rohinyás de un posible genocidio en Myanmar", El País, Internacional, 23 de enero de 2020, [en línea], Dirección URL: [https://elpais.com/internacional/2020/01/23/actualidad/1579769659\\_761560.html](https://elpais.com/internacional/2020/01/23/actualidad/1579769659_761560.html), [consultado el 18 de marzo de 2020].
30. Fuente, Álvaro, "Yo sí puedo acabar con el analfabetismo", Educación, Planeta Futuro, El País, 12 de enero de 2017, [en línea], Dirección URL: [https://elpais.com/elpais/2017/01/11/planeta\\_futuro/1484157646\\_626884.html](https://elpais.com/elpais/2017/01/11/planeta_futuro/1484157646_626884.html), [10 de agosto de 2021].
31. Galtung, Johan, "Violence, Peace, and Peace Research", Journal of Peace Research, Vol. 6, No. 3 (1969), pp. 167-191, [en línea], Dirección URL: <http://www.jstor.org/stable/422690>, [consultado el 9 de abril de 2020].
32. García, Carla, "El Año Internacional de las Lenguas Indígenas busca proteger un universo de conocimientos", Naciones Unidas, Noticias ONU, 28 de enero de 2019, [en línea], Dirección URL: <https://news.un.org/es/story/2019/01/1449962>, [consultado el 14 de octubre de 2021].
33. García, Gaby, "¿Sabes las diferencias entre el virus de influenza y el nuevo virus COVID-19?", Noticias Neo, Neo Health, 20 de marzo de 2020, [en línea], Dirección URL: <https://www.revistaneo.com/index.php/articles/2020/03/20/sabes-las-diferencias-entre-el-virus-de-influenza-y-el-nuevo-virus-covid-19>, [consultado el 17 de abril de 2020].
34. Gatica Ramírez, Irene, "Yo, sí puedo", esperanza alfabetizadora, Anuario Educativo Mexicano. Visión Retrospectiva Educativa 2009, Posibles Alternativas Educativas, México, pp. 341-356, [en línea], Dirección URL: <https://vlex.com.mx/vid/puedo-esperanza-alfabetizadora-686845885>, [consultado el 15 de agosto de 2021].
35. Gobierno de México, "Fortalece INEA el Modelo Indígena Bilingüe en la Región Sur-Sureste PRENSA", 21 de febrero de 2020, [en línea], Dirección URL: <https://www.gob.mx/inea/prensa/fortalece-inea-el-modelo-indigena-bilingue-en-la-region-sur-sureste>, [consultado el 26 de octubre de 2021].
36. Gómez Quintero, Natalia, "Gobierno de Cuba participa en alfabetización mexicana", El Universal, 6 de abril de 2006, [en línea], Dirección URL: <https://archivo.eluniversal.com.mx/nacion/137041.html>, [consultado el 17 de diciembre de 2021].
37. Grasa Hernández, Rafael, "Vínculos entre seguridad, paz y desarrollo: evolución de la seguridad humana. De la teoría al programa político y la operacionalización", *Revista CIDOB D'Afers Internacionals: Seguridad Humana: conceptos, experiencias y propuestas*, Barcelona Centre of International Affairs, Barcelona, vol. 76, diciembre 2006-enero 2007, 9-46 pp., [en línea], Dirección URL: <https://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/view/55705/64991>, [consultado el 27 de febrero de 2020].
38. Guterres, Antonio, "Construir hoy el futuro de la educación. Presentación del informe de políticas sobre la educación y el COVID-19", Naciones Unidas, [en línea], Dirección URL: <https://www.un.org/es/coronavirus/articles/future-education-here>, [consultado el 11 de enero de 2021].
39. Hutchings, Marcus, "Kyushoku Confidential: The Secret of Japan's Incredible School Lunch", 2018, [en línea], Dirección URL: <https://www.nhk.or.jp/dwc/food/articles/161.html>, [consultado el 11 de enero de 2021].
40. Imagen Agropecuaria, "Hambre y malnutrición por falta de acceso a alimentos sanos e inocuos: FAO", Imagen Agropecuaria, Internacionales, 19 de Septiembre 2015, México, [en línea], Dirección URL: <http://imagenagropecuaria.com/2015/hambre-y-malnutricion-por-falta-de-acceso-a-alimentos-sanos-e-inocuos-fao/>, [consultado el 5 de marzo de 2019].
