

REVISTA INTERDISCIPLINARIA DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS





CRESUR

Centro Regional
de Formación Docente
e Investigación Educativa

REVISTA INTERDISCIPLINARIA DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

MENSAJE DEL DIRECTOR

La vocación del investigador es sin duda una labor noble, en la medida que se compromete con su presente. Este compromiso demanda una entrega con su quehacer profesional, más allá de sí mismo; implica observar la realidad con un detenimiento y sensibilidad, únicas que lo llevará a encontrar y denunciar realidades –en su mayoría– emergentes o marginadas; y en varias ocasiones también le llevará a la propuesta de alternativas para la construcción de sociedades más justas, equitativas, democráticas y felices.

La Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos (RIEL) que edita el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (Cresur-México) en coordinación con el Centro Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos (CIEL) de la Universidad de La Serena, Chile presentan esta tercera edición del año 2018, cuyo contenido es resultado del compromiso y entusiasmo de múltiples investigadores, profesionales y académicos –por y para quienes–, como instituciones académicas ponemos nuestro empeño por ofrecer espacios de divulgación científica como este.

Número con número buscamos ofrecer buenos resultados a quienes nos honran con su preferencia; en ese sentido, nos llena de alegría anunciarles que en el mes de julio la RIEL fue indizada en el catálogo de Actualidad Iberoamericana, además de formar parte de los catálogos de CLACSO y FLACSO. Este logro por sobre todas las cosas, nos conduce a reiterar nuestro compromiso por la calidad de este producto editorial.

Los temas abordados en este número permiten formar un nutrido interés interdisciplinario que nos lleva de la pedagogía a la inclusión; de la antropología, a los estudios de género; de la economía a la violencia. No obstante, estos temas entablan un diálogo al hacer visibles temas cotidianos que requieren la atención y acción no sólo ciudadana, sino política.

En este sentido, apreciado lector, deseamos que la edición se convierta en insumo para los debates en torno a los temas compartidos.

José Humberto Trejo Catalán

MENSAJE DEL CO-DIRECTOR

Una vez más vengo en felicitarlos por la excelente entrega del último número de la Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos (Septiembre-Diciembre 2018, Año 2, Número 3), la cual nos llena de orgullo y de agradecimientos para todos cuantos colaboraron en ella y la hicieron posible. La calidad de los trabajos y, sobre todo, la temática que alienta su escritura, nos habla de una realidad común y compartida, compleja y plagada de desafíos para quienes ejercemos el noble rol de educadores.

El camino andado no ha sido fácil, pero la perseverancia ha dado sus extraordinarios frutos.

Esta revista que ha visto la luz en el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR, Chiapas, México), se proyecta hacia nuestras aulas chilenas, en donde académicos y estudiantes se nutren con sus ideas y reflexiones, alimentando así sus clases e investigaciones. Razones de sobra para estar contentos y satisfechos con esta feliz iniciativa.

Gracias una vez más, y le deseamos a la RIEL una larga vida llena de éxitos y reconocimientos.

Dr. Jaime Montes Miranda

DIRECTORIO

Directores

José Humberto Trejo Catalán, Jaime Montes Miranda

Co-editor

Carolina Pano Fuentes

Editor

Víctor del Carmen Avendaño Porras

Equipo Editorial

Iris Alfonzo Albores, Dulce María Guillén Morales

Presidente de consejo editorial

Édgar Jiménez Cabrera

Consejo Editorial

Dra. María Teresa Juliá Contreras / Psicología / Universidad de La Serena - Chile

Dr. Carlos Calvo Muñoz / Educación / Universidad de La Serena - Chile

Dr. Mario Arenas Navarrete / Música / Universidad de La Serena - Chile

Mg. Marcelo Sepúlveda / Teología / Universidad Católica del Norte - Chile

Mg. Juan Navarrete / Teología / Universidad Católica del Norte - Chile

Mg. Sergio Romero / Filosofía / Universidad Católica del Norte - Chile

Dr. Ángel Espina / Antropología / Universidad de Salamanca - España

Dra. Ana Lúcia Coutinho / Antropología / Universidade de Salamanca - Brasil

Dra. Norma de los Ríos Méndez / Filosofía y Letras / Universidad Autónoma de México / México

Dra. Iris Alfonzo Albores / Educación / Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa - México

Dr. José Emilio Sánchez / Educación / Universidad Intercultural Indígena de Sinaloa - México

Dra. María Teresa Prieto Quezada / Educación / Universidad de Guadalajara / México

Dr. José Claudio Carrillo Navarro / Educación / Universidad de Guadalajara / México

Asesoría Técnica

Luis Ángel Domínguez Ruiz

Diseño y Maquetado

Andrés Jerónimo Pérez Gómez

Publicación arbitrada por el Comité Editorial del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos (RIEL), Año 2, No. 3, septiembre a diciembre de 2018, es una publicación cuatrimestral editada por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, Carretera Municipal Tecnológico – Copalar km 2200, Comitán de Domínguez, Chiapas, C.P. 30037, teléfono 019636366100, www.cresur.edu.mx, Editor Responsable: José Humberto Trejo Catalán, teléfono 019636366100, huberto.trejo@cresur.edu.mx. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: en trámite, ISSN: 2448-8046, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, División de Investigación e Innovación, Dr. Víctor del Carmen Avendaño Porras, Carretera Municipal Tecnológico – Copalar km 2200, Comitán de Domínguez, Chiapas, C.P. 30037, fecha de última modificación, 1 de septiembre de 2018.

Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos forma parte del catálogo de CLACSO; puede ser consultada en biblioteca.clacso.edu.ar
Contacto: riel@cresur.edu.mx, 019636366100 Ext. 250

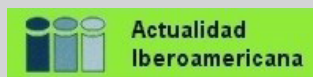


TABLA DE CONTENIDOS

Artículos

La crisis de PEMEX: ¿Oportunidad para una reforma fiscal?	9
<i>Bruno Sovilla, Eusembio Gómez Ramírez, Manuel Sánchez Pérez</i>	
Proyecto de intervención para la mejora de la inclusión de niños y niñas con NEEE en el aula: un estudio exploratorio comparado	21
<i>Félix Fernández Castaño, Helena Domínguez Santos</i>	
Educación Inclusiva y Reforma Educativa: trascender la retórica	39
<i>Mario Martínez Silva, Roberto René Pinto Rojas</i>	
Resultados de la educación en México desde el enfoque del capital humano: impactos a nivel local en los estados con proceso electoral para gobernador en 2018.	59
<i>Christian José Jiménez Costas, José Antonio Pacheco Hernández</i>	

Ensayos

Evolución de la Teoría Ecofeminista en la Región Amazónica	79
<i>María Del Carmen López Aniorte, Eva Ortiz Cermeño</i>	
Reflexiones sobre la cultura de la violencia en México	87
<i>Alfonso Hernández Gómez</i>	

Reseña

Mujeres ante la crisis económica global. Empoderamiento y precariedad	97
<i>Carolina Pano Fuentes</i>	



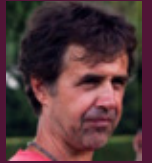
“

el peso del petróleo en las cuentas fiscales de la nación no guarda proporción con el peso de la actividad petrolera en el PIB o en el balance del comercio exterior”

“Plataforma petrolera Centenario Pemex” [Imagej]. Recuperado de <https://www.flickr.com/photos/146340383@N02/28493799984/in/photostream/>

Bruno Sovilla

Licenciado en Economía en Boloña, Italia. Maestro en Relaciones Internacionales en Trent. Doctor en Economía por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

**Eusebio Gómez Ramírez**

Estudiante de Economía en la Facultad de Ciencias Sociales, UNACH Campus III San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Séptimo semestre, originario de Nuevo Limar, Tila, Chiapas, México. Nació el 13 de septiembre de 1996.

**Manuel Sánchez Pérez**

Originario de Bachajón, municipio de Chilón, Chiapas, México. Nació el 23 de enero de 1998. Actualmente se encuentra cursando el séptimo semestre de la licenciatura en economía en la Facultad de Ciencias Sociales campus III de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

**ARTÍCULO**

La crisis de PEMEX: ¿Oportunidad para una reforma fiscal?

PEMEX Crisis: an opportunity for a fiscal reform?

Bruno Sovilla
brunosov@hotmail.com

Eusebio Gómez Ramírez
prajedes@hotmail.com

Manuel Sánchez Pérez
mansanchez95@gmail.com

Fecha de recepción: 18 de junio de 2018

Fecha de aceptación: 20 de julio de 2018

Resumen

A partir de la expropiación petrolera y la creación de la empresa paraestatal PEMEX, en 1938, el estado mexicano obtuvo el control directo de un recurso estratégico y de suma importancia para la economía nacional. Desde entonces, PEMEX ha cumplido principalmente con dos funciones: generar divisa y contribuir a financiar el gasto público a través del pago de impuestos. Durante muchos años las finanzas públicas han estado dependiendo en gran medida de los ingresos petroleros y como consecuencia, la paraestatal no ha podido llevar a cabo los

proyectos de inversión necesarios para mantener o incrementar la producción. Esto ha contribuido a agravar la crisis petrolera de los últimos años con un declive de la producción, creando las premisas para la reforma energética, diseñada para atraer inversión privada en este sector.

En este trabajo argumentamos que una posible alternativa para evitar la privatización de un recurso natural tan estratégico como el petróleo, sería aprobar una reforma fiscal que aumente los ingresos tributarios no petroleros, permitiéndole a Pemex financiar la inversión necesaria para contrarrestar la caída de la producción.

Palabras clave: petróleo, reforma energética, reforma fiscal.

Abstract

With its oil expropriation and creation of PEMEX in 1938, the Mexican government started to control this strategic resource directly to benefit the Mexican economy. Since then, Pemex has fulfilled two main functions: to generate hard currency and to finance public expenditures through income taxes. Because the public budget has been dependent upon oil incomes for many years, PEMEX could not undertake the investment projects needed to maintain or increase production. That lack of investment led to a production decrease that contributed to provoking an oil crisis during recent years. The government responded with energy reforms to attract foreign investment to this sector.

In this work we argue that an alternative, to avoid the privatization of such an important natural resource, is to introduce a fiscal reform that increases tax revenues other than those from oil, thereby allowing PEMEX to finance the necessary investments to address the decrease in gas production.

Keywords: Oil, Energetic reform, Fiscal reform.

Introducción

En 2018 se cumplen 80 años de la expropiación de la industria petrolera en México. En este periodo PEMEX, la empresa petrolera paraestatal, ha asumido una importante función dentro de la economía nacional, extrayendo el petróleo que se ha utilizado en la industria nacional, abasteciendo oportunamente la demanda interna de combustibles para uso familiar, generando divisa y asegurando una parte importante de la recaudación tributaria.

En una perspectiva internacional, según fuentes oficiales de PEMEX, en 2016 México ocupaba el doceavo lugar en producción de petróleo crudo y el treceavo lugar en producción de gas natural. Mientras que, dentro de la lista de las principales empresas energéticas, ya sean públicas o privadas, la petrolera estatal PEMEX, en 2015, ocupó en cuanto a producción de petróleo crudo el noveno lugar, en producción de gas natural el décimo lugar y en ventas totales el quinceavo lugar.

Desde su creación PEMEX ha dominado la industria petrolera siendo un monopolio al cual se asignó desde sus inicios, por mandato constitucional, el control total de la extracción y comercialización de los hidrocarburos. En 1995, en el contexto de una crisis económica, se consideró que la inversión efectuada por la paraestatal no era suficiente, por lo que a partir de 1997 se permitió la participación limitada del sector privado, según el esquema de los Proyectos de Inversión Diferidos en el Gasto (PIDIREGAS), sin tener que modificar la Constitución.

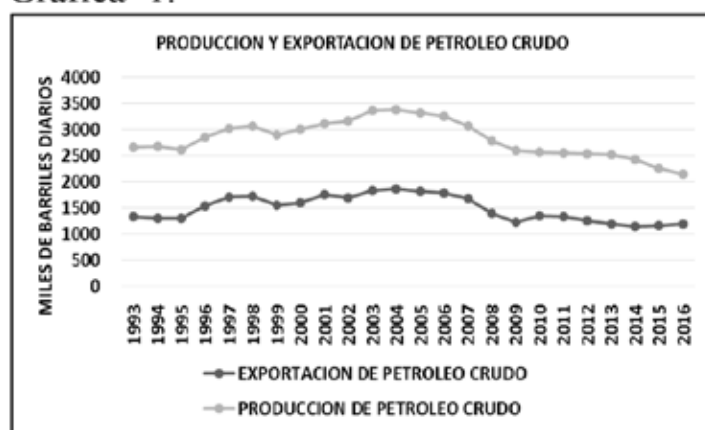
Sin embargo, desde hace una década PEMEX ha enfrentado una situación muy complicada: el agotamiento de los mega yacimientos petroleros como el complejo Cantarell, la baja inversión productiva y, como consecuencia, el declive de la producción que ha determinado por primera vez, en la historia reciente del país, una balanza energética deficitaria, algo anómalo para un país petrolero, lo cual pone en riesgo la autosuficiencia energética del país. Esta situación ha originado en los años recientes la implementación de una reforma energética, que forma parte de un paquete que incluyen once reformas estructurales impulsadas por el presidente Peña Nieto, que contempla la participación del sector privado (también del capital extranjero) en la industria petrolera para realizar actividades que antes sólo eran exclusivas para PEMEX. Este paquete de reformas estructurales incluye una reforma en materia fiscal que hasta la fecha no ha logrado aumentar la progresividad del sistema tributario, ni elevar la carga fiscal no petrolera para poder financiar un mayor gasto social y reducir la enorme desigualdad que siempre ha caracterizado la economía mexicana. Sin embargo, esta reforma se ha ido posponiendo porque resultaba más conveniente en términos políticos financiar un tercio del gasto público con los ingresos petroleros.

Ante esta situación, pensamos que el régimen fiscal al que PEMEX ha estado sujeta a través del pago de impuestos y derechos, ha resultado ser una carga muy pesada que a la larga ha mermado su potencial productivo. Sólo una reforma fiscal que aumente los ingresos tributarios no petroleros podría liberar a PEMEX de esta obligación tributaria, sin comprometer las finanzas públicas, lo que le permitiría realizar las inversiones necesarias en el sector petrolero nacional, para recuperar los niveles de producción deseables, en beneficio de la economía nacional.

Las causas de la crisis petrolera

Una de los principales objetivos que tiene Pemex como empresa paraestatal es satisfacer la demanda interna y exportar los excedentes. La gráfica 1 muestra la evolución que han tenido la producción y exportación de petróleo crudo en México a lo largo de los últimos 24 años con oscilaciones bastante pronunciadas. Por ejemplo, la producción alcanzó un tope en 2004 y desde entonces se ha reducido en un 40%.

Gráfica 1.



Fuente: Elaboración propia con datos PEMEX.

La producción petrolera de las últimas dos décadas ha estado marcada, por un lado, por el crecimiento sostenido que tuvo a partir de la segunda mitad de la década de los noventa, hasta llegar a su punto más alto en 2004, cuando PEMEX produjo en promedio 3 millones 382 mil barriles diarios de petróleo crudo. Sucesivamente inició el declive de la producción de petróleo crudo desde 2005. A partir de entonces, ésta ha venido disminuyendo rápidamente, y del 2004 al 2012 decreció en más de 24%. Más preocupante aún es que esta tendencia no se ha logrado revertir (ver gráfica 1). En gran medida esto se debe al colapso de uno de los campos súper gigantes, el complejo Cantarell, descubierto en 1976 y que alcanzó su pico de producción en 2004 cuando llegó a representar el 63% de la producción total. Sin embargo, en 2009 su producción se había reducido hasta el 26% de la producción total. Ante esta situación Lajous (2010) señala:

Las consecuencias para el país de la declinación previsible no deben subestimarse. Obligan a dar mayor importancia al uso eficiente de energía y a revisar la conveniencia de mantener niveles elevados de exportación, ante una reducción en la vida media de las reservas probadas que las ha llevado a niveles preocupantes. Colocan en un primer plano la prioridad de avanzar en la administración de yacimientos, mejorar prácticas productivas, apoyarse en sistemas de recuperación mejorada y acelerar el cambio tecnológico en las actividades de exploración y desarrollo. (p. 408).

El comercio de hidrocarburos en el exterior ha sido sumamente importante para la economía mexicana y PEMEX ha sido una fuente significativa de recursos fiscales para el Gobierno Federal. México es un país que exporta petróleo crudo e importa derivados del crudo (gasolina, diésel, etc.) para el funcionamiento de las empresas automotrices, industrias manufactureras y para otros servicios (gráfica 2); en el periodo 1993-2014 la balanza de productos petroleros ha sido superavitaria. Sin embargo, en 2015 y 2016 la balanza de productos petroleros presenta un déficit, consecuencia de la baja producción de la paraestatal que ha repercutido en menores exportaciones y de la incapacidad de desarrollar una industria de refinación para producir los derivados que ahora se importan (gasolina, diésel etc.).

Gráfica 2.

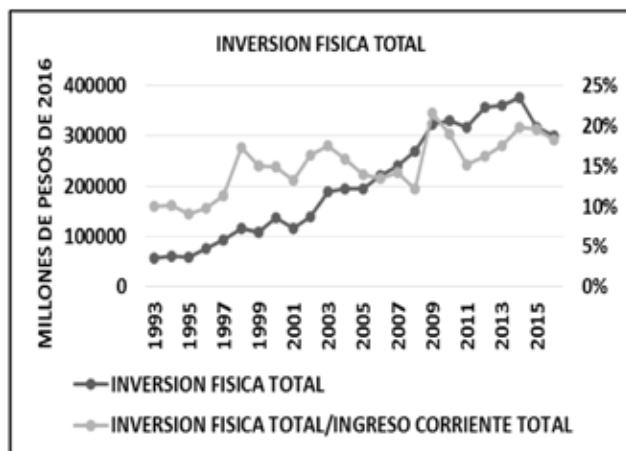


Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI.

En un contexto de precios del petróleo a la baja, la balanza petrolera de México fue afectada por el diferencial de precios entre exportaciones e importaciones, mayores importaciones de derivados del petróleo y un estancamiento del volumen exportado.

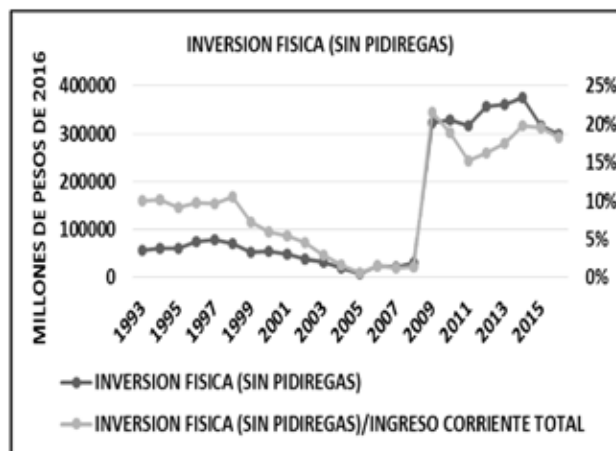
Uno de los grandes problemas de la empresa petrolera mexicana, quizás el más importante, ha sido su bajo nivel de inversión en exploración, producción y refinación. En la gráfica 3 (inversión física total que incluye inversión PIDIREGAS) se puede apreciar que, durante la década de los noventa y principio de este siglo, la inversión real se mantuvo muy baja. Aun cuando la producción de petróleo crudo llegó a su pico en 2004 en un entorno de precios del crudo al alza, PEMEX no realizó mayores inversiones productivas. Aunque a partir de 2009 la inversión se ha recuperado, esta reactivación no ha sido suficiente para evitar la crisis productiva de los últimos años, porque la escasa inversión en años anteriores no permitió la exploración de nuevos yacimientos y los que se encontraban en operación se habían acabado, como el complejo Cantarell.

Gráfica 3.



Fuente: Elaboración propia con datos de PEMEX.

Gráfica 4.



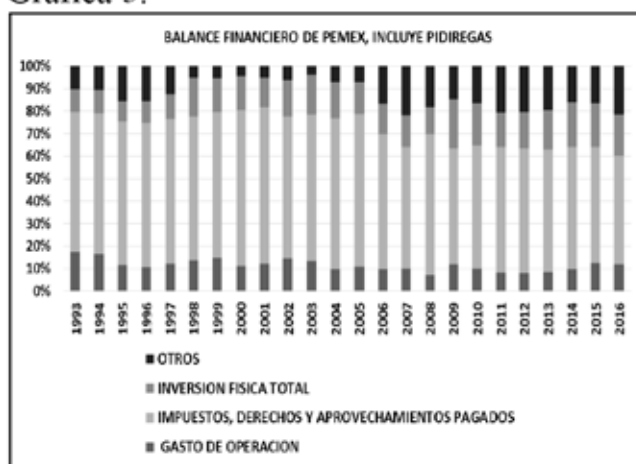
Fuente: Elaboración propia con datos de PEMEX.

La mayor parte de la inversión física que se llevó a cabo en PEMEX durante el periodo 1997-2008, no se hizo con recursos públicos, sino bajo el esquema PIDIREGAS, con el cual se llegó a financiar hasta el 90% de las inversiones de PEMEX. La gráfica 4 muestra precisamente esta situación: la inversión física, sin tomar en cuenta la inversión PIDIREGAS, ha estado realmente en niveles muy bajos. Esto significa que PEMEX, durante esta década, estuvo financiando sus inversiones a través de deudas contratadas en su mayoría con empresas privadas extranjeras.

Un indicador que nos permite aclarar la situación de la inversión productiva en PEMEX es la relación entre inversión física y los ingresos totales de la empresa. En la gráfica 3 (eje de la derecha) vemos la situación de la inversión física como porcentaje del ingreso corriente total, tomando en cuenta el esquema de financiamiento PIDIREGAS de 1997 a 2008. Esta gráfica muestra que la inversión total, desde la década de los noventa hasta el 2008, resultó ser muy baja: entre el 10% y el 18% del ingreso total. En la gráfica 4 (eje de la derecha) vemos la misma situación, sin tomar en cuenta los PIDIREGAS de 1997 a 2008. Esta gráfica pone en evidencia la baja inversión pública en infraestructura productiva efectuada en el sector energético, representando entre 2005 y 2008, sólo el 1% de los ingresos totales de PEMEX.

En la gráfica 5 es posible apreciar la inversión, los impuestos, derechos y aprovechamientos que paga PEMEX y el gasto de operación medido como porcentaje de los ingresos totales. En ella se puede observar la excesiva carga fiscal a la que ha estado sujeta la empresa petrolera estatal, ya que la mayor parte de los ingresos de PEMEX se destinan al pago de impuestos, derechos y aprovechamientos. Siendo la principal empresa que por muchos años ha aportado a las finanzas públicas. La inversión productiva ha resultado ser muy baja en la década de los noventa y a principio de siglo veintiuno, sólo en los últimos años ha crecido modestamente.

Gráfica 5.



Fuente: Elaboración propia con datos de PEMEX.

Con respecto al gasto de operación -que incluye gastos en servicios personales y generales, así como el pago de la nómina de pensiones- ha mostrado una ligera disminución en los últimos años. Entonces concluimos que no son los gastos de operación el principal problema de PEMEX, sino las excesivas obligaciones impuestas a la empresa por la estructura del sistema fiscal mexicano que depende mucho de los ingresos petroleros, como bien señala Tello (2015):

La enorme riqueza petrolera de los últimos 30 años, que ha proporcionado considerables recursos al gobierno (el precio promedio de la mezcla mexicana de exportación pasó de 16 dólares por barril en 1995 a más de 100 dólares en 2012), lo ha llevado a continuamente posponer una reforma tributaria (p. 13).

Por tanto, si se reduce la carga fiscal sobre la empresa petrolera ésta tendría más recursos para financiar sus inversiones en exploración, extracción y refinación.

Reforma Energética

La Reforma Energética, publicada el 20 de diciembre de 2013, replantea para PEMEX el reto de diseñar una nueva organización dentro de la administración pública, asumiendo nuevas funciones al realizar sus actividades de exploración y producción, ya sea de manera independiente, en asociación o consorcio

con la iniciativa privada. Así mismo, el 7 de agosto de 2014 fueron aprobadas las leyes secundarias para regular los diferentes mecanismos y tipos de contratos que el Estado podrá utilizar con el objetivo de obtener ingresos que promuevan el desarrollo de la nación e impulsen un uso más productivo y sostenible de los recursos naturales.

- » *La reforma constitucional, publicada el 20 de diciembre de 2013, afirma los siguientes principios:*
- » *El Estado mexicano mantiene el control y propiedad de los hidrocarburos.*
- » *Se admite la participación de terceros en el sector de hidrocarburos, a través de distintos tipos de contratos y un nuevo régimen fiscal.*
- » *Se reestructura el sector energético con nuevas entidades, nuevas definiciones de roles y se fortalecen las entidades reguladoras.*

Es importante recordar que PEMEX ha tenido un declive de la producción desde hace más de una década. Los pozos cada vez son más viejos y su explotación requiere de una tecnología más sofisticada, de la cual la paraestatal no dispone.

En los últimos años se dio a conocer un nuevo tipo de yacimiento, denominado no convencional, en comparación con los tradicionalmente explotados o convencionales. Cabanillas et al. (2013) afirman que los yacimientos no convencionales son: "...aquellos reservorios o yacimientos que se explotan con medios que no responden a los criterios de lo que actualmente es considerado convencional" (p. 42).

El petróleo del futuro provendrá de los llamados recursos no convencionales que se encuentran en cuencas y aguas profundas, con elevados costos de explotación. Por tanto, surge la necesidad de abrir las puertas para la inversión de extranjeros en nuestro país, ya que para su explotación se requieren de muchos recursos financieros.

Un objetivo importante es crear energía limpia con precios regulados y contribuir a la creación de empleo. La idea es aumentar la exploración y producción de hidrocarburos, crear competencia en los procesos de refinación, petroquímica y transporte de hidrocarburos; fortalecer a la Comisión Nacional de Hidrocarburos, convertir a PEMEX en el motor de una cadena de proveedores nacionales y en la producción nacional de fertilizantes, junto con la colaboración de empresas nacionales o extranjeras que puedan invertir y llevar a cabo la iniciativa como marca la nueva reforma.

Conclusiones

Una característica del sistema fiscal mexicano ha sido la enorme dependencia de las finanzas públicas de los ingresos petroleros. Si bien es cierto que, a través de sus aportaciones a Hacienda PEMEX ha hecho una gran labor social y económica para el país financiando parte del gasto público mexicano, sus obligaciones hacia el Estado han sido excesivas, ya que "el peso del petróleo en las cuentas fiscales de la nación no guarda proporción con el peso de la actividad petrolera en el PIB o en el balance del comercio exterior" (Rousseau, 2010, p. 321). Desde finales de los ochenta, toda la década de los noventa y la primera década de este siglo, los ingresos petroleros han representado entre el 30% y el 40 % de los ingresos presupuestales del gobierno federal (ver gráfica 6) lo cual muestra la excesiva dependencia de Hacienda respecto a la petrolera estatal. Como consecuencia, los recursos que le quedan a Pemex

después del pago de impuestos y derechos son insuficientes para lograr sus objetivos de producción y extracción de petróleo. Sin embargo, esto ha cambiado en los últimos años y a partir del 2013 el peso del petróleo en los ingresos presupuestales del gobierno federal ha ido disminuyendo. Como se observa en la gráfica 6, en el año 2016 los ingresos petroleros sólo representaron el 8.5 % de los ingresos presupuestales del gobierno federal.

Gráfica 6.



Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI.

Gráfica 7.



Fuente: Elaboración propia con datos de la OCDE

La excesiva carga fiscal a la que está sujeta PEMEX ha dado como resultado la baja inversión de la empresa petrolera cuya consecuencia es la crisis productiva actual. A pesar de que se han destinado mayores recursos a la inversión física en los últimos años, esto no ha sido suficiente para frenar el declive de la producción de petróleo, ni para satisfacer la creciente demanda interna, obligando a la empresa a importar mayores cantidades de gasolina, gas natural y productos petroquímicos, perdiendo de esta manera la independencia energética del país.

Esta situación, que dio origen a la reforma energética aprobada en 2013 con profundos cambios en la Constitución, representa la apertura total de la industria petrolera mexicana al capital privado, que permite la participación de empresas privadas solas o en asociación con PEMEX en actividades antes consideradas exclusivas de PEMEX.

Consideramos que una reforma energética debe ir acompañada de una nueva reforma fiscal que tenga como objetivo incrementar los ingresos tributarios no petroleros a través de impuestos progresivos, ya que de no modificarse la estructura del sistema tributario actual los alcances de una reforma energética serían demasiado cortos.

