

# ENSEÑAR HACIENDO:

Cuadernillo de estudios de caso desde la experiencia docente en la LESGL  
(Licenciatura en Estudios Sociales y Gestión Local)

COORDINADORAS: CLAUDIA ESCALERA MATAMOROS / CARLA NOEMÍ SUÁREZ REYES / NALLELY TORRES AYALA



ESCUELA  
NACIONAL  
DE ESTUDIOS  
SUPERIORES  
**UNAM**  
UNIDAD MORELIA

# ENSEÑAR HACIENDO:

**Cuadernillo de estudios de caso desde la experiencia docente en la LESGL  
(Licenciatura en Estudios Sociales y Gestión Local)**

Coordinadoras:

Claudia Escalera Matamoros

Carla Noemí Suárez Reyes

Nallely Torres Ayala



ESCUELA  
NACIONAL  
DE ESTUDIOS  
SUPERIORES  
**m**  
UNIDAD MORELIA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD MORELIA

Morelia, 2024

Nos llena de alegría presentar este cuadernillo, ya que es resultado del esfuerzo de articulación dentro de la licenciatura en Estudios Sociales y Gestión Local. Como coordinadoras de la publicación tuvimos la oportunidad de adentrarnos a las distintas experiencias que encontrarán en estas páginas, pero sobre todo, nos aproximamos al fascinante quehacer de las personas con quienes hemos compartido las aulas y los distintos escenarios de la práctica docente.

Deseamos que en este documento encuentren caminos, claves y reflejos que favorezcan su propio andar en el desafío de desarrollar esquemas de colaboración y de aplicar herramientas analíticas, marcos conceptuales y metodologías del vasto mundo de las ciencias sociales.

Las coordinadoras



**Claudia Escalera Matamoros**



**Carla Noemí Suárez Reyes**



**Nallely Torres Ayala**

# CONTENIDO



## PRESENTACIÓN

06



## ACRÓNIMOS

11



## CAPÍTULO 1

13

Notas teórico-metodológicas sobre el proyecto “Memoria, arte y derechos humanos en San Felipe de los Herreros”



## CAPÍTULO 2

34

Construcción de una agenda didáctica con perspectiva de género por la comunidad de aprendizaje CEMSaD no. 52 de Atécuaro, 2017-2018



## CAPÍTULO 3

61

Construyendo desde la acción colectiva: una propuesta para fortalecer el turismo rural comunitario en San Jerónimo Purenchécuaro



## CAPÍTULO 4

78

La implementación de sistemas de tratamiento de aguas residuales en localidades rurales: El Laurelito. Un ejemplo de vinculación universidad-comunidad rural-ONG



## CAPÍTULO 5

105

Diagnóstico participativo y acciones interdisciplinarias para atender la violencia escolar en Uruapan

# PRESENTACIÓN

El presente documento, *Enseñar haciendo: Cuadernillo de estudios de caso desde la experiencia docente en la LESGL (Licenciatura en Estudios Sociales y Gestión Local)*, es un producto derivado del proyecto "Manual metodológico de enseñanza para la elaboración de diagnósticos en el territorio y planeaciones participativas en la Licenciatura de Estudios Sociales y Gestión Local (LESGL)" realizado a través del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME Clave: PE308218) en el año 2018.

Este material busca contribuir a los procesos de enseñanza de la LESGL y de otros programas de estudio afines, que tengan como uno de sus objetivos que los y las estudiantes sean capaces de reenfocar problemáticas actuales y de poner en práctica alternativas y acciones de cambio en contextos locales. Consideramos necesario que los estudiantes de la LESGL cuenten con elementos que les permitan reconocer la pertinencia de la aplicación de herramientas analíticas, marcos conceptuales y metodologías de las ciencias sociales a casos específicos. Esto implica que, durante los procesos de enseñanza, se promueva en la comunidad estudiantil la capacidad de emplear sus conocimientos para analizar necesidades y problemáticas concretas e idear, generar y coordinar espacios de diálogo y participación de diferentes actores sociales en los diversos momentos de la puesta en marcha de acciones y proyectos.

Con la finalidad de hacer un documento de apoyo a la docencia, los profesores y profesoras de la LESGL han participado en la construcción de este cuadernillo y presentan en cada capítulo sus experiencias de gestión local, mostrando la diversidad de enfo-

ques teórico-metodológicos que pueden ser empleados para fines de investigación-acción y solución de las múltiples problemáticas identificadas y compartidas por las personas de los espacios sociales donde se desarrolla cada experiencia. Con el fin de fortalecer la enseñanza de las diversas metodologías empleadas a través de enfoques colaborativos y de la investigación-acción, cada caso se concentra en presentar de forma amplia los procesos metodológicos que han implicado su ejecución.

Los casos incluidos en este cuadernillo han sido contruidos reconociendo que es fundamental tender puentes entre el mundo académico y las realidades locales para la construcción de un conocimiento que reconoce, dialoga e incorpora múltiples formas de saber y que se adscribe a una postura ético-política particular en la que la apertura de miradas, la horizontalidad, el reconocimiento de distintas formas de conocer y vivir en el mundo y el respeto a la diversidad son algunos de los principales elementos integradores.

Aunque todos los casos de estudio comparten como escenario el estado de Michoacán, cada experiencia aborda complejidades locales sumamente diversas que atañen a municipios y localidades también diversos. Esta pluralidad se expresa a lo largo del cuadernillo: se comparten experiencias de proyectos desarrollados con pequeñas localidades rurales e indígenas y proyectos enfocados a trabajar con grupos sociales específicos dentro de las ciudades más grandes del estado.

En el primer caso se presenta una experiencia de trabajo de antropología militante desarrollada desde la metodología de investigación-acción en la comunidad indígena San Felipe de los Herreros, ubicada en la meseta purépecha. En este capítulo se cuestiona la forma tradicional de hacer antropología, ya que esta disciplina que se ha posicionado históricamente desde “el sujeto que conoce” y “el que es estudiado”, pero no desde los sujetos que colaboran con conocimientos especializados y que acompañan las luchas y demandas por una sociedad más justa.

Bajo la premisa de que el trabajo de campo implica una inmersión que reconoce distintos niveles de participación y colaboración, en este capítulo se presentan reflexiones en torno al desarrollo del proyecto denominado “Memoria, arte y derechos humanos en San Felipe de los Herreros”, que a decir de los autores es “solo un episodio dentro de un proceso mucho más amplio de diálogo y

construcción de conocimiento” en la que ha participado la Escuela Nacional de Estudios Superiores Morelia (ENES) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Colectivo Emancipaciones y la comunidad indígena de San Felipe de los Herreros en la construcción de dos grandes productos que tienen como objetivo la reconstrucción de la memoria oral de la comunidad.

En el segundo caso se presenta la experiencia de ejecución de un proyecto de investigación-acción participativa (IAP) desarrollado con docentes del bachillerato tecnológico CEMSaD No. 52 de la comunidad rural de Atécuaro en Morelia, Michoacán. El proyecto tuvo por objetivo “Diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje con perspectiva de género por parte de las maestras y el maestro de la Preparatoria CEMSaD No. 52 de Atécuaro”.

El caso de estudio es presentado en dos fases dentro de las cuales se puede apreciar la manera en que la facilitadora condujo al grupo, desde los procesos de sensibilización e identificación de problemáticas hasta la ejecución de acciones específicas generadas por la comunidad de aprendizaje. Estas acciones dan cuenta del camino que se siguió para dar inicio a una nueva cultura educativa menos violenta y más igualitaria en derechos y oportunidades para mujeres y hombres, acciones que transformarán las prácticas docentes y que eventualmente permitirán impactar en la currícula académica, incluyendo en ellas la perspectiva de género.

El tercer caso de esta publicación comparte el desarrollo de un proyecto surgido a partir de una práctica escolar y, que por iniciativa de la propia comunidad, se convirtió en un proyecto de investigación-acción participativa para fortalecer la organización colectiva y la diversificación de la oferta turística del Centro Ecoturístico Cerro Sandio en la comunidad indígena de San Jerónimo Purenchécuaro del municipio de Quiroga. En este proyecto se planteó el objetivo de fortalecer el turismo rural comunitario a través de la organización colectiva y de la diversificación de la oferta turística del Centro Ecoturístico Cerro Sandio. Las acciones emprendidas tuvieron como parte de sus alcances el trabajo con artesanos de la comunidad para el desarrollo de actividades turísticas alternativas.

El cuarto caso es una experiencia en la que los autores comparten el proceso de implementación de sistemas de tratamiento de aguas residuales en la localidad rural El Laurelito del municipio de



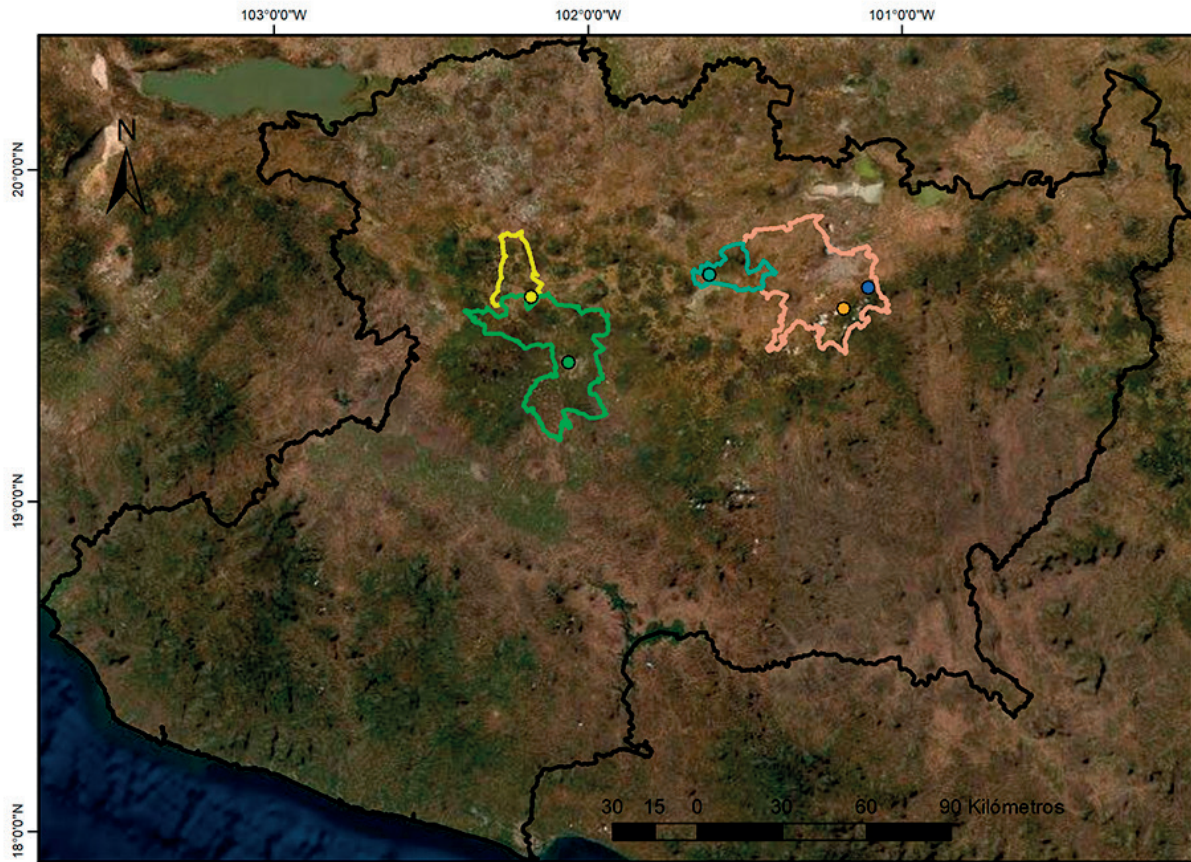
Morelia. En ella, los autores muestran la complejidad de un proyecto que tiene por objetivo solucionar la falta de drenaje y saneamiento de aguas residuales existentes en la localidad a través de la construcción de ecotecnias en los espacios domésticos.