41. INEA, "Historia", Instituto Nacional de Educación para Adultos, s.f., [en línea], Dirección URL: <http://cdmx.inea.gob.mx/historia.html>, [consultado el 26 de octubre de 2021].

42. INEA, “MEVyT Indígena Bilingüe”, Instituto Nacional de Educación para Adultos, s.f., [en línea], Dirección URL: <http://www.inea.gob.mx/index.php/inicio-portal-inea/mevyt/eadulmevytindbc.html>, [consultado el 27 de octubre de 2021].
43. INEA, “Modelo Educativo”, Instituto Nacional de Educación para Adultos s. f., [en línea], Dirección URL: [http://cdmx.inea.gob.mx/modelo\\_educa.html](http://cdmx.inea.gob.mx/modelo_educa.html), [consultado el 26 de octubre de 2021].
44. INEGI, “Características de las defunciones registradas en México durante 2018”, 31 de octubre de 2019, [en línea], Dirección URL: <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/EstSociodemo/DefuncionesRegistradas2019.pdf>, [consultado el 10 de marzo de 2020].
45. INEGI, “Población de 15 años y más por entidad federativa según condición de alfabetismo, 2020”, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 15 de marzo de 2020, [en línea], Dirección URL: [https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion\\_Educacion\\_02\\_fa5c35ea-9385-41f0-86df-bf2bbfc929e3](https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion_Educacion_02_fa5c35ea-9385-41f0-86df-bf2bbfc929e3), [consultado el 25 de octubre de 2021].
46. INEGI, Comunicado de prensa número 24/21, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 25 de enero de 2021, [en línea], Dirección URL: [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/Resultado2020\\_Nal.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/Resultado2020_Nal.pdf), [consultado el 25 de octubre de 2021].
47. International Co-ordination Secretariat for Literacy, “Declaration of Persepolis”, 3-8 de septiembre de 1975, [en línea], Dirección URL: <https://en.unesco.org/sites/default/files/persepolis-declaration-literacy-1975-en.pdf>, [consultado el 10 de octubre de 2021].
48. IWGIA, “Pueblos indígenas en Australia”, Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas, s.f., [en línea], Dirección URL: <https://www.iwgia.org/es/australia.html>, [consultado el 21 de octubre de 2021].
49. Jackson, Peter, “Antecedentes de los objetivos de desarrollo del Milenio: Cuatro decenios de lucha en pro del desarrollo en las Naciones Unidas”, Crónica ONU, Naciones Unidas, [en línea], Dirección URL: <https://www.un.org/es/chronicle/article/antecedentes-de-los-objetivos-de-desarrollo-del-milenio-cuatro-decenios-de-lucha-en-pro-del>, [consultado el 7 de agosto de 2020].
50. Krug, Etienne, “La violencia puede afectar a cualquiera”, Comentario, Centro de Prensa, Organización Mundial de la Salud, 14 de diciembre de 2014, [en línea], Dirección URL: <https://www.who.int/mediacentre/commentaries/violence-prevention/es/>, [consultado el 10 de marzo de 2019].
51. Lemus, J. Jesús, “Fidel, la herencia mexicana”, Reporte Indigo, 29 de noviembre de 2016, [en línea], Dirección URL: <https://www.reporteindigo.com/reportes/inea-alfa-tv/>, [en consulta 20 de diciembre de 2021].
52. Marinero, Agustina, “El Plan Yo Sí Puedo, una técnica de alfabetización emancipadora”, Medios y Enteros, Escuela de Comunicación Social, 2019, [en línea], Dirección URL: <https://mediosyenteros.unr.edu.ar/el-plan-yo-si-puedo-una-tecnica-de-alfabetizacion-emancipadora/>, [consultado el 10 de agosto de 2021].
53. Martínez Gómez, Eduardo, “La alfabetización crítica según Paulo Freire”, Centro Universitario de Internacional de Barcelona, 2 de mayo de 2016, [en línea], Dirección URL: <https://www.unibarcelona.com/int/actualidad/educacion/la-alfabetizacion-critica-segun-paulo-freire>, [consultado el 10 de octubre de 2021].
54. Martínez, Nurit, “Hay 4.4 millones de personas analfabetas”, El Sol de México, 3 de octubre de 2021, [en línea], Dirección URL: <https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/sociedad/hay-4.4-millones-de-personas-analfabetas-7289159.html>, [consultado el 28 de octubre de 2020].