Elevar la baja carga fiscal ha sido un gran reto para el país. La recaudación fiscal en México, en relación al producto interno bruto (PIB) en el periodo 1990-2016, ha resultado ser muy baja, manteniéndose entre 11% y 14% del PIB; sólo en 2016 alcanzó el 17%, cuando la carga fiscal de la OCDE en promedio se ubica entre el 32 y el 34% del PIB (ver gráfica 7). Esto significa que México tendría que multiplicar por dos la carga fiscal actual para acercarse a los países más desarrollados que conforman la OCDE. En el cuadro 1 es posible observar las grandes diferencias entre los impuestos recaudados en la OCDE y en México. Las tasas impositivas se mantienen muy bajas en nuestro País, hay impuestos que son casi inexis-

tentes -como los impuestos a la propiedad y las contribuciones al seguro social- por la informalidad del mercado laboral mexicano. La reforma fiscal, implementada junto con la reforma energética en 2013, carece de mecanismos para corregir los problemas del sistema fiscal mexicano ya que no favorecen la redistribución del ingreso y no han permitido elevar la carga fiscal. En lugar de volver a incrementar la tasa marginal más alta de ISR e introducir algún impuesto al capital, el gobierno ha intentado introducir el IVA (impuesto de por si regresivo) a los alimentos de primera necesidad y a los medicamentos. Sólo una fuerte movilización social, hasta ahora, ha detenido esta reforma que aumentaría aún más la desigualdad y la pobreza, encareciendo la compra de alimentos y medicamentos que pesan mucho en la canasta de consumo de los pobres. Sin embargo, la intención del gobierno revela la total ausencia de voluntad política de enfrentar el enorme reto de una reforma fiscal, es decir, aumentar los ingresos tributarios reduciendo la desigualdad y la pobreza. Como afirma el profesor Tello estamos en presencia de un círculo vicioso que es necesario romper para poder llevar a cabo una verdadera reforma fiscal:

“La concentración de la riqueza y del ingreso en el país durante décadas...da a unos cuantos ricos y poderosos un enorme margen de influencia en las decisiones que los gobiernos toman. Esto sucede en muchos otros países. Pero, en el caso de México, los ricos y poderosos, además de estar muy bien organizados, no tienen contrapesos de importancia: ni de sindicatos de obreros...ni de partidos políticos que se les enfrenten” (2015, p.6).

Para que el Estado pueda retomar el control de la industria petrolera es necesario acompañar la reforma energética con la implementación de una reforma fiscal auténtica que permita aumentar los ingresos no petroleros, que agrave menos los impuestos indirectos al consumo y que pase más por aumentar los impuestos directos dirigidos a las clases más acomodadas del país. Por ejemplo, la actual tasa marginal máxima de ISR, que se aplica a los ingresos de personas físicas superiores a 3 millones de pesos anuales, debería aumentar, pues dentro de la OCDE es de las más bajas. La reducción de esta tasa marginal ha significado un gran beneficio para la élite, pero no ha generado un incremento de inversión productiva, sino una mayor financiarización de la economía. En realidad, ha sido un premio y un estímulo a la especulación financiera que no ha estimulado la economía real. Otro impuesto que debería ser introducido por la reforma fiscal es el que sugiere Piketty en su último libro: un impuesto patrimonial también a tasas progresivas. Esta reforma reduciría la desigualdad disminuyendo la excesiva concentración de la riqueza y el ingreso, sin reducir el consumo, pues se aplicaría sólo a los que concentran el ingreso y la riqueza, cuya propensión al consumo, como señalaban Kaldor y Kalecki, es muy baja¹. Al mismo tiempo serviría para “despetrolizar” las finanzas públicas con el objetivo de reducir la carga fiscal impuesta a PEMEX para que la empresa paraestatal pueda utilizar una gran parte o la totalidad de sus utilidades en financiar sus inversiones con capital público, sin estar obligada a endeudarse, como ha sucedido con los PIDIREGAS. Se evitaría así la cesión al capital privado de un recurso natural tan estratégico para la nación como lo es el petróleo.

¹ Gerardo Esquivel (2015) citando datos de Credit Suisse y Global Wealth Report, informa que 145 mil mexicanos poseen 2/3 del patrimonio de todo el País.

Cuadro 1.				
Ingresos fiscales (2015)	Impuestos a bienes y servicios	Impuestos a ingresos y utilidades	Contribuciones a la seguridad social	Impuestos a la propiedad
OCDE	10.9 %	11.5 %	9 %	1.9 %
México	6.3 %	6.8 %	2.2 %	0.3 %

Fuente: Elaboración propia con datos de la OECD.

Referencias

- Cabanillas L., Carstens G., Lovecchio J. P., Marshall P.A., Rebori L., Soldo J. C., Vallejo E., Vergani G. (2013). Hidrocarburos convencionales y no convencionales, Asociación Argentina de Geólogos y Geofísicos del Petróleo 23 (134) 41-48. Recuperado de https://www.academia.edu/22391807/Hidrocarburos_convencionales_y_no_convencionales
- Centro de Estudios de las Finanzas Públicas, H. Cámara de Diputados, LX Legislatura. (2007). PIDIRE-GAS 2007-2008. Recuperado 18 diciembre 2017 de <http://www.cefp.gob.mx/intr/edocumentos/pdf/cefp/cefp0832007.pdf>
- Esquivel Hernández, G. (2015). Desigualdad extrema en México, Iguales-Oxfam.
- Lajous, A. (2010). Evolución y perspectivas de la producción de petróleo y gas natural. En A. Castañeda (Coord.), Los grandes problemas de México. Microeconomía. Vol. X (pp. 407-486). México DF: El Colegio de México.
- Pemex. (2017). Balance primario y balance financiero de Petróleos Mexicanos y organismos subsidiarios. Recuperado 10 diciembre 2018 de <http://www.pemex.com/ri/finanzas/Paginas/SeguimientoPresupuestal.aspx>



Licenciatura en **DESARROLLO COMUNITARIO Y EDUCACIÓN SOCIAL**

LÍDERES QUE TRANSFORMAN SU COMUNIDAD



Modalidad Mixta (Semipresencial)
Duración 12 Trimestres (3 años)
Colegiaturas Accesibles

- **Fórmate como líder**
- **Emprende proyectos comunitarios**
- **Impulsa el desarrollo sustentable**
- **Utiliza herramientas digitales**
- **Promueve los derechos humanos**
- **Colabora con tu comunidad**
- **Practica la educación inclusiva**
- **Participa en la educación social**

Informes
Tel: (963) 636 61 00 Ext. 206-244
licenciaturas@cresur.edu.mx

 /cresur.comitan

 @cresur_comitan

Preinscripciones en

www.cresur.edu.mx

Carretera Municipal Tecnológico-Copalar Km 2.200CP: 30037 Comitán de Domínguez, Chiapas



“

El presente proyecto cuenta con una serie de dinámicas grupales cuyo objetivo es fomentar la cooperación y comunicación del grupo, así como establecer un vínculo personal entre todos los miembros del aula, incluido el docente; con la finalidad de eliminar y prevenir situaciones de violencia escolar.”

Félix Fernández Castaño

Profesor del departamento de sociología de la Universidad de Granada. Ha publicado en EIKASIA Revista de filosofía; Papers y en la Revista Internacional de Estudios Migratorios.

**Helena Domínguez Santos**

Pedagoga nacida en Granada en el año 1996, cuyos estudios finalizaron en 2018. Motivada por el trabajo constante y la superación. Sensibilizada por la ayuda a los demás y el reconocimiento del valor de cada persona.

Proyecto de intervención para la mejora de la inclusión de niños y niñas con NEEE en el aula: un estudio exploratorio comparado¹

Educational intervention project to improve the inclusion of children with NEED in the classroom: a comparative exploratory study

Félix Fernández Castaño²
felixfernandez@ugr.es

Helena Domínguez Santos³
helenads9196@correo.ugr.es

Fecha de recepción: 16 de junio de 2018
Fecha de aceptación: 18 de julio de 2018

ARTÍCULO

Resumen

El presente proyecto cuenta con una serie de dinámicas grupales cuyo objetivo es fomentar la cooperación y comunicación del grupo, así como establecer un vínculo personal entre todos los miembros del aula, incluido el docente; con la finalidad de eliminar y prevenir situaciones de violencia escolar. Cuenta con un instrumento para evaluar posibles casos de acoso escolar que evalúa la conducta individual de cada alumno en el aula y otro instrumento para evaluar la conducta en el hogar; cada uno se llevará a cabo en diferentes momentos, con el objetivo de conocer su evolución a lo largo de la intervención. El proyecto se dirige a un grupo de 20 niños y niñas de 2º ciclo de Educación Primaria, pudiéndose adaptar a otro tipo de población y contexto.

¹ Este artículo forma parte de nuestro Trabajo Fin de Grado, titulado "Proyecto de intervención para la mejora de la inclusión de niños y niñas con NEEE en el aula: Una aproximación desde la experiencia de las prácticas externas en la Universidad", Grado de Pedagogía, Universidad de Granada.

² Profesor del Departamento de Sociología, Universidad de Granada

³ Graduada en Pedagogía, Universidad de Granada

Palabras clave: *acoso escolar, diversidad, inclusión, compañerismo, trabajo en equipo, vínculo.*

Abstract

The present project has a variety of group activities whose objective is to promote the cooperation and communication of the class, as well as to establish a personal link between all the classmates, including the teacher; with the purpose of eliminating and preventing situations of school violence. For this case of study, we applied an instrument, which seeks possible cases of bullying and evaluates individual behavior in students in the classroom and we also supplied another instrument that evaluates behavior at home; each instrument was carried out at different times, with the aim of knowing its evolution throughout the intervention. The project is aimed at a group of 20 children at the 2nd cycle of Primary Education, being able to adapt to another type of population and context.

Keywords: *bullying, diversity, inclusion, companionship, teamwork, link.*

I. Fundamentación teórica

1.1. Las NEE (Necesidades Educativas Especiales) y NEAE (Necesidades Específicas de Aprendizaje Educativo) en el Sistema Educativo.

Los centros son cada vez más heterogéneos, pues la diversidad en el aula está creciendo en la cotidianidad de las instituciones (Ainscow, 2005). El término NEE o NEAE empieza a obtener relevancia a partir del establecimiento de la Ley Orgánica 2/2006 (LOE, 2006), modificados posteriormente en la LOMCE (2013), donde se considera que estas necesidades deben ser atendidas específicamente (Martos y Del Rey, 2013). El término Necesidad Educativa Especial (NEE) hace referencia a aquel alumno que posee algún tipo de trastorno o discapacidad física que le dificulta el desarrollo de su aprendizaje al ritmo de sus iguales (LOE, 2006).

Tabla 1. Tipos de NEE y NEAE

NEE	NEAE
<i>Trastornos Graves de la Conducta</i> <i>Trastornos Generalizados del Desarrollo</i> <i>Discapacidad visual</i> <i>Discapacidad auditiva</i> <i>Discapacidad intelectual</i> <i>Discapacidad motora</i>	<i>Altas Capacidades Intelectuales</i> <i>Trastorno por Déficit de Atención con o sin hiperactividad</i> <i>Trastorno del Espectro Autista</i> <i>Incorporación tardía al sistema educativo</i> <i>Compensación de desigualdades en educación</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de Ainscow (2015), Martos y del Rey (2013), Angulo, Luna, et al. (2007).

1.2. Evolución conceptual del Bullying

El concepto bullying surge de las investigaciones, en los años setenta, del psicólogo Dan Olweus, quien lo define como una acción en la que el alumno sufre maltrato intencionado, verbal o físico, por otros alumnos; y que cuenta con la figura de víctima y agresor (Olweus, 1993). En investigaciones más actua-

les (Trautmann, 2008; Arroyave, 2012; Gómez, 2013) prevalece la definición aportada por el sociólogo Olweus, y se avanza en el estudio de qué tipo de factores pueden ser influyentes en su aparición (Sánchez y Cerezo, 2010), como pueden ser el sexo, la edad, la presencia de algún tipo de diversidad funcional, la cultura o la personalidad del alumno, entre otros. Desde una visión teórica del concepto, no se han observado cambios. Pero, por otro lado, las nuevas tecnologías favorecen el acoso y nace el término ciberbullying (Hernández y Solano, 2007).

1.3. Características del bullying

Es el término anglosajón que define la violencia en las aulas, en España se denomina acoso escolar. Es un acto que, desde que comienza, se propaga sin límites, llegando a afectar a la víctima gravemente (Cerezo, 2009). Se suele realizar en grupo, donde existe un líder que mueve a todos los componentes y se respalda en ellos. Las formas en las que se desarrolla el acoso son tres: agresión física, agresión verbal y exclusión (Díaz, Martínez y Martín, 2004). La **agresión física** se desarrolla mediante golpes, empujones o destrozo de sus objetos personales. Además, se puede llegar al abuso sexual, aunque dicho acoso es más frecuente en la etapa secundaria (Arias, 2014). Deja lesiones visibles, lo cual facilita la detección precoz. En segundo lugar, la **agresión o acoso verbal** se caracteriza por una serie de insultos, mofas, comentarios falsos o de mal gusto sobre la víctima. Como consecuencia de estos dos fenómenos, la víctima tiende a aislarse de sus compañeros, lo que lleva a la tercera manifestación del bullying: la **exclusión** (Domínguez y Manzo, 2011).

Figura 1. ¿Qué es bullying?



Fuente: Elaboración propia

1.4. Actores implicados

Los actores implicados entre los que se mueve este fenómeno son: agresores, cómplices, víctimas y espectadores.

En cuanto a los agresores, existe una tendencia a ser identificados con el género masculino, pero en otras investigaciones (Del Rey y Ortega, 2008), se señala que no es menor el número de chicas. Las características físicas se basan en una constitución fuerte y actitudes violentas. Tienen dificultad para la sociabilidad, no muestran vergüenza ante sus actos y culpabilizan a otros de las consecuencias que

ocasionan sus acciones (Plata, Riveros y Moreno, 2010). Suelen crecer en un ambiente familiar conflictivo, donde el apego y el contacto con las figuras paternas es escaso. La actitud en el ámbito escolar es negativa, llegando al fracaso (Cerezo, 2009).

Los cómplices son aquellos que acompañan al agresor y forman parte del grupo. Arias (2013) en su estudio, establece dos tipos: cómplices pasivos y cómplices activos. Los cómplices pasivos son aquellos que presencian las agresiones físicas que realiza el agresor, pero no intervienen, simplemente se limitan a insultar a la víctima. Los cómplices activos actúan, al contrario, agrediendo a la víctima e insultando.

Las víctimas suelen estar aisladas y, a diferencia de los agresores, tienen una actitud débil y tímida (Arias, 2014). Su constitución física es menor (Cerezo, 2009). También muestran dificultad para la sociabilidad debido a su timidez y a las consecuencias de la exclusión que sufren por parte de los demás compañeros. Su autoconcepto social es muy bajo, así como su autoestima. No tienden al fracaso escolar, aunque tampoco sacan buenos resultados. El ambiente familiar se suele caracterizar por sobreprotección y control (Valdés, Yañez y Carlos, 2013).

Los espectadores son alumnos que presencian el acoso, aunque no se sitúan en ningún bando. Se considera que, al no denunciar la situación, se puede creer que son agresores pasivos, ya que fomentan que la violencia siga sucediendo (Castillo-Pulido, 2011).

Tras la caracterización de todos los implicados en el fenómeno, se puede observar que, en el bando de agresores se dividen distintos tipos de alumnos que influyen en la agresión, pero en el bando de víctima sólo sufre uno.

Figura 2. Bandos implicados



Fuente: Elaboración propia

1.5. Factores que favorecen el Bullying

En diversas investigaciones se muestra que el hecho de crecer en un ambiente violento es un aspecto significativo que influye en la probabilidad de desarrollar este tipo de comportamientos en edades posteriores (Huesmann, Eron, Lefkowitz y Walder, 1984). Otros factores como la edad o el sexo pueden

influir en agresiones de tipo oral como la mofa o la exclusión; el perfil es muy variado, siendo de ambos sexos en la mayor parte de los casos (Postigo, González, et al., 2009). Con respecto a la edad, diversos estudios afirman que los agresores suelen ser mayores que sus víctimas, pues suelen ser repetidores de curso (Carney y Merrel, 2001). Otros factores que pueden influir en la aparición del fenómeno pueden ser la nacionalidad o la cultura, desarrollándose así actos racistas y violentos (Sánchez y Cerezo, 2010). También, el hecho de presenciar diferencias evidentes por tener algún tipo de discapacidad intelectual o física, o poseer actitudes impulsivas o, al contrario, tímidas (Farrington, 2005). Poseer algún tipo de NEAE o NEE supone una implicación más directa en el perfil de víctima, ya que, al igual que sucede con los alumnos extranjeros, los agresores ven las diferencias personales como objeto por el cual mofarse (Sánchez y Cerezo, 2010). El contexto escolar puede ser determinante en la aparición del fenómeno, pues se debe fomentar la inclusión y la cohesión del grupo, además de atender a las necesidades del alumnado de manera individualizada y fomentar un espacio de comunicación entre docente y alumnos.

1.6. Relación entre bullying y necesidad educativa especial

El perfil de alumnado con Necesidades Educativas Especiales o Necesidad Específica de Apoyo Educativo que se ve más implicado en el desarrollo del bullying, suelen ser alumnos que presentan Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad (TDAH) y Trastorno del Espectro Autista (TEA) (Farrington, 2005; Sánchez y Cerezo, 2010; Rose et al., 2011).

El TDAH es uno de los trastornos que con más frecuencia surgen en la infancia. Se caracteriza por la presencia de un déficit de atención en la consecución de actividades o tareas que necesitan cierto grado de concentración. En algunos casos, la persona que lo posee puede tener actitudes de impulsividad e hiperactividad (Poeta y Rosa-Neto, 2006). El TDAH puede tener como consecuencia el desarrollo de alteraciones en el lenguaje, problemas en la sociabilidad, la conducta, emocionales y dificultades de aprendizaje (Rohde y Halpern, 2004). Diversos estudios (Nixon, 2001; Mrug, Betsy y Alyson, 2002) confirman que alumnos con este tipo de trastorno sufren el rechazo de sus iguales, a pesar de su esfuerzo por ser aceptados (Pardos, et al., 2009).

El TEA es un trastorno del neurodesarrollo que también surge en la infancia y tiene muchas variantes, de ahí la denominación “espectro”: puede manifestar síntomas diferentes en distintas personas (Artigas-Pallares y Paula, 2012). Algunas manifestaciones más características del autismo son: actitudes no comunicativas, acciones y rutinas muy repetidas, dificultades para relacionarse, escasa imaginación o dificultades para el juego (Soto, 2002).

Estas características, si no son tenidas en cuenta, facilitan la aparición de situaciones de acoso, donde el alumno que las posee es, generalmente, la víctima. Es muy importante la implicación de la comunidad educativa para fomentar una educación en valores. Trabajando la inclusión desde el primer día y formando al alumnado en una buena convivencia.

2. Una respuesta desde la Pedagogía

Desde la Pedagogía, se ve la importancia de establecer acciones que fomenten el desarrollo de las habilidades sociales y afectivas. En el que se establezcan actividades cuyo objetivo principal sea la inclusión de todos los niños y niñas del entorno educativo. Pues, de esta manera, se educa en valores y se crea un

vínculo entre todos los alumnos. También, es importante la concienciación del alumnado en cuanto al daño que puede causar este tipo de fenómeno.

2.1. La comunidad educativa y su papel clave en la resolución del conflicto

En este punto deberemos de conocer qué significa el concepto de comunidad educativa y qué papel clave tiene en la mejora de este conflicto.

La comunidad educativa de un centro está compuesta por diversos agentes: director, jefe de estudios, consejo escolar, profesorado, psicólogos, alumnado y familias. Su función y su papel, en cuanto al acoso escolar, son cruciales, ya que para prevenir el acoso es muy importante la implicación y colaboración de la comunidad educativa. Deben crear un clima afectivo, de respeto mutuo y aceptación. La comunidad educativa, más concretamente el profesorado (ya que son quienes pasan más tiempo con los niños en el aula), debe desarrollar un proceso adecuado de mediación y del conocimiento único de la personalidad de cada estudiante, a la vez que forme vínculos de unión, compromiso, tolerancia y empatía entre los alumnados. Este vínculo no será eficaz si no se trabaja por una convivencia adecuada, fomentando actitudes sociales y afectivas que permitan a los niños y niñas sentirse en un clima de igualdad social. La convivencia es, por tanto, el acto de vivir en compañía compartiendo conocimientos y pensamientos con otros sujetos que son diferentes, fomentando un clima de armonía y serenidad sin propiciar actos de conflictividad, burla o amenazas. Entonces, si las escuelas son el escenario donde ocurren todos los episodios de acoso escolar, es donde exactamente debemos trabajar la convivencia escolar.

2.2. Ejemplos de proyectos de intervención

Desde los años noventa existen en España proyectos contra la violencia en las aulas. Fomentan la participación y la cooperación grupal, como es el Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (Ortega, 1997) y el Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (Ortega, 2000). Engloban una serie de programas que animan a toda la comunidad educativa a educar a los niños y niñas en valores y en inteligencia emocional, donde el trabajo individual también da cabida al trabajo en equipo en cualquier materia del currículo educativo.

Proyectos más recientes como el Proyecto Kiva Koulou (Salmivalli, Garandeau y Veenstra, 2010) es establecido en las aulas de Finlandia. Cuenta con una serie de herramientas introducidas en el currículo educativo, que trabaja las diferentes facetas del acoso escolar durante el desarrollo de la materia. Además, establece algunas actividades que fomentan la participación y la comunicación del grupo. Con el programa se motiva a aquellos alumnos que se consideran como actores pasivos, a que denuncien el acoso para disminuir el número de casos.

El Proyecto Mosqueteros creado por los autores Zuluaga-Lotero, Arias-Gallo y Montoya (2015) y desarrollado en la Fundación Integrar de Medellín, establece como prioridad la situación del alumno, cuyo objetivo principal es la inclusión de todos los niños y niñas en igualdad. Cuenta con un registro de actividades cooperativas que fomentan el trabajo en equipo, el respeto a las diferencias y la construcción del propio conocimiento mediante la interacción con los demás. En el proceso de implantación del proyecto, previamente se forma a los profesores y, una vez finalizado el periodo de formación, se implementa el proyecto en el aula. Su estudio es una prueba piloto y sus resultados fueron que la mayoría de los alumnos participaron más en este tipo de actividades cooperativas, que en el resto de las clases teóricas.

Tras una revisión exhaustiva de la situación actual y de los valores que fomentan los diversos proyectos de intervención contra el acoso escolar vigentes, se ve la necesidad de crear uno que fomente la comunicación, el trabajo en equipo, el conocimiento personal y la inclusión de todo el grupo-clase para prevenir la aparición de situaciones de acoso escolar. Propiciar una integración global, independientemente de las características personales de cada alumno, con el objetivo de crear el vínculo necesario para que este fenómeno no ocurra.

2.3. Propuesta de intervención para la mejora de la inclusión de niños y niñas con NEE en el aula

A) Objetivos

Objetivo general

- » *Prevenir la aparición de situaciones de acoso fomentando la inclusión y la cohesión de todo el grupo de alumnos y alumnas.*

Objetivos específicos

- » *Informar de los aspectos que favorecen la aparición del bullying y su influencia en contextos con alumnos que poseen algún tipo de necesidad educativa específica.*
- » *Potenciar el vínculo entre alumno-alumno y alumno-docente.*
- » *Favorecer procesos de comunicación del alumnado.*
- » *Adoptar medidas de inclusión del alumnado, fomentando la buena convivencia y el trabajo en equipo.*

B) Contenidos

Los contenidos que serán trabajados en el programa serán la igualdad de oportunidades, el compañerismo, la inclusión de todo el grupo, la toma de decisiones mediante la horizontalidad, el trabajo en equipo y el conocimiento de todos los integrantes del grupo. Se realizarán mediante una serie de dinámicas de presentación, dinámicas de comunicación y dinámicas de cooperación. Las actitudes que subyacen a este programa se centran en la valoración positiva de todo el grupo de compañeros, la participación, el respeto y el aprendizaje colaborativo.

Tabla 2. Contenidos, procedimientos y actitudes

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
<i>Igualdad, compañerismo, inclusión, horizontalidad, trabajo en equipo, conocimiento personal.</i>	<i>Dinámicas grupales de presentación, de comunicación y cooperativas.</i>	<i>Valorar positivamente a todos los compañeros. Participación de todo el grupo. Respeto hacia los demás. Aprendizaje colaborativo.</i>

Fuente: Elaboración propia

C) Población a la que va dirigida

La intervención se dirige a un grupo de 20 alumnos de 2º Ciclo de Educación Primaria. Pudiéndose adaptar, en su caso, a otras etapas educativas y a otras instituciones o contextos.

D) Actividades

Las actividades se conforman en tres grupos, un primer grupo relacionado con dinámicas de presentación, con el objetivo de que se conozcan y establezcan una confianza mutua. Un segundo grupo conformado por dinámicas de comunicación, pues es muy importante que los alumnos se expresen y sean escuchados. Y el tercero son dinámicas de colaboración, para fomentar la convivencia y el trabajo en equipo. Se recomienda que se realicen en un espacio amplio, puede ser en el recreo, en el gimnasio o en clase. Algunas de las actividades requieren el uso de mesas y sillas.

Tabla 3. Relación entre objetivos y actividades

Objetivos	Dinámicas	Actividades
• Potenciar el vínculo entre alumno-alumno y alumno-docente • Favorecer procesos de comunicación del alumnado • Adoptar medidas de inclusión del alumnado, fomentando la buena convivencia y el trabajo en equipo	Dinámicas de presentación	Jugamos a ser Picasso
		Nos conocemos un poco más
		El relevo
		En busca de la otra mitad
	Dinámicas de comunicación	¿Qué tal así?
		Cambio de roles
		El lago de cocodrilos
		Verdaderos profesionales
	Dinámicas de colaboración	Construyamos juntos
		El juego de los puzles
		Inventamos historias
		El desastre

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se desarrollan tres tablas, cada una perteneciente a un tipo de dinámica, con las actividades y la explicación, la temporalización y los materiales necesarios.

Tabla 4. Dinámicas de presentación: actividades, explicación, duración y materiales.

DINÁMICAS	ACTIVIDADES	EXPLICACIÓN	DURACIÓN	MATERIALES
Dinámicas de presentación	Jugamos a ser Picasso	Cada alumno realizará un dibujo de sí mismo, haciendo algo que le guste. Posteriormente, deberá explicar a los compañeros su dibujo y por qué le gusta hacer eso. Estos dibujos se colgarán en el mural de la clase.	45' y 15'	Folios Colores
	Nos conocemos un poco más	Traerán de casa un objeto personal que para ellos tenga mucho valor, por ejemplo, un juguete, un libro... y explicarán a los demás el por qué.	45' y 15'	Objeto personal
	El relevo	Se hacen grupos de cinco alumnos y se colocan en el patio. El docente dirá el nombre del primer alumno que deberá dejar la botella en un extremo del patio. Éste, inmediatamente después de haberla dejado, dirá el nombre de otro compañero del mismo grupo para que salga corriendo por la botella y la coloque en otro lugar del patio, cuando lo haya hecho, llamará a otro compañero suyo, y así hasta que todos hayan salido a por la botella.	45' y 15'	Botella vacía reciclada
	En busca de la otra mitad	Se imprimen formas geométricas en varios folios y se cortan por la mitad, éstas quedarán repartidas por el suelo o por los pupitres de los alumnos. Cada uno tendrá una mitad y debe buscar aquella que encaje con la que posee. Cuando la encuentre, cada uno debe decir su nombre, sus apellidos y algún gusto. La actividad se puede repetir varias veces, cambiando la forma que poseen por una nueva.	45' y 15'	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Dinámicas de comunicación: actividades, explicación, duración y materiales.

DINÁMICAS	ACTIVIDADES	EXPLICACIÓN	DURACIÓN	MATERIALES
Dinámicas de presentación	¿Qué tal así?	Se colocan por parejas, una mesa por cada dos. Se le repartirán palabras a un componente de la pareja, las cuales serán objetos sencillos que tendrán que describir para que su pareja lo dibuje. Tendrán que dar instrucciones de los trazos y los detalles que tenga el objeto para que el alumno que realiza el dibujo, finalmente adivine de qué se trataba y comparen lo que le había dicho el compañero con lo que ha dibujado.	45' y 15'	Folios Lápices
	Cambio de roles	El colegio se ha quedado sin trabajadores y debe haber alguien que los sustituya. Por lo que se organiza la clase en distintas áreas como la dirección, donde está el director, la oficina del secretario y el conserje, la persona que se encarga de la limpieza, el bibliotecario en su despacho de la biblioteca, la clase de música y el profesor de música, la clase de inglés y el profesor de inglés, la clase normal y el tutor del grupo, la clase de pintura y el profesor de pintura, el gimnasio y el profesor de educación física. Se cambian los roles y lo que se debe hacer es repartir una figura a cada alumno, pudiéndose repetir la misma figura varias veces, en función del número de alumnos. Se colocará una nota adhesiva en la frente, con el personaje que ha tocado a cada uno. Y el profesor será el alumno, el cual acude las distintas clases y organismos del centro.	45' y 15'	Notas adhesivas
	El lago de cocodrilos	La clase se dividirá en cinco grupos. En el suelo se ponen folios reciclados de color blanco, que serán agua; folios negros que serán piedras y folios que tendrán el dibujo de un cocodrilo. Se colocan de tal manera que parezca un río por el que deben cruzar pisando las piedras. Cada uno de ellos, en orden, deberán cruzar el río sin pisar a los cocodrilos, con los ojos cerrados, siguiendo las indicaciones de los compañeros. Una vez consiga cruzar, cambiará los cocodrilos de sitio mientras el siguiente se tapa los ojos y se repetirá hasta que crucen todos.	45' y 15'	Folios blancos Folios negros Folios cocodrilo
	Verdaderos profesionales	La clase se divide en cuatro grupos de cinco alumnos, a cada grupo se le da un objeto. Puede ser cualquier cosa que se encuentre en el aula. Lo que deben hacer es, entre los cinco, inventar una historia del objeto, haciendo ver que su valor es muy elevado, para conseguir que un señor multimillonario la compre. Cuando ya sepan la historia, la compartirán con los compañeros y con el señor multimillonario, el cual puede ser el profesor. Finalmente, el señor multimillonario queda tan asombrado del poder de los objetos que decide comprarlos todos.	45' y 15'	Objeto cualquiera

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Dinámicas de colaboración: actividades, explicación, duración y materiales

DINÁMICAS	ACTIVIDADES	EXPLICACIÓN	DURACIÓN	MATERIALES
Dinámicas de colaboración	Construyamos juntos	Se divide la clase en grupos de cinco y se reparten folios a cada grupo, un total de ocho folios. Deben colorear los folios como quieran, posteriormente, cada grupo debe hacer una torre de papel, doblando el folio como les parezca oportuno, intentado que sea la torre más alta.	45' y 15'	Folios Colores
	El juego de los puzles	Se divide la clase en tres grupos. Se colocan en tres mesas un puzle para cada uno. El objetivo es que cada grupo resuelva el puzle, el cual será una palabra. Cuando terminen escribirán sus nombres en cada puzle. La unión de todos los puzles tiene una frase escondida, por lo que debe unirse todo el grupo para formarla. La frase escondida es "Todos formamos un equipo". Posteriormente la colgarán en los pasillos del colegio o en clase.	45' y 15'	Piezas del puzle Tamaño A3
	Inventamos historias	Se divide la clase en grupos de cuatro y el docente explica la introducción de una historia a los alumnos. Lo que deben hacer es seguir la historia hasta su final y representarla como un teatro, con una duración máxima de 10 minutos cada grupo. Historia: "Marta tenía 10 años y vivía en un pueblecito con sus padres. Un buen día, su mamá encontró trabajo en otro lugar y debieron mudarse hasta allí. Así, Marta tuvo que cambiar de colegio. Ella estaba muy triste porque no quería perder a sus amigos y amigas. En su primer día de colegio, tenía muchísimas ganas de llorar y sus nuevos compañeros..."	45' y 15'	
	El desastre	Toda la clase está desordenada. Gomas por aquí, lápices por allá. La pizarra está sucia, las sillas descolocadas, algunas mesas tumbadas. Los abrigos en el suelo. El aula es un caos. Deben ordenar toda el aula, entre todos, poniéndose de acuerdo y organizándose para ver qué hará cada uno, debiendo tardar lo menos posible, sin que se escuche alboroto, de manera tranquila. El docente los grabará y posteriormente pondrá el video para que vean su comportamiento.	45' y 15'	

Fuente: Elaboración propia

F) Temporalización

Cada actividad tendrá una duración de 45 minutos y, además, 15 minutos finales donde se establecerá un momento de reflexión en el que los alumnos opinarán sobre la actividad realizada, cómo se han sentido, qué les ha gustado y qué no, y qué mejorarían, así como la resolución de posibles conflictos que se hayan podido ocasionar.

El programa tendrá una duración de seis semanas. La primera semana estará dedicada a formar tanto al docente como al orientador del centro, sobre el procedimiento para implantar el programa. Además, se establecerá un tiempo para evaluar la conducta en el hogar⁵ y en clase⁶, como la posible existencia de situaciones de acoso escolar⁷. Cada lunes se desarrollarán las dinámicas de presentación, cada miércoles las de comunicación y cada viernes las de cooperación, para que sea una intervención holística y todas las áreas sean trabajadas durante la semana. Se da flexibilidad al centro para que establezca el horario que considere conveniente, aunque se recomienda que se realice en las últimas horas de la mañana, cuando los niños suelen mostrar más dificultad de concentración para una tarea concreta.

⁵ Instrumento I. Evaluación de la conducta en el hogar

⁶ Instrumento II. Evaluación de la conducta en el aula

⁷ Instrumento III. Evaluación de la situación del alumnado

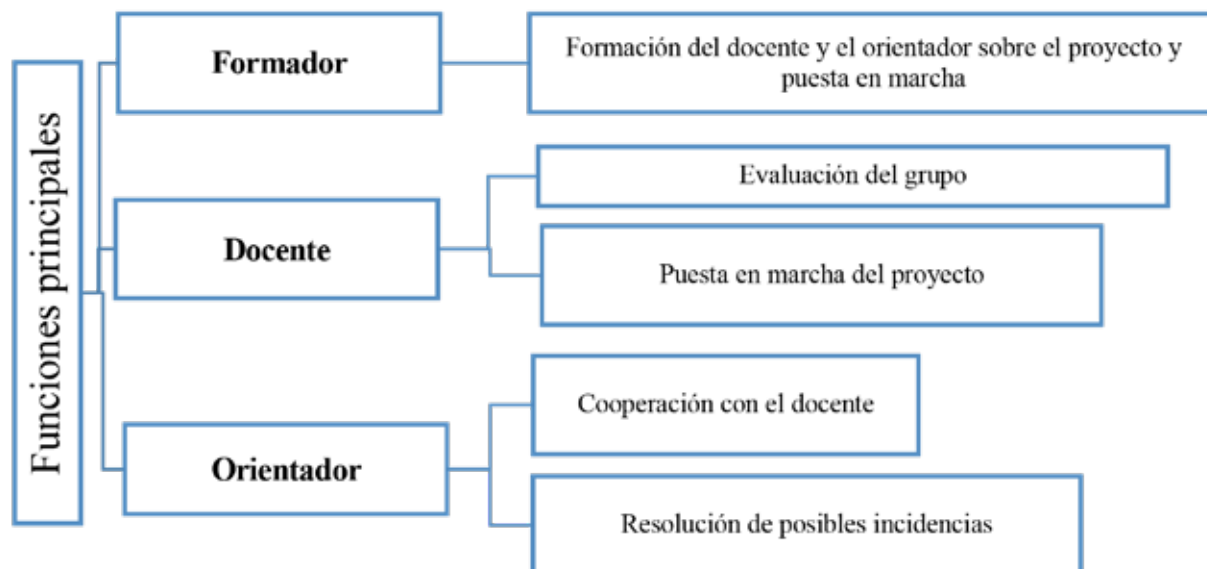
Tabla 7. Calendario de la intervención.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
PRIMERA SEMANA	Período de formación del docente Primera evaluación del alumnado: Instrumento I, Instrumento II, Instrumento III				
SEGUNDA SEMANA	Dinámicas de presentación: Jugamos a ser Picasso		Dinámicas de comunicación: ¿Qué tal así?		Dinámicas de cooperación: Construyamos juntos
TERCERA SEMANA	Dinámicas de presentación: Nos conocemos un poco más		Dinámicas de comunicación: Cambio de roles		Dinámicas de cooperación: El juego de los puzles
CUARTA SEMANA	Segundo momento de evaluación del alumnado: Instrumento II				
	Dinámicas de presentación: El relevo		Dinámicas de comunicación: El lago de cocodrilos		Dinámicas de cooperación: Inventamos historias
QUINTA SEMANA	Dinámicas de presentación: En busca de la otra mitad		Dinámicas de comunicación: Verdaderos profesionales		Dinámicas de cooperación: El desastre
					Instrumento de valoración del proyecto
	Segundo/Tercer momento de evaluación del alumnado: Instrumento I e Instrumento II				
SEXTA SEMANA	Recolección de datos de las evaluaciones y elaboración de las conclusiones de la intervención				

Fuente: Elaboración propia

G) Funciones

Esquema I. Funciones



Fuente: Elaboración propia

H) Evaluación

- Evaluación del proceso

Se realizará mediante la observación sistemática y test de opción múltiple. Se tendrán en cuenta la conducta y sociabilidad de cada integrante. Se realizará una evaluación en dos contextos diferentes: en casa y en clase. Para evaluar la conducta del alumno en casa se facilitará un cuestionario que deberán rellenar las familias, en dos momentos, uno previo al inicio y otro a la finalización. La evaluación de la conducta en el aula se realizará mediante una escala Likert que deberá rellenar el docente en tres momentos, la semana anterior a realizar la intervención, al 50% de ejecución y la semana posterior al finalizarla. En cuanto a la sociabilidad, el objetivo es hallar posibles casos de violencia en el aula, utilizando un instrumento que evalúa aspectos como las habilidades sociales, la colaboración y el comportamiento en grupo.

Tabla 8. Evaluación de la intervención

Técnicas	Instrumentos
Observación sistemática	Instrumento I. Evaluación de la conducta en el hogar ⁸
	Instrumento II. Evaluación de la conducta en el aula ⁹
Test	Instrumento III. Evaluación de la situación del alumnado ¹⁰

Fuente: Elaboración propia

- Evaluación de la calidad

Para evaluar la calidad del proyecto, se realizará una encuesta a la institución y otra a las familias, la cual será un test con respuestas cerradas y un espacio para aportar observaciones.

Tabla 9. Evaluación de la intervención

Técnicas	Instrumentos
Test	Instrumento IV. Valoración del proyecto por la comunidad educativa ¹¹
	Instrumento V. Valoración del proyecto por las familias ¹²

Fuente: Elaboración propia

⁸ Instrumento I. Evaluación de la conducta en el hogar.

⁹ Instrumento II. Evaluación de la conducta en el aula.

¹⁰ Instrumento III. Evaluación de la situación del alumnado.

¹¹ Instrumento IV. Evaluación del proyecto por la comunidad educativa.

¹² Instrumento V. Evaluación del proyecto por las familias.

3. Conclusiones

Con la elaboración de este proyecto se busca concienciar a la comunidad educativa de la importancia de fomentar el vínculo de cada uno de los integrantes del grupo-clase, hacerles partícipes en igualdad de oportunidades de todas las actividades que se realicen, evitar la tendencia de dejar que los alumnos se aparten a un lado y unir a las personas que pertenecen a un mismo contexto. Las diferencias sólo nacen cuando no se conoce al compañero.

Según el análisis DAFO, en cuanto a las debilidades y amenazas que subyacen del proyecto, la más clara es que no se ha comprobado su eficacia, por lo que existiría la tendencia de los centros a utilizar otros programas que sí se han llevado a cabo y que ofrecen resultados de confianza. Además, se corre el riesgo de que no se lleve de la manera adecuada por falta de implicación tanto del centro educativo como de las familias. Junto con lo anterior, el centro debe poseer recursos económicos para financiarlo. En cuanto a las fortalezas y oportunidades que presenta el proyecto, no existe necesidad de poseer gran fondo económico para poder financiarlo, pues la mayoría de los materiales necesarios están presentes en la cotidianidad de las instituciones; es flexible en horario y susceptible de cambios si existe la necesidad de adaptación a otros contextos o perfil de la población; sus actividades fomentan la participación de todo el grupo, motivan al alumnado y mejora su sociabilidad.

Tabla 10. Análisis DAFO

DEBILIDADES	AMENAZAS
● No se ha comprobado su eficacia ● No es el único programa en vigor ● Falta de experiencia ● Escasez de recursos económicos ● Falta de motivación de la comunidad educativa	● Puede no llevarse a cabo de la manera correcta ● La implicación del centro puede ser escasa ● Los alumnos no son participativos ● Escasa
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
● Son actividades participativas que motivan al alumnado ● Los recursos materiales necesarios están presentes en el centro ● La mayor parte de los recursos humanos necesarios los posee el centro ● Flexibilidad para su aplicación ● Posee formación previa	● Son actividades participativas que motivan al alumnado ● Los recursos materiales necesarios están presentes en el centro ● La mayor parte de los recursos humanos necesarios los posee el centro ● Flexibilidad para su aplicación ● Posee formación previa

Fuente: Elaboración propia

Observamos que algunas personas están más alejadas del resto de la clase o sus compañeros y compañeras, y consideran que tienen actitudes o rasgos de la personalidad que no agradan a todo el mundo. Es importante trabajar con estas relaciones interpersonales y, sobre todo, concientizar sobre el bullying y sus consecuencias, porque muchas veces no somos conscientes de nuestros actos hasta que no nos damos cuenta de todo lo que pueden desencadenar. Sabemos que en el caso de los agresores su

objetivo es dañar a otra persona, no necesariamente de forma física, por lo que concienciarlos sobre las consecuencias del bullying igual no es tan efectivo como concienciar a los testigos mudos o espectadores, que muchas veces no actúan ni hablan por miedo. Hay que conseguir llegar a ese miedo y convertirlo en valor, coraje y muchos otros valores como empatía, solidaridad y respeto. Creemos que, trabajando desde la base de la vida, la infancia, podemos evitar actos devastadores en edades adultas.

Por último, es necesario una concienciación social sobre la influencia que tenemos los educadores para cambiar las situaciones; siempre y cuando se realice con motivación y una buena actitud, se puede llegar a mejorar cualquier situación que se proponga.

Referencias

- Ainscow, M. (2005). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, enero, Barcelona.
- Álvarez-García, D., Núñez, J., Rodríguez, C., Álvarez, L., & Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*, 16(1).
- American Psychiatric Association. (2014). DSM-5: Manual diagnóstico e estadístico de trastornos mentales. Artmed Editora.
- Angulo, M. C., Luna, M., Prieto, I., Rodríguez, L., & Salvador, M. L. (2007). Manual de servicios, prestaciones y recursos educativos para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Junta de Andalucía. Consejería de educación.
- Arias, W. (2014). ¿Qué es el bullying?: los actores, las causas y los principios para su intervención. *Rev. psicol. Arequipa*, 4(1), 11-32.
- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying (Vulnerability and risk factors associated with bullying). *CES Psicología*, 5(1), 118-125.
- Artigas-Pallarès, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587.
- Calmaestra, J. (2016). Yo a eso no juego: Bullying y cyberbullying en la infancia. Save the children.
- Carney, A. G. y Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382.
- Castillo-Pulido, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428.
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de psicología clínica y de la salud = Annuary of Clinical and Health Psychology*, 2, 27-34.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3).

- Cerezo, F. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de psicología*, 26(1), 137-144.
- Del Rey, S. & Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (1), 39-50.
- Díaz, M.J., Martínez R. & Martín G. (2004). La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. Instituto de la Juventud. Madrid
- Domínguez, F., & Manzo, M. C. (2011). Las manifestaciones del bullying en adolescentes. *Revista de Psicología*, 8(17), 19-33.
- Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology y Psychotherapy*, 12(3), 177-190.
- García, J. (1997). Un modelo cognitivo de las interacciones matón-víctima. *anales de psicología*, 13(1), 51-56.
- Gómez, A. (2013). Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(58), 839-870.
- Hernández, M. Á., & Solano, I. M. (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 10(1).
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M., & Walder, L. O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental psychology*, 20(6), 1120.
- Jones, L., Bellis, M., Wood, S., Hughes, K., McCoy, E., Eckley, L., Bates, G., Mikton, C., Shakespeare, T., & Officer, A. (2012). Prevalence and risk of violence against children with disabilities: a systematic review and meta-analysis of observational studies. *The Lancet*, 380, 899-907.
- Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo (LOE).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- Lugones, M. (2017). Bullying: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 36(1).
- Lugones, M., & Ramírez, M. (2017). Bullying: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(1), 154-162.
- Martos, A. & Del Rey, R. (2013). Implicación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en bullying. *Apuntes de psicología*, 31(2), 183-190.
- Martos-Pérez, J., & Paula-Pérez, I. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 52(1), 147-153.
- Mrug, S., Hoza, B., & Gerdes, A. (2001). Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Peer Relationships and Peer-Oriented Interventions. *New directions for child and adolescent development*, 2001(91), 51-78.
- Nixon, E. (2001). The social competence of children with attention deficit hyperactivity disorder: A review of the literature. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 6(4), 172-180.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Malden: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata.
- Ortega Ruiz, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*. Madrid, (313), 143-158.

- Ortega, R., & Del Rey, R. (2003). El proyecto antiviolencia escolar: Andave. *Boletín Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*, (8), 14-16.
- Orza, J. (1997). Un modelo cognitivo de las interacciones matón-víctima. *Anales de psicología*, 13(1), 51-56.
- Pardos, A., Fernández-Jaén, A., & Martín Fernández-Mayoralas, D. (2009). Habilidades sociales en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Rev neurol*, 48 (Supl 2), S107-11.
- Plata, C. N., Riveros, M. C., & Moreno, J. H. (2010). Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un colegio del municipio de Chía. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 4(2).
- Poeta, L., & Rosa-Neto, F. (2006). Características biopsicosociales de los escolares con indicadores de trastorno de déficit de atención e hiperactividad. *Revista de Neurología*, 43(10), 584-588.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. y Martorel, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458.
- Rohde, L. & Halpern, R. (2000). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22, 07-11.
- Rose, C., Monda-Amaya, L., & Espelage, D. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32(2) 114- 130.
- Salmivalli, C., Garandeau, C. F., & Veenstra, R. (2012). KiVa anti-bullying program: Implications for school adjustment. In A. M. Ryan & G. W. Ladd (Eds.), *Adolescence and education. Peer relationships and adjustment at school* 279-305. Charlotte, NC, US: IAP Information Age Publishing.
- Sánchez, C. & Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22), 1015-1032.
- Sánchez, C., & Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22), 1015-1032.
- Soto, R. (2002). El síndrome autista: un acercamiento a sus características y generalidades. *Educación*, 26(1).
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. & Van Oost, P. (2002). Relationships of the family. Environment to Children's Involvement in Bully/Victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(6), 419-428.
- Toscano, J. H. Á., Jaramillo, L. O., Vega, K. C., Fuentes, N. C., & Martínez, K. C. (2010). Conducta bullying y su relación con la edad, género y nivel de formación en adolescentes. *Psicogente*, 13(23), 13-26.
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying": Una visión actual. *Revista chilena de pediatría*, 79(1), 13-20.
- Valdés, A., Yañez, A., & Carlos, E. (2013). Diferencias entre subgrupos de estudiantes involucrados en el bullying: víctimas, agresores-víctimas y agresores. *Liberabit*, 19(2), 215-222.
- Zuluaga-Lotero, A. M., Arias-Gallo, L. M., & Montoya, M. (2016). Proyecto Mosqueteros: una propuesta de intervención en el aula para favorecer los procesos de inclusión escolar. *Pensamiento psicológico*, 14(1), 11-23.



PUBLICACIONES CRESUR

Descarga nuestra nueva aplicación
donde encontrarás todas nuestras publicaciones
Disponible para Android o iOS





“

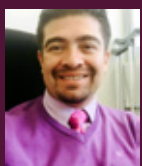
El movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo.”

Mario Martínez Silva

Doctor en Didáctica de las Matemáticas por la Universidad Autónoma de Barcelona; Licenciado en Psicología y Maestría en Enseñanza Superior por la Universidad Autónoma de Nuevo León; Licenciado en Educación Primaria, Enseñanza Secundaria y Educación Especial. Ha trabajado como docente en educación primaria, educación especial y en la formación de profesores. Autor de varias obras para la formación de docentes en el campo de la educación matemática. Actualmente es Profesor Investigador del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR).

**Roberto René Pinto Roja**

Abogado, Maestro en Derecho Penal con especialidad en Jurídico Penal, Maestro en Derecho Constitucional y Amparo, Doctor en Educación, ponente y conferencistas en diversos congresos, coloquios y eventos académicos estatales e internacionales en el área del Derecho y de la Educación, actualmente se desempeña como Profesor Investigador y Coordinador de Asuntos Jurídicos del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR).



Educación inclusiva y reforma educativa: trascender la retórica

Inclusive education and educational reform: transcending the rhetoric

Mario Martínez Silva
mario.martinez@cresur.edu.mx

Roberto René Pinto Rojas
roberto.pinto@cresur.edu.mx

Fecha de recepción: 20 de junio de 2018
Fecha de aceptación: 3 de agosto de 2018

ARTÍCULO

Resumen

La educación inclusiva es un enfoque socialmente e históricamente construido, tiene sus raíces en la lucha por el respeto a los derechos humanos de las minorías, que por razones biológicas, sociales o culturales han sido objeto de discriminación y exclusión social, por ejemplo, personas con discapacidad, mujeres, grupos indígenas, etc. La educación inclusiva tiene fundamentos filosóficos, sociológicos, pedagógicos y legales que reconocen el derecho de todas las personas a una vida digna, y apunta a la construcción de un modelo de escuela y sociedad más justa, igualitaria, equitativa, democrática y participativa.

Palabras claves: educación inclusiva, derechos humanos, modelo educativo

Abstract

Inclusive education is a socially and historically constructed approach, it has its roots in the fight for the respect of the human rights of minorities, which for biological, social or cultural reasons have been subject to discrimination

and social exclusion, for example, people with disability, women, indigenous groups, etc. Inclusive education has philosophical, sociological, pedagogical and legal foundations that recognize the right of all people to a dignified life, and aims at the construction of a more just, equitable, democratic and participatory model of school and society.

Keywords: inclusive education, human rights, educational model

Introducción

“Alberto va a la escuela. Una historia inacabada”

Hace más de veinte años, entre 1994 y 1997, trabajé como profesor de apoyo escolar en la Escuela Primaria “Amado Nervo” de la ciudad de Monterrey. Me había incorporado a trabajar a dicha escuela por invitación de la Directora, quien era también profesora de apoyo y con quien compartía un enfoque comprensivo sobre el aprendizaje y enseñanza de la lengua escrita, la matemática escolar y la educación en general. Estaba yo poseído por lo que alguien nombraba el “eros pedagógico”: disfrutaba de mi trabajo y sentía que lo que hacía como profesor era trascendente para mí, y para el presente y futuro de los niños. Fue en esa etapa cuando viví una de las mayores satisfacciones de mi carrera profesional: promover y apoyar los primeros esfuerzos formales e institucionales para integrar a la escuela primaria regular a niños con alguna discapacidad, en un contexto escolar muy renuente, adverso y hasta hostil hacia las políticas de integración. Me estrenaba yo como profesor de apoyo escolar, cuando conocí a Alberto; un niño de diez años, de piel blanca, blanca como la nieve, espigado, de ojos azules. Tenía diagnóstico de autismo y nunca había sido escolarizado. Vivía con sus padres y con una hermanita de seis años. Desde edad preescolar los padres habían hecho intentos porque el niño fuera a la escuela, pero los esfuerzos habían sido infructuosos. La escuela no estaba preparada (¿tal vez dispuesta?) para recibir a aquel niño de mirada perdida, que no atendía indicaciones de los profesores, que no hacía intentos de comunicación con los otros niños, que prefería interactuar, jugar y “conversar” con sus inseparables monitos (el “power ranger rojo” y el “power rojo azul”) que, con sus compañeritos, y que no atendía órdenes o indicaciones. Cuando conocí a Alberto un sentimiento de impotencia profesional me invadió. Como la mayoría de los profesores de escuela regular en esa época, me sentí falto de herramientas para comprenderlo y ayudarlo. Mi experiencia como profesor de primaria, como profesor de niños con historias de fracaso escolar se veía rebasada ante el reto educativo que aquel niño representaba. Alberto tenía una relación de apego y de dependencia social y afectiva muy fuerte con la madre: apenas ella lo soltaba o intentaba dejarlo en el aula de apoyo, el niño se tiraba al piso, lloraba con el llanto estridente de un bebé que viaja en un avión. Los primeros dos o tres meses fueron de “visitas” del niño al aula de apoyo que duraban de 10 a 15 minutos como mucho; acompañado por su madre y jugando con sus inseparables power rangers. Aprendí a comunicarme con él a través de sus monitos: “Hola power ranger rojo, ¿Qué desayunaste hoy, te ves muy flaco?” “¡Un jugo!” contestaba el “power ranger azul. El Teatro Guiñol fue otro recurso invaluable para lograr comunicarme con el niño. Le debo mucho al “Chavo del ocho”, a la “Chilindrina” y al “Profesor Jirafales” que me prestaran su voz y sus gestos para conectar con Alberto. Los siguientes dos o tres meses los enfocamos a conseguir que Alberto se integrara a las actividades que se realizaban en el aula de apoyo en grupos de dos o tres niños. Pero él decidió, en ese

tiempo, que sólo trabajaría con “Jorge”, el mejor jugador de fútbol de la escuela, el más peleonero y quien más barreras para el aprendizaje parecía tener de todos los niños de la escuela. Por alguna razón, que no logré descifrar (o no intenté descifrar) hubo una empatía entre Jorge y Alberto desde la primera vez que trabajaron juntos. Fueron dos o tres meses de disfrutar de la lectura de cuentos, cantos y juegos (creo que el más beneficiado era Jorge, que disfrutaba su estancia en el aula de apoyo y no quería regresar al aula regular); de jugar a los dados, al toma todo, a las serpientes y escaleras, al dominó, a las cartas. Una hora de trabajo en el aula de apoyo y media hora de convivencia en el tiempo del recreo. Ya había pasado medio año. Recuerdo muy bien aquella mañana del recreo en la que Alberto corría por el patio de la escuela, divertido, perseguido por todos los niños de la escuela (¿imaginamos esta escena, un niño corriendo por el patio y cincuenta, cien niños, corriendo y gritando detrás de él?); o la primera vez que asistió a la asamblea escolar; mientras todos hacían los honores a la bandera, Alberto subía al Foro, tiraba patadas a la bandera gritando: “power ranger rojo, power ranger rojo” despertando la risa de los niños y el asombro y enfado de los profesores. El siguiente paso: incursiones cortas de media hora al aula regular de primer año y trabajo en el aula de apoyo durante una hora, más el recreo: “Mario, ¡qué padre es el recreo!”, me decía. El último trimestre del año nos enfocamos al aprendizaje inicial del lenguaje escrito y la numeración. La metodología del lenguaje integral de Goodman y la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita desarrollada por un grupo académico encabezado por la Dra. Gómez Palacio, en la década de los ochenta, nos sirvieron para desarrollar en Alberto y el resto de los niños de primer año, el gusto por los libros, al mismo tiempo que aprendían a leer, escribir, hablar y escuchar. Y así se fue como Alberto pasó el primer año de escuela. En septiembre de 1997, considerando la edad de Alberto, tomamos la decisión de integrarlo en el grupo de segundo grado. La Mtra. Dora se cruzó en mi camino y en el de Alberto, tendiendo un puente en su proceso de integración al aula regular. Ahora la dinámica cambiaba: Alberto estaba en el aula regular la mayor parte del tiempo con acompañamiento del profesor de apoyo. Cómo no recordar aquella puesta en escena de “La boda de la ratita” de los niños de segundo año con Alberto como actor principal; leyendo con fluidez los diálogos ¿Cómo no iba a leer con fluidez si, como decía Ana Teberosky, había aprendido “el lenguaje de los libros” antes de saber leerlos? “Un pasito, y otro pasito”, “dos pasos adelante y otro atrás” pero Alberto ya estaba en tercero... Experiencias de integración escolar, como la que he narrado, se han multiplicado exponencialmente a lo largo del país durante los últimos veinte años. Son cientos o miles de experiencias exitosas, y no tan exitosas, de inserción física y académica de niños y jóvenes –con alguna discapacidad a la escuela regular–, las que abonaron el camino para impulsar un enfoque de educación cada vez más incluyente.

¿A qué llamamos Educación Inclusiva?, ¿Cuáles son los conceptos y valores fundamentales que la definen?, ¿Qué diferencia hay entre integración escolar, inclusión escolar y educación inclusiva?, ¿Qué tan incluyentes o excluyentes somos hoy en día?, ¿Qué perfil de profesor responde a un enfoque de educación inclusiva?, ¿Cómo empezar a caminar hacia una perspectiva de escuela más incluyente?, ¿Qué papel tiene la investigación educativa en este proceso? Esta son algunas de las preguntas que guiarán mi reflexión sobre el tema.

El enfoque de la Educación Inclusiva

La educación inclusiva: una perspectiva histórica y socialmente construida.

Educar desde una perspectiva inclusiva debería de ser el centro de cualquier reforma educativa. Esta perspectiva ha emergido gradualmente como respuesta al problema de la exclusión social y educativa de amplios sectores de la población, particularmente los niños y jóvenes en condición de discapacidad, la población indígena y migrante o quienes viven en situación de pobreza. Como señala Blanco (2006) “El movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo” (p. 5).

La educación inclusiva es un enfoque socialmente e históricamente construido, tiene sus raíces en la lucha por el respeto a los derechos humanos de las minorías, que por razones biológicas, sociales o culturales han sido objeto de discriminación y exclusión social, por ejemplo, personas con discapacidad, mujeres, grupos indígenas, etc.

La educación inclusiva tiene fundamentos filosóficos, sociológicos, pedagógicos y legales que reconocen el derecho de todas las personas a una vida digna, y apunta a la construcción de un modelo de escuela y sociedad más justa, igualitaria, equitativa, democrática y participativa.

Los antecedentes más cercanos del enfoque de la Educación Inclusiva se encuentran en La Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989); La Declaración Mundial de la Educación para Todos (Jomtien, 1990); El Foro Mundial sobre Educación (Dakar, 2000); La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca, 1994) y en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). En estos espacios se reconocen y promueven ideas fundamentales:

- *El reconocimiento de la educación como un derecho humano fundamental y condiciones de igualdad de oportunidades educativas.*
- *El aseguramiento del acceso, permanencia y calidad de la educación a toda la población.*
- *La prioridad en la atención educativa de la población pobre y en desigualdad de condiciones.*
- *La transformación de la escuela regular (ordinaria) en una escuela inclusiva para la atención a la diversidad y, en consecuencia, la integración de la educación especial a la educación regular.*

Sobre el origen del enfoque incluyente en la educación, Blanco (2004) señala:

La educación inclusiva surge del convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa [...] supone un impulso a la agenda de la Educación para Todos, desarrollando formas de habilitar a las escuelas para que atiendan a todos los niños y niñas de su comunidad, como parte de un sistema inclusivo (p.15).

Conceptos clave de la Educación Inclusiva

Al enfoque de la educación inclusiva subyacen una serie de conceptos básicos que la definen, entre los cuales están: *equidad, barreras para el aprendizaje, apoyos a la diversidad y participación.*

La equidad en educación busca proporcionar servicios educativos considerando las diferencias y necesidades individuales, así como las condiciones sociales, culturales y de contexto de los estudiantes.

Para Bracho y Hernández (2009), equidad educativa significa: “tomar en cuenta la desigual situación de los alumnos y sus familias, de las comunidades y las escuelas, ofrecer apoyos especiales a quienes lo requieren, de tal forma que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número de estudiantes” (p.9).

Los principios de equidad e igualdad están recíprocamente relacionados. La equidad implica igualdad de oportunidades y viceversa. Al respecto Blanco (2006) señala:

Avanzar hacia una mayor equidad en educación sólo será posible si se asegura el principio de igualdad de oportunidades; dando más a quién más lo necesita y proporcionando a cada quien lo que requiere, en función de sus características y necesidades individuales, para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas. No es suficiente ofrecer oportunidades educativas, hay que crear las condiciones para que todos y todas puedan aprovecharlas. El principio de equidad significa tratar de forma diferenciada lo que es desigual en su origen para alcanzar una mayor igualdad entre los seres humanos. (p.9).

Por **barreras en el aprendizaje** entendemos todos aquellos componentes, factores, elementos y dimensiones del entorno escolar, familiar y social que impiden, dificultan o limitan las oportunidades de aprendizaje y participación plena de los estudiantes. El concepto de barrera en el aprendizaje pone la mirada en el estudiante y su contexto, de manera que el éxito o fracaso escolar depende de lo que el sistema educativo es capaz de proveerle. Como señala Blanco (2006) en el enfoque de la inclusión:

...se considera que el problema no es el niño sino el sistema educativo y sus escuelas. La escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos, la formación de los docentes, la falta de trabajo en equipo o las actitudes discriminatorias son algunos de los factores que limitan el acceso, permanencia y el aprendizaje del alumnado en las escuelas... (p. 6-7)

Desde el enfoque de la educación inclusiva, las dificultades de aprendizaje de los estudiantes o el fracaso escolar tienen una explicación multidimensional en donde factores individuales, escolares y del contexto sociocultural están presentes e interrelacionados. En esta concepción sobre el fracaso en el aprendizaje de los niños y jóvenes, tiene un papel fundamental el factor escolar y social, que condicionan en gran medida el aprendizaje de los estudiantes.

Una condición para hacer posible una educación inclusiva es la eliminación de estas barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes, y supone que las instituciones educativas tienen capacidad para movilizar los recursos profesionales, tecnológicos, físicos y financieros del propio centro escolar y su entorno.

Una herramienta pedagógica para la atención a la diversidad en el aula y la eliminación de barreras en el aprendizaje es el llamado *Enfoque de diseño universal*, que en palabras de Andújar y Rosoli (2014): “... ha surgido en los últimos años, y que debe permear el currículo educativo, posibilita la eliminación de barreras de todo tipo ofreciendo a todos los estudiantes, y en especial a la población con discapacidad, el acceso a los contenidos y objetivos del currículo” (p. 56).

El concepto de apoyo a la diversidad es sin duda fundamental en un enfoque educativo incluyente. Si se asume que una de *las responsabilidades más importantes de la escuela es crear condiciones para el*

aprendizaje significativo de todos los estudiantes –reconociendo la diversidad como rasgo común de los grupos escolares– los apoyos a la diversidad (de tipo profesional o tecnológico) no serán dirigidos a estudiantes en particular, sino a toda la comunidad

La atención a la diversidad representa uno de los retos más grandes para los profesores y demás profesionales de apoyo a la educación en las escuelas. Para (Booth et al. 2006) el apoyo a la diversidad se concibe desde una perspectiva mucho más amplia: “todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para responder a la diversidad.” (p. 7). En este sentido, Andújar y Solari (op. cit.) señalan que: “Enseñar y aprender en la diversidad no es más que posibilitar una educación de calidad para todos, sin exclusiones, desde un enfoque de derechos. No es más que educar en la sociedad de hoy, caracterizada por lo diverso, el cambio y la incertidumbre” (p.59).

Para Echeita Muñoz, Sandoval y Simón (2015) la inclusión tiene que ver, en primer lugar, con el proceso de aprendizaje y la mejora del rendimiento escolar de todo el alumnado, y no sólo de aquellos estudiantes que se pueden encontrar en situación de desventaja o vulnerabilidad. Bajo este señalamiento cabe plantear algunas interrogantes respecto al diseño y desarrollo de un currículum incluyente, más abierto y flexible que el tradicional: ¿en la práctica, estamos implantando un currículum comprensivo, significativo, vinculado a las necesidades de nuestros estudiantes y los requerimientos del mundo?; ¿Adaptamos el currículum oficial a las condiciones y necesidades de nuestros estudiantes a nivel de escuela y aula?; ¿Qué hacemos con los niños y jóvenes que, por el motivo que sea, no pueden acceder al currículum?; ¿Adaptamos el currículum de escuela o somos meros reproductores del currículum diseñado por otros?

Para Echeita, op. cit., “*El concepto de participación es el corazón del enfoque de educación incluyente y refuerza la noción de un sentimiento activo de unirse a y el reconocimiento de que es un derecho compartido por todos que, además, implica una responsabilidad recíproca*”. En esta dirección Andújar y Solari, op.cit., señalan que “... la respuesta educativa a la diversidad no es responsabilidad de un docente aislado, sino que es una tarea que debe implicar al centro educativo y al sistema en su conjunto...” (p.54).

Ahora bien, hay que tener claridad sobre el significado que se asume al trabajar y aprender de manera colaborativa, cooperativa. Al respecto Echeita, et al., op. cit. afirma:

Lo que está emergiendo con fuerza es el criterio de que aprender cooperativamente no consiste en hacer algo juntos (un grupo de alumnos), sino en el aprender más juntos (lo que significa que la actividad grupal debe revertir en un mejor rendimiento individual). Cuando ello ocurre, esa es la principal fuerza que, precisamente, sostiene las dinámicas individuales y grupales de motivación, cohesión social y apoyo cognitivo que pueden ayudar a todos a aprender y participar. (p. 39)

La educación inclusiva, una utopía, un ideal educativo a alcanzar

El Diccionario de la Real Academia Española define utopía como:

- “Plan, proyecto, doctrina o sistema deseables que parecen de muy difícil realización”.
- “Representación imaginativa de una sociedad futura de características favorecedoras del bien humano”.

Dadas las grandes desigualdades presentes en nuestra sociedad, la educación inclusiva no deja de ser enfoque “aspiracional”, un “deber ser” de la educación y de la escuela.

Entre los valores que subyacen al enfoque de la educación inclusiva están (Booth et al., op. cit.):

- *El derecho de todos los estudiantes a recibir una educación de calidad y de acuerdo a sus necesidades.*
- *La formación de personas con sentido crítico, reflexivo, participativo y democrático*
- *Construye lazos de convivencia, comprensión, respeto, armonía y paz.*
- *Participa como una verdadera comunidad de aprendizaje, donde la colaboración de todos sus miembros es consensuada para la construcción de un proyecto común.*
- *Asume una concepción social del aprendizaje (cooperación y colaboración).*
- *Reconoce la diversidad y la heterogeneidad del alumnado y de la riqueza de la diversidad étnica, lingüística, cultural y religiosa.*
- *Reconoce el carácter holístico del conocimiento. Se basa en un currículum abierto y flexible para que todos los alumnos tengan acceso a él de acuerdo a sus necesidades.*
- *Evalúa los avances de los alumnos de manera formativa y global, considerando las necesidades educativas y los ritmos de aprendizaje de sus alumnos.*

De la Educación Especial a la Educación Inclusiva

Los conceptos de integración escolar, inclusión educativa y educación inclusiva, aunque diferentes, representan fases de un mismo proceso. La transición de los modelos educativos segregativos a modelos más incluyentes, ha estado relacionada con el desarrollo de la Educación Especial; que pasó de concebirse en sus orígenes como un sistema reeducativo, compensatorio separado de la educación regular y enfocado en personas con alguna discapacidad a un modelo que se constituye conjuntando apoyos profesionales, pedagógicos y tecnológicos que se incorporan/integran a la escuela regular para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los estudiantes, asociadas o no a una discapacidad. Este proceso de transición inicia con la integración a la escuela regular de niños y jóvenes con alguna discapacidad, que por su condición personal, social o cultural eran atendidos en espacios educativos paralelos a la escuela; excluidos de su derecho a la educación.

La integración escolar se basa en los principios de normalización e individualización. En la integración escolar los niños y jóvenes “diferentes” se incorporan a la escuela regular, estudian el mismo currículum que sus compañeros, se ajustan a las normas de la escuela que en el mejor de los casos realiza, adecuaciones curriculares para atender sus necesidades educativas especiales, apoya a los niños en espacios compensatorios (aula especial), en el mismo turno o a contra turno en el logro de los objetivos educativos. En la integración escolar es el niño quien se adapta a la escuela con todos sus requerimientos: horarios, currículum, hábitos. Así, el niño con discapacidad auditiva que acudía a la escuela para sordos, acude ahora a la escuela primaria de su barrio, pasa la mayor parte del tiempo en el aula regular y recibe clases de apoyo en la propia escuela o en la escuela para sordos.

La integración escolar incorpora excluidos al sistema educativo sin adecuarlo en su totalidad. Ir a la escuela no es sinónimo de aprender, ni de pertenecer a una comunidad de aprendizaje. En un primer momento, la integración escolar garantizó la inserción física de los alumnos en las escuelas y, poco a poco, enfocó el trabajo a los procesos de interacción.

El concepto de inclusión educativa es un paso más allá de la integración escolar, ya que adapta los sistemas de enseñanza para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes. El término inclusión educativa es más amplio que el de integración, ya que considera no sólo la atención educativa de los niños y jóvenes con discapacidad, sino la atención educativa en contextos regulares de personas en condiciones de vulnerabilidad como las mujeres, los indígenas, los migrantes, etc. Integración escolar e inclusión educativa son dos estrategias para el logro de un mismo fin: la educación de los estudiantes “diferentes”, “especiales” en un ambiente lo más natural posible. Para Guajardo (2009) “...es un paso más allá de la integración escolar, ya que ésta incorpora excluidos al sistema educativo sin adecuarlo; contrario a la inclusión, que adapta los sistemas de enseñanza para dar respuesta a las necesidades de las poblaciones e individuos” (p. 17).

Continuando con nuestro ejemplo del estudiante con discapacidad auditiva, desde una perspectiva incluyente, la escuela genera cambios y adecuaciones para poyar su “éxito” académico. El niño pasa toda o la mayor parte de la jornada escolar en el aula regular; la escuela, en su conjunto, asume como responsabilidad el logro educativo del estudiante; alumnos y profesores se interesan por comunicarse con el estudiante –aprenden lenguaje de señas– los profesionales de apoyo trabajan en el aula regular, se pasa de las adecuaciones curriculares individuales a estrategias de enseñanza que favorezcan el aprendizaje colectivo y los apoyos a la diversidad (de tipo profesional o tecnológico) no son dirigidos a ese estudiante en particular, sino a todos los estudiantes.

La inclusión educativa es pensada en función de los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad; es un concepto focalizado en los estudiantes con NEE. El concepto “educación inclusiva” es mucho más amplio que el de integración e inclusión escolar, implica un cambio de enfoque en la educación de todos los niños y jóvenes. La educación inclusiva busca mejorar todos los aspectos de una escuela, de modo que los niños, sus familias y el personal puedan sentirse bienvenidos, implicados y valorados (Booth et al op. cit.). Diversidad y equidad son conceptos inherentes a la educación inclusiva que abre la puerta al diálogo para la construcción conjunta de problemáticas, intervenciones y significados por parte de todos los protagonistas del proceso educativo. Sin embargo, ¿Cómo se le va dar voz a los alumnos si los profesionales también estamos silenciados?

Claro-oscuros de la Educación Inclusiva en México

En México la perspectiva de la educación inclusiva tiene muchos claro-oscuros y un desigual desarrollo entre las entidades federativas; entre escuelas públicas y privadas; entre la educación básica y la educación media superior y superior.

El enfoque de la educación inclusiva, en muchos sentidos y contextos, no ha logrado trascender la retórica del discurso. Esto sucede porque, finalmente, el fenómeno de la exclusión, en su aspecto más crudo y en sus diversas variantes (exclusión social, educativa, laboral, cultural) está relacionado con la escandalosa desigualdad en la distribución de los bienes económicos, sociales y culturales que prevalece en nuestro país y que pone de origen barreras para el aprendizaje que, desde la escuela, resultan casi imposibles de paliar o eliminar.

Es difícil hablar de educación inclusiva cuando millones de niños y jóvenes no cuentan con condiciones de salud y alimentación que garanticen un desarrollo físico, cognitivo y psicosocial aceptable; si miles de niños se ven en la necesidad de trabajar para su sostenimiento y el de sus propias familias; si

el sistema escolar y la escuela son incapaces de asegurar un nivel de educación óptimo para todos los niños y jóvenes; si persisten esquemas de educación que perpetúan las desigualdades en el aprendizaje de los niños y jóvenes más vulnerables, como los estudiantes del sistema multigrado o la telesecundaria –donde adolescentes que son “habilitados” como profesores atienden a la población escolar más vulnerable–; si no hay estímulos para asegurar el arraigo de profesores en las comunidades más necesitadas; si hay profesores que han de desarrollar todas las asignaturas del currículum escolar; si miles de jóvenes se quedan en el nivel de secundaria porque no tienen las competencias académicas para continuar su escolaridad, no cuentan con los recursos económicos para ir a la escuela o, simplemente, no tienen expectativas de un futuro mejor a través de la educación.

Avanzar en la construcción de un modelo de escuela incluyente es posible, al mismo tiempo que se demandan cambios –permítanme la expresión– “estructurales” en el sistema educativo en su conjunto.

Aunque el enfoque de la educación inclusiva es relativamente reciente, podríamos señalar que, para el caso mexicano, nos encontramos aún muy lejos de concretarlo en un modelo de escuela que respete y atienda la diversidad personal, social, cultural y económica de los educandos. Caminar hacia esa dirección implica que autoridades educativas, padres de familia, profesores, estudiantes y comunidad escolar en general, compartan valores fundamentales de convivencia y respeto a la diversidad, al mismo tiempo que se trabaje de manera participativa para crear las condiciones que permitan aterrizar el enfoque en un modelo de escuela que se convierta en una comunidad de aprendizaje y genere apoyos de diferente naturaleza, garantizando el acceso de todos los estudiantes a una educación relevante.

La aspiración de construir un modelo de escuela incluyente, abierta a la participación de la comunidad y que garantice la igualdad de oportunidades para un aprendizaje significativo en todos los estudiantes es, no sólo legítimo, sino fundamental y necesario para construir una sociedad más democrática y justa.

El proceso para construir un modelo de escuela incluyente no es lineal, ni homogéneo; por el contrario, es gradual, discontinuo y heterogéneo. Depende del punto de partida de cada institución y las metas que se plantean en diferentes etapas. Para construir una escuela inclusiva es necesario visualizar las prácticas incluyentes y excluyentes en la escuela, considerando tres dimensiones que se interrelacionan y se concretan en cultura, política y prácticas inclusivas.

El desarrollo del enfoque de la educación inclusiva requiere alineamiento y coherencia de las políticas educativas nacionales y locales. Las políticas y acciones del Estado para mejorar la educación pública e impulsar un modelo de escuela incluyente deberían apuntalar componentes claves del sistema educativo: desarrollo profesional de los docentes, autonomía escolar y condiciones de desarrollo curricular.

En el país persisten políticas educativas contradictorias que dan merman los volares de la educación inclusiva. Tenemos un sistema educativo que, paradójicamente, al mismo tiempo que promueve el enfoque de la educación inclusiva, impulsa políticas y acciones que operan en sentido contrario:

- *Currículum centralizado, cerrado, obeso (a prueba e maestros).*
- *Reformas educativas que no ponderan la mediación de las condiciones de desarrollo curricular en el éxito o fracaso del modelo (infraestructura física, tiempo escolar, recursos tecnológicos, condiciones económicas y sociales de los niños y sus familias; etc.)*
- *El peso de la evaluación externa estandarizada de los estudiantes, profesores, escuela. El impacto que tiene en el acceso y permanencia laboral de los profesores y directivos.*
- *Homologación entre el horario laboral vs. horario escolar.*

- *Estímulos al desempeño profesional que promueven la competencia, más que la colaboración.*
- *Sobrecarga administrativa de docentes y directivos.*

Creo que muchas de estas contradicciones se explican por la complejidad y tamaño del Sistema Educativo Nacional y la centralidad con que continúa funcionando, lo cual ha generado una enorme burocratización de los programas y proyectos, acotando la iniciativa, innovación y creatividad de las escuelas.

El Enfoque Inclusivo en el nuevo Modelo Educativo

El documento Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017) asume el tema de la inclusión y la equidad como principios básicos y generales del funcionamiento del sistema educativo nacional, fundamentados en el reconocimiento de la realidad social, cultural y educativa del país; a decir:

- *Los profundos contrastes, exclusiones y desigualdades. Amplios sectores de la población en condiciones de desventaja o vulnerabilidad, particularmente las poblaciones indígenas, migrantes, rurales, afrodescendientes y con discapacidad.*
- *La inequidad manifiesta en el acceso a los diferentes niveles educativos, así como en la permanencia y conclusión de los estudios obligatorios de la población más vulnerable.*
- *Existencia de barreras o formas de discriminación para el acceso, la permanencia y el aprendizaje significativo de los alumnos.*
- *La convergencia en la escuela de estudiantes con distintos contextos y condiciones; distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje.*

El Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017) plantea la necesidad de abordar integralmente la desigualdad educativa y la exclusión a partir de políticas intersectoriales, asumiendo que le corresponde remover las barreras que limitan la equidad en el acceso, la permanencia y el egreso, así como ofrecer una educación de calidad para todos.

Las estrategias generales que se proponen para “concretar” los principios de equidad e inclusión son:

○ Un planteamiento curricular incluyente. Currículo nacional flexible centrado en lo básico; implica transitar de un currículo rígido y saturado hacia uno más flexible que permita a cada comunidad escolar profundizar en los aprendizajes clave de sus estudiantes.

○ Condiciones equitativas para la escuela que refiere a la infraestructura y el equipamiento de los planteles, pero también a su gestión y a la participación de las familias, así como la supervisión, el acompañamiento técnico-pedagógico, y los recursos y apoyo que reciben. Entre estas estrategias están:

- *Las comunidades escolares requieren de autonomía en su gestión cotidiana.*
- *Mayores recursos educativos a la población en condiciones de vulnerabilidad o desventaja.*
- *Énfasis en la supervisión escolar, basada en distintas estrategias de acompañamiento a las escuelas.*

- *Mayor impulso al diseño de espacios, mobiliario, infraestructura y equipamiento.*
- *Coordinación entre niveles educativos para favorecer el aumento de las tasas de transición.*
- *Reforzar las estrategias para combatir el abandono escolar.*
- *Fortalecimiento del sistema de becas.*
- *Consolidar el uso de las TIC como un medio para ampliar el acceso a oportunidades educativas de calidad y disminuir la desigualdad educativa.*
- *Revisar, ajustar y flexibilizar los manuales y reglamentos administrativos, de control escolar, de organización y técnico-pedagógicos.*
- *Invertir en la primera infancia.*
- *Formación de maestros (especialistas) capacitados para orientar la conformación de escuelas inclusivas.*
- *La educación inclusiva en la oferta de cursos de formación continua:*
 - » *Atención a niñas, niños y jóvenes indígenas e hijos de jornaleros agrícolas migrantes.*
 - » *Transición de la educación especial a la educación inclusiva.*
 - » *Igualdad de género en el sistema educativo.*
 - » *Becas, segundas oportunidades y otros esfuerzos focalizados para fomentar trayectorias educativas completas.*
 - » *Impulso a programas que apoyen el desarrollo infantil temprano en general, pero con especial énfasis en los grupos poblacionales más desfavorecidos.*

Construir el cambio educativo desde la escuela

El enfoque de la educación inclusiva ha venido tomando un impulso desde hace ya varias décadas con el movimiento de la Educación para Todos, la lucha por los derechos de las personas con discapacidad y los derechos de los grupos sociales más vulnerables. Este esfuerzo ha sido apuntalado con promulgaciones jurídicas que ponen de relieve el derecho de todas las personas a una educación de calidad con equidad.

En este contexto, los sistemas educativos nacionales y locales han tenido que ajustar su legislación educativa en esta dirección; proponer políticas educativas más incluyentes; impulsar programas y proyectos a favor de una mejor educación para los grupos sociales más vulnerables.

A pesar de estos logros, nuestros sistemas educativos están aún muy lejos de concretar este enfoque en las escuelas y en las aulas. Ante esta realidad, nuestra visión sobre la transformación de la escuela hacia un modelo incluyente pasa por un proceso de toma de conciencia de la necesidad de cambio de los directivos escolares, los profesores, los estudiantes y sus padres.

Nuestra postura es que la construcción de un enfoque de educación inclusiva es posible desde la escuela, en singular; con la participación plena y comprometida de la comunidad escolar. Es mucho lo que podemos hacer desde la escuela, mientras que a nivel estatal, regional o nacional se va consolidando dicho enfoque. En palabras de UNESCO (2014):

El desarrollo de políticas nacionales sobre inclusión, sistemas locales de apoyo, formas apropiadas de currículum y evaluación, y así sucesivamente, son mecanismos importantes para avanzar hacia una educación inclusiva. Sin embargo, todos ellos están condenados al fracaso si las escuelas mantienen una actitud hostil o si fracasan en la implementación de prácticas inclusivas efectivas. Por otro lado, son muchos los casos en que hay ejemplos de prácticas inclusivas a nivel de escuela, mucho antes que haya, a nivel nacional, un compromiso formal con la inclusión. En estos casos, las escuelas pueden ser verdaderos motores de desarrollo inclusivo para el sistema en su conjunto. (p. 150)

El posicionamiento de que el cambio o transformación educativa es un proceso que se puede hacer de abajo hacia arriba, no significa que cada escuela tenga que hacerlo en solitario y que camine como si nadie más estuviera trabajando en la misma dirección; como si no se tuvieran antecedentes teóricos, metodológicos y prácticos que se pueden recuperar para orientar el cambio. Por ejemplo, tomar en cuenta algunos principios para orientar el cambio hacia una educación inclusiva (UNESCO, 2014) como “capacitar a los maestros para que analicen sus propias prácticas y resuelvan sus propios problemas; acudir a los especialistas para solicitar información y asesoría; trabajar en alianza con otras escuelas” (p.155).

Caminar hacia la construcción de una escuela incluyente significa, entre otras cosas, poder eliminar las grandes inequidades de tipo económico, social y cultural que prevalecen en nuestros países y que generan desnutrición, problemas en el desarrollo biológico, cognitivo y psicosocial de niños y jóvenes.

La escuela inclusiva será, en muchos sentidos, el único espacio de seguridad física y psicosocial que tienen millones de niños y jóvenes; y la única opción real para construir un futuro esperanzador. Al respecto, Andújar y Rosoli, op. cit., señalan que:

Sin ignorar la necesidad del apoyo de otros sectores de la sociedad para garantizar la equidad e inclusión social, no nos cabe duda de que, desde la mirada de la educación inclusiva, la escuela puede convertirse en el espacio esperanzador, movilizador y transformador que contribuya a eliminar barreras y ampliar las oportunidades educativas de calidad para que todos, incluyendo los más excluidos, se sientan valorados y reconocidos, y puedan participar y aprender en un ámbito democrático, solidario y justo, como se espera que sea la sociedad misma (p. 59).

Más allá de las condiciones estructurales del sistema educativo en su conjunto que se requieren apuntalar para avanzar hacia la construcción de un modelo educativo incluyente, en nuestro planteamiento es necesario, posible y deseable generar un movimiento de cambio y transformación de la escuela desde lo local, es decir, desde la propia escuela, a partir de la reflexión y el compromiso de la propia comunidad escolar.

El desarrollo de una cultura democrática, de colaboración y respeto a la diversidad, es la base de una educación con enfoque incluyente. En este sentido, Andújar y Rosoli, op. cit., señalan que:

El desarrollo de escuelas inclusivas implica necesariamente la transformación de la cultura del centro hacia un conjunto de creencias, actitudes y valores compartidos por todos los miembros de la comunidad educativa, centrado en la valoración de las potencialidades y capacidades de cada uno (p. 49).

En coincidencia con Echieita, et. al., la inclusión tiene que ver, en primer lugar, *con el proceso de aprendizaje y la mejora del rendimiento escolar de todo el alumnado* y, por lo tanto, el foco de atención ha de estar puesto en lo que la escuela hace o deja de hacer para asegurar que todos sus estudiantes alcancen objetivos educativos social e individualmente relevantes.

Como punto de partida, podemos pensar el cambio educativo desde la escuela, reflexionando de manera colaborativa y tomando decisiones básicas en ámbitos cercanos que nos competen como colectivo de profesores:

- Reconociéndonos/reivindicándonos como “profesionales de la educación”.
- *Haciéndonos cargo de nuestro desarrollo profesional: ¿Qué necesidades profesionales tenemos en lo individual y como colectivo para atender la diversidad?*
- *Asumiendo una posición crítica y fundamentada ante las imposiciones académicas y administrativas que vienen de la autoridad educativa (escuela, zona escolar, estatal, federal). No somos técnicos de la educación; dejemos que otros decidan lo que compete a nuestra profesionalidad como docentes.*
- *Incorporando la innovación y la investigación como parte de nuestra cultura profesional.*

- Constituyéndonos como una “auténtica” comunidad de aprendizaje.
- Abriendo espacios de diálogo, de conversación “abierta” y “sincera” para ponernos de acuerdo sobre el tipo de escuela que queremos.
- Mejorando el “clima escolar” de nuestro centro educativo.
- Interesándonos y comprometiéndonos en los niños y niñas más vulnerables: los que no pueden seguir el ritmo de tareas y aprendizaje del promedio del grupo; los que tienen dificultades de aprendizaje; los que proceden de familias disfuncionales, los que presentan alguna discapacidad; los que proceden de familias pobres; los repetidores.
- Dando mayor peso a áreas tradicionalmente “marginales” del currículum: la educación física y artística.

Un primer paso para caminar en dirección a la construcción de un modelo de escuela incluyente, consiste en hacer un ejercicio colectivo básico de autoevaluación respecto a qué tan incluyentes/excluyentes somos a partir de preguntas básicas:

- ¿Qué mecanismos de exclusión operan desde la escuela, que no son producto del sistema, en sentido estricto, sino de la propia dinámica escolar?
- ¿Qué hacemos con los niños con “dificultades de aprendizaje”, repetidores, talentosos, con discapacidad, problemas de conducta, infractores?
- ¿Cómo operan los servicios de apoyo a la educación regular?
- ¿Estamos genuinamente comprometidos con mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de todos nuestros estudiantes?

- ¿Estamos abiertos a mayores espacios de participación de los padres de familia, que no se limite a temas de sostenimiento económico, con las implicaciones que esto conlleva?
- ¿Nos vinculamos con los espacios potencialmente educativos de la comunidad más cercana y de la ciudad?
- ¿Aceptamos, de entrada, a cualquier estudiante que quiere ingresar nuestra escuela, independientemente de su condición física, cognitiva, social y cultural?
- ¿Miramos a los niños y jóvenes como personas y como estudiantes con necesidades diversas en el plano personal y académico?
- ¿Atendemos “las dificultades de aprendizaje” de los estudiantes que, por la razón que sea, no logran cubrir los objetivos del currículum escolar?
- ¿Nos preocupamos por mejorar los ambientes de aprendizaje en la escuela?
- ¿Intentamos construir un clima escolar óptimo, basado en el respeto, la confianza y la corresponsabilidad en la misión de la escuela?
- ¿Tenemos interés en conocer a nuestros niños como personas y como estudiantes, es decir, sus intereses, sus preocupaciones, sus temores, sus alegrías, sus capacidades de aprendizaje y sus limitaciones?
- ¿Nos esforzamos por eliminar o paliar las “barreras para el aprendizaje y la enseñanza”?
- ¿Trabajamos de manera colaborativa en las tareas sustantivas de la escuela y compartimos la responsabilidad de su implantación?
- ¿Estamos abiertos a aprender a “mirar con sentido” la propia práctica y la de los demás?

Los profesores y la Educación Inclusiva

La construcción de un modelo de escuela incluyente requiere de profesionales “de afeveras”, con una formación académica, política y ética muy sólida para trabajar en y para la diversidad a nivel de la escuela y del aula. Evidentemente, formarse y prepararse para trabajar en la diversidad no es un asunto trivial. Andújar y Rosoli, op. cit., mencionan que: “enseñar y aprender en la diversidad no es una tarea sencilla. No se trata de dar una respuesta educativa igualitaria... Tampoco se trata de una atención educativa diferenciada, puntual o individualizada hacia un estudiante que presenta una necesidad educativa específica” (p. 57).

Los profesores hemos sido formados para trabajar en contextos de uniformidad y no de diversidad. Hemos sido actualizados, en el mejor de los casos, con programas de formación profesional que ya han implementado. Contreras (1997) señala que la profesionalidad docente está caracterizada por tres dimensiones fundamentales: la obligación moral, el compromiso con la comunidad y la competencia profesional.

La educación requiere responsabilidad y no se puede ser responsable si no se es capaz de decidir, ya sea por impedimentos legales o por falta de capacidades intelectuales y morales. Autonomía, responsabilidad, capacitación, son características tradicionalmente asociadas a valores profesionales que debieran ser ineludibles en la profesión docente (Contreras, 1997).

Como bien es señalado por Torres (2000):

Para cambiar la educación es preciso trabajar con los docentes, no contra ellos o a sus espaldas, asumiéndolos no únicamente como agentes de la reforma, sino como aliados y como sujetos de cambio, no hay calidad educativa sin calidad docente y sin profesionales autónomos es inviable la autonomía escolar (p.281).

Ante la persecución mediática (de los propios sindicatos y aparatos gubernamentales) se necesita revalorizar la profesión docente con una mirada centrada en el logro de la calidad educativa, en este caso, que garantice la inclusión plena de todo el alumnado; pero empoderando a los maestros; su labor vale y mucho. La acción educativa de la escuela y sus docentes impacta en el presente y futuro de los estudiantes.

Para millones de niños y jóvenes de nuestro país, la escuela es el único espacio que puede compensar sus carencias de origen (cognitivas, sociales, emocionales, culturales y económicas). Por ello, el compromiso ético para implicarse en la construcción de una escuela incluyente que ponga el énfasis en la formación integral de los estudiantes, más allá del conocimiento conceptual o procedimental. Una escuela que promueva valores de justicia, respeto, tolerancia, convivencia.

Aunque parezca paradójico, si bien los profesores adolecemos de una formación profesional para la atención a la diversidad, educar desde esta perspectiva incluyente, al mismo tiempo, representa una gran oportunidad para el desarrollo profesional de los docentes, ya que exige conjuntar una serie de elementos para construir ambientes de aprendizaje innovadores e incluyentes, ricos en oportunidades para el aprendizaje y la participación. Ser capaz de emocionar, investigar, innovar, flexibilizar, adaptar y contextualizar son competencias de un profesor inclusivo. Como señala Andúja y Rosoli (op. cit.): “Educar en la diversidad es una oportunidad para que el docente fortalezca su proceso de mejora como profesional y como persona...” (p.54)

El perfil del profesor inclusivo

Como ya se ha señalado antes, el enfoque de la educación inclusiva demanda un alto compromiso moral y social de los profesionales de la educación. La atención a la diversidad implica un profesionalismo ampliado que va más allá del dominio de unas competencias profesionales básicas. Implica que los profesores nos asumamos como profesionales que luchan por conquistar mayores niveles de autonomía sobre las responsabilidades que nos atañen: curriculares y de gestión.

El rol del profesor, desde una perspectiva incluyente, demanda mayores y mejores niveles de profesionalismo; y eso no va a ocurrir si los profesores en la práctica continúan siendo tratados como sub-profesionales de la educación, aplicadores de reformas y modelos educativos a los que no están adscritos ni ideológicamente ni académicamente.

El enfoque de la educación inclusiva representa una oportunidad de recuperar nuestra profesionalidad como docentes, para contar con mayores márgenes de autonomía que nos permitan pensar y construir de manera colaborativa un modelo de escuela que atienda de mejor manera las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes.

Algunos de los principales valores que definen el perfil del profesor inclusivo son enunciados por Echieita et. al; op. cit.:

- *Valorar la diversidad del alumnado: Las diferencias en el aprendizaje deben ser consideradas un recurso y un valor educativo.*
- *Apoyar a todos los aprendices: El profesorado debe tener altas expectativas sobre el rendimiento de todo su alumnado.*
- *Trabajar con otros: La colaboración y el trabajo en equipo son esenciales para el trabajo que todos los profesores deben desarrollar.*
- *Cuidar el desarrollo profesional personal: La enseñanza es una actividad de aprendizaje constante y, por ello, el profesorado debe tomar la responsabilidad de su formación permanente, a lo largo de su vida profesional (p.41).*

Conclusión

Avanzar en el enfoque de la Educación Inclusiva significa, entre otras cosas, poder eliminar las grandes inequidades de tipo económico, social y cultural que prevalecen en nuestros países y que generan desnutrición, problemas en el desarrollo biológico, cognitivo y psicosocial de los niños y jóvenes. ¿Cómo miramos y atendemos las barreras en el aprendizaje relacionadas con la pobreza la marginalidad?

Hace 30 años mi amiga Dora Antinori que trabajaba como profesora de escuela primaria en la provincia de Buenos Aires, hace treinta años, me contaba que tenía como responsabilidad, quince días antes de iniciar el ciclo escolar, revisar los expedientes de sus estudiantes, hacer una visita domiciliaria a las familias para conocer las condiciones de vida de los estudiantes, sus necesidades económicas, nutricionales y de salud; de tal suerte que antes de iniciar el ciclo escolar la escuela y los profesoras habían diseñado ya un plan de apoyo para atender las necesidades de los estudiantes: apoyo escolar, nutricional/alimenticio, compra de uniformes y útiles escolares; atención psicológica, etc. Como producto de esta etapa de diagnóstico inicial, los profesores y los profesionales de apoyo preparaban un programa de atención para las necesidades más apremiantes de sus estudiantes que podía incluir: alimentación o nutrición, apoyo para la compra de útiles escolares, asesoría psicológica, programa pedagógico compensatorio, etc.

Actualmente, nos encontramos con un gran mosaico de niños cuyas historias de vida vienen, por lo general, marcadas por las grandes desigualdades sociales que atravesamos en nuestro país. Pobreza, hambre, desempleo, inequidad, todas ellas se conjugan en situaciones de vidas tan adversas que a veces nos hacen preguntarnos si hay espacio en las cabezas y en los corazones de nuestros alumnos para la escuela que les hemos construido. Cuando un niño posee una discapacidad o presenta dificultades de aprendizaje, se suma a su trayectoria una etiqueta más que lo identifica, ya no por aquello que puede llegar a ser con nuestro apoyo, sino resaltando todo aquello que no es y que se piensa, no podrá llegar a

ser, desdibujando su potencial. Si a esto le sumamos las condiciones inequitativas desde las cuales parte la escolarización de muchos niños, no nos sería difícil deslindar la responsabilidad de estas trayectorias, fuera de los muros del plantel escolar. Que otros reparen lo irreparable.

Ante el desamparo, la invitación es siempre reflexionar acerca de las propias prácticas, ¿cómo éstas promueven o dificultan el aprendizaje de los niños desde una cuestión pedagógica?, ¿pido ayuda a otros profesionales, me dejen ayudar?; y principalmente, ¿Estoy lo suficientemente implicado, he entrenado suficiente mi capacidad como persona para abrir mi corazón y conectar con el sufrimiento de estos niños?

Nos hemos preparado para enseñar a alumnos tipo que lamentablemente no existen en nuestras escuelas. Romper con este paradigma de normalidad invita a pensar que no existe un sólo tipo de infancia, por lo cual no existirá un mismo tipo de alumno y nuestras prácticas deberán reconocer esta diversidad y atender sus necesidades, siendo esta una responsabilidad también del magisterio.

Si el mundo de un niño es la escuela, fracasar en la escuela significa un fracasar en la vida. La sensibilidad que se requiere para trabajar con niños que presentan dificultades de aprendizaje o que poseen una discapacidad que les dificulta participar en la comunidad educativa, es un ejercicio que deberá ponerse en práctica, siempre que sea necesario, para poder garantizar una educación de calidad y una oportunidad para todos y todas. Aquí estaría bien abrir una pregunta que nos hacía una profesora: “En mi ejercicio profesional ¿He sido barrera o he sido puente?” Invitar a la reflexión sobre la propia práctica para poder avanzar hacia la creación de políticas, culturas y prácticas más inclusivas en las escuelas. Ante abismos que parecen insalvables, ¿por qué no empezar a tender puentes?

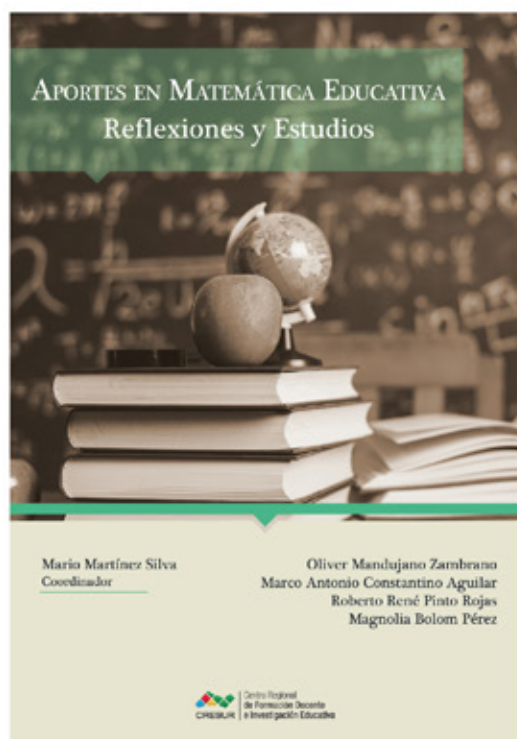
Los maestros tienen una gran responsabilidad entre sus manos, a decir de Kaplan (op. cit.) la posibilidad de torcer destinos deberá ser el horizonte que guíe nuestro camino hacia mayores grados de inclusión educativa y social en nuestras escuelas.

Referencias

- Andújar, C. y Rosoli, A. (2014). Enseñar y aprender en la diversidad: el desarrollo de centros y aulas inclusivas En Álvaro Marchesi, R. Blanco y L. Hernández. Educación Inclusiva. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. España: Organización de los Estados Ibero-Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Pp. 47 -60.
- Blanco, R. (2004). Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de Políticas Educativas. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC / UNESCO Santiago.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela hoy. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación (REICE) Vol. 4. No. 3.
- Bracho, T., Hernández, J. (2009) Equidad educativa: avances en la definición de su concepto. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1852-F.pdf
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M y Simón. C. (2015) Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva Vol. 8, N° 2, pp. 25-40.
- Tony Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). Index para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil. Traducción y Adaptación: Francisca González-Gil, María Gómez-Vela, Cristina Jenaro. Reino Unido: Centro de Estudios para la Educación Inclusiva.
- Booth, T. & Ainscow N. (2015) Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion). OEI.
- Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3(1), pp. 15-23. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art1.pdf>. Consultado el 29 de junio de 2015.
- Kaplan, C. (1994). Buenos y malos alumnos: Descripciones que predicen. Buenos Aires: Aiqué.
- ONU (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. New York: ONU
- ONU (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. New York: ONU.
- SEP (2017). Modelo Educativo. Equidad e inclusión. SEP: México.
- UNESCO (2014). Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas. Santiago: UNESCO.
- UNESCO (1990). Declaración Mundial de la Educación para Todos. Jomtien: UNESCO
- UNESCO (2000). Foro Mundial sobre Educación. Informe Final. Dakar: UNESCO.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales. Salamanca: UNESCO.

PUBLICACIONES ELECTRÓNICAS

- LIBROS DE AUTOR
- LIBROS COLECTIVOS
- GUÍAS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
- MEMORIAS
- REVISTAS ELECTRÓNICAS



www.cresur.edu.mx

Libros
Colectivos 2018



Centro Regional
de Formación Docente
e Investigación Educativa

Informes

Tel. 963 636 61 00
Secretaría Académica: ext. 207
División de Investigación e Innovación: ext. 225





“

En México, las investigaciones que se han realizado en torno al estudio de la relación positiva que existe entre educación y crecimiento económico se han centrado, particularmente, en el estudio de la correlación entre educación, productividad, y crecimiento económico.”

Christian José Jiménez Costa

Doctorado en Ciencias Administrativas por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Master of Arts in Economics por Georgetown University y Licenciado en Economía por la Universidad Autónoma Metropolitana. Ex becario por Banco Interamericano de Desarrollo y Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Profesor del nivel posgrado de economía y planeación estratégica en la universidad ORT México y en la universidad Iberoamericana campus León.

José Antonio Pacheco Hernández

Consultor independiente con amplia experiencia en el diseño, implementación y seguimiento de políticas públicas en diversos ámbitos como el educativo, presupuestal, transparencia y planeación estratégica. Actualmente se desempeña como Asesor en la LXII y LXIII Legislatura federal de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

Resultados de la educación en México desde el enfoque del capital humano: impactos a nivel local en los estados con proceso electoral para gobernador en 2018.

Results of education in Mexico seen from the human capital approach: impacts at the local level in the Mexican states with an election process for Governor in 2018.

Christian José Jiménez Costas

José Antonio Pacheco Hernández

Fecha de recepción: 22 de junio de 2018

Fecha de aceptación: 19 de julio de 2018

ARTÍCULO

Resumen

Los orígenes del estudio del capital humano se encuentran en la ciencia económica a través de los modelos de crecimiento endógeno (Romer 1986, Lucas 1988, Barro, 2000), teorías que han demostrado que dicho capital, medido a través de la educación, repercute en el crecimiento económico, resultado de la acumulación de éste factor y a la adición que hace al stock de capital humano. Bajo esta perspectiva teórica, este estudio tiene como objetivo analizar y comprobar, aplicando para ello modelos estadísticos, si la educación incide efectivamente en las condiciones de bienestar de los mexicanos a través del ingreso per cápita y el acceso a los servicios de salud, tomando como base las series históricas de diversos indicadores educativos, económicos y de bienestar a nivel nacional y local.

Palabras claves: educación en México, capital humano, educación pública

Abstract

The origins of the study of human capital are found in economic science through the endogenous growth models (Romer 1986, Lucas 1988, Barro, 2000), theories that have demonstrated that said capital, measured through education, has an impact on economic growth, the result of the accumulation of this factor and the addition it makes to the stock of human capital. Under this theoretical perspective, this study aims to analyze and verify, applying for statistical models, if education effectively affects the welfare conditions of the Mexicans through per capita income and access to health services, based on the historical series of various educational, economic and welfare indicators at the national and local levels.

Keywords: education in Mexico, human capital, public education

Introducción

El capital humano ha sido una de las teorías más estudiadas en las últimas décadas, dado que su importancia proviene del valor agregado que éste incorpora tanto al crecimiento económico y al desarrollo de las naciones (visión macroeconómica), como al retorno en el ingreso de las personas (perspectiva microeconómica).

Los orígenes del estudio del capital humano se encuentran en la ciencia económica a través de los modelos de crecimiento endógeno (Romer 1986, Lucas 1988, Barro, 2000), teorías que han demostrado que dicho capital, medido a través de la educación, repercute en el crecimiento económico, resultado de la acumulación de éste factor y a la adición que hace al stock de capital humano.

Bajo esta perspectiva teórica, este estudio tiene como objetivo analizar y comprobar, aplicando para ello modelos estadísticos, si la educación incide efectivamente en las condiciones de bienestar de los mexicanos a través del ingreso per cápita y el acceso a los servicios de salud, tomando como base las series históricas de diversos indicadores educativos, económicos y de bienestar a nivel nacional y local.

Para realizar las mediciones a nivel nacional se utilizaron datos históricos del año 2000 a 2015 de las 32 entidades federativas del país. Por lo que respecta al ámbito local, se trabajó con estadísticos de cohorte transversal y longitudinal en 9 entidades que, en 2018, tendrán elecciones para gobernador: Chiapas, Ciudad de México, Guanajuato, Jalisco, Morelos, Puebla, Tabasco, Veracruz y Yucatán.

El documento se compone en su primer apartado de un robusto marco teórico sobre el estado del arte en el estudio de la economía de la educación, haciendo énfasis en las teorías que han analizado el capital humano y su impacto en el desarrollo de las naciones; lo anterior, con el fin de sustentar el objetivo y los indicadores utilizados en el presente estudio.

Posteriormente, se describe la metodología a utilizar para la medición de las relaciones que guarda el grado de escolaridad con el PIB per cápita y el acceso a la salud. En particular, se describe el análisis de correlación de Pearson, los indicadores utilizados y el porqué de su selección, así como la serie y los periodos de cohorte.

En el tercer apartado se contextualiza el sistema educativo nacional, a través de la descripción de la selección de variables que inciden en el grado de escolaridad, tales como el analfabetismo, la cobertura en secundaria y media superior, así como el abandono escolar. Lo anterior nos permitirá adoptar una adecuada perspectiva sobre las características del sistema educativo en México.

Después se muestran los resultados obtenidos, los cuales, como ya se ha mencionado, se ofrecen a nivel nacional y de las 9 entidades seleccionadas, describiendo si las correlaciones encontradas son acordes a la literatura, así como si en los años seleccionados para los cohortes presentan alguna información relevante que compruebe nuestro objetivo de estudio.

Terminaremos este estudio con la recapitulación de nuestro análisis, lo que nos permitirá discernir, a través de nuestras conclusiones, si el marco teórico pudo ser corroborado después de la aplicación de los métodos estadísticos y los valores de los indicadores seleccionados.

Finalizaremos con una selección bibliográfica que facilite profundizar en el marco teórico que ha abordado el estudio del capital humano y sus efectos a nivel macro y microeconómico.

I: Marco Teórico

El propósito de este apartado consiste en exponer las contribuciones a este campo de estudio del capital humano y el desarrollo, con el fin de aproximar el avance de la relación causal entre el capital humano y el desarrollo, cuyos impactos inciden en lo social. Por lo cual, juzgamos conveniente brindar una breve explicación sobre algunas corrientes de estudio del capital humano como factor de generación de valor agregado en el desarrollo.

Es de resaltar que asumimos este enfoque teórico en función de que las investigaciones sobre el capital humano, que corresponden a la ciencia económica, en particular, al enfoque que se le da a través de los modelos de crecimiento endógeno, nos permiten analizar el impacto que tiene la educación en el ingreso y en el desarrollo económico y social, éste último medido a través del acceso a servicios sociales, como la salud, factores que conforman nuestro universo de análisis.

1.1 Perspectiva económica de la relación capital humano y educación.

El estudio de la relación existente entre el nivel de educación y el desarrollo tiene sus orígenes en la teoría económica, disciplina que ha estudiado la contribución del capital humano en el desempeño económico, éste último, medido a través de la productividad marginal que el nivel de escolaridad incorpora al Producto Interno Bruto.

Desde los años sesenta cuando inician los estudios teóricos de la economía del crecimiento, específicamente de los modelos de crecimiento endógeno, la educación ha tenido un papel relevante en la determinación del impacto del capital humano en la economía. Schultz (1960) es el primer investigador que aborda a la educación como capital humano, definiéndolo como una inversión en conocimiento que el hombre acumula durante el tiempo que éste destina a su educación y, dado que ésta se vuelve parte integral de la persona que la recibe, su incorporación se concreta en forma de capital, en particular, de capital humano.

Retomando los antecedentes de la visión económica del capital humano, las investigaciones se han centrado en dos grandes líneas de investigación: la microeconómica y la macroeconómica.

1.1.1 Estudio Microeconómico del Capital Humano

El enfoque microeconómico del capital humano estudia el retorno monetario individual que tiene la inversión en educación. Desde este punto de vista, se argumenta que a mayores niveles de educación se genera un impacto positivo en el nivel de ingreso de las personas (Mincer, 1974). Específicamente, Mincer muestra que, si el único costo adicional de atender a la escuela es el costo de oportunidad, medido

por el tiempo que el estudiante destina a su educación, y si el incremento proporcional en el ingreso causado por la educación adicional es constante en el tiempo, el ingreso está linealmente relacionado con los años de escolaridad del individuo. Este enfoque, en particular la ecuación de Mincer, ha sido calculado para la gran mayoría de los países, encontrando que los resultados del coeficiente (retorno de la educación) varían entre 0.05 y 0.15 (Psacharopoulos, 1994). En otras palabras, por cada año adicional de escolaridad, el ingreso de las personas se incrementa en un rango de 5% y 15%.

Existen otros autores que incluso logran diferenciar el impacto de la educación pública y privada en el ingreso de las personas. Por ejemplo, Glomm y Ravikumar (1992) sostienen que la educación privada logra mayores niveles de ingreso per cápita que la educación pública.

Otra de las áreas de investigación en este campo de estudio ha sido el retorno social de la inversión en educación, aunque las investigaciones al respecto muestran resultados opuestos; por ejemplo, algunos estudios sugieren que el retorno social es mayor que el privado, debido, principalmente, a las externalidades positivas de la educación, tales como, el progreso tecnológico, la reducción de la criminalidad, las decisiones políticas más informadas, o mejores relaciones sociales y económicas, sustentadas por medio de la confianza (Krueger y Lindhal, 2001).

1.1.2 Estudio Macroeconómico del Capital Humano

Por otra parte, desde el ámbito de la investigación macroeconómica se ha estudiado la relación que existe entre el grado de escolaridad y el crecimiento económico de las naciones. El principal argumento de esta relación (capital humano y crecimiento económico) corresponde al razonamiento desarrollado por Schultz (1960), investigador que define a la educación como una inversión en el hombre, la cual es acumulada en forma de capital. En este sentido, la educación repercute en el crecimiento económico debido a la adición que ésta hace al stock de capital humano (Schultz, 1960).

En este mismo campo de investigación, diversos autores también han comprobado la relación positiva que existe entre educación y crecimiento económico (Uzawa, 1965; Nelson y Phelps, 1966; Okoh, 1980; Romer, 1986; Lucas, 1988; Barro, 2000, Barro y Lee, 2000). En particular, estos investigadores postulan que la educación adquirida en forma de capital humano es un factor de la producción y que su acumulación tiene una asociación positiva con el crecimiento económico, particularmente hacia la convergencia al estado estacionario (Lucas, 1998), y que además, es un insumo primordial para la generación de nuevas tecnologías; por lo tanto, su stock está relacionado positivamente con la tasa de crecimiento del Producto Interno Bruto (Nelson y Phelps, 1966; Romer, 1990).

Desde esta misma perspectiva, la visión macroeconómica de la educación asegura que ésta es un prerrequisito para el desarrollo social y económico de las naciones; más aún, se atribuye que el progreso de una nación depende del progreso de su gente (Okoh, 1980).

1.2 Medidas del capital humano en México

En México, las investigaciones que se han realizado en torno al estudio de la relación positiva que existe entre educación y crecimiento económico se han centrado, particularmente, en el estudio de la correlación entre educación, productividad, y crecimiento económico (Muñoz, 1997, 2004; Bracho, 1994; Padua, 1984, 1993; Ibarrola, 1997; Cruz, 2000; Vasconcelos et al. 2000).

Al respecto, Carlos Muñoz Izquierdo es uno de los investigadores que más ha profundizado en el estudio del capital humano, medido en términos de educación y crecimiento económico en el país, mostrando que ésta relación no sólo es unidireccional, sino recíproca. Esto significa que el avance en

la escolaridad no sólo es un factor determinante del crecimiento económico, sino que también es resultado del mismo; es decir, argumenta que entre mayor Producto Nacional Bruto (PNB) per cápita, mayor desarrollo escolar. Específicamente, comprueba que el PNB per cápita logra explicar el 60% de la varianza en la esperanza de años de escolaridad promedio que los jóvenes permanecen en la educación formal (Muñoz, 1997).

Como se ha podido observar en los párrafos anteriores, los principios económicos han evolucionado drásticamente en el avance científico del estudio del capital humano, cuyo paradigma de la economía neoclásica, en donde la economía se basa en la incorporación de capital y trabajo como los factores de producción más importantes, ha perdido trascendencia. Ahora, la acumulación del conocimiento, vertido en capital humano, es considerado como la principal fuente de valor, ventaja competitiva y productividad de las naciones (Stewart, 1997, Pulic, 2004, Ordoñez, 2005).

II: Metodología

Con el propósito de conocer la efectividad de las políticas ejecutadas en materia de educación a nivel nacional y local –así como someter a comprobación el objetivo de este estudio que, como se recordará, consiste en identificar, a partir del uso de indicadores seleccionados, si la educación es un factor de desarrollo en México– se utilizó el estadístico de coeficiente de correlación de Pearson, el cual hace énfasis en la medición de la magnitud de los cambios generados entre dos variables, es decir, mide la causalidad entre dos componentes. De igual forma, con el fin de obtener una representación visual de las posibles relaciones, se utilizaron gráficas de dispersión y la línea de mejor ajuste por el método de mínimos cuadrados ordinarios, así como la R².

Coeficiente r de Pearson

$$r = \frac{\sum(x - \bar{x})(y - \bar{y})}{\sqrt{\sum(x - \bar{x})^2 \sum(y - \bar{y})^2}}$$

Como es sabido, el coeficiente de correlación r de Pearson puede obtener valores entre -1 y 1. Coeficientes con valores (-) representan correlaciones negativas, mientras que valores (+) reflejan relaciones positivas; así, entre más cercano es el coeficiente r a 1 o -1, mayor correlación existe entre las variables analizadas, mientras que, entre más próximo a 0, se presenta una correlación cercana a nula, con la acotación de que el nivel de significación utilizado para la prueba de hipótesis de $r=0$ es del 95%.

Para este estudio exploratorio ocupamos la información estadística oficial de diversos indicadores como el PIB per cápita (INEGI), el de situación de carencia por acceso a servicios de salud (Secretaría de Salud. Sistema de Cuentas en Salud a Nivel Federal y Estatal [SICUENTAS] y CONEVAL), así como el del grado promedio de escolaridad y el de abandono escolar (SISTISEP), con el propósito de confirmar nuestra hipótesis de si mayor educación impacta en mayor bienestar, medido en función del ingreso y la condición de acceso a la salud.

En tal sentido, optamos por el abandono escolar al ofrecernos la proporción del total de alumnos que no concluyen el nivel educativo de Secundaria, lo cual influye en el número promedio de grados escolares aprobados por la población de 15 años y más. Ambos indicadores educativos impactan, a su

vez, en el nivel de ingreso promedio anual por habitante (PIB per cápita), mismo que nos da una idea de las condiciones económicas y sociales, y permite contextualizar el grado de carencia por acceso a los servicios de salud, entendida, de acuerdo con el CONEVAL, como la situación en que se encuentran las personas cuando no cuentan con la adscripción o el derecho a recibir servicios médicos por parte de alguna institución que los presta, incluyendo el Seguro Popular, las instituciones públicas de seguridad social o los servicios médicos privados.

A la par de la determinación de los indicadores seleccionados, reconocemos que el 2018 es un año sumamente complejo, dado que la renovación de la Presidencia de la República puede significar un cambio radical en la composición política del país, al grado de marcar o establecer una fuerte incidencia en los gobiernos locales, tanto en el Poder Ejecutivo, quien determina las políticas públicas, como en el órgano Legislativo, Federal o los locales, que las aprueban y, en teoría, asignan los recursos a ejercer; por lo que el cambio político es muy probable que incida en la determinación y rumbo de las políticas públicas a ser implementadas, sea para continuar las antes realizadas o para establecer un cambio de rumbo que no ha tenido precedente en la historia del país.

Por ello, se ha considerado conveniente identificar a nivel nacional y con datos históricos del año 2000 al año 2015, 9 entidades seleccionadas para analizar los avances o retrocesos de los niveles de bienestar en los mexicanos, haciendo especial énfasis, a través del análisis estadístico de cohorte transversal y longitudinal, en tiempos específicos dentro de las últimas tres administraciones federales, considerando que es precisamente a la mitad de cada administración —es decir, los años 2003, 2009 y 2015— cuando los planes y proyectos educativos, sociales y económicos ya están en marcha, y no influían factores externos como la sucesión presidencial; así como analizar, a nivel local y con el mismo criterio, las entidades que renuevan en su totalidad al Ejecutivo y al Legislativo local en la elección del 2018: Chiapas, Ciudad de México, Guanajuato, Jalisco, Morelos, Puebla, Tabasco, Veracruz y Yucatán, porque la mayoría de ellas —salvo en Chiapas y en la Ciudad de México— han pasado por un proceso de alternancia política sin cambios radicales de conducción, aspecto que no puede asegurarse para el 2018, en función de las estimaciones y sondeos pre-electorales.

De esta manera y para los efectos de nuestro estudio, el análisis de los indicadores seleccionados a través de los resultados que nos arrojen cada ejercicio de correlación de Pearson, nos permitirá tener una clara muestra de la evolución, en esos años, de los niveles de desarrollo y bienestar de los mexicanos y si, efectivamente, es posible comprobar que la educación ha incidido en ellos.

III: Contexto educativo

III. I Características y evolución del Sistema Educativo Nacional (SEN).

El Sistema Educativo Nacional (SEN) es un conjunto de instituciones y subsistemas que se han ido modificando con mayor intensidad a partir de la década de los noventa, con la finalidad de responder a un entorno social cambiante, desarrollando las características que actualmente se le conocen y lo distinguen de otros sistemas educativos en el mundo.

En los inicios de los años noventa, dicho sistema se ve obligado a responder a la vorágine de la revolución tecnológica y a los cambios propios de la globalización, experimentando una transformación de fondo, como reflejo del viraje de la economía mexicana que abandona el modelo de sustitución de

importaciones para insertarse en una economía de libre mercado, aspecto que, al incidir en diversos órdenes de la sociedad, hace que se conciba a la educación como un derecho humano y social fundamental, y el factor que puede llegar a marcar la diferencia para el desarrollo y acceso a mejores condiciones económicas y sociales de los individuos y, por ende, de la economía nacional y local.

En este contexto, partiendo de las consideraciones ya expuestas en el marco teórico, abordamos el análisis y selección de diversos indicadores del Sistema Educativo Nacional, a fin de identificar si la educación es un determinante en la formación de capital humano y, por tanto, capaz de incidir en mejores condiciones de bienestar en función del ingreso.

En relación con anterior y considerando que la demanda potencial de la educación Primaria se encuentre satisfecha, prácticamente en su totalidad, se reconoce que la eficiencia interna del sistema y sus diversos niveles es todavía muy baja, especialmente en Secundaria y Media Superior, lo que inhibe el incremento del capital humano, medido en variables como el analfabetismo o el grado promedio de escolaridad, generando alumnos y futuros ciudadanos desvinculados de las necesidades del sistema económico.

Ante esto, en la determinación de los indicadores a utilizar, se optó por aquellos que inciden directamente en el incremento de la escolaridad, como el analfabetismo, la cobertura en Secundaria y Media Superior, así como el abandono, de los que a continuación se reseñará muy someramente la situación que se ha venido presentado a nivel nacional desde su transformación en la década de los noventa, resaltando algunos datos del SEN, así como de las entidades objeto de análisis.

III.1.1 Analfabetismo

A partir de la década de los cincuentas, el sistema educativo del país ha experimentado una auténtica revolución, debido a su enorme crecimiento, pasando de cerca de tres millones de alumnos en 1950 a más de 36 millones en el Ciclo Escolar 2016-2017; sin embargo, el porcentaje de la población analfabeta mayor de los 10 años de edad no ha logrado abatirse por completo, pues éste se mantenía, en 1990, en el orden del 12%, iniciando el siglo XXI (año 2001) en un 9% y, para finales del año 2015, aún ronda en el 5% del total de la población del país.

Es significativo aclarar que aun cuando el analfabetismo se ha ido reduciendo significativamente, sigue preocupando que en pleno 2015, en entidades como Chiapas el porcentaje de su población analfabeta es superior al promedio nacional de hace más de 25 años (14.4%), con muy pocos avances como en los estados de Veracruz (9.9%), Puebla (8.3%) o Yucatán (8.1%). En contraste, estados como Guanajuato (6.3%), Jalisco (3.4%) o la Ciudad de México (1.7%) revertieron significativamente su porcentaje de población analfabeta a un tercio de ella o casi abatirla en el mismo lapso.

III.1.2 Cobertura y Abandono en Secundaria

El incremento en la cobertura de la educación Primaria, así como las políticas educativas que redefinieron al nivel Medio Superior, incidieron de manera significativa en la demanda de la educación Secundaria, al grado tal que, en los últimos 30 años, este nivel ha experimentado una expansión importante, misma que se ve reflejada en el incremento de este indicador al pasar, en 1990, de un 65.7% a una cobertura plena en el Ciclo Escolar 2014-2015 (101.2%). Sin embargo, más allá de la transformación de este nivel educativo, que incluye cambios normativos de fondo, uno de sus principales retos es abatir el abandono escolar, entre cuyos factores relacionados y que inciden de manera directa se encuentran las altas

condiciones de marginación y con ello, la proliferación de trabajo infantil que de ella se deriva, los cuales no son de atención directa por las políticas educativas.

Ante este escenario no podemos dejar de señalar que las políticas educativas emprendidas desde la Federación no siempre tienen una aplicación óptima y eficiente en las entidades educativas. Prueba de ello son los avances que se observan en Puebla, que pasó del año 2000 al 2015 de una tasa del 8.0% a un 3.1%; otro ejemplo es Guanajuato que, en el mismo periodo, pasó de un 10.2% a un 5.0%, o Jalisco que redujo en 5.8 puntos porcentuales su abandono en el 2015 (5.3%), respecto del año 2000. Caso contrario observamos en los estados de Tabasco y Morelos, cuyos casos, pasaron de un 7.1% a un 5.9%, en el primero, pero más grave aún es el retroceso que significó tener un 6.7% inicial y alcanzar 7.3% en el mismo periodo, para la segunda entidad.

III.1.3 Cobertura de la educación Media Superior

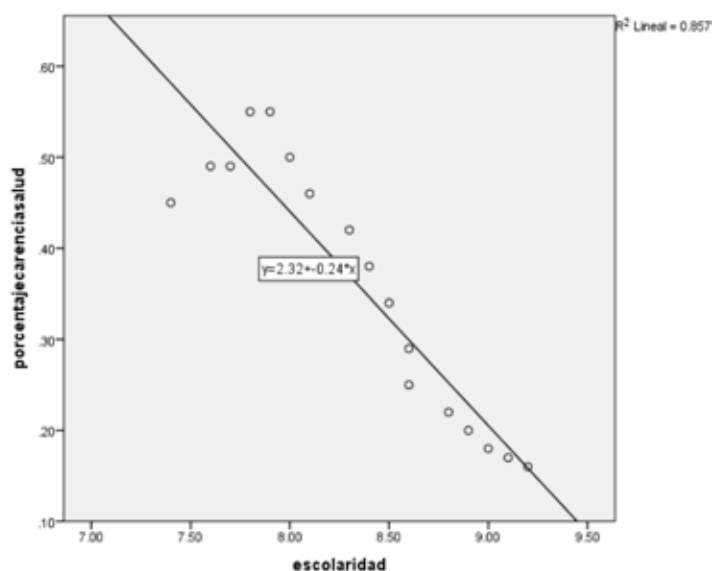
En 1990, ante una cobertura de apenas el 34%, 6 de cada 10 jóvenes en edad de asistir a servicios de este nivel educativo se encontraban fuera de las oportunidades que ofrecía la educación. Para el año 2015, el indicador señala una cobertura del 71.5% y aunque este avance representa un 37.5%, el reto persiste en prácticamente todas las entidades del país, salvo la Ciudad de México. En estados como Guanajuato (61.1%), Chiapas (67.2%), Jalisco (68.0%) o Veracruz (70.5%), por citar sólo algunas de las 19 entidades por abajo del promedio nacional, 3 o más de cada 100 jóvenes se quedan sin un lugar para continuar y concluir sus estudios garantizados constitucionalmente.

Resulta significativo señalar, concordando con Blanco Bosco (2011) que la educación Media Superior es una etapa clave en la definición de oportunidades de desarrollo para los jóvenes, debido a que los cambios en la economía, como los cohortes de edad o la estructura del empleo; entre otros, han establecido a este nivel educativo como el piso mínimo necesario en el aspecto formativo, capaz de brindar y proporcionar las condiciones necesarias para impulsar el desarrollo humano de los jóvenes y permitirles una mayor movilidad social.

IV: Principales resultados

IV.1 Análisis de correlaciones a nivel nacional

Los signos de las correlaciones son las esperadas de acuerdo a la literatura; es decir, una relación positiva entre el grado de escolaridad y el PIB per cápita, y una correlación negativa entre escolaridad y carencia de servicios de salud, ésta última se puede observar en la siguiente gráfica.



Lo anterior implica que la mayor acumulación de capital humano tiene los efectos esperados ante un mayor ingreso per cápita y de acceso a la salud, ambos indicadores de desarrollo.

Como se puede observar en la siguiente tabla, en el año 2003, a nivel nacional se presentaron las mayores relaciones entre las variables de escolaridad, PIB per cápita y carencia de salud, en comparación con los años 2009 y 2015.

2003

		PIBpercapita	porcentaje carencia salud	escolaridad	abandosec	financiamientoeducotal
PIBpercapita	Correlación de Pearson	1	-.699**	.794**	-.253	-.364*
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.163	.040
	N	32	32	32	32	32
porcentaje carencia salud	Correlación de Pearson	-.699**	1	-.829**	.234	.209
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.198	.250
	N	32	32	32	32	32
escolaridad	Correlación de Pearson	.794**	-.829**	1	-.354*	-.240
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.047	.186
	N	32	32	32	32	32
abandosec	Correlación de Pearson	-.253	.234	-.354*	1	.022
	Sig. (bilateral)	.163	.198	.047		.906
	N	32	32	32	32	32
financiamientoeducotal	Correlación de Pearson	-.364*	.209	-.240	.022	1
	Sig. (bilateral)	.040	.250	.186	.906	
	N	32	32	32	32	32

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Por otra parte, el 2009 es el año en que menor relación hay entre estas variables; más aún, en ese año, la relación entre escolaridad y PIB per cápita es no significativa, lo que en términos estadísticos podríamos concluir que, además de ser baja, con el 95% de confianza, dicha correlación no es distinta de cero (ausencia de relación).

2009

		Correlaciones				
		PIBpercapita	porcentaje carencia salud	escolaridad	abandosec	financiamiento educativo total
PIBpercapita	Correlación de Pearson	1	-.354*	.293	.049	-.198
	Sig. (bilateral)		.020	.057	.757	.203
	N	43	43	43	43	43
porcentaje carencia salud	Correlación de Pearson	-.354*	1	-.656**	.395**	.156
	Sig. (bilateral)	.020		.000	.009	.318
	N	43	43	43	43	43
escolaridad	Correlación de Pearson	.293	-.656**	1	-.327*	-.216
	Sig. (bilateral)	.057	.000		.033	.164
	N	43	43	43	43	43
abandosec	Correlación de Pearson	.049	.395**	-.327*	1	-.016
	Sig. (bilateral)	.757	.009	.033		.919
	N	43	43	43	43	43
financiamiento educativo total	Correlación de Pearson	-.198	.156	-.216	-.016	1
	Sig. (bilateral)	.203	.318	.164	.919	
	N	43	43	43	43	43

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

2015

		Correlaciones				
		porcentaje carencia salud	PIBpercapita	escolaridad	abandosec	financiamiento educativo total
porcentaje carencia salud	Correlación de Pearson	1	-.341*	-.650**	.532**	-.272
	Sig. (bilateral)		.025	.000	.000	.077
	N	43	43	43	43	43
PIBpercapita	Correlación de Pearson	-.341*	1	.447**	-.060	-.105
	Sig. (bilateral)	.025		.003	.700	.503
	N	43	43	43	43	43
escolaridad	Correlación de Pearson	-.650**	.447**	1	-.329*	-.036
	Sig. (bilateral)	.000	.003		.031	.820
	N	43	43	43	43	43
abandosec	Correlación de Pearson	.532**	-.060	-.329*	1	-.505**
	Sig. (bilateral)	.000	.700	.031		.001
	N	43	43	43	43	43
financiamiento educativo total	Correlación de Pearson	-.272	-.105	-.036	-.505**	1
	Sig. (bilateral)	.077	.503	.820	.001	
	N	43	43	43	43	43

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Bajo un análisis de series de tiempo, del 2000 a 2015, contemplando las 32 entidades federativas, las correlaciones son fuertes (mayores a 0.9) y significativas en un nivel de confianza del 99%; por lo que se puede concluir que las políticas de fomento educativo orientadas a aumentar el grado de escolaridad en México han tenido los efectos deseados en mejorar el ingreso promedio de las personas.

Serie nacional 2000 - 2015

Correlaciones		PIBpercapita	porcentaje carencia salud	escolaridad	abandosec	Financiamiento total
PIBpercapita	Correlación de Pearson	1	-.948**	.991**	-.938**	.991**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000	.000
	N	17	17	17	17	16
porcentaje carencia salud	Correlación de Pearson	-.948**	1	-.926**	.916**	-.938**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000	.000
	N	17	17	17	17	16
escolaridad	Correlación de Pearson	.991**	-.926**	1	-.949**	.993**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000	.000
	N	17	17	17	17	16
abandosec	Correlación de Pearson	-.938**	.916**	-.949**	1	-.954**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000		.000
	N	17	17	17	17	16
Financiamiento total	Correlación de Pearson	.991**	-.938**	.993**	-.954**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	
	N	16	16	16	16	16

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

IV.2 Análisis de correlaciones en entidades seleccionadas

A pesar de que las políticas públicas en el ámbito educativo de carácter Federal se aplican de manera general y con menores distinguos en todas las entidades federativas, el análisis pormenorizado permite observar significativas variaciones en cada uno de los estados seleccionados, las cuales pueden ser influenciadas por factores endógenos, como las características económicas, los factores de producción e insumos relevantes, los recursos naturales, cuestiones sociales, tamaño de la entidad y la población, entre otras.

Así, observamos que, en las 9 entidades seleccionadas, del año 2000 al 2015, existe una correlación positiva entre la escolaridad y el PIB *per cápita*, con una mayor incidencia en la CDMX (.989), Puebla (0.988), Jalisco (.985) y Yucatán (0.983) y, en menor medida, en Guanajuato (0.979), Veracruz (0.977), Chiapas (0.973), Morelos (0.969) y, finalmente, Tabasco (0.912).

Contrario a la correlación positiva observada, similar a la nacional, y significativamente constante entre el PIB *per cápita* y el grado promedio de escolaridad, la correlación observada entre el grado de escolaridad y el grado de carencia de acceso a los servicios de salud, aun cuando se mantiene negativa, es decir, que prevalece nuestra hipótesis de trabajo de que mayor escolaridad influye en mejor calidad de vida, medida a través del acceso a la salud, las variaciones entre entidades es relativamente diferente, superando los 0.206 puntos, que más allá de considerarlo como un valor numérico, éste debe ser dimensionado en términos de población sin acceso a servicios de salud.

Así, entre las entidades con mayor población con acceso a la salud, gracias a un mayor grado de escolaridad que les permite contar con mejores ingresos para satisfacer el derecho humano a la salud, se encuentran los estados de Yucatán (-0.952), Jalisco (-0.939), Morelos (-0.875), Guanajuato (-0.872) y la Ciudad de México (-0.837).

De ahí, observamos que se encuentran entidades muy disímiles, al considerar la conjunción de estas correlaciones con los resultados arriba señalados, pues entre los que arrojan una mayor relación entre ingreso y escolaridad, ésta no es correspondiente en cuanto a mejorar el acceso a la salud en los estados de Tabasco (-0.809), Veracruz (-0.792), Guerrero (-0.746), y Puebla (-0.724), siendo el ejemplo más contundente y, finalmente, sin grandes sorpresas en función de las condiciones endógenas a esta entidad, Chiapas (-0.673).

V: Conclusiones

Como se ha expuesto, la investigación sobre el capital humano y sus efectos a nivel micro y macro-económico han atravesado múltiples enfoques, centrándose en los efectos que sobre éste ejerce la educación, particularmente en su vinculación con el grado de escolaridad de los individuos. Si bien, el efecto positivo del capital humano en el crecimiento económico tanto de las naciones como de los individuos ha sido ampliamente comprobado, el propósito de este estudio se orientó a corroborar si los argumentos teóricos que sustentan la amplia investigación que se ha desarrollado al respecto, son consistentes y demostrables en el ámbito nacional y local en México.

Así, al trasladar el enfoque teórico que da sustento a esta investigación, mismo que ya se ha enunciado en el correspondiente apartado, observamos que (acorde a los planteamientos de Mincer en el plano microeconómico y de Uzawa, Nelson, Phepls y otros más teóricos a nivel macroeconómico) efectivamente, mayores niveles de educación generan un impacto positivo en el nivel de ingreso de las personas; por lo cual, en un primer acercamiento, basados en los resultados del modelo estadístico utilizado y con los datos seleccionados, podemos corroborar que los planteamientos teóricos aquí utilizados son, fundamentalmente, consistentes a nivel teórico con nuestro entorno.

Asumimos tal conclusión en función de que en nuestros resultados se destaca una relación positiva y significativa a nivel nacional y local, entre el grado de escolaridad y el PIB *per cápita*, y una correlación negativa entre escolaridad y carencia de servicios de salud. Lo anterior implica que la mayor acumulación de capital humano tiene los efectos esperados ante un mayor ingreso *per cápita* y de acceso a la salud, ambos indicadores de desarrollo. Sin embargo, también se observan diferencias en los impactos a nivel nacional en distintos períodos ubicados a mitad de tres sexenios presidenciales.

Si bien, la relación existente entre el nivel de educación y el desarrollo es posible observarla a través de la productividad marginal que el nivel de escolaridad incorpora al Producto Interno Bruto, buscamos resolver, a partir de modelos estadísticos derivados un marco teórico consistente, la incógnita inicial de si **mayor educación en México incide efectivamente en las condiciones de bienestar de los mexicanos a través del ingreso per cápita y el acceso a los servicios de salud.**

Al respecto, las correlaciones observadas nos permiten aseverar que el uso de indicadores como el grado promedio de escolaridad, confirman la hipótesis anterior al apreciarse que un mayor grado de escolaridad impacta en mayor bienestar, medido en función del ingreso per cápita en los años seleccionados en el presente estudio y en la reducción del porcentaje de personas no derechohabientes a servicios de salud, sean públicos o privados.

Los signos de las correlaciones son las esperadas de acuerdo a la literatura; es decir, una relación positiva entre el grado de escolaridad y el PIB *per cápita*, y una correlación negativa entre escolaridad y carencia de servicios de salud. Lo anterior implica que la mayor acumulación de capital humano tiene los efectos esperados ante un mayor ingreso *per cápita* y de acceso a la salud, ambos indicadores de desarrollo.

Por tanto, bajo un análisis de series de tiempo entre el año 2000 al 2015, contemplando las 32 entidades federativas, las correlaciones son fuertes (mayores a 0.9) y significativas en un nivel de confianza del 99%; por lo que se puede concluir que las políticas educativas que impulsan la obtención de un mayor grado de escolaridad han tenido los efectos deseados en mejorar el ingreso.

Sin embargo, aun cuando nuestros resultados son consistentes, también se encontraron valores en que la correlación entre escolaridad y PIB *per cápita* es no significativa, particularmente en el año 2009. En este sentido, debemos llamar la atención de que si bien, las políticas públicas educativas tienen un

enfoque amplio y transversal para toda la República mexicana, también es cierto que el ámbito local juega un papel importante para el logro de las metas nacionales, empezando desde la entidad federativa, pues en el análisis se pudo observar que algunas de las entidades objeto de estudio avanzaron de manera significativa en sus indicadores educativos, por ejemplo, el combate al analfabetismo en los casos de Guanajuato y Jalisco, mientras que Chiapas mantiene un alto porcentaje de población mayor de 15 años sin saber leer y escribir, en proporciones similares a hace 25 años.

De ahí que, en la medida que las administraciones en turno –particularmente en este año 2018 en que se presenta el relevo del Poder Ejecutivo y Legislativo a nivel nacional y en las 9 entidades ya ampliamente comentadas– asuman con severidad el cumplimiento de compromisos de transformación educativa orientadas a incidir en el incremento del capital humano, se podrá acceder a mejores condiciones de desarrollo a nivel de las personas y desde el ámbito local, pues esto permitirá generar alumnos y futuros ciudadanos mejor vinculados con las necesidades reales del sistema económico y social.

No olvidemos que, a pesar de la expansión del sistema educativo en las últimas décadas, el nivel del logro sigue siendo un reto en sí mismo y no podrá conseguirse si persiste un alto porcentaje de alumnos que abandonan su educación formal de manera temprana y se insertan en el mercado laboral con habilidades deficientes.

Los autores tenemos la firme convicción de que con este estudio contribuimos a ampliar y actualizar la investigación que se ha hecho al respecto; particularmente, en el uso de indicadores educativos, cuyos resultados permitan vincular, de manera adecuada y pertinente, la información disponible para la toma de decisiones, así como al diseño e implementación de políticas públicas que articulen con mayor efectividad los resultados esperados del Sistema Educativo Nacional con las necesidades productivas en un mundo globalizado, considerando que una mejor articulación, uso e interpretación de las variables educativas con las económicas y sociales, permitirá mejorar el diseño de políticas públicas, cuyo impacto es mucho más que numérico, pues representa incidir en el ámbito del desarrollo de las personas y, por ende, en mejores planes de desarrollo en lo nacional.

Anexos

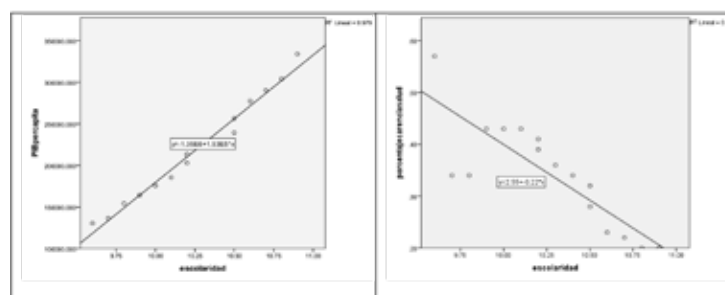
Análisis por Estado

CDMX

Correlaciones

		PIBpercapita	porcentaje de encíasalud	porcentaje de analfabetas	escolaridad
PIBpercapita	Correlación de Pearson	1	-.851**	-.982**	.989**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000
	N	16	16	16	16
porcentaje de encíasalud	Correlación de Pearson	-.851**	1	.852**	-.837**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000
	N	16	16	16	16
porcentaje de analfabetas	Correlación de Pearson	-.982**	.852**	1	-.981**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000
	N	16	16	16	16
escolaridad	Correlación de Pearson	.989**	-.837**	-.981**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	
	N	16	16	16	16

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).



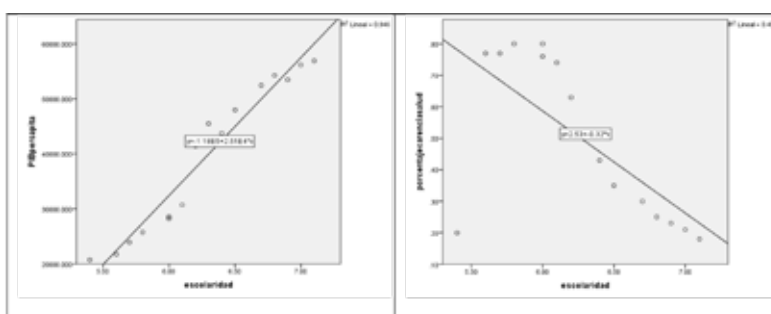
Chiapas

Correlaciones

		PIBpercapita	porcentaje de casi salud	escolaridad	abandosec
PIBpercapita	Correlación de Pearson	1	-.741**	.973**	-.661**
	Sig. (bilateral)		.001	.000	.005
	N	16	16	16	16
porcentaje de casi salud	Correlación de Pearson	-.741**	1	-.673**	.511*
	Sig. (bilateral)	.001		.004	.043
	N	16	16	16	16
escolaridad	Correlación de Pearson	.973**	-.673**	1	-.697**
	Sig. (bilateral)	.000	.004		.003
	N	16	16	16	16
abandosec	Correlación de Pearson	-.661**	.511*	-.697**	1
	Sig. (bilateral)	.005	.043	.003	
	N	16	16	16	16

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

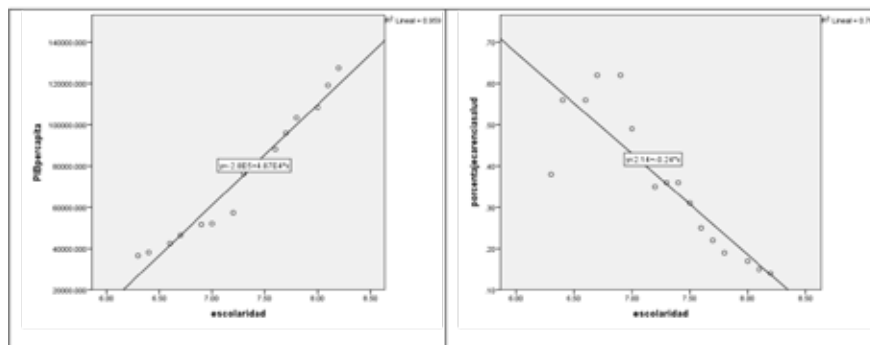


Guanajuato

Correlaciones

		PIBpercapita	porcentaje de casi salud	escolaridad	abandosec
PIBpercapita	Correlación de Pearson	1	-.896**	.979**	-.887**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000
	N	16	16	16	16
porcentaje de casi salud	Correlación de Pearson	-.896**	1	-.872**	.749**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.001
	N	16	16	16	16
escolaridad	Correlación de Pearson	.979**	-.872**	1	-.905**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000
	N	16	16	16	16
abandosec	Correlación de Pearson	-.887**	.749**	-.905**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.001	.000	
	N	16	16	16	16

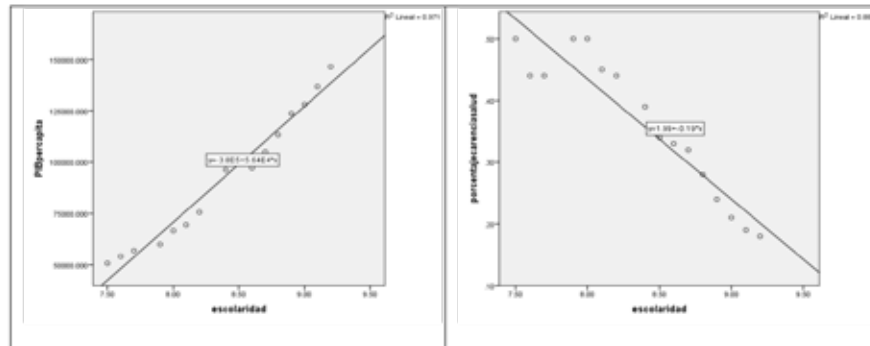
** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).



Jalisco

Correlaciones		PIBpercapita	porcentaje car enciasalud	porcentaje an alfabetas	escolaridad
PIBpercapita	Correlación de Pearson	1	-.969**	-.988**	.985**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000
	N	16	16	16	16
porcentaje car enciasalud	Correlación de Pearson	-.969**	1	.968**	-.939**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000
	N	16	16	16	16
porcentaje an alfabetas	Correlación de Pearson	-.988**	.968**	1	-.988**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000
	N	16	16	16	16
escolaridad	Correlación de Pearson	.985**	-.939**	-.988**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	
	N	16	16	16	16

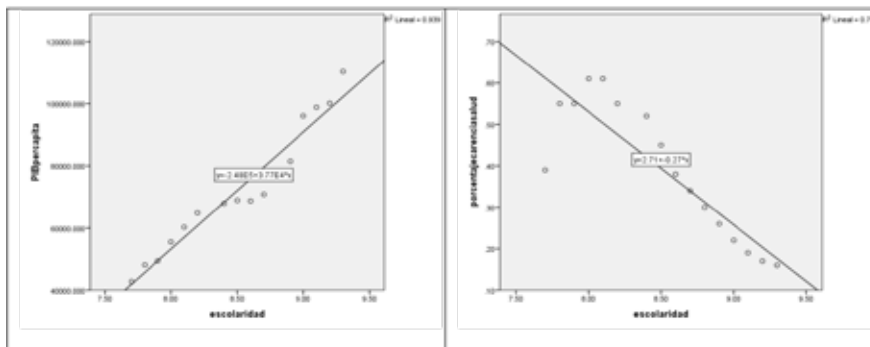
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).



Morelos

Correlaciones		PIBpercapita	porcentaje car enciasalud	escolaridad	abandosec
PIBpercapita	Correlación de Pearson	1	-.849**	.969**	-.313
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.238
	N	16	16	16	16
porcentaje car enciasalud	Correlación de Pearson	-.849**	1	-.875**	.330
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.212
	N	16	16	16	16
escolaridad	Correlación de Pearson	.969**	-.875**	1	-.293
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.270
	N	16	16	16	16
abandosec	Correlación de Pearson	-.313	.330	-.293	1
	Sig. (bilateral)	.238	.212	.270	
	N	16	16	16	16

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

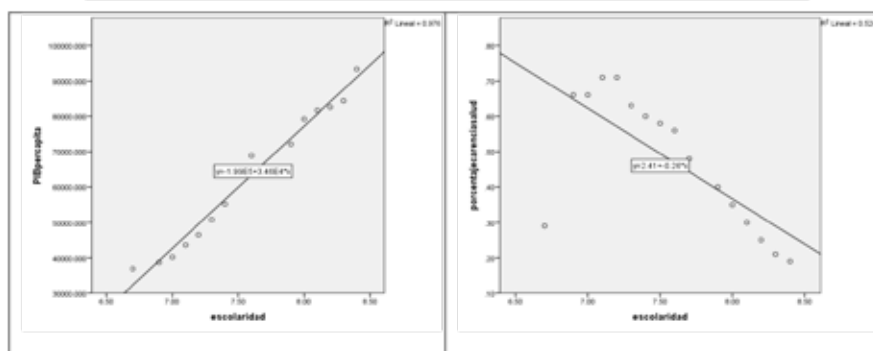


Puebla

Correlaciones		PIBpercapita	porcentajearenciasalud	escolaridad	abandosec
PIBpercapita	Correlación de Pearson	1	-.755**	.988**	-.932**
	Sig. (bilateral)		.001	.000	.000
	N	16	16	16	16
porcentajearenciasalud	Correlación de Pearson	-.755**	1	-.724**	.618*
	Sig. (bilateral)	.001		.002	.011
	N	16	16	16	16
escolaridad	Correlación de Pearson	.988**	-.724**	1	-.961**
	Sig. (bilateral)	.000	.002		.000
	N	16	16	16	16
abandosec	Correlación de Pearson	-.932**	.618*	-.961**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.011	.000	
	N	16	16	16	16

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

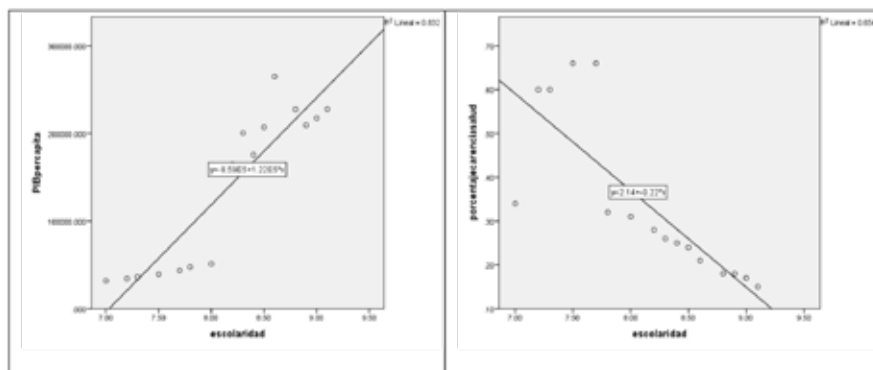


Tabasco

Correlaciones		PIBpercapita	porcentajearenciasalud	escolaridad	abandosec
PIBpercapita	Correlación de Pearson	1	-.813**	.912**	-.612*
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.012
	N	16	16	16	16
porcentajearenciasalud	Correlación de Pearson	-.813**	1	-.809**	.489
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.055
	N	16	16	16	16
escolaridad	Correlación de Pearson	.912**	-.809**	1	-.684**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.003
	N	16	16	16	16
abandosec	Correlación de Pearson	-.612*	.489	-.684**	1
	Sig. (bilateral)	.012	.055	.003	
	N	16	16	16	16

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

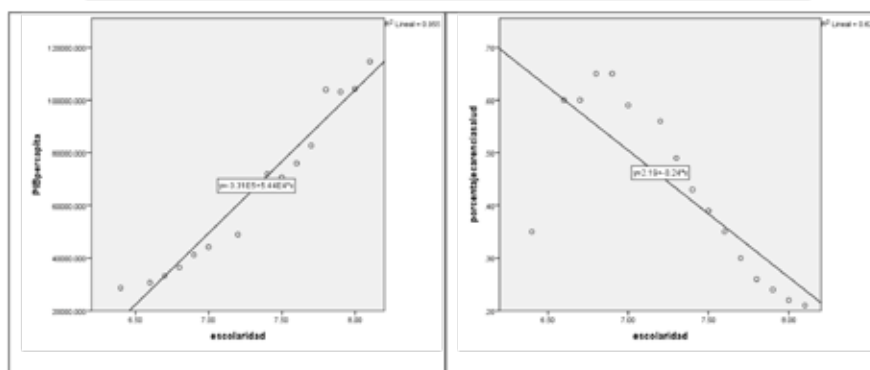
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).



Veracruz

Correlaciones		PIBpercapita	porcentaje carencia salud	escolaridad	abandosec
PIBpercapita	Correlación de Pearson	1	-.864**	.977**	-.843**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000
	N	16	16	16	16
porcentaje carencia salud	Correlación de Pearson	-.864**	1	-.792**	.663**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.005
	N	16	16	16	16
escolaridad	Correlación de Pearson	.977**	-.792**	1	-.855**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000
	N	16	16	16	16
abandosec	Correlación de Pearson	-.843**	.663**	-.855**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.005	.000	
	N	16	16	16	16

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

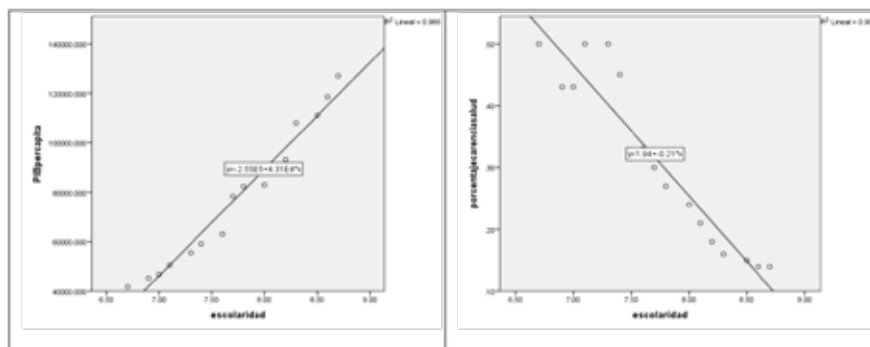


Yucatán

Correlaciones		PIBpercapita	porcentaje carencia salud	escolaridad	abandosec
PIBpercapita	Correlación de Pearson	1	-.946**	.983**	-.619*
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.011
	N	16	16	16	16
porcentaje carencia salud	Correlación de Pearson	-.946**	1	-.952**	.649**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.007
	N	16	16	16	16
escolaridad	Correlación de Pearson	.983**	-.952**	1	-.583*
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.018
	N	16	16	16	16
abandosec	Correlación de Pearson	-.619*	.649**	-.583*	1
	Sig. (bilateral)	.011	.007	.018	
	N	16	16	16	16

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).



Referencias

- Blanco Bosco, Emilio (2011). Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes en México. México, D.F., El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, pp 45-47.
- Barro, R. (2000). Education and economic growth. Harvard University.
- Barro, R. and Lee, J. (2000). International data on educational attainment: update and implications. Harvard University.
- Glomm G., and Ravikumar B., (1992). Public versus Private Investment in Human Capital: Endogenous Growth and Income Inequality. The Journal of Political Economy Vol. 100, No. 4, pp. 818-834.
- Krueger A. B., Lindahl M. (2001), Education for Growth: Why and for Whom? Journal of Economic Literature, Vol. 39, No. 4, pp 1101-36.
- Lucas, Robert, (1988), on the mechanics of economic Development, J. Monet. Econ., 22:1, pp. 3-42.
- Mincer, J; (1974), Schooling, Earnings, and Experience. NY: Columbia U Press.
- Nelson R. R., Phelps E., (1996), Investment in Humans, Technological Diffusion, and Economic Growth, American Economic Review 56, pp 69-75.
- Okoh S. E. (1980), Education as a Source of Economic Growth and Development—an Essay. The Journal of Negro Education, Vol 49, No 2, 203-206.
- Psacharopoulos G., (1994), Return to Investment in Education: A Global Update, World Devel, 22, pp 1325-43.
- Romer P. (1986), Increasing Return and Long-Run Growth. Journal of political economy, Vol. 94, Num. 5, pp. 1002-10037.
- Schultz T. W. (1960), Capital Formation by Education. The Journal of Political Economy, Vol. 68, No 6, 571-583.
- Uzawa H., (1965). Optimum Technical Change in an Aggregative Model of Economic Growth. International Economic Review.

REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

VOL.3 - N.03

JULIO - SEPTIEMBRE - 2018

ISSN: 2448-556X



SEP



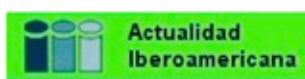
Centro Regional
de Formación Docente
e Investigación Educativa



GOBIERNO DEL
ESTADO DE CHIAPAS

El índice CiteFactor nos acaba de validar dentro de su catálogo como una de las principales revistas internacionales que se publican en asociación con las principales universidades del mundo.

Para publicar en nuestras revistas le envío el link donde podrá encontrar las convocatorias vigentes:
<http://cresur.edu.mx/cresur2018/convocatorias.php>



CiteFactor
Academic Scientific Journals





“

El ecofeminismo aboga por la solución de los problemas ambientales, pero desde la perspectiva de género. El ecofeminismo expone que tanto las mujeres como la naturaleza se encuentran bajo el yugo del patriarcado.”

María Del Carmen López Anierte

Graduada en Historia por la Universidad de Murcia. Realizando Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la Facultad de Educación en la Universidad de Murcia (España).

**Eva Ortiz Cermeño**

Doctora en Pedagogía cum laude por unanimidad por la Universidad de Murcia. Profesora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales de la Facultad de Educación en la Universidad de Murcia (España). Acreditada de Ayudante Doctor y Orientadora pedagógica. Ha participado en numerosas publicaciones en congresos internacionales y nacionales, capítulos de libro, así como artículos en revistas de reconocido prestigio. Además de participar como evaluadora en revisión de artículos. Los temas en los que se centra su trabajo son entre otros: educación para la ciudadanía, educación en valores, igualdad de género, interculturalidad y formación del profesorado en Educación Infantil, Primaria y Secundaria, entre otros.



Evolución de la Teoría Ecofeminista en la Región Amazónica

Evolution of the Ecofeminist Theory in the Amazon Region

María Del Carmen López Anierte
mariacarmen.lopez@um.es

Eva Ortiz Cermeño
evaortiz@um.es

Fecha de recepción: 19 de junio de 2018
Fecha de aceptación: 1 de agosto de 2018

ENSAYO

Resumen

El presente ensayo versa sobre el ecofeminismo en la región Amazónica desde la década de 1970 hasta el presente. Se analiza este constructo que surge como consecuencia de la unión del feminismo y la ecología, y por qué las mujeres lideran esta tendencia. Además, se abarcan las causas, el momento de su surgimiento y se desarrollan las principales corrientes teóricas. Del mismo modo, se ha realizado un acercamiento a las teorías centradas en la Amazonía, por lo que se desarrolla brevemente el ecofeminismo holístico a través de una de sus principales autoras: Gebara (2000). Se concluye que no se ha desarrollado una teoría propia en este territorio, sino que se ha generado para toda Latinoamérica.

Palabras clave: historia, ecología, mujer, Latinoamérica, movimiento de liberación femenina.

Abstract

The present essay deals with ecofeminism in the Amazon region from the 1970s to the present. We analyze this construct that arises as a result of the union of feminism and ecology and why it is women who lead this trend.

In addition the causes are included, the moment of their emergence and the main theoretical currents are developed. Similarly, an approach has been made to theories centered on the Amazon, so that holistic ecofeminism is briefly developed through one of its main authors: Gebara (2000). It is concluded that no own theory has been developed in this territory but that it has been generated for all of Latin America.

Keywords: *history, women, Latin America, Womens liberation movement.*

Introducción

Shiva afirma (1990), en una entrevista realizada por Amela (2016), que es necesario acabar con el patriarcado para frenar el deterioro del planeta. Con estas palabras defiende la importancia y necesidad de este movimiento que surge con especial fuerza en las regiones más devastadas del planeta.

El ecosistema imperante en la Amazonía determina los modos de vida de las poblaciones que habitan esta zona, por tanto es vital su preservación. Esta causa llevó a centrar este ensayo en dicha región para analizar el surgimiento del ecofeminismo y las particularidades que este adopta en la Región Amazónica, realizando un análisis teórico y práctico del movimiento. Debido a esto, es esencial argumentar qué es el ecofeminismo y qué motivos han llevado a unir las controversias ecologistas y feministas, ya que han coexistido durante décadas, comenzando a cohesionarse a partir de los años setentas del siglo XX.

Igualmente, se investigó por qué este movimiento es liderado por mujeres, aunque también pueda ser integrado por algún hombre. Para examinar este fenómeno es determinante conocer la unión que la mujer tiene con la naturaleza, desde el punto de vista filosófico y simbólico, y cómo se ve determinada por ella. Comprender esta unión matizará por qué el ecofeminismo surge y lo hace con más fuerza en determinados ecosistemas que se encuentran en peligro.

Ecofeminismo

Puleo (2002) afirma, en una entrevista realizada por Duque (2009), que el ecofeminismo es una corriente que pertenece al feminismo pero que integra la problemática ecologista. En palabras de Solís (2012, p. 1981), especialista en Educación Ambiental, “*el ecologismo y el feminismo son dos propuestas éticas y prácticas alternativas que aspiran a cambiar el orden de las cosas*”. El ecologismo aparece como consecuencia del análisis de las relaciones existentes entre los entes biológicos y su entorno natural. Solís defiende la armonía entre la naturaleza, los seres vivos y el medio físico.

Algunas corrientes del feminismo -como la anarquista, socialista o radical- han ido progresivamente relacionándose con el ecologismo a través de puntos de vista filosóficos, políticos y éticos (Solís, 2012). De estas uniones surgen los ecofeminismos que son muy diversos y plurales. Esto se debe a que cada variante ecofeminista procede de distintos contextos y líneas de pensamiento feministas.

El término fue creado y acuñado en el año 1974 por D'Eaubonne en su obra *Feminismo o la muerte*. Esta autora consideró que tanto la Tierra como la mujer se encontraban sometidas al poder que ejercía el hombre, ejemplificado en la unión entre el patriarcado y el capitalismo. El término *ecofeminismo*, siguiendo a D'Eaubonne, hace referencia a una gran variedad de corrientes del movimiento que surgieron desde finales de 1970 hasta los primeros años de 1980.

Para Puleo (2002) el feminismo y el ecologismo son dos movimientos sociales que van a tener una importancia capital en el siglo XXI. Esto se debe a que cada vez más mujeres han adquirido conciencia de ser un colectivo decidido a conseguir ciertas emancipaciones. Mies y Shiva (2016) sostienen que vivimos en un sistema capitalista y patriarcal basado en una sociedad industrial y en la economía de mercado, que se sustenta sobre el trabajo poco o nada remunerado que realizan las amas de casa, campesinas o campesinos y pequeños productores. Los autores defienden que crear vida y mantenerla se ha convertido en un empleo de subsistencia, ya que esto es necesario para la perpetuación de las relaciones de producción.

Según Carcaño (2008) los primeros lazos de unión entre el feminismo y la ecología comenzaron a darse en las utopías literarias de la década de los setenta del siglo XX. El ecofeminismo surgió en distintos países como Francia, Alemania, Estados Unidos, Italia, Japón, Venezuela, Australia y Finlandia, de forma prácticamente simultánea.

El ecosistema se encuentra en una situación crítica desde la década de los setenta del siglo pasado, debido a la destrucción del medio físico. La premisa básica de este movimiento es que el deterioro al medioambiente y la opresión que toleran las mujeres proceden de la sociedad. El capitalismo ligado al patriarcado sitúa la figura femenina en una posición subordinada a la del hombre, considerándola una “naturaleza inferior” (Aguinaga, 2010). Así se modifica todo aquello que muestre relación con el género femenino, desde su cuerpo o su sexualidad, hasta la biodiversidad o la Madre Tierra, también consideradas como *naturalezas inferiores*. Según Aguinaga (2010) aquellos elementos procedentes de la naturaleza que se consideraba que no estaban tan evolucionados como el hombre, pasaron a ser secundarios en la sociedad. Por tanto, se coloca a la figura masculina sobre la mujer y sobre la Madre Tierra, subordinándola.

El feminismo y el ecologismo, según Puleo (2002), se han unido por diversas razones, como son la sostenibilidad del futuro o la intención del feminismo de seguir siendo internacionalista. El ecofeminismo expone que tanto las mujeres como la naturaleza se encuentran bajo el yugo del patriarcado, como afirma Solís (2012). El ecofeminismo aboga por la solución de los problemas ambientales, pero desde la perspectiva de género. El uso de estos aspectos supone analizar las diferencias jerárquicas existentes entre los dos sexos, siendo su esencia estudiar el origen de estas relaciones de poder según la etnia, la edad, la religión o la clase; entre otras categorías de diferenciación.

Para Puleo (2002) el ecofeminismo clásico, como se entiende hoy en día, es el de la diferencia. Este afirma que los hombres y las mujeres estamos formados por particularidades diferentes. Las mujeres adoptarían una serie de actitudes ligadas a la maternidad que las harían más propensas a tomar actitudes no beligerantes y en consonancia con la naturaleza. Al día de hoy, se suele identificar al ecofeminismo con esta corriente esencialista que asegura que las mujeres están relacionadas con la naturaleza por criterios biológicos como son sus capacidades reproductivas.

La tipología de los ecofeminismos es muy diversa y se hace referencia al concepto en plural. A pesar de esto, son dos las tipologías principales en las que puede dividirse el movimiento: el ecofeminismo *espiritualista* y *constructivista*. El primero continúa con las tendencias místicas del ecofeminismo clásico y es confirmado por Daly (1973), que consideraba necesario un cambio espiritual para que se produjera una transformación política, como así lo recoge González (2010) al comentar que los cuidados, la maternidad, o la alimentación son obligaciones que se le otorgan a la mujer. Por tanto, las diferencias biológicas entre hombres y mujeres son las que provocan distintos comportamientos.

En esta corriente tiene importancia la perspectiva que se formó en el “Sur” del planeta, concretamente en la India, donde destacan autoras como Shiva (1990), Keller (1991) o Merchant (1980). Para Shiva (1990) la naturaleza constituye un principio de la mujer y se muestra contraria a muchas formas de pensamiento occidental. Esta autora no está a favor del desarrollo de Occidente porque éste va unido a la colonización y explotación de los grupos humanos más pobres.

El ecofeminismo constructivista es aquel que más se diferencia debido a que no sigue el esencialismo del ecofeminismo clásico y de las corrientes espirituales. A pesar de esto, se nutre de ellos y es la corriente con más peso en la actualidad. Destaca aquí el ambientalismo de Agarwal (1994), al interpretar que la unión existente entre algunas mujeres y la naturaleza se debe al papel que la mujer ha desempeñado históricamente en el ámbito familiar. Las teóricas que siguen esta línea opinan que “*no son las características afectivas o cognitivas propias de su sexo, sino su interacción con el medio ambiente lo que favorece su conciencia ecológica*” (Puleo, 2002, p. 38).

Del mismo modo, destacan en esta corriente King (1998), Warren (2003) o Plumwood (1998). En concreto, la tesis de King (1998) defiende que ha sido el patriarcado el que ha vinculado el binomio entre mujer y naturaleza para hacer que la relación entre ambas sea subordinada. La autora adopta una postura antidualista, mostrándose contraria a este binomio defendido por el patriarcado.

Teoría ecofeminista en la Región Amazónica

El desarrollo del ecofeminismo en América Latina comenzó a darse en la década de 1990 con teólogas como Tamez (2001) o Gebara (2010). Esta última considera que el ecofeminismo constituye la tercera fase de “la Teología Feminista en Latinoamérica”, como así lo recoge Ress (1993).

En la década de los sesenta del siglo XX surge la *Teología de la Liberación*, que se basa en las predicciones del Evangelio como son la justicia, el amor y la solidaridad, según lo afirma Parentelli (1996). La Teología de la Liberación surge con el propósito de democratizar la Iglesia, en un intento por beneficiar a los más pobres. Hacia la mitad de la década de los noventa del siglo pasado, la Teología de la Liberación fue perdiendo influencia de forma progresiva porque cuantiosas mujeres desde una posición de empoderamiento, que Largarde (1997, p. 103) denomina “*sororidad*”, no se sienten incluidas al no ver sus necesidades reflejadas. A partir de esto incorporan la perspectiva de género en sus estudios.

Tanto en la Región Amazónica, como en América Latina, surge el *Ecofeminismo holístico*, que trata de abolir las diferencias entre hombres y mujeres producidas por la cultura, economía, política o religión, al ser éstas patriarcales. Gebara (2000, p. 25) es probablemente una de las máximas exponentes de este ecofeminismo holístico y lo define como: “*una postura política crítica, que tiene que ver con la lucha antirracista, antisexista y antielitista. Las mujeres, los niños las poblaciones de origen africano e indígena son las primeras víctimas*”.

Esta autora comenta que la problemática ecológica no debe tratarse como un tema aislado, sino que debe entrar en conexión con la teología. La problemática con la que se encuentra la teología ecofeminista es la corriente esencialista que afirma que la mujer, debido a sus características biológicas, es diferente al hombre. Según Rojas (2015) hay mujeres que discrepan sobre esta corriente esencialista al ser valoradas con base en criterios biológicos. Esta autora defiende la relación entre las personas y el ecosistema, incluyendo al hombre como parte de éste.

En la Amazonía podemos ver una clara diferencia entre la teoría ecofeminista, muy filosófica, y la práctica. Las mujeres están llevando a cabo actividades y reivindicaciones ecofeministas. Gran parte del ecofeminismo latinoamericano se ha sustentado en el papel de la mujer, debido al rol que desempeñan como cuidadoras y madres. Rojas (2015) defiende que esta no es la postura del ecofeminismo y que las mujeres deben analizar el esencialismo biologicista que proceda del patriarcado.

Según Santos y Barclay (1994) en la Amazonía los espacios dedicados a la agricultura están feminizados como consecuencia del trabajo que ellas ejercen y del papel que las mujeres tienen en la mitología. “*Las madres damos vida dando a luz, criando, educando, damos vida cuidando de seres humanos y seres vivos de todas las clases*” (Tejero, 2007, p. 3). Con estas palabras explica que las mujeres son quienes continúan con el curso de la vida, presentando al género femenino como madre de la humanidad y de la tierra. Roach (1996) analiza la unión que se realiza entre la mujer y la naturaleza, ya que se ha equiparado a la tierra con la figura materna. En esta misma línea de investigación, vemos como Leff (2004) indica que la fertilidad de la mujer se asocia con la tierra. Afirma que a partir de estas diferencias biológicas se ha ido articulado el trabajo y los diversos roles sociales entre hombres y mujeres.

Conclusión

Son diversas las corrientes ecofeministas que existen, como así lo indica Puleo en una entrevista: “*en efecto, el ecofeminismo no es uno sino múltiple. Incluso se ha llegado a señalar que hay tantas posiciones como teóricas del ecofeminismo*” (Duque, 2009, p. 3).

Se destaca la divergencia que podemos encontrar en la Región Amazónica entre la teoría y la práctica. Se observa un profundo simbolismo en la relación entre mujer y naturaleza lo que determina la existencia del ecofeminismo en los ecosistemas en dificultad como es el caso de la Amazonía.

Un ecofeminismo que evite los riesgos para las mujeres, expone Puleo (2008) debería contener: un pensamiento crítico, reivindicar la igualdad y autonomía de las mujeres; aceptar con prudencia los beneficios de la ciencia y la técnica; fomentar la universalización de los valores de la ética del cuidado hacia los humanos y el medio ambiente; asumir el diálogo intercultural y la continuidad de la Naturaleza desde el conocimiento evolucionista y el sentimiento empático. De acuerdo con Bel (2016, p. 6):

“Humanizar es siempre dar sentido”. El hombre humaniza el mundo externo en el que vive y su mundo interno: deseos, sentimientos, tendencias, aspiraciones, etc., cuando los interpreta, cuando les adjudica un significado de modo que pueda orientarse en ellos y saber dónde está, tanto respecto de la naturaleza externa como de su universo interno.

Referencias

- Amela, V. (2016). El patriarcado destruirá el planeta si no lo frenamos. *La Vanguardia*. Consultado de <https://goo.gl/Qx4e4R>
- Agarwal, B. (1998). El género y el debate medioambiental: Lecciones desde India. En M. X. Agra. (Ed.), *Ecología y Feminismo* (pp. 179-226). Granada: Comares.

- Aguinaga, M. (2010). Ecofeminismo: mujer y Pachamama, no sólo es posible una crítica al capitalismo y al patriarcado, *América Latina en movimiento*. Consultado de <https://www.alainet.org/es/active/39531>
- Bel, M^a. A. (2016). Ecofeminismo: una nueva manera de mirar la naturaleza. *Arbor, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 192(778), 1-10.
- Carcaño, É. (2008). Ecofeminismo y ambientalismo feminista, *Nueva Época*, 21(56), 183-188.
- D'Eaubonne, F. (1974). *Le féminisme su la mort*. París: Pierre Horay.
- Duque, E. (2009). El feminismo asume la problemática ecológica. *AmecoPress*. Consultado de <http://www.amecopress.net/spip.php?article2149>
- Gamba, S. (2008). ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género? *Mujeres en Red. El periódico feminista*. Barcelona.
- Gebara, I. (2000). *Intuiciones ecofeministas. Ensayo para repensar el conocimiento y la religión*. Madrid: Trotta.
- González, A. (2010). *Aproximación al movimiento ecofeminista: un pensamiento de emancipación*. Tesis de posgrado inédita. Madrid: Universidad Carlos III.
- King, Y. (1998). Curando las heridas: feminismo, ecología y el dualismo naturaleza/mujer. En M. X. Agra, M. X. (Ed.), *Ecología y Feminismo* (pp. 63-96). Granada: Comares.
- Lagarde, M. (1997). *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres*. Nicaragua: puntos de encuentro.
- Leff, E. (2004). Ecofeminismo: el género del ambiente, *Polis*, 9, 1-10.
- Mies, M. y Shiva, V. (2016): *Ecofeminismo*. Barcelona: Icaria.
- Parentelli, G. (1996). Teología ecofeminista/ecofeminismo holístico en el caso latinoamericano. En P. García Jordán. (Coord.), *Las raíces de la memoria. América Latina* (pp. 555-559). Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Plumwood, V. (1998). Naturaleza, yo y género: Feminismo, filosofía medioambiental y crítica del racionalismo. En M. X. Agra. (Ed.), *Ecología y Feminismo* (pp. 227-260). Granada: Comares.
- Puleo, A. H. (2002). Un repaso a las diversas corrientes del ecofeminismo. *Feminismo y ecología. El Ecologista*, (31), 6-39.
- Puleo, A. H. (2008). Libertad, igualdad, sostenibilidad. Por un ecofeminismo ilustrado. *Revista de Filosofía Moral y Política*, (38), 39-59.
- Puleo, A. H. (2009). Ecofeminismo: la perspectiva de género en la conciencia ecologista. En Libros en Acción (Ed.), *Claves del ecologismo social* (pp. 169-174). Madrid: Libros en Acción.
- Ress, M. J. (1993). Entrevista a Ivone Gebara. Ecofeminismo holístico. *Con-spirando*, (4), 44-48.
- Roach, C. (1996). Ama a tu madre: sobre la relación mujer-naturaleza. En K. J. Warren. (Ed.), *Filosofías ecofeministas* (pp. 107-126). Barcelona: Icaria.
- Rojas, M. (2015). Ecosofía y Sofiología. Un acercamiento a la divina sabiduría desde la teología ecofeminista, *Sofías. Revista Interdisciplinar de teología feminista*, (1), 35- 43.
- Santos, F y Barclay, F. (1994). *Guía etnográfica de la Alta Amazonía. Volumen I: Mai huna. Yagua. Ticuna*. Lima: Institut Français d'études andines.
- Shiva, V. (1990). *Las mujeres en la naturaleza, en Ecología y Feminismo*. Granada: Comares.
- Solís, M. C. (2012). Ecofeminismo ante la crisis global. En I. Vázquez. (Coord.), *Investigación y Género. Inseparables en el presente y en el futuro*. IV Congreso Universitario Nacional, "Investigación y Género" (pp. 1969- 1987). Sevilla.
- Tamez, E. (2001). Descubriendo rostros distintos de Dios. En J. Tamayo, y J. Bosh. (Eds.), *Panorama de la teología latinoamericana. Cuando vida y pensamiento son inseparables* (pp. 647-659). Navarra: Verbo divino.
- Tejero, M. C. (2007). Mujeres y madres, ecofeminismo e interculturalidad, *Medicina Naturista*, 1(1), 2-8.
- Warren, K. (2003). Filosofías ecofeministas: una mirada general. En K. Warren. (Ed.), *Filosofías ecofeministas* (pp. 11-34). Barcelona: Icaria editorial.



www.cresur.edu.mx

Guías para la Educación Inclusiva

 /cresur.comitan

 @cresur_comitan



Centro Regional
de Formación Docente
e Investigación Educativa

Tel. 963 636 61 00
Coordinación de Educación Inclusiva: ext. 222
División de Investigación e Innovación: ext. 225



“

mediante casos etnográficos en contextos de alta vulnerabilidad, cómo las prácticas sociales construyen y reproducen la cultura de la violencia en dichos territorios, como una intersección de las diferentes violencias en los individuos y sus comunidades.”

Conozco la violencia [Imagen]. Recuperado de <https://www.flickr.com/photos/danielaph/448500461/in/photostream/>

Alfonso Hernández Gómez

Cuenta con estudios de licenciatura en Filosofía por la UNAM, maestría en Ciencias Antropológicas por la UAM-I, donde actualmente cursa el doctorado en Antropología. Ha cursado diplomados internacionales sobre la cultura de paz y no violencia en India, EEUU y Marruecos. Igualmente se dedica a la producción documental de investigaciones sobre los temas de las estrategias sociales contra la violencia en México.

**ENSAYO**

Reflexiones sobre la cultura de la violencia en México

Thoughts on the culture of violence in Mexico

Alfonso Hernández Gómez
alcanzandolaluna@hotmail.com

Fecha de recepción: 10 de julio de 2018
Fecha de aceptación: 5 de agosto de 2018

Resumen

El presente ensayo expone algunos conceptos antropológicos de la violencia, que nos permiten delinear las características de las manifestaciones culturales que la reproducen y legitiman en nuestra sociedad. El ensayo aborda la dimensión simbólica de la violencia al estudiar, mediante casos etnográficos en contextos de alta vulnerabilidad, cómo las prácticas sociales construyen y reproducen la cultura de la violencia en dichos territorios, como una intersección de las diferentes violencias en los individuos y sus comunidades.

Palabras clave: violencia cultural, violencia simbólica, cultura callejera, barrio, juventud y cultura de la violencia

Abstract

The present essay exposes some anthropological concepts of violence, which allow us to show the characteristics of cultural manifestations that reproduce and legitimize violence in our society. The essay aims the symbolic dimension of violence by studying, through ethnographic cases in contexts of high vulnerability, how social practices set up and reproduce the culture of violence in those territories, as an intersection of the different violence in individuals and their communities.

Keywords: *Cultural violence, symbolic violence, street culture, neighborhood, youth and culture of violence.*

Introducción

Estamos en un evento, como parte de las actividades que realizo como promotor cultural comunitario en el barrio de Tepito; en esta ocasión un grupo de yoga ha venido a realizar una comida con la comunidad (Langhar) y estamos compartiendo alimentos en un ambiente de tranquilidad entre yoguis y vecinos de los Palomares. Escucho unos tiros muy cerca, los niños corren hacia el lugar, los vecinos se asoman por las ventanas y nuestro equipo comienza a ponerse inquieto. Para cerciorarme de que no pasará a mayores y garantizar la seguridad de los asistentes del evento, me aproximo al lugar del hecho, que es a pocos metros de donde nos encontramos, donde se ha formado un círculo alrededor del cuerpo inerte de un joven en el suelo, que ha recibido más de 5 tiros. Las que parecen sus amigas o conocidas no muestran signos de drama o shock, por el contrario, están concentradas en las cuestiones prácticas: saber quién fue, llamar a la familia, buscar a quien lo hizo y la más grande urgencia era el grito “traigan la veladora, la veladora ya...”, con la intención de que su alma encuentre la luz. Una multitud de símbolos y rituales de la muerte se presentaban ante mí espontáneamente, actos que eran el medio de contener emocionalmente la situación y hacerla entrar en el curso normal de los acontecimientos, en el curso natural de la vida cotidiana. Al poco tiempo llegan motos de la policía, los niños, viendo curiosos el cuerpo en el suelo, comienzan a irse, y yo tengo que regresar a seguir con el evento, ya que la mayoría de los asistentes no se han enterado; así que me toca hacer como si nada ha pasado y continuar con mis actividades: así se vive la violencia en el barrio bravo de la Ciudad de México, hasta ese punto se ha incorporado incluso en mí, que aunque externo a esa comunidad, me ha tocado vivirla de forma cotidiana y aprender a convivir con ella.

La cultura y las violencias

Para considerar este tema es preciso analizar la violencia en los espacios culturales en los que aparece: ya sea a nivel de país, barrio o ciudad; ésta se interpreta de acuerdo a los patrones culturales que definen cada grupo social, el cual configura las formas sociales de la violencia de acuerdo a sus propios significados, los cuales son históricos y cambiantes. Por otro lado, no hay sólo la violencia, como un fenómeno singular y único (generalmente focalizado en la violencia directa), sino las violencias (subterráneas, tenues y microfísicas), como una multiplicidad de manifestaciones y actos, visibles o invisibles, que pueden ser considerados violentos; o sea, que tienen la intención de dañar y herir al otro, provocando incluso la pérdida de la vida, la dignidad o la imposibilidad de alcanzar el desarrollo humano mínimo (Galtung, 1996). Una manifestación contemporánea muy visible de la violencia es su transformación en imagen y mercancía cultural (Zizek), organizando la sensibilidad para aceptar pasivamente su inmersión en la vida social. Este fenómeno manifiesta una violencia simbólica (Bourdieu) que se traduce en una violencia cultural, comprendiendo la interiorización cognitiva de la violencia como un proceso simbólico, que produce significaciones sociales que son resultado de la normalización y adaptación a la violencia directa de forma constante. Refiriéndose al plano de la violencia simbólica, que en Bourdieu “es la violencia que es ejercida sobre un agente social con el consentimiento de él o ella.”; en el contexto de las zonas

más vulnerables a la violencia, esta complicidad implica más bien la normalización y aceptación de las cosas como son, por el mero hecho de tomar las cosas por dadas, de aceptar el mundo como es, y de verlo como natural porque su mente está construida de acuerdo a las estructuras cognitivas que están conformadas. (Bourdieu, 2004: 227)

Ahora bien, es preciso considerar que en este proceso de violencia simbólica también hay otras violencias que se sufren (a nivel subjetivo) las consecuencias de una violencia sistémica (Zizek) y estructural (Galtung), que provocan situaciones sociales de extrema inequidad y, por ende, violentan a una gran cantidad de personas en el mundo. Esto nos lleva a considerar una diversidad de formas de comprender la violencia y, por ende, la necesidad de una visión amplia.

En términos generales, llamar la atención sobre las formas en las que la violencia íntima se conecta con las formas invisibles de la violencia simbólica, estructural y normalizada que se superponen y se traslapan en un continuo, es particularmente importante en la era contemporánea de neoliberalismo globalizado cuando la creciente ostentación de acciones abusivas criminales, delincuenciales y auto-infligidas oscurece las jerarquías de poder históricamente arraigadas que imponen un sufrimiento desproporcionado sobre los pobres, según patrones predecibles. (Bourgois, 2009:29)

Todos los tipos de violencia, desde lo más directo a lo estructural o simbólico, se relacionan mutuamente y se retroalimentan; en cada episodio de violencia concreta existe la huella de las otras formas de violencias. En contextos extremos -como en una guerra o genocidio, o la vida en comunidades marginales- la violencia se incorpora a la vida cotidiana, es una violencia que no se encuentra de forma aislada, sino que está inserta en determinada tradición y por ello es preciso interpretarla culturalmente y en su complejidad interrelacionada.

La cultura de la violencia

La “cultura de la violencia” es una forma de nombrar esta violencia cotidiana en la cual se intersectan otros tipos de violencia, aunque se presta a varias definiciones. Una posible es que la cultura de la violencia refiere a los procesos simbólicos por medio de los cuales la violencia genera significaciones, reproduce valores, sentidos de vida, emociones y construcciones identitarias; las cuales son producto de las condiciones materiales, contextos, territorios y procesos históricos anclados en acciones y relaciones sociales que se han interiorizado mentalmente y corporalizado, generando prácticas sociales y construcciones de sentido. Esto lo mostraremos con algunos casos etnográficos en comunidades que han vivido expuestas a la violencia de forma elevada y cotidiana desde hace décadas, en los cuales he intervenido como agente cultural comunitario y como investigador social, además de realizar documentación audiovisual.

Ante las dificultades que atraviesan los habitantes de los barrios en los que he desarrollado mis estancias en campo, la experiencia constante de la violencia produce prácticas sociales y crea significados propios a dichos actos. La socialidad se define por la presencia latente del peligro y la vivencia constante del miedo. Pero cabe preguntarse: ¿cómo significan los hechos de violencia quienes lo viven cotidiana-

mente?, ¿qué prácticas culturales se producen en estos contextos? Y aún cabría preguntarse: ¿cuáles son los efectos de la violencia cotidiana en la organización de una sociedad?

Como parte de mi trabajo etnográfico en el barrio de Tepito, he documentado prácticas informales sobre temas relativos a esta cultura de la violencia, preguntando y hablando de cómo viven la violencia en esa comunidad tradicionalmente considerada violenta e insegura. Al relacionarme y hablar con jóvenes, adultos, pero igualmente con niños y adolescentes de entre los 8-13 años; temas sobre asesinatos, drogas y riñas entre vecinos fueron los más frecuentes. En su narrativa de vida manifiestan el estar acostumbrados a la violencia con frases que la normalizan y asumen. Algunos de estos niños asisten cada primero de mes a la celebración de la Santa Muerte, donde hay alto consumo de drogas y presencian escenas de violencia como homicidios o balaceras, que son frecuentes en esas celebraciones como yo mismo he atestado.

En Tepito las personas hablan de esos hechos de manera normalizada y aceptada, como forma de relación con el entorno y con los demás, estructurando no sólo las formas de la socialidad, sino igualmente la propia construcción de identidad individual. De esta manera, los diversos tipos de violencia convergen en el individuo, quien ejerce la violencia como una estrategia de sobrevivencia ante un ambiente hostil. La antropología de la violencia analizaría estos fenómenos para comprender la forma en que la cultura produce hechos y actitudes violentas, por ende, están incorporados en los discursos sociales y las estructuras locales de poder.

Esto aplica para los ejecutores primarios de los actos violentos en una comunidad, como a las personas que son impactadas en su vecindad con estos sujetos. La cercanía de la muerte y la experiencia con hechos violentos van haciendo mella en la vida de las personas, generando una serie de estrategias de sobrevivencia, resguardo, vigilancia y agresividad autodefensiva; que da forma y sentido a las relaciones sociales. Además de la violencia a la que están expuestos en el entorno, se añade la violencia sistémica y la que se da en el ámbito doméstico, como el maltrato infantil o la violencia de pareja, que afecta a toda la familia. Los niños de estas familias no cuentan con la atención y cuidados adecuados, por lo que están expuestos a lo que ven y conocen de su barrio o colonia, haciendo que reproduzcan los patrones que experimentan como válidos. Podemos ver la compleja interacción de factores que influyen en la reproducción cultural de la violencia y cómo ésta se va construyendo socialmente. En futuros estudios quisiera profundizar más este tema de la cultura violenta y analizar los discursos que la alimentan y justifican, así como estudiar los símbolos y rituales que produce.

En el barrio de Tepito he investigado las dinámicas sociales que han sido afectadas en diversos niveles por la inseguridad o la criminalidad, y cómo eso impacta en las familias, reproduciendo al interior de sus miembros las dinámicas propias de su comunidad. Por ejemplo, el caso de un edificio en las calles de Toltecas y Peñón, en cuya planta baja se reunía un grupo de jóvenes a fumar marihuana e inhalar solventes, creció gradualmente hasta convertirse en punto de venta de drogas. En esa situación los vecinos vivían amedrentados y atemorizados de los vendedores, ya que se colocaban en la entrada del edificio y lo hacían sin el menor reparo, creando una situación de tensión constante entre los que se reunían a drogarse y las familias que pasaban con sus hijos por ese punto de forma obligada cada día. La situación de temor inmovilizaba a las familias, no actuaban, aunque llegaban a tener problemas con los “clientes”

del traficante, y hubo algunos incidentes sin que nadie se dispusiera a denunciarlos o quitarlos de ahí. Al preguntar a algunos vecinos por qué no hacían algo o llamaban a la policía, la gran mayoría manifestó que no era necesario, que no pasaba nada, que al fin y al cabo ellos siempre han visto eso y que, además, son vecinos del mismo edificio, por lo que son parte de la comunidad y no quieren problemas con ellos. De esta forma se asimilaba la presencia de un punto de venta de drogas en las puertas de su hogar, normalizando la presencia de individuos intoxicados y la posibilidad constante de un hecho violento; como sucedió al cabo de un tiempo con un tiroteo entre traficantes ahí en ese lugar una noche, lo cual hizo que se fueran a otra parte. Ese hecho fue interpretado por la comunidad como un hecho natural y reivindicó el papel de la violencia como medio legítimo de resolución de las problemáticas comunitarias: así se reproduce la cultura de la violencia.

En este punto, cabe añadir a la conceptualización de la “cultura de la violencia”, entendida como matriz de significados y prácticas violentas reproducidas en las interacciones cotidianas, el ser, además: una forma socialmente aprendida de resolver los conflictos en forma violenta. En el ejemplo mostrado se pueden apreciar ambas definiciones, tanto la aceptación, normalización e incorporación de situaciones antisociales y de riesgo, como en la alternativa del recurso a la violencia como forma legítima de resolución a dichas situaciones.

Quisiera contrastar la definición propuesta con otro ejemplo etnográfico de manifestación de la cultura de la violencia en comunidades marginales que, aunque muy diferente al contexto de Tepito, también ilustra los procesos de construcción de identidad basados en la pertenencia a un territorio y el poder ejercer la violencia contra otros, como es el caso de las pandillas juveniles o “los barrios”, como se les conoce en la fronteriza Cd. Juárez. Este fenómeno tiene muchos nombres: crews, klikas, barrios, gangas, maras, etc.; y expresa en toda su plenitud el problema de la violencia y su relación con los grupos vulnerables, en especial los jóvenes. He llevado a cabo trabajo de campo en algunas colonias del poniente de Cd. Juárez, donde encontramos algunos de los índices de violencia juvenil más altos del país y que son los territorios de pandillas desde hace décadas. También son colonias donde opera el cártel de Juárez y donde las condiciones de marginación y pobreza son muy altas, aunadas a la disponibilidad de drogas y la posibilidad de trabajar en alguna de las múltiples funciones del crimen organizado. La situación de industrialización coloca a Juárez como paradigma del neoliberalismo, al reproducir las desigualdades de forma proporcional a su inserción en la economía global.

En una entrevista con Tony Briones, promotor comunitario y ex pandillero, explicaba la propensión al comportamiento violento de los jóvenes, desde su propia experiencia. La pertenencia a la pandilla o “barrio” es fundamental en el desarrollo de la socialidad en los jóvenes que viven en las colonias más marginadas, en situaciones de abandono y con una afectividad proclive a cometer actos violentos (habría que detenernos a analizar las condiciones de desarrollo psicológico de estos jóvenes y descifrar la trama de afectos y emociones que han construido sobre su personalidad, y cómo esto calza con la violencia pandillera). Como parte de su socialidad la violencia es un eje articulador, pero también lo es una afectividad especial, una identidad y sentido de pertenencia que hacen que los jóvenes rápidamente se incorporen e identifiquen con su “barrio”.

Somos chavos de barrio, que, pues este rollo de crecer en las calles, crecer en tu comunidad, el encontrarte con otros jóvenes con las mismas características de vida que las tuyas, pues es como se genera este grupo, que al final de cuentas eso es algo muy natural el agruparse, el juntarse con otros iguales a ti (...) aquí el grupo le denominan pandilla o “barrio”; y es así como yo, desde los 8 años, pues empecé a conocer a la calle (...)¹

El proceso que los lleva de ser miembros de un “barrio” a formar parte de la delincuencia organizada, puede ser muy fácil; tan sólo puede llevar unos meses y no hay muchas posibilidades de elección. Patrones culturales como el machismo, que exalta la valentía y bravura; el “no rajarse”, aunado a las condiciones materiales de vida y la pobreza generada por el esquema de maquiladoras dan como resultado una proclividad a la violencia que determina el futuro de generaciones de jóvenes de los enclaves marginales de México en la actualidad y les orilla a la prisión o muerte segura.

Conforme vamos creciendo, pues nos vamos dando cuenta de las demás características que hay en el “barrio”, ya empiezas a notar que hay drogas, que hay que defender el territorio, lo cual nos llevaba a pelearnos con otras pandillas, de otros sectores de la ciudad y de aquí de las colonias. (...) y se cuidaba y se respetaba el barrio, porque “el barrio” era visto como la casa. Y al final de cuentas, “el barrio” se convierte en eso, en la familia, en la casa, el hogar donde uno está.²

Las condiciones socioeconómicas, pero también culturales, pueden llevar a un joven de entre 14-18 años a convertirse en sicario, secuestrador o torturador, motivado no sólo por el interés monetario, sino por factores emocionales y subjetivos de resentimiento contra la sociedad que los ha excluido, como resaltaba Tony: “Es tanto resentimiento hacia la sociedad, porque son años y años y años de abandono, que lo mínimo que ahorita un joven hace es matar por dinero”. En un contexto como el que ha vivido, ha visto crecer a niños y convertirse en narcotraficantes o sicarios, para después morir.

El proceso que Tony ha presenciado no deja la menor duda de que la segregación, la desigualdad rodeada de violencia y la falta de reconocimiento determinan en mucho la incorporación al crimen organizado de los jóvenes que pueblan estos límites de la sociedad. El narcotraficante ocupa el lugar de triunfo y el ideal de ascenso social que el Estado y el modelo económico nacional no alcanzaron nunca a cumplir. La necesidad de autoafirmación a través del consumo tiene su realización efímera en la entrada al narco o al sicariato. Ambas ocupaciones se ofrecen a los jóvenes que buscan ganar reconocimiento social, aunque esta aspiración es generalmente efímera, bajo el supuesto básico de que “nadie tiene la vida comprada”. La muerte como algo inevitable hace que la vida corta, pero con abundancia, valga la pena.

En ambos casos presentados el análisis nos muestra que, aunque con procesos históricos distintos y en contextos de violencia disímiles, es posible encontrar puntos en común en esta intersección de distintos tipos de violencia en entornos sociales que favorecen su reproducción, generando así procesos identitarios, formas de vida, lenguajes y grupos sociales cuyos vínculos se establecen y determinan por

1 Entrevista con Tony Briones, 7 de septiembre del 2015. Colonia 16 de septiembre, Cd. Juárez, México.

2 Entrevista con Tony Briones, 7 de septiembre del 2015. Colonia 16 de septiembre, Cd. Juárez, México.

diversos niveles de agresión. En los límites de la sociedad vemos que la violencia se convierte en un patrón de conducta y, aún más, en un modo de vida que no abre otros horizontes que los del dolor.

Conclusiones

Entender la violencia no sólo es relevante desde el estudio sociológico tradicional, con cifras y donde sólo se resaltan los hechos más visibles de agresión, también hace falta analizarla culturalmente, ya que está generando nuevos símbolos e imaginarios sociales que tienen efectos catastróficos en la sociedad. La cultura de la violencia, tanto como una relación social o como construcción de sentido, define los modos de interpretarla socialmente y contribuyen a su perpetuación por medio de los valores y conductas que genera. Al entender que la violencia se reproduce culturalmente, podremos comprender los sistemas de creencias de poblaciones que han sido violentadas y que siguen generalizando la aparición de ésta en la sociedad y alimentando las múltiples formas de su aparición. Ya que como menciona Veena Das (2008), la violencia se in-corpora, o sea que se integra a la corporalidad de los individuos, genera prácticas y formas de acción que se basan en su ejercicio y se legitiman en su uso. La violencia ya no es monopolio exclusivo del estado, las múltiples violencias que atraviesan nuestra sociedad (simbólica, directa, psicológica, política, de género, homicida, económica, entre otras) son la prueba de que su manifestación y crecimiento en la sociedad seguirá ampliándose sin control. Esto es particularmente relevante en un contexto de militarización, que considera la eliminación física de los sujetos violentos como la vía de solución, sin atender a los procesos simbólicos y materiales que la reproducen en sociedad.

Es en la construcción de sentido de los niños y jóvenes en la periferia de las ciudades donde más impacto tiene la violencia; el pandillero, el narco, el gánster, el policía corrupto son las figuras que rigen las construcciones sociales del éxito y la realización personal, justificando y reproduciendo este esquema en el medio social en el que viven. El “consumo de la violencia” conforma ese habitus también, en el cual los jóvenes se sienten atraídos hacia las formas de vida de la narcocultura y los estereotipos culturales que promueven violencia o la ensalzan. Si no podemos comprender que todos estos fenómenos se relacionan entre sí, será muy difícil poder hacer algo en su contra de forma definitiva, sobre todo si no se ofrecen discursos alternativos que ofrezcan opciones reales.

La cultura como sistema de símbolos y valores que ella engendra, tiene un rol central en este proceso de normalización y difusión de la violencia, por lo que es preciso comprenderla y cuestionarla. Esto quiere decir que es necesario producir nuevos discursos sociales que generen sentido a los jóvenes de las periferias, que construyan otras identidades en los habitantes de los barrios inseguros, por medio de una resignificación de la vida social e individual. Esto requiere un sentido crítico del mundo que vivimos y también la consideración de otras formas de solucionar los conflictos sociales y las problemáticas comunitarias, donde se anteponga al deseo de muerte el amor a la vida.

Referencias

- Balcázar Villareal, Manuel comp. (2012), Pandillas en el s. XXI. El reto de su inclusión en el desarrollo nacional, SSP-CIDE, México.
- Bourgois, Phillipe, (2009), "Recognizing Invisible Violence: A Thirty-Year Ethnographic Retrospective." In: "Global Health in Times of Violence", Barbara Rylko-Bauer, Linda Whiteford, and Paul Farmer (2009) eds. Santa Fe, NM: School for Advanced Research Press, New Mexico.
- Bourgois, Phillipe, (2010), En busca de respeto, vendiendo crack en Harlem, S.XXI, México.
- Bourdieu, Pierre, El sentido práctico, Taurus Ediciones, Madrid, 1991.
- Das, Veena, Ortega Francisco eds. (2008), Sujetos del dolor, agentes de dignidad, Universidad Javeriana, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Galtung, Johan, (1996), Peace by peaceful means. Peace and conflict, development and civilization, Sage Publications, London.
- Scheper-Hughes, Nancy (1993), Death without weeping: violence of everyday life in Brazil, University of California Press. California.
- Scheper-Hughes, Bourgois, Phillippe, (eds.), (2004), Violence in war and peace. An anthology, Blackwell Publishers, California.

5 Encuentro del Seminario Permanente de
Educación Inclusiva y Familia

3^{er} CONGRESO INTERNACIONAL POLÍTICAS DE INCLUSIÓN Y EQUIDAD EDUCATIVA

El Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa invita a investigadores, académicos, estudiantes e interesados, al tercer Congreso Internacional: Políticas de Inclusión y Equidad Educativa, el congreso es un espacio de reflexión, intercambio y aprendizaje sobre temas relacionados con la equidad e inclusión educativa.



**25, 26 y 27 de
octubre de 2018**

Auditorio Belisario Domínguez
Comitán de Domínguez, Chiapas

www.cresur.edu.mx

Tel. 963 636 61 00
Área de Educación Inclusiva: ext. 222
División de Investigación e Innovación: ext. 225

Informes:



/cresur.comitan



@cresur_comitan



Mujeres ante la crisis económica global

Empoderamiento y
precariedad

Flor Marina Bermúdez Urbina
Clara Luz Villanueva Aguilar
Coordinadoras

Mujeres ante la crisis económica global. Empoderamiento y precariedad

Carolina Pano Fuentes
carolina.pano@cresur.edu.mx

Fecha de recepción: 28 de junio de 2018

Fecha de aceptación: 30 de julio de 2018



Bermúdez Urbina, Flor Marina y Villanueva Aguilar, Clara Luz. (Coords.). (2017). *Mujeres ante la crisis económica global. Empoderamiento y precariedad*. México: CESMECA-UNICACH

El libro “Mujeres ante la crisis económica global. Empoderamiento y precariedad” representa una acción contundente para unir el trabajo académico con una sustentada y equilibrada comprensión de la realidad, producto del trabajo de campo realizado por las investigadoras e investigadores presentes en esta edición.

Para comenzar, diremos que una de las mayores fortalezas de este libro es que logra explicar de manera clara, sencilla e interconectada conceptos complejos como: globalización, trabajo, subalternidad, hegemonía, poder, feminismo, entre otros.

Ello indica que el contenido es producto del compromiso social que el trabajo académico conlleva cuando el investigador se involucra con el Otro que sufre, que es negado, ninguneado, invizibilizado y silenciado; pero que, además, su sufrimiento es normalizado, es decir, considerado como algo natural, como algo que así debe ser, como algo frente al: qué más podemos hacer.

Al involucrarse con el Otro, el investigador se vuelve un sujeto solidario que lo ayuda a magnificar su voz, visibilizar su presencia, existencia y, muchas veces, acompaña procesos de empoderamiento, movilidad y ciudadanía. En este sentido, “Mujeres ante la crisis económica global. Empoderamiento y precariedad” es megáfono de voces silenciadas y de realidades aceptadas o no problematizadas.

Los capítulos y debates desarrollados en el libro se enmarcan en la perspectiva de los estudios de género, que han abierto paso al análisis del trabajo y dinámicas a las que la actividad laboral de la mujer está sometida, y se relacionan con los cuestionamientos de las condiciones a las que el trabajo femenino es sometido en términos de derechos humanos y laborales.

Dicha problematización implica un importante ejercicio por hacer consciente el hecho de que, si bien la crisis económica y la precariedad laboral es una condición que envuelve y atraviesa a todos y todas,

las mujeres -como colectivo social- padecen una condición de vulnerabilidad propia de las dinámicas culturales y políticas que han definido el ser mujer. Además, se articula con otros factores como la clase, la etnia, la raza y la religión, los cuales potencian la vulnerabilidad.

En este sentido, los debates en clave de género hacen énfasis en la desigualdad, pues sólo desde ese reconocimiento, por paradójico que parezca, pueden generarse procesos de cambio o -usando los conceptos de este libro- de agencia. A partir de esto puede explicarse el sentido, interrelación e interdependencia planteada en el título del libro: empoderamiento y precariedad.

Antes de lograr la libertad -cual sea la definición de ésta- cada persona debe reconocer el lugar donde está ubicada, que muchas veces tiene que ver con su propia historia de vida, pero también con dinámicas sociales, políticas y culturales que anteceden y que -muchas veces- son difíciles de reconocer; por ejemplo, no es natural que en la llamada “economía del sexo”, donde el cuerpo se vuelve el producto de intercambio, sea el cuerpo femenino sobre el cual recae con mayor crudeza el tráfico sexual, la pornografía y el secuestro para trabajo sexual forzado. Frente a ello, los capítulos del libro exploran diversas realidades y cuestionan su aparente naturalidad y neutralidad.

Reflexionar sobre realidades diversas en clave de género como categoría de análisis, implica reconocer que la sociedad se construyó cultural e históricamente como una que dualizó lo femenino y lo masculino. En palabras de las autoras

(...) la categoría de género es útil cuando revela las desigualdades asociadas con la diferencia sexual y las estructuras culturales desde las que opera; pero también cuando es capaz de recuperar las potencialidades de las condiciones estructurales de desigualdad, y permite construir procesos de empoderamiento (p. 8).

El género nos ayuda a teorizar sobre los cambios y continuidades en la estratificación, la segmentación y la exclusión laboral desde la posición socialmente subordinada y desigual de lo femenino y lo masculino, ambos atrapados en una red de significados que perpetúan las desigualdades (p. 13)

A partir de esta perspectiva se desarrollan los temas transversales del libro: empoderamiento, agencia, feminización de la pobreza, por mencionar algunos. Este cúmulo de categoría son retomadas a lo largo de “Mujeres ante la crisis económica global. Empoderamiento y precariedad”, a partir de los casos presentados, lo que permite lograr una interconexión de lo local y lo global, en permanente tensión.

Sin duda, la lectura de este texto invita al diálogo, puesto que habrá más preguntas que respuestas, lo cual es una promesa de anunciados procesos de reflexión y, ojalá, cambio. Estas palabras son una invitación para acercarse a los debates de este libro que conducen a la conciencia de nuestro trato con el Otro y la demanda por el respeto de sus derechos humanos, con el afán de construir sociedades más justas y equitativas. La vulnerabilidad y la precariedad, aunque suene contradictorio, son también lugares privilegiados porque descubren posibilidades de redención y empoderamiento.

El Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa Secretaría Académica - División de Investigación e Innovación

CONVOCA

A investigadores, docentes y estudiantes a publicar ensayos de reflexión y artículos académicos de investigación empírica y documental en las líneas temáticas del número 1, año 3 de la Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos, incluida en el catálogo de CLACSO y FLACSO e indizada en Actualidad Iberoamericana; con número ISSN: 2448 - 804.

A) NATURALEZA Y EXTENSIÓN DE LOS TEXTOS

a) y b) Artículos académicos de investigación empírica y de investigación documental: Mínimo 12 y máximo 20 cuartillas.

c) Ensayos: Mínimo 12 y máximo 20 cuartillas.

d) y e) Creación literaria y Cultura: Mínimo 2 y máximo 4 cuartillas.

f) Reseña de Libros: Mínimo 2 y máximo 4 cuartillas.

g) Lingüística y análisis literario (Crónica, cuento y poesía) donde se expresen la riqueza de los pueblos latinoamericanos: Mínimo 2 y máximo 4 cuartillas.

B) LINEAS TEMÁTICAS

- Historia e Historiografía de América Latina
- Formación Estructural y Problemas del Desarrollo de América Latina
- Problemas Teóricos y Metodológicos del Análisis Político y Social de América Latina
- Cultura y Diversidad de América Latina
- Literatura y Crítica Literaria en América Latina
- Filosofía e Historia de las Ideas en América Latina
- Memoria, historia y utopía en América Latina
- Sujetos, movimientos sociales y visiones alternativas de futuro de América Latina
- Subjetividad, subalternidad: Formación y pensamiento en América Latina
- La teoría pedagógica en el debate contemporáneo
- La pedagogía de frontera. Nuevos desafíos
- Usos, sentidos y producción de la teoría pedagógica en México y América Latina
- Particularidad de la producción teórico-pedagógica en la región
- Alcances, límites y perspectivas futuras. Las alternativas teóricas y su sentido de responsabilidad frente a las necesidades sociales

C) LINEAMIENTOS GENERALES PARA PUBLICAR

a) y b) Partes que deben contener los textos de artículos de investigación empírica y de investigación documental.

- a. Título: En español e inglés.
- b. Nombre del autor (es). Máximo 3 autores.
- c. Correo electrónico del autor (es).
- d. Resumen: En español e inglés (abstract).
- e. Palabras clave: En español e inglés (keywords) 5.
- f. Introducción.
- g. Revisión de literatura.
- h. Planteamiento del problema.
- i. Método.
- j. Resultados.

k. Conclusión.

l. Referencias. El formato APA deberá ser utilizado tanto al citar las referencias en el escrito como en el listado final.

m. Los textos deben ir en formato Word, a 1.5 líneas de espacio, letra Times New Roman 12 puntos para los párrafos y de 14 puntos para los subtítulos. En caso de incluir pie de página deberán escribirse a 10 puntos.

c) Partes que deben contener los ensayos.

- a. Título: En español e inglés.
- b. Nombre del autor (es). Máximo 3 autores.
- c. Correo electrónico del autor (es).
- d. Resumen: En español e inglés (abstract).
- e. Palabras clave: En español e inglés (keywords) 5.
- f. Introducción.
- g. Desarrollo.
- h. Conclusión.
- i. Referencias. El formato APA deberá ser utilizado tanto al citar las referencias en el escrito como en el listado final.
- j. Los textos deben ir en formato Word, a 1.5 líneas de espacio, letra Times New Roman 12 puntos para los párrafos y de 14 puntos para los subtítulos. En caso de incluir pie de página deberán escribirse a 10 puntos.

d) al g) Partes que deben contener los textos de Creación Literaria (Cuento, ensayo, poesía, crónica) y Cultura (Cine, teatro, música, artes plásticas); Reseña de Libros; Lingüística y Análisis Literario (Crónica, cuentos y poesías).

- a. Nombre del autor (es). Máximo 3 autores.
- b. Correo electrónico del autor (es).
- c. Estructura: Formato libre.
- d. Los textos deben ir en formato Word, a 1.5 líneas de espacio, letra Times New Roman 12 puntos para los párrafos y de 14 puntos para los subtítulos. En caso de incluir pie de página deberán escribirse a 10 puntos.

MECANISMO DE SELECCIÓN/DICTÁMEN

- Los artículos se someterán a dictámen "doble ciego", y estará a cargo del comité de arbitraje de la Revista.
- El resultado consistirá en tres modalidades: a) publique sin correcciones; b) publique con correcciones; y c) no publique.
- En caso de requerir correcciones, el artículo se enviará al autor para que las realice, en los tiempos señalados por el editor.

Todos los interesados deberán enviar su artículo a más tardar el 15 de noviembre de 2018 a la cuenta de correo electrónico: riel@cresur.edu.mx

Los dictámenes se enviarán por correo electrónico el 5 de diciembre de 2018.

La RIEL se publicará el 1 de enero de 2019 en el portal de la revista.

JEFATURA DE LA DIVISIÓN DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN.

Comitán de Domínguez, Chiapas, México.