A lo largo del texto, los autores nos comparten, desde la investigación-acción participativa, las posibilidades y dificultades de articular la participación de los habitantes de la localidad, del sector académico y de una agencia financiadora para mejorar las condiciones de salubridad de la población y, al mismo tiempo, impactar de forma positiva en los procesos de participación y organización de la propia localidad.

Finalmente, en el quinto caso se comparte la experiencia de un diagnóstico participativo desarrollado en una escuela secundaria localizada en el centro del municipio de Uruapan. Se trata de un proyecto de colaboración interinstitucional entre el Sistema Estatal de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SE-SIPPINA), el Sistema Estatal de Seguridad Pública (SESP) a través del Programa Nacional de Prevención del Delito (PRONAPRED) y el Laboratorio de Estudios Sociales Aplicados (LESA, UNAM Morelia) que tenía por objetivo generar una estrategia de acción para atender la violencia que las y los jóvenes viven en el entorno escolar.

Los procesos participativos de esta propuesta emergen durante la elaboración de un diagnóstico social en el que se reconoce, junto con los actores (docentes, estudiantes y directivos de la secundaria), la realidad en que se vive y se generan proyectos a partir de ella. En este caso, el proceso metodológico está dividido en tres fases a través de las cuales las autoras nos presentan las rutas que siguieron para la elección del lugar; las primeras acciones de sensibilización y organización comunitaria que derivaron en la creación de un comité de mediación conformado por docentes, madres de familia y estudiantes, y la realización de actividades dirigidas especialmente a la comunidad escolar. Cabe señalar que uno de los sellos característicos de este proyecto es la participación de académicos y representantes de organizaciones civiles formados en diez disciplinas distintas.

 Mapa 1



Edición: José Arturo Fuentes Jiménez, 18 de noviembre de 2021.


**Leyenda**


 Límite estatal

**Municipios**






 Charapan

 Morelia

 Quiroga

 Uruapan

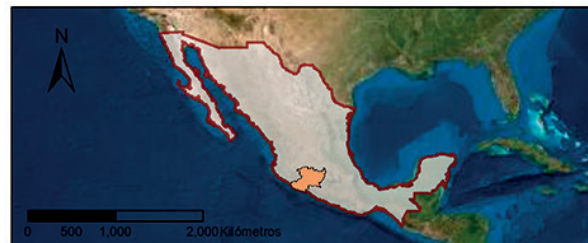
**Proyectos**

-  Atécuaro- Agenda con perspectiva de género en CECyTEJM-C'EJMSaD
-  El Laurelito- Tratamiento de aguas residuales
-  San Felipe de los Herreros- Memoria, arte y derechos humanos
-  San Jerónimo Purenchécuaro- Turismo Rural Comunitario
-  Uruapan- Violencia escolar

Sistema de Coordenadas: WGS 1984 Mercator

Datum: WGS 1984

Unidades: Grados



# ACRÓNIMOS

<b>CDI</b>	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
<b>CE</b>	Centro Ecoturístico
<b>CECyTEM</b>	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Michoacán
<b>CEMSaD</b>	Centro de Educación Media Superior a Distancia
<b>CONAGUA</b>	Comisión Nacional del Agua
<b>CONAPO</b>	Consejo Nacional de Población
<b>ECOPRED</b>	Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia
<b>EDHUCA</b>	Educación y Capacitación en Derechos Humanos A.C.
<b>EMAH</b>	Espacio Multidisciplinario para el Aprendizaje de las Humanidades
<b>ENADIS</b>	Encuesta Nacional sobre Discriminación en México
<b>ENCODE</b>	Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en Estudiantes
<b>ENCUP</b>	Encuesta Nacional Sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas
<b>ENDIREH</b>	Encuesta Nacional Sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares
<b>ENEIVEMS</b>	Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior
<b>ENES Morelia</b>	Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia
<b>ENSU</b>	Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana
<b>ENVINOV</b>	Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo
<b>ENVIPE</b>	Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública
<b>ESFU 2</b>	Escuela Secundaria Federal Urbana No. 2

<b>IAP</b>	Investigación-Acción Participativa
<b>IJUM</b>	Instituto de la Juventud Moreliana
<b>INEGI</b>	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
<b>LAD</b>	Licenciatura Arte y Diseño
<b>LCA</b>	Licenciatura en Ciencias Ambientales
<b>LESA</b>	Laboratorio de Estudios Sociales Aplicados
<b>LESGL</b>	Licenciaturas de Estudios Sociales y Gestión Local
<b>OTC</b>	Ordenamiento Territorial Comunitario
<b>PAPIIT</b>	Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica
<b>PAPIME</b>	Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza
<b>PG</b>	Perspectiva de género
<b>PRONAPRED</b>	El Programa Nacional de Prevención del Delito
<b>SE- SIPPINA</b>	Secretaría Ejecutiva del Sistema Local de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes
<b>SEMARNACC</b>	Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Cambio Climático (Michoacán)
<b>SEP</b>	Secretaría de Educación Pública
<b>SIODM</b>	Sistema de Información de los Objetivos de Desarrollo del Milenio
<b>SJP</b>	San Jerónimo Purenchécuaro
<b>STAR</b>	Sistemas de Tratamiento de Aguas Residuales
<b>UNAM</b>	Universidad Nacional Autónoma de México
<b>UPLAMAT</b>	Unidad de Planeación y Manejo del Territorio

# CAPÍTULO 1

## NOTAS TEÓRICO- METODOLÓGICAS SOBRE EL PROYECTO “MEMORIA, ARTE Y DERECHOS HUMANOS EN SAN FELIPE DE LOS HERREROS”

---

Luis Alejandro Pérez Ortíz  
Felipe Orlando Aragón Andrade



## INTRODUCCIÓN

“En este capítulo presentamos algunas reflexiones metodológicas que consideramos centrales para la investigación social militante. El hilo conductor de nuestra reflexión es el proyecto de investigación “Memoria, Arte y Derechos Humanos en San Felipe de los Herreros”, en el que participamos en 2018 como parte de un equipo más amplio y diverso de trabajo. Cabe señalar que el objetivo de este proyecto fue el de “fortalecer el trabajo, la colaboración y el diálogo interdisciplinario entre los profesores de las licenciaturas de Estudios Sociales y Gestión Local (LESSL), y la de Arte y Diseño (LAD), así como la formación académica y el compromiso social de los estudiantes de ambos programas en un proyecto de intervención social y artística en la comunidad purépecha de San Felipe de los Herreros, Michoacán”.<sup>1</sup>

De todo el proceso de desarrollo del proyecto nos concentraremos en solo tres momentos, que, aunque presentaremos por separado, guardan una conexión indisoluble y forman parte de un solo planteamiento que se nutre de distintas disciplinas de las ciencias sociales. El itinerario que seguimos inicia con dos apartados sobre consideraciones previas al desarrollo propio de la investigación realizada en el proyecto. En un tercer momento nos centramos en el trabajo de campo realizado en la comunidad de San Felipe de los Herreros, para finalmente en un cuarto apartado centrarnos en uno de los “productos” que el proyecto dejó para el pueblo: un mural comunitario.

---

1. PAPIME PE406618 “Memoria, arte y derechos humanos en San Felipe de los Herreros, Michoacán”.



## ¿IR A CAMPO O ESTAR EN CAMPO?

Una de las características distintivas para la construcción del conocimiento en la antropología es el papel central de lo que genéricamente se conoce como “el trabajo de campo” (Krotz, 1991). Las comunidades indígenas que se asientan en todo el territorio del país son, sin duda, uno de los espacios de trabajo predilectos de la antropología mexicana desde sus orígenes como disciplina.

Debido a esto, es bastante común que cuando hablamos de “ir a campo” o a “hacer campo” nos referimos, muchas veces, a trasladarnos y hacer estancias prolongadas en una comunidad indígena para estudiar uno o varios aspectos de su cultura.

Desafortunadamente, en pocos casos esta práctica profesional ha retribuido o retribuido en algo a esas comunidades. La lógica de investigación que aún sigue predominando en la antropología (tanto como en las ciencias sociales), tiene todavía un tinte extractivista. Con este calificativo queremos decir que se basa en una racionalidad en donde el estudiante o el profesional en la antropología viaja a una comunidad a estudiar

o conocer determinado fenómeno que por alguna razón (ajena generalmente a sus habitantes) es de su interés con el objetivo principal de hacer una tesis, un artículo o un libro. Esta lógica de trabajo, que además no devuelve nada a la comunidad estudiada, afortunadamente es cada vez más cuestionada (Leyva *et al.*, 2015) en la disciplina. No obstante, no podemos pasar por alto que este dilema antropológico, extendido en las ciencias sociales, tiene un sustrato epistémico que consiste en que el conocimiento científico se produce a partir de una relación entre un sujeto que conoce y otros que no, que solo son estudiados.

Esta idea promueve en la práctica académica posiciones que van desde el utilitarismo y la indiferencia hacia las comunidades indígenas (en las que estas parecieran estar disponibles para que vayamos a hacer nuestros trabajos de investigación sin ningún tipo de consideración), hasta versiones de “compromiso social” basadas en el paternalismo y en la soberbia epistemológica, donde los antropólogos y demás científicos sociales van a llevar la luz del conocimiento y, con ella, la salvación a las comunidades.

Por las razones anteriores, el punto de partida de la experiencia de investigación-acción que queremos compartir en esta contribución es diferente. En efecto, el proyecto “Memoria, arte y derechos humanos en San Felipe de los Herreros” realizado en 2018 en la comunidad purépecha del mismo nombre descansó en una premisa heredada de una tradición crítica y heterogénea generada internamente, pero que parte del entendido que los subalternos, en este caso una comunidad indígena, no son sujetos desposeídos de recursos, conocimientos y experiencia útil, sobre todo para la resistencia y la transformación social (Gramsci, 2013; Thompson, 2016; Burawoy, 2010; Rancière, 2013; Santos, 2009). Por el contrario, su condición subalterna y oprimida los obliga a desarrollar conocimientos y prácticas que les permitan resistir y subsistir a la violencia y a la opresión.