55. Melgar, Erandi, “Yo, sí puedo, un método de esperanza”, en Revista buzos, 29 de mayo de 2006, año 7 no. 196, [en línea], Dirección URL: <https://buzos.com.mx/recursos/revista/196/buzos196.pdf>, [consultado el 18 de diciembre de 2021].
56. Merke, Federico, “Identidad y Política Exterior en la Teoría de las Relaciones Internacionales”, Instituto de Investigación en Ciencias Sociales, Universidad del Salvador, Argentina, s/año, 42 pp., [en línea], Dirección URL: [https://www.academia.edu/6444076/Federico\\_Merke\\_Identidad\\_y\\_Pol%C3%ADtica\\_Exterior](https://www.academia.edu/6444076/Federico_Merke_Identidad_y_Pol%C3%ADtica_Exterior)



- [\\_en la Teor%C3%Ada de las Relaciones Internacionales IDICSO Instituto de Investigación e n Ciencias Sociales Facultad de Ciencias Sociales](#), [consultado el 27 de febrero de 2020].
57. MINED, “Programa de alfabetización Yo, sí puedo: una idea de Fidel”, Noticias, Ministerio de Educación República de Cuba, 26 de agosto de 2019, [en línea], Dirección URL: <https://www.mined.gob.cu/programa-de-alfabetizacion-yo-si-puedo-una-idea-de-fidel/>, [consultado el 10 de agosto de 2021].
  58. Moldiz Castillo, Carlos, “El «Yo sí puedo» avanza a paso firme en Bolivia”, Rebelión, 15 de agosto de 2008, [en línea], Dirección URL: <https://rebellion.org/el-yo-si-puedo-avanza-a-paso-firme-en-bolivia/>, [consultado el 20 de octubre de 2021].
  59. Naciones Unidas, “El homicidio causa muchas más muertes que los conflictos armados, según nuevo estudio de la UNODC”, Oficina de las Naciones Unidas, 8 de julio de 2019, [en línea], Dirección URL: <https://www.unodc.org/unodc/es/frontpage/2019/July/el-homicidio-causa-muchas-ms-muertes-que-los-conflictos-armados--segn-nuevo-estudio-de-la-unodc.html>, [consultado el 16 de marzo de 2020].
  60. Naciones Unidas, “La Declaración de los Derechos Humanos”, [en línea], Dirección URL: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>, [consultado el 26 de mayo de 2020].
  61. OCDE, “Acerca de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)”, [en línea], Dirección URL: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>, [consultado el 7 de agosto de 2020].
  62. OCDE, “El Programa PISA de la OCDE ¿Qué es y para qué sirve?”, París, s/f, [en línea], Dirección URL: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>, [consultado el 7 de agosto 2020].
  63. OIT, “El gran problema del empleo en el mundo: Las malas condiciones de trabajo”, Organización Internacional del Trabajo, Noticias, Ginebra, 13 de febrero de 2019, [en línea], Dirección URL: [https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS\\_670577/lang-es/index.htm](https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_670577/lang-es/index.htm), [consultado el 5 de marzo de 2019].
  64. OIT, “La insuficiencia de empleos remunerados afecta a casi 500 millones de personas, según un nuevo informe de la OIT”, Organización Internacional del Trabajo, Noticias, 20 de enero de 2020, [en línea], Dirección URL: [https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS\\_734456/lang-es/index.htm](https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_734456/lang-es/index.htm), [consultado el 10 de marzo de 2020].
  65. OMS, “Las 10 principales causas de defunción”, *Centro de Prensa*, 24 de mayo de 2018, [en línea], Dirección URL: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/the-top-10-causes-of-death>, [consultado el 10 de marzo de 2020].
  66. OMS, “Violencia contra niños”, 7 de junio del 2019, [en línea], Dirección URL: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-children>, [consultado el 17 de marzo de 2020].
  67. ONU Mujeres, “Hechos y cifras: Acabar con la violencia contra mujeres y niñas. Diferentes formas de violencia. Poner fin a la violencia contra las mujeres.”, última actualización noviembre 2019, [en línea], Dirección URL: <http://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures>, [consultado el 10 de marzo de 2019].
  68. OPS, “Cuáles son las 10 principales amenazas a la salud en 2019”, Organización Panamericana de la Salud, 2019, [en línea], Dirección URL: [https://www.paho.org/hq/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14916:ten-threats-to-global-health-in-2019&Itemid=135&lang=es](https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=14916:ten-threats-to-global-health-in-2019&Itemid=135&lang=es), [consultado el 10 de marzo de 2020].
  69. Ortega Pérez, José Luis, “A un año de su inicio, el Programa “Yo si puedo” lleva más de dos mil alfabetizados”, Diario de Ecatepec, 30 de abril de 2008, [en línea], Dirección URL: <http://ecatepecnoticias.blogspot.com/2008/04/un-ao-de-su-inicio-el-programa-yo-si.html>, [consultado el 20 de diciembre de 2021].
  70. Peiró, Patricia, “El primer país al que puede engullir el mar por el cambio climático”, EL PAIS en línea, Cambio Climático, 20 de septiembre de 2018, [en línea], Dirección URL: [https://elpais.com/elpais/2018/09/14/planeta\\_futuro/1536940957\\_042749.html](https://elpais.com/elpais/2018/09/14/planeta_futuro/1536940957_042749.html), [Consultado el 8 de marzo de 2019].
  71. Pérez, Maritza, “Violencia intrafamiliar aumenta hasta 100% por cuarentena”, El Economista, Política, 9 de abril de 2020, [en línea], Dirección URL: <https://www.economista.com.mx/politica/Violencia-intrafamiliar-aumenta-hasta-100-por-cuarentena-20200409-0020.html>, [consultado el 17 de abril de 2020].

72. Planelles, Manuel, "La Cumbre de Nueva York se cierra con un compromiso insuficiente contra la crisis climática", *El País*, 24 de septiembre de 2019, [en línea], Dirección URL: [https://elpais.com/sociedad/2019/09/23/actualidad/1569243933\\_724304.html](https://elpais.com/sociedad/2019/09/23/actualidad/1569243933_724304.html), [consultado el 10 de marzo de 2020].
73. Prensa Latina, "Presidente de Nicaragua reconoce apoyo de Cuba a la alfabetización", *El País*.cr, 23 de marzo de 2021, [en línea], Dirección URL: <https://www.elpais.cr/2021/03/23/presidente-de-nicaragua-reconoce-apoyo-de-cuba-a-la-alfabetizacion/>, [consultado el 20 de octubre de 2021].
74. Ragsberg, Fernando, "La educación, la 'gallina de los huevos de oro' de Cuba", *Público*, 13 de septiembre de 2017, [en línea], Dirección URL: <https://www.publico.es/internacional/educacion-cuba-educacion-gallina-huevos-oro-cuba.html>, [consultado el 4 de agosto de 2021].
75. Relys Díaz, Leonela, "Relys Díaz, Leonela. 'Yo, sí puedo'", *Otras voces en educación*, 15 de agosto de 2016, [en línea], Dirección URL: <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/135219>, [consultado el 10 de agosto de 2021].
76. Rezzano, María Fernanda, "'Yo, sí puedo', alfabetización cubana que cambia vidas en Argentina", 31 de julio de 2019, [en línea], Dirección URL: <https://distintaslatitudes.net/historias/serie/cuba/yo-si-puedo-argentina>, [consultado el 15 de agosto de 2021].
77. Robles Bárcena, Miguel; Celis Barragán, María Elisa; Navarrete García, Claudia *et al.*, *El analfabetismo*, en José Narro Robles; Jaime Martuscelli Quintana, Eduardo Barzana García (Coord.), "Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional", Primera Edición, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM, México, 2012, [en línea], Dirección URL: <http://www.planeducativonacional.unam.mx>, [consultado el 25 de octubre de 2021].
78. Robles, Celestino, "Alfabetizar en Oaxaca, una lucha constante", en *Revista buzos*, 29 de mayo de 2006, año 7 no. 196, [en línea], Dirección URL: <https://buzos.com.mx/recursos/revista/196/buzos196.pdf>, [consultado el 18 de diciembre de 2021].
79. Rodríguez Valdés, Alicia, "Breves apuntes de su importancia política- social y su impacto en el desarrollo económico de nuestro país.", Asociación Cubana de las Naciones Unidas, s/f, [en línea], Dirección URL: <http://www.acnu.org.cu/articulos/breves-apuntes-de-su-importancia-politica-social-y-su-impacto-en-el-desarrollo-economico>, [consultado 6 de agosto de 2021].
80. Rubenstein, Richard E., "State Security, Human Security, and the Problem of Complementarity", *Rethinking Security in the Twenty-First Century*, 2017, [en línea], Dirección URL: [https://www.researchgate.net/publication/311537788\\_State\\_Security\\_Human\\_Security\\_and\\_the\\_Problem\\_of\\_Complementarity](https://www.researchgate.net/publication/311537788_State_Security_Human_Security_and_the_Problem_of_Complementarity), [consultado el 15 de abril de 2020].
81. S/a, "¿En qué medida va a afectar el COVID-19 al mundo del trabajo?", Organización Internacional del Trabajo, COVID y el mundo del trabajo, Noticias, s/f, [en línea], Dirección URL: [https://www.ilo.org/global/topics/coronavirus/impacts-and-responses/WCMS\\_739398/lang-es/index.htm](https://www.ilo.org/global/topics/coronavirus/impacts-and-responses/WCMS_739398/lang-es/index.htm), [consultado el 16 de julio de 2021].
82. S/a, "¿Qué debes saber sobre la Misión Robinson en Venezuela?", *teleSURtv.net*, Noticias, 1 de julio de 2021, [en línea], Dirección URL: <https://www.telesur.tv/news/venezuela-detalles-mision-robinson-20210701-0004.html>, [consultado el 16 de octubre de 2021].
83. S/a, "Bolivia vence al analfabetismo", *Internacional, El País*, 20 de diciembre de 2008, [en línea], Dirección URL: [https://elpais.com/internacional/2008/12/21/actualidad/1229814001\\_850215.html](https://elpais.com/internacional/2008/12/21/actualidad/1229814001_850215.html), [consultado el 20 de octubre de 2021].
84. S/a, "Chimalhuacán Tasa de Analfabetismo", *DataMéxico*, [en línea], Dirección URL: <https://datamexico.org/es/profile/geo/chimalhuacan#illiteracy-rate>, [consultado 19 de diciembre de 2021].
85. S/a, "Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia", 1945, [en línea], Dirección URL: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/constitution/>, [consultado el 11 de septiembre 2017].

86. S/a, "Coronavirus: los inesperados beneficios de la epidemia de covid-19 para el medioambiente", Redacción BBC News Mundo, 28 de febrero de 2020, [en línea], Dirección URL: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-51664432>, [consultado el 17 de abril de 2020].
87. S/a, "COVID-19 pandemic", 2020, actualizado constantemente, [en línea], Dirección URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/2019-20\\_coronavirus\\_pandemic](https://en.wikipedia.org/wiki/2019-20_coronavirus_pandemic), [consultado el 17 de abril de 2020].
88. S/a, "Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)", Naciones Unidas, La Organización, Declaración Universal de los Derechos Humanos, [en línea], Dirección URL: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>, [consultado el 11 de septiembre de 2017].
89. S/a, "Declaran a Michoacán Primera Entidad Mexicana Libre de Analfabetismo", Lo relevante, 11 de febrero de 2008, [en línea], Dirección URL: <http://www.tribunalmmm.gob.mx/tribunalm/lorelevante/relevante2008/febrero/Declaran.htm>, [consultado el 18 de diciembre de 2021].
90. S/a, "Día internacional de la alfabetización", 8 de septiembre de 2021, [en línea], Dirección URL: <https://es.unesco.org/commemorations/literacyday>, [consultado el 9 de septiembre de 2021].
91. S/a, "Ecatepec e INEA acuerdan cruzada para alfabetizar a 24 mil adultos en el municipio", Así sucede, 27 de octubre de 2021, [en línea], Dirección URL: <https://asisucedec.com.mx/ecatepec-e-inea-acuerdan-cruzada-para-alfabetizar-a-24-mil-adultos-en-el-municipio/>, [consultado el 20 de diciembre de 2021].
92. S/a, "El analfabetismo también tiene rostro indígena", NOTIMIA, Agencia de noticias de mujeres indígenas y afrodescendientes, 8 de septiembre de 2021, [en línea], Dirección URL: <http://notimia.com/el-analfabetismo-tambien-tiene-rostro-indigena/>, [consultado el 25 de octubre de 2021].
93. S/a, "Información sobre el método de alfabetización Yo sí puedo", s/f, [en línea], Dirección URL: [http://www.conalfa.edu.gt/Desc/yosi\\_Info\\_pedag.pdf](http://www.conalfa.edu.gt/Desc/yosi_Info_pedag.pdf), [consultado el 15 de agosto de 2021].
94. S/a, "Kiribati, el país superpoblado del Pacífico Sur que será inhabitable en menos de 15 años", BBC News Mundo, 21 de enero de 2020, [en línea], Dirección URL: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-51173489>, [consultado el 16 de julio de 2021].
95. S/a, "Los efectos del cambio climático serán peores de lo previsto, según un nuevo informe del IPCC", National Geographic, Medio Ambiente, 8 de octubre de 2018, [en línea], Dirección URL: <https://www.nationalgeographic.es/medio-ambiente/2018/10/informe-ipcc-efectos-cambio-climatico-mas-graves>, [consultado el 8 de marzo de 2019].
96. S/a, "Metodología: Yo, sí puedo", Misión Robinson: Yo, sí puedo, 26 de agosto de 2003, [en línea], Dirección URL: <http://cdi.mecon.gov.ar/bases/docelec/dp3146.pdf>, [consultado el 15 de agosto de 2021].
97. S/a, "Michoacán logró vencer el analfabetismo", La Jornada, 14 de febrero de 2008, [en línea], Dirección URL: <https://www.jornada.com.mx/2008/02/14/index.php?section=politica&article=014n1pol>, [consultado el 18 de diciembre de 2021].
98. S/a, "Movimiento Antorchista Nacional: ¿Qué es y cómo surgió?", Radio Fórmula, 21 de junio de 2022, [en línea], Dirección URL: <https://www.radioformula.com.mx/nacional/2022/6/21/movimiento-antorchista-nacional-que-es-como-surgio-720821.html>, [consultado el 13 de agosto de 2022].
99. S/a, "Objetivos de Desarrollo Sostenible", Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, [en línea], 2018, Dirección URL: <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>, [consulta: 7 de agosto de 2020].
100. S/a, "Plan Iberoamericano de Alfabetización (PIA)", Secretaría General Iberoamericana, [en línea], Dirección URL: <https://www.segib.org/plan-iberoamericano-de-alfabetizacion-pia/>, [consultado el 11 de octubre de 2021].
101. S/a, "Quiénes son los kurdos, el pueblo que lucha por tener un Estado propio en Medio Oriente desde hace 100 años", BBC News Mundo, 13 de octubre de 2019, [en línea], Dirección URL: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-50011717>, [consultado el 17 de mayo de 2020].



102. S/a, "Seguridad alimentaria y nutricional: Conceptos básicos", Programa Especial para la Seguridad Alimentaria, PESA, 3ª edición, 2011, [en línea], Dirección URL: <http://www.fao.org/3/a-at772s.pdf>, [consultado el 5 de marzo de 2019].
103. S/a, "Sistema de información bibliográfica de las Naciones Unidas UNBISNET", 2017, [en línea], Dirección URL: <http://unbisnet.un.org:8080/ipac20/ipac.jsp?session=1427F494039C3.11582&profile=voting&uri=full=3100023~!909326~!0&ri=1&aspect=power&menu=search&source=~!horizon>, [consultado el 11 septiembre de 2017].
104. S/a, "Trump destina 738 mil millones de dólares a presupuesto militar", teleSURtv, Noticias, Mundo, 21 de diciembre de 2019, [en línea], Dirección URL: <https://www.telesurvtv.net/news/donald-trump-firma-proyecto-presupuesto-militar-2020-20191220-0024.html>, [consultado el 17 de abril de 2020].
105. S/a, "Urge la educación financiera a temprana edad", El Economista, Finanzas personales, 26 de julio de 2015, [en línea], Dirección URL: <https://www.eleconomista.com.mx/finanzaspersonales/Urge-la-educacion-financiera-a-temprana-edad-20150726-0043.html>, [consultado el 11 de enero de 2021].
106. S/a, Home, The Literacy for Life Foundation, última actualización 2021, [en línea], Dirección URL: <https://www.lflf.org.au>, [consultado 21 de octubre de 2021].
107. S/a, Nuestro trabajo, Fundación Un Mundo Mejor Es Posible, UMMEP, última actualización 2014, [en línea], Dirección URL: <https://www.fundacionummep.org.ar/nuestro-trabajo/>, [consultado el 20 de octubre de 2021].
108. S/a, Results and Impact, The Literacy for Life Foundation, última actualización 2021, [en línea], Dirección URL: <https://www.lflf.org.au>, [consultado 21 de octubre de 2021].
109. Sen, Amartya, "Basic Education and Human Security", 2-4 enero de 2002, [en línea], Dirección URL: <https://afed.itacec.org/document/Education%20and%20Human%20Security.pdf>, [consultado el 30 de enero de 2021].
110. Senado de la República, "De las Comisiones Unidas de Educación y Cultura; y de Relaciones Exteriores, el que contiene punto de acuerdo por el que se exhorta a impulsar programas y proyectos para abatir los rezagos educativos", Gaceta del Senado, Gaceta: LIX/2PPO-67/2980, jueves 14 de octubre de 2004, [en línea], Dirección URL: [https://www.senado.gob.mx/64/gaceta\\_del\\_senado/documento/2980](https://www.senado.gob.mx/64/gaceta_del_senado/documento/2980), [consultado el 18 de diciembre de 2021].
111. Soto, Luis Fernando, "La experiencia mixteca", en Revista buzos, 29 de mayo de 2006, año 7 no. 196, [en línea], Dirección URL: <https://buzos.com.mx/recursos/revista/196/buzos196.pdf>, [consultado el 18 de diciembre de 2021].
112. Subcomandante Marcos, "El método de alfabetización cubano «Yo sí puedo» llega a Sevilla", Rebelión, 29 de abril de 2008, [en línea], Dirección URL: <https://rebellion.org/el-metodo-de-alfabetizacion-cubano-yo-si-puedo-llega-a-sevilla/>, [consultado el 21 de octubre].
113. Transparency International, "Guía de lenguaje claro sobre lucha contra la corrupción, Corrupción", p. 14, [en línea], Dirección URL: [https://www.transparency.org/whatwedo/publication/guia\\_de\\_lenguaje\\_claro\\_sobre\\_lucha\\_contra\\_la\\_corrupcion](https://www.transparency.org/whatwedo/publication/guia_de_lenguaje_claro_sobre_lucha_contra_la_corrupcion), [consultado el 12 de marzo de 2019].
114. UIL-UNESCO, "Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA)", Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, s.f., [en línea], Dirección URL: <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/conferencia-internacional-confinte>, [consultado 6 de octubre de 2021].
115. UNAM, "Programa de servicio social: La UNAM por la alfabetización de tu comunidad", 9 de enero de 2007, p. 39, [en línea], Dirección URL: <https://www.dgoser.unam.mx/portaldgose/servicio-social/archivos/ss-programa-alfa/Alfabetizacion.pdf>, [consultado el 17 de diciembre de 2021].
116. UNESCO, "Cinco decenios de acción en favor de la Alfabetización", Alfabetización, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, s.f., [en línea], Dirección URL: <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion-todos/cinco-decenios>, [consultado el 6 de octubre de 2021].

117. UNESCO, "Cuba celebra el Día Internacional de la Alfabetización", UNESCO, La Habana, 8 de septiembre de 2020, [en línea], Dirección URL: <https://es.unesco.org/news/cuba-celebra-dia-internacional-alfabetizacion>, [consultado el 10 de agosto de 2021].
118. UNESCO, "Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos", 2016, [en línea], Dirección URL: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa), [consultado el 7 de agosto de 2020].
119. UNESCO, "En América Latina y el Caribe sólo Cuba alcanzó los objetivos globales de la Educación para Todos en el periodo 2000-2015", [en línea], Dirección URL: <https://es.unesco.org/news/america-latina-y-caribe-solo-cuba-alcanzo-objetivos-globales-educacion-todos-periodo-2000-2015>, [consultado el 4 de agosto de 2021].
120. UNESCO, "Premios Internacionales de Alfabetización de la UNESCO", actualizado 2021, [en línea], Dirección URL: <https://es.unesco.org/themes/literacy/prizes>, [consultado el 10 de octubre de 2021].
121. UNESCO, "Sobre la UNESCO, Historia de la Organización", 2017, [en línea], Dirección URL: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/>, [consultado el 11 de septiembre 2017].
122. UNICEF, "¿Qué es la mutilación genital femenina? Respuestas a siete preguntas ¿Cómo afecta esta nociva práctica a millones de niñas en todo el mundo?", Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 4 de marzo de 2020, [en línea], Dirección URL: <https://www.unicef.org/es/historias/lo-que-debes-saber-sobre-la-mutilacion-genital-femenina>, [consultado el 12 de enero de 2021].
123. UNICEF, "1 de cada 3 personas en el mundo no tienen acceso a agua potable", 18 de junio de 2019, [en línea], Dirección URL: <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/1-de-cada-3-personas-en-el-mundo-no-tiene-acceso-a-agua-potable>, [consultado el 10 de marzo de 2020].
124. UNICEF, "Programa Conjunto del UNFPA y UNICEF sobre la Mutilación Genital Femenina: Acelerar la eliminación de una violación de los derechos humanos", Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, última modificación marzo 2020, [en línea], Dirección URL: <https://www.unicef.org/es/protection/programa-conjunto-del-unfpa-y-unicef-sobre-la-mutilacion-genital-femenina>, [consultado el 12 de enero de 2021].
125. UNTFHS, "7. Where does the UNTFHS get its resources?", Home, UNTFHS, FAQs, Fondo Fiduciario de las Naciones Unidas para la Seguridad Humana, 11 de diciembre de 2020, [en línea], Dirección URL: <https://www.un.org/humansecurity/trustfund/faqs-2/>, [consultado el 30 de enero de 2021].
126. UNTFHS, "Human security milestones and history", [en línea], Dirección URL: <https://www.un.org/humansecurity/human-security-milestones-and-history/>, [consultado el 12 de marzo de 2019].
127. UNTFHS, United Nations Trust Fund For Human Security, Fondo Fiduciario de Naciones para la Seguridad Humana, Trust Fund: Programmes, última actualización 11 de diciembre de 2020, [en línea], Dirección URL: <https://www.un.org/humansecurity/trustfund/>, [consultado el 11 de enero de 2021].
128. Velázquez, Sofía, "¿Qué pasa con la salud mental de los niños durante el confinamiento?", UNIVERZOOM, 10 de octubre de 2020, [en línea], Dirección URL: <http://blogs.universum.unam.mx/univerzoom/2020/10/10/que-pasa-con-la-salud-mental-de-los-ninos-durante-el-confinamiento/>, [consultado el 11 de enero de 2021].
129. Wiegold, Marilu, "UNICEF: normatividad dificulta acceso de adolescentes a servicios de salud mental, sexual y reproductiva", UNICEF, Lima, agosto 2020, [en línea], Dirección URL: <https://www.unicef.org/peru/nota-de-prensa/unicef-normatividad-dificulta-acceso-de-adolescentes-servicios-de-salud-mental-sexual-reproductiva>, [consultado el 11 de enero de 2021].
130. Wong, Alma Paola, "Paquete Económico 2022 proyecta aumento de 2.2% en gasto educativo", 8 de septiembre de 2021, [en línea], Dirección URL: <https://www.milenio.com/politica/paquete-economico-2022-proyecta-aumento-2-2-gasto-educativo>, [consultado el 27 de octubre de 2021].

131. Xinhua, "Director de la OMS destacó al sistema de salud cubano", Clustersalud-América Economía, Sector Público, 26 de abril de 2018, [en línea], Dirección URL: <https://clustersalud.americaeconomia.com/sector-publico/director-de-la-oms-destaco-al-sistema-de-salud-cubano>, [consultado el 4 de agosto de 2021].
132. Zavaleta Hernández, Sandra Kanety, "El concepto de seguridad humana en las relaciones internacionales", *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia, vol. 10, núm. 1, enero-junio, 2015, 65-87 pp., [en línea], Dirección URL: <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ries/article/view/351/220>, [consultado el 19 de febrero de 2019].

## Documentales

1. Domínguez, Inés; López, Lola, "Entrevista a Leonela Relys", La Guerrilla Comunicacional, 15 de marzo de 2013, [en línea], Dirección URL: <http://laentrevistadelmes.com/2013/03/>, [consultado el 15 de agosto de 2021].
2. Henssler, Markus, "El paraíso del Pacífico: Kiribati", DW Documental 1 marzo de 2018, [en línea], Dirección URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Pg6a-lkQnc4>, [visto el 6 de marzo de 2019].
3. Murphy, Catherine, "Silvio Rodríguez. Mi primera tarea", The Literacy Project, YouTube, 11 de mayo de 2020, [en línea], Dirección URL: <https://www.youtube.com/watch?v=cQq5H7N2MYE>, [consultado el 10 de agosto de 2021].
4. S/a, "Documental: Yo, sí puedo. Un programa para poner fin al analfabetismo en Sevilla", 31 de marzo de 2011, [en línea], Dirección URL: <https://www.youtube.com/watch?v=O2DD2RWoMb4>, [consultado el 21 de octubre de 2021].