

# REVISTA INTERDISCIPLINARIA DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS







CRESUR

Centro Regional  
de Formación Docente  
e Investigación Educativa

# REVISTA INTERDISCIPLINARIA DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

## EDITORIAL

La Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos (RIEL) convoca a investigadores a nivel internacional con el propósito de reunir y presentar un diálogo entre disciplinas diversas, bajo la premisa de que es a través de la reflexión enriquecida por la diversidad de perspectivas que los objetos de análisis y estudio construidos pueden ser problematizados, a la vez que presentar alternativas para el desarrollo de sociedades más justas y equitativas.

En la actual entrega de la RIEL, las investigaciones con enfoque de género permean su contenido. El primer artículo de este número debate los matices de la igualdad laboral entre hombres y mujeres; y frente a las diferencias entre géneros derivadas de construcciones sociales e históricas, las autoras abren la interrogante sobre la falta y necesidad de acciones que permitan una “igualdad sustantiva”.

El artículo *Mujeres en rebeldía: la educación comunitaria como estrategia para la descolonización y la construcción de autonomía en la Sierra de Santa Marta, Veracruz*, retoma la metodología de la educación comunitaria -que deriva de la educación dialógica de Freire- para promover la reflexión y el empoderamiento de un grupo de mujeres indígenas y mestizas de la sierra de Santa Martha, Veracruz, México.

“El feminismo de Florinda Lazos León, 1920-1945”, segundo artículo de la actual entrega, presenta la historia de vida de Florinda Lazos León -activista feminista chiapaneca y mexicana- quien luchó por el sufragio para las mujeres y formó parte importante del inicio del significativo movimiento feminista en México.

En el ensayo *Movimientos liderados por mujeres en Ecuador, Bolivia y Brasil*, la autora propone una análisis interesante, en el cual descubre que los movimientos citados han tenido una importante participación de la mujeres, quienes han definido bienes básicos que se ven en peligro por la economía neoliberal, en tal sentido, ellas reafirman su sentido de protectoras del hogar y la *Pachamama*, es decir, su rol tradicional se convierte en el empuje para movimientos de defensa y libertad.

Mariano Casco Peebles elabora en el artículo “La insurrección oaxaqueña del 2006: periodos del enfrentamiento”, la periodización del enfrentamiento sucedido en Oaxaca, México en 2006 y analiza dicho movimiento no sólo como uno importante en Latinoamérica, sino como uno claramente oaxaqueño, que expresó las tradiciones políticas y sociales de los pueblos de la región.

Los estudios sobre educación son también eje articulador de esta edición. Con una metodología sólida y con clara fortaleza, “Automotivación y dirección en Instituciones de Educación Superior”, presenta un análisis comparativo de los factores que inciden en la autodirección de estudiantes de Educación Superior del país.

Posteriormente, los artículos *El enfoque por competencias y sus implicaciones en la Educación Básica Mexicana* y *Piaget y la educación obligatoria en México*, integran una reflexión crítica sobre los fundamentos teóricos y epistemológicos del concepto por competencias y su tendencia a favorecer la formación de sujetos trabajadores con un perfil que atiende a estándares de calidad internacionales; mientras que el segundo de ellos identifica los principios piagetianos presentes en el Nuevo Modelo Educativo mexicano, mismos que no son reconocidos a cabalidad y que si bien son integrados, no se valoran los retos de un procesos efectivo de enseñanza-aprendizaje desde esta perspectiva.

Desde el punto de vista económico, se analiza la dinámica de la condición financiera de México, cuyo resultado es la sustancial reducción de crecimiento económico y que en relación al sector exterior ha producido fuertes desequilibrios que ahondan la desigualdad interna del país, reflexión que se expone en el artículo *El sector exterior mexicano en el periodo neoliberal: ¿Motor del desarrollo o fuente de desequilibrios macroeconómicos?*

Ponemos a su disposición amable lector los siguientes debates con la intención de ser interlocutores de análisis, reflexión y cuestionamientos de temas trascendentales para quienes asumen un compromiso no sólo académico, si no ciudadano con la intención de transformar realidades adversas para individuos -no siempre visibilizados- de nuestro entorno.

José Humberto Trejo Catalán  
Editor

# DIRECTORIO

## Editor

José Humberto Trejo Catalán

## Coeditor

Víctor del Carmen Avendaño Porras

## Editor Invitado:

Jaime Roberto Montes Miranda.-Universidad de la SERENA, Chile

## Equipo Editorial

Iris Alfonzo Albores, Dulce María Guillén Morales, Carolina Pano Fuentes

## 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. Angel 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 Angel 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. 2, mayo a agosto 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](http://www.cresur.edu.mx), Editor Responsable: José Humberto Trejo Catalán, teléfono 019636366100, [huberto.trejo@cresur.edu.mx](mailto: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 mayo de 2018.



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

# TABLA DE CONTENIDOS

## Artículos

|                                                                                                                                                                    |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>(Des)Igualdad sustantiva en la universidad: posibilidades reales para la conciliación entre la vida profesional y personal de las mujeres</b>                   | <b>9</b>  |
| <i>Anabel Ojeda Gutiérrez, Dalia Xiomara Ceballos Romero y Verónica Moreno Uribe</i>                                                                               |           |
| <b>El feminismo de Florinda Lazos León, 1920-1945</b>                                                                                                              | <b>19</b> |
| <i>Elizabeth Pólito Barrios Morfin</i>                                                                                                                             |           |
| <b>Mujeres en rebeldía : la educación comunitaria como estrategia para la descolonización y la construcción de autonomía en la Sierra de Santa Marta, Veracruz</b> | <b>29</b> |
| <i>Julieta María Jaloma Cruz y Genoveva Gómez González</i>                                                                                                         |           |
| <b>La insurrección oaxaqueña del 2006: periodos del enfrentamiento</b>                                                                                             | <b>41</b> |
| <i>Mariano Casco Peebles</i>                                                                                                                                       |           |
| <b>Autodirección y Motivación en Instituciones de Educación Superior (IES)</b>                                                                                     | <b>51</b> |
| <i>Julio César Juárez Pérez y Diana Yael Montero Mijares</i>                                                                                                       |           |
| <b>El enfoque por competencias y sus implicaciones en la Educación Básica Mexicana</b>                                                                             | <b>63</b> |
| <i>María del Refugio Caballero Merlin y Policarpo Chacón Ángel</i>                                                                                                 |           |
| <b>Piaget y la educación obligatoria en México</b>                                                                                                                 | <b>73</b> |
| <i>Jesús Sigüenza Orozco</i>                                                                                                                                       |           |
|                                                                                                                                                                    | <b>83</b> |

## Ensayos

|                                                                                                                                |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Movimientos liderados por mujeres en Ecuador, Bolivia y Brasil</b>                                                          | <b>83</b>  |
| <i>María Del Carmen López Anierte y Eva Ortiz Cermeño</i>                                                                      |            |
| <b>El sector exterior mexicano en el periodo neoliberal: ¿Motor del desarrollo o fuente de desequilibrios macroeconómicos?</b> | <b>93</b>  |
| <i>Rosaura Angélica López López, Olga Diana López López, Jesús Amílcar Morales Gutiérrez y Karina Guadalupe Gómez Méndez</i>   |            |
| <b>Guías de Inclusión y Equidad: hacia un modelo de escuela inclusiva</b>                                                      | <b>107</b> |
| <i>Emma Yolanda Escobar Flores, Iris Alfonso Albores y Dulce María Guillén Morales</i>                                         |            |

## Reseña

|                                                       |            |
|-------------------------------------------------------|------------|
| <b>El cuerpo como texto y eje vivencial del dolor</b> | <b>119</b> |
| <i>Jorge Magaña Ochoa y Luis Hernesto Cruz Ocaña</i>  |            |



“

La igualdad sustantiva (...) implica necesariamente considerar las condiciones diferenciadas en las que hombres y mujeres viven, se desarrollan y se insertan en un mercado laboral y/o académico;”

56  
PERIOD  
OF SESSIONS

- *Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2015). El Salvador: Mujeres privadas de libertad por emergencias obstétricas. [Imagen]. Recuperado de <https://flic.kr/p/z3aB97>*

### Anabel Ojeda Gutiérrez

Académica e Investigadora de la Coordinación de Interculturalidad y Género de la Universidad Veracruzana Intercultural (CIG-UVI). Coordinadora de la Unidad Regional de Género Orizaba- Córdoba de la Universidad Veracruzana (UdG-UV). Maestra en Estudios de la Mujer por la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco (UAM-X). Líneas de investigación y de trabajo de campo: Violencia contra las mujeres y las niñas, Sexualidad Humana, Feminismo comunitario, Derechos de las mujeres.



### Dalia Xiomara Ceballos Romero

Es licenciada en Filosofía y en Sociología por la Universidad Veracruzana. Maestrante en Género, Sociedad y Políticas Públicas por la Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales, a través del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas. Se desempeña profesionalmente como académica en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), desde hace 11 años. Actualmente es coordinadora de Formación Continua de la UVI y Representante Regional de Género de la UV en el Campus Xalapa.



### Verónica Moreno Uribe

Antropóloga social, maestra en Desarrollo Rural y doctora en Sociología por la Universidad Autónoma de Puebla. Ha trabajado desde la teoría de género y feminista temas de salud sexual y reproductiva, pobreza, desarrollo y derechos y economía. En la última década ha trabajado en universidades interculturales. Actualmente es coordinadora de investigación en la Universidad Veracruzana Intercultural y se encuentra realizando una estancia posdoctoral en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.



## (Des)Igualdad sustantiva en la universidad: posibilidades reales para la conciliación entre la vida profesional y personal de las mujeres<sup>1</sup>

(In) equality in university: real possibilities for the conciliation between the professional and women's personal life.

Anabel Ojeda Gutiérrez  
anojeda@uv.mx

Dalia Xiomara Ceballos Romero  
dceballos@uv.mx

Verónica Moreno Uribe  
vermoreno@uv.mx

Fecha de recepción: 15 de marzo de 2018

Fecha de aceptación: 3 de abril de 2018

### Resumen

La discusión sobre la brecha de género ya no es novedosa, pero la reflexión y la investigación -cada vez más profundas- sobre el tema, permiten encontrar resquicios por los que aún después de tantos años e intentos de implementar las llamadas Políticas de Género, la desigualdad permea en las instituciones, incluidas por supuesto

<sup>1</sup> Este artículo se desprende de una investigación mucho más amplia de las mismas autoras que se titula: Oportunidades y obstáculos para el desarrollo profesional, personal y laboral de la plantilla docente y administrativa de la Universidad Veracruzana Intercultural. Un abordaje interdisciplinario desde el género y la interculturalidad.

las Instituciones de Educación Superior (IES) y el llamado velo o espejismo de la igualdad continúa vigente. Este artículo se enfoca en las universidades, particularmente en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), como un espacio laboral para las mujeres y los hombres que ahí se desenvuelven. Se exploran las condiciones reales de igualdad y la corresponsabilidad de la universidad para la conciliación de la vida laboral, profesional y personal, principalmente de las mujeres, dado que son ellas quienes realizan en mayor medida el trabajo reproductivo y de cuidados. Para esto se investiga la percepción de obstáculos para el acceso y la permanencia de mujeres y hombres en la UVI y su relación con variables relativas al género.

**Palabras clave:** igualdad sustantiva, género, Instituciones de Educación Superior, corresponsabilidad y conciliación..

## Abstract

The gender gap discussion is no longer new, yet further and deeper reflection and research about this topic allow us to find the gaps where, even after so many years and many attempts to implement the so-called “gender policies”, inequality permeates in our institutions, including of course, our higher education institutions; thus, the veil or mirage of equality continues in force. In this article, we focus on universities, particularly on the Intercultural University of Veracruz (UVI), as a workplace for women and men. We explore the real conditions of equality and the co-responsibility of the University for the conciliation of work, professional and personal life, particularly women, since it is us who mostly undertake the reproductive work. Consequently, we research the perception of obstacles for men and women’s access and permanence at the UVI and its relation with variables related to gender.

**Keywords:** substantive equality, gender, Higher Education Institutions.

## Introducción

Las universidades, como muchos otros, son espacios pensados originalmente para el uso y el desarrollo de los hombres<sup>2</sup> y eso tiene consecuencias de desigualdad hasta la actualidad. La igualdad sustantiva es una responsabilidad del Estado y de sus instituciones, e implica generar medidas para que las condiciones de vida de las mujeres sean iguales a las de los hombres.

Igualdad sustantiva es un término que se utiliza “para distinguir nuestra forma de entender la igualdad entendida como semejanza, es decir para distinguir la igualdad entendida como valor o deber ser de la igualdad entendida como un dato fáctico.” (Facio, 2009, p. 3) La igualdad sustantiva entonces implica necesariamente considerar las condiciones diferenciadas en las que hombres y mujeres viven, se desarrollan y se insertan en un mercado laboral y/o académico; siguiendo a Alda Facio:

Es importante tener presente que desde un marco de derechos humanos, la igualdad, con o sin apellidos, no es la exigencia de trato idéntico sino que es la que se logra con la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres a través de las acciones, planes y programas de los Estados (2009, p. 3).

2 Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2015). El Salvador: Mujeres privadas de libertad por emergencias obstétricas. [Imagen]. Recuperado de <https://flic.kr/p/z3aB97>

## Revisión de literatura

La discusión y el análisis alrededor de la igualdad sustantiva, necesariamente abordan la problemática del uso del tiempo para hombres y mujeres, y es que este se ha convertido en un indicador importante para medir y entender las posibilidades y condiciones en que se accede a la igualdad y al desarrollo<sup>3</sup>.

De cara al análisis sobre las condiciones de trabajos y lo considerado como empleo, la economista Amaia Pérez Orozco (2014) propone una clasificación de las corrientes de la economía que abordan, desde una perspectiva de género y feminista, un análisis económico del agregado que aportan actividades y trabajos que anteriormente no eran reconocidos como tal, infravalorados e invisibilizados. Este análisis critica el sesgo androcéntrico de la economía y redefine el concepto de trabajo, al reconocer el plus valor o riqueza generada a través de actividades reproductivas (domésticas, de crianza, de cuidados) que la economía había relegado a la esfera de lo privado y no había incluido como indicador de desarrollo en las cuentas de riqueza de los países a razón del Producto Interno Bruto (PIB). Por su parte, la autora Silvia Berger explica esto de la siguiente forma:

Diferencia la dimensión extradoméstica orientada al ‘mercado’ de las actividades indispensables para la reproducción como el trabajo doméstico, el cuidado (no remunerado) y la producción para el autoconsumo. La dimensión doméstica, aparentemente invisible del trabajo femenino, oculta un aspecto importante de la contribución femenina a la actividad económica, ya que es parte de la producción del bienestar de la sociedad al proveer bienes y servicios más allá del mercado. Al considerar el trabajo femenino como un agregado macroeconómico fundamental, propone un nuevo paradigma que sitúa el trabajo de cuidado como un aspecto determinante de la reproducción social y de las condiciones de vida de la población y recupera como agentes económicos a las mujeres, mostrando, al mismo tiempo, las relaciones de género como relaciones sociales de poder (Berger, p. 68).

En este marco y a pesar de que la disposición de tiempo está vinculado directamente al tema de la economía y los trabajos, sigue latente la necesidad de continuar con el estudio del concepto de trabajo remunerado y no remunerado, ya que si bien existen propuestas para su re-significación, la comprensión de su complejidad es aún limitada, es necesario generar estadísticas sobre la valoración, el impacto y la incidencia de algunos trabajos, actividades productivas y reproductivas cuyo consumo es “privado” y doméstico, pero genera un plus-valor “público” (Carrasco, 2011).

Como se apuntaba al inicio de este apartado, la igualdad sustantiva está vinculada directamente al uso del tiempo y es aquí cuando cobran sentido las llamadas políticas de conciliación en el ámbito laboral, las cuales refieren justo a la tarea de conciliar tiempos y trabajos.

La acelerada inserción de las mujeres en el mercado laboral no es tanto un cambio cuantitativo de reducción del número de mujeres plenamente disponibles para el cuidado (que también), sino más bien un cambio cualitativo en la identidad de las mujeres, que nos negamos a renunciar a toda vida profesional y a la independencia monetaria. Es entonces cuando surgen los problemas de conciliación. Construir revuelo social en torno a ellos es, indudablemente, un logro del feminismo y consecuencia de un ejercicio de dignificación del trabajo asalariado de las mujeres. Pero también expresa desigualdades de clase social: las mujeres obreras siempre han tenido durísimos problemas

<sup>3</sup> En México, por ejemplo, se realiza la Encuesta del uso del tiempo.

de conciliación, pero no tenían la misma legitimidad social para plantearlos como un asunto público que las mujeres de clase media y mayor nivel educativo que después los experimentan (Pérez, 2014, pp. 212-213).

Al respecto de la corresponsabilidad, la misma autora plantea la relevancia de su articulación con la discusión sobre la conciliación para el análisis de la diversidad de trabajos desempeñados diferencialmente por hombres y mujeres:

Concepto con el que se pretende superar las deficiencias de la propuesta de la conciliación de la vida laboral y familiar (...) [que] sólo afecta a las mujeres, porque habla de cómo compatibilizar un trabajo que ya se hacía (el de cuidados) con uno nuevo que se reivindica (el remunerado), pero no habla de poner a trabajar gratuitamente a quien no lo estaba haciendo antes: los hombres y el sector público (Pérez, 2014, p. 51).

## Planteamiento del problema

La incorporación de las mujeres al mercado laboral en general y a la universidad como espacio de trabajo en particular, ha sido un proceso prolongado y complicado. Durante el siglo XX se registra una importante inclusión de las mujeres en el mercado laboral y académico, sin embargo, el camino hacia el desarrollo y la posibilidad de permanencia en estos ámbitos es muy distinto para mujeres y hombres; las mujeres acceden en condiciones desventajosas en comparación con sus pares (Craske, 2007) y se enfrentan a una serie de obstáculos relacionados de manera directa con el género.

La brecha histórica aún representa consecuencias que ciertamente en la actualidad son más sutiles. Las mujeres por ley tienen el mismo derecho que los hombres a ocupar un espacio laboral en la universidad y recibir por su trabajo el mismo salario, esto genera lo que autoras como Marcela Lagarde (2003) y Amelia Valcárcel (2011) han llamado *el velo de la igualdad o el espejismo de la igualdad* y que refiere a una percepción errónea de igualdad en la que hombres y mujeres reciben un trato idéntico, sin considerar que las mujeres se encuentran inmersas en una estructura y un sistema patriarcal, que funcionan de una manera en la cual, las mujeres están siempre en desventaja.

El escenario socioeconómico actual, está caracterizado por una precarización del trabajo (remunerado), producto de políticas macroeconómicas neoliberales, donde es posible advertir cómo afectan las relaciones del mercado global y las decisiones macroeconómicas al mercado local y a la economía del hogar. En este contexto, la estructura social y estructura económica intervienen y condicionan fuertemente las condiciones de vida de mujeres y hombres para acceder a un trabajo y a una vida digna.

En este sentido, es necesario visibilizar que la inserción laboral se suma a las “responsabilidades y obligaciones” asignadas y asumidas en el rol femenino milenariamente, que implican los cuidados, la crianza y el trabajo doméstico. Lo anterior genera las llamadas dobles y triples jornadas de trabajo que realizan las mujeres producto de una división sexual del trabajo que de suyo, distribuye de manera desigual la responsabilidad de los trabajos reproductivos y no remunerados que estructuran la vida productiva. En este contexto, las mujeres se enfrentan a la difícil tarea de conciliar los tiempos para realizar múltiples actividades y trabajos tanto remunerados y reconocidos en la universidad; por ejemplo, como no remunerados y no reconocidos ni valorados por el sistema de valor dinero reinante, pero que son clave

tanto para la reproducción de las relaciones de producción, como para el sostenimiento y bienestar de las unidades familiares.

Medir el uso del tiempo constituye entonces, una estrategia para contravenir la ilusoria paridad derivada del incremento de la participación económica de las mujeres, por su inserción al mercado laboral, pues esta participación laboral opaca y oculta otras desigualdades. Lo antes expuesto da pauta para afirmar que, si bien el acceso e inserción al mercado laboral (trabajo remunerado) es una condición que favorece a la autonomía e igualdad de las mujeres, es insuficiente mientras no exista una distribución equitativa de las responsabilidades y del trabajo no remunerado, es decir, una corresponsabilidad no limitada al ámbito privado, sino también por parte del Estado y sus instituciones.

## Método

Esta investigación fue realizada bajo coordinadas epistemológicas y metodológicas de la Investigación Vinculada para la Gestión (IVG) que la UVI ha desarrollado, desde las cuales se concibe como principal función de la investigación, el ofrecer elementos para la comprensión y transformación de las condiciones sociales, políticas y económicas que impiden el ejercicio efectivo de derechos y el acceso a la justicia social e igualdad sustantiva de hombres y mujeres. Una de las implicaciones epistemológicas y metodológicas del uso de la IVG, es el reconocimiento de la diversidad como matriz de aprendizaje y construcción de conocimiento a partir del diálogo intercultural, interactoral e interlingüe; este principio coincide con elementos de la epistemología feminista que revelan la importancia de las propias voces de las mujeres, bajo el reconocimiento de que los diálogos están permeados por relaciones de poder. De ahí que esta investigación privilegia una perspectiva crítica sobre las interrelaciones de género, de clase y de etnia.

Los datos del estudio fueron obtenidos mediante una metodología mixta, la cual consiste en entrevistas a profundidad a 12 integrantes de la UVI, un grupo focal en el que participaron 9 personas, elaboración de un cuestionario en línea disponible a la totalidad de la comunidad y de una base de datos sobre toda la plantilla administrativa y académica de la institución. Esto permitió acceder a insumos tanto cualitativos como cuantitativos.

Las y los participantes tanto en las entrevistas como en el grupo focal, conformaron una muestra controlada que incluye todas las variables que el estudio abarca: edad, estado civil, maternidad/paternidad, hablante de lengua indígena, sexo, escolaridad, tipo de contratación-salario, antigüedad y cargo o función. Los datos obtenidos se manejan de forma anónima y la participación en el estudio fue completamente voluntaria.

Esta investigación utilizó dos vías de análisis de datos: inductivo y deductivo, se indagó la percepción de obstáculos y oportunidades para el desarrollo en tres dimensiones: personal, laboral y profesional; estas distinciones fueron cruzadas con las variables antes mencionadas.

## Resultados

En cuanto al acceso y la permanencia en el espacio laboral de la universidad, factores como el propio sexo, el acoso y hostigamiento sexual, en ningún caso (0%) han sido percibidos por los hombres como obstáculos para su desarrollo en ninguno de los ámbitos investigados, a decir, el profesional, el laboral y

el personal. Los resultados muestran una gran brecha: para el 37.5% de las mujeres, el sexo se percibe como obstáculo para el desarrollo laboral, para un 22% ha sido obstáculo para el desarrollo profesional y para el 80% ha representado un obstáculo para el desarrollo personal; en el caso de situaciones de acoso y/u hostigamiento sexual, los resultados son consistentes: para el 41.5% de las mujeres ha sido un obstáculo para el desarrollo laboral, para un 33% ha sido obstáculo para el desarrollo profesional y para el 60% ha representado un obstáculo para el desarrollo personal<sup>4</sup>. Datos tan contundentes, permiten comenzar a dibujar un panorama sumamente desigual en principio.

Al introducir la condición de maternidad/paternidad encontramos que ésta se percibe como obstáculo en una proporción muy cercana en el ámbito del desarrollo profesional (44% para las mujeres y 50% para los hombres), pero los datos cualitativos permiten saber que para los hombres la cuestión se refiere a la situación económica y a su capacidad de proveer; para las mujeres al tiempo y la energía que dedican al cuidado directo y la crianza, es decir, las mujeres asumen la carga de trabajo mientras que los hombres lo resuelven con el producto de su trabajo remunerado, al que dedican la mayor parte de su tiempo y su energía.

A partir de considerar que para las mujeres la remuneración económica no resuelve las responsabilidades personales, se tiene como resultado que la dificultad de conciliación es altísima, ya que atender a cabalidad los ámbitos personal, laboral y profesional implica una jornada de trabajo mucho más extensa y exigente; la condición de género trasciende y se traduce en una fuente constante de desigualdad. Esto se ilustra también con los datos relativos a la maternidad/paternidad percibida como obstáculo en los ámbitos laboral y personal, en los que las mujeres reportan esa percepción en un 37% y 60% respectivamente y los hombres en un 0% para los dos ámbitos.

La variable de escolaridad resulta muy interesante dado que, aun cuando la percepción de obstáculos relativos al género existe exclusivamente en las mujeres, en la UVI las mujeres tienen mayor escolaridad que los hombres y han obtenido más grados en los últimos 5 años<sup>5</sup> y la escolaridad es de hecho, la única variable que los hombres reportan como obstaculizante para su desarrollo tanto personal como laboral.

Además de las actividades laborales remuneradas, hombres y mujeres realizan otros trabajos, al desagregar por sexo queda descubierta la diferencia en la carga de trabajo: el 73.3% de las mujeres encuestadas reportan realizar trabajo doméstico, un 60% realizan trabajo de crianza, un 33.3% trabajo comunitario y el 26.7% trabajo de cuidados de personas que no son sus hijos o hijas. Muchas de estas mujeres realizan dos o más de estos trabajos. En contraste, sólo el 54.5% de sus pares masculinos reportó realizar trabajo doméstico, 18.2% realiza trabajos comunitarios, 18% trabajo de crianza y sólo el 13.6% dijo realizar trabajo de cuidados. Estos porcentajes se traducen en una merma en la disposición y uso del tiempo, sobre todo de las mujeres.

Lo antes descrito revela una desigualdad en la distribución de las tareas, trabajos y responsabilidades que benefician a individuos, familias, comunidades enteras y al Estado, y que en realidad deben ser asumidas con corresponsabilidad tanto entre mujeres y hombres, como por parte del Estado y sus instituciones. En la investigación se pudo constatar que la comunidad y las propias mujeres asumen como tarea y responsabilidad obligatoria y exclusiva la mayoría de las actividades domésticas y de cuidados que no son reconocidas, ni mucho menos remuneradas.

<sup>4</sup> Es importante señalar que cada una de las variables puede ser percibida como un obstáculo para uno o más ámbitos.

<sup>5</sup> La investigación completa y todos los datos se encuentran en el capítulo titulado "Oportunidades y obstáculos para el desarrollo profesional, personal y laboral de la plantilla docente y administrativa de la Universidad Veracruzana Intercultural. Un abordaje interdisciplinario desde el género y la interculturalidad" de las mismas autoras. Libro en prensa.

Los resultados también evidencian la falta de políticas que atiendan de manera integral la problemática. Tanto hombres como mujeres reportaron que en la institución no existen mecanismos que abonen a la conciliación entre los tres ámbitos que se han estudiado, la estructura tanto de la universidad como del sistema económico y académico en general no lo permite y al final, el desarrollo en alguno de ellos se traduce en una merma para el desarrollo de otro, de manera mucho más contundente para las mujeres.

## Conclusión

La salida de las mujeres del espacio doméstico no se ha traducido, hasta el momento, en una distribución igualitaria del trabajo reproductivo, por lo tanto se suman las actividades remuneradas a los roles de género tradicionalmente atribuidos; el trabajo doméstico y de cuidados sigue siendo asumido mayoritariamente por las mujeres, esto implica sobrecarga y saturación de actividades y de responsabilidades que trae como consecuencia, por un lado, que el desarrollo académico y laboral sea más lento o en ocasiones quede estancado o abandonado, y por otro que se amplíen las jornadas de trabajo en detrimento del bienestar físico, emocional y psicológico de las mujeres y en muchas ocasiones suceden ambas cosas.

Las mujeres que laboran en la universidad se encuentran con una estructura organizativa que no considera el tiempo, la energía y el compromiso requeridos para realizar todas las demás labores que la normativa patriarcal y las convenciones de género han impuesto y que aún se asumen, y si bien es cierto que la universidad no es responsable de que exista esta estructura, sí se convierte en un espacio que reproduce las condiciones de desigualdad al no generar políticas que permitan mayores oportunidades de conciliación entre el considerado trabajo productivo (remunerado) y el trabajo reproductivo (doméstico y de cuidados), es decir, entre la vida profesional y la vida personal y/o familiar.

Por otro lado, hablar de las posibilidades de conciliación como una atribución de las propias mujeres resulta injusto y reproduce los espacios de dominación y discriminación, en tanto pareciera que es un problema de capacidades organizativas que no considera el trabajo gratuito desempeñado y que permite el sostenimiento de la vida y del sistema económico.

Por lo tanto, la conciliación sería posible y surtiría efectos positivos para el acceso a la igualdad sustantiva si las concepciones sociales de la maternidad y la crianza son extraídas del espacio doméstico y por lo tanto del ámbito privado; y se desnaturaliza la violencia de género, el acoso y el hostigamiento sexual, así como cualquier otra forma de discriminación contra las mujeres. Los trabajos de crianza de las hijas y los hijos, los trabajos de cuidado de las personas adultas mayores y/o dependientes y en general de las familias y comunidad, tienen que ser asumidos como responsabilidad de toda la sociedad, del Estado y de sus instituciones y no únicamente de las mujeres.

Esto implica generar guarderías, escuelas, asilos o casas para el cuidado de adultos mayores, casas de salud y rehabilitación con calidad y calidez a los que puedan tener acceso todas las personas y por supuesto una redistribución equitativa del trabajo reproductivo en el ámbito privado. En el caso particular de las universidades también se tienen que establecer políticas institucionales que atiendan las dinámicas particulares de las mujeres, permisos de maternidad y paternidad suficientes, flexibilización de horarios de trabajo y generación de espacios con infraestructura para los trabajos de cuidados de otros integrantes de las familias, de manera corresponsable y sin detrimento para el bienestar y la salud de las mujeres.

Se puede considerar como prioritario el tema de la conciliación y la corresponsabilidad en tanto ilumina un espacio donde la distribución desigual de la responsabilidad se traduce de facto en prácticas de discriminación contra las mujeres.

## Referencias

- Berger, Silvia (s/f). Economía feminista y crisis desde América Latina. Colección de Libros Problemas del Desarrollo. Disponible en: [http://www.probdes.iiec.unam.mx/coleccion\\_de\\_libros/delvivir-bien/04\\_Berger.pdf](http://www.probdes.iiec.unam.mx/coleccion_de_libros/delvivir-bien/04_Berger.pdf)
- Carrasco, Cristina et al. (2011). "Introducción. El trabajo de cuidados: antecedentes históricos y debates actuales". En Carrasco et al. El trabajo de cuidados. Historia, teoría y políticas (13-95). Madrid: Los libros de la Catarata. Córdova, Martha (2005). La mujer mexicana como estudiante de educación superior. Psicología para América Latina. Revista electrónica internacional de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología, Número 4. México.
- Craske, Nikki (2007). "Género, pobreza y movimientos sociales". En Sylvia Chant y Nikki Craske. Género en Latinoamérica (107-146). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Criterios de Investigación Vinculada para la Gestión (2015). Documento de la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural, Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México. Disponibles en <http://www.uv.mx/uvi/criterios-de-investigacion-vinculada-para-la-gestion/>
- Facio, Alda (2009). Igualdad en la CEDAW; 30 años de desarrollo de un derecho clave para las mujeres. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/248670366/Igualdad-en-la-CEDAW>
- Lagarde, Marcela (2003). Ponencia "El feminismo y la mirada entre mujeres", Seminario internacional sobre liderazgo y dirección para mujeres: Poder y empoderamiento de las mujeres. Valencia, España. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/249095772/El-Feminismo-y-La-Mirada-Entre-Las-Mujeres-Marcela-Lagarde-Rios>
- Moreno, Verónica; Ceballos, Dalia; Ojeda, Anabel (2018). "Oportunidades y obstáculos para el desarrollo profesional, personal y laboral de la plantilla docente y administrativa de la Universidad Veracruzana Intercultural" en Igualdad Sustantiva en las Instituciones de Educación Superior (en prensa).
- Pérez, Amaia (2014). Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida. Madrid: Traficante de sueños.
- Valcárcel, Amelia (2011). Conferencia "El espejismo de la igualdad". Violencia contra las mujeres. Prostitución y trata de mujeres. Representación de las mujeres y paridad. Las indignadas. Material audiovisual producido por Mujeres en red con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Disponible en vimeo: <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1939>



Centro Regional  
de Formación Docente  
e Investigación Educativa

# AGRADECEMOS AL GOBIERNO DEL ESTADO DE TLAXCALA POR INVITARNOS A ORGANIZAR:

**JISE** Jornada  
Internacional  
de Salud  
Educativa  
TLAXCALA 2018



- La Jornada Internacional de Salud Educativa
- El Congreso Internacional de Educación



## CONFERENCIAS MAGISTRALES



## PANELISTAS INTERNACIONALES



## CURSOS Y TALLERES



[www.cresur.edu.mx](http://www.cresur.edu.mx)

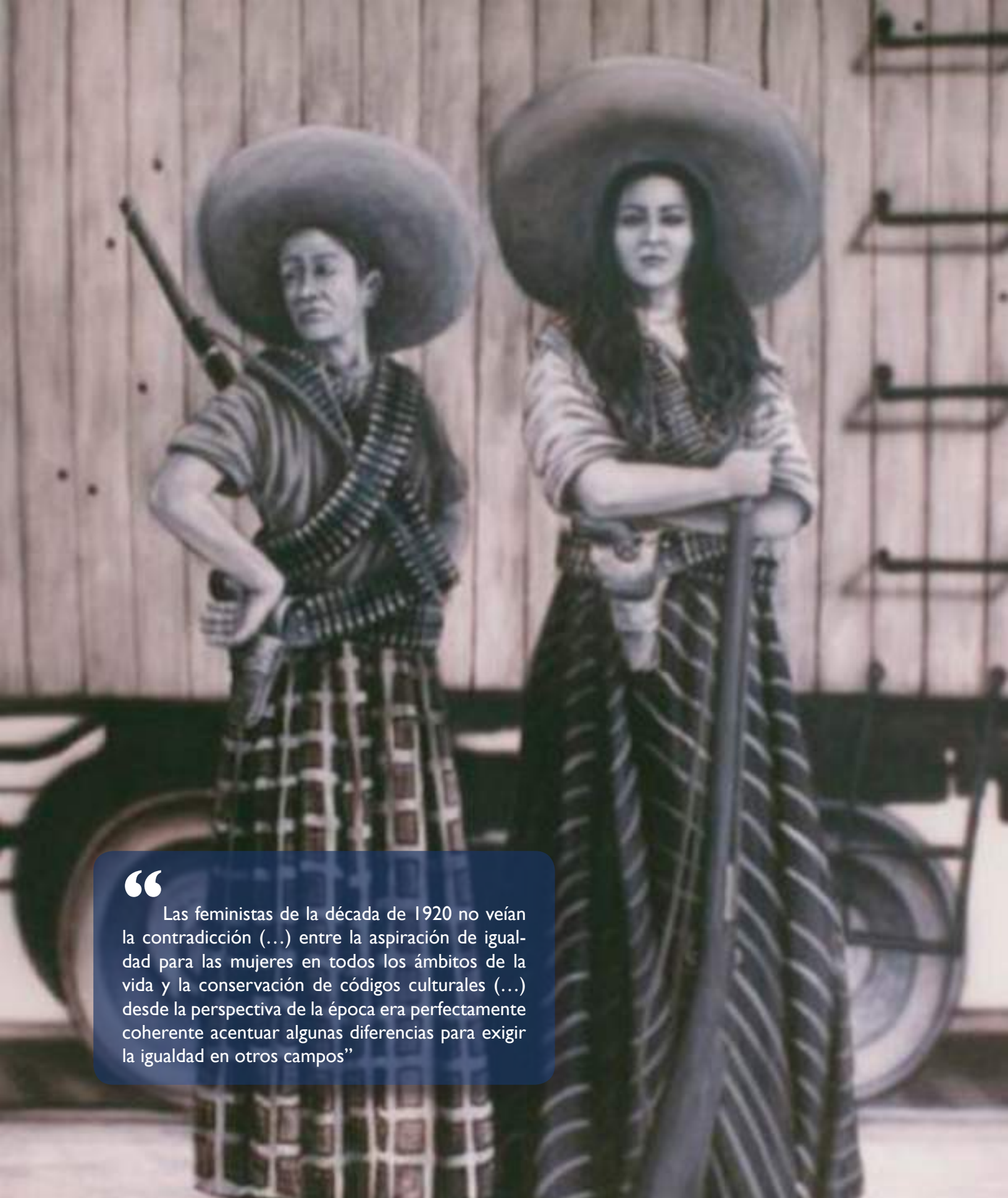
**Secretaría Académica**

[secretaria.academica@cresur.edu.mx](mailto:secretaria.academica@cresur.edu.mx)

Tel: (963) 63 6 61 00 Ext. 216

 [/cresur.comlan](https://www.facebook.com/cresur.comlan)

 [@cresur\\_comlan](https://twitter.com/cresur_comlan)



“

Las feministas de la década de 1920 no veían la contradicción (...) entre la aspiración de igualdad para las mujeres en todos los ámbitos de la vida y la conservación de códigos culturales (...) desde la perspectiva de la época era perfectamente coherente acentuar algunas diferencias para exigir la igualdad en otros campos”

... Soldaderas mexicanas con las cananas cruzadas. (S/F). [Imagen].  
Recuperado de [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Las\\_adelitas.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Las_adelitas.jpg)

**Elizabeth Pólito Barrios Morfin**

*Profesora de Tiempo Completo en la licenciatura en Historia de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Campus III, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. Licenciada en Sociología, Maestra en Historia y estudios de doctorado por el Colegio de Morelos, antes Centro de Investigación y Docencia del Estado de Morelos (CIDEM). Líneas de Investigación: movimientos sociales, problemas agrarios, historia de las mujeres y de género.*



## El feminismo de Florinda Lazos León, 1920-1945

The feminism of Florinda Lazos Leon 1920 - 1945

Elizabeth Pólito Barrios Morfin  
epolito2015@gmail.com

Fecha de recepción: 13 de marzo de 2018

Fecha de aceptación: 5 de abril de 2018

### ARTÍCULO

#### Resumen

*Este artículo hace referencia al movimiento de mujeres en el periodo de 1920 a 1945 en el estado de Chiapas. En este periodo en el estado, se registró una inquietante participación de mujeres de la clase media ilustrada que, sin asumirse feministas, lucharon por incorporar y dignificar la presencia de las mujeres en la sociedad, por lo que son las pioneras de las luchas por la emancipación de las mujeres. Destaca la participación política de Florinda Lazos León, quien luchó por el sufragio para las mujeres y quien fue la primera mujer diputada local en el periodo de 1926-1928.*

**Palabras clave:** mujeres, feminismo, política, sufragio, invisibilidad.

#### Abstract

*This article refers to the women's movement from 1920 to 1945 in the state of Chiapas. During this period, there was a disturbing participation of middle class literate women who, without assuming feminists, struggled to incorporate and dignify the presence of women in society, so they appear as the pioneers of the struggles for the emancipation of women. It stands out the political participation of Florinda Lazos León, who fought to suffrage for women and who was the first local woman deputy in the period of 1926-1928.*

**Keywords:** women, feminism, politics, suffrage, invisibility.

## Introducción

En los años de 1920 se desarrolló en México un significativo movimiento feminista, que involucró a mujeres de varias escalas sociales, principalmente a las que sabían leer y escribir y contaban con una profesión de profesoras de educación básica; tal vez por eso su principal preocupación era rescatar la dignidad de las mujeres a partir de la educación. Sus demandas no lograron salir del ámbito de los roles de género asignados históricamente como “ángeles” del hogar, el cuidado de los hijos, esposos, padres, enfermos y la maternidad como designio de Dios. Las razones son diversas, el conservadurismo, las ideas machistas y provinciales de la sociedad mexicana, la influencia de la religión y el conflicto del Estado mexicano con la Iglesia durante el periodo de 1890 a 1940.

En el lapso de 1920 a 1930, conocido en la historia de México como *la hegemonía sonoreense*, se dio una escalada de conflictos entre la Iglesia y el Estado, en el que la institución religiosa lanzó una campaña en contra de las mujeres, a quienes se les calificó de destructoras de los valores tradicionales, lo que ocasionó que muchas de ellas se alejaron del feminismo y otras optaron por ser anticlericales, liberales, protestantes, agnósticas, libres pensadoras, ateas, anarquistas, socialistas y comunistas. Estas diferencias ideológicas se vieron reflejadas en los Congresos Feministas que se llevaron a cabo entre los años 1916 y 1940 y que se convirtieron en campo de batalla entre las diferentes facciones en las que se agrupaban las mujeres, hecho que evitó la formación de una organización fuerte, que lograra avanzar en las demandas del movimiento feminista. Sin embargo, estas contradicciones empujaron hacia una mayor toma de conciencia entre las mujeres. Una de ellas fue Florinda Lazos León, quien desde temprana edad se vio involucrada en la política: ¿Cómo explicar los inicios del feminismo mexicano en Chiapas y la participación de Florinda Lazos León en esta corriente de pensamiento?, ¿Cuál fue su experiencia?, ¿Qué papel desempeñó?, ¿Cómo definir al feminismo de esa época?

Es importante señalar que las fuentes para reconstruir la historia de las mujeres son escasas; en parte se debe a que las mujeres han escrito poco o casi nada, y por ser un sujeto histórico, ha estado ausente en las fuentes e invisibilizadas a pesar de su participación en los procesos sociales y políticos de la historia. Un espacio en donde se pudo encontrar huellas de su participación política, expresiones de su pensamiento y posturas políticas es en los dos Congresos Feministas de 1916, se efectuaron en la ciudad de Mérida, Yucatán; y en los Encuentros Feministas que se desarrollaron en la década de 1920, así como en las publicaciones de revistas y periódicos donde las mujeres editaban.

## El feminismo de los años veinte en México

Después de terminada la etapa armada de la Revolución Mexicana, las dos décadas siguientes, de 1920 a 1940, se caracterizaron por una transformación institucional profunda del Estado, tanto en la economía como en la sociedad, se destacó la notable estabilidad política (Werner, 1994).

Durante la Revolución Mexicana se generó un ambiente político en el que participaron diversos grupos, entre ellos las mujeres; su participación se registró en diferentes bandos y su presencia activa definió muchos de los caminos que como sujeto social ha recorrido hasta hoy.

En el estado de Chiapas se registró una inquietante participación de mujeres, sobre todo en la clase media ilustrada. Ahí se encuentra a Florinda Lazos León, María Teresa Rodríguez, Cleotilde León, Marcelina Galindo Arce, Reineria Penagos Escobar, Fidelia Brindis Camacho, entre muchas otras, quienes participaron activamente en los diferentes frentes revolucionarios. Estas activistas lucharon por incor-

porar y dignificar la presencia de las mujeres en la sociedad, sin asumirse propiamente como feministas. Son las pioneras de las luchas por la emancipación de las mujeres en Chiapas. De ahí la importancia por recuperar y visibilizar la participación de Florinda Lazos León, quien nació en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas el 3 de marzo de 1898 y murió el 7 de diciembre de 1973 (Gordillo y Ortiz, 1977).

## **Florinda Lazos León en tiempos revolucionarios**

En 1911 con escasamente 13 años de edad, acompañó a su tío, el ingeniero Manuel Lazos, miembro del Gran Partido Liberal Unificador Chiapaneco, quien formaba parte de una comisión para entrevistarse con el presidente Francisco I. Madero en San Juan Bautista, Tabasco (Ruiz, 2016). Al calor de la proliferación de clubes femeninos, ingresó al Centro Antireeleccionista de México, al cual ya pertenecía la profesora chiapaneca María Teresa Rodríguez, originaria de Ocozocoautla (Rocha, 1991). En 1913, durante la dictadura de Victoriano Huerta se incorporó a las fuerzas zapatistas, bajo el mando del general Ángel Barrios, quien había sido comisionado por el general Emiliano Zapata para extender el Plan de Ayala a Oaxaca, Chiapas y otras regiones del Sureste (García de León, 2002). Poco después, formó parte de los servicios médicos del Ejército Libertador del Sur en San Pablo Oxtotepec, Chiapas, donde participó como correo y enfermera curando a los heridos y enfermos con profesionalismo “ya que nada la espantaba, ni las manos arrancadas de cuajo, ni los huesos pelados, ni el vientre destripado, ni la cabeza ensangrentada” (Poniatowska, 2014, p. 16).

Su activismo la llevó a formar parte en 1917, de una comisión de mujeres para interceder ante los rebeldes mapaches anticarrancistas del general Tiburcio Fernández Ruiz, con la finalidad de lograr la pacificación con las tropas del general zapatista Rafael Cal y Mayor en el estado de Chiapas. Es importante destacar la participación de Florinda Lazos, las mujeres por lo general se limitaban a un acompañamiento sumiso o a reproducir en las fincas y campamentos una vida cotidiana centrada en la cocina o en el acarreo de agua (García de León, 2002).

En este ambiente social y político, con escasos 18 años de edad, Lazos León formó parte del grupo de mujeres promotoras de los Congresos Feministas de los años 1916 y 1917, en el estado de Yucatán. Al triunfo de la Revolución Constitucionalista, Venustiano Carranza nombra al general Jesús Agustín Castro como gobernador de Chiapas (1914-1916), quien pertenecía al ala radical del carrancismo junto con Lucio Blanco, Salvador Alvarado y Francisco Múgica. Se dice que, al enviarlos al sureste, Carranza se desembarazaba de quienes tenían ideas “socialistas” basadas en una educación racionalista, lucha anticlerical y “redención” necesaria para las masas populares. Agustín Castro, estuvo decidido a “quebrarle la espina dorsal al porfirismo”, al decretar el 30 de octubre de 1914, la Ley de Obreros o de Liberación de Mozos, golpeando con ello a la oligarquía regional y desatando con ello una feroz reacción por parte de los finqueros que se alzaron en armas en contra de su gobierno (García de León, 2002).

Castro inició reformas a la educación, creó la Dirección de Educación e impulsó el Primer Congreso Pedagógico y “expidió la ley de ‘relaciones familiares’ que garantizaba el divorcio y ‘a la mujer ciertos derechos que antes no había tenido’, afectando así muchos aspectos de las tradiciones locales” (García de León, 2002, p. 260). La ley otorgó derechos a las mujeres como esposas y madres; y a las casadas por las leyes civiles, la posibilidad de administrar y disponer de bienes, a comparecer y defenderse en juicio y a establecer un domicilio diferente al de su marido; decretó igualdad entre la autoridad del marido y la mujer en el hogar y común acuerdo en lo relativo a la educación de los hijos. Legalizó el divorcio, pero al

mismo tiempo fortaleció los roles femeninos al hacer obligatoria su dedicación a las tareas domésticas y cuidado de los hijos.

La Constitución Política de 1917 sentó las bases de un nuevo orden político, sin embargo, fue negado el derecho ciudadano de las mujeres a votar y ser votadas, a lo que se argumentó su incapacidad y falta de educación para poder ejercer su ciudadanía. Detrás de esta argumentación estaba el supuesto de que las mujeres eran muy susceptibles a la influencia de la Iglesia y que ejercerían sus derechos en defensa de posiciones conservadoras contrarias a la filosofía liberal y anticlerical del actual gobierno de Venustiano Carranza.

Mientras tanto, en el estado vecino de Yucatán, en 1916 asumió la gubernatura otro carrancista del “ala radical”, Salvador Alvarado quien impulsó la participación de las mujeres con la intención de debilitar la relación que tenían estas con el poder eclesiástico, ya que consideraba que la movilización de las mujeres favorecía la implantación del laicismo en la sociedad.

## Los Congresos Feministas

En 1916 durante la administración del general Alvarado, surgió el primer movimiento feminista del sureste, no sólo por tener a un gobernador “socialista, burgués” como lo definió Gilbert M. Joseph en su obra *Revolucion from without, Yucatán, México, and the United States*, sino también por la ubicación geopolítica de Yucatán, que tiene acceso a la costa este de Estados Unidos, Cuba y Europa, por lo que no es de dudarse de los vientos de los movimientos feministas que se desarrollaban en Europa y Norteamérica llegaran a este territorio; tal vez por eso, desde el siglo XIX existió en Yucatán interés por la educación de la mujer. Además en este estado desde 1846, se habían registrado experiencias de maestras que teorizaban sobre la educación, en especial la de las mujeres (Cortina, s/f).

Con base en estas presencias, Alvarado animó a las mujeres a convocar en Mérida los dos primeros congresos feministas de la historia de México (enero y noviembre de 1916). Las congresistas apoyaron el derecho al voto y la participación política de las mujeres; recibieron y divulgaron informaciones sobre anticonceptivos y abortivos; se pronunciaron en favor de la educación laica y progresista; y desafiaron la idea de que las mujeres eran conservadoras en materia religiosa, así exigieron el fin del fanatismo, la intolerancia y la superstición. No pocas mujeres manifestaron ideas tradicionales sobre el hogar y la maternidad, lo que deja ver que no todas tenían el mismo nivel de conciencia (Tuñón, 1987).

Por su parte, Florinda Lazos León pensaba que las mujeres no habían tenido la posibilidad de desarrollar sus facultades, se habían formado y educado sólo “como objeto de adorno y por lo tanto insuficientes para luchar por la vida, para vencer sus prisiones”, para lograrlo era necesario que la mujer estudiase para poder dignificar sus labores como “directora del hogar”, que adquiriera conocimientos en economía doméstica y enfermería (Lazos, 1919).

En el segundo congreso de 1916, se abordó la necesidad de que las mujeres tuvieran un mayor conocimiento de su cuerpo, para reconocer su deseo sexual como igual al de los hombres, pero la mayoría de las mujeres se manifestó en desacuerdo, lo mismo sucedió con la solicitud del voto para la mujer. Esto dejó ver que no existía consenso en esos temas (Tuñón, 1987).

Posteriormente en los años de 1930, se registraron otros congresos nacionales, donde se pretendió crear una Confederación de Mujeres (Aguilar, 2003), sin embargo, se dejaron ver las diferencias ideológicas del movimiento de mujeres. Finalmente, en 1934, Florinda Lazos León fue la presidenta del Bloque

Nacional de Mujeres Revolucionarias, a través de la cual se impulsó la candidatura del general Lázaro Cárdenas del Río.

## En busca del sufragio para las mujeres

En las elecciones de 1924 en Chiapas, los socialistas representaron una alternativa para los grupos que se oponían a “los mapaches”, su influencia se había extendido a varias regiones del estado, creándose entonces el Partido Socialista Chiapaneco. Se había formado un movimiento de oposición electoral que se encontraba formado por innumerables clubes y partidos locales que se llamaban “socialistas”, “revolucionarios”, “cívicos” y “agraristas” (García de León, 2002). Durante las campañas se registraron disturbios entre las fuerzas mapaches y los grupos opositores. En Tuxtla Gutiérrez, durante un mitin de apoyo al candidato a gobernador Carlos A. Vidal, se desató una balacera entre los seguidores de Tiburcio Fernández Ruiz, líder de “los mapaches”, dejando un saldo de varios muertos y heridos, entre ellos la candidata a diputada Florinda Lazos León, quien promovía el voto femenino (García de León, 2002). Durante los disturbios se destruyó la documentación electoral y se declararon nulas las elecciones; entonces el Senado de la República, nombró como gobernador provisional al licenciado César Córdova Herrera para el periodo del 1 de enero al 19 de mayo de 1925.

Días antes de dejar el poder, Córdova envió a la XXX Legislatura del Estado de Chiapas el Decreto número 34 que señala: “Se reconocen a la mujer, de los 18 años en adelante en todo el territorio del Estado de Chiapas, los mismos derechos políticos del hombre; en consecuencia, tiene el derecho de votar y ser votadas para los puestos públicos de elección popular, cualesquiera que éstos sean” (Periódico Oficial, 1925). A través del argumento de que había desaparecido la idea de la mujer como un mueble, con subordinación deprimente al hombre, quien la trataba con el mayor despotismo y sin concederle derecho alguno, se afirmó que:

Grandes fisiólogos y psicólogos que se han dedicado al estudio de la mujer, han encontrado en ella la rara virtud de ser superior al hombre en su resistencia moral y en muchos casos aún en la orgánica, y sobre todo, con una gran perspicacia para resolver difíciles problemas de la vida social, política y científica (Periódico Oficial, 1925).

Al respecto, Florinda Lazos, en una carta titulada *Por qué se le concedieron derechos políticos a las mujeres*, escribió sus razones:

(...) la chiapaneca siempre ha sido de acción y en todas las conmociones políticas se ha mezclado dando su opinión y contingente no despreciable (...) y si no hago la relación del heroísmo y solidaridad que en todos los tiempos han desplegado las mujeres para ello, ya que encierran episodios dignos de un Homero; pero baste que diga que en 1911, cuando politicastros sin conciencia removieron en provecho propio viejas rencillas, las mujeres de Chiapa de Corzo (...) defendiendo sus hogares, salieron a la lucha derrotando a las fuerzas federales (...) en 1918 las tonaltecas salieron y corrieron vergonzosamente a los mapaches (...) Las mujeres chiapanecas que lo mismo combaten para defender la soberanía de su tierra, la honra de su hogar, también cuando falta el hombre que lo sostenga, ella lo hace porque no ignora ni el comercio, ni la industria, y las vemos por las agrestes

sierra, con el pie en el suelo (...) porque saben ser excelentes esposas, insustituibles madres, en una palabra: mujeres. (Citado por Jiménez, 2011, p. 54).

Florinda Lazos León fue postulada en 1926 por el Partido Obrero Trabajadores Libres como candidata a diputada para el Congreso Local (La Gleba, 1926, p. 6). Las elecciones fueron ganadas por los socialistas, con lo cual la licenciada Lazos se convirtió en la primera mujer diputada en el Congreso del Estado de Chiapas, en representación del distrito de San Cristóbal de Las Casas, para el periodo de 1926 a 1928. Como legisladora se opuso a las reformas de los artículos 82 y 83 de la Constitución de 1917, que pretendían la reelección de Álvaro Obregón.

## Consideraciones finales

Las feministas de la década de 1920 no veían la contradicción que hoy parece relevante, entre la aspiración de igualdad para las mujeres en todos los ámbitos de la vida y la conservación de códigos culturales que fomentan la diferencia entre los géneros. Al contrario, desde la perspectiva de la época era perfectamente coherente acentuar algunas diferencias para exigir la igualdad en otros campos, lo que las convirtió en aliadas de los liberales que sostenían “que una mujer débil, dependiente y sin educación no podrá administrar una casa ni encargarse de una familia de niños, decididos, activos y fuertes” (Macías, 2002, p. 25).

Afirmaban que por naturaleza, las mujeres tenían una serie de cualidades positivas derivadas de la función maternal: mayor espiritualidad y mayor capacidad de entrega y sacrificio. Al ingresar al mundo de la política, las mujeres ejercerían estas cualidades y esto tendría un efecto moralizador benéfico para toda la sociedad. Las funciones relacionadas con la maternidad y la reproducción, tradicionalmente asignadas a las mujeres en la familia, eran trasladadas a su acción en la sociedad. Al participar políticamente, las mujeres se sentían con más derechos, conocimientos y autoridad que los hombres a opinar sobre los problemas de los niños y sobre asuntos educativos.

Todas estas posturas las manifestaron en los diferentes congresos y organizaciones en donde participaron activamente. Revindicaban un feminismo centrado en el respeto hacia las mujeres y a sus características de género, marcando con ello la primera ola del feminismo.

## Referencias

- Aguilar Pérez, Jeniffer Mercedes (2003), “Un Grito de Amor”. Congreso de Obreras y Campesinas en 1931, en “Mujeres soñadoras del infinito. Primer Congreso Nacional de Obreras y Campesinas”, Desacatos, núm. 11. Pp. 163-178.
- Diccionario Enciclopédico de Chiapas de la Unicach (s/f), Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- García de León, Antonio (2002), *Resistencia y Utopía. Memorial de agravios y crónica de revueltas y profecías acaecidas en la provincia de Chiapas durante los últimos quinientos años de su historia*, editorial Era, México.
- Gordillo y Ortiz (1977), *Diccionario bibliográfico de Chiapas*, Talleres B. Costa-Amic Editor. México.
- Jiménez Tatiana (2011), *La violencia doméstica en Chiapas. Discursos periodísticos y legales en época de cambios 1930-1940*, Coneculta, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Macías Anna, (2002), *Contra viento y marea. El movimiento feminista en México hasta 1940*, Colección Libros del PUEG, Coordinación de Humanidades, Universidad Autónoma de México, México.
- Mendieta Ángeles (1961) *La mujer en la Revolución Mexicana*, Instituto de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana. Secretaría de la Defensa Nacional, México.
- Poniatowska, Elena (2014), *Las Soldaderas*, editorial Era, México.
- Rocha Islas Martha Eva (1991) “Presencia de las mujeres en la Revolución Mexicana: Soldaderas y Revolucionarias” en *Memoria del Congreso Internacional sobre la Revolución Mexicana*, Gobierno del Estado de San Luis Potosí/ Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana de la Secretaría de Gobernación, México.
- Ruiz Gómez, Guadalupe (2016). *Mujeres trascendentes. Selectas biografías de ilustres mujeres, mexicanas y universales*, editorial Fray Bartolomé de Las Casas, Chiapas.
- Sánchez, Jorge, Jiménez Magdalena (2015). *Mujeres. Su dinámica histórica en Chiapas*. Ediciones y Sistemas especiales, S.A. de C.V. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Tuñón Julia (1998) *Mujeres en México. Recordando una historia*, Conaculta, México.
- Werner, Hans (1994), *La Revolución Mexicana. Transformación Social y Cambio Político 1876-1940*, Alianza Editorial, México.

## Documentos electrónicos

- Cortina G. Quijano, Aurora “Los congresos feministas de Yucatán y su influencia en Legislación local y federal” recuperado: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/hisder/cont/10/cnt/cnt9.pdf>

## Archivos consultados

- Archivo Histórico del Estado de Chiapas, Hemeroteca Fernando Castañón Gamboa, Gobierno del Estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez Chiapas.

Archivo General del Estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Archivo Histórico del Poder Legislativo de Chiapas “Ángel Robles Ramírez”, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

### **Periódicos consultados**

*Altruista*, órgano de la Sociedad Filantrópica de Tuxtla Gutiérrez, edición quincenal independiente, cultural y de información, Tuxtla Gutiérrez, 1919.

Chiapas Nuevo, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 1919

*Pro-patria* año 1919

*Voto popular* año 1920

*El heraldo de Chiapas* año 1911

*La Gleba*, San Cristóbal de Las Casas, año 1926.

*El Alba Roja*, periódico de los trabajadores y para los trabajadores. órgano del partido Socialista Chiapaneco. Nuestro lema por la justicia, nuestro escudo el Art. 7 Constitucional, Tuxtla Gutiérrez, 1926.

Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado de Chiapas, 20 de mayo de 1925.

# CURSO



Centro Regional  
de Formación Docente  
e Investigación Educativa

## INCLUSIÓN Y EQUIDAD EN EL AULA Y EN LA ESCUELA

Diseña, selecciona, conduce y evalúa criterios, procedimientos e instrumentos, confiables y viables en el contexto escolar; para incrementar, mejorar e innovar la inclusión y la equidad en los grupos de estudiantes, que contribuyan al logro de los mejores aprendizajes.

 /cresur.comilton

 @cresur\_comilton

[www.cresur.edu.mx](http://www.cresur.edu.mx)

[formacion.continua@cresur.edu.mx](mailto:formacion.continua@cresur.edu.mx)

Tel: (963) 63 6 61 00 Ext. 243

[atento@cresur.edu.mx](mailto:atento@cresur.edu.mx)

Tel: (963) 63 6 61 00 Ext. 244



“

Para Freire educar es, antes que nada, problematizar. (...) Problematizar es entonces, una estrategia para desarrollar la conciencia crítica a través de la reflexión y la acción, para reproducir a través de ambas la transformación de las circunstancias naturalizadoras y alienadoras.”

### Julieta María Jaloma Cruz

*Profesora investigadora en la Universidad Veracruzana Intercultural Sede Regional Las Selvas, estudiante doctoral en el programa de Estudios Feministas de la UAM Xochimilco y responsable del área de psicosocial del Centro de Derechos Humanos de los Pueblos del sur de Veracruz “Bety Cariño”, A.C.*



### Genoveva Gómez González

*Licenciada en Gestión Intercultural para el Desarrollo de la Universidad Veracruzana Intercultural, coordinadora de la Red de Mujeres de la Tierra unidas por un futuro y un mundo mejor y responsable del área de educación comunitaria del Centro de Derechos Humanos de los Pueblos del sur de Veracruz “Bety Cariño”, A.C.*



## Mujeres en rebeldía<sup>1</sup>: la educación comunitaria como estrategia para la descolonización y la construcción de autonomía en la Sierra de Santa Marta, Veracruz

Women in rebellion: community education as a strategy for decolonization and the construction of autonomy in Sierra de Santa Marta, Veracruz

Julieta María Jaloma Cruz  
jjaloma@uv.mx

Genoveva Gómez González  
geno\_82@hotmail.com

Fecha de recepción: 15 de marzo de 2018  
Fecha de aceptación: 5 de abril de 2018

## ARTÍCULO

### Resumen

*El presente artículo plantea que la educación comunitaria constituye una estrategia útil para fortalecer la autonomía de mujeres indígenas y campesinas en regiones de alta marginación, en contraste con los programas gubernamentales que reproducen la colonización y el patriarcado, manipulando su participación a través de la dependencia económica. Se llevó a cabo un estudio de caso de la Red de Mujeres de la Tierra unidas por un futuro y un mundo mejor, A.C. en la sierra de Santa Marta al sur de Veracruz, promoviendo el diálogo de saberes y una reflexión crítica descolonizadora con metodologías horizontales. Los resultados evidencian que, no*

<sup>1</sup> “Mujeres en rebeldía por un futuro y un mundo mejor” es el nombre de un programa de radio de la Red de Mujeres, dirigido por Genoveva Gómez González, en el que invita a las compañeras a compartir sus experiencias y abordar temas de su interés.

*obstante las limitaciones de tiempo, espacio y continuidad para la profundización de conocimientos, los procesos socioeducativos tejen vínculos fraternos que aportan seguridad y ayuda mutua, favorecen la disposición de sí y autonomía de las mujeres, promueven la problematización sobre su situación de vida y plantean alternativas ante las amenazas del sistema capitalista neoliberal hacia sus comunidades.*

**Palabras clave:** *educación comunitaria, pensamiento decolonial, feminismo comunitario.*

## Abstract

*This article claims that community education constitutes a strategy to strengthen autonomy of peasant and indigenous women in highly marginalized regions, in contrasts to government programs that continue to reproduce colonization and patriarchy, manipulating their participation through economic dependence. We carried out a case study of the so – called association “Red de Mujeres de la Tierra unidas por un futuro y un mundo mejor, A.C.” (Women’s Network of the United Earth for a better world and future), in the Sierra of Santa Marta, southern Veracruz, promoting dialogue of knowledge and a critical decolonizing reflexion with horizontal methods. The results show that, despite the limitations of time, space and continuity for the deepening of knowledge, socio-educational processes weave fraternal bonds that provide security and mutual help, they stimulate the self-disposition and autonomy of women, promote the problematization of their life’s situation and pose alternatives the face of threats of the neoliberal capitalist system towards their communities.*

**Keywords:** *community education, decolonial thinking, community feminism.*

## Introducción

La región de la Sierra de Santa Marta se encuentra ubicada al sureste del estado de Veracruz y comprende los municipios Popolucas de Sotepan y Hueyapan de Ocampo, y los nahuas de Pajapan, Tatahuicapan, Mecayapan, y parte del municipio de Catemaco, que se encuentran asentados en las faldas de los volcanes San Martín Pajapan y Santa Marta, situados sobre el litoral veracruzano entre Catemaco y Coatzacoalcos, limitan con el Golfo de México al noreste y con la Laguna del Ostión al sureste (Lazos y Paré, 2000, p. 33).

Es una región con gran diversidad biológica y cultural, los municipios que conforman la sierra se singularizan por ser asiento del mayor conglomerado de población indígena en el Istmo veracruzano (Velázquez, 2006, p. 20). Así mismo, los municipios que constituyen esta región se encuentran entre los más marginados del país, en términos de infraestructura, salud y educación; presentan índice alto de marginación el caso de Tatahuicapan y Pajapan, y muy alto Sotepan y Mecayapan (CONAPO, 2010).

En la sierra de Santa Marta, se ha trabajado la educación comunitaria con grupos de mujeres desde hace más de 30 años, al principio impulsada por la Iglesia católica y posteriormente por asociaciones civiles. En las reuniones y talleres se abordaban temas de concientización sobre la situación social, los derechos de las mujeres y la identidad como indígenas. También se impulsaron proyectos productivos para mejorar la economía de las mujeres.

La Red de Mujeres de la Tierra Unidas por un Futuro y un Mundo Mejor, A.C., (REDMUT) se constituyó como red renovada a finales de septiembre del 2009, como fruto de un esfuerzo más amplio

de rearticulación del proceso organizativo de mujeres, por iniciativa de un grupo de jóvenes nahuas, popolucas y mestizas, egresadas de la primera generación de la Universidad Veracruzana Intercultural. Forma parte de una organización más amplia de resistencia civil a nivel regional, el Proceso de Articulación de la Sierra de Santa Marta, del sur de Veracruz y trabaja en estrecha coordinación con el Centro de Derechos Humanos de los Pueblos del sur de Veracruz “Bety Cariño” A.C.

En este artículo se presentan los resultados de la investigación vinculada con las mujeres que integran la REDMUT, la cual se realizó durante el periodo desde agosto 2015 hasta julio 2017, a través de un estudio de caso que promovió el diálogo de saberes y una reflexión crítica descolonizadora con metodologías horizontales, con cuatro grupos de mujeres campesinas (44 mujeres entre 20 y 78 años de edad, de los grupos étnicos nahua, popoluca y mestizo) originarias de las comunidades: Encino Amarillo, municipio de Mecayapan; de la cabecera municipal de Pajapan; de Úrsulo Galván y de Agua fría, ambas comunidades del municipio de Tatahuicapan.

Si bien se ha tenido el privilegio de facilitar, sistematizar y presentar aquí la experiencia y los aprendizajes obtenidos, la autoría de este artículo es colectiva, ya que es fruto del pensamiento y corazón de las compañeras de la REDMUT que han aportado su tiempo, ideas, dolores y sueños para mejorar su situación como mujeres y la de sus comunidades.

## Revisión de literatura

La educación comunitaria tiene sus orígenes y fundamentos en el desarrollo comunitario y la educación popular; impulsada esta última por el maestro Paulo Freire en los años setenta del siglo XX. Con la pedagogía de la esperanza, planteó que la práctica educativa debe ser de una clara opción transformativa, debe comenzar por revelar la verdad, y esto no es posible en los límites de un saber preconcebido y menos bajo el esquema legitimador de una educación para el adiestramiento (Pérez Luna y Sánchez Carreño, 2005, p. 321).

La educación comunitaria es un proceso complejo, que se basa en lo que ocurre en la vida y prepara a las personas a actuar sobre su propia existencia. Para Freire educar es, antes que nada, problematizar. Es a través de la problematización como se proporciona una profundización en la toma de conciencia de la realidad (Freire, 1986; 1993). Para la psicología comunitaria,

Problematizar es generar situaciones en las cuales las personas se ven forzadas a revisar sus acciones u opiniones acerca de hechos de su vida diaria vistos como normales, convertidos por tal razón en habituales, o percibidos como inevitables al considerarlos naturales” (Montero, 2006 p. 231).

Problematizar es entonces, una estrategia para desarrollar la conciencia crítica a través de la reflexión y la acción, para reproducir a través de ambas la transformación de las circunstancias naturalizadoras y alienadoras.

Para romper con el colonialismo, Boaventura De Sousa Santos plantea la idea de diálogo entre saberes, a partir de lo que denomina una “ecología de saberes”, para promover un diálogo emancipador entre los saberes científicos y los que no son, lo que implica una revisión interna de los conocimientos académicos en pos de explorar la pluralidad de la ciencia; se trata de plantear a la ecología de saberes como una epistemología de uso contra hegemónico del conocimiento científico, y por otro lado, en

“promover la interacción e interdependencia entre conocimientos científicos y no científicos” (De Sousa Santos, 2010, p. 52).

El patriarcado es el sistema de todas las opresiones, todas las explotaciones, todas las violencias y discriminaciones que vive la humanidad (hombres, mujeres, personas intersexuales) y la naturaleza. Un sistema de dominación, opresión, violencia estructural y muerte, construido históricamente sobre el cuerpo de las mujeres (Paredes, 2016, pp. 31-32).

En el transcurso de la historia han existido movimientos feministas, que han luchado por la reivindicación de los derechos de las mujeres. Uno de los pilares del movimiento feminista, ha sido poner en tela de juicio las opresiones que las mujeres han padecido en la vida cotidiana, en su cuerpo, en sus derechos y libertad, tanto en lo privado y público, por los privilegios y el ejercicio del poder de los hombres a través del sistema patriarcal.

En Bolivia el feminismo comunitario nace de dos corrientes que convergen, por un lado la lucha del feminismo autónomo; y por el otro, las luchas del pueblo y de los movimientos sociales en el proceso de cambio histórico (Paredes y Guzmán, 2014, p. 3). Es una propuesta revolucionaria desde las mujeres que se unen a las luchas, protestas y deseos de los pueblos y de la humanidad, por lograr su liberación de estructuras de violencia, opresión, discriminación, explotación y muerte; todas ellas parte de lo que se ha referido como el patriarcado (*Op cit*, p. 61).

En México, desde el movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), las mujeres indígenas de Chiapas han tenido grandes avances en el reconocimiento de sus derechos y en la equidad de género, al promulgar la Ley Revolucionaria de Mujeres (EZLN, 1993), donde en diez leyes manifiestan su deseo a participar en igualdad de derechos, tomar sus propias decisiones, a vivir sin violencia en sus comunidades y a poder asumir cargos en el movimiento zapatista (Marcos, 2011).

## Planteamiento del problema

En los pueblos indígenas y mestizos de la sierra de Santa Marta, Veracruz, se reúnen varios factores de orden histórico, económico y cultural que favorecen las desigualdades étnicas, de clase y de género. Las condiciones precarias de vida son compartidas por mujeres y hombres, pero ellas y ellos acceden de manera diferencial a los recursos para satisfacer sus necesidades básicas, de tal forma que son las mujeres quienes viven una triple vulnerabilidad, por el hecho de ser mujeres, ser pobres e indígenas a la vez. Esta desigualdad se manifiesta en las jornadas laborales, la propiedad de la tierra, la salud, el acceso a la educación, la toma de decisiones, entre otros.

En el *Diagnóstico sobre la situación de las mujeres con enfoque de género en la Sierra de Zongolica y Santa Marta del Estado de Veracruz*, financiado por el Instituto Veracruzano de las Mujeres, se revela la nula representación política por parte de las mujeres y un forzado porcentaje en cuanto a ocupar espacios como funcionarias y directivas, que podría traducirse como una cuota de género, recientemente incorporada en algunos gobiernos municipales y espacios de participación pública. Lo anterior refleja una cultura de resistencia a la inclusión de las mujeres en la vida política, a pesar de ser activas en movilizaciones políticas, en las que son incorporadas con base en las necesidades y demandas partidistas, para el intercambio de beneficios en tiempos electorales (Aguirre, 2009).

Por otra parte, la violencia de género y dentro de ella, la violencia intrafamiliar, es una de las problemáticas principales que afectan la salud y calidad de vida de las mujeres campesinas. A pesar de que en

Veracruz se han impulsado leyes por el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia y la igualdad de género, realizado campañas de difusión para denunciar y erradicar la violencia de género; ésta persiste en la vida familiar y comunitaria, a través del acoso, maltrato, abuso sexual y feminicidio hacia niñas, jóvenes y adultas, por parte de parientes cercanos, también ocurre en espacios públicos y por parte de las instituciones, lo cual es socialmente tolerado y justificado. La mayoría de los casos de violencia no se denuncian, ya que se culpabiliza a las víctimas y casi todos los delitos quedan impunes.

Cabe mencionar que en noviembre de 2016, la Secretaría de Gobernación (Segob) emitió la Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres (AVGM) en 11 municipios del estado de Veracruz; en la región de la sierra de Santa Marta ya se han presentado cuatro casos de feminicidio, sin que hasta el momento se haya consignado a los culpables.

Por otro lado, el programa gubernamental Progresar/Oportunidades, ahora llamado Prospera, cuyos inicios fue en 1997, con el objetivo de erradicar la pobreza, ha propiciado que las madres y padres envíen a sus hijos e hijas a la escuela, visiten en forma regular la clínica de salud local y asistan a talleres, ya que es un requisito para acceder a este apoyo económico, que en muchas ocasiones es usado para cubrir gastos familiares, lo cual aumentó la salud y el acceso de las mujeres a la educación; pero a cambio existe un mayor control sobre ellas.

El público objetivo del programa, se caracteriza por su desprotección y fragilidad social, al estar focalizado principalmente en zonas rurales y al ser las mujeres sus interlocutoras centrales, las asimetrías de poder son más evidentes y tienen menos posibilidades de denunciar los abusos de quienes lo operan (Hevia de la Jara, 2010, p. 123).

Esta política social ejerce el poder del patriarcado neoliberal sobre las mujeres, les impone continuar con el tradicional rol de subordinación, la sobrecarga de trabajo con compromisos que les cuestan tiempo y es difícil que las mujeres que trabajan fuera del hogar accedan a él (Tetreault, 2012, p. 68).

## Metodología

La presente investigación vinculada, es un estudio de caso de la REDMUT, en el que se utilizó la metodología de la investigación-acción participativa, desde las bases de la psicología comunitaria y la educación popular, con técnicas de la animación sociocultural para problematizar con los grupos de mujeres: la violencia sistémica del patriarcado y del capitalismo salvaje y cómo se reproduce en la destrucción de la naturaleza; de las raíces culturales de los pueblos indígenas y las relaciones de género.

De forma colaborativa con compañeras que integran la REDMUT, se elaboró un plan de formación, con diferentes temas para promover la despatriarcalización y descolonización con los cuatro grupos de mujeres, con la finalidad de detonar reflexiones en torno a la situación de las mujeres, el feminismo comunitario y su participación en los diferentes ejes del proceso de articulación.

Así mismo, se emplearon métodos biográficos para recoger el testimonio de algunas compañeras, a la luz de su trayectoria vital, de sus experiencias y su visión particular. Con la sistematización de los talleres y las historias de vida, se analizó la influencia de la educación comunitaria en la construcción de la autonomía de las mujeres, así como los cambios que han experimentado en sus relaciones y en su vida, para responder la pregunta ¿Cómo influyen y qué efectos tienen en las mujeres de la REDMUT, los espacios de educación comunitaria?

## Hallazgos de la experiencia (resultados)

Los resultados evidencian cambios significativos para las mujeres desde su incursión en espacios de capacitación en diferentes ámbitos, que se reflejan en el aumento de su seguridad en la toma de decisiones en la familia, en el ejercicio de sus derechos, en las iniciativas de autogestión para ganar autonomía económica, así como en su participación en la organización comunitaria para el cuidado de la salud, la defensa del territorio y la construcción de un buen vivir. En este proceso, las mujeres se han asumido como sujetas de transformación, en donde se gesta un despertar y reconocimiento como feministas comunitarias.

En los primeros talleres en los cuales se invitó a las mujeres de las cuatro comunidades, se hizo una lluvia de ideas para conocer cuáles eran las expectativas de estas, para integrar el grupo con base en un ambiente de confianza, respeto y compromiso. Lo que ellas esperaban es tener un espacio de confianza, donde puedan aprender de todas, con respeto y confidencialidad, con el resguardo de los secretos de todas, así como experimentar y descubrir circunstancias que les ayuden a ver su realidad.

Los principales beneficios que se observaron son, en el valor que le otorgan a sus aprendizajes, a los espacios en los que han participado de educación comunitaria y que han sido significativos y útiles para sus vidas.

Antes cuando empezamos, nos daban pláticas de por qué no teníamos los mismos derechos que los hombres. Y así inició nuestra participación y lucha. Fuimos analizando por qué no nos dan permiso para opinar y sobre cuáles son nuestros derechos (Mujer nahua de Pajapan, 30/09/17).

Debemos aprender a aprender, tener el valor de defendernos, son importantes estos espacios porque aprendemos a defendernos, aprendemos cuáles son las amenazas y cómo nos podemos organizar (Mujer mestiza de Agua Fría 06/05/16).

En estos testimonios se observan las reflexiones en torno a los espacios socioeducativos dentro de la organización, donde al mismo tiempo que hay compromiso en el servicio comunitario, se produce un aprendizaje y una construcción de autonomía en colaboración con otras y otros.

Si bien no en todas las participantes se observan cambios sustanciales en sus relaciones de género, al reflexionar y problematizarlas desde la educación patriarcal, las identifican como una forma de desigualdad social, como el poder que ejercen los hombres hacia las mujeres y los privilegios que tienen por ser hombres.

Primero con el papá no podemos decidir por nuestra vida. Luego el esposo se encarga de mi vida. Y si por algo no tenemos marido, ahora los hijos nos controlan. Aunque sabemos nuestros derechos, no los hacemos valer. Siempre que voy a algún lado es como si tuviera que pedir permiso. Es importante trabajar la masculinidad con los compañeros e ir construyendo el feminismo comunitario pero desde la pareja. (Mujer mestiza de Úrsulo Galván, 10/02/17).

Desde la REDMUT es fundamental entender que el patriarcado no es únicamente la relación de opresión o dominación de los hombres hacia las mujeres, cuya expresión es el machismo en las relaciones hombre-mujer, o de los hombres heterosexuales hacia los homosexuales. El patriarcado, es una

violencia sistémica que afecta todos los ámbitos y escalas del sistema de vida capitalista. Para desmontar los sistemas de desigualdad, racismo, clasismo y machismo de las sociedades con estructura y políticas patriarcales-coloniales, es necesario descolonizar y despatriarcalizar la propia práctica cotidiana.

Algunas de las integrantes de la REDMUT se han atrevido y comprometido a aceptar nuevas responsabilidades en la organización comunitaria, también a participar en espacios de toma de decisiones, esto gracias a que la inspiración en otras mujeres (como las zapatistas en Chiapas), las han motivado a dejar el miedo y asumir el riesgo de ser criticadas o señaladas en sus comunidades, en un claro proceso de despatriarcalización.

En las decisiones comunitarias (ejidatarios) no participan las mujeres, sólo participan cuando el esposo no puede ir. Las decisiones las toman ellos, no es un reglamento sino una costumbre. Ahora en la comunidad de Piedra Labrada, ya hay una mujer que es Agenta Municipal Interina. Es importante no perdernos en el poder, ser mujeres que apoyan y buscan la igualdad. (Mujer mestiza de Úrsulo Galván 16/01/17).

Por otro lado, la organización y la ayuda mutua son los aspectos más débiles de las mujeres en el tejido comunitario. Estas experiencias dan cuenta de los intentos fallidos por construir comunidad y autonomía. Sin embargo, se aprecia una valoración positiva en los aprendizajes y reflexiones de sus errores, con la motivación de mantener la promoción de organización. Los programas gubernamentales asistencialistas las han acostumbrado a malas prácticas y vicios de dependencia, que son difíciles de cambiar. La descolonización es un gran reto para recuperar la organización comunitaria.

El trabajo de la vida comunitaria, ha sido nuestra debilidad, en Chacalapa antes se organizaba la fiesta patronal con ayuda mutua, pero ahora ya no se organiza si no está de por medio el dinero. La fiesta ahora es un negocio y la fuerza de la organización comunitaria se perdió. (Mujer afromestiza de Chacalapa, 30/09/17).

Recordé el tema de los pollos, estábamos emocionadas, a pesar de que se enfermaron los pollos y muchos se murieron. No todo es apoyo del gobierno, también nosotras podemos hacer algo con nuestra conciencia. Lo que no hemos logrado es tener un fondo como grupo, para cuando no hay dinero, y así apoyarnos con la ayuda mutua. ¿Cómo le hacemos para resistir y sobrevivir? (Mujer de Popoluca de Sotepan, 30/09/17).

La precariedad de la vida en las zonas rurales, así como toda la violencia del sistema neoliberal se refleja en este testimonio, en el que se expresan las emociones encontradas de miedo y a la vez de esperanza, con el compromiso de luchar por un buen vivir para sus familias. Así mismo, una de las reflexiones, es que en los inicios de la REDMUT, esta se encontraba en la dinámica de los proyectos gubernamentales que dan dinero, por lo que muchos años trabajó a través de otorgar financiamiento, pero no resultó nada de ello; por lo que actualmente la organización se enfoca en la organización social, donde se reflexione sobre la situación en la que están inmersas las mujeres, los problemas sociales que suceden en nuestro país y que de manera directa o indirecta afectan a las mujeres de la REDMUT.

## Conclusión

A pesar de las políticas públicas, los programas e instancias gubernamentales que se han implementado para la atención de las mujeres en zonas de alta marginación, y a partir de las exigencias de grupos feministas en Veracruz para erradicar la violencia y promover la igualdad de género, permanece la reproducción de la opresión del patriarcado, con la imposición de los privilegios hacia los hombres y la subordinación de las mujeres en la práctica. Además de que con su enfoque asistencialista, no promueven la autonomía de las mujeres para decidir sobre sus vidas y ejercen el control sobre su cuerpo, tiempo, espacio, condicionando los apoyos económicos con su participación, lo que fomenta la dependencia económica.

El tejido comunitario y las formas organizativas propias, se encuentran muy deterioradas por la división de los partidos políticos y los programas asistencialistas. Aunado a lo anterior, existe una violencia sistemática que ejerce el Estado mexicano hacia las comunidades indígenas y campesinas, con Reformas Estructurales para despojarlas del agua y el territorio, en beneficio de las empresas transnacionales, a quienes otorgan en ocasiones concesiones de explotación y extracción minera, proyectos eólicos, la privatización del agua y la extracción de hidrocarburos a través del *fracking* o fractura hidráulica.

La labor de la REDMUT como dinamizadora de procesos de investigación-acción participativa, juega un papel clave en el autoconocimiento de las mujeres, en el reconocimiento de sus aportaciones en los procesos comunitarios y en la construcción de su autonomía y disposición de sí, para tomar decisiones con libertad y pleno ejercicio de sus derechos, con respecto a su vida familiar, laboral y comunitaria, como condiciones para revertir la subordinación y discriminación de género.

En los procesos socioeducativos que se han llevado a cabo desde la REDMUT y el Proceso de Articulación de la sierra de Santa Marta, se ha planteado problematizar la situación de crisis que como humanidad y naturaleza, viven las mujeres en sus comunidades. Como sugiere Freire, problematizar implica un proceso que remueve los conocimientos ya establecidos y les da una nueva dimensión, a partir de la problematización de la realidad, para generar una acción comunitaria que la transforme. El diálogo de saberes fue un proceso socioeducativo que permitió problematizar la realidad desde los referentes culturales y generacionales de las mujeres, para ponerlos a conversar y transformar aspectos de la cultura como el patriarcado, que oprime y margina a las mujeres.

Si bien la educación comunitaria presenta limitaciones de tiempo, espacio y continuidad para la construcción y profundización de conocimientos, estos procesos socioeducativos son también procesos de descolonización y despatriarcalización, útiles para las mujeres indígenas y campesinas, debido a que a través del diálogo de saberes y la reflexión crítica descolonizadora, fortalecen su autoconcepto y autoestima, se tejen vínculos fraternos que aportan seguridad, ayuda mutua y autonomía en sus decisiones y reconocen las amenazas del sistema capitalista neoliberal y patriarcal hacia sus comunidades. Por último, se identifica al feminismo comunitario como un movimiento emergente entre las defensoras de derechos humanos, las promotoras de salud, las radialistas y las defensoras del territorio.

## Referencias

---

- Aguirre, Irma (2009). Diagnóstico sobre la situación de las mujeres con enfoque de género en la Sierra de Zongolica y Santa Marta del Estado de Veracruz. México, D.F.: Instituto Veracruzano de las Mujeres y Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- CONAPO (2010). Índice de marginación por entidad federativa y municipio. Consejo Nacional de Población. Secretaría de Gobernación. Obtenido el 3 de junio de 2015 desde [http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indices\\_de\\_Marginacion\\_2010\\_por\\_entidad\\_federativa\\_y\\_municipio](http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indices_de_Marginacion_2010_por_entidad_federativa_y_municipio)
- De Sousa Santos, Boaventura (2010). Descolonizar el saber. Reinventar el poder. Ediciones Trilce. Montevideo.
- EZLN (1993). Ley Revolucionaria de Mujeres. EL Despertador Mexicano, Órgano Informativo del EZLN, México, No.1, diciembre 1993. Obtenido el 31 de mayo de 2015 desde [http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1993\\_12\\_g.htm](http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1993_12_g.htm)
- Freire, Paulo (1986). Hacia una Pedagogía de la Pregunta. Conversaciones con Antonio Fernández. Buenos Aires ED. La Aurora. Escobar Guerrero Miguel. Paulo Freire y la pedagogía de la pregunta. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. Pág. 347.
- \_\_\_\_\_ (1993). Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI Editores. México.
- Hevia de la Jara, Felipe (2010). Uso político de programas sociales y nuevos intermediarios institucionales: el Programa Progreso/Oportunidades en el sur de Veracruz. Desacatos, núm. 34, septiembre-diciembre 2010, pp. 119-132.
- Lazos, Elena y Paré, Luisa (2000). Miradas indígenas sobre una naturaleza entristecida. Percepciones del deterioro ambiental entre nahuas del sur de Veracruz. México: Universidad Nacional Autónoma de México y Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
- Marcos, Sylvia (2011). Mujeres, indígenas, rebeldes, zapatistas. México: Ediciones Eón.
- Montero, Maritza (2004). Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires: Ed. Paidós. 320 p.
- \_\_\_\_\_ (2006). Problematización. En Hacer para transformar. Argentina: Ed. Paidós.
- Paredes, Julieta y Guzmán, Adriana (2014). El tejido de la rebeldía ¿Qué es el feminismo comunitario? La Paz, Bolivia: Comunidad Mujeres Creando Comunidad.
- Paredes, Julieta (2016). El desafío de la despatrarcalización. Entramado para la liberación de los pueblos. La Paz, Bolivia: Feministas Comunitarias de Abya Yala (FeCAY).
- Pérez Luna, Enrique y Sánchez Carreño, José (2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. Revista Venezolana de Ciencias Sociales, vol. 9, núm. 2, diciembre, 2005, pp. 317-329 Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt Cabimas, Venezuela. Obtenido el 30 de mayo de 2017 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30990205>

- Tetreault, Darcy Víctor (2012). La política social y los programas para combatir la pobreza en México ¿Oportunidades para quiénes? Estudios críticos del desarrollo, vol. II, no. 2, primer semestre de 2012, pp. 41–74. Obtenido el 28 de mayo de 2017 desde <http://www.estudiosdeldesarrollo.mx/critical/rev2/2.pdf>
- Velázquez, Emilia (2006). Territorios fragmentados. Estado y comunidad indígena en el Istmo veracruzano. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y El Colegio de Michoacán, A.C.



Centro Regional  
de Formación Docente  
e Investigación Educativa



# DIPLOMADO

## DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIGITALES EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Incrementar el uso de las Tecnologías Digitales, en dispositivos fijos y móviles; en Redes Sociales y en su actividad cotidiana y profesional, mejorando e innovando su práctica docente.

División de Formación Continua

[formacion.continua@cresur.edu.mx](mailto:formacion.continua@cresur.edu.mx)

Tel: (963) 63 6 61 00 Ext. 243

Dirección de Servicios Escolares

[atento@cresur.edu.mx](mailto:atento@cresur.edu.mx)

Tel: (963) 63 6 61 00 Ext. 244

[www.cresur.edu.mx](http://www.cresur.edu.mx)





“

Lo sucedido en Oaxaca (...) aparte de ser latinoamericano, fue un movimiento claramente oaxaqueño, que expresó las tradiciones políticas y sociales de los pueblos de dicha región, de sus culturas y experiencias organizativas.”

**Mariano Casco Peebles**

*Licenciado en sociología por la Universidad de Buenos Aires; maestro en ciencias sociales por la Universidad de Guadalajara (UDG), doctorando en Estudios Sociales (Estudios Laborales) en la Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa (UAM-I).*



## La insurrección oaxaqueña del 2006: periodos del enfrentamiento

*The Oaxacan insurrection of 2006: periods of confrontation*

Mariano Casco Peebles  
marianocasco@hotmail.com

Fecha de recepción: 13 de marzo de 2018  
Fecha de aceptación: 1 de abril de 2018

ARTÍCULO

### Resumen

*En el siguiente artículo se desarrolla una periodización del enfrentamiento sucedido en Oaxaca en el 2006. La insurrección fue uno de los momentos más agudos de la conflictividad social y la lucha de clases en el México reciente. Existe al momento una importante bibliografía que describe el enfrentamiento, que lo analiza o que explica su principal corporeidad organizativa, la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO). Pero del conjunto de los textos es difícil encontrar una periodización del conflicto que considere las confrontaciones entre los bandos. Con este artículo se busca contribuir a dicho propósito.*

**Palabras clave:** conflicto social, movimientos sociales, ciclo de protesta

### Abstract

*In this article we will make a periodization of the conflict happened in Oaxaca in 2006. The insurrection was one of the most acute moments of social conflict and class struggle in recent Mexico. It exists at the moment an important bibliography that describes the confrontation. It explains the most important organizational corporeity, the Popular Assembly of the People of Oaxaca (APPO, Spanish acronym). But from the compiled texts, it is difficult to find a periodization of the conflict considering the struggles of the groups. With this article we long to contribute to this purpose.*

**Keywords:** social conflict, social movements, protest cycle.

## Introducción

Una enumeración de los principales momentos de conflictividad social y la lucha de clases en América Latina durante el siglo XXI, debe mencionar lo sucedido en Oaxaca, México en el año 2006. Ahí diversos sectores populares mantuvieron un enfrentamiento con el gobernador Ulises Ruiz Ortiz (URO) que devino en la toma de la principal ciudad de la entidad por parte de los inconformes.

En las manifestaciones participaron sindicatos, partidos políticos, agrupamientos de mujeres, estudiantes, campesinos, indígenas, Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y miles de activistas a título personal. A todos ellos los aglutinó la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO), por algunos llamada también, “movimiento de movimientos” (Martínez Vásquez, 2007, p. 83).

Inició con un conflicto gremial protagonizado por la Sección 22 (S-22) del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que devino en un conflicto social de magnitud. La contienda estuvo enmarcada en un momento de ebullición social a nivel nacional, producto de la creencia generalizada de que se había realizado un fraude contra el candidato presidencial Andrés Manuel López Obrador (AMLO).

En el trascurso del conflicto se ensayaron varios repertorios de acción colectiva, siendo el de más impacto nacional e internacional, la edificación de barricadas por toda la ciudad para responder a la escalada represiva del gobernador.

El momento más tenso de la experiencia organizativa, finalizó con la entrada de la Policía Federal Preventiva (PFP) a la ciudad de Oaxaca, la agudización de la represión y la vuelta del gobernador al Estado.

El conflicto recibió la atención de cronistas, académicos, científicos sociales, artistas y estudiantes de Oaxaca, tanto de México y del mundo. La producción escrita que trató la experiencia es, luego de más de 10 años, extensa. Con base en buena parte de dicha bibliografía, se establecerá una periodización del enfrentamiento a partir de la correlación de fuerza entre los bandos.

## Breves coordenadas teórico-metodológicas

Existe una amplia tradición en las ciencias sociales, en el estudio de los enfrentamientos a partir de la reciprocidad de fuerzas entre los distintos bandos, siendo uno de los textos clásicos *El Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte* (Marx, 2003). Desde ese entonces el debate teórico y metodológico ha sido extenso y se han construido distintos modelos o propuestas para analizar diversas contiendas a lo largo y ancho del globo. A continuación se detallan los elementos empleados para establecer los subperiodos del enfrentamiento en Oaxaca en 2006<sup>1</sup>:

- *Los grupos sociales enfrentados (sección 22, grupos indígenas, diferentes ONG, gobierno estatal o federal, etcétera), sus estrategias y objetivos.*
- *Las acciones realizadas por los distintos grupos (plantones; movilizaciones; toma de casetas, edificios públicos, medios de comunicación; barricadas; represión con fuerzas legales o ilegales), su radicalidad (si proponen un mayor enfrentamiento con sus contrincantes o no) y masividad.*

<sup>1</sup> Lejos de la pretensión positivista de construir un método aislado del objeto del que se busca dar cuenta, la dimensión procedimental de los resultados aquí presentados, fueron elaborados con base en la metodología crítica que plantea una correspondencia entre método y empiria (Adorno, 2011).

- Los grupos protagonistas de las distintas acciones (es decir, qué agrupamientos políticos y/o sectores sociales, protagonizaron qué acciones).
- Los momentos de las negociaciones entre la Secretaría de Gobierno (Segob), el gobierno estatal, la sección 22 y la APPO.
- Cálculo de individuos involucrados en las acciones (tanto en las de masas, como en las represivas). Más que un dato exacto, lo importante será ver cuáles fueron los momentos de mayor participación y cuáles no.
- En el contexto político de este enfrentamiento, se consideran tanto las Estructuras de Oportunidades Políticas (EOP)<sup>2</sup> (Tarrow, 1997) a nivel nacional y estatal, como las oportunidades políticas cambiantes; se toma en cuenta la transmutación del escenario.

La información sobre el conflicto, fue obtenida de una selección de las 84 fuentes secundarias reunidas, y complementada con entrevistas semi-estructuradas a participantes de la contienda. Se registraron en un procesador de datos, el conjunto de las acciones y discursos ocurridos, luego se triangularon los datos para armar una cronología certera, a través de excluir hechos incorrectos o insuficientemente corroborados (por ejemplo, los que aparecen en una sola fuente).

Después, con base en los seis criterios establecidos anteriormente, se ordenó la información, de la que se destacaron los acontecimientos<sup>3</sup> que marcaron los cambios de los subperiodos. De esa manera se obtuvieron cuatro momentos del enfrentamiento, que se detallan en seguida. Cada periodo tiene sus especificidades, tales como las oportunidades políticas existentes, las acciones principales, la masividad en la participación, los objetivos buscados y los sujetos protagónicos.

## Los subperiodos del conflicto

Se distinguen cuatro momentos del conflicto, cada uno empieza y termina con un acontecimiento o conjunto de acontecimientos, como se puede observar a continuación:

| Inicio, desarrollo y fin del enfrentamiento en Oaxaca 2006 |                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Acontecimiento/s                                           | 1-15: Protesta (in) del pentón e magistratura                                                                                                                                       |
| Primer subperiodo                                          | Conflicto general (1- mayo / 14- junio)                                                                                                                                             |
| Acontecimiento/s                                           | 15-30: Represión a la S-22 y posterior encastillamiento de la policía estatal. Retorno del centro histórico por parte de la S-22 junto a amplios sectores de la sociedad oaxaqueña. |
| Segundo subperiodo                                         | Reintegración, masificación y ofensiva (15- junio / 24- agosto)                                                                                                                     |
| Acontecimiento/s                                           | 23-30: Inicio "Caravanas de la muerte". Masificación de bonistas por la ciudad. Toma de 12 radiofrecuencias más que serán confiscadas.                                              |
| Tercer subperiodo                                          | Encastillamiento y negociación (23- agosto / 28- octubre)                                                                                                                           |
| Acontecimiento/s                                           | 28-30: Firma de acuerdo Segob/S-22. Demora represión de la HED.                                                                                                                     |
| Cuarto subperiodo                                          | Represión y declive (28- octubre / 31- enero-2007)                                                                                                                                  |
| Acontecimiento/s                                           | 31-01-2007: Retiro de Oaxaca de la HED.                                                                                                                                             |

Fuente: elaboración propia a partir de datos secundarios.

2 Se emplea este término clásico del autor norteamericano Tarrow, pero se distancia de sus supuestos estructuralistas (las oportunidades crean a los movimientos), y formalistas (desvinculación entre los movimientos y las contradicciones estructurales no políticas de las sociedades).

3 Llamamos acontecimientos a esos hechos quiebre, que por su magnitud cuantitativa o cualitativa modifican la manera en que se desenvuelve la disputa.

## Las principales acciones dentro de cada subperiodo:

| Periodo                                                 | Acciones más relevantes de cada periodo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Acercamiento/s                                          | 1-05: Presentación del petitorio magisterial.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Conflicto general (1-05 / 14-08)                        | 19-05: Día del maestro. Marcha estatal del magisterio. Inicia la jornada de lucha magisterial.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|                                                         | 22-05: La S-22 instala platóon permanente en el Zócalo. Participan todos sus agremiados.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                                                         | 22-06: Primera megamarcha. Se pide juicio al gobernador Ulises Ruiz Ortiz (URO).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Acercamiento/s                                          | 27-06: Segunda megamarcha. Se estima una participación entre 120 mil y 200 mil personas. Concluye con un juicio popular en contra de Ulises Ruiz donde participan diversas organizaciones sociales, políticas, sindicales, y comunitarias.                                                                                                                                                                                    |
|                                                         | 14-06: Reacción a la S-22 y posterior encastellamiento de la policía estatal. Retoma del centro histórico por parte de la S-22 junto a amplios sectores de la sociedad oaxaqueña.                                                                                                                                                                                                                                             |
| Politicización, movilización y ofensiva (15-06 / 21-08) | 17-06: Surgimiento de la Asamblea Popular del Pueblo de Oaxaca (luego Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca).                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                                         | 17-06: Tercera megamarcha en la que se exige la intervención del Secretario de Gobernación, Carlos Abascal, para destituir a URO. Son 500 mil personas.                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                                         | 28-06: Cuarta megamarcha contra URO. Entre media y un millón. El secretario general de la S-22, Enrique Rueda Pacheco, dice que se están dando las "condiciones para una insurrección popular".                                                                                                                                                                                                                               |
|                                                         | 02-07: Elecciones presidenciales. En Oaxaca triunfa el voto castigo al PRI.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                                         | 17-07: URO cancela la Guerlagueta.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|                                                         | 25-07: Miles de personas participan de la Guerlagueta Popular, realizado en el estadio del Instituto Tecnológico de Oaxaca.                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                                         | 26-07: "Ofensiva 16 de julio" consistente en bloqueos, cierre de avenidas y carreteras y toma de edificios públicos. Entre ellos el Congreso, el tribunal superior de justicia y la casa de gobierno.                                                                                                                                                                                                                         |
|                                                         | 22-08: Más de dos mil mujeres oaxaqueñas de diferentes organizaciones de la APPO toman la Corporación Oaxaqueña de Radio y Televisión (CORTV) del gobierno estatal y las ponen en funcionamiento.                                                                                                                                                                                                                             |
|                                                         | 25-08: Elaboración de los principios políticos ideológicos de la APPO.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                                                         | 23-08: Inicio "Cereventas de la Muerte". Masificación de barricadas por la ciudad. Toma de 12 radioemisoras más (que serán destruidas).                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Reduccion de intento y negociación (23-08 / 26-10)      | 28-08: Funeral de José Jiménez Colmenares por el centro histórico de la ciudad deviene multitudinaria movilización.                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|                                                         | 29-08: El Secretario de Gobernación se sienta por primera vez a dialogar con una comisión mixta de la APPO a la S-22.                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                                         | 06-09: La Asamblea Estatal del Magisterio—su máximo órgano de discusión y decisión—aprobó que su dirigencia pasara de la fase de diálogo a la de negociación con el gobierno federal.                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                                         | 12-09: Por iniciativa del PAN y el PRI se declara imprudente la solicitud de desaparición de poderes.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                                         | 15-09: S-22 y APPO rechazan ofrecimiento de la SEGOB (que no incluye la caída de URO).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                                                         | 9-10: Última reunión SEGOB/S-22/APPPO.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                                                         | 14-10: Es asesinado Alejandro García con un impacto de bala en la cabeza cuando abren fuego contra una barricada en Simón Bolívar.                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Represión y ofensiva (28-10 / 24-01-2007)               | 27-10: Son asesinados el profesor Brilliano Alvaros Patiño y el comunero Esteban Zarita López de Santa María Coyotpetec y el camarógrafo Bradley Ronald Will en Santa Lucía del Camino. La señora Estelita Olivera Díaz fallece al impedirse el paso a una ambulancia que la transportaba al hospital. En barricada de Santa Lucía también fue herido Ovidio Ramírez del Milenio y 13 personas más en Santa María Coyotpetec. |
|                                                         | 28-10: Firma de acuerdo Segob/S-22. Primera represión de la Policía Federal Preventiva (PFP).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|                                                         | 02-11: Batalla de todos los santos. La PFP ingresa a Ciudad Universitaria de la UASO con intención de quitar la barricada de Cinco Señores y tomar el control de Radio Universidad. Los enfrentamientos duran cerca de siete horas y la APPO reportó 200 heridos. La APPO gana la contienda.                                                                                                                                  |
|                                                         | 05-11: Megamarcha. Decenas de miles realizan otra megamarcha en la ciudad de Oaxaca contra la PFP y por la salida de URO.                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                                         | 06-11: La APPO intensifica sus acciones llamando a una "nueva ofensiva general" y volviendo a realizar movilizaciones masivas por la destitución de URO.                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                                                         | 09-11: Solidaridad con la APPO en varias partes del mundo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Acercamiento/s                                          | 21-11: Cuarta acción represiva de la PFP. Cuatro horas de enfrentamiento entre PFP y APPO.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|                                                         | 23-11: Represión de la PFP en el centro histórico. Cientos de heridos y detenidos, numerosos inmuebles públicos y privados dañados, así como autos incendiados.                                                                                                                                                                                                                                                               |
|                                                         | 04-12: Flavio Sosa, el referente público más conocido de la APPO, es detenido en el DF. Es llevado un penal de máxima seguridad en el Estado de México.                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                                         | 24-01-2007: Retiro de Oaxaca de la PFP.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

Fuente: elaboración propia a partir de datos secundarios.

La periodización del conflicto a partir de la cronología elaborada con fuentes secundarias, sirve para construir los subperiodos del enfrentamiento. El primer subperiodo inicia con la presentación del pliego petitorio de la S-22 a las autoridades de Oaxaca, donde el aumento salarial y la re zonificación aparecen como las primordiales reivindicaciones. Al interior de la S-22 hubo disputas entre, por un lado, una fracción cercana al gobierno, que acusaba al secretario general (Enrique Rueda Pacheco) de corrupto; y, por otro lado, sectores opositores que sostenían que el secretario general era cooptado por el gobierno. Una de las consecuencias de estas disputas, fue la radicalización de la dirección de la S-22 (Hernández Ruiz, 2006).

En el marco del reclamo de la S-22, varios sectores sociales se movilizan contra el gobernador priísta URO, quien desde que asumió en el 2004, llevó a cabo una escalada represiva contra los diversos sujetos opositores.

La intransigencia y la absoluta falta de interés en la negociación demostrada por URO, invita a pensar a la EOP local (Oaxaca), como una incitación a la unidad de los diversos sectores golpeados por su política represiva. Es decir, en una EOP que favorece la unidad de los expulsados. Por otro lado, la EOP a nivel nacional está caracterizada por la movilización pre-elección presidencial; el contexto nacional es de ebullición.

En el subperiodo titulado “conflicto gremial”, se avizora un aumento en el enfrentamiento entre las partes. Mientras que cada vez más sectores se empiezan a movilizar contra URO, él aumenta sus amenazas de represión masiva frente a todos los subalternos inconformes. URO y su entorno creyeron que una represión total disminuiría fuertemente a sus enemigos, y la S-22 suponía que bajar los brazos antes de tiempo por miedo a una acción contundente del gobierno, debilitaría mucho su situación. Este subperiodo es el momento previo al choque de trenes.

Se llega al acontecimiento del 14 de junio. Ese día fue el elegido por URO, para desalojar el plantón de 50 cuadras en el centro histórico que tenían los maestros. Pero la falta de capacitación y equipamiento de los policías estatales, sumado al apoyo popular que recibieron los maestros, provocaron una derrota de las fuerzas represivas y una retoma del centro histórico por parte de los alzados. La policía estatal, ampliamente superada, decidió acuartelarse por varios meses (Osorno, 2016).

El segundo subperiodo titulado “Politización, masificación y ofensiva”, va desde el 15 de junio hasta el 21 de agosto. Desde el fracaso de la represión, hasta el inicio de las “Caravanas de la muerte”. Lo que indicó la nueva ofensiva del gobierno local contra el movimiento.

Es un proceso de politización, porque las reivindicaciones gremiales pasan a segundo plano frente a la propuesta de caída del gobernador. De hecho, la campaña por el voto castigo al Partido Revolucionario Institucional (PRI) -del que era parte URO-, le propinó una dura derrota electoral al partido gobernante el 2 de julio. A su vez porque se construye una novedosa organización política-social que conjunta a los diversos movimientos que hay en Oaxaca: la APPO. En el transcurso de este subperiodo, la APPO construyó estatutos y se brindó sus propios principios ético-políticos.

Es de masificación, porque es el momento donde la mayor cantidad de personas estuvieron involucradas activamente. Por ejemplo, en la megamarcha del 28 de junio, se movilizaron entre 500 mil y un millón de personas. Es decir, en un día hubo la misma cantidad de gente movilizada, que la que vive en la ciudad Oaxaca de Juárez (600 mil aproximadamente), si se considera el total de la población estatal (3 millones 500 mil), alrededor de un 25% de ella. Ambos datos evidencian una relación de la cantidad total de población, con la cantidad total de población movilizada.

Es de ofensiva, porque el movimiento radicalizó sus acciones y obtuvo triunfos a partir de ello; por ejemplo, logró cancelar la Guelaguetza<sup>4</sup> y realizar una alternativa; mantuvo el acuartelamiento de la policía; tomó los principales medios de difusión de Oaxaca, los puso a funcionar y; usurpó varios edificios gubernamentales. La ofensiva adquirió el nombre de “estrategia de ingobernabilidad”, con la cual el

4 La Guelaguetza es una fiesta anual organizada por el Estado, donde se reúnen las distintas culturas de las ocho regiones de Oaxaca. Se cuestionó su carácter “mercantilizador” la S-22 y la APPO hicieron una alternativa ese año.

movimiento buscó apoyarse en las leyes imperantes en el país para destituir a URO. La jurisprudencia mexicana indica que cuando hay desaparición de poderes, es posible deponer a un gobernador.

En este subperiodo las disputas sobre todo, se materializaron en las distintas acciones tácticas de los diversos grupos. Mientras algunos buscaron evitar las acciones más radicales, boicot a la Guelaguetza, toma de edificios, secuestro de funcionarios (por ejemplo, el del secretario de la S-22, Enrique Rueda Pacheco), hay otros que buscaron llevarlas a cabo. Se puede afirmar que hubo una disputa por el movimiento y el ala más radicalizada tuvo la iniciativa y con sus acciones vitalizó el conflicto con un importante apoyo popular. Un cronista de la situación caracterizó así el momento: “para finales de julio, la APPO, ciertamente, parecía invencible” (Osorno, 2016, p. 58).

La EOP a nivel nacional estuvo marcada, primero por la tensión de una crispada elección nacional que se percibía como definitiva, y luego por el auge de las movilizaciones producto de la creencia, sostenida con datos empíricos, de que hubo fraude contra el candidato del Partido de la Revolución Democrática (PRD) AMLO. Es decir, se estuvo en presencia de un contexto de gran ebullición social.

Durante este subperiodo hubo represión por parte del gobierno local, pero la misma dio un salto cualitativo con las “caravanas de la muerte”, organizadas por el gobierno de Oaxaca. Con ellas se inicia el próximo subperiodo titulado: “Endurecimiento y negociación (21-08-28-10)”. La mayoría de los muertos se dieron durante este subperiodo. Las caravanas de la muerte fueron el principal elemento del Operativo Hierro, con el cual URO quiso revertir la toma de la ciudad (Estrada, 2016). La respuesta a este operativo fue la masificación del uso de barricadas; Estrada Saavedra estima que el total de barricadas osciló entre 500 y 3 mil (2016). Dentro de este periodo comenzaron las negociaciones entre el Estado (con Abascal, Secretario de Gobernación), la S-22 y la APPO.

Al interior del movimiento las disputas se darán en dos bloques. Por un lado al interior de la S-22 entre los sectores que buscaban darle un cierre “gremial” al conflicto (acaudillados por Enrique Rueda Pacheco) y los más radicalizados que ponían a la caída de URO como central. Al mismo tiempo, la otra querella estará entre la APPO (para cuyas bases la caída de URO era innegociable) y la dirección de la S-22 (que buscaba un cierre “gremial” al conflicto). Esto se expresó en: a) las distintas posturas frente a la negociación, b) la decisión de la S-22 de tener una negociación con la Segob sin la APPO, y c) el aumento de los cuestionamientos públicos a Rueda Pacheco (al que calificaron de traidor). Ejemplo de esto último es la difusión del cántico: “Con Rueda o sin Rueda, Ulises va pa’ fuera”.

De esta manera los objetivos principales del primer subperiodo, las reivindicaciones gremiales, ganan más fuerza dentro de la S-22 a medida que avanzan los días del tercer subperiodo y termina por superar, dentro de la seccional, en importancia al objetivo político (caída de URO).

El aumento de la represión tuvo como resultado la muerte de un camarógrafo norteamericano, con lo que el conflicto adquirió más visibilidad internacional. Esto hizo que las acciones de solidaridad con los pueblos oaxaqueños, fuera de México aumentaran de manera exponencial. Al mismo tiempo que esos hechos represivos sucedían, la S-22 y la Segob llegaban a un acuerdo y la PFP entraba a Oaxaca (27 y 28 de octubre). Con el acuerdo Segob-S-22, varios maestros volvieron a las aulas, abandonaron las barricadas y las movilizaciones.

En el transcurso este subperiodo, las oportunidades políticas a nivel nacional se redujeron, dado que se acercó la fecha de asunción de Felipe Calderón; el gobierno federal deseó que se llegara a dicho

momento con la mayor paz social posible. Así es que a medida que pasaban los días, las negociaciones entre Segob, APPO y S-22 tuvieron menos espacio y Carlos Abascal tuvo más poder para presionar a los oaxaqueños alzados.

El cuarto y último subperiodo, “Represión y declive (28-10-4-01-2007)”, va desde la entrada de la PFP a Oaxaca hasta su salida del estado. Desde el inicio de este subperiodo muchos maestros estaban en las escuelas, por lo que el conjunto del movimiento se había debilitado. La fuerza de la PFP y la disminución del movimiento, hicieron que la gran mayoría de los enfrentamientos terminaran con varios heridos y detenidos.

Al estar resuelto el objetivo gremial, pasó nuevamente a primer plano el objetivo político (caída de URO) -de todas formas el magisterio abrogará para que se efectivicen las conquistas obtenidas-, pero la debilidad del movimiento hizo que cada vez se tuviera menos aliento para lograr una nueva ofensiva contra el gobernador. Y junto con los objetivos políticos, pasaron a obtener más importancia los objetivos pro Derechos Humanos (libertad a los detenidos, denuncia de torturas, justicia por los asesinados). La estructura de la S-22 participó de las acciones, pero con menos volumen si se le compara con los momentos previos. En este periodo es cuando las acciones en solidaridad con la APPO serán mayoritarias tanto dentro de México, como de varias partes del mundo.

Una de las principales disputas en este subperiodo fue entre los sectores radicalizados de la APPO (principalmente los “chavos banda”<sup>5</sup> y los jóvenes universitarios) contra los otros sectores de la APPO que no buscaban la confrontación directa con la PFP. Esto se expresó en cada una de las represiones masivas que hizo la PFP. Dentro de todos esos enfrentamientos los sectores radicalizados obtuvieron un triunfo el 2 de noviembre en la llamada “batalla de todos los santos”, sucedida en las inmediaciones de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). En este subperiodo el movimiento obtuvo cada vez menos fuerza y sus reacciones a las acciones represivas de la PFP y el gobierno local, fueron menos sólidas. Así es que el 24 de enero del 2007, la PFP se retiró definitivamente de Oaxaca y URO logró controlar el estado sin ella.

Otro dato que influenció en el declive del movimiento, fue la disminución del poder del movimiento contra el fraude al PRD, es decir, la EOP a nivel nacional se estrechó. La APPO no se desarticula en enero de 2007, pero su capacidad de incidencia disminuyó fuertemente.

Finalmente la insurrección no logró su objetivo principal y URO terminó su mandato según estaba previsto por el calendario electoral. Luego de este suceso, se desarrolló un movimiento por abajo de todos esos sectores, que se incorporaron masivamente a la participación social-popular-política (Garza Zepeda, 2016), y dentro de las superestructuras políticas, la turbulencia social desembocaría en la salida del PRI de la gubernatura de Oaxaca; quien asumió después de URO, fue Gabino Cué Monteagudo, por un frente protagonizado por el Partido Acción Nacional (PAN) y el PRD.

## Conclusión

La periodización propuesta deberá ser robustecida, a través de incorporar las variaciones a lo largo del enfrentamiento de la subjetividad de los alzados. Lo sucedido en Oaxaca, puede ser pensado como uno

<sup>5</sup> Con este término se hacía referencia a los jóvenes marginados que participaban del movimiento, muchas veces encabezaban los enfrentamientos con la policía.

de los momentos más agudos del ciclo de protesta surgido en América Latina contra el neoliberalismo (Giarraca, 2008). Pero aparte de ser latinoamericano, fue un movimiento claramente oaxaqueño, que expresó las tradiciones políticas y sociales de los pueblos de dicha región, de sus culturas y experiencias organizativas.

## Referencias

- Adorno, T. (2011). *Epistemología y ciencias sociales*. Valencia: Fronesis.
- Estrada Saavedra, M. (2016). *El pueblo ensaya la revolución. La APPO y el sistema de dominación oaxaqueño*. Ciudad de México: Colegio de México.
- Garza Zepeda, M. (2013). *Insurrección, fiesta y construcción de otro mundo en las luchas de la APPO. Oaxaca 2006-2010*. México: Juan Pablos Editor/UABJO.
- Giarraca, N. (2008). *Cuando hasta las piedras se levantan. Oaxaca, México, 2006*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Hernández Ruiz, S. (2006). "Insurgencia magisterial y violencia gubernamental en Oaxaca". En Cortés (Coord.), *Educación, sindicalismo y gobernabilidad en Oaxaca*. Oaxaca: SNTE.
- Martínez Vásquez, V. (2007). *Autoritarismo, movimiento popular y crisis política: Oaxaca 2006*. Oaxaca: II-SUABJO.
- Marx, K. (2003). *El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*. Buenos Aires: AGEBE.
- Osorno, D. (2016). *Oaxaca sitiada. La primera insurrección del siglo XXI*. Ciudad de México: Almadía.
- Tarrow, S. (1997). *El poder en Movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza editorial.

# Maestrías en:

**Educación Inclusiva**

**Educación Matemática**

**Educación Media Superior**

**Tecnología Educativa para la Innovación Escolar**

**División de Posgrados**

posgrados@cresur.edu.mx

Tel: (963) 63 6 61 00 Ext. 301

**Dirección de Servicios Escolares**

atento@cresur.edu.mx

Tel: (963) 63 6 61 00 Ext. 244

**www.cresur.edu.mx**

 /cresur.comitan

 @cresur\_comitan



“

El aprendizaje por autodirección se define como la participación activa del alumno en el proceso de diseño, conducción y evaluación del aprendizaje, el cual es seleccionado e implementado por el propio alumno (Brookfield, 2001).”

### Julio César Juárez Pérez

Profesor de Tiempo Completo Titular "B" en la Escuela Normal "Juan Enriquez" de Tlacotalpan, Veracruz. Becario para estudiar posgrados de calidad dentro del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) por parte de PRODEP. Grado de Maestría en Tecnología Educativa por parte del Instituto de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Ponente en Congresos Nacionales e Internacionales (CONISEN, CONAN, EDUTEC) y autor del e-book "Uso de las pausas activas en docentes universitarios: Uso de Recursos Educativos Abiertos a través de Moodle". Línea de Investigación: Innovación, Tecnología y sociedad.



### Diana Yael Montero Mijares

Maestra en Tecnología Educativa con Acentuación en Medios Innovadores para la Educación -programa perteneciente al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT- y licenciada en Animación y Arte Digital por el Tecnológico de Monterrey. Docente de tiempo completo en el Departamento de Tecnologías de la Información y coordinadora del área de Innovación y Tecnología Educativa de la Escuela Preparatoria en el Tecnológico de Monterrey. Ha laborado en la industria como consultora junior en BI en Faktos; artista digital y programadora de ambientes virtuales educativos y de entretenimiento en CEREVROVI. Participó en dos proyectos de innovación educativa NOVUS del Tecnológico de Monterrey: "Ambiente Virtual 3D para la enseñanza de gráficas computacionales y robótica" y "Ambiente Virtual en red para concursos en el estudio del cuerpo humano". Fue parte del grupo exponente de una aplicación de Realidad Aumentada "Dragon Forces" a nivel internacional en SIGGRAPH y forma parte del Grupo de Educadores de Google.



## Autodirección y Motivación en Instituciones de Educación Superior (IES)

*Self-direction and Motivation in Higher Education Institutions*

Julio César Juárez Pérez  
juarper@hotmail.com

Diana Yael Montero Mijares  
struk.uk@gmail.com

Fecha de recepción: 15 de marzo de 2018

Fecha de aceptación: 4 de abril de 2018

ARTÍCULO

### Resumen

En esta investigación se realiza un análisis al perfil de autodirección de estudiantes de Educación Superior a través de una herramienta online, para indagar el nivel de autodirección de los participantes y analizar de qué manera los sitúa como creadores y responsables de su propio aprendizaje, para desarrollar una comparación entre los alumnos de acuerdo a su región geográfica o sexo.

**Palabras clave:** autodirección, proceso de aprendizaje, aprendizaje autodirigido.

## Abstract

*In this research an analysis to the profile of self-direction of Higher Education students through an online tool is made, to investigate the level of self-direction of the participants and analyze how they are positioned as creators and responsible for their own learning, allowing a comparison among students according to their geographical region or sex.*

**Keywords:** *self-direction, learning process, self-directed learning.*

## Introducción

Actualmente existen aún incógnitas acerca de cómo los adultos integran su proceso enseñanza-aprendizaje. Knowles, Holton III, Swanson, Izquierdo y Molina (2001), conciben el aprendizaje en adultos como una técnica nueva, donde el aprendiz debe estar consciente de su propio aprendizaje y evaluar su experiencia. La acumulación de conocimientos pierde relevancia, porque el propósito es la solución de problemas. No obstante, la motivación para su adquisición y la toma de decisiones para la optimización de dicho proceso se vuelven factores críticos que determinan el éxito o fracaso del aprendizaje. De ahí la importancia de la medición de la autodirección para la identificación del estado actual de los estudiantes y definir estrategias propias a partir de los resultados.

En este documento se aborda la definición conceptual de la autodirección, así como el análisis de reportes de investigación previos de diversos autores como un marco de referencia del cual parte la investigación propia realizada para indagar en el perfil de autodirección de estudiantes de Educación Superior en diferentes regiones de México, mediante el uso del Cuestionario de Indagación de Perfil Autodirigido (CIPA). Finalmente, se presenta la parte de resultados, seguida de su respectivo análisis y una sección de conclusiones del estudio.

## I. Definición del tema

### I.1 Concepción de la autodirección

El aprendizaje por autodirección se define como la participación activa del alumno en el proceso de diseño, conducción y evaluación del aprendizaje, el cual es seleccionado e implementado por el propio alumno (Brookfield, 2001). El logro del aprendizaje se da a través de la movilización de conductas, donde se incluyan habilidades cognitivas, estrategias y procedimientos para aprender de forma autónoma. Brockett y Hiemstra (1993) difieren, y conciben la autodirección como una forma de vida y no un método de aprendizaje. El asumir la responsabilidad del propio aprendizaje está arraigado, en la historia; y el auge que se manifiesta actualmente por su estudio, deriva de un esfuerzo deliberado de la andragogía. Una persona auto dirigida es responsable de su aprendizaje mediante la determinación de metas específicas, localización de recursos, planeación de actividades, selección de estrategias de aprendizaje, monitoreo al desarrollo de las actividades y evaluación constante del resultado de su aprendizaje (Olivares y López, 2014; Owen, 1999). Narváez y Prada (2005) consideran el concepto de aprendizaje autodirigido, como un sinónimo a aprendizaje autorregulado, autónomo y auto planificado; se describe como base la iniciativa personal para identificar metas y administrar recursos propios para el alcance de objetivos planteados.

La teoría de autodirección y el aprendizaje de adultos, establecen los límites para la exploración, yendo de la autodirección individual hacia un concepto social, donde se provee de todos los valores de la cognición activa y construida así como visión, lenguaje y objetivos compartidos (Boyer y Kelly, 2005).

## 1.2 Modelos para explicar la autodirección

Cázares (2002) concibe la autodirección, como un concepto observado a través de las manifestaciones en cierto nivel de desarrollo de los componentes de planeación y ejecución de estrategias de aprendizaje; en el uso de la experiencia y conciencia crítica; el potencial interno; y por último, la interdependencia social y tecnológica. Estos componentes son indispensables en cada acto de la persona, como guía hacia el aprendizaje y también como reguladora de sus acciones y conductas en general.

Brockett y Hiemstra (1993) se enfocan en la autodirección del aprendizaje, a través de un modelo de dos dimensiones: en la primera, el estudiante asume la responsabilidad de su propio aprendizaje y le llaman aprendizaje autodirigido (lo cual corresponde a la primera de Cázares de planeación y ejecución de estrategias del estudiante); la segunda corresponde a la autodirección del estudiante que considera de manera más global los conceptos descritos por otros autores.

Olivares y López (2014) proponen un modelo de tres dimensiones integrado por las estrategias de aprendizaje, el manejo de emociones y la mejora continua. Las estrategias de aprendizaje hablan de la responsabilidad de su propia enseñanza, a través de la selección de estrategias y planeación de los pasos intermedios para la consecución de metas, lo que muestra correspondencia con el modelo de Cázares y Brockett y Hiemstra, en su primer componente. El manejo de emociones describe la regulación del deseo y entusiasmo para aprender. La mejora continua habla de la reflexión hacia la evaluación y replanteamiento de nuevas metas de aprendizaje.

Narváez y Prada (2005) consideran tres dimensiones del aprendizaje autodirigido: las estrategias cognitivas, la metacognición y la motivación. La primera se enfatiza un ser que genera estrategias, la segunda es tener hábitos y conciencia de un pensamiento que guía los planes, la última obedece al esfuerzo y la elección constante.

## 1.3 Métodos para evaluar la autodirección

Existen diferentes instrumentos para evaluar el perfil de autodirección del individuo, a través de una serie de actitudes y habilidades que están asociadas con el aprendizaje autodirigido, entre ellos se encuentran: el *Oddi Continuing Learning Inventory (OCLI)*, la *Self-Directed Readiness Scale (SDLRS)*, el Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido (CIPA) y el Cuestionario de Competencias Genéricas Individuales (CCGI).

El OCLI es un instrumento de 24 ítems, que mide en escala de Likert conceptos de autoeficacia, autoestima y responsabilidad personal con base en rasgos de la personalidad (Cázares y Ponce, 2009). La SDLRS es un instrumento de autoevaluación diseñado por Guglielmino, que mide actitudes, habilidades y características de predisposición a la autodirección. El CIPA es un cuestionario que cuenta con diferentes revisiones y está compuesto de 50 ítems que indagan en el perfil de la autodirección, bajo el modelo de Cázares (2002). El CCGI es un instrumento que evalúa seis competencias genéricas en 74 ítems, 12 de ellos de autodirección, en un modelo de tres componentes de Olivares y López (2014).

## 2. Investigaciones relacionadas

Diversas investigaciones han abordado la medición de la autodirección del aprendizaje. Cerda, Parra, López-Vargas y Saiz (2014) realizaron una investigación para identificar las posibles relaciones entre género, desempeño académico y uso de habilidades de aprendizaje autodirigido. En el estudio participaron estudiantes que cursan programas de pedagogía en tres universidades chilenas. Se utilizó una escala basada en el modelo de Garrison, para medir la capacidad de aprendizaje autodirigido en tres dimensiones: autogestión, motivación y auto monitoreo. El desempeño académico fue calculado con base en el promedio de notas acumulado (PGA). Los resultados muestran diferencias de género en las dimensiones de autogestión y auto monitoreo a favor de las mujeres. Complementariamente se identificaron diferencias en aprendizaje autodirigido, según carrera disciplinar cursada y años de estudio.

Brockett y Hiemstra (1993) realizan una revisión bibliográfica sobre la educación en adultos. El objetivo de esta investigación es proporcionar tanto al académico como al profesional, una síntesis global de las realizaciones, cuestiones y prácticas relacionadas con la autodirección en el aprendizaje. Ellos conceptualizan la autodirección, como una forma de vida que presenta estrategias para facilitar el aprendizaje por autodirección, como método de instrucción y para potenciar la autodirección, como un aspecto de la personalidad adulta. Realizando, a su vez, un análisis de las tendencias de investigación actuales, cuestiones fundamentales de orden práctico: las perspectivas institucionales de la autodirección, cuestiones programáticas, perspectivas internacionales y problemas éticos.

Cázares y Ponce (2009) realizan un estudio exploratorio descriptivo, con la finalidad de identificar si existe diferencia significativa en los resultados obtenidos en la aplicación de tres distintos instrumentos (OCLI, SDRLS y CIPA), para la medición de su perfil de autodirección en alumnos de posgrado en la modalidad en línea. La información sirve para identificar el instrumento más *ad hoc*, el nivel de autodirección, dependiendo de las necesidades del usuario. En ese sentido, las diferencias importantes entre los instrumentos, se deben a los cambios que están ocurriendo actualmente en la sociedad, entre ellos la inclusión a la era digital.

La comparación de los resultados de instrumentos como SDRLS y CIPA que se evalúan en cinco niveles de respuesta, facilita el análisis estadístico y permite resultados más confiables, mientras que OCLI con dos niveles, no permite que se pueda realizar el mismo tipo de análisis. La investigación sugiere también, que el instrumento SDRLS no sea considerado el más apto para medir la autodirección en adultos que estudian en modalidad en línea, ya que tuvo un nivel de varianza mayor que el CIPA, y éste puede ser utilizado para medir el perfil de autodirección de aspirantes a estudiantes que deseen estudiar preparatoria, profesional, maestrías o doctorados en su modalidad en línea y con base a sus resultados pueden modificarse o rediseñarse las actividades de aprendizaje.

La investigación realizada por Guglielmino (2008), es probablemente la evaluación más ampliamente utilizada en el campo de aprendizaje autodirigido, debido a que examina a profundidad el conjunto de actitudes, habilidades y características que componen la disposición a participar en el aprendizaje autodirigido, misma que se realizó a partir de una muestra intencionada de 14 individuos. El SDRLS es utilizado como un método para evaluar la percepción de un individuo sobre sus habilidades y actitudes que se asocian con la autodirección en el aprendizaje; la escala se estructura en torno a ocho factores, de actitud y personalidad, que están vinculados a la disposición y otras variables psicológicas.

En ese mismo marco de referencia, la investigación realizada por González (2012), aborda una investigación educativa donde se realizan las prácticas de aula de los estudiantes a través de la metodología Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), para agregar conocimiento nuevo sobre su utilidad en el

proceso de enseñanza y aprendizaje en enfermería. El CIPA fue el instrumento utilizado para tal investigación, con la intención de demostrar que una persona autodirigida, por lo general, muestra una alta autoestima y como consecuencia el logro de sus objetivos. El autor define a la persona autodirigida, como una que sabe perfectamente qué es lo que pretende conseguir y cómo hacerlo, analizando con cuidado lo irrelevante, tiene presente los valores éticos y sabe relacionarse adecuadamente con la gente que le rodea, de las cuales se obtienen como hallazgo las correlaciones y las diferencias de medias en el pre-test y pos-test entre los componentes.

En este estudio se hará referencia al CIPA, para indagar en el nivel de autodirección de los participantes y analizar de qué manera la autodirección los sitúa como creadores y responsables de su propio aprendizaje, para posteriormente comparar si existen diferencias significativas en cuanto al perfil autodirigido en adultos de acuerdo a su región geográfica o sexo.

### 3. Metodología

La presente investigación consiste en un estudio exploratorio descriptivo con un enfoque cuantitativo, y se utiliza como instrumento el Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido (CIPA) en una muestra de adultos, cuyas edades oscilan entre los 20 y 25 años de edad. La prueba CIPA evalúa la autodirección, como un concepto donde el estudiante es capaz de tener iniciativa personal para analizar sus propias necesidades de aprendizaje y formular a partir de esta, sus propios objetivos y estrategias para mejorar.

Este llamado perfil de autodirección, se analiza con base en componentes de autodirección que integran la planeación y ejecución de estrategias; la capacidad interna, la interdependencia social y tecnológica; y el uso de experiencia y conciencia crítica. Este instrumento ha sido revisado en diferentes ocasiones, a partir de un modelo propuesto en el 2002 por Cázares (2002), posteriormente en el 2007 se hizo una revisión (Aceves, 2008). Las respuestas se evalúan en una escala Likert de 5 niveles, que va desde 1 “me siento y pienso así ocasionalmente”, hasta 5 “no pienso así nunca”. Por lo que el 1 es considerada la respuesta más favorable, entre más respuestas el alumno identifique como 1, más autodirigido es.

La muestra fue seleccionada por medio de un muestreo aleatorio simple, en el cual todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de ser elegidos (Giroux y Tremblay, 2004).

El método de recolección de datos fue transeccional al recoger todos los datos en un sólo periodo, durante el mes de noviembre del 2015, en las regiones norte, centro y sur de México, en tres instituciones educativas del sector privado y público dedicadas a la formación profesional de estudiantes. La fuente es primaria, ya que los datos fueron recopilados directamente de la muestra, vía encuesta electrónica a fin de obtener de manera sistemática y ordenada información sobre las variables que intervienen en una muestra determinada. Esta información hace referencia a lo que las personas son, hacen, piensan, opinan, sienten, esperan, desean, quieren u odian, aprueban o desaprueban, o los motivos de sus actos, opiniones y actitudes (Blaxter, 2009). A diferencia del resto de técnicas de entrevista, la particularidad de la encuesta es que realiza a todos los entrevistados las mismas preguntas, en el mismo orden, y en una situación social similar; de modo que las diferencias localizadas son atribuibles a las diferencias entre las personas entrevistadas.

Para el acondicionamiento de datos de la investigación, se contó con un procedimiento manual, al utilizar una hoja de cálculo de Excel. Para el análisis de los mismos, se utilizó el software computacional Minitab 16 y se hizo a través del registro de datos estadísticos, este permite utilizar información existente sobre el tema. En este tipo de análisis toda la información es cuantificada, por lo que arrojó información para determinar el perfil de autodirección en alumnos.

#### 4. Análisis de resultados

La muestra abarcó a 72 alumnos de Educación Superior cuya edad promedio fue de 21 años. La mayoría de la muestra pertenece a la zona sur (45.83%), en seguida la zona norte (38.88%) y el centro (15.27%). La composición de la población corresponde un 56.94% a mujeres y el 43.05% a hombres. El 95.83% corresponde a Educación Superior y el 4.16% a Posgrado.

El análisis estadístico del estudio se realizó mediante estadística descriptiva, análisis de acuerdo a las categorías de los perfiles de autodirección y análisis de varianza mediante la prueba ANOVA. La estadística descriptiva demuestra tendencias en el comportamiento de la población, en este caso se realizó de acuerdo a las componentes propuestas por Aceves (2008). El análisis del nivel en el perfil de autodirección se realiza de acuerdo a las categorías propuestas por Aceves, donde un individuo que muestra valores en el CIPA de 50 a 68 presenta un perfil óptimo de autodirección, uno de 69-76 es uno muy bueno, de 77-83 nivel moderado, 84-92 intermedio, y 93-250 bajo.

Este cálculo considera la suma de las respuestas obtenidas en cada pregunta en el cuestionario, para después evaluar el grado de autodirección en el estudiante. La prueba ANOVA se utiliza para hacer una comparación de las medias, cuando se tienen a partir de tres grupos a comparar. En esta se tiene una hipótesis nula, también llamada  $H_0$ , donde se utiliza el estadístico p-valor para evaluar si existe una diferencia estadística entre las medias. Se considera una confiabilidad del 95%, por lo que se compara el p-valor con la referencia de 0.05 (equivalente al 5%), al ser mayor el estadístico generado se rechaza que existan diferencias entre las medias. Dicha prueba también fue realizada utilizando las categorías de Aceves. Los resultados de la estadística descriptiva y análisis de varianza se muestran concentrados en la tabla I.

En el caso de la componente 1 “Planeación y ejecución de estrategias”, en la cual el individuo debe ser capaz de seleccionar alternativas hacia el futuro, a través de identificar los recursos y metas para alcanzarla, los estudiantes muestran una media de 1.847 y desviación estándar de 0.769. En el caso del componente 2 “Potencial interno”, el estudiante debe evidenciar el interés para desarrollar sus habilidades y ser el mejor, mediante su disponibilidad a todo para alcanzarlo, por ejemplo, en los aspectos de la administración del tiempo, esfuerzo y búsqueda de información. Los estudiantes muestran una media de 1.836 y desviación estándar de 0.735. Para la componente 3 de “Interdependencia social y tecnológica”, se evalúa que el estudiante tenga voluntad por el aprendizaje y asumir responsabilidad de sus actos. En esta, los estudiantes muestran una media de 1.745 y desviación estándar de 0.806. Por último, en la componente 4 del “Uso de la experiencia y conciencia crítica”, se engloban los ítems que evalúan el uso de la experiencia en solución de problemas y empatía. En ella, los estudiantes muestran una media de 1.758 y desviación estándar de 0.765. No obstante, al realizar una comparación entre dichas medias, mediante el análisis ANOVA de un factor, se comprueba que las varianzas de las componentes son similares (0.591, 0.541, 0.650 y 0.586 respectivamente), por lo que no existe diferencia significativa ( $p\text{-valor}=0.801$ ) entre

los resultados obtenidos en los alumnos por componente, es decir, que su perfil autodirigido no se considera mejor en ninguna de las componentes del modelo. Lo cual difiere de los resultados encontrados por González (2012), en el cual reporta que los estudiantes evidenciaron mejoras en la componente de planeación y ejecución de estrategias de implementar ABP.

Al hacer una identificación de las diferencias encontradas por género en la componente 1, los hombres muestran una media de 1.732, mientras que las mujeres una ligeramente menos favorable de 1.933. Sin embargo, la diferencia no es significativa ( $p\text{-valor}=0.275$ ). En la comparación por región geográfica, las medias son de 1.716, 1.883 y 1.945, para la región norte, centro y sur, respectivamente; no obstante tampoco existe una diferencia estadísticamente significativa ( $p\text{-valor}=0.510$ ). En el caso de la componente 2, al hacer una identificación de las diferencias encontradas por género, los hombres muestran una media de 1.674, mientras que las mujeres una de 1.958, lo cual significa que se auto perciben con un menor perfil autodirigido; sin embargo, la diferencia no es significativa ( $p\text{-valor}=0.106$ ). En la comparación por región geográfica, las medias son de 1.637, 1.965 y 1.962, para la región norte, centro y sur, respectivamente; no obstante, tampoco existe una diferencia estadísticamente significativa ( $p\text{-valor}=0.188$ ). En la componente 3, al analizar las diferencias encontradas por género, los hombres muestran una media de 1.638, mientras que las mujeres una de 1.827; sin embargo, la diferencia no es significativa ( $p\text{-valor}=0.328$ ). En la comparación por región geográfica, las medias son de 1.602, 1.884 y 1.820, para la región norte, centro y sur, respectivamente; no obstante, tampoco existe una diferencia estadísticamente significativa ( $p\text{-valor}=0.480$ ). Después, en la componente 4, las diferencias encontradas por género, los hombres muestran una media de 1.6022, mientras que las mujeres una de 1.876; sin embargo, la diferencia no es significativa ( $p\text{-valor}=0.134$ ). En la comparación por región geográfica, las medias son de 1.639, 1.840 y 1.830, para la región norte, centro y sur, respectivamente; no obstante, tampoco existe una diferencia estadísticamente significativa ( $p\text{-valor}=0.585$ ). Estos resultados, contradicen los obtenidos por Cerda, Parra, López-Vargas y Saiz (2014) ya que no se identificaron diferencias entre las relaciones de género o región y el uso de habilidades de aprendizaje autodirigido.

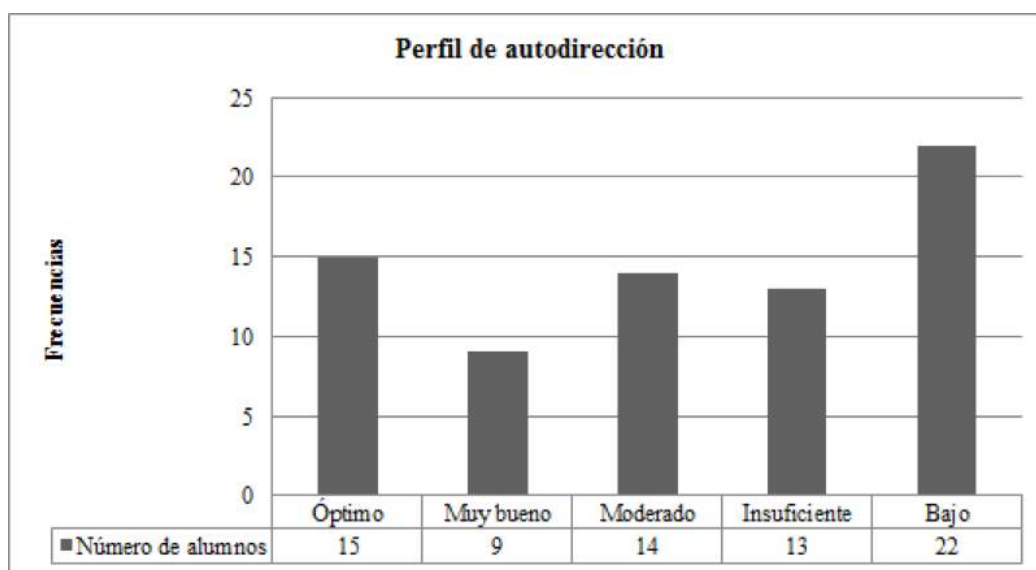
Por último, se realizó el análisis del perfil de autodirección de los estudiantes de acuerdo a Aceves (2008), en el cual se utilizan las categorías óptimo, muy bueno, insuficiente y bajo, el resultado se presenta gráficamente en la figura 1. Los estudiantes están en su mayoría ubicados en el perfil bajo, lo cual quiere decir que obtuvieron más de 95 puntos en el cuestionario. Este resultado refleja la realidad que se encuentra en el salón de clases, donde los estudiantes no evidencian el dominio de estrategias para mantener su motivación en el transcurso del periodo, ni la dirección para plantear sus propias metas de aprendizaje.

Tabla I. Tendencias por componente

| Componente                                 |              | Media        | Desviación estándar | p-valor |
|--------------------------------------------|--------------|--------------|---------------------|---------|
| Planeación y ejecución de estrategias      | Región:      |              |                     |         |
|                                            | Norte        | 1.716        | 0.380               | 0.275   |
|                                            | Centro       | 1.883        | 0.998               |         |
|                                            | Sur          | 1.945        | 0.923               |         |
|                                            | Sexo:        |              |                     |         |
|                                            | Femenino     | 1.933        | 0.961               | 0.510   |
|                                            | Masculino    | 1.732        | 0.3802              |         |
|                                            | <b>Total</b> | <b>1.847</b> | <b>0.769</b>        |         |
| Capacidad interna                          | Región:      |              |                     |         |
|                                            | Norte        | 1.637        | 0.360               | 0.106   |
|                                            | Centro       | 1.965        | 0.905               |         |
|                                            | Sur          | 1.962        | 0.882               |         |
|                                            | Sexo:        |              |                     |         |
|                                            | Femenino     | 1.958        | 0.907               | 0.188   |
|                                            | Masculino    | 1.674        | 0.367               |         |
|                                            | <b>Total</b> | <b>1.836</b> | <b>0.735</b>        |         |
| Interdependencia social y tecnológica      | Región:      |              |                     |         |
|                                            | Norte        | 1.602        | 0.365               | 0.328   |
|                                            | Centro       | 1.884        | 1.080               |         |
|                                            | Sur          | 1.820        | 0.966               |         |
|                                            | Sexo:        |              |                     |         |
|                                            | Femenino     | 1.827        | 1.021               | 0.480   |
|                                            | Masculino    | 1.638        | 0.356               |         |
|                                            | <b>Total</b> | <b>1.745</b> | <b>0.806</b>        |         |
| Uso de la experiencia y conciencia crítica | Región:      |              |                     |         |
|                                            | Norte        | 1.639        | 0.327               | 0.134   |
|                                            | Centro       | 1.840        | 1.016               |         |
|                                            | Sur          | 1.830        | 0.931               |         |
|                                            | Sexo:        |              |                     |         |
|                                            | Femenino     | 1.876        | 0.964               | 0.585   |
|                                            | Masculino    | 1.602        | 0.3218              |         |
|                                            | <b>Total</b> | <b>1.758</b> | <b>0.765</b>        |         |

Fuente: elaboración propia.

Figura 1. Perfil de autodirección de los estudiantes



Fuente: elaboración propia.

## Conclusión

En este estudio, no se obtuvo una diferencia estadísticamente significativa entre los diferentes demográficos recolectados como región geográfica o género, en el que pudiera asegurarse un nivel superior en una componente específica o en la autodirección del aprendizaje entre los estudiantes que realizaron las encuestas, resultados que son diferentes a los reportados por otras investigaciones realizadas con el instrumento CIPA. Diversos autores plantean herramientas o estrategias para fomentar la autodirección del aprendizaje, como la implementación del ABP para potencializar el desarrollo de las propias estrategias de aprendizaje (González, 2012; Olivares y López, 2014).

En cuanto a los resultados por componentes del aprendizaje autorregulado, en el primero de ellos, “Planeación y ejecución de estrategias de aprendizaje”, se demostró que las personalidades de los encuestados son consideradas estables y con una autoestima elevada, la cual les permite la autorregulación de sus esfuerzos, debido a que cuentan con la motivación, el deseo y el interés de sobresalir con sus acciones, como lo menciona Cázares (2012).

En ese sentido, en los componentes referidos al potencial interno del estudiante y que se relacionan con su personalidad, como es el “Potencial interno e Interdependencia social y tecnológica”, se demuestra también que la administración del tiempo, la definición de objetivos y metas claras, la autoconfianza, dirección y control de la situación (Aceves, 2008), por parte de los alumnos, son importantes para que aprendan, siempre con la motivación y la utilidad de ser interesante, importante o útil para su futuro profesional y asumiendo la responsabilidad de sus actos.

El componente “Uso de experiencia y conciencia crítica”, referido al aprendizaje por la experiencia acumulada en resolver problemas y corregir acciones, se demuestra en que los alumnos, para enfrentar una situación, evocan experiencias de algún momento de su vida, partiendo de una generación de alternativas con el análisis crítico y su respectiva evaluación de alternativas.

Es necesario implementar, además, estrategias que resulten en individuos con una autoestima elevada, la cual permitiría la autorregulación de sus esfuerzos, debido a que cuentan con la motivación, el deseo y el interés de sobresalir con sus acciones (Cázares, 2002).

## Referencias

- Aceves, N. (2008). Medición del Perfil Autodirigido de jóvenes que pertenecen a la Sociedad del Conocimiento (tesis doctoral). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Monterrey, México.
- Blaxter, L. y Hughes, C. (2009). Como se realiza una investigación. Editorial Gedisa. México
- Brockett, R. G. y Hiemstra, R. (1993). El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos. Perspectivas teóricas, prácticas y de investigación. Madrid: Paidós Educador.
- Brookfield, S. (2001). Understanding and Facilitating Adult Learning. San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass Publishers.
- Boyer, N. y Kelly, M. (2005). Why Self - Directed Learning? International Journal of Self-Directed Learning, 5, 1-17.
- Cázares, Y. (2002) La Autodirección, la persona autodirigida y sus componentes; definiciones conceptuales. El Tintero, 9(38).
- Cázarez, Y. y Ponce, M. (2009). La medición de la autodirección; comparación de tres instrumentos OCLI, SDLRS y CIPA, para obtener el perfil de estudiantes en entornos virtuales. Memorias en Congreso Nacional de Investigación Educativa X. Veracruz, Veracruz.
- Cerda, C., Parra, J., López-Vargas, O., Saiz, J. L. (2014). Género, autodirección del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pedagogía. Educación y Educadores, 17(1), 91-107
- Contreras, Y., & Lozano, A. (2012). Aprendizaje auto-regulado como competencia para el aprovechamiento de los estilos de aprendizaje en alumnos de educación superior. Estilos de Aprendizaje, 10(1), 114-147.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). Metodología de las ciencias humanas. México: Fondo de Cultura Económica
- González, C. (2012). Aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas en los estudios de Grado en Enfermería (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid. Valladolid, España.
- Guglielmino, L. (2008). Why Self - Directed Learning?. International Journal of Self-Directed Learning, 5, 1-14.
- Narváez, M., Prada, A. (2005). Aprendizaje autodirigido y desempeño académico. Tiempo de Educar, 6(11), 115-146.
- Olivares, S. L. y López, M. V. (2014). Medición de la autopercepción de la autodirección en estudiantes de medicina de pregrado. Investigación en Educación Médica, 4(14), 75-80.
- Owen, R. T. (1999). Self-Directed Learning Readiness among Graduate Students: Implications for Orientation Programs. Journal of College Student Development, 40(6), 739-743.
- Knowles, M., Holton III, E. Swanson, R. A., Izquierdo, M. A., Molina, J. (2001). Andragogía: el aprendizaje de los adultos. México: Oxford University Press.

# DOCTORADO EN EDUCACIÓN INCLUSIVA



Dirigido a las y los profesionales que se desempeñan en los distintos niveles educativos de cualquier modalidad, en instituciones públicas o privadas, de la sociedad civil, dedicadas u orientadas al quehacer educativo (formal o no formal) de la región sur-sureste del país o que tengan interés en la educación y derechos humanos.

[www.cresur.edu.mx](http://www.cresur.edu.mx)

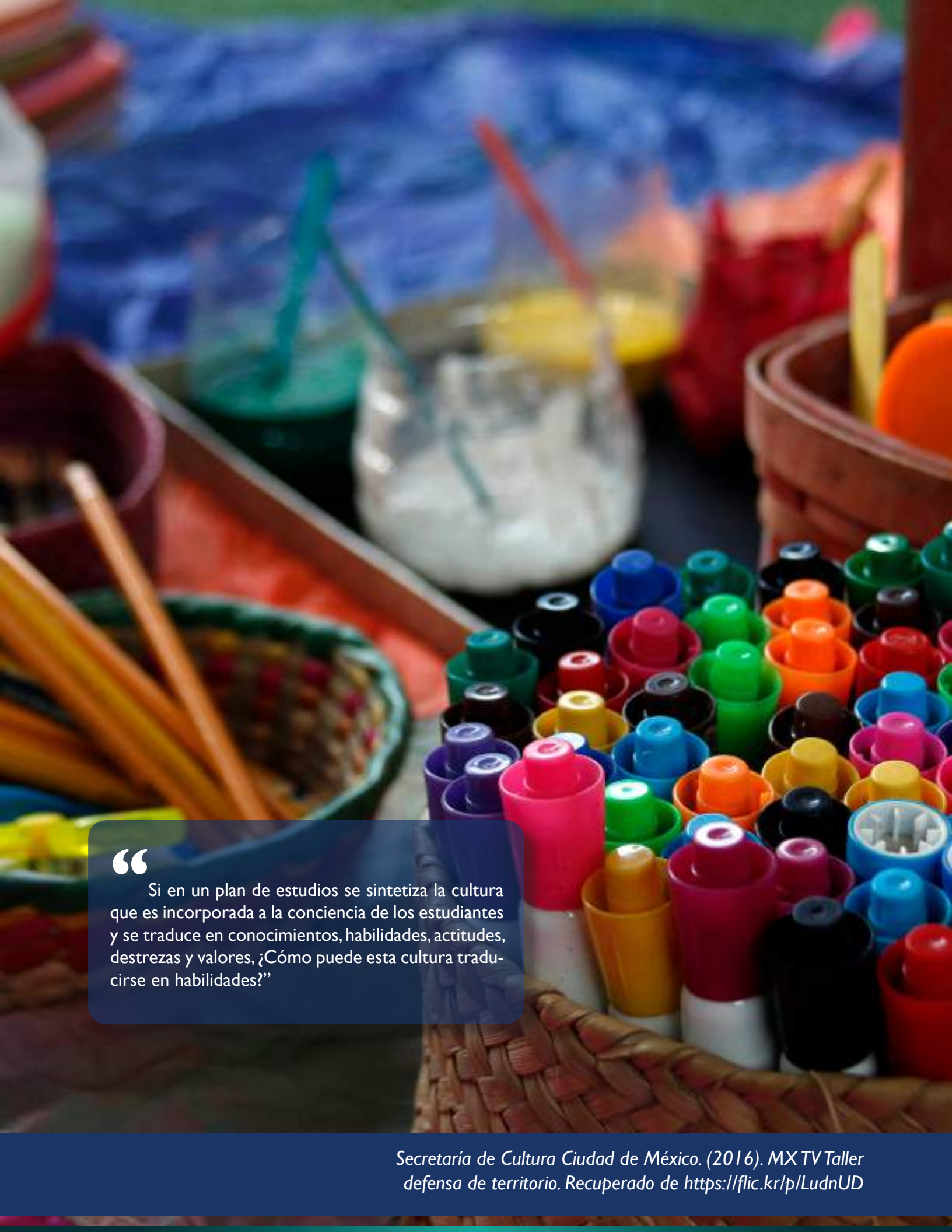
## INFORMES

### División de Posgrados

- [posgrados@cresur.edu.mx](mailto:posgrados@cresur.edu.mx)
- Tel: (963) 63 6 61 00 Ext. 301

### Dirección de Servicios Escolares

- [atento@cresur.edu.mx](mailto:atento@cresur.edu.mx)
- Tel: (963) 63 6 61 00 Ext. 244



“

Si en un plan de estudios se sintetiza la cultura que es incorporada a la conciencia de los estudiantes y se traduce en conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas y valores, ¿Cómo puede esta cultura traducirse en habilidades?”

### María del Refugio Caballero Merlín

*Es profesora normalista egresada del Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca, Licenciada en Psicología egresada de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, Licenciada en Pedagogía egresada de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente se desempeña como docente en la Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca.*



### Policarpo Chacón Ángel

*Es profesor normalista, cursó la Licenciatura en Educación Media con Especialidad en Ciencias Sociales; Licenciatura en Docencia Tecnológica; Especialización en Docencia; Especialización en Herramientas Básicas para la Investigación Educativa; Maestría en Desarrollo de la Educación Básica y Doctorado en Ciencias de la Educación. Es autor de cuatro libros, y de artículos escritos en Revistas Impresas y electrónicas. Actualmente se desempeña como docente en la Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca.*



## El enfoque por competencias y sus implicaciones en la Educación Básica Mexicana

*The competency approach and its implications in the Mexican Basic Education*

María del Refugio Caballero Merlín  
refugio2356@gmail.com

Policarpo Chacón Ángel  
polichacon@gmail.com

Fecha de recepción: 15 de marzo de 2018  
Fecha de aceptación: 2 de abril de 2018

## ARTÍCULO

### Resumen

*En este artículo se argumenta que la educación por competencias exige la formación de capital humano con capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y valores afines con el mundo globalizado, por lo que los programas se diseñan con base en el modelo por competencias, en el cual se forman sujetos con conocimientos, que desde el poder político, son válidos; con las habilidades y las destrezas para desempeñarse eficientemente en el mercado laboral; y con los valores propios de una sociedad globalizada. De este modo, los organismos económicos internacionales han tenido un papel importante en la definición de las políticas educativas, en las reformas de los planes y programas de estudios; ajustándose al modelo mundial por competencias. El trabajo se desarrolló con base en la reflexión, acerca de la forma en que se han suscitado las llamadas reformas educativas en México y se concluye que, a la Educación Básica Mexicana, se le ha cargado de tantas responsabilidades que ha acabado por no cumplir cabalmente ninguna de ellas.*

**Palabras clave:** competencias, Educación Básica, globalización.

## Abstract

*In this article, it is said that education by competencies requires the development of manpower with skills, abilities, attitudes and values associated to a globalized world, for which the curricula is designed based on a competency model. From the political point of view, it is claimed that individuals acquire some knowledge to perform efficiently in the labor market and with the values and skills, those of a globalized society. In this way, international economic organizations have played an important role in the definition of educational policies and in the study plans and programs reforms, adjusting them to the competency global model. This work was developed based on the reflection in which the so-called educational reforms have been carried out in Mexico, and it concludes that Mexican basic education has been troubled with so many responsibilities that it has ended up by not sustaining these responsibilities.*

**Keywords:** competencies, basic education, globalization.

## Introducción

No puede obviarse que el término competencia está ligado con el mundo laboral por el éxito que este ha tenido en el ámbito empresarial, cuando menos para los empresarios y por la necesidad que existe actualmente de mejorar cualitativamente la educación. Con este artículo, se trata de comprender que la globalización económica condiciona, determinantemente, a los modelos educativos y, les exige la formación de capital humano con capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y valores afines con el modelo económico neoliberal y, en estas condiciones, este enfoque está acorde con la tendencia de responder a las exigencias del mundo globalizado, los programas se diseñan con base en el modelo de competencias, donde se reclama que los sujetos adquieran solamente los conocimientos validados desde el poder político, con las habilidades y las destrezas para desempeñarse eficientemente en el mercado laboral, con los valores propios de una sociedad capitalista.

La globalización implica no sólo la multinacionalidad operativa de las empresas, sino también, la homogeneidad del aparato gubernamental de las naciones, de este modo, los organismos económicos internacionales han tenido un papel importante en la definición de las políticas educativas, así como de los sistemas educativos de todo el mundo, los cuales están orientándose a reformar sus planes y programas de estudios, ajustándose al modelo mundial por competencias.

Actualmente, la Educación Básica mexicana experimenta importantes cambios, al tratar de apegarse al enfoque por competencias, porque ahora, más que formar al ser humano y al ciudadano, interesa transmitir a los sujetos los valores, los hábitos y la cultura, propios del mundo globalizado.

## El enfoque por competencias

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), se ha ocupado de difundir y promover la implantación del enfoque por competencias en

todos los sistemas educativos del mundo, de manera que ha organizado conferencias mundiales sobre educación, donde se han definido las políticas educativas conducentes a su fin.

En 1996, la UNESCO definió a la competencia como el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten a los sujetos llevar a cabo, adecuadamente, un desempeño, una función, una actividad o una tarea. Dos años después, en 1998, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, también la UNESCO difundió la necesidad de propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de competencias para contribuir al desarrollo de la cultura social y económica de la Sociedad de la Información.

Con relación a las competencias, en el año 2002, la Comisión Europea propuso ocho campos de aplicación: 1) la comunicación en lengua materna, 2) la comunicación en lenguas extranjeras, 3) el dominio de los conceptos básicos de ciencia y tecnología, 4) el cálculo, 5) las competencias interpersonales y cívicas, 6) el aprender a aprender, 7) la cultura en general y 8) el espíritu empresarial. En realidad, la Comisión Europea propuso un modelo para el sistema educativo, es decir, definió las asignaturas que deben integrar un plan de estudios y la cultura que debe promover la escuela.

Antes, en la reunión de Lisboa del año 2000, la Comisión Europea propuso, específicamente, para la Educación Básica (EB), las competencias siguientes: 1) comunicación en lengua materna, 2) comunicación en lenguas extranjeras, 3) dominio de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), 4) competencias matemáticas, científicas y tecnológicas, 5) espíritu de empresa, 6) competencias interpersonales y cívicas, 7) aprender a aprender y 8) cultura general. En ese mismo año, en la reunión de Barcelona, se replanteó el asunto y se le dio importancia a las lenguas extranjeras y a las TIC. Por su parte, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) en 2005, en el documento denominado “Definición y Selección de Competencias” (DESECO), definió a la competencia como la habilidad para responder a las demandas o llevar a cabo tareas con éxito consistentes con las dimensiones cognitivas y no cognitivas.

Como puede apreciarse, la selección de los contenidos educativos, ha dejado de ser atribución exclusiva del sector educativo y, ahora, son las exigencias del mercado laboral quienes definen lo que aprenderán los alumnos y estas se formalizan en las normas de competencia laboral que, a su vez, se convierten en las metas de enseñanza (Guzmán, 2003, p. 146). Las organizaciones internacionales se han convertido en punta de lanza del proyecto globalizador de los capitales transnacionales; se trata de “un proceso en el que los grupos dominantes en la sociedad se unen para formar un bloque y mantener el liderazgo sobre los grupos subordinados” (Apple, 1986, p. 39).

Las organizaciones internacionales se han encargado de difundir y definir las competencias, varios autores también han asumido esa tarea. Uno de ellos es Catalano (2004) quien dice que:

La competencia no se refiere a un desempeño puntual. Es la capacidad de movilizar conocimientos y técnicas y de reflexionar sobre la acción. Es también la capacidad de construir esquemas referenciales de acción o modelos de actuación que faciliten acciones de diagnóstico o de resolución de problemas productivos no previstos o no prescriptos (p. 39).

Perrenoud (2002), por su parte, argumenta que la competencia es la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos, mantiene siempre un carácter práctico-utilitario que busca principalmente la eficiencia. En cambio para Mertens (1996):

La competencia [...] se refiere sólo a algunos aspectos de [...] conocimientos y habilidades: aquellos que son necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada. [...] El concepto de competencia hace referencia a la capacidad real del individuo para dominar el conjunto de tareas que configuran la función en concreto (pp. 61-62).

Zarifian (1999, p. 34) sostiene por competencia, el tomar iniciativa y responsabilizarse con éxito, tanto a nivel individual como de grupo, ante una situación profesional. Zarifian precisa que un sujeto competente es el que sabe hacer frente a una situación con éxito, en función de los objetivos o de la misión que le fueron confiadas. Véase cómo se plantea que, en el hacer, no se trata solamente de llevar a cabo una actividad, sino que se busca tener éxito.

Los teóricos defensores del enfoque de las competencias, dicen que sus bases se sustentan en el constructivismo, visión epistémica donde se plantea a las competencias, como desarrollo cognitivo del sujeto, dándole mayor énfasis a los procesos de aprendizaje que a los resultados que manifiesten los alumnos. Así, el acto cognitivo tiene el papel más relevante, se trata que el sujeto recuerde, comprenda, organice y utilice la información obtenida; es decir, los sujetos desarrollan procesos mentales para construir conocimientos, habilidades, asumir ciertas actitudes, prácticas y valores; en un contexto social en el cual, el lenguaje tiene una función importante en el desarrollo cognitivo. Como dice Saint-Onge (2000):

No es retener temporalmente las informaciones para “reproducirlas” tras una pregunta, sino referirse más bien a los modelos cognitivos que permiten interpretar realidades complejas. La enseñanza ya no se puede entender como la simple memorización maquinal de cadenas verbales o de contenidos reestructurados. El aprendizaje se ve como el uso de conocimientos nuevos (hechos o métodos) y de estrategias específicas para comprender de diferente forma las ideas y los problemas. Aprender es, entonces, adquirir capacidades intelectuales que permitan pensar de forma diferente. Es una actividad que compromete al alumno y exige que la enseñanza se planifique en función de las capacidades que se han de adquirir (p. 86).

Desde este enfoque, se trata de lograr en los estudiantes el desarrollo de procesos mentales, los cuales les ayudarán a mejorar su aprendizaje, a desarrollar el pensamiento abstracto y a resolver problemas de su vida cotidiana; se trata de que el sujeto tome conciencia sobre qué es lo que va a aprender, por qué debe aprenderlo y qué va a hacer con eso que aprende. Las competencias desde el constructivismo, están más encaminadas al desarrollo cognitivo, es una tarea difícil, porque formar alumnos competentes, desde esta perspectiva, implica lograr que el sujeto sea consciente de lo que hace. Por ejemplo, en la resolución de problemas, no es lo mismo resolver una situación de manera práctico-utilitaria, que entender su lógica y resolverlo con las implicaciones personales y colectivas.

La escuela tiene un lugar relevante en el enfoque por competencias, ya que es el sitio encargado de asegurar que se desarrollen los sujetos de manera efectiva. A la escuela se le exige ser el medio que permita promover una educación incluyente, con criterios igualitarios para asegurar que todos los alumnos alcancen las competencias básicas y necesarias para la vida.

## **Las competencias en la educación mexicana**

A comienzos de la década de 1970, en Estados Unidos de América y en México, empezó a aplicarse el enfoque por objetivos en planes y programas de estudio, sustentados en el conductismo; la perspectiva por metas parte del supuesto, de que los comportamientos son observables, medibles y que el aprendizaje implica un cambio de conducta en los sujetos. Esto implicó que, en la década de 1970, la atención pedagógica no estuviera en los comportamientos, sino en los cambios de conducta, de esta manera aparecen las llamadas taxonomías.

Hoy en día, los sistemas educativos de todo el mundo son encaminados a reformar sus planes y programas de estudios, ajustándose al modelo mundial por competencias, para responder a las exigencias del desarrollo económico y social; con particular importancia en las poblaciones más pobres. Deben responder también a una exigencia cultural y ética que les incumbe. Por último, se debe aceptar el reto de la tecnología que, con los posibles riesgos que ello entraña, constituye uno de los principales cauces para entrar en el siglo XXI (Delors, 1996, p. 175).

En este sentido, el Sistema Educativo Mexicano (SEM) ha tenido varios cambios en las últimas tres décadas, al asumir el modelo de educación por competencias, congruente con lo estipulado en el artículo tercero de la Constitución Política de México, donde se establece que la educación impartida por el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano. Se incluyen también, los argumentos de mejorar la calidad de la educación y hacerla más eficiente, responder al desarrollo económico y social, así como a las exigencias de la población, sobre todo de la más pobre.

En la EB, se habla de formar sujetos competentes en cada una de las asignaturas del plan de estudios (matemáticas, lenguaje, historia); en las llamadas competencias genéricas, se incluye el procesamiento de la información, la computación y la comunicación.

No obstante, la EB es, actualmente, sometida a criterios de evaluación con parámetros diseñados por el Banco Mundial; por ejemplo, a nivel internacional, la evaluación del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), en el ámbito nacional la prueba de Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Los profesores son evaluados por medio de sus alumnos, los resultados son de muy baja productividad, dado que no cumplen con los criterios de eficiencia exigidos por el enfoque por competencias. Por esta razón, desde los criterios de calidad total, el capital social producido por los profesores no es competitivo, no logran los estándares establecidos, ni los grados de satisfacción del cliente.

## **Los desafíos de la formación por competencias**

Mientras que los programas están orientados a formar ciertas competencias en los estudiantes para “hacer”; el deseo de los profesores, de preparar alumnos con los atributos propuestos por la visión inte-

gralista, no corresponde con su práctica pedagógica, ya que esta, más bien, está orientada a la formación para “hacer”, que formar para “pensar”, situación mucho más cercana con el enfoque de competencias. En el discurso, el profesor se propone instruir sujetos reflexivos, pero, en la práctica, se preparan sujetos memorísticos, quienes seleccionan una respuesta correcta entre opciones múltiples, sin que haya acciones específicas para educar sujetos con las características deseables del espíritu crítico, reflexivo, analítico, propositivo y creador. Por ejemplo, comúnmente, la enseñanza de la historia y de la geografía se realiza por medio de cuestionarios, de resúmenes, y en el caso de matemáticas, se dice que los alumnos resuelven problemas, pero en realidad hacen ejercicios, muchas veces alejados de la vida cotidiana. El plan de estudios de la EB, se sustenta en el enfoque por competencias, sin embargo, pocos profesores han comprendido los propósitos que busca este enfoque.

Si en un plan de estudios, se sintetiza la cultura que es incorporada a la conciencia de los estudiantes y se traduce en conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas y valores, ¿Cómo puede esta cultura traducirse en habilidades? En un plan de estudios, la cultura es presentada a los profesores en contenidos educativos para que éstos, a través de la práctica pedagógica, logren que los alumnos la incorporen a su conciencia. Los contenidos cognitivos de todas las asignaturas, tienen como fin la constitución de un determinado tipo de individuo para una determinada sociedad. Al respecto Lundgren (1992) sostiene:

El contenido de nuestro pensamiento es el reflejo de nuestro contexto cultural y social. Al mismo tiempo, la reconstrucción cognitiva subjetiva del mundo que nos rodea interviene en nuestras acciones y, al ser así, modifica las condiciones objetivas de nuestro contexto social y cultural (p. 13).

Al ser prioritaria la formación de sujetos competentes, sobre todo para las organizaciones económicas internacionales, la educación se ha convertido en un tema prioritario en la agenda de la OCDE y la Unión Europea (UE), sin embargo, esta agenda se concreta sólo en definir las políticas y los enfoques para los sistemas educativos del mundo, más no para invertir recursos para la formación de sujetos competentes, pues la inversión queda a cargo del gobierno de los Estados nacionales.

Otro reto para el enfoque por competencias, es el de la educación en el transcurso de toda la vida y cuyo propósito es desarrollar la competencia para aprender a aprender, entendiéndose esto como la capacidad para aprender tanto en la escuela y fuera de ella, de manera eficaz y autónoma. No es una tarea fácil ayudar a los sujetos a formarse en esta competencia, implica desarrollar la habilidad de aprender tanto de las experiencias cotidianas, como de comprender y usar la información en la vida diaria laboral y extralaboral.

Ante esta situación, cabe preguntarse si la escuela básica cumple con las exigencias del enfoque por competencias. La EB ha tenido varias reformas, las últimas que se han llevado a cabo, han sido de carácter curricular y no educativo; las primeras son muy limitadas, en cuanto que, solamente son pensadas para reacomodar los contenidos educativos, si acaso, cambiarles el nombre a las asignaturas o dejarlas como están, o peor aún, como sucedió con la última reforma del año 2013, que no fue ni curricular, ni educativa, sino administrativo-laboral.

Lo anterior permite entender que las decisiones de política educativa no responden a las exigencias de la sociedad civil, ni a las de las empresas. La misma OCDE reconoce que, muchos niños mexicanos menores de cinco años, no pueden permanecer en la escuela más allá de los 16 años y sólo la mitad

de los estudiantes que cursan la educación primaria y la educación secundaria terminan estos estudios. Además, la inmensa mayoría de quienes terminan la educación primaria y la secundaria, tendrán una capacidad muy limitada para leer y escribir, así como pocas habilidades para las matemáticas. Es decir, la escuela no responde ni a la sociedad, ni al sector empresarial.

Hoy en día, el ideal educativo de desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, pierde sentido, porque lo importante no es saber mucho, sino saber usar los conocimientos que se poseen; pierde importancia el saber teórico y sobresale el saber técnico.

## Conclusión

Ante las exigencias de formar capital humano con capacidades, habilidades, actitudes y valores, el sistema educativo se ha reformado con base en el modelo por competencias; esta tarea la ha asumido el sistema educativo mexicano de una manera contradictoria, por una parte, se aplican exámenes estandarizados, con los cuales la calidad de la educación se mide por los promedios alcanzados, sin embargo, aunque un sujeto logre los porcentajes más altos, no garantiza la posesión de las competencias evaluadas.

El enfoque educativo por competencias, no constituye una teoría pedagógica. Se trata de una visión dirigida a formar sujetos que sepan resolver problemas específicos. Formalmente, a la EB se le ha cargado de tantas responsabilidades que ha acabado por no cumplir cabalmente ninguna. Lo mismo se le considera responsable de educar en valores, que formar cívicamente; enseñar teoría, que educar para el trabajo; desarrollar el espíritu crítico, reflexivo y analítico, que formar al sujeto que se asuma en “educación en el transcurso de toda la vida”.

La educación básica mexicana está muy distante tanto del modelo integral como del modelo por competencias. Según la UNESCO (Informe Delors), la educación se constituye en cuatro pilares: el saber hacer, el saber conocer (aprender a aprender), el saber convivir y el saber ser; lo cual implica no limitarse a lo técnico-instrumental y a la memorización, sino atender los aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales. Los profesores de EB en México no están formados para educar de manera integral, ni para educar por competencias.

## Referencias

---

- Apple, M.W. et al. (1986). Ideología y currículum. Madrid: Akal.
- Catalano, A. M. et al. (2004). Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas. Buenos Aires: BID/FOMIN; CINTERFOR.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. México: UNESCO.
- Guzmán, J. C. (2003). Los claroscuros de la educación basada en competencia (EBC). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15906208>
- Lungren, U. P. (1992). Teoría del currículo y escolarización. Madrid: Morata.
- Mertens, L. (1996). Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo: CINTEFOR.
- Perrenoud, P. (2002). Construir competencias desde la Escuela. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Saint-Onge, M. (2000). Yo explico pero ellos... ¿aprenden? México: FCE.
- Zarifian, P. (1999). El modelo de competencia y los sistemas productivos. Montevideo: CINTERFOR.



[www.cresur.edu.mx](http://www.cresur.edu.mx)

# Guías para la Educación Inclusiva

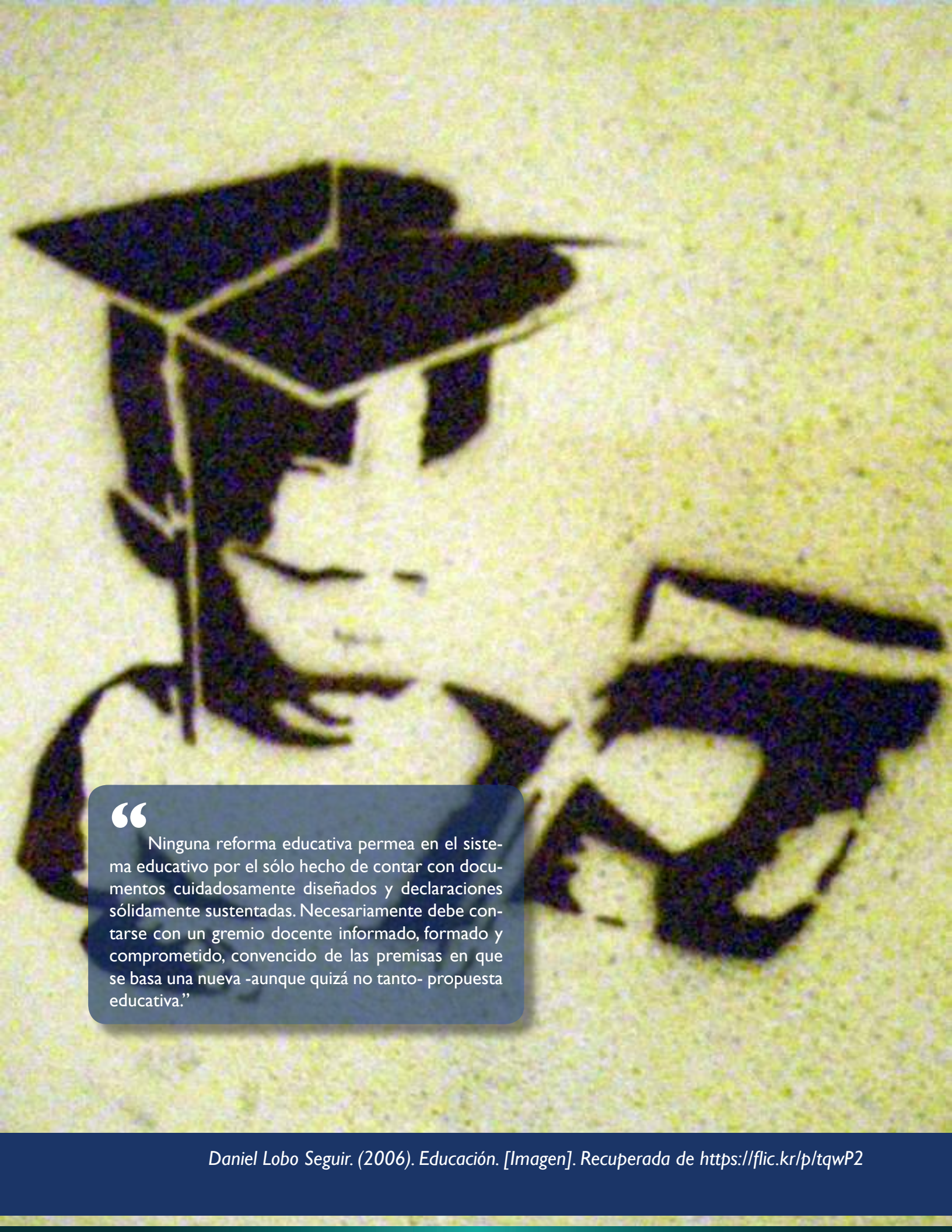
 [cresur.comilton](https://www.facebook.com/cresur.comilton)

 [@cresur\\_comilton](https://twitter.com/cresur_comilton)



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



“

Ninguna reforma educativa permea en el sistema educativo por el sólo hecho de contar con documentos cuidadosamente diseñados y declaraciones sólidamente sustentadas. Necesariamente debe contarse con un gremio docente informado, formado y comprometido, convencido de las premisas en que se basa una nueva -aunque quizá no tanto- propuesta educativa.”

**Jesús Sigüenza Orozco**

*Cursa actualmente el Doctorado en Investigaciones Educativas en el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas en Oaxaca. Maestro en Administración de Instituciones Educativas por el Instituto de Estudios Universitarios de Puebla. Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la UNAM. Profesor Normalista. Se ha dedicado a la docencia y a la formación de docentes, además de administrar instituciones educativas y promover modelos alternativos de educación en estados del sureste mexicano.*



ARTÍCULO

## Piaget y la educación obligatoria en México

*Piaget and the compulsory education*

Jesús Sigüenza Orozco  
siguenzao@yahoo.com.mx

Fecha de recepción: 15 de marzo de 2018

Fecha de aceptación: 4 de abril de 2018

### Resumen

*En este artículo se presentan los estadios de desarrollo, mediante los cuales Jean Piaget explica el incremento de conocimiento en los seres humanos y la forma en que esa explicación se encuentra contenida en los documentos diseñados para la educación obligatoria por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México. La investigación se realizó con base en los libros de Piaget y la revisión de los documentos mencionados. Se concluye que en los documentos emitidos por la SEP pueden identificarse alusiones a la teoría piagetiana.*

**Palabras clave:** epistemología, constructivismo, estadios de desarrollo cognitivo.

### Abstract

*This article presents the fundamental stages in which Jean Piaget explains the increasing of knowledge in human beings and how this explanation is contained in some documents designed for compulsory education by the Ministry of Public Education (SEP) in Mexico. The research was based on Piaget's books and the review of these documents. It settles that references to the Piagetian theory can be identified in the documents issued by SEP.*

**Keywords:** epistemology, constructivism, cognitive stages of development.

### Introducción

En la actualidad, en el contexto educativo, es común escuchar el nombre de Jean Piaget, algunas veces para declarar fidelidad a sus preceptos, otras para descalificar los mismos o la aplicación que pretende

hacerse de ellos en las aulas. No es raro que asumir una u otra postura, suceda a partir de un conocimiento superficial del autor y su obra. Como señala Emilia Ferreiro, Piaget es “demasiado grande para ignorarlo [...] es más a menudo honrado que comprendido” (1976, p. 397).

En el presente trabajo se hace un breve recorrido por la obra de este importante epistemólogo europeo, para reconocer cómo un científico de la biología, devino en un especialista de la psicología; en buena medida, sentó las bases para establecer lo que actualmente se conoce como constructivismo (Coll, 2003, pp. 5-7; 2007, p. 8). También se analizan los planteamientos centrales de la epistemología genética propuestos por el autor, es decir, la asimilación, la acomodación, la adaptación y el equilibrio mediante los cuales se explica el incremento del conocimiento en el ser humano.

Asimismo, se hace referencia a la relación entre desarrollo y conocimiento, en función de los estadios establecidos por Piaget como parte del desarrollo del ser humano, que determinan los alcances del conocimiento factible de lograr, desde el nacimiento hasta la edad adulta, de acuerdo con las premisas propuestas por el autor a partir de sus estudios experimentales.

Posteriormente se aborda lo referente a las operaciones concretas y las operaciones formales que explican el paso de las operaciones lógicas relacionadas con los objetos y su evolución hacia las operaciones proposicionales que, a su vez, dan lugar al pensamiento abstracto.

Finalmente, se plantea la relación que es posible identificar, entre los documentos normativos diseñados por la SEP de México para la educación obligatoria y la explicación piagetiana; a ésta última se le considera como fundamento del planteamiento constructivista actual.

## I Jean Piaget

Jean Piaget comienza su tarea intelectual a muy temprana edad, cuando publicó a los once años, un informe con el tema biológico denominado *Un gorrión albino* (Ferreiro, 1976, p. 393), por lo que a su muerte en 1980, se puede hablar de 73 años de trabajo fecundo, dedicado a la producción de nuevos conocimientos, sobre todo en el campo de la psicología y la epistemología.

Su interés en el desarrollo biológico de los organismos, lo llevó a buscar fundamentos para establecer una nueva teoría, por lo que inició un recorrido por diversos países, donde abordó el mundo de la lógica y la filosofía de las ciencias. Su trabajo con personajes de la talla de Binet y Claparede, lo condujo a profundizar en temas psicológicos y a interesarse en el problema del conocimiento humano (1976, p. 393).

Piaget decidió dedicar algunos años al estudio del pensamiento infantil en el Instituto Jean-Jacques Rousseau de Ginebra. Su primer producto fue el libro *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*, donde plantea sus reflexiones acerca del desarrollo de la inteligencia; esta línea de investigación se vio prolongada, gracias al nacimiento de sus hijos, entre 1925 y 1931. A partir de la observación con ellos, publicó el primer volumen de la trilogía dedicada al estudio del origen de la inteligencia del niño (1976, p. 393).

De acuerdo con la crónica de Ferreiro, las investigaciones de Piaget sobre el desarrollo de la inteligencia, se vieron complementados con su trabajo académico, con la cátedra de psicología, sociología y filosofía en la Universidad de Neuchatel. También, en reconocimiento a sus novedosos planteamientos, fue nombrado co-director del Instituto Jean-Jacques Rousseau, con Claparede y Bovet. En 1938 se le nombró profesor de psicología y sociología de la Universidad de Lausana.

En 1940, sustituyó a Claparede como docente de psicología experimental en la Universidad de Ginebra y se hizo cargo de dirigir el laboratorio de psicología. Al año siguiente, se publicaron dos de sus

textos fundamentales: *La génesis del número en el niño* y *El desarrollo de las cantidades físicas en el niño*. En 1942 recibió una invitación para trabajar en el Collège de France: del curso que impartió en esa institución, surgió en 1947 el libro *La psicología de la inteligencia* (1976, pp. 393-394).

En 1950, Piaget publicó los tres volúmenes del texto *Introducción a la epistemología genética*. En 1952, fue designado profesor de psicología del niño en la Sorbona y para 1955, Piaget llegó a la cúspide de sus proyectos, cuando creó en Ginebra, el Centro Internacional de Epistemología Genética y estableció el inicio de una nueva disciplina científica, con lo que provocó un cambio revolucionario en el plano de la filosofía. Como parte de los primeros productos de este centro, en 1957 se publicaron cuatro volúmenes de la colección de Estudios de Epistemología Genética (1976, p. 394).

En 1969, recibió de la Asociación Americana de Psicología (APA, por sus siglas en inglés), el premio anual al mérito por su revolucionaria aportación sobre la naturaleza del conocimiento humano, que hace de la epistemología una ciencia diferenciada de la filosofía, pero con influencia en todas las ciencias humanas (1976, p. 394).

## 2 La génesis del conocimiento

El mérito de Piaget, es su descubrimiento acerca del origen del conocimiento en el ser humano, rompió con los paradigmas existentes en su tiempo, respecto del saber, como tema estrictamente filosófico y lo trasladó al campo de la ciencia; lo ubicó en el ámbito del estudio experimental, más allá de las explicaciones que conceptualizan al conocimiento como una característica implícita en el ser humano, o como una mera copia del mundo exterior.

Según Piaget, existen en el individuo los factores genéticos que predisponen al conocimiento, pero no es solamente a partir de esos elementos que el conocimiento se hace posible. Debe existir, por supuesto, “algo” por conocer, es decir, un objeto de conocimiento; Piaget introdujo en el razonamiento, además, la necesidad de una acción por parte del sujeto cognoscente.

### 2.1 Asimilación

Desde la epistemología genética, Piaget habla de un primer momento que denomina asimilación cognoscitiva, se considera que ningún conocimiento es una simple copia de lo real, porque implica un proceso de asimilación a las estructuras cognitivas existentes. Para explicar esta idea utiliza ejemplos extraídos de la biología, como la asimilación clorofílica, la cual consiste en la transformación de la energía lumínica del sol en energía química, que se integra al funcionamiento orgánico de la planta (Piaget, 1994, p. 6).

En esta lógica, la asimilación se entiende como una integración de nuevos elementos a las estructuras existentes, que pueden permanecer inalteradas o verse modificadas en alguna medida, sin que el estado anterior pierda su continuidad, pero se acomoda a la nueva situación. Así, Piaget se aleja de los psicólogos y fisiólogos, que hablan de asociaciones simples, a las cuales resta sentido, salvo si son asimiladas a esquemas previos (1994, pp. 6-7).

Para Piaget, la asimilación confiere un significado al conocimiento, pues todo conocimiento trata acerca de significados que implican una función simbólica. Además, todo conocimiento está “ligado a una acción” por lo que, para conocer un objeto, es necesario actuar sobre él, se asimila de esta forma a esquemas de acción preexistentes, que se aplican en cualquier situación semejante (1994, pp. 7-8).

## 2.2 Acomodación

Como complemento de la asimilación, Piaget planteó el concepto de acomodación. En esta parte del proceso, el nuevo conocimiento se incorpora a las estructuras mentales previas. Un nuevo elemento se *acomodará* a la organización existente, si al integrarse dicha organización permanece, aunque modificada en cierto grado por la inclusión del nuevo elemento. La acomodación es paralela a la asimilación y toda asimilación, según Piaget, va acompañada de acomodación. La organización previamente existente, se adapta a la nueva situación para alcanzar un equilibrio entre ambas, por lo que Piaget las considera inseparables y necesarias para la adaptación (Piaget, 1994, p. 158).

## 2.3 Equilibrio

Tanto el desarrollo psíquico, como el crecimiento orgánico consisten, para Piaget, en una marcha permanente de un estado de menor equilibrio a uno de equilibrio superior, aunque el equilibrio en el crecimiento resulta más inestable, porque llega un momento en que concluye lo que el autor llama evolución ascendente, se da lugar a una evolución regresiva que conduce a la vejez. En contrapartida, las funciones superiores de la inteligencia se caracterizan por un equilibrio móvil que no conduce a la decadencia. Cada estadio planteado por Piaget, constituye una forma de equilibrio con características específicas y progresivamente más avanzadas que propician la evolución de la inteligencia (1994, pp. 11-15).

## 3 La relación entre desarrollo y conocimiento

Piaget establece con claridad el carácter secuencial del desarrollo. Se refiere con ello a una serie de estadios en la que cada uno es producto del anterior, así como origen del siguiente. Identifica esta sucesión de estadios, inicialmente, en el ámbito biológico, pero señala que la característica secuencial de los estadios de desarrollo se vuelve a encontrar en psicología, en lo que concierne al desarrollo de las funciones cognoscitivas, para él, en este ámbito es más clara (Piaget, 1994, p. 17).

En el tema de la inteligencia, se puede hablar de estadios cuando se presenta una sucesión de conductas constante, independientemente de cuestiones cronológicas o del medio; es necesario que cada estadio esté definido por una estructura de conjunto que caracterice a todas las conductas y que dichas estructuras sean parte de un proceso de integración sucesivo, además de que cada una tome como base la anterior y sea incorporada en la siguiente. El planteamiento central de Piaget, en este sentido, es que no es posible pasar de un estadio inferior a uno superior, sin pasar por el estadio intermedio (1994, pp. 17-18).

De acuerdo con los hallazgos de Piaget, incluso cuando es factible adelantar la posibilidad de ciertos conocimientos, más allá de lo observado en sus estudios clínicos, tal oportunidad no es infinita, es decir, no es posible enseñar cualquier cosa a cualquier niño de cualquier edad, aun cuando se cuenten con los mejores recursos para la enseñanza. Para Piaget, cierto nivel de conocimiento corresponde a ciertas etapas de desarrollo (1994, p. 18).

Piaget establece una serie de seis estadios para explicar la aparición de las estructuras sucesivamente construidas: Primero, el estadio de los reflejos y de las primeras emociones; en segundo lugar el estadio de los primeros hábitos motores, las primeras percepciones organizadas y los primeros sentimientos diferenciados; en tercer sitio, el estadio de la inteligencia sensorio-motriz. Estos tres estadios constitu-

yen el periodo del lactante (hasta un año y medio a dos años), antes del desarrollo del lenguaje y del pensamiento (Piaget, 1989, p. 15).

Al cuarto estadio Piaget lo denomina de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto (de los dos años a los siete, o sea, durante la segunda parte de la primera infancia); en quinto lugar está, de los siete años a los once o doce años, el estadio de las operaciones intelectuales concretas y de los sentimientos morales y sociales de cooperación (aparición de la lógica). Finalmente, en sexto lugar, Piaget ubica el estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos que se presenta a partir de la adolescencia (1989, p. 15).

Para Jean Piaget, toda la acción humana consiste en un progresivo y permanente mecanismo de equilibración. Esa equilibración progresiva y permanente determina la relación estrecha entre el desarrollo del ser humano y el conocimiento, cada nueva etapa que se alcanza implica un conocimiento superior del mundo, a partir de estructuras mentales en reconstrucción permanente, las cuales posibilitan alcanzar conocimientos superiores (1989, p. 17).

#### **4 De las operaciones concretas a las operaciones formales**

A partir de los 7 a los 8 años, el niño arriba a lo que Piaget denomina, el estadio de las operaciones concretas. Las nociones de conservación dan cuenta de la existencia de una estructura operatoria, hasta antes de esta edad, dichas nociones no existen, el niño se encuentra todavía en la etapa preoperatoria. Piaget denomina concretas a este tipo de operaciones, porque afectan a los objetos y no a hipótesis enunciadas verbalmente como en el caso de las operaciones proposicionadas. Piaget plantea cinco tipos de operaciones concretas: la seriación, la clasificación, la construcción del número, el tiempo y la velocidad (Piaget e Inhelder, 1981, pp. 100-110).

En la evolución de la inteligencia Jean Piaget concibe que, después del estadio de las operaciones concretas tiene lugar el de las operaciones formales o proposicionales, que se aplican a hipótesis o proposiciones, por lo que tienen un cariz abstracto y son la traducción abstracta de las operaciones concretas. La manipulación concreta, la percepción, la experiencia y la creencia, tan importantes para el pensamiento concreto, en esta etapa dejan de tener relevancia y las operaciones lógicas se trasladan al plano del lenguaje de palabras o de los símbolos matemáticos (1981, p. 98).

Para el pensamiento formal deben darse ciertas condiciones de construcción. No se trata solamente de que el niño aplique operaciones sobre unos objetos o, de acuerdo con Piaget, de ejecutar con el pensamiento acciones sobre los objetos: se requiere una reflexión sobre estas operaciones por parte del sujeto, incluso sin contar físicamente con ellos y sustituirlos por simples proposiciones (1981, pp. 97-98).

Las operaciones formales, dada su posibilidad de prescindir físicamente del objeto, producen un pensamiento poderoso que permite construir con libertad reflexiones y teorías. Para Piaget solamente a partir del pensamiento formal, se puede formar un programa de vida que requiere la existencia y aplicación del pensamiento y la reflexión libres, fundamentados en el pensamiento formal o hipotético-deductivo (1981, pp. 97, 98, 101).

## 5 Constructivismo y Educación Obligatoria en México

La política educativa en México se conduce, en la actualidad, con base en los lineamientos establecidos en las sucesivas reformas educativas de los diferentes niveles, donde se incluye al nivel medio superior. Los lineamientos que dan cuerpo a estas reformas, se resumen en diversos documentos, en los cuales se da cuenta de la filosofía y el sustento teórico que subyace en los cambios propuestos.

En primera instancia puede mencionarse la carta denominada Los Fines de la Educación en el Siglo XXI, publicada por la SEP. En este documento se incluye el perfil de egreso para los niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. En ellos, puede apreciarse una gradación de los logros que se pretende obtengan los estudiantes en cada nivel educativo; se considera la edad en que se encuentran. No puede dejar de advertirse la graduación y la progresividad que se han asignado a las características planteadas en cada perfil de egreso lo que, sin hacerlo explícito, acerca las premisas de esta carta a los planteamientos realizados por Piaget, a propósito de los estadios de desarrollo (SEP, s. f., pp. 2-5).

Otro de los documentos que reflejan esta filiación a las propuestas de corte piagetiano, es el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria que, en su apartado 1.6. Principios pedagógicos de la labor docente, establece premisas básicas que los maestros deberán tener en cuenta durante sus labores, entre ellas: poner al alumno y su aprendizaje en el centro del proceso educativo, lo que resulta congruente con la idea piagetiana de que es la acción del individuo sobre el objeto del conocimiento lo que provoca el desarrollo de la inteligencia humana (SEP, 2017, pp. 86-87).

De igual manera, el documento sugiere tener en cuenta el conocimiento previo del estudiante, lo que estaría alineado con los conceptos de asimilación, acomodación y equilibrios sucesivos planteados por Piaget, toda vez que reconocer el conocimiento previo implica considerar las estructuras cognitivas preexistentes en el momento de intentar nuevas conceptualizaciones (2017, p. 87).

Tomar en cuenta los intereses del estudiante, es una premisa más, relacionada con el ideario piagetiano, en éste se considera al desequilibrio, que impulsa al conocimiento y al desarrollo de la inteligencia, como producto de los intereses del individuo que generan un desequilibrio en las estructuras existentes (2017, p. 88).

Una línea de trabajo más para los maestros, planteada en el Nuevo Modelo Educativo, es el reconocer la existencia y el valor del aprendizaje informal, se otorga valor a los aprendizajes formales, pero también a los informales, se considera que ambos se incorporan a las mismas estructuras cognitivas, es decir, indistintamente se asimilan y acomodan a las estructuras existentes para arribar a nuevos niveles de adaptación (2017, p. 90).

El Modelo Educativo para la Educación Obligatoria establece que, aunque “la investigación educativa y las teorías del aprendizaje no son recetas, éstas permiten trazar pautas que orienten a las comunidades educativas en la planeación e implementación del currículo” (2017, p. 64). Con lo anterior se infiere que existe una propuesta diferente al conductismo imperante durante décadas en el sistema educativo, que da lugar a una propuesta impulsada actualmente a través del sistema educativo: ésta no puede ser más que el constructivismo, con sus premisas piagetianas y vygotskianas, a las que no se les llama por su nombre en el documento. Sigue el texto con la afirmación que los,

Estudios más recientes en materia educativa cuestionan el método conductista de la educación, que tanto impacto tuvo en la educación escolarizada durante el siglo pasado y que, entre otras técnicas, empleaba el condicionamiento y el castigo como una práctica válida y generalizada (2017, p. 64).

De acuerdo con el documento Modelo Educativo 2016, “las interacciones educativas en el aula, entre maestros y alumnos, son procesos de construcción e intercambio de conocimientos, conductas y procesos de pensamiento entre quienes conviven en un salón de clases” (SEP, 2016, p. 45). Por lo anterior, los documentos que se han mencionado, además de los planes y los programas de estudio vigentes para la educación básica y media superior en México, presentan a los maestros mexicanos un reto significativo y, a la vez, constituyen un reto enorme para los administradores de la política educativa en este país. Ninguna reforma educativa permea en el sistema educativo por el sólo hecho de contar con documentos cuidadosamente diseñados y declaraciones sólidamente sustentadas. Necesariamente debe contarse con un gremio docente informado, formado y comprometido, convencido de las premisas en que se basa una nueva -aunque quizá no tanto- propuesta educativa.

## Conclusión

El interés de Jean Piaget por precisar el origen del conocimiento humano, lo condujo a un tránsito por distintas ciencias, desde la biología hasta la epistemología genética, de la cual es un pionero indiscutible. Sus hallazgos a partir del método clínico, lo llevaron a explicar los mecanismos para el incremento del conocimiento. La asimilación, la acomodación y el equilibrio dan luz sobre el complejo proceso del conocimiento e ilustran el proceso de construcción y reconstrucción permanente de las estructuras mentales en el ser humano.

Sin menoscabo de la importancia que debe concederse a los estadios iniciales planteados por Piaget (sensorio-motriz y preoperatorio), es relevante reconocer que el estadio de las operaciones concretas (7-8 años) y el de las operaciones formales (a partir de los 12 años) deben tenerse muy en cuenta en el momento de plantear cualquier propuesta educativa que pretenda llamarse constructivista, alusión al término utilizado por César Coll a partir de las propuestas de Piaget, Vygotsky y otras similares.

Es el caso del Nuevo Modelo Educativo planteado por la SEP en México que, sin mencionarlo por su nombre, asume en sus planteamientos pedagógicos numerosos elementos que llevan a identificarlo con el constructivismo. Algunos de estos elementos son: la graduación y progresividad de los logros esperados para los estudiantes en función del grado en que se encuentran (es decir de su edad); la propuesta pone en el centro al estudiante y su acción particular para el aprendizaje; la necesidad de tomar en cuenta los conocimientos previos, que determinan las estructuras mentales existentes; el nuevo modelo recomienda tener en cuenta los intereses del estudiante que siempre son el origen de un desequilibrio, la búsqueda de un nuevo equilibrio impulsará el desarrollo de la inteligencia del niño.

Desafortunadamente para el Nuevo Modelo Educativo, no es suficiente establecer definiciones o propósitos aparentemente claros para modificar la realidad educativa existente. Los procesos formativos de los docentes son prolongados y tortuosos. Los recursos financieros, humanos y materiales para esta tarea son escasos, y por si fuera poco, se avecina un proceso electoral que puede dar al traste con la reforma educativa en curso, particularmente con el aspecto pedagógico que, por lo visto, fue dejado para última hora.

## Referencias

---

- Coll, C. (2003). *¿Qué es el constructivismo?* Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Coll, C. et al. (2007). *El constructivismo en el aula*. México: Editorial Colofón.
- Ferreiro, E. (1976). *Los hombres de la historia*. Piaget. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Piaget, J. (1989). *Seis estudios de Psicología*. México: Editorial Planeta.
- Piaget, J. (1994). *Biología y conocimiento*. México: Siglo XXI Editores.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1981). *Psicología del Niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- SEP. (2016). *Modelo Educativo 2016*. México. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo\\_Educativo\\_2016.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf)
- SEP. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo\\_Educativo\\_para\\_la\\_Educacion\\_Obligatoria.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf)
- SEP. (s.f). *Carta de los Fines de la Educación*. México. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/232639/Carta\\_Los\\_fines\\_de\\_la\\_educacion\\_final\\_0317\\_A-2.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/232639/Carta_Los_fines_de_la_educacion_final_0317_A-2.pdf)
- Silva Ramírez, B. (Coord.) y Juárez Aguilar, J. (2013). *Manual del modelo de documentación de la Asociación de Psicología Americana (APA) en su sexta edición*: México, Puebla: Centro de Lengua y Pensamiento Crítico UPAEP.

# LOS DERECHOS HUMANOS ¡TAMBIÉN SON DERECHOS DE LAS MUJERES!

¡VIVIR SIN VIOLENCIA  
ES NUESTRO DERECHO!

 DENUNCIAS Y ATENCIÓN 911 01 800 426 26 66



## ALERTA DE VIOLENCIA DE GÉNERO

CONTRA LAS MUJERES PARA EL ESTADO DE CHIAPAS (AVGM)

[WWW.ALERTADEGENEROCHIAPAS.ORG.MX](http://WWW.ALERTADEGENEROCHIAPAS.ORG.MX)



“

Esta unión entre ecologismo y feminismo también ha sido definida por Solís (2012, p. 1981) como ‘dos propuestas éticas y prácticas alternativas que aspiran a cambiar el orden de las cosas’”.

### María Del Carmen López Aniorte

*Graduada en Historia por la Universidad de Murcia. Actualmente, realiza un Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la Facultad de Educación (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.*



## Movimientos liderados por mujeres en Ecuador, Bolivia y Brasil

*Movements lead by women in Ecuador, Bolivia and Brazil*

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

Eva Ortiz Cermeño  
evaortiz@um.es

Fecha de recepción: 15 de marzo de 2018  
Fecha de aceptación: 4 de abril de 2018

ENSAYO

### Resumen

*En este ensayo se analizan tres movimientos llevados a cabo por mujeres: la lucha contra la extracción de petróleo en Sarayaku (Ecuador), la defensa del agua en Cochabamba (Bolivia) y el movimiento por la soberanía alimentaria en Acre (Brasil).*

*Se examina la puesta en práctica del ecofeminismo<sup>1</sup>, a través de los movimientos citados anteriormente. El objetivo es investigar el progreso de estas luchas que son integradas y en muchos casos lideradas por mujeres y así poder dar visibilidad a contiendas que históricamente han sido silenciadas.*

<sup>1</sup> Movimiento social fruto de la unión del ecologismo y el feminismo que busca comprender la relación entre la mujer y la naturaleza y persigue frenar la destrucción de los ecosistemas, analizando el proceso desde una perspectiva de género.

*Se concluye con la gran relevancia que se le otorga en estas corrientes a la relación de la mujer con la naturaleza, basada en un profundo simbolismo. Además se valora la importancia que estos debates poseen tanto para la pervivencia del ecosistema, como para la continuación de los modos de vida de estas mujeres.*

**Palabras clave:** *feminismo, ecologismo, Amazonia, población indígena.*

## Abstract

*This essay analyzes three movements carried out by women: the fight against the extraction of oil in Sarayaku (Ecuador), the defense of water in Cochabamba (Bolivia) and the movement for the food sovereignty in Acre (Brazil).*

The implementation of ecofeminism is examined through the movements mentioned above. The objective is to investigate the progress of these struggles that are integrated and in many cases led by women and to give visibility to contests that historically have been silenced.

It concludes with the importance that is given in these currents to the relationship of women with nature, based on a deep symbolism. Furthermore, the importance of these debates has for both the survival of the ecosystem and the continuation of the lifestyles of these women.

**Keywords:** *feminism, environmental conservation, Amazonia, indigenous people.*

## Introducción

El origen de este trabajo parte de escuchar en palabras de una mujer colombiana la frase, “me dijeron que me iban a linchar pero me resistía a marcharme”. Este fue el testimonio de Ramírez, refugiada en España y defensora de los Derechos Humanos, en una entrevista el 5 de marzo de 2015 en el periódico (*Diario.es*)<sup>2</sup>, cuando contó su historia como desplazada del campo colombiano. Narra la guerra en Colombia y aunque no es ese el tema que aquí nos ocupa, ejemplifica la lucha que las mujeres comienzan en defensa de su territorio, cuando este se encuentra en peligro.

El ecofeminismo es una variante del movimiento feminista, que incluye la problemática ecologista, como así lo afirma Puleo (2002), en una entrevista realizada por Duque (2009). Esta unión entre ecologismo y feminismo también ha sido definida por Solís (2012, p. 1981) como “dos propuestas éticas y prácticas alternativas que aspiran a cambiar el orden de las cosas”.

El objetivo consiste en examinar las particularidades del ecofeminismo en la región Amazónica, concretamente, en movimientos que lideran mujeres, en ocasiones doblemente subordinadas por ser indígenas, o donde estas tienen un papel determinante. Dichas mujeres intentan defender un ecosistema devastado -por deforestación, incendios, contaminación, etcétera-, entorno en el que desarrollan su forma de vida. También se pretende valorar este movimiento social y dar visibilidad a las luchas.

La Amazonia es una gran región localizada en la zona central y septentrional de América Latina y abarca la selva tropical de la cuenca del río Amazonas. Incluye parte de Brasil, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Venezuela, Guyana y Surinam; se caracteriza por poseer complejos entornos, riqueza de recursos

<sup>2</sup> Medio de comunicación digital español (2012).

y diversidad cultural. El ecosistema imperante en este territorio determina los modos de vida de las poblaciones que habitan esta zona, siendo vital su preservación.

## Mujeres contra la extracción de petróleo en Ecuador

Las primeras extracciones de petróleo en Ecuador se remontan a 1920, sin embargo, no sería hasta los años 70 del siglo pasado cuando esta actividad adquiere relevancia en el Producto Interior Bruto Nacional (PIBN). En 1950 se encontraron recursos petrolíferos en el centro y en el sur de Ecuador, concretamente en las provincias de Pastaza y Morona Santiago. De igual modo, se localizó petróleo en Sucumbios y Orellana, es decir, en la zona norte. Aquí, las comunidades indígenas no tenían tradición bélica, lo que propició que la extracción comenzara en el norte de la Amazonia ecuatoriana en 1970, con la empresa Texaco, que permaneció allí durante 30 años, según Vogliano (2009).

En 1981 se produjo un descenso en el coste del petróleo a nivel internacional. Esto ocasionó que grandes multinacionales escogieran a Ecuador como próximo destino de explotación. Vogliano (2009) argumenta que el gobierno cedió 200 mil hectáreas a cada una, y estas se ubicaron al sur del río Napo. Cabe mencionar que se llegaron a explotar áreas protegidas como el Parque Nacional Yasuní, cambiando la legislación para dicho fin.

Esta empresa conlleva un gran impacto tanto ecológico como social, por la deforestación de vastas zonas, ya que es necesario la apertura de caminos y el montaje de instalaciones para el desarrollo de esta actividad. Como consecuencia se vieron afectadas la fauna, la flora y las comunidades amazónicas como fueron: Siona, Secoya, Cofán, Huaorani, Kichwa, Shuar, Achuar y Shiwiari, además de los ya extintos Tetetes y Sansahuari.

En las protestas que las mujeres ecuatorianas han desarrollado por la defensa de sus territorios amazónicos, destacan las indígenas Kichwa de la provincia de Pastaza. Su lucha comenzó en 1990, cuando formaron la Organización de Pueblos Indígenas de Pastaza (OPIP) y ejercieron presión al Estado a través de acciones como los cortes de carreteras.

Entre las féminas de la provincia de Pastaza, destacan las Kichwa de la localidad de Sarayaku. Pertenecen a esta comunidad los pueblos que comparten tradición lingüística, como son el Pueblo Napo-Kichwa y el Kichwa de Pastaza. Estas personas consiguieron llevar el caso ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), que finalizó con una sentencia el 27 de junio de 2012 favorable a las tribus Kichwa<sup>3</sup>.

Como recogen Vallejo y García-Torres (2017), en el documento se reconoce la culpabilidad del Estado por la forma en la que se llevaron a cabo las extracciones de petróleo y cómo el gobierno se compromete a indemnizar a las víctimas y a consultar al pueblo de Sarayaku ante posibles extracciones futuras.

Las indígenas siempre han estado invisibilizadas, pero a pesar de ello, continuaron con la defensa de su ecosistema. En el documental *La vida al límite: Petróleo en la Amazonia Ecuatoriana* (Caravana Climática, 2014) se oye el testimonio de Betancourt<sup>4</sup>: “Como pueblos y nacionalidades indígenas tenemos una forma de vida que no tiene que ver con el acumular, con el destruir. Tenemos un profundo amor, respeto

3 Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2012). *Pueblo indígena Kichwa de Sarayaku vs. Ecuador. Sentencia 27 de junio de 2012 (fondos y reparaciones)*. Consultado de <https://goo.gl/kTgkWS>

4 Miembro de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONAIE).

por la naturaleza. Conservamos este mundo material, pero hay otro universo también que compartimos”<sup>5</sup>.

Algunas de ellas decidieron emprender una marcha desde la selva amazónica hasta la capital del país, Quito, en protesta contra el gobierno por la explotación del petróleo en Pastaza. Así lo narra una de las protagonistas anónimas:

Siempre estamos luchando contra empresas petroleras para que no entren en nuestra comunidad Sarayaku. (...) En la Amazonía vivimos indígenas, mujeres que razonamos, que pensamos. Por tal razón yo tengo que defender, porque una tierra es como una madre de nosotras<sup>6</sup>.

En el año 2013 se realizó un “Primer Encuentro de Mujeres de las Organizaciones Indígenas Amazónicas” por la defensa de la vida, el territorio y el *Buen Vivir*<sup>7</sup>, *Sumak Kawsay*, en Kichwa (Vallejo y García-Torres, 2017). Como consecuencia de esto se creó una “Agenda de Mujeres Indígenas frente al extractivismo” y organizaron marchas desde la Amazonía hasta Quito. En 2015 realizaron un *yaku chaski*, que significa en Kichwa “mensaje por el río”, en defensa del agua y la tierra.

## La lucha por el agua en Bolivia

*Yaku*, agua en la lengua Kichwa, es vital para cualquier forma de vida y muestra un papel importante en los ecosistemas amazónicos. Un ejemplo de lucha por este recurso hídrico fue la Guerra del Agua en Cochabamba<sup>8</sup>, Bolivia. En los años 90 del siglo XX, el gobierno comenzó a privatizar servicios básicos, como el agua o la luz. La consecuencia de estas medidas neoliberales fue la pérdida de control en la gestión del Producto Interior Bruto (PIB) por parte del gobierno.

Se formó un movimiento social con influencia en los servicios básicos que acabaría siendo un movimiento antiglobalizador. Como consecuencia de todo esto, en abril de 2002 se organizó un levantamiento contra multinacionales, pero también frente al gobierno, por no dar voz a los más pobres. Con estas movilizaciones que se dieron hasta 2004, se pudo eliminar la ley que alzaba los precios de los servicios básicos y se consiguió derrocar un futuro proyecto de ley que en 2029, habría privatizado todos los servicios relacionados con el agua.

Las mujeres participaron en estos conflictos para aumentar la presión a corto plazo. Se utilizaron técnicas como las huelgas de hambre empleadas en Bolivia, “crucifixiones” en lugares públicos, vigiliadas o protestas en calles y plazas.

En el caso boliviano, las prácticas empleadas fueron las movilizaciones en forma de marcha. En esta guerra por el agua, las mujeres participaron de forma activa durante el conflicto y en distintos ámbitos. Las marchas urbanas aumentaron la presión que las féminas realizaron por la paralización del tráfico en la ciudad. También emplearon durante más tiempo los trayectos en zonas rurales, con la intención propa-

5 Caravana climática. La vida al límite: Petróleo en la Amazonia Ecuatoriana. Ecuador. Consultado de <https://www.youtube.com/watch?v=CTD-W4miWqJl>

6 Derks, H. (2013). Voces de mujeres indígenas que defienden su Amazonía del Ecuador. Ecuador. Consultado de <https://goo.gl/qqAioe>

7 El Buen Vivir es un concepto ancestral de los pueblos de América del Sur, que concibe la vida en armonía con los seres humanos y la Naturaleza. El término designa la paz interior y la felicidad de quien vive en equilibrio consigo mismo, con la comunidad y con el ecosistema que le rodea.

8 Cochabamba es un valle situado en el centro de Bolivia con un clima cálido y tierras aptas para la producción agrícola.

gandística porque obtuvieron más difusión en la prensa. Hubo otras personas que prefirieron participar bloqueando, ya pudo ser en una sentada, paseando o tratando de frenar el comercio de productos.

Las mujeres dedicadas al regadío se vieron afectadas por la Guerra del Agua. Se destaca el caso del municipio de Tiquipaya, en la provincia de Quillacollo del departamento de Cochabamba. Se recoge el testimonio de una ciudadana:

Llegamos a nuestra toma de Tiquipaya y estaba con soldados, resulta que ya no podíamos acceder a nuestra fuente que había sido nuestra desde siempre (...). Nos estaban prohibiendo el derecho al agua y a la vida. Eso no podía ser (Peredo, 2003, p. 16).

También hubo jóvenes que se manifestaron por el alto precio que alcanzó el agua. Es significativo rescatar la textualidad de las palabras de una de ellas:

Mi factura se había duplicado (...) de un día para otro ya hemos visto pues, tenía que pagar el doble: ¡25! Claro, algunos dirán que 12 ó 13 bolivianos es nada, pero para una familia como la mía que sólo depende de mi sueldo es bastante (Peredo, 2003, p. 19).

Cabe destacar el papel preponderante que tuvieron ellas en este conflicto, ya que afectó a la realización de las tareas del hogar, su economía y el trabajo dedicado a la agricultura por el incremento del precio. Así mismo, el impacto de esta movilización del agua tuvo un alcance informativo internacional, se llegó a realizar una película titulada *También la lluvia*, dirigido por la directora española Bollaín (2011). En esta cinta el conflicto por los recursos hídricos en Cochabamba constituye uno de los ejes argumentales y puede ser considerado un medio adecuado para dar a conocer a la sociedad civil internacional esta perspectiva.

## La soberanía alimentaria como movimiento global

En la región Amazónica se llevaba a cabo una lucha por el control de los alimentos que se producen y consumen. Comenzó en la década de 1990 y se aglutinó en la organización denominada, La Vía Campesina (2013, p. 1). Se trata de un movimiento internacional campesino que propone la soberanía alimentaria como alternativa, siendo esta “el derecho fundamental de todos los pueblos, naciones y estados a controlar sus alimentos y sus sistemas alimentarios. Ello incluye el derecho de los pueblos para definir sus formas de producción tanto a nivel local como internacional”<sup>9</sup>.

Las mujeres de la Vía Campesina proponen a la agroecología, como medio a través del cual pueden lograr sus objetivos, e identifican como eje fundamental la equidad de género, reconociendo así el trabajo y la responsabilidad histórica de estas, en cuanto a las necesidades de alimentación, el ámbito doméstico de los hogares y las fincas familiares.

En Acre, en la región Amazónica brasileña, se observa una discrepancia entre dos modelos de desarrollo y de agricultura. Un modelo hegemónico, basado en la Revolución Verde y un sector agrícola empresarial que está orientado a la competencia en los mercados. Y un modelo emergente en construcción

9 IV Asamblea Internacional de Mujeres de la Vía Campesina. Jakarta: Indonesia.

que trabaja la sostenibilidad, que impulsa en el mundo campesino proyectos de transición agroecológica, como es el caso de la Red de Agroecología de la Amazonia.

Las campesinas muestran una gran participación en la revuelta por la soberanía alimentaria. Se visualiza una perspectiva ecofeminista, ya que el género femenino reclama poder decidir de forma independiente a qué recursos naturales accede; qué, cómo y cuánto produce; el destino de esa producción y los ingresos que recibirá. Participan en la agroecología y en la soberanía alimentaria porque para estas personas, la alimentación constituye el núcleo de su economía y el eje al que giran sus jornadas laborales en ocasiones. Las tareas del hogar, encargarse de la alimentación familiar y realizar los trabajos agrícolas, han sido tradicionalmente las labores por mujeres.

Son numerosos los factores que han contribuido a la pérdida del control de la alimentación por parte de las mujeres. Destaca la actividad de grandes multinacionales con la plantación de monocultivos, lo que ha generado un descontrol en el ecosistema por la pérdida de suelo y de agua. Debido a esto, no tienen el manejo sobre la producción de ciertos alimentos con los que podían hacer algo de trueque y obtener productos que necesitaban.

Romero, miembro de la Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia “Bartolina Sisa” plantea en una entrevista en 2008, la incertidumbre presente en la alimentación: “lo que estamos comiendo es realmente lo que nos está alargando el tiempo de vida o es que nos está acortando el tiempo. ¿Estaremos seguros con esa política de gobierno que hoy por hoy no están encajando los países neoliberales?”<sup>10</sup> (Torres, 2008).

En esta entrevista se proyecta el porqué de la realización de marchas específicas del género femenino como recoge Torres (2008) en un vídeo: “nosotras como mujeres nos sentamos a detallar por qué somos las que sufrimos más, entonces a veces nuestras peticiones no son muy escuchadas. Por eso elegimos una federación de mujeres para debatir internamente y después consensuarlo con los varones”. Se observa cómo son conscientes de que la solidaridad y la unión entre ellas es fundamental para ser escuchadas. No solamente ante las instituciones, sino ante “sus propios hombres”.

En Brasil se realizó la IV Jornada del Encuentro de Agroecología (2015), donde se recogen las declaraciones de Marqués (cit. Telesur, 2015) comentando el empoderamiento de mujeres en la lucha por la soberanía alimentaria: “la cara de la pobreza es femenina, es negra y está en las periferias. Y nos reunimos acá para discutir el tema de la mujer (...), porque la agroecología diversifica los papeles dentro de la familia.”<sup>11</sup>. Las palabras de Marqués llevan a otra cara del ecofeminismo y es la de las mujeres que sufren una doble opresión y luchan para salvar sus ecosistemas.

Incorporar las propuestas del ecofeminismo a la agroecología y la soberanía alimentaria es fundamental para dar coherencia a la propuesta de La Vía Campesina reformulada como “recampesinización ecofeminista” (García Rocés, Soler y Sabuco, 2015, p. 80). Consecuentemente, es necesario incorporar el análisis ecofeminista de los procesos agroecológicos para poder comprender y valorar en qué medida se avanza hacia la autonomía política y económica de las mujeres ganando libertad para definir sus proyectos de vida.

10 Torres, E. (2008). *Foro Vía Campesina Sudamérica. Rosario*. Consultado de <https://www.youtube.com/watch?v=zqQIM6rHusY>

11 Telesur. (2015). *Brasil: indígenas debaten de poder, posesión y soberanía alimentaria*. Consultado de <https://www.youtube.com/watch?v=trMucYpLrCU>

## Conclusión

El simbolismo existente entre la mujer y la naturaleza en los movimientos ecofeministas de la región Amazónica, se basa en gran medida en criterios biologicistas en los que se reproducen las féminas, al igual que la tierra otorga alimentos, estableciendo así una comparación entre la fertilidad y la naturaleza. Igualmente se parte del rol de género tradicional de la mujer como cuidadora, para establecer que ella es la que debe encargarse de salvaguardar a la *Pachamama*.

Los movimientos analizados en este ensayo, parten de una gran presencia y liderazgo femenino, siendo muchas de las mujeres indígenas las que luchan por proteger la naturaleza de la que dependen sus formas de vida. De la defensa de su territorio y la permanencia en sus modos de vida depende su mayoo menor autonomía. Como se aprecia en este trabajo, esta se traduce en independencia económica, laboral, alimentaria y por tanto en una mayor capacidad para ser las dueñas de sus proyectos de vida. Esto mismo es lo que las lleva a adquirir una representación principal, que no ha sido habitual en la historia de los movimientos sociales.

## Referencias

- Argadoña, B. E. (2013). La Soberanía Alimentaria de las Mujeres, Red boliviana de Mujeres Transformando la Economía, (1), 1-44.
- Arnold, D. y Spedding, A. (2005). Mujeres en los Movimientos Sociales en Bolivia 2000-2003. La Paz: CIDEM e ILCA.
- Derks, H. (2013). Voces de mujeres indígenas que defienden su Amazonía del Ecuador. Ecuador. Consultado de <https://goo.gl/qqAioe>
- Duque, E. (2009). El feminismo asume la problemática ecológica. AmecoPress. Consultado de <http://www.amecopress.net/spip.php?article2149>
- García Rocas, I., Soler, M. y Sabuco, A. (2015). Perspectiva ecofeminista de la soberanía alimentaria: la Red de Agroecología en la Comunidad Moreno Maia en la Amazonía brasileña, Relaciones internacionales, (27), 75-96.
- Gordon, J. y Bollaín, I. (2010). También la lluvia [Cinta cinematográfica]. Francia, México y España: Morena Films.
- Medina, E. (2015). Me dijeron que me iban a matar pero me resistía a marcharme. ElDiario.es. Santa Cruz de la Palma. Consultado de <https://goo.gl/8exsj9>
- Peredo, E. (2003). Mujeres del Valle de Cochabamba: Agua, privatización y conflicto, Global IssuePapers, (4), 1-43.
- Puleo García, A. H. (2002). Un repaso a las diversas corrientes del ecofeminismo. Feminismo y ecología. El Ecologista, (31), 36-39.

- Solís, M. C. (2012). Ecofeminismo ante la crisis global. En I. Vázquez (Coord.), Investigación y Género. Inseparables en el presente y en el futuro. Simposio llevado a cabo en el IV Congreso Universitario Nacional, "Investigación y Género" (pp. 1969- 1987). Sevilla.
- Torres, E. (2008). Foro Vía Campesina Sudamérica. Rosario. Consultado de <https://www.youtube.com/watch?v=zqQIM6rHusY>
- Vallejo, I. y García-Torres, M. (2017). Mujeres indígenas y neo-extractivismo petrolero en la Amazonía centro del Ecuador: Reflexiones sobre ecologías y ontologías políticas en articulación, Brújula, 11, 1-43.
- Vogliano, S. (2009). Ecuador. Extracción petrolera en la Amazonia, Proyecto Cultura y Ambiente, (22), 1-6.



Centro Regional  
de Formación Docente  
e Investigación Educativa

# PUBLICACIONES ELECTRÓNICAS

Acceso libre

LIBROS DE AUTOR ❶

LIBROS COLECTIVOS ❷

GUÍAS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ❸

MEMORIAS ❹

REVISTAS ELECTRÓNICAS ❺



[www.cresur.edu.mx](http://www.cresur.edu.mx)

Informes

Tel. 963 636 61 00

Secretaría Académica: ext. 207

División de Investigación e Innovación: ext. 225

 /cresur.comilan

 @cresur\_comilan



“

Desde la mitad de los años de 1980, cuando empezó la apertura comercial y financiera, la economía mexicana redujo su tasa de crecimiento y se agudizaron sus desequilibrios externos.”



**Olga Diana López López**

*Estudiante de la Licenciatura en Economía de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas.*

**Rosaura Angélica López López**

*Estudiante de la licenciatura en economía de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas.*



**Karina Guadalupe  
Gómez Méndez**

*Estudiante de la Licenciatura en Economía de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas.*

**Jesús Amilcar  
Morales Gutiérrez**

*Estudiante de la licenciatura en economía de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas.*



## **El sector exterior mexicano en el periodo neoliberal: ¿Motor del desarrollo o fuente de desequilibrios macroeconómicos?**

*The Mexican foreign sector in the neoliberal period: a development engine or a source of macroeconomic imbalances?*

Rosaura Angélica López López  
anghe\_sagi.96@hotmail.com

Olga Diana López López  
dinalpz05@gmail.com

Jesús Amílcar Morales Gutiérrez  
amilkargut@hotmail.com

Karina Guadalupe Gómez Méndez  
mika\_tm@hotmail.com

Fecha de recepción: 15 de marzo de 2018  
Fecha de aceptación: 4 de abril de 2018

ENSAYO

### **Resumen**

A partir de los años 80 la economía mexicana se abrió al intercambio económico y financiero con el resto del mundo, para lo cual trató de utilizar el sector externo para impulsar el crecimiento económico, según el

*modelo del crecimiento guiado por las exportaciones que se ha implementado exitosamente en los países del sureste asiático. Sin embargo, a partir de entonces la economía azteca ha reducido sustancialmente su tasa de crecimiento, y dentro del sector exterior se han manifestado desequilibrios que repercuten negativamente sobre la economía en su conjunto.*

**Palabras clave:** *apertura, sector externo, tipo de cambio, economía mexicana.*

## **Abstract**

*From the 1980's, the Mexican economy opened up to economic and financial exchange with the rest of the world, trying to use the external sector to boost economic growth, following the export-led growth model that has been successfully implemented in the Southeast Asian countries. However, since then the Aztec economy has substantially reduced its rate of growth, and within the foreign sector imbalances have manifested that have a negative impact on the economy as a whole.*

**Keywords:** *opening, external sector, exchange rate, Mexican economy.*

## **Introducción y revisión de literatura**

El debate teórico sobre el papel del comercio internacional en el proceso de desarrollo, sigue abierto. Hay quien sostiene que el proceso de globalización ha terminado, y las tendencias opuestas se empiezan a imponer. Paradójicamente el país que lideró la globalización en las últimas dos décadas, se queja ahora de haber sufrido las consecuencias negativas de esta integración, por lo menos a nivel regional. En la actual negociación del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), entre los tres países que lo firmaron hace 25 años, EUA denuncia los daños debidos a esta apertura comercial en su sector manufacturero, la pérdida de empleo como consecuencia de la de-localización de muchas de sus empresas en México, donde aprovechan un costo de la mano de obra mucho más bajo.

Sin embargo, el marco teórico de referencia del debate sobre las virtudes del comercio internacional ha cambiado radicalmente en los últimos años, debido a la importancia que los movimientos de capitales han adquirido, rebasando el valor de los intercambios comerciales, por tal motivo es difícil mantener el análisis del sector exterior en los términos tradicionales que reflejaban las relaciones externas del siglo XX, cuando las condiciones de competitividad determinaban la cuenta comercial y el capital se adaptaba a la necesidad de financiamiento de la primera. Hoy día entre los países más involucrados en el comercio internacional con mercados financieros muy desarrollados (es también el caso de México), ya no es así. La relación causal va invertida (Pettis, 2017) y la cuenta capital es la que determina el saldo de la cuenta comercial, no a la inversa. Se aclara este punto, haciendo referencia a la ecuación macro fundamental (sin sector público), donde (las variables indican respectivamente el ahorro y la inversión privada y las exportaciones netas):

$$S-I=X-M$$

La teoría convencional se fundamenta en análisis como el de Chenery y Strout (1966), donde un déficit del sector exterior implica la llegada de capitales para financiarlo, y eso puede ser necesario para una economía que tienen bajo ahorro interno para financiar una mayor inversión.

La realidad nos muestra situaciones muy distintas, que ponen en duda estos aportes teóricos de los años de 1960. Por ejemplo, EUA tiene un bajo nivel de ahorro interno e ingresa una gran cantidad de capitales que debería ayudar a financiar una mayor inversión, pero esto no sucede porque las expectativas de ganancias de los empresarios no sugieren aumentar los niveles de inversión realizados. Esto significa que la apertura a la entrada de capitales puede dar lugar a distintos escenarios, no necesariamente positivos, entre ellos una posible contracción de la economía (por ejemplo, por una apreciación excesiva de la moneda y la enfermedad holandesa) o un excesivo endeudamiento con un aumento del consumo y creación de burbujas como la inmobiliaria que se dio en el 2008.

La condición necesaria para que los capitales que entran puedan financiar nueva inversión, creando empleo y mayor producción, es que los empresarios quieran invertir más de lo que hacen, siendo restringidos por la falta de crédito interno. Sólo en este caso la llegada de *ahorro externo* (o sea nuevos capitales) implicaría mayor inversión y un incremento de la producción. La realidad mexicana no corresponde a esta situación. El bajo nivel de inversión privada en México se debe a una enorme carencia de demanda efectiva, ya que según datos oficiales del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) (2017), la mita<sup>1</sup> de la población está en condición de pobreza extrema o moderada, por tanto, tiene una capacidad de compra muy limitada. También la inversión pública ha tenido una fuerte contracción, porque el gobierno decidió equilibrar el presupuesto público sin elevar la baja presión fiscal.

En este contexto una inyección de recursos externos no aumenta la inversión, porque no crea de por sí la mayor demanda agregada necesaria. Al contrario, es posible que se dé cierto desplazamiento de la inversión interna, como sucedió en el caso de la compra de la Cervecería Modelo por parte de la empresa belga Anheuser-Busch InBev, o por el fenómeno de la enfermedad holandesa (Alonso y Sovilla, 2014) causada por una excesiva apreciación del tipo de cambio cuando se recibe mucha inversión de cartera (a la cual hay que sumar los ingresos por remesas -dinero que envían los migrantes a sus familiares-).

A la luz del debate reciente sobre comercio internacional, parece entonces que la inserción de México en la globalización no ha sido tan exitosa para la economía y se hace necesaria una reflexión sobre la oportunidad de atraer cantidades de capitales que la economía no puede absorber en la esfera productiva, y que generan las distorsiones que se señalan en este trabajo.

## Planteamiento del problema

La apertura comercial, es el proceso a través del cual se eliminan las barreras que impiden u obstaculizan el comercio exterior de un país. Este proceso puede darse de manera unilateral, bilateral o multilateral entre las economías del mundo. México adoptó el modelo de sustitución de importaciones a mediados de los años de 1940, dicha política estaba diseñada para impulsar la industria doméstica y satisfacer la demanda local con producción nacional, con el objetivo de fortalecer y dinamizar el mercado interno. Sin embargo, y a pesar de los buenos resultados obtenidos durante los años de 1960, periodo conocido

<sup>1</sup> Otro dato que impacta, es que casi la mitad de la población ocupada a nivel nacional, gana menos de dos salarios mínimos.

como el “milagro mexicano”, el modelo se agotó por varias causas en la década siguiente, con ello dio paso al nuevo modelo económico que comenzó a ser aplicado a mediados de los años de 1980, el neoliberalismo mexicano.

El modelo neoliberal se caracteriza por promover la apertura comercial, la reducción de las facultades del Estado en la economía, la liberalización de los mercados, etcétera. En el caso de México, el neoliberalismo comenzó su camino formalmente durante el sexenio de Miguel de la Madrid, específicamente en 1986, con la adhesión al Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT, por sus siglas en inglés). Si bien es a partir de la incorporación al GATT que se inicia la apertura de la economía mexicana, desde inicios de esa década, durante el sexenio del entonces presidente José López Portillo, se publica la carta de intención entre el gobierno mexicano y el Fondo Monetario Internacional (FMI) en la que se declaró de manera explícita la política de corte ortodoxo, que sería aplicada en México para salir del bache en el que se encontraba la economía.

La primera fase del proceso de apertura comercial en México se dio unilateralmente, es decir, con la firma y adhesión al GATT, México se comprometió a retirar algunas de las barreras arancelarias y comerciales que minaban el flujo comercial con otras naciones, también pactó cumplir con ciertos códigos de conducta, donde se prohibían políticas que distorsionaran el comercio, sin que otro país tuviera que adquirir algún compromiso o medida recíproca.

La segunda etapa está constituida por el proceso de firma de Tratados y Acuerdos Interinstitucionales, a través de los cuales México ha ampliado el número de socios comerciales con quienes, aparte de comerciar, le ha sido posible ensamblar cadenas globales de valor, las cuales permiten a nuestro país ser partícipe de la dinámica productiva mundial. Hoy en día México tiene firmados 12 Tratados de Libre Comercio, en los que participan 46 países; 32 Acuerdos para la Promoción y Protección Recíproca de las Inversiones con 33 países; y 9 acuerdos de alcance limitado (Acuerdos de Complementación Económica y Acuerdos de Alcance Parcial) en el marco de la Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI) (SE, 2015).

La primera alianza comercial que se firmó fue el TLCAN (o NAFTA por sus siglas en inglés), el cual es un convenio multilateral entre México, Estados Unidos y Canadá, cuya importancia es mayúscula para el sector externo mexicano, ya que estos dos socios comerciales, en particular Estados Unidos, representan el principal destino de las exportaciones mexicanas. El TLCAN, que entró en vigor el 1 de enero de 1994, se considera un parteaguas, que ha condicionado la estructura de la economía nacional, a través de cambios importantes en sectores como el agropecuario o el manufacturero y también en la distribución y asignación de los factores productivos por áreas geográficas, esto ha acentuado las asimetrías entre el centro, norte y el sureste nacional.

En 1995 México entabló un acuerdo comercial con Colombia. De 1999 al 2005 se consolidó el establecimiento de relaciones comerciales con países de diferentes áreas geográficas. En 1999 se firmó un acuerdo bilateral con Chile; en 2000 con Israel y con la Unión Europea (UE) -hoy día de los más importantes-; en 2001 con Liechtenstein y países del norte europeo (Noruega, Islandia, Suiza); en 2004 con Uruguay y en 2005 con Japón.

Sin embargo, la concentración de exportaciones nacionales a Estados Unidos permanece elevada. En 2012 se establece con Perú un tratado bilateral; en 2013 con Centroamérica (Guatemala, Belice, Honduras, El Salvador, Nicaragua y Costa Rica). Panamá es la única nación centroamericana con la que

se firma un convenio bilateral en 2015; y en 2016 entra en vigor la Alianza del Pacífico (Colombia, Perú, México y Chile).

A pesar de la alta integración que tienen nuestra economía y la de Estados Unidos, el TLCAN es un acuerdo de integración de primer grado, es decir, el acuerdo se centra en el establecimiento de las condiciones comerciales entre los países socios, a diferencia de otros acuerdos como el MERCOSUR (Mercado Común del Sur) o la UE que representan niveles de integración económica más fuertes. En el caso del MERCOSUR con políticas comerciales comunes; por ejemplo, tasas arancelarias o cuotas acordadas por todos los miembros; y en el caso de la UE, además de aranceles o cuotas comunes, se le suma el manejo de una moneda común, que integra aún más a las economías de las naciones miembros.

La economía de México tiene un alto nivel de apertura comercial, de más del 80% del Producto Interno Bruto (PIB) en 2016, y se ha caracterizado por tener un crecimiento constante durante los últimos 35 años, especialmente en el periodo 1994-1995 (Gráfica 1).



Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI

## El sector exterior mexicano en el periodo neoliberal

Los tratados comerciales fueron impulsados como estrategias para dinamizar la economía, fomentar la competencia, elevar la productividad, el empleo, los salarios y bajar los precios de bienes y servicios. Sin embargo, no se han logrado los resultados esperados y la creciente apertura comercial no se ha traducido en crecimiento económico. El crecimiento porcentual anual del PIB entre 1954 y 1980 fue de 6.8%, esto antes de los tratados, y a partir de 1980 hasta 2016 el crecimiento ha sido del 2.1%, menos de un tercio del periodo anterior. En este sentido, la manera en la cual se llevó a cabo la apertura comercial,

es una causa importante de desequilibrios macroeconómicos y un obstáculo para el crecimiento económico, como se verá más adelante.

La balanza de pagos sufrió un deterioro a raíz de la apertura comercial y financiera (Gráfica 2). El creciente déficit en la cuenta corriente contrasta con el crecimiento de las reservas internacionales. La cuenta financiera, es superavitaria financiando el déficit de la cuenta corriente y otra parte de los capitales que entran van a las reservas. Esta situación no es favorable, puesto que la acumulación de reservas se da por la entrada de capitales y no por un superávit en la cuenta comercial, como sucede en China. Si se considera que los capitales que entran van remunerados, como se muestra más adelante, cabe cuestionar este endeudamiento externo para acumular reservas que no rinden nada<sup>2</sup>.

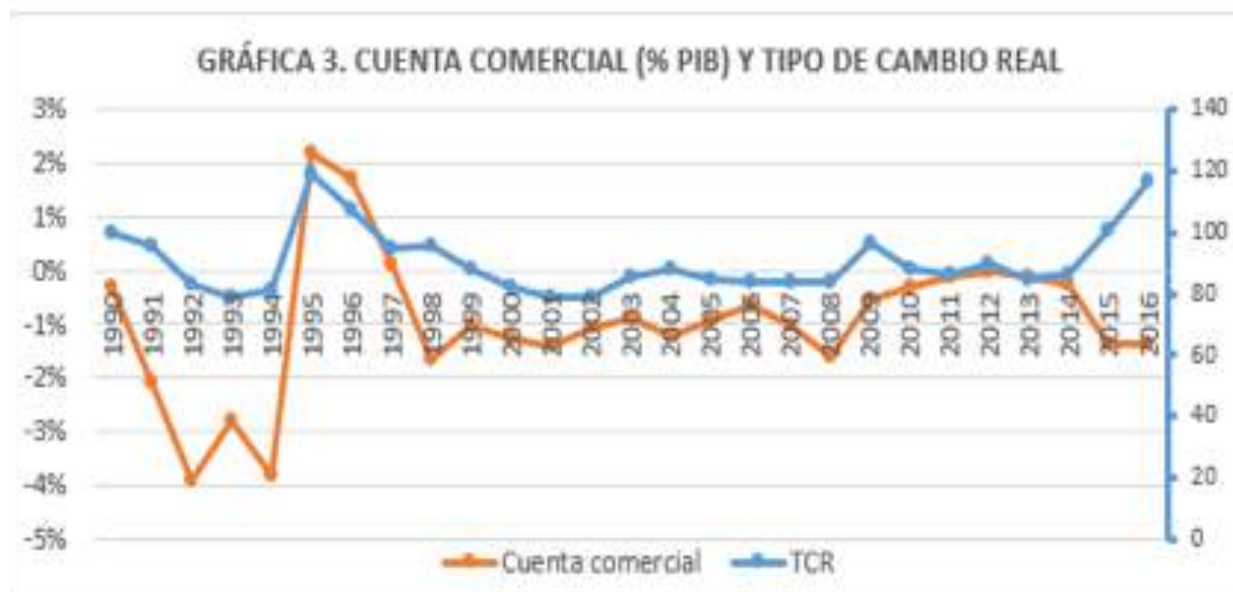


Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI

La política cambiaria, es la principal responsable del déficit en la cuenta comercial. Con la apreciación del tipo de cambio real, las importaciones se abaratan, lo cual contribuye a reducir la tensión inflacionaria. Sin embargo, la competitividad disminuye y el déficit aumenta, como en el periodo 1995-2002. Por otro lado, la cuenta comercial se equilibra cuando el cambio se deprecia, como sucedió en 1995 (Gráfica 3), lo que mostró que en México las condiciones Marshall-Lerner se cumplen y el sector exterior es muy reactivo a la política cambiaria<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Las reservas acumuladas en México se invierten mayormente en bonos de hacienda del gobierno norteamericano, cuyo rendimiento en los últimos años ha sido prácticamente nulo.

<sup>3</sup> Sólo en los últimos 2-3 años, se pierde la relación positiva entre tipo de cambio real y cuenta comercial, ya que a partir de 2014 el tipo de cambio real se deprecia y la cuenta comercial empeora. Eso se explica con la reducción del precio del petróleo, que reduce los ingresos petroleros y aumenta el déficit comercial (estos ingresos tienen poca relación con el tipo de cambio real). Si lo vemos en relación a la rama manufacturera y a la agroindustrial, se sigue percibiendo el efecto positivo de la depreciación, pues esos saldos mejoran.



Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI

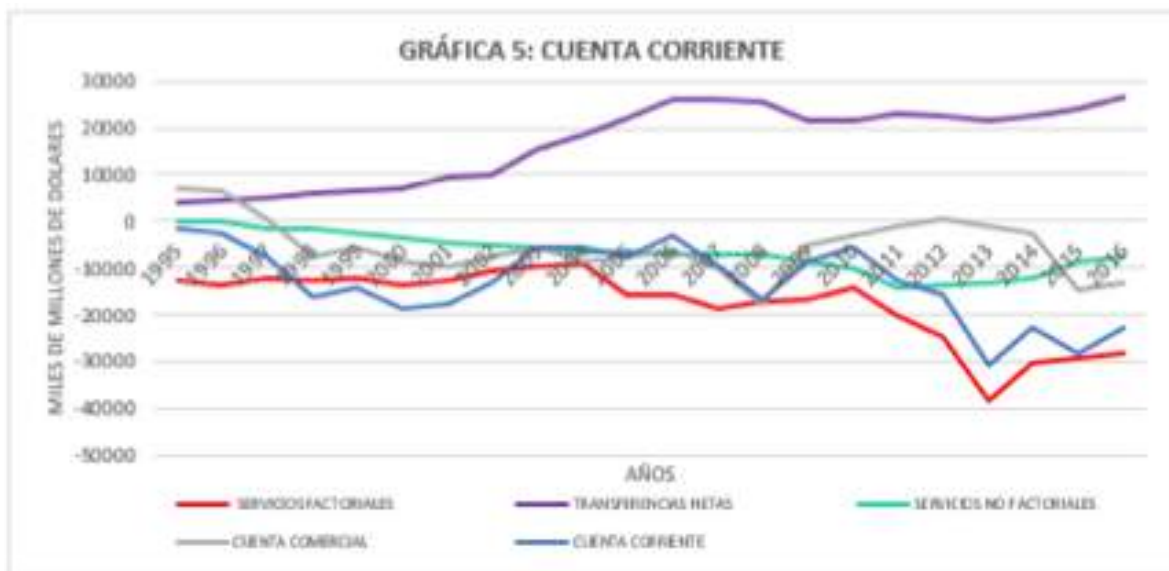
El déficit en la cuenta comercial se concentra en la manufactura, si la comparamos con el sector agroindustrial, ésta la supera por mucho (Gráfica 4); ambos sectores responden al tipo de cambio, la depreciación de 1995 equilibró ambos sectores, pero cuando el cambio se volvió a apreciar en la segunda mitad de los años de 1990, los déficits volvieron a aparecer. Con la depreciación de los últimos dos años, se observa otra vez una reducción de los dos déficits, con la agroindustria que vuelve al equilibrio. Hay evidencias del síndrome de enfermedad holandesa, es decir, la apreciación del tipo de cambio causada por la fuerte entrada de capitales y de las remesas, hace a la moneda menos competitiva, que ha provocado el déficit en el sector manufacturero.



Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI

El sector manufacturero está compuesto por once subdivisiones, de las cuales sólo la rama de alimentos y bebidas; minero, metalurgia y productos metálicos; maquinaria y equipo tienen en saldo favorable, en contraste con las ramas más deficitarias en el 2016: productos de plástico y caucho, química, siderurgia, papel e imprenta y textil.

La cuenta corriente es deficitaria, la única subcuenta dentro de ella en superávit, son las transferencias, es decir, las remesas (Gráfica 5), que alcanzaron en 2016 alrededor de 27 mil millones de dólares. El superávit de las transferencias no es suficiente para cubrir el enorme déficit generado en las demás subcuentas. La más deficitaria es la de servicios factoriales, debido a la gran salida de dólares por la necesidad de remunerar el capital extranjero que entra en el país [intereses en el caso de la inversión de cartera y ganancias en la inversión extranjera directa (IED)].



Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI

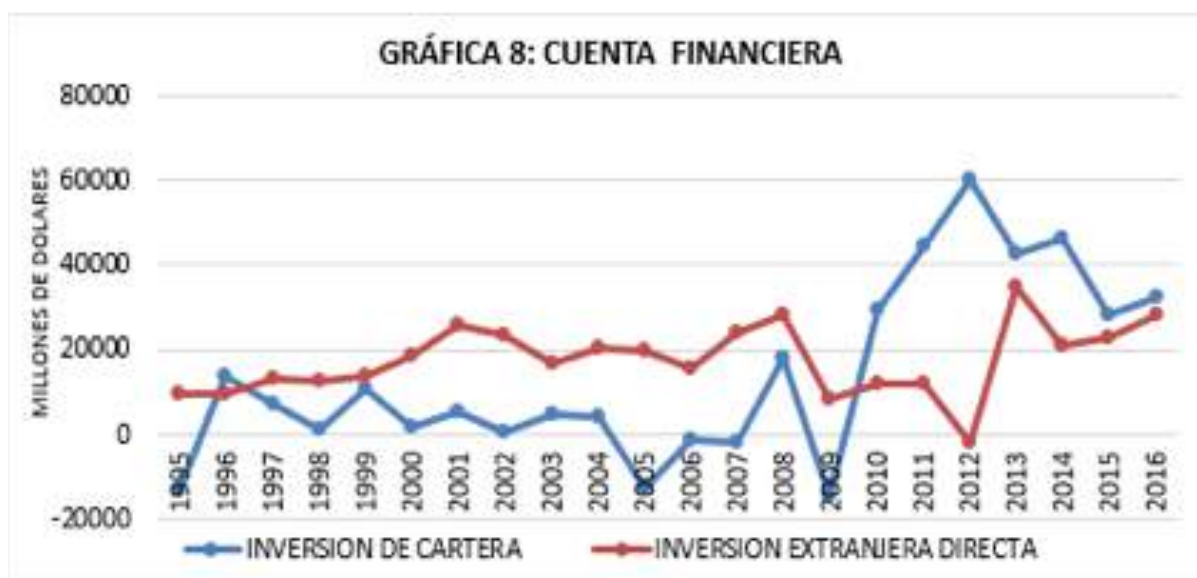
Una de las características del sector exterior mexicano, en cuanto a las exportaciones, es que el 80% tiene como destino Estados Unidos, lo que genera una situación de vulnerabilidad económica por la dependencia hacia la economía estadounidense. Se observa un cambio en la estructura de las exportaciones por tipo de bienes: entre 1980 y 1990, estas se concentraban en bienes de uso intermedio (principalmente el petróleo) y actualmente ha aumentado la exportación de bienes finales, de consumo y capital, que representan ahora más del 50%.

Por el lado de las importaciones también se observa un cambio en su estructura y se han diversificado los lugares de procedencia. México importaba de Estados Unidos en los años de 1990 más del 70%, pero desde principio del milenio, empezó un cambio importante y ahora éstas representan entre el 40 y 50%. Un factor que ha influido en este cambio, es la entrada de China en 2001 a la Organización Mundial del Comercio (OMC) acaparando el mercado internacional con productos a precios competitivos. Ahora las importaciones de México provienen del continente asiático, principalmente de China y Japón,

y alrededor de un tercio de las importaciones provienen de la Unión Europea, con la cual hay un tratado de libre comercio desde el año 2000.

Se ha dado un cambio importante en las importaciones por tipo de bienes, ahora se importan menos bienes de consumo y han incrementado las importaciones de bienes intermedios, esto porque se ha adoptado el modelo maquila. El país se encuentra insertado en una triangulación comercial, es decir, importa bienes intermedios del continente asiático para exportar bienes finales hacia Estados Unidos. Una de las razones por la cual México no ha tenido un crecimiento económico, a pesar de que las exportaciones crecieron en gran magnitud, es que los productos exportados tienen un alto contenido importado. El valor agregado que México aporta es muy bajo por dos razones: 1) los salarios relativos son bajos, 2) las ganancias van al exterior, porque las empresas que controlan el comercio son extranjeras.

Con la apertura comercial y financiera descontrolada, la entrada de capitales se ha incrementado en los últimos años, siendo la inversión de cartera mayor que la inversión directa (Gráfica 8). La entrada de capitales financieros no es positiva en cuanto tal para una economía, y debe ser controlada, o sea dirigida hacia las regiones más necesitadas de inversión y las ramas con mejores perspectivas productivas, ya que estos capitales generan gastos, es decir, pagos de intereses y ganancias.



Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI

El pago de intereses por los capitales que entran al país, es comparable con las remesas. Éstas representan una de las principales fuentes de divisas, esto evidencia una grave contradicción del modelo económico neoliberal, que obliga una parte de la fuerza de trabajo a migrar hacia Estados Unidos, con la finalidad de encontrar un empleo y mejorar sus condiciones de vida. Por otro lado, México remunera el capital extranjero que mantiene en vida este mismo modelo económico con altos intereses y ganancias

en favor de un capital mayormente especulativo. A partir de 2013, el pago por intereses supera a las remesas, lo que demuestra esta grave contradicción del modelo económico (Gráfica 9).



Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI

Los capitales que entran no se distribuyen de manera homogénea en el territorio, ya que se concentran en algunos estados donde existen condiciones atractivas para la inversión. Los tres principales estados donde se dirige la IED son Baja California Sur, Ciudad de México y Chihuahua, con alto PIB per cápita, que alcanza alrededor de 600 dólares por habitante. Tres de los estados más pobres de la federación, Chiapas, Oaxaca y Guerrero, reciben menos de 50 dólares por habitante. Esta distribución profundiza las desigualdades territoriales.

Por último, la descontrolada entrada de capitales en la bolsa mexicana de valores (BMV), genera una burbuja financiera peligrosa para la estabilidad económica. El índice bursátil de México ha incrementado muy por encima del crecimiento real de la economía, entre 1993 y 2017, el índice se ha multiplicado 27 veces mientras que la economía real ni se ha duplicado (Gráfica 10). La burbuja financiera entonces se infla y si ésta sigue en aumento, llegará a un punto donde el sistema financiero mexicano colapse, lo que provocará una grave crisis económica, como sucedió en Estados Unidos hace una década.



Fuente: Elaboración propia con datos del BANXICO e INEGI

## Conclusión

Desde la mitad de los años de 1980, cuando empezó la apertura comercial y financiera, la economía mexicana redujo su tasa de crecimiento y se agudizaron sus desequilibrios externos.

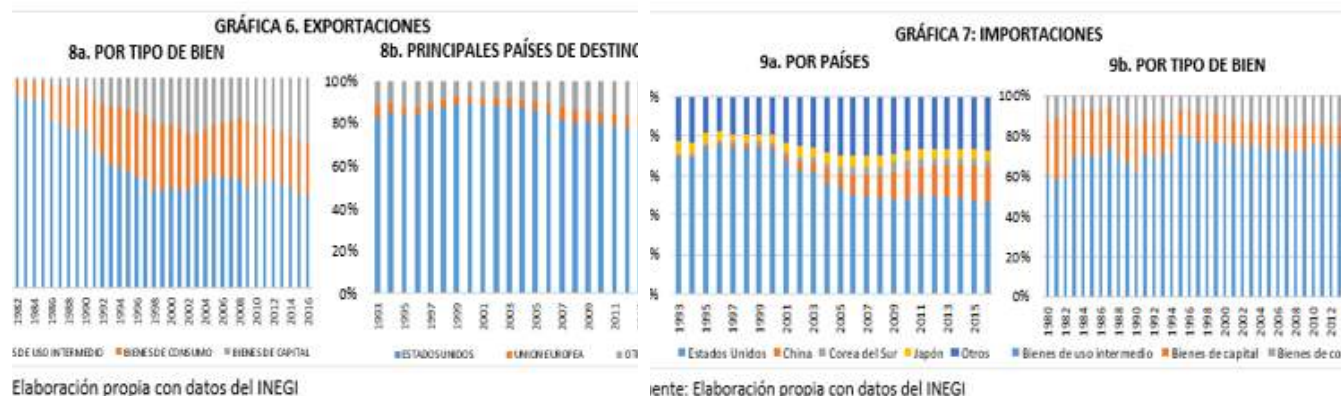
En este trabajo se ha demostrado, que el sector comercial ha sido constantemente deficitario, por efecto de una política cambiaria que utilizaba el tipo de cambio como ancla antinflacionaria y no como un instrumento fundamental para lograr una mayor competitividad.

En la cuenta comercial hay evidentes desequilibrios, que ya empezaron a pesar negativamente. En primer lugar, la extrema concentración de las exportaciones en Estados Unidos, que crea una dependencia hacia esa economía. Un análisis de la composición de las exportaciones e importaciones por regiones y por tipo de bienes, ha aclarado que México exporta siempre más productos acabados a Estados Unidos (bienes de consumo y capitales), importando siempre más bienes intermedios, cuya proveniencia es el sureste de Asia, sobre todo China. Estos rasgos tipifican el modelo “maquila”, que implica un incremento de importaciones por encima de las exportaciones, con una baja cuota de valor agregado nacional dentro de estas.

La apreciación del tipo de cambio real ha sido determinada por la gran entrada de remesas y por una apertura descontrolada hacia el capital extranjero, y eso ha causado el déficit del sector manufacturero y la enfermedad holandesa.

Hay otros problemas relacionados con la entrada de capitales, como el déficit de los servicios factoriales que volvió a superar las remesas y los mayores desequilibrios territoriales, debido sobre todo a la IED, se concentra en las zonas más desarrolladas del centro y norte del país. La entrada del capital financiero (inversión de cartera), ha contribuido a inflar el valor de los activos en la BMV, lo que crea una burbuja financiera que representa una grave preocupación actualmente.

## Anexos



## Referencias

- Alonso, L.A., and B. Sovilla (2014). "The Remittance Multiplier (–I) Theorem". *Journal of Post Keynesian Economics*, 36 (3): 541–554.
- Bresser-Pereira, L. C., and P. Gala (2008). "Foreign Saving, Insufficiency of Demand and low Growth." *Journal of Post Keynesian Economics*, 30 (3): 315–334
- Chenery, H. B., and A. M. Strout (1966). "Foreign Assistant and Economic Development." *The American Economic Review* LVI (4 Part I): 679–733.
- Pettis, M. (2017). "Is Peter Navarro wrong on trade?", <http://carnegieendowment.org/Chinafinancialmarkets/67867>
- [www.inegi.gob.mx](http://www.inegi.gob.mx)

# 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 sobre América Latina y el Caribe; y artículos académicos de investigación empírica y documental en la línea temática específica "Aportaciones de las teorías económicas y del desarrollo humano y social a la educación", en el número 3, año 2 de la Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos, incluida en el catálogo de CLACSO y FLACSO, con número ISSN: 2448 - 8046.

### 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) LINEAMIENTOS GENERALES PARA PUBLICAR

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

**Temática específica. Aportaciones de las teorías económicas y del desarrollo humano y social a la educación.**

- 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.

c) Partes que deben contener los ensayos.

**Temática libre. Los ensayos pueden ser de reflexión sobre América Latina y el Caribe en los campos de la filosofía, la historia de las ideas, la literatura y el ensayo, las ciencias sociales y los estudios culturales de la región. Se aceptan contribuciones que tengan por objetivo el estudio de casos ubicados en el área, los estudios interdisciplinarios, las perspectivas comparativas y los acercamientos históricos sobre los problemas de la región.**

- 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 julio de 2018 a la cuenta de correo electrónico: [riel@cresur.edu.mx](mailto:riel@cresur.edu.mx)

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

La RIEL se publicará el 1 de septiembre de 2018 en el portal de la revista.

JEFATURA DE LA DIVISIÓN DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN.

Comitán de Domínguez, Chiapas, México.



“

El objetivo primordial de la Educación Inclusiva es centrarse en todos los alumnos, especialmente en los más vulnerables, es decir a los que se tiende a excluir del sistema educativo.”

*Hernández González, Raúl. (2008). Maternidad 3. [Imagen].  
Recuperado de <https://flic.kr/p/5tcTxd>*

### Emma Yolanda Escobar Flores

Doctora en educación. Actualmente cursa el doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos de la Universidad de Guadalajara. Es miembro del Sistema Estatal de Investigación del Estado de Chiapas, coordinadora de la Maestría en Inclusión Educativa del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR). Coordina el Área de Inclusión y la colección de Guías para la Inclusión Educativa de la misma institución. Es presidenta de la Asociación Civil RIECHIAPAS, A.C, cuyo propósito tiene la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes.



### Dulce María Guillén Morales

Maestra en educación con acentuación en desarrollo cognitivo por el Tecnológico de Monterrey, México. Actualmente es docente del idioma francés, inglés y otras asignaturas en el plantel CONALEP, Comitán. Desde 2015 se desempeña como docente investigadora en el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR). Líneas de investigación Educación Media Superior, inclusión, Idiomas, psicología educativa, metacognición.



### Iris Alfonzo Albores

Doctora en educación. Miembro del Sistema Estatal de Investigadores Nivel I e integrante del Consejo Consultivo Científico y Tecnológico del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas. Forma parte del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología de la Universidad de Guadalajara y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias de Chiapas. Es profesora de tiempo completo con perfil deseable por el PRODEP. Docente de Educación Superior; autora y coautora en diversas publicaciones y artículos divulgados en revistas indexadas y arbitradas de Colombia, España, Estados Unidos y México.



## Guías de Inclusión y Equidad: hacia un modelo de escuela inclusiva

*Inclusion and equity guidelines: an inclusive school model*

Emma Yolanda Escobar Flores  
ema.escobar@cresur.edu.mx

Dulce María Guillén Morales  
dulce.guillen@cresur.edu.mx

Iris Alfonzo Albores  
iris.alfonzo@cresur.edu.mx

Fecha de recepción: 15 de marzo de 2018

Fecha de aceptación: 4 de abril de 2018

“El único Estado estable es aquel en el que todos los ciudadanos son iguales ante la ley”.  
(Aristóteles)

### Resumen

Este documento describe el proceso realizado del proyecto “Guías de Inclusión Educativa” (GIE), mismas que forman parte del principio de acción del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

(CRESUR) indicado en su Plan de Desarrollo Institucional y que ha sido desarrollado desde el año 2014. Así mismo, se puntualiza el proceso de diseño de las guías, su estructura, contenido y la tecnología utilizada.

Este proyecto busca alcanzar el principio de inclusión y equidad centrado en el alumno, principalmente, aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad, brindarle herramientas a los docentes y profesionales de la educación para favorecer el pleno desarrollo de estas personas.

**Palabras clave:** formación docente, inclusión, equidad, derechos humanos, realidad aumentada.

## Abstract

*This document describes the process carried out of the project “Educational Inclusion Guidelines” (GIE), which are part of the action principle of the Regional Center for Teacher Training and Educational Research (CRESUR) indicated in its Institutional Development Plan and which has been developed since 2014. It is also pointed out the designing process of the guides, their structure, content and the technology used.*

*This project seeks to achieve the principle of inclusion and equity focused on the student, mainly those who are in a vulnerable situation, provide tools to teachers and education professionals to promote the full development of these people.*

**Keywords:** teacher training, inclusion, equity, human rights, augmented reality.

## Introducción

El enfoque de la Educación Inclusiva implica, el reconocimiento del derecho de recibir una educación de calidad e integral, donde exista una participación comprometida de profesores, padres de familia, autoridades educativas y que en conjunto se lleve a cabo la construcción de un proyecto de escuela inclusiva, que responda a las necesidades diversas de los estudiantes y sus contextos, y en la que todos los estudiantes aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

La inclusión representa la oportunidad de transformar la educación, los métodos y metodologías de enseñanza, de capacitación a los profesores, y de reorganizar nuestros espacios de trabajo, donde hoy se trabaje con un solo propósito de incluir a todos y todas a la escuela y apoyar en su formación académica de calidad, por ello la necesidad del CRESUR de diseñar instrumentos que faciliten a los profesores su labor áulica, a través de las Guías de Inclusión Educativa (GIE) el profesor podrá tener un apoyo en temas de inclusión y equidad educativa, de discapacidad, y de grupos en situación de vulnerabilidad, de igual forma herramientas tecnológicas que incluya en su planeación de clase y que le permita comprender mejor las problemáticas y las condiciones particulares de los niños, niñas y adolescentes.

Las GIE dan la oportunidad a los padres de familia e interesados en los temas a profundizar en las problemáticas y a exigir el derechos de sus hijos a recibir una educación de calidad y equidad, sin distinción alguna por la condición que presenten.

## La educación inclusiva como derecho humano

Pensar en la educación es pensar en nuestro derecho, como se presenta en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “todas las personas tienen derecho a la educación”. En ella se establecieron acuerdos y compromisos como asegurar la educación a todos y satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.

Esto no ha sido fácil, considerando la diversidad que existe en México, es un reto. Las condiciones que tiene cada uno de los estados de la república, hace que hoy en día, aún no se cumpla en su totalidad con la educación para todos, aun cuando nuestra constitución lo establece en el artículo tercero: *toda persona tiene derecho a recibir educación*. Asimismo, la Ley General de Educación en su artículo segundo dicta:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables (DOF, 1994).

En el informe que presenta el Instituto Nacional Para la Evaluación Educativa (INEE), se establece que, México ha realizado extraordinarios esfuerzos, sobre todo desde 1960 y hasta la fecha, por hacer crecer el sistema educativo con el propósito de universalizar la cobertura de la educación obligatoria, en el contexto de un fuerte crecimiento demográfico que apenas comenzó a disminuir a principios de este siglo.

Esto no ha sido suficiente ya que aún se encuentran grupos en situación de vulnerabilidad excluidos de la educación. Es el caso del estado de Chiapas donde la gran diversidad cultural y las zonas rurales de poco acceso impiden que -por ejemplo- la cobertura universal se logre. En 1994 en la Declaración de Salamanca y dentro Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (NEE), se indicó que

(...) las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados (UNESCO, 1994).

Por lo anterior, es necesario reconocer que la educación debe ser inclusiva. En este sentido, es deber atender a todos y todas sin distinción alguna, sea esta por su condición, discapacidad o situación de vulnerabilidad, la escuela debe ser el espacio donde todos los alumnos y alumnas aprenden de esas diferencias y logren con ello ambientes de aprendizaje incluyentes.

Las dificultades presentadas para cumplir con el principio de educación inclusiva no residen en los programas y planes de estudio o de la filosofía, sino que se encuentran en el hecho de reconocer que recibir educación es un derecho que todos y todas tienen; sin embargo, existen diversos factores que lo obstaculizan como: a) la baja pertinencia en la asignación de docentes a las zonas donde se hablan

lenguas maternas, que el mismo docente desconoce; b) la falta de infraestructura adecuada para el desarrollo de las actividades áulicas; c) el desconocimiento de temáticas de discapacidad y barreras de aprendizaje de los alumnos y alumnas... d) las limitaciones de la formación docente. Estos factores pueden ser considerados como parte de una ante sala de las problemáticas de inclusión.

La Secretaría de Educación Pública editó en 2016 el Modelo Educativo (planteamiento pedagógico de la reforma educativa), con el propósito fundamental de que los alumnos logren los aprendizajes que requiere el siglo XXI, poniendo a la escuela al centro del sistema educativo. Dentro de sus ejes se encuentra la inclusión y equidad, a las cuales describe como la necesidad de crear las condiciones para garantizar el acceso efectivo a una educación de calidad, donde se reconozcan las diferencias y las capacidades de los alumnos, así como los ritmos y estilos de aprendizaje.

El Nuevo Modelo Educativo 2017 para la Educación Obligatoria plantea poner al alumno y su aprendizaje al centro del proceso educativo, dándole mayor interés al acceso, igualdad, equidad de género y a un currículo flexible, lo cual deberá lograr la eliminación de las Barreras para el Aprendizaje y Participación (BAP). Para el logro del propósito citado, es una condición la formación de los docentes capaces de construir aulas inclusivas donde cada uno de sus integrantes se reconozca por sus condiciones particulares; asimismo, otorgar los espacios adecuados para aquellos niños y niñas que presentan una discapacidad. Dichas acciones responden a un paradigma inclusivo en el cual no se segrega, sino que se permite a todos y todas ser parte de la escuela a través de las condiciones necesarias para su participación y con atención a la multiculturalidad.

## La educación inclusiva como principio de acción del CRESUR

Por lo anterior y desde el 2013, El Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR) ha definido como uno de los principios rectores dentro de su Plan de Desarrollo Institucional, la educación inclusiva. Esta significa lograr que todas las personas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Este principio implica una transformación organizacional, para acoger a todos los profesores que deseen formarse y apoyarlos para que tengan éxito en su aprendizaje. Conlleva a garantizar las oportunidades y asegurar las condiciones propicias para que todos y cada uno puedan adquirir y desarrollar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan desempeñar responsablemente su profesión.

A la vez, el principio de la educación inclusiva, demanda el desarrollo de programas, acciones y materiales que le ayuden al docente en su labor y la construcción de prácticas y aulas inclusivas. En este sentido, en 2014 el Cresur participó para acceder a los recursos que el Programa para la Inclusión y Equidad Educativa (PIEE) promovió para las Instituciones Públicas de Educación Superior (IPES); y se participó con el proyecto “Educación Inclusiva para la Equidad”, el cual contuvo tres propuestas de trabajo:

- *Maestría en Educación Inclusiva*
- *Seis Guías de Inclusión Educativa*
- *Seminario Permanente de Educación Inclusiva y Familia.*

Ese mismo año, el PíEE emitió la relación de las IPES favorecidas con recursos para el diseño y desarrollo de cada una de las propuestas. En el estado de Chiapas únicamente fueron favorecidas dos instituciones la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y el Centro Regional de Formación docente e Investigación Educativa (CRESUR). El diseño de la maestría y las guías se desarrolló en colaboración con un grupo de especialistas en la materia<sup>1</sup>. Estos productos fueron desarrollados en función de lo que el docente requiere conocer y saber sobre la inclusión y equidad en la escuela, un tema amplio y de muchos retos para los maestros.

Una vez que el trabajo de diseño de la maestría estuvo en curso se procedió con la construcción de las guías para la inclusión (GI), para las cuales se buscó el apoyo de especialistas sobre temas de inclusión, nacionales e internacionales que en primera instancia orientaron en el diseño de la estructura y los temas de contenido. Dentro de las propuestas temáticas para el abordaje de las guías se propusieron seis:

- *Hacia un Modelo de Escuela Incluyente.*
- *Educación Inclusiva, Interculturalidad y Equidad de Género.*
- *Educación Inclusiva y Derechos Humanos.*
- *Educación Inclusiva y Desarrollo de Talentos.*
- *Educación Inclusiva y Condición del Espectro Autista.*
- *Educación Inclusiva y Síndrome de Down.*

Este proceso llevó primeramente a diseñar un documento base (documento amplio en los temas de las GI), y posteriormente las guías, las cuales tienen como propósito fundamental apoyar a los profesores, asesores técnico pedagógicos, padres de familia, directivos escolares, e interesados en el tema; ya que como su nombre lo incide, son guías que orientan en el tema, así como sobre el proceso a seguir en la escuela para la inclusión de los niños y niñas. En el CRESUR se considera a las GI como un producto en constantes cambios y construcción, esto debido a los procesos de actualización en los diversos sectores sobre el tema de inclusión y equidad.

## Contenido de las guías

Las guías para la educación inclusiva presentan un contenido amplio, significativo y sintetizado, ello con el objetivo de ser práctico para el lector. En términos generales, cada una de las guías contiene apartados similares, sin embargo según el tema original, algunos apartados pueden variar.

La elección de los temas de las guías surge a partir del modelo de derechos humanos. La Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2017) indica que existen ciertos sectores de la sociedad que presentan condiciones o características que los convierten en más vulnerables y por lo tanto, ello converge en que sus derechos humanos sean violados, en muchas ocasiones. De dichos grupos, interesa señalar los que incluyen a niños, niñas y adolescentes, migrantes, mujeres, personas con discapacidad y pueblos indígenas, por ser quienes están más directamente relacionados con la educación formal y regular en el aula y escuela.

---

<sup>1</sup> Con base en las reglas de operación el CRESUR no se podía ejercer el recurso si no a través de otra instancia formadora.

Así también, se eligieron los temas y se construyó una serie de apartados que a continuación se describen y que sirven para separar y mostrar de manera organizada los tópicos a tratar:

- **Presentación.** Este apartado es análogo en todas las guías. En un primer momento, se explica de manera general en qué consiste la inclusión en la educación. Además, se menciona a quienes están dirigidas estas guías - encaminadas principalmente a profesores de los diversos niveles educativos y profesionales de la educación - se hace hincapié en el modelo educativo que rige al CRESUR, la inclusión, vista como un medio para realizar investigación y como línea de formación. Es importante insistir que el tema de inclusión está directamente relacionado con temas de derechos humanos, interculturalidad, discapacidad, migrantes, pobreza y género. Se refiere que las guías son una herramienta de apoyo en el aula y escuela y pueden ser utilizadas como complemento de otros materiales o herramientas con las que ya se cuentan para incidir en los diferentes contextos que se le presentan al docente. La presentación es muy clara en el sentido de subrayar que las guías no son una receta o un instructivo que se debe de seguir como tal, sino que funcionan como un apoyo de acompañamiento en el proceso de los estudiantes.
- **Definición.** Dentro de este apartado se muestra específicamente a qué se refiere el tema de la guía, su clasificación y características. En algunos casos, los antecedentes que sustentan cada tema y cómo surgieron y han evolucionado.
- **Interacción escuela – aula – familia.** Este apartado está dedicado a la relación clave que existe entre estos tres términos para el sano y exitoso desarrollo de las personas que presentan las diferentes condiciones tratadas en las guías. En un primer momento se presenta a la familia, ya que es el principal agente formador del niño o niña, es la primera vía para el desarrollo y adecuada función de todos los individuos. Posteriormente, se alude a la escuela, ya que todos los niños y niñas tienen derecho a este servicio. Igualmente, la escuela es un sitio clave en donde se realiza el proceso de inclusión y un entorno para el pleno desarrollo y aprendizaje. De lo anterior, se tiene que tomar en cuenta la adaptación de diversos recursos como lo son materiales, métodos, infraestructura, entre otros. Ello con el objetivo de cumplir a cabalidad con el principio de inclusión. Finalmente, se trata el tema del aula donde se generan lazos más estrechos entre el docente y el alumno o bien entre pares. La importancia de considerar estos aspectos reside en la intervención y atención adecuada que se le debe de dar a cada estudiante, sin importar sus condiciones o características.
- **Estrategias de evaluación e intervención docente.** Este apartado se presenta sólo en algunos casos, por tratarse de temas diferentes en cada guía. Dentro de él se manifiesta la puesta en práctica de todas aquellas prácticas que deben de ser adaptadas, fundamentalmente para aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas específicas o bien barreras para el aprendizaje y la participación.
- **Recursos adicionales y sitios de interés (recomendaciones).** Las guías presentan un apartado dedicado a materiales como videos, películas, enlaces en la red o herramientas que pueden ayudar y orientar al docente, profesional o padre de familia a entender y profundizar mayormente en el tema que interesa.
- **Aplicaciones y enlaces.** Se incluye íconos y enlaces que pueden ser utilizados y descargados en la red para ser utilizados por los interesados y que están directamente relacionados con el tema de interés.

- **Glosario.** *Se añade para dar a conocer todo aquel vocabulario que está fuera del conocimiento o entendimiento del lector. En muchos casos, se presenta vocabulario técnico, importante conocer para contextualizar el tema y entenderlo a cabalidad.*

A lo largo de todo el contenido de las guías se recurre a diversos recursos que ayudan a que la herramienta sea visual, atractiva e innovadora. Se puede visualizar fotos o galerías de imágenes que hacen alusión al tema; testimonios de padres de familia, profesionales y especialistas, docentes y directivos y los mismos sujetos quienes presentan su historia de vida; vídeos de diversa índole; ejemplos de materiales que pueden ser utilizados en el aula y escuela; tablas; guía de íconos interactivos que permiten que el lector comprenda mejor en qué consiste cada imagen; podcasts y recursos de realidad aumentada.

Con la articulación de los apartados y los recursos de las guías se logra mostrar una herramienta completa que está al alcance de cualquier persona y que además funciona como una herramienta básica que ayuda a identificar diversos contextos sobre todo de aquellos niños, niñas y jóvenes que se encuentran en riesgo de exclusión o que presentan ciertas necesidades, con el fin de romper con dichas barreras y para cimentar una perspectiva más amplia y completa que favorezca los aprendizajes y el éxito profesional y para la vida de cada uno de estos sujetos.

## La tecnología para favorecer la inclusión

La inclusión es “un proceso de mejora e innovación interminable pues conlleva un constante cambio social que implica continuos esfuerzos siempre susceptibles de mejora” (Echeíta (2009, p. 381) a su vez la Educación Inclusiva supone la búsqueda de la equidad e igualdad de derechos entre todas las personas.

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva no solo contempla a niños o personas con discapacidad, sino también a los que viven en situación de pobreza o marginación, a los que pertenecen a grupos originarios con idiomas originarios, a los que viven en zonas rurales o bien los que son marginados por cuestiones de género; el objetivo primordial de la Educación Inclusiva es centrarse en todos los alumnos, especialmente en los más vulnerables, es decir a los que se tiende a excluir del sistema educativo.

En este punto, es importante enfatizar el papel fundamental que juegan las TIC en la educación inclusiva pues con su utilización e implementación se puede favorecer el lograr una educación de calidad y potenciar la creación de entornos accesibles de aprendizaje.

En este sentido las herramientas tecnológicas forman parte importante del proyecto Guías de Inclusión, ya que se pretende orientarlas a colectivos vulnerables y éstas representan una excelente alternativa educativa para propiciar la equidad en el acceso a estos materiales.

Las guías han sido elaboradas con base en una serie de documentos, videos e ilustraciones que permiten a los profesores interesados ampliar y comprender de una forma clara y concisa las diferentes temáticas que se abordan.

Se optó por incluir en el desarrollo de las GI, diversas herramientas tecnológicas que aportan varias ventajas. Estas herramientas consisten en videos multimedia, podcast, acceso a videos en la red, galerías de imágenes, ligas e hipervínculos de interés respecto a la temática abordada y a instituciones que las atienden.

La característica distintiva de estas guías es la incorporación de la herramienta virtual denominada realidad aumentada (RA), a través de la cual se pretende estimular el interés de los profesores en el tema y hacerlas accesibles a todos los profesionales de la educación de la región y público lector.

Se trata de que con esta herramienta la información pueda ser difundida en diferentes entornos en los que por alguna situación los interesados no tengan los servicios necesarios para acceder a las GI. Al respecto se diseñó y construyó una aplicación (APP) que atiende varios aspectos como incluir materiales innovadores como objetos en tercera dimensión, contenidos descargables para poder utilizarlos fuera de línea, así como todo el material multimedia que se ha mencionado anteriormente.

Esta aplicación incluye apartados importantes como la guía de contenidos descargable en formato PDF, el documento base del cual se partió para la generación de la última versión de cada guía, un apartado que incluye diversos artículos académicos relacionados con cada tópico, galería de imágenes que dan una perspectiva gráfica del tema, galería de videos alusivos a cada contenido y la APP descargable de cada una de estas guías.

Después de un arduo trabajo realizado por el equipo de tecnología educativa y el equipo académico y de especialistas que participaron en el proyecto, en 2017 se dio a conocer la primera versión tanto de contenidos como de la APP de realidad aumentada en el marco del Seminario de Educación Inclusiva y Familia, el cual es parte del proyecto “Educación Inclusiva para la Equidad” y que año con año se lleva a cabo, con el afán de seguir promoviendo la inclusión y la equidad en los procesos educativos.

En el marco del Seminario Permanente de Educación Inclusiva y Familia surgió la necesidad de abrir un espacio donde se trabaje y se promueva la participación de los agentes educativos y la sociedad en general en la búsqueda de promover la igualdad de oportunidades en la educación, con la misión de crear una Red de Educación Inclusiva y Familia para propiciar la reflexión en torno a la Educación inclusiva, el análisis y la discusión de las políticas nacionales e internacionales en torno a la diversidad, así como el desarrollo de modelos educativos equitativos e incluyentes para la atención a personas y grupos en situación de vulnerabilidad y la clara visión de lograr la formación, operación y consolidación de esta Red de Educación Inclusiva y Familia, incorporando a académicos, estudiantes, profesores, padres de familia y público en general a trabajar en conjunto y establecer metas comunes.

A partir de lo anterior se define como objetivo general constituir la red de educación inclusiva y familia para generar la oportunidad de atender las temáticas que aborda y ofrecer oportunidades de difusión de información, investigación y otros procesos afines a las actividades planteadas en la red y se establecen como objetivos específicos:

- *Dar seguimiento y difusión al Seminario Permanente de Educación Inclusiva y Familia.*
- *Organizar actividades en eventos académicos, como foros, debates, simposios, mesa de discusión o conferencias en torno a temas de Educación inclusiva.*
- *Realizar un estudio para el diagnóstico de la situación actual de la educación inclusiva e identificar los retos y oportunidades existentes en este tema dentro de la región.*
- *Apoyar la promoción y difusión de las actividades de investigación, desarrollo tecnológico e innovación en torno a la Educación Inclusiva.*

Así mismo se definen las redes temáticas

- *Escuela y Familia*
- *Didácticas para la inclusión*
- *Discapacidad y barreras para el aprendizaje y la participación*
- *Educación Inclusiva y Derechos Humanos*
- *Experiencias exitosas de Inclusión Educativa*
- *Educación Inclusiva y grupos en situación de vulnerabilidad*

En dicho seminario se ha tenido la participación de los especialistas que se han sumado a la tarea de actualizar las publicaciones además de una comunidad grande de académicos, padres de familia e incluso jóvenes con alguna condición dando testimonios de vida en la búsqueda de la inclusión en entornos escolares como en lo social.

La importancia de incorporar herramientas tecnológicas es favorecer el desarrollo de la Educación Inclusiva y enfatizar que no se logrará solamente con la implementación de TIC sino que es necesario reflexionar sobre su diseño adecuado y contextualizado a los entornos y público objetivo sin olvidar que las competencias que tenga el docente en materia de TIC para su utilización apoyará su implementación.

## Conclusión

Uno de los ejes rectores del CRESUR es la inclusión y equidad educativa, esto compromete día a día a contribuir a la mejora educativa, de nuestro estado y del país, a través de la implementación de las GIE, los Seminarios de Educación Inclusiva y Familia y las Redes de Inclusión, se logrará que los docentes conozcan, se apropien, desarrollen mejor sus competencias y se articulen como sujetos incluyentes en la formación de aulas y escuelas inclusivas.

## Referencias

---

- Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A). Paris.
- CNDH México. (2017). Informe anual de actividades 2017. Recuperado de: <http://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=23>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2002). Trillas
- Echeita, G. (2009). Los dilemas de las diferencias en la educación escolar. En Verdugo, M.A. et altri. Mejorando resultados personales para una vida de calidad. VII Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad. Salamanca: Amarú. Pp. 381 – 395.
- Gallardo, C. K. y Gil R. M. (2012). Utilización de la nueva taxonomía para evaluar el aprendizaje en programas de posgrado en línea y a distancia. Revista de Investigación Educativa. Vol. 2 (4). pp. 12 -17. Recuperado de: <http://riegee.tecvirtual.mx/index.php/riegee/article/view/3>
- LGE. Ley General de Educación, DOF (1994). México Cámara de Diputados de H. Congreso de la Unión. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- SEP. (2016). Nuevo Modelo Educativo 2016. Recuperado de: <https://www.gob.mx/modeloeducativo2016/>
- SEP. (2017). Nuevo Modelo Educativo 2016. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca Y Marco de Acción Sobre Necesidades Educativas Especiales. 1ª ed. Madrid: UNESCO.

## EN EL MARCO DEL 5º ENCUENTRO DEL SEMINARIO PERMANENTE DE EDUCACIÓN INCLUSIVA Y FAMILIA

### CONVOCA 3ER CONGRESO INTERNACIONAL "POLÍTICAS DE INCLUSIÓN Y EQUIDAD EDUCATIVA"

A investigadores, académicos, estudiantes e interesados en el tema, a presentar **PROPUESTAS DE PONENCIAS**, el congreso es un espacio de reflexión, intercambio y aprendizaje sobre temas relacionados con la equidad e inclusión educativa.

Dicho congreso contará con la participación e intervención de expertos de reconocido prestigio en el ámbito nacional e internacional, que abordarán distintos aspectos fundamentales de la inclusión educativa.

#### INFORMACIÓN GENERAL

Fecha límite para el envío de ponencias: **5 de septiembre de 2018** a las 11:59 hrs. en [www.cresur.edu.mx](http://www.cresur.edu.mx)

#### EJES TEMÁTICOS

- Políticas de inclusión.
- Formación del profesorado inclusivo.
- Prácticas inclusivas.
- Tecnologías para la inclusión educativa.
- Inclusión educativa de personas con discapacidad.

#### FORMATO PARA LA PRESENTACIÓN DE PONENCIAS:

- Texto en Word (fuente Arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo, márgenes 3 cm).
- Título de la Ponencia.
- Datos del Autor: Nombre completo, universidad e institución de adscripción, país, correo electrónico.
- Resumen hasta 150 palabras en español e inglés.
- Hasta 5 palabras clave en español e inglés.
- Texto Principal: tema central, objetivos, caracterización del estudio o discurso, metodología de abordaje, principales resultados, reflexiones y conclusiones, bibliografía, siguiendo las normas APA 6ª edición.
- Extensión de 15 cuartillas, (incluyendo gráficas, cuadros).

Los resultados se darán a conocer el 30 de septiembre de 2018 <http://www.cresur.edu.mx>

Las ponencias aceptadas por el comité científico del foro serán publicadas en libro digital con ISBN del CRESUR.

#### REGISTRO DE PONENCIAS:

- Realizar el pago del registro de la ponencia a la cuenta: **0205494967** del banco **BANORTE** a nombre del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

Público en General **\$600.00**

Profesores, investigadores y estudiantes **\$400.00**

- Ingresar a la página <http://www.cresur.edu.mx>
- Llenar la ficha de registro con los datos requeridos.
- Subir la ponencia y el boucher escaneado en el módulo de registro.

#### INTEGRANTES DEL SEMINARIO PERMANENTE

|                                             |                                       |
|---------------------------------------------|---------------------------------------|
| Dr. Sixto Moya Herrera (CUB)                | Dr. José Humberto Trejo Catalán (MEX) |
| Dr. Mario Arenas Navarrete (CHIL)           | Dr. Eduardo Andúro Martínez (MEX)     |
| Mtra. María Elena Anguiano (MEX)            | Mtro. Fernando Mejía Botero (COL)     |
| Dr. Roberto René Pinto Rojas (MEX)          | Dr. Ángel Gustavo López Montiel (MEX) |
| Dr. Víctor del Carmen Avendaño Porras (MEX) | Dr. Gerardo Borroto (CUB)             |
| Dra. Iris Alfonso Albores (MEX)             | Dr. Javier Cachón Zagalaz (ESP)       |
| Mtra. Emma Yolanda Escobar Flores (MEX)     | Dr. Jaime Montes Miranda (CHIL)       |
| Mtra. Dulce María Guillén Morales (MEX)     | Dr. José Jaime Poy Reza (MEX)         |
| Dr. Marco Antonio Constantino Aguilar (MEX) | Dr. Mario Martínez Silva (MEX)        |
| Mtra. Carolina Pano Fuentes (MEX)           | Dr. Tonathiu Lay Arellano (MEX)       |

# *El cuerpo como texto y eje vivencial del dolor*

Las narrativas del padecimiento  
entre los tsotsiles de San Juan Chamula

Enrique Eroza Solana



PUBLICACIONES DE LA



## El cuerpo como texto y eje vivencial del dolor

Jorge Magaña Ochoa<sup>1</sup>  
jorge.magana@unach.mx

Luis Ernesto Cruz Ocaña<sup>2</sup>  
luisruoca@yahoo.com.mx

Fecha de recepción: 14 de marzo de 2018

Fecha de aceptación: 2 de abril de 2018



Eroza Solana, E. (2016). *El cuerpo como texto y eje vivencial del dolor: las narrativas del padecimiento entre los tsotsiles de San Juan Chamula*. Editorial Casa Chata. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

En muchas ocasiones presentar un texto, sea de manera oral frente a una audiencia o de manera escrita a modo de reseña, no parece ser algo tan complicado, solamente basta leer la introducción donde se contiene el resumen de cada uno de los capítulos que comprende la obra en cuestión. En otros casos, posiblemente sea necesario realizar una lectura de las conclusiones para poder ofrecer al público una idea acerca de la relevancia del libro aludido. Incluso, a veces, únicamente basta con leer

la excelente referencia que, en contraportada, es hecha por el editor o por un colega quien resalta los aportes de la obra.

Sin embargo, el libro escrito por el doctor Enrique Eroza Solana, “El cuerpo como texto y eje vivencial del dolor”, requiere o, mejor aún, incita a llevar a cabo una lectura que va más allá de la introducción, las conclusiones y la referencia en contraportada. Es una de esas obras que pueden leerse completas las veces que sean necesarias o, en su defecto, pueden ser retomadas para una lectura fragmentaria de cada uno de sus capítulos; esto porque en cada uno de ellos, a pesar de la excelente integración en la totalidad, es posible encontrar una unidad temática capaz de brindar sendas cantidades de información y de reflexiones útiles para diferentes intereses de investigación.

Así, la obra puede ser dividida en tres grandes partes cuya razón de ser radica en su conjunto sin, por ello, perder su significación individual. Los primeros dos capítulos presentan un ejercicio fundamentado de contextualización de San Juan Chamula, las problemáticas propias de sus habitantes y las relaciones que establecen tanto con otros escenarios -locales, nacionales e internacionales-, como con las instituciones estatales -políticas, económicas, religiosas y de salud-. Los siguientes dos capítulos condensan las discusiones teórico-metodológicas, así como el marco interpretativo para acercarse a las narrativas; es

<sup>1</sup> Doctor en Antropología Social y Cultural. Docente investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y del Doctorado en Estudios Regionales, Universidad Autónoma de Chiapas.

<sup>2</sup> Candidato a Doctor en Estudios Regionales y Docente investigador de la Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma de Chiapas.

decir, muestran por qué estas se consideran fuentes -epistemológicas y metodológicas- relevantes de información y cómo pueden ser interpretadas en el marco del complejo enfermedad/infortunio. Finalmente, los últimos dos capítulos presentan, a través de la ejemplificación de 12 narrativas -6 de mujeres y 6 de varones-, cada una analizada primero individualmente y luego como parte de una totalidad de sentido, las diferentes situaciones que dan muestra de cómo se viven los padecimientos y los infortunios en una sociedad permeada por jerarquías y posicionamientos diferenciales.

El texto en general muestra, debate, discute y propone una manera distinta de investigar, un modo de adentrar las realidades individuales, y sus extensiones de vida colectivas, a través de las narrativas como forma que posibilita esa apropiación. El autor busca demostrar, comprender y, con ello, invita a la reflexión del drama social y el infortunio vivido a partir de ser expresado por quien hace vivo, en sí mismo, un padecimiento; el cual es parte de su propio cuerpo, su individual-social, así como de sus emociones y del drama social en el que están incluidos. En palabras del doctor Eroza:

las narrativas [...] conectan, de manera clara, dimensiones macro, las locales y las personales del padecer. Por lo que [...] en calidad de narrativas resultan tramas llenas de discontinuidades y rupturas, con intenciones, a menudo decididamente sesgadas que sólo dan cuenta parcial de diálogos intersubjetivos y de su derrotero. Pero más allá de tal escenario, a partir del ejercicio de narrar se aprecia una oportunidad para explorar, a través de todo cuanto media entre las aspiraciones culturales y la experiencia, así como de una visión incierta de la vida social, el sentido del padecer como expresión trascendental de la existencia de la experiencia humana, mediante el cuerpo en tanto ente existencial y dispositivo simbólico que habla con voz propia (p. 370-371).

Pero, ¿Se trata de que el cuerpo hable? Diríamos que va más allá. Se trata de un “diálogo con el cuerpo” desde el cuerpo mismo -personal, social y político-, en el que el doctor Eroza ha constatado su gran utilidad, no sólo para identificar las lógicas subyacentes a las trayectorias de búsqueda de atención a la salud, sino también los múltiples significados que los signos y dolencias adquieren a partir de las experiencias sociales. En este sentido, las narrativas como propuesta metodológica y el diálogo con el cuerpo desde una perspectiva teórica -sin que uno deje de ser lo otro-, se generan al discutir a fondo con las tesis y propuestas teóricas de autores-investigadores como Kleinman, Lewis, Good, Mattingly, Bruner y Feldman, Kirmayer, Hunt, Reissman o Skultans, entre otros.

Con todo esto, el autor de *El cuerpo como texto...* establece que las narrativas son una herramienta metodológica para la antropología médica, y aún más allá de ella, pues es útil para identificar y analizar el vínculo permanente y dinámico entre las visiones culturales y las experiencias personales del padecer. Es así que dichas experiencias son, a la vez, partícipes de otros procesos sociales más amplios en los que intervienen otro tipo de infortunios. He aquí la importancia trascendental de esta obra, pues muestra y demuestra las posibilidades teórico-metodológicas del registro y análisis de las narrativas del padecer.

Dichas narrativas, para Eroza, son una de las vías comunicativas para informar sobre el padecer propio y, al mismo tiempo, revelar significados acerca de los roles asumidos por quien narra. A través de ellas es posible realizar el diálogo con el cuerpo, pues es ahí donde los síntomas y las dolencias hacen que el cuerpo se constituya como una compleja textualidad subjetiva e intersubjetiva que, entonces, habla o aparece como mediador entre los individuos y su entorno social. Con esto, se introduce también una reflexión epistémica sobre el papel de las emociones en la vida cotidiana, así como su fundamento biológico o cultural, en diálogo con Lutz, Dewight, Wikan, Roseman, entre otros; con el fin de establecer

que existe una dialéctica entre las emociones socialmente aceptables o promovidas, y aquéllas que los individuos experimentan; mismas que son vividas desde el cuerpo.

Con todo esto, el doctor Eroza esboza los pilares de su discusión teórica pero no conclusiva en la obra, al establecer el vínculo cuerpo-emociones con autores como Scheper-Hugues, Lock, Nichter, Csordas, Merleau-Ponty, y en diálogo con la literatura generada a partir de investigaciones en la zona de los Altos de Chiapas -Hermitte, Farias, Collier, Groark-, con quienes realiza interesantes debates pero también mantiene reservas hacia como aquellas según las cuales existen etnomedicinas como sistemas plenamente organizados con sus taxonomías de conceptos y tratamientos. En otras palabras, contraria a la idea influida por la epistemología biomédica y ciertas corrientes antropológicas, no existe una delimitación clara de las enfermedades, los síntomas y los tratamientos, es un todo cerrado, sino que, como se muestra en las narrativas, existe un intercambio complejo, un ir y venir que dificulta la delimitación tan clara de los padecimientos, las dolencias y las formas de tratarse.

Ante toda esta complejidad, el doctor Eroza reconoce, a modo de conclusión, que es en el cuerpo donde se puede articular lo individual, lo social y lo político, además de que es por medio de la experiencia narrativa que se puede tener acceso a esas vivencias. En sus propias palabras:

todo cuanto se vive en términos de dolencias, síntomas, así como signos visibles en el cuerpo, adquiere la capacidad de ser un profuso lenguaje de la vida social y de sus vicisitudes, que hace del propio cuerpo, principalmente de lo que experimenta en términos somáticos, emocionales y sociales, un texto abierto a múltiples lecturas (p. 366).

Solo resta indicar que los aportes del libro se resumen en el ámbito epistemológico y metodológico. Implica un debate epistemológico al cuestionar los modos de hacer ciencia basados en la sola observación de los hechos, para introducir la dimensión narrativa propia de los sujetos sociales, con lo que se transita del predominio de la mirada activa a un ejercicio de escucha aparentemente pasiva. Hacer esto, así como introducir la dimensión corporal y emocional del ser humano, es ya relativizar los modos hegemónicos de investigación.

Por otro lado, conlleva una innovación metodológica no sólo por recurrir a la recolección, transcripción y traducción de narrativas, así como por establecer un marco interpretativo para las mismas, sino a través de introducir las propias experiencias del investigador que hacen notar en qué medida el trabajo en el campo es más complicado de lo que parece y cómo, en muchas ocasiones, es necesario establecer un conjunto de estrategias que le permitan realizar su trabajo de manera más efectiva.

Finalmente, un libro con la calidad de escritura como este, no podía quedar sólo a su suerte, sino que es acompañado por un diseño editorial digno del trabajo realizado y una imagen de portada bellamente adornada que engalanada la obra y la hace atractiva a primera vista.