San Felipe de los Herreros es un ejemplo elocuente de este planteamiento. Aunque se trata de una comunidad purépecha más de la región de la meseta, hace cuatro años inició una movilización que ha contribuido a cambiar desde abajo el edificio político del Estado mexicano. En ese momento comenzó una lucha frente al gobierno municipal de Charapan (demarcación a la que pertenece políticamente) por demandas relativas a la rendición de cuentas, al mal manejo de los recursos económicos, a la deficiente construcción de las obras y al incumplimiento de los servicios básicos en el pueblo.



Esta problemática, aparentemente local, en realidad tiene una raíz extendida prácticamente en todo el país debido a que la lógica de la administración pública municipal concede un control casi absoluto de los recursos económicos al gobierno municipal, integrado por el presidente y el ayuntamiento. Por tal razón, en la inmensa mayoría de los casos, los recursos que llegan al municipio se quedan en la cabecera municipal y a las demás poblaciones se les destina muy poco en el mejor de los casos, o nada en el peor. Esta relación de subordinación entre la cabecera municipal y las poblaciones que constituyen submunicipios se agrava aún más en los casos de municipios que tienen presencia de población indígena, institucionalizándose *de facto* una administración pública racista que condena a las comunidades a la exclusión y marginalidad.

Frente a esta situación, dinamizada por factores particulares, la comunidad se organizó a partir de sus formas tradicionales para iniciar una lucha contra el Ayuntamiento de Charapan. La demanda de la comunidad fue madurando y a las pocas semanas se enfocó en la obtención y el ejercicio por ellos mismos del presupuesto público que les correspondía. Poco tiempo después la demanda adquirió un lenguaje político jurídico similar al de la lucha por la autonomía y autogobierno indígena iniciada en la también comunidad purépecha de Cherán en 2011. La exigencia fue la del reconocimiento y ejercicio del derecho al autogobierno, pero a diferencia de Cherán (que dicho sea de paso, es una de las pocas cabeceras municipales indígenas en el estado de Michoacán), la comunidad de San Felipe de los Herreros pretendía ejercerlo a nivel submunicipal.

Para su fortuna, los esfuerzos de la comunidad rindieron fruto y mediante una resolución judicial dictada en 2017, se le reconoció su derecho al autogobierno para ejercer el presupuesto público que proporcionalmente les correspondía y para hacerse cargo de las funciones de gobierno que antes detentaba el Ayuntamiento de Charapan. Así fue como San Felipe de los Herreros se convirtió en la segunda comunidad indígena a nivel nacional en ejercer el derecho al autogobierno en una escala que prácticamente inauguró el cuarto nivel de gobierno dentro del Estado mexicano.

Esta experiencia en San Felipe de los Herreros nos muestra claramente cómo los grupos subalternos no solo son víctimas de violencias y opresiones, sino que también son capaces de resistir y de proponer y materializar alternativas —desde sus condiciones y con sus limitaciones—. Por estas razones, desde nuestra experiencia de trabajo militante,

un proyecto de investigación-acción como el que realizamos no puede pensarse a partir de “ir al campo” o de “hacer campo”, sino más bien de “estar” con los grupos o los sectores subalternos en resistencia que muchas veces englobamos en esa categoría poco precisa de “campo”. Cuando decimos “estar”, nos referimos a colaborar con ellos con nuestro conocimiento especializado en sus luchas y demandas por una sociedad más justa; a sumar y dialogar con ellos en tanto sujetos portadores de experiencia y conocimientos para transformar nuestra sociedad.

"San Felipe de los Herreros se convirtió en la segunda comunidad indígena a nivel nacional en ejercer el derecho al autogobierno en una escala que prácticamente inauguró el cuarto nivel de gobierno dentro del Estado mexicano".





## EL CONOCIMIENTO ¿ACTO O PROCESO?

Otro presupuesto que se pone en juego en los proyectos de investigación, incluyendo los de investigación-acción, es el orden temporal para la construcción del conocimiento. De esta manera, la tradición hegemónica en las ciencias sociales nos enseña que dicha construcción, sea colaborativa o no, se trata de un acto que inicia con un proyecto o con un diagnóstico y que continúa con una serie de pasos (propios del método científico) que nos conducen finalmente a la generación de conocimiento.

Al igual que en el apartado anterior, nuestra experiencia nos condujo por presupuestos diferentes. Más que concebir la generación del conocimiento como un acto único normado por el método científico, nosotros partimos del entendido de que el proyecto “Memoria, arte y derechos humanos en San Felipe de los Herreros” es solo un episodio dentro de un proceso mucho más amplio de diálogo y construcción de conocimiento que terminó siendo determinante para el rumbo que tomó esta empresa.

Este proceso cognitivo, que antecede y que trasciende propiamente al proyecto, tiene su comienzo en colaboraciones previas con la comunidad de San Felipe de los Herreros. Líneas atrás dimos cuenta de la lucha que emprendió la comunidad y cómo finalmente, mediante una resolución judicial, logró imponerse al Ayuntamiento de Charapan. Pues bien, nosotros comenzamos nuestra colaboración con la comunidad años atrás como parte del grupo que acompañó la defensa legal de la comunidad en 2016-2017.

Esta primera colaboración realizada desde el Colectivo Emancipaciones (Aragón, 2018) no inició como parte de un proyecto pensado, mucho menos financiado, para algún trabajo universitario o académico. No requirió de la elaboración de un proyecto o de un diagnóstico que verificara qué era lo que necesitaba o requería la comunidad de San Felipe de los Herreros. Inició más bien como un acompañamiento solidario en donde el Colectivo Emancipaciones movilizó un saber especializado en los campos del derecho y de la antropología y su experiencia de trabajo con otras comunidades indígenas (como Cherán) para sumarlo a la experiencia y el conocimiento que San Felipe de los Herreros activó para la lucha que estaban sosteniendo en contra el Ayuntamiento de Charapan.

Este primer intercambio generó conocimientos transformadores. Estos nunca tuvieron como destino la universidad, no fueron pensados para eso. No se pensó hacerlos en el contexto de la producción de *papers* o para el financiamiento de un proyecto. A pesar de esta condición, la relevancia de ese conocimiento fue probablemente superior para la comunidad que cualquier otro trabajo que se quedara en el ámbito de la academia. A pesar del resultado positivo de esta primera colaboración y del conocimiento compartido y movilizado en ella, pudimos advertir las muchas imprecisiones y errores cometidos. Por tal motivo, este primer momento de suma y diálogo de conocimientos durante el acompañamiento jurídico nos condujo a un segundo momento en donde pudimos recoger las lecciones aprendidas y ajustar las muchas imprecisiones con las que habíamos trabajado. El primer momento fue fundamental para formar una relación de confianza con la comunidad prácticamente inaccesible para un investigador tradicional y que sería definitiva para la realización del proyecto en el que se funda nuestra experiencia.

Fue solo después de estos dos momentos donde comenzó a idearse la realización de un proyecto de investigación-acción dentro del circuito académico. Una vez concluido el proceso judicial mediante el cual

la comunidad comenzó a ejercer su derecho al autogobierno, se produjo la inquietud entre sus autoridades de hacer un “corte de caja” entre su pasado y el futuro que buscan construir.

Ante esta inquietud que escuchamos en repetidas ocasiones, decidimos proponerles un nuevo ejercicio colaborativo que buscara atender esta necesidad de la comunidad aprovechando la potencia y los recursos de la Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia (ENES Morelia) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y, más particularmente, de algunos colegas profesores comprometidos que, aunque no pertenecían al Colectivo Emancipaciones, sabíamos podrían interesarse en participar en un trabajo de estas características. Al mismo tiempo, proponer este proyecto nos permitiría coadyuvar a la formación profesional y ética de nuestros estudiantes en uno de los procesos de movilización indígena más relevantes de los últimos años.

Así fue como empezamos a concebir entre los integrantes del Colectivo Emancipaciones que laboramos en la Licenciatura de Estudios Sociales y Gestión Local (LESGL) de la ENES Morelia y el Consejo Comunal Indígena de San Felipe de los Herreros una nueva intervención, pero esta vez enfocados en el terreno de la historia y la memoria. La primera cuestión que consensuamos es que no podríamos comprometernos a hacer un libro sobre la historia del pueblo, dado que hacer una investigación y trabajo de esa índole sobrepasaba nuestras posibilidades en ese momento. A esta consideración se sumó que quizás sería más conveniente pensar en productos que fueran de mayor interés y alcance que un texto que sería leído por poca gente.

Resuelto este punto, concretamos conversaciones previas con colegas artistas y profesores de la Licenciatura Arte y Diseño (LAD) de la ENES Morelia para ofrecer a la comunidad, como resultado de la investigación, un mural alusivo a las expresiones culturales del pueblo y un video documental que recuperara la memoria del pueblo en la voz de sus propios habitantes. Con estos acuerdos con las autoridades de la comunidad y entre nosotros, en tanto profesores y académicos de la ENES Morelia, ingresamos el proyecto “Memoria, arte y derechos humanos en San Felipe de los Herreros” al Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) auspiciado por la UNAM.



## EL PROCESO DEL TRABAJO DE CAMPO

Una vez que definimos con las autoridades comunales el tema, así como los resultados del proyecto, establecimos dos etapas para el trabajo. En la primera, contando con la participación de alumnos de LESGL, realizamos la investigación sobre aspectos de la historia y la memoria de la comunidad recabando información según un plan previamente definido que, en el proceso, fue enriquecido y transformado con las propuestas de la gente de la comunidad. En la segunda, los resultados obtenidos sirvieron para la elaboración de propuestas y la posterior realización de un documental y un mural, este último con la participación de los estudiantes de la carrera de la LAD: todo ello implicó un diálogo entre disciplinas, técnicas y conocimientos de estudiantes y profesores, así como la constante retroalimentación y comentarios de las autoridades y algunas otras personas de San Felipe de los Herreros.

Entre los aspectos que consideramos antes de comenzar la etapa de investigación fue la elección de un enfoque metodológico adecuado a nuestros objetivos. Una indagación histórica apoyada en una revisión documental era insuficiente considerando la forma en que se trabaja

tanto en la LESGL como en el colectivo, pues este último, desde sus inicios se ha comprometido a situarse junto a la gente de las comunidades con las que colabora. En cambio, no sin razón, la historia es una disciplina a la que frecuentemente se le piensa más cercana al Estado-nación y sus instituciones, por lo que incluso a veces se le considera una disciplina conservadora. Esto se debe a los usos que desde el poder central de los Estados se hace del pasado, aunque también tiene que ver con limitaciones propias de tener a este como objeto de estudio, pues las fuentes que tenemos para acceder a conocerlo nos proporcionan tanto datos como imágenes que suelen ser escasas, selectivas y no pocas veces distorsionadas por el poder.

La historia es una disciplina que de forma poco frecuente puede sincronizar sus intereses con problemas emergentes, pero existe, aunque no se exprese de forma explícita, una influencia constante de las preocupaciones contemporáneas en la formación y consolidación de las corrientes formadas al interior de la investigación histórica, las cuales están influenciadas por los contextos en los que se generan y esto va imponiendo temas, métodos y enfoques interpretativos. Por nuestra parte, no teníamos la intención de hacer en ese momento la historia de San Felipe de los Herreros a la manera de una monografía, sino abordar el tema desde el presente y a través de sus habitantes en relación con el proceso de autonomía que experimentan. Es por ello que adoptamos el concepto de memoria que nos proporciona un anclaje con el momento actual y que no solo trata o refiere a la evocación del pasado, sino que también a su propia construcción y significación desde el presente (Rufer, 2009); la memoria tiene un carácter selectivo y fragmentado donde la temporalidad muchas veces se presenta dislocada, lo que puede ser problemático para investigadores que han elegido como compromiso la reconstrucción minuciosa de los hechos del pasado por sobre la experiencia y valoración de las propias personas y colectividades (Portelli, 1991).

Siguiendo lo anterior, encontramos que nuestras inquietudes podían ser atendidas haciendo uso de la historia oral, que en pocas palabras ha sido definida como “las memorias y recuerdos de la gente viva sobre su pasado” (Sitton *et al.*, 1989: 12). Esta es una metodología de investigación social de carácter cualitativo que privilegia la entrevista y el diálogo y que desde la década de los sesenta del siglo XX cobró auge a partir de las demandas de democratización de la historia que se dieron en contextos de efervescencia de movimientos sociales y políticos, como por ejemplo, los procesos de descolonización y el sindicalismo. Esto

es muy parecido a la metáfora del espejo roto que usó Marc Ferro (1990) para hablar de las fracturas (que en realidad siempre habían existido) del reflejo único y completo del pasado que se expresaba en las narrativas de las historias nacionales y universales.

Los orígenes de la historia oral más interesantes la vinculan con el compromiso de trabajar la historia de personas ajenas a las élites y grupos privilegiados; es decir, la vida de individuos y colectividades cuyas acciones quedan fuera de las fuentes convencionales. La historia oral aparecía como una alternativa prometedora, pues va más allá de las investigaciones de gabinete en la que un estudioso en compañía de los documentos se encarga de rescatar, iluminar y reconstruir el pasado; por el contrario, en esta propuesta la investigación se convierte en un trabajo y una experiencia principalmente social. En la actualidad basta con hacer una búsqueda rápida para encontrar que la relación entre esta metodología y el concepto de memoria ha dado pie a una amplia literatura sobre los procesos de memoria histórica (Hamilton y Shopes, 2008). En Latinoamérica, por ejemplo, hay experiencias que buscaron en este método una forma de investigación más simétrica entre académicos y grupos sociales al involucrarlos en la definición de objetivos, la selección de temas, la devolución sistemática de lo obtenido y el uso y finalidad de los materiales resultantes (Rivera, 1987).

Para establecer un piso común sobre el tema, en la primera etapa de investigación realizamos un curso-taller con el título de “Memorias e historias locales: una introducción a la historia oral” al que asistieron tanto los alumnos de la LESGL y colaboradores en el proyecto, así como otras personas interesadas en esa metodología. El diseño de esta actividad consideró cuatro áreas sobre las que se organizó un conjunto de literatura académica de la que se alimentó el contenido de las sesiones: marcos de la investigación, historia oral, memorias y archivos e imágenes. En resumen, el contenido se centró en abordar algunas nociones de teoría social; en la naturaleza de la investigación y el conocimiento histórico; en el uso de la entrevista cualitativa y su aplicación en la investigación social e histórica; y en las herramientas para su documentación y su registro. Asimismo, se presentaron a los alumnos los antecedentes de trabajo del colectivo con la comunidad, pues la autonomía que recién lograron debía ser un punto de referencia de la investigación. En esta parte y a lo largo del proyecto nos apoyamos de la experiencia de una de las estudiantes de la LESGL que, meses antes, había comenzado su proyecto terminal en San Felipe de los Herreros a través del colectivo.



Una afirmación usual sobre la historia oral es que esta produce sus propias fuentes. Esta visión enfatiza su capacidad como productora de datos (Galeano, 2004); sin embargo, aunque este es un método que prioriza la investigación social no se prescinde de la investigación en fuentes primarias y secundarias. La indagación en archivos y bibliografía complementa, problematiza y ayuda a orientar las pesquisas en el campo. Antes de iniciar nuestro trabajo en la comunidad realizamos una investigación documental para ubicar y conocer los trabajos que existían sobre San Felipe de los Herreros. Aunque escasos, eran antecedentes importantes y los más significativos los encontramos en la biblioteca de la Escuela Nacional de Antropología e Historia en la Ciudad de México.

Por otra parte, se hizo una revisión en distintos archivos, de los cuales en tres se localizó información: el Archivo General de Notarías del Estado de Michoacán, el Archivo Histórico del Poder Ejecutivo de Michoacán y el Archivo Histórico Municipal de Morelia. Con esto se elaboró una guía de la ubicación y contenido de los documentos históricos, comprendiendo información que va desde el siglo XVIII al XX. Los resultados preliminares del análisis de estas fuentes se compartieron con los participantes del proyecto pues se encontraron datos importantes que evidencian la profundidad histórica y la complejidad de algunos de los problemas que han aquejado a la comunidad hasta el presente. Esta información reproducida y sistematizada fue entregada a la biblioteca y autoridades de la comunidad.

Finalmente, el trabajo de campo se realizó entre mayo y noviembre de 2018, acumulando alrededor de cuarenta días en la comunidad; el periodo más intenso transcurrió a finales de junio y durante julio con la participación de los estudiantes de la LESGL que realizaron cuatro estancias, cada una con duraciones de entre cinco y siete días. En este periodo aplicamos una diversidad de técnicas como la identificación de lo que se suele llamar “informantes clave” para ser entrevistados. También llevamos a cabo recorridos tanto en la comunidad como en su territorio; infinidad de conversaciones informales; observación con y sin participación de ceremonias, fiestas y eventos comunitarios de los que levantamos un registro en forma de notas de campo y grabaciones audiovisuales y fotografía.

El trabajo de campo se organizó a partir de tres grandes ejes interrelacionados: cultura, territorio y política. En cada uno de estos se definieron temas específicos que debían orientar las entrevistas y se definieron preguntas transversales orientadas a conocer tanto la continuidad como el cambio en cada uno de estos aspectos. Para realizar las entrevistas,

estudiantes y profesores nos dividimos en equipos asumiendo la responsabilidad de trabajar en uno de los ejes, pero conscientes de que esta separación era para dar estructura al trabajo, ya que en la práctica los temas se sobrepondrían o aparecerían de alguna manera diversa y complejamente ensamblados. Esta división permitió que cada colaborador eligiera profundizar en un área que se acercara a sus intereses y conocimientos previos, pues asumimos que esto era importante para que nuestra labor se realizara de la mejor forma.

Durante la estancia en la comunidad, el trabajo se extendía a lo largo del día y terminaba al anochecer con una reunión en la que cada uno de los miembros del equipo exponía tanto sus experiencias como sus impresiones sobre lo realizado durante esa jornada. Este espacio de diálogo servía para mantenernos al tanto de los avances en la investigación y para compartir, contrastar o complementar nuestras opiniones, datos y referencias. Esta permanencia en la comunidad permitió además, que conociéramos la vida cotidiana de las personas y los espacios en los que esta transcurría, ayudando a una comprensión y compromiso más profundo y empático de la investigación que realizamos.

Este intenso trabajo, que para algunos podría no parecer muy distinto de otras experiencias, no hubiera sido suficiente sin el interés y compromiso de las autoridades comunitarias con el proyecto. San Felipe de los Herreros cuenta con un consejo comunal integrado por más de diez personas, un consejo administrativo que tiene seis integrantes, dos jefes de tenencia y las autoridades agrarias. Una vez que inició la investigación, se hizo una presentación de todos los participantes a las autoridades. Este acercamiento sirvió para mantener de forma permanente su orientación sobre personas, lugares y temas que consideraban importante registrar. Ellos mismos, de forma recurrente, nos acompañaban y presentaban: su recomendación aseguraba una buena recepción de la gente y la disponibilidad de platicar o responder a nuestras preguntas. Las autoridades proporcionaron además, ayuda material dando hospedaje y alimentación a los que participamos, pero igual o más importante que esto fue ese acompañamiento de todo el proceso, desde que fue concebido hasta que se llevó a cabo.

PROYECTO: MURAL SAN FELIPE DE LOS HERREROS, MICH.

- CALENDARIO/PROGRAMA

- INFORMACIÓN REQUERIDA/IMÁGENES

Que los colores

pueblo.

- Stencil

- Música



## MURAL COMUNITARIO SOBRE LA HISTORIA Y CULTURA DE SAN FELIPE DE LOS HERREROS

El resultado de la primera etapa fue una gran cantidad de testimonios grabados, notas de campo, fotografías y videos que constituyeron la base de los principales productos acordados con las autoridades: un documental y un mural. En este apartado abordaremos lo referente al mural, pues uno de los objetivos que tuvo el proyecto fue el establecer la colaboración y el diálogo interdisciplinario entre las licenciaturas de LESGL y LAD. Para esto realizamos dos presentaciones para los estudiantes inscritos en el taller de pintura (actividad que forma parte del plan curricular de LAD) donde expusimos algunos de los principales resultados de la investigación en ese momento. En las presentaciones se incluyó información documental y del trabajo de campo, así como una selección temática de imágenes que en sí mismas constituían una importante fuente de información sobre San Felipe de los Herreros. Los temas que tratamos allí fueron sumamente diversos: los antecedentes del proyecto, el proceso autonómico del pueblo, los datos sobre la historia de la comunidad, y aspectos sobre el territorio, música, fiestas, ceremonias, artes locales y organización comunitaria.

Cada etapa tuvo su proceso de preparación y desarrollo, por lo que uno de los retos más importantes consistió en coordinar la colaboración de un grupo de investigación social con el equipo que realizaría el mural. El diálogo demandó la apertura y disposición de ambas partes, pues era necesario aprender cómo explicar la historia y la cultura de la comunidad, lo que no podía solventarse en un par de reuniones y requirió una comunicación y acompañamiento constante. En ese momento, el compromiso de profesores y estudiantes de LAD fue fundamental. Este existía desde que comenzó el proyecto, pero fue mayor una vez que tanto alumnos como docentes pudieron conocer de manera directa y en voz de los propios actores la experiencia de lucha de San Felipe de los Herreros.

Uno de los primeros contactos que tuvieron los estudiantes de LAD con la comunidad fue la visita que algunas alumnas hicieron para conocer y platicar con las autoridades sobre los espacios que estos consideraban adecuados para colocar un mural en el pueblo. En esa ocasión, con la participación de los miembros del consejo, se recorrieron las calles para identificar las áreas que reunían las mejores condiciones para instalar el mural. En otra ocasión las autoridades asistieron a la ENES para impartir una conferencia a la que asistieron los estudiantes del taller de pintura, quienes además de escucharlos pudieron hacer preguntas y expresar sus comentarios, mientras que las autoridades pasaron al taller de pintura para conocer y opinar sobre el contenido y avance del proyecto.

La dinámica para elaborar el mural implicó para los estudiantes un ejercicio de colaboración al que pocas veces se habían enfrentado. La experiencia del Mtro. Mizraim Cárdenas Hernández, profesor a cargo del taller, tanto en la docencia como en la realización de proyectos en gran formato fue muy importante para lograr su coordinación y plantear propuestas de trabajo y colaboración, pues la formación en esta área prioriza la producción de obra artística en forma individual. El proceso comenzó con la elaboración de propuestas basadas en la información generada durante la investigación del equipo de LESGL: al inicio del trabajo se contaba con once bocetos distintos, uno por cada estudiante inscrito en el taller. En una sesión especial, cada estudiante expuso la idea que deseaba plasmar y los elementos que habían decidido usar, argumentando sus elecciones: los miembros del grupo debían comentar la propuesta señalando aquellos elementos que consideraban más adecuados e interesantes para ser recuperados. De esta manera, al finalizar se tenía una lista con temas,

composiciones, personajes, situaciones, etc. El resultado fue integrado a una propuesta que se consultó con las autoridades de la comunidad y que sirvió para comenzar el proyecto. El someter este trabajo a consideración de la gente de San Felipe de los Herreros es parte de la dinámica de colaboración que se priorizó desde el inicio de la investigación de campo, buscando una relación más simétrica entre la universidad y la comunidad.

El mural se elaboró en el taller de pintura en las instalaciones de la ENES durante los meses de octubre y noviembre. En este proceso, los profesores y alumnos de ambas carreras mantuvimos una comunicación constante para brindar la información que se iba requiriendo mientras se avanzaba en el proyecto. El trabajo realizado meses atrás había generado un importante acervo fotográfico que se usó como referencia en el diseño de los personajes y paisajes. Los elementos que quedaron allí representados son resultado del talento de los estudiantes que tuvieron la sensibilidad y apertura de retomar los temas, datos y elementos visuales registrados durante la investigación de campo y, con ello, plasmar una composición que fuera un homenaje a la historia y cultura de la comunidad.

El mural fue concluido e instalado en San Felipe de los Herreros luego de tres meses de trabajo: el día que fue llevado a la comunidad fue recibido por las autoridades y otras personas que estuvieron todo el día ayudando a instalarlo y darle el acabado final. El equipo de LAD incluyó imágenes de hombres y mujeres de todas las edades en el mural de forma que cualquiera se pudiera ver incluido. Salvo en el caso de la representación de dos personajes originarios del pueblo, que fueron reconocidos compositores dentro y fuera de la región purépecha, no se realizaron retratos, sin embargo, varias personas comentaron que creían identificar a alguien de su familia, como un sobrino o un abuelo, entre los personajes plasmados. La gente que participaba y las personas que iban pasando por el lugar se mostraban sorprendidas de ver el trabajo conforme iba siendo colocado y terminado. La actividad, sin proponerlo, se convirtió en una celebración para todos los que participamos.



## REFLEXIONES FINALES

Algunos de los aprendizajes de este proyecto son seguramente compartidos por otras experiencias colaborativas aplicadas a lograr objetivos y resultados diferentes. Hay un aspecto que, consideramos, diferencia este trabajo de otras formas de investigación-acción: se trata de la motivación que da origen a los proyectos. En tanto que en muchas experiencias los proyectos se gestan de la intención inicial de promotores e investigadores que desean ayudar o colaborar con algún grupo o comunidad, en la investigación colaborativa, como la planteamos aquí, es la propia comunidad quien demanda o requiere el proyecto.

Lo anterior está vinculado a la temporalidad de los procesos. Es necesario pensar los tiempos del trabajo colaborativo más allá de proyectos que, por su origen, están sujetos a lógicas instrumentales y cuyos plazos no corresponden necesariamente a los tiempos más largos de acompañamiento en los que se establecen las relaciones de confianza necesarias para cumplir con los objetivos. En este trabajo, el proyecto es parte de una colaboración que se extiende antes y después de este proyecto en donde se abrieron y cerraron otros ciclos de colaboración

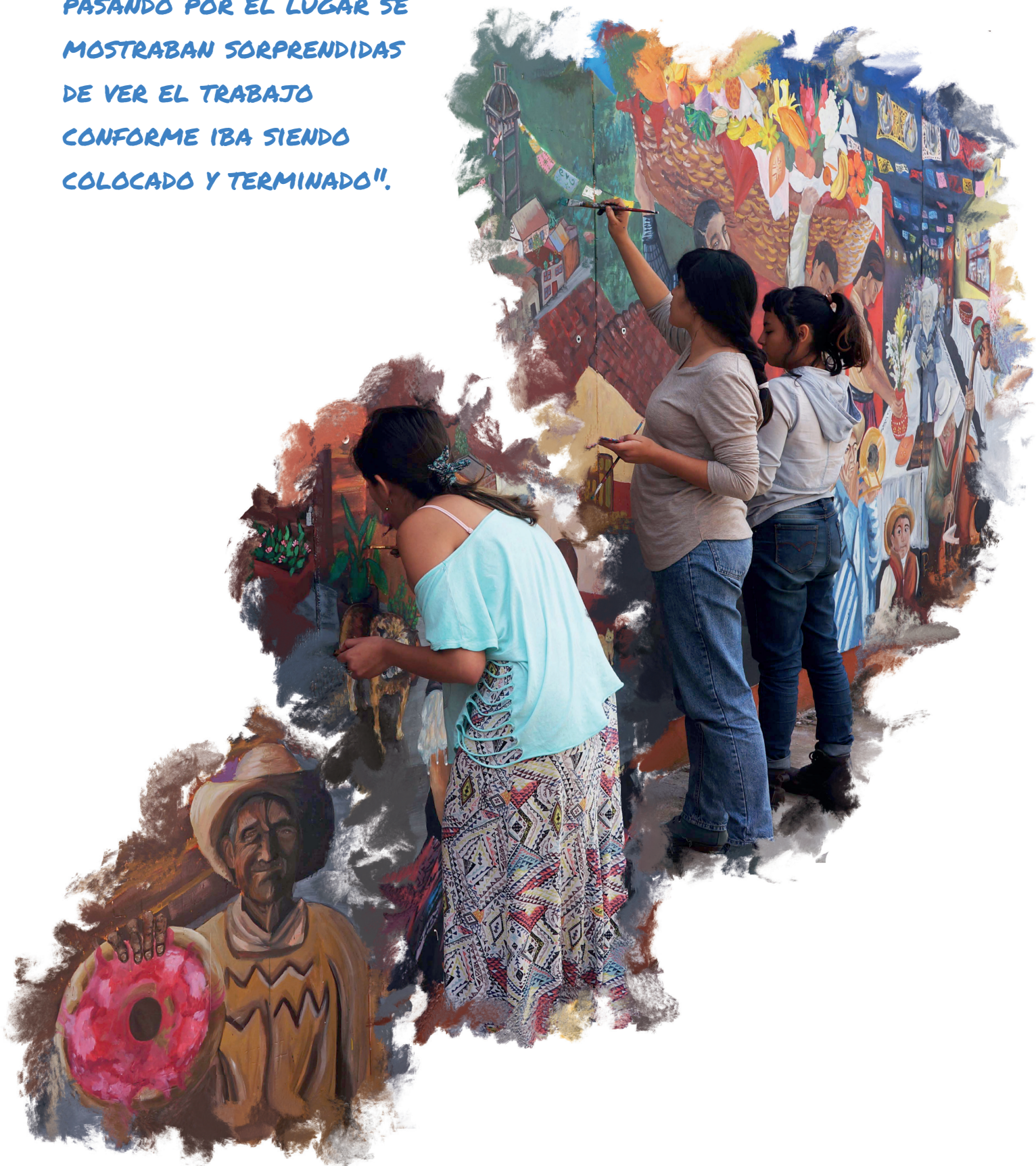
con la misma comunidad para lograr resultados que no formaron parte de otro compromiso que no fuera la necesidad de la comunidad.

Hay otros aspectos que están más o menos explícitos en el texto y que, aun cuando se presentaron como resueltos en su momento, fueron lecciones adquiridas durante el proceso. Algo que podría resultar obvio es la importancia del trabajo en equipo, el cual no debe ser reducido solo a contar con un gran número de participantes que ayuden a realizar las tareas, sino a hacer efectivo el compromiso y la corresponsabilidad de todas las partes involucradas, y para ello es muy importante el reconocimiento mutuo. Por ejemplo, en la medida en que los participantes conocieron la lucha y a las personas de San Felipe de los Herreros, el compromiso con el trabajo también se volvió un compromiso con el proceso de la comunidad.

Otro aspecto importante es la necesidad de una comunicación constante y abierta entre las partes involucradas. El compartir información es fundamental: en la investigación social es común que los titulares de los proyectos consideren los datos generados en el proceso como “sus datos”, siguiendo una lógica de la forma en que se distribuye el crédito en la academia. Sin embargo, en nuestra experiencia, esta cumplió más el objetivo para el que fue generada, que era realizar un producto para la comunidad, en la medida en que la mayor parte del equipo tuvo acceso a la información.

El punto anterior se vincula a otro elemento: la disposición de los participantes para escucharse, hacer sugerencias, efectuar cambios y adaptarse a las necesidades, comentarios y observaciones de la comunidad. Tanto en la investigación social como en el arte, hay quien puede percibir esto como una limitación a la creatividad o a la objetividad. En el espacio académico existe la “sospecha” de que los actores sociales tienen intereses y que tratarán de orientarnos hacia ellos, y en el arte porque la originalidad es un valor altamente apreciado. Por lo anterior, es importante tener presente que, en el trabajo colaborativo al igual que en la investigación-acción, trabajamos con objetivos consensuados, en procesos abiertos al cambio y la transformación orientada por la experiencia y conocimientos de los grupos con los que colaboramos.

"LA GENTE QUE PARTICIPABA  
Y LAS PERSONAS QUE IBAN  
PASANDO POR EL LUGAR SE  
MOSTRABAN SORPRENDIDAS  
DE VER EL TRABAJO  
CONFORME IBA SIENDO  
COLOCADO Y TERMINADO".





# BIBLIOGRAFÍA

**Aragón, O. (2018).**

“Otro derecho es posible. Una biografía (intelectual y militante) del Colectivo Emancipaciones”. *Oñati. Socio-legal series*, 8 (5): 703-721.

**Burawoy, M. (2010).** “Southern windmill: the life and work of Edward Webster”. *Transformation*, 72/73: 1-25.

**Ferro, M. (1990).**

*Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero*. México, FCE.

**Galeano, M. (2004).**

“La historia oral: método histórico o estrategia de investigación social” en *Estrategia de investigación cualitativa: El giro en la mirada*. Medellín: La carreta editores.

**Gramsci, A. (2013).** *Antología*. Madrid, Akal.

**Hamilton, P. y L. Shopes (eds.) (2008).** *Oral History and Public Memories*. Philadelphia: Temple University Press.

**Krotz, E. (1991).**

“Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico”. *Alteridades*, 1 (1): 50-57.

**Leyva, X. et al. (2015).** *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras*. Tomos I, II y III. San Cristóbal de las Casas: Editorial Retos.

**Portelli, A. (1991).**

“Las peculiaridades de la historia oral” en Dora Schwarsztein (comp.), *La Historia Oral*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

**Rancière, J. (2013).** *El filósofo y sus pobres*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

**Rivera, S. (1987).**

“El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia”. *Temas Sociales*, 11: 49-64.

**Rufer, M. (2009).** “Memoria sin garantías: usos del pasado y la política del presente”. *Anuario de investigación 2009*: 107-140.

**Santos, B. (2009).** *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI/Clacso.

**Shopes, L. y M. Bonfil (2001).**

“Diseños de proyectos de historia oral y formas de entrevistas”. *Historias, Antropología y Fuentes Orales*, 25: 133-141.

**Sitton, T.; G. Mahaffy y O. L. Davis (1989).** *Historia oral. Una guía para profesores (y otras personas)*. México, FCE.

**Thompson, E. P. (2016).**

*Democracia y Socialismo*. México: UAM-Cuajimalpa/Clacso.

# CAPÍTULO 2

## CONSTRUCCIÓN DE UNA AGENDA DIDÁCTICA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO POR LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE CEMSAD NO.52 DE ATÉCUARO, 2017-2018

---

Anayatzin Ramírez Andrade



## INTRODUCCIÓN

Bajo la metodología de investigación-acción participativa (IAP) se adelantó un proceso orientado a diseñar estrategias didácticas y de enseñanza-aprendizaje con perspectiva de género con la comunidad académica de la preparatoria del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Michoacán (Cecytem) y del Centro de Educación Media Superior a Distancia (CEMSaD) No. 52 en Atécuaro, Michoacán. A lo largo de nueve meses de talleres (abril-diciembre de 2017), cuatro maestras y un maestro lograron identificar líneas de acción y llevarlas a cabo para fomentar relaciones más equitativas entre sus estudiantes. El proceso condujo a resultados concretos como la identificación de cincuenta y ocho problemáticas relacionadas con el objetivo definido por el grupo de docentes y la selección de siete problemas de los cuales, se identificaron causas y posibles soluciones. Entre las acciones específicas se cuentan varios talleres en los que se abordó, por un lado, el tema de las diferencias culturales de género en las asignaturas impartidas, así como el uso del lenguaje sexista, y por el otro, asuntos de sexualidad, violencia contra la mujer y métodos anticonceptivos. Estos talleres fueron gestionados por los profesores del CEMSaD No. 52, y realizados por psicólogos externos. Además de las acciones concretas impulsadas por el cuerpo docente, se insistió en tomar consciencia de incorporar la perspectiva de género en el currículo. A partir del reconocimiento de la escuela como un espacio básico de socialización, de formas de ser, estar y andar en el mundo, se decidió tejer una propuesta de reflexión sobre el currículo de lo que se enseña y de cómo se enseña; problematizando la desigualdad y discriminación que ha existido históricamente entre hombres y mujeres. Esto se hizo con la intención de contribuir a crear condiciones de transformación entre los jóvenes estudiantes y el cuerpo docente que propicien un mundo más igualitario.

El presente documento describe el proceso de intervención y reflexiones tanto del método usado como aprendizajes generales, factores detonadores e inhibidores de la intervención, resultados a diversa escala y estrategias implementadas de comunicación en la experiencia.



## ELEMENTOS DE CONTEXTO

A pesar de que se reconoce la desigualdad entre los géneros y que las mujeres han tenido históricamente una posición de desventaja respecto a la igualdad de oportunidades para desarrollar sus máximos vitales, este reconocimiento no siempre se traduce en acciones concretas que promuevan cambios. De acuerdo con Naciones Unidas el 70% de la población mundial en situación de pobreza son mujeres, una de cada cinco niñas se encuentra en pobreza extrema, el 90% de las familias pobres tienen a la cabeza una mujer; las mujeres tienen el 1% de la propiedad de la tierra aun cuando realizan el 66% del trabajo en el mundo (Alonso del Val, 2020.) y existen casi 500 millones de mujeres y niñas analfabetas (Manos Unidas, 2018). En México, la tasa de participación doméstica en 2008 era del 58% para los hombres y del 96% para las mujeres (INEGI, 2010). En América Latina, uno de cada tres embarazos se da en menores de 15 años y México ocupa el primer lugar mundial en embarazos en adolescentes (Laboreo, 2017). Dicho panorama demanda actuar.

Ahora bien, si se entiende a la escuela como la mano derecha de la educación institucionalizada y como un multiplicador de formas de ser y estar en el mundo, resulta clave tejer propuestas didácticas y de reflexión sobre el currículo, ¿qué es lo que se enseña y cómo se enseña?

Ya que finalmente eso construye al ser humano y su mundo. La educación puede ser un instrumento que reproduce las desigualdades o, por el contrario, uno que genera prácticas de transformación para sociedades más igualitarias, por lo que puede considerarse como un medio no neutral (Rodríguez-Martínez y Blanco, 2015). Entendida como un elemento para la transformación social y cultural, la escuela permite introducir cambios en las prácticas sociales, en especial aquellas prácticas que dejan en segundo lugar a las niñas, jóvenes y mujeres (Vizcarra, 2008). Aquellas que desplazan a las mujeres a los espacios privados, al trabajo de cuidados, a los matrimonios y embarazos no deseados, a las tradiciones culturales machistas.

El género, que opera en los procesos de socialización en la escuela, es un primer filtro a través del cual las personas miran, interpretan, significan, viven y habitan el mundo. El género, entonces, funciona como una lente, una perspectiva que implica una manera particular de mirar, analizar e interpretar la acción y la interacción en la escuela y en el mundo.

Según Marcela Lagarde, la perspectiva de género analiza las instituciones de toda índole –religiosas, estatales, civiles, formales y educativas, entre otras– y “sus mecanismos pedagógicos de enseñanza”, ya que a través de estos mecanismos consigue ejercer coerción para quienes se salen de lo preestablecido y de los límites de género (Lagarde, 1996: 15). Sin embargo, este reconocimiento no siempre se traduce en acciones concretas o en prácticas que inviten al cambio, menos aún cuando se trata de un cambio cultural.

La iniciativa de trabajar con el cuerpo docente del CEMSA D No. 52 de Atécuaro surge de una charla informal con una empleada de la institución, quien señaló que una de las causas de la deserción escolar en el plantel eran los embarazos en adolescentes. La metodología de intervención desplegada —investigación-acción participativa—, partió del supuesto de que, en todo caso, la transformación de la situación debía operarse desde la escuela y con las herramientas y las posibilidades de sus actores, mediante un proceso reflexivo sobre la importancia de abordar diferentes problemáticas incorporando la perspectiva de género, en las planeaciones de sus clases, en las secuencias didácticas, y en la interacción cotidiana. Un proceso reflexivo que, según la metodología, debía terminar llevándolos a la práctica y a la transformación de su realidad.

## PROCESO DE INTERVENCIÓN

El proceso de interacción se llevó a cabo en el CEMSA D No. 52 de la localidad de Atécuaro en una zona rural del municipio de Morelia. La planta docente del centro educativo está compuesta por cinco profesores (cuatro mujeres y un hombre), el director y una auxiliar administrativa. Por su parte, la matrícula está compuesta por 117 alumnos, aunque cada semestre esta cantidad varía por las deserciones.<sup>1</sup>

En la localidad existen 103 viviendas donde habitan 195 hombres y 242 mujeres. Del total de la población, el 1.14% proviene de fuera del estado de Michoacán, el 22% de la población mayor de 15 años es analfabeta y el grado de escolaridad promedio de los habitantes es de 5.16 años. No hay población indígena identificada como tal. El 28% de la población mayor de 12 años desempeña algún trabajo, de la cual el 46% son hombres y el 13% son mujeres. El grado de marginación de Atécuaro es alto según estos indicadores, los cuales están por debajo de la media estatal y municipal (INEGI, s. f.; Pueblos de América, s. f.).

## METODOLOGÍA

Bajo la metodología de investigación-acción participativa y con un enfoque de resolución de problemas, se llevaron a cabo 15 talleres participativos divididos en dos fases. La primera se ejecutó de abril a junio del 2017 con siete talleres participativos; la segunda, de agosto a octubre del mismo año, con ocho talleres. Se realizaron dos grupos focales, uno entre las dos fases y otro al final del proceso, en diciembre del mismo año. Entre los meses de noviembre de 2017 y febrero del 2018, se dio seguimiento a los planes de acción acordados colectivamente y, de manera simultánea, se aplicaron entrevistas a los cinco participantes del grupo, concluyendo con un taller participativo de sistematización de la experiencia.

El diseño y aplicación de los talleres, así como los costos<sup>2</sup> del proceso de interacción, estuvieron a cargo de la autora del presente documento. Los talleres tuvieron una duración de entre una hora y media y tres, aproximadamente, y la frecuencia de los encuentros fue de una vez por semana. Por lo general, cada encuentro tuvo tres momentos

1. La información sobre la matrícula se refiere al ciclo escolar 2017-2018. En el ciclo escolar 2019 cambió la dirección, entró una directora y disminuyó la matrícula a 90 alumnos. La planta docente sigue siendo la misma.

2. El costo operativo de los talleres participativos fue cubierto por la autora del documento. Los costos materiales y operativos para la realización de los planes de acción (como las invitaciones y conferencias magistrales de ponentes) fueron gestionados por el grupo de profesoras de trabajo y la comunidad estudiantil.

diferenciados: primero iniciaban con actividades lúdicas y dinámicas rompe hielo, luego se abordaban los elementos centrales de las sesiones, y finalmente se daban por concluidas las sesiones con actividades de relajación y reflexión sobre los aprendizajes del día.

La siguiente figura muestra las etapas de la metodología de investigación-acción seguidas en la interacción con la comunidad de Atécuaro. También señala las dos grandes fases del proceso: fase I y fase II. La intención de utilizar la metodología de la investigación-acción participativa (IAP) era que el propio cuerpo docente planteara alternativas desde su alcance, reflexión y visión a diferentes problemáticas sensibles para ellos (Ander-Egg, 1990; Fals, 1978; 1999; 2009). Además, se incluyeron elementos del enfoque de resolución de problemas con la intención de que el cuerpo docente aprendiera herramientas útiles para usarlas posteriormente. Igualmente, se buscó que el grupo o equipo de trabajo formara una comunidad de aprendizaje, entendida como el grupo de personas que persiguen un objetivo común, en la cual se prioriza el diálogo reflexivo, el aprendizaje, la construcción de conocimiento colectivo y la cooperación de los participantes para que el conocimiento sea funcional para ellos y otros, y con ello lograr la mejora de la práctica docente y el beneficio de la comunidad más allá del aula de clases (Coll, 2004; Onrubia, s. f.; Molina, 2005). [Ver Figura 1.](#)

La “Entrada” es el momento de contacto con la dirección de la escuela para explicarle el propósito de la interacción, los alcances, tiempos y demás. El “Diagnóstico” se centra en conocer cómo se encuentra el grupo de trabajo en ese momento e indaga cuáles son los malestares o problemáticas que los miembros del grupo identifican y que están relacionadas con el objetivo que se desea alcanzar. La “Respuesta” se centra en el estudio detallado del problema que se elige en conjunto y ahí se comienzan a resolver problemas de solución inmediata identificados por el grupo, relacionados con acciones a corto plazo y con las posibilidades de los miembros del grupo para llevarlas a cabo. En esta etapa, el grupo de trabajo lleva a cabo las gestiones (tareas y trabajos, entre otros) mediante la elaboración de los planes de acción para dar respuesta a sus problemas y necesidades previamente identificados por ellos. Es más alto el grado de complejidad de las soluciones planteadas por el grupo a estos problemas que los de la etapa anterior (Martí, s. f.; Pérez, 1989; Mora, Pérez y Madrigal, 2005).

En el momento de “Desunión” se evalúa el proceso mediante el cual se da respuesta, mediante acciones, a la problemática concreta: la finalidad

es precisar cómo se concreta, en el hacer, el proceso reflexivo previo. Al revisar los planes de acción se hacen los ajustes necesarios y se les da seguimiento. Finalmente, el “Cierre”, el último momento de todo el proceso, es una sistematización de la experiencia: qué se hizo, cómo se hizo, qué se podría mejorar, qué se superó, qué resultados se obtuvieron, y cómo termina el grupo, si se llegó a consolidar como una comunidad de aprendizaje en el camino (Martí, s. f.; Pérez, 1989; Mora, Pérez y Madrigal, 2005).



Figura 1. Mapa de proceso general de la metodología de investigación-acción. Fuente: Elaboración propia con base en Pérez (1989).



## FASE 1

El objetivo temático del trabajo colaborativo, acordado por consenso con el grupo de profesores, fue diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje con perspectiva de género por parte de las maestras y el maestro de la Preparatoria CEMSA D No. 52 de Atécuaro. Este objetivo fue el principio medular de la interacción y sobre él versaron las problemáticas, las reflexiones y la construcción de los planes de acción.

La primera fase sirvió para la sensibilización y profundización en el tema de perspectiva de género y para aproximar a los docentes a la acción, todo a partir de resolver las problemáticas que los docentes sugerían y que veían que podían resolverse de forma más inmediata. Una conclusión que causó sorpresa entre las profesoras fue darse cuenta de que sabían bastante del tema, a pesar de que todas pensaban que les era ajeno; entre más reflexionaban sobre el tema y las problemáticas por las que atraviesa la comunidad escolar, más gusto y significado le daban. En esta primera fase:

- Elaboraron un objetivo en colectivo.
- Plantearon acuerdos y expectativas grupales.
- Identificaron 83 problemas referentes al proceso esencial.<sup>3</sup>
- Trabajaron con 58 problemas.
- Identificaron 10 problemas de solución inmediata.
- Elaboraron dos planes de acción.
- Eligieron un problema central para trabajar en la Fase II.

Una parte central de esta primera etapa fue construir en colectivo y reflexionar sobre qué se entendía por perspectiva de género. El mapa de proceso siguiente da cuenta de los temas centrales que se abordaron en los primeros siete encuentros con el grupo de docentes. [Ver Figura 2.](#)

En esta primera etapa se brindaron elementos conceptuales y operativos que sirvieron para que la comunidad de aprendizaje desarrollara habilidades en la resolución de sus problemas, en este caso relacionadas con temas de didáctica y perspectiva de género (PG). Los elementos conceptuales tienen que ver con el nuevo enfoque de los problemas y cultura comunitaria, que permite que el grupo se prepare para hablar de los problemas con más confianza, sin miedo y con miras a querer

---

<sup>3</sup>. El proceso esencial es una herramienta analítica que hace parte central de la interacción en su conjunto. Lo construyen los y las implicadas a partir del objetivo trazado en conjunto y contiene una entrada y una salida e invita a pensar en el proceso. Los elementos que se incorporan son bajo el mismo plano de análisis. En pocas palabras, es el camino o la ruta trazada por los participantes para lograr su objetivo.

resolverlos. Mientras que la cultura comunitaria sentó las bases de la importancia del trabajo colectivo, el método de interacción señaló algunos roles necesarios para el proceso de interacción que garantizaron un buen funcionamiento (facilitador, secretario y jefe de grupo).



Figura 2. Mapa de proceso Fase I.

Fuente: Elaboración propia.

La construcción del proceso esencial fue un momento clave de análisis y de aprendizaje, porque les permitió pensar un proceso y utilizar el mismo plano de análisis. Esta herramienta dio la pauta para saber qué necesitaban para lograr su objetivo. El proceso no fue simple ni rápido, pero sí muy motivante y retador para sus participantes. Sobre los elementos propios del proceso esencial se generó el análisis de las problemáticas: *¿qué es lo que nos impide llegar al objetivo?* Ver Figura 3.

Durante la construcción del proceso esencial se trabajó en la categorización de las problemáticas. Se ofrecieron elementos para diferenciar un problema conductual de uno situacional y problemas de largo aliento de aquellos con solución inmediata. Este fue uno de los espacios que la comunidad de aprendizaje disfrutó más. Del total de problemas planteados, determinaron trabajar con cincuenta y ocho.



**Figura 3.** Proceso esencial para desarrollar estrategias didácticas con PG del CEMSA No. 52. Fuente: Elaboración propia.

En un primer momento se identificaron los siguientes problemas de solución inmediata:

- No saber qué es perspectiva de género.
- Falta de tiempo.
- No contar con medios electrónicos como internet.
- Falta de comunicación entre miembros de la comunidad académica.
- Falta de interés en el tema.
- Ausencia de información.
- Desconfianza de que sirvan los talleres participativos.
- Desconocimiento.
- Que el currículo viene establecido desde la SEP.

Un resultado de la metodología fue que, entre más se repasaba el listado de problemáticas, el profesorado hacía conexiones más profundas y generaba conocimiento nuevo para la comunidad, así como diversas formas de abordarlo. Por ejemplo, en la lluvia de problemáticas mencionaron el “empoderamiento del hombre” como un problema: en un segundo taller, y después de volver a leer la lista, la misma profesora señaló pensativa que “no, más bien creo que me refería a que los hombres tienen más poder, porque no es que se hayan empoderado:

es que siempre han contado con ese poder que las mujeres no tienen y lo ejercen sobre las mujeres” (participante 1, taller 5).

Durante la fase I surgieron las reflexiones en torno a la perspectiva de género. Se inició un diálogo abierto sin mayores antecedentes teóricos o analíticos previos, sino desde la propia experiencia de los y las participantes y se problematizaron los roles que conlleva ser hombre y mujer en esta sociedad. El siguiente párrafo da testimonio de la importancia de abordar la perspectiva de género para uno de los docentes de la comunidad de aprendizaje:

me sirvió de manera personal la perspectiva de género. Yo a mi esposa la estaba dejando con algunas actividades y yo me centraba en el trabajo de acá, entonces hice un espacio de dejar a un lado mi trabajo y entrarle más en las labores de la casa, que ya lo hacía anteriormente, pero muy esporádicamente. Entonces, ahora estoy comprometiendo un poquito más, precisamente por la perspectiva de género, yo me puse a analizar el trabajo que ella hacía y cómo terminaba de cansada, entonces incluso ella me lo dijo: "este, fíjate que con ese poquito que me ayudaste me aligeraste mucho el trabajo", y para mí pues es una gran experiencia porque ahorita dentro de las labores que hago es bañar al niño, es jugar ahí con él en el agua, para sacarlo y vestirlo es un lío [...] (comunicación personal, 15 mayo 2018).

Este párrafo nos muestra un cambio de actitud del profesor en su relación con su esposa. Y coincide con Lagarde (1996) en el sentido de que la perspectiva de género deviene en cuestionamientos fuertes al centro mismo de la identidad de cada quién, pues cuestiona quiénes somos y cómo habitamos el mundo.

## FASE II

La fase II (que incluye las etapas de Respuesta, Desunión y Cierre) la describen los integrantes de la comunidad académica como la más interesante, la más “puntillosa” en términos analíticos, pero más rica en profundidad. En ella se trabajó sobre el problema elegido por ellas mismas:

“la falta de perspectiva de género en el currículo”.<sup>4</sup> En esta fase se profundizó en el diagnóstico de problemáticas y se estimuló a los participantes a actuar para conseguir su objetivo. Se logró elaborar una definición de dicha problemática que incluía una descripción de las situaciones en que se manifestaba ese problema y qué beneficios lograrían al resolverlo. La definición del problema fue la siguiente:

La falta de adaptar el currículo con perspectiva de género se manifiesta en las siguientes situaciones: la diferencia de roles de hombres y mujeres al hacer la faena y en quehaceres del hogar. También encontramos que sobresalen la desigualdad en el lenguaje y contenidos de los libros de las materias, lo cual impide lograr una nueva cultura que incluya igualdad de derechos y oportunidades, menos violencia y una mejoría de las relaciones interpersonales (Comunicación personal de la Comunidad Académica de Atécuaro, 2017).

El proceso de identificación de los problemas en situaciones concretas fue extenuante tanto física como mentalmente, pero brindó la posibilidad de ejercitar la habilidad de pensar en proceso y en cómo los problemas son multicausales y están íntimamente relacionados entre ellos. Los y las participantes se dieron a la tarea de indagar sobre los casos en que se presenta esta problemática en la comunidad estudiantil. En la medida en que se analizó a profundidad la problemática se logró tener un mayor entendimiento de qué es lo que ocurre y de sus posibles soluciones. Esta actividad requirió más tiempo de la comunidad de aprendizaje: más tiempo de reflexión y conversación, de formación mutua y de escucha del otro o de la otra, lo que derivó en verdaderos diálogos pedagógicos (Maturana, 2001). Ver Figura 4.

---

4. Del total de los 83 problemas identificados, se trabajó con 53. Estos fueron clasificados en problemas de solución inmediata o de largo plazo. Dos de los problemas de solución inmediata fueron resueltos. Frente a los problemas de largo plazo se utilizó una matriz de jerarquización con las siguientes categorías: costo, tiempo, zona de control de los y las implicadas y relación con el objetivo. Quedaron 10 problemas a los cuales se aplicó la técnica de votación ponderada y se eligió uno.

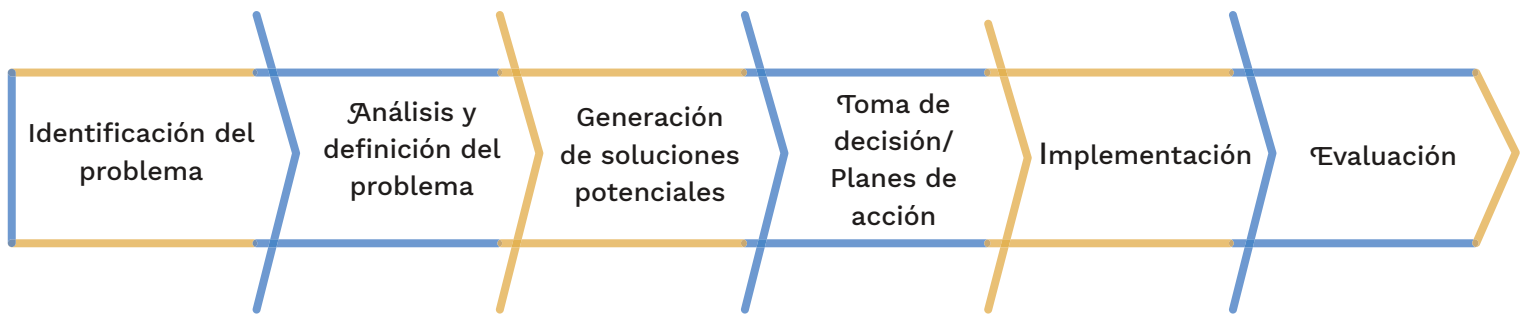


Figura 4. Mapa de proceso de la fase II.  
Fuente: Elaboración propia.

Las situaciones narradas por las docentes fueron:

- Los hombres no piden permiso para salir a un baile y las mujeres sí.
- En momentos de faena en la escuela, los hombres y las mujeres siempre tienen las mismas actividades, pero ellos no se involucran en aquellas que suponen el mantenimiento de las aulas, como el barrer o trapear.
- ¿Cómo abordar un tema de sexualidad en la clase de Biología?
- Cuestiones sobre vida personal y preferencias sexuales.
- En la literatura sobresalen más los hombres.
- Por lo general, los hombres son quienes emplean el lenguaje sexista.

Por su parte, los beneficios que obtendrían al resolver dicha problemática son:

- La igualdad de derechos.
- Inclusión para todos.
- Una nueva cultura.
- La igualdad de oportunidades.
- Menos violencia (bullying).
- Mejores relaciones interpersonales.
- Consciencia de la perspectiva de género.

Con la definición del problema se identificaron siete subproblemas.<sup>5</sup> Después se procedió a buscar las causas de dichos problemas con la técnica del diagrama de Ishikawa o diagrama de espina de pez.<sup>6</sup>

<sup>5</sup>. Se denominan “subproblemas” a aquellos problemas que surgen del problema principal y que la comunidad de aprendizaje identifica a partir de las situaciones que expresan en la definición que ellos mismos elaboran.

<sup>6</sup>. Es una herramienta gráfica que parece una espina de pez “donde se expresa la cadena de causas que conducen a una situación o problema” (Escudero, 2004: 139). Las causas se pue-

Esta herramienta de análisis causa-efecto ayuda a relacionar las causas posibles que intervienen en un problema. El siguiente cuadro es un resumen de los subproblemas elegidos, sus causas y sus posibles soluciones:

**Cuadro 1. Soluciones Potenciales**

SUBPROBLEMA	CAUSA ELEGIDA (ENTRE VARIAS)	SOLUCIONES POTENCIALES
A) Miedo a las críticas (por parte de los jóvenes) por hacer actividades que generalmente hacen las mujeres: barrer, trapear, cocinar y lavar trastes, entre otras.	Culturalmente los roles ya están establecidos: la mujer para labores del hogar, los hombres para trabajos duros. Esto se aprecia en la casa y en la escuela.	Actividades como juegos de roles para que los y las estudiantes analicen y reflexionen sobre las actividades que hace cada género y cómo estas contribuyen o no a su construcción. Realizar la actividad dentro de clases y en la kermés de la escuela con toda la comunidad estudiantil. ✓
B) Las y los jóvenes experimentan embarazos no deseados, existe morbo respecto a las relaciones sexuales y no hay mucha información sobre el contagio de infecciones de transmisión sexual.	Reciben poca o mala información sobre sexualidad (o esa información no se comunica de manera clara). Existen múltiples fuentes de información (internet, amigos, papás, profesores) que pueden ser contradictorias entre sí.	Gestionar charlas, talleres y pláticas y dar seguimiento. Atención individualizada por parte de las docentes para mirar casos especiales. Cursos para los docentes para abordar esos casos. Invitar a una persona de servicio social que trate asuntos especiales con chicos. Invitar a exalumnas que han sido mamás y dejaron sus estudios para ejercer su maternidad a que cuenten su experiencia. ✓
C) Existe baja autoestima en los y las jóvenes.	Al no cumplir con ciertos estereotipos físicos, los y las jóvenes llegan a padecer trastornos alimenticios como bulimia y anorexia.	Buscar estrategias como películas, un espejo que distorsione la imagen y otras dinámicas de autoestima. Orientación educativa y desarrollo humano. Charlas de vocacionales y aptitudes profesionales. Conferencia especial con ponente internacional sobre “el poder que existe en cada quién”. ✓
D) Ahora hay mayor inseguridad y esto ha causado una pérdida de sensibilidad ante la muerte y el dolor ajeno en los jóvenes.	Los programas de TV abierta, como <i>La Rosa de Guadalupe</i> y las telenovelas, normalizan la violencia; violan y golpean mujeres y, sin problema, lo muestran en televisión.	Utilizar el espacio público para eventos culturales que den mensajes de sensibilización ante la violencia. ✓

den agrupar por categorías y el problema principal o situación es el efecto.

<p>Ⓔ) <b>Existe la idea que las mujeres no son tan inteligentes como los hombres.</b></p>	<p>Cuestiones precisas en el lenguaje. El lenguaje es utilizado de manera peyorativa, por ejemplo: “pareces vieja, pareces niña”. También se tiene la idea de que la asignatura de matemáticas tiene una alta complejidad y que, por lo tanto, los hombres son mejores en ella.</p>	<p>En el momento que se presente la situación, hacer énfasis en el mal uso del lenguaje que hemos tenido. ✓ Impulsar a todos en las clases de matemáticas.</p>
<p>Ⓕ) <b>Resentimiento hacia los padres por no permitirles salir a las mujeres igual que a los hombres.</b></p>	<p>No cuentan con los mismos derechos los hombres y las mujeres, y los padres y madres de familia no cuentan con información sobre los derechos que tienen sus hijos (sean hombres o mujeres).</p>	<p>Charlas en clase sobre los derechos de las/los jóvenes con sus padres y madres de familia para hacerles tomar conciencia sobre las repercusiones de un trato desigual y violento hacia sus hijas/os.</p>
<p>Ⓖ) <b>Malas relaciones interpersonales</b></p>	<p>No hay tolerancia, empatía ni comprensión entre los compañeros: es más común señalar y juzgar. Choque cultural entre jóvenes de Morelia y Atécuaro.</p>	<p>Dinámicas de integración para conocerse y respetarse. Dinámicas que resalten otras formas de relacionarse: más cooperativas, más afectivas, menos violentas y sin <i>bullying</i>.</p>

Fuente: Elaboración propia con datos de la comunidad académica de Atécuaro 2017.  
Nota: El símbolo ✓ significa que fueron actividades que se realizaron en el proceso de intervención, las demás quedaron pendientes.

Del total de los siete subproblemas identificados a partir de la definición de la problemática principal, los profesores, hasta el momento del cierre, lograron actuar en cinco de ellos.<sup>7</sup> Respecto al subproblema “A”, los profesores realizaron una clase de cambio de roles que consistió en que los hombres se pusieran un mandil y las mujeres usaran un martillo, y en la kermés anual de diciembre los hombres sirvieron la comida y lavaron los trastes, mientras que las mujeres pusieron el sonido y colocaron las mesas y sillas. En cuanto al subproblema “D”, en el evento de catrinas que se realizó en el zócalo de Atécuaro con presencia de toda la comunidad, una estudiante disfrazada de catrina representó a Rosita Alvérez, quien es considerada una víctima de feminicidio. El discurso de la estudiante frente a toda la comunidad fue conmovedor e hizo referencia a la existencia de la violencia de género, a su carácter devastador y a la necesidad de ponerle fin.

<sup>7</sup> Se hizo un cierre con el grupo en diciembre de 2017. Sin embargo, se continuó el seguimiento a los planes de acción y se realizó una línea de tiempo, a manera de sistematización participativa con el grupo, en marzo de 2018. Para el 2019, se esperaba que la comunidad de aprendizaje retomara los últimos planes de acción.



Las acciones para afrontar el subproblema “B” consistieron en invitar a un psicólogo a dar charlas sobre métodos anticonceptivos, relaciones sexuales consensuadas y violencia en el noviazgo. La actividad duró tres días con toda la comunidad estudiantil (noviembre de 2017). Asimismo, se invitó a un grupo de exalumnas que no terminaron la preparatoria a que contaran su experiencia de ser madres jóvenes a todas las estudiantes del plantel, esto como una forma de llamar la atención acerca de, y sobre todo desincentivar, los embarazos en adolescentes. En febrero de 2018, un grupo del Instituto de la Juventud Moreliana (IJUM) dio charlas sobre preferencias vocacionales, gestión que realizó una de las profesoras como una posible solución al subproblema “C”.

La última acción que realizaron colectivamente fue el invitar a una conferencista internacional a dar una charla titulada “El milagro de vivir”, en donde narró su experiencia de haber perdido una mano y seguir ejerciendo su profesión de periodista. Esta conferencia fue dirigida a todos los alumnos del plantel y a sus familias. Gestionaron el salón comunal de la tenencia y duró tres horas. Una parte del costo de la conferencia lo asumió el grupo, mientras que la otra se pagó con la aportación de los alumnos de la institución. La conferencia estuvo enfocada a subir la autoestima de los y las jóvenes, y de sus padres ya que aportaba elementos de reflexión a estos últimos sobre su relación con sus hijos y los efectos de una crianza con maltratos. Esta acción contribuyó a solucionar el subproblema “F”.

Los docentes señalaron estar comprometidos a seguir trabajando en los subproblemas que encontraron y a darle seguimiento a la tarea. Ellos son conscientes de la importancia de transitar a la acción después de procesos intensos de reflexión y de autoconocimiento sobre sus propias prácticas y sobre la necesidad de problematizar la forma de impartir sus clases. Partiendo del reconocimiento de su influencia en los jóvenes y de la pedagogía como instrumento de incidencia cultural, la comunidad de aprendizaje, además de dialogar y reflexionar, se volvió gestora de cambio y ha continuado, por su propia voluntad, a poner en marcha los planes de acción sin ningún recurso extra, ni de tiempo ni de dinero.

## REFLEXIÓN SOBRE EL MÉTODO

La metodología de la investigación-acción participativa (IAP) responde de forma adecuada a los objetivos comunitarios, en este caso al objetivo de incidir en la construcción de la igualdad de género mediante un cambio en las prácticas de enseñanza que incorpore mecanismos que identifiquen y cuestionen la discriminación, la desigualdad y la exclusión de las mujeres. Este cambio, además, tiene que incorporar acciones concretas para lograr dicho objetivo, a partir del espacio educativo, desde y con los agentes locales.

Manuales de didáctica y talleres con perspectiva de género abundan, mas no así propuestas locales construidas desde los actores, *in situ*, que promuevan algún tipo de transformación. La IAP, al ser una metodología que desencadena procesos reflexivos y de diálogo entre los miembros del grupo, permite mayores niveles de comprensión de los problemas y situaciones grupales que los que logran otras metodologías. De la misma manera, esta metodología logra que las acciones que surgen desde los mismos actores sean significativas para ellos y su entorno (Ander-Egg, 1990; Fals, 1978; 1999; 2009).

En el caso descrito, el uso de la IAP nos permite responder las siguientes preguntas:

1. ¿De qué sirve que la SEP incluya en sus planeaciones el abordar clases con perspectiva de género si los docentes no lo consideran un tema pertinente? Este enfoque ofrece evidencia sobre cómo la reflexión colectiva y los procesos de comunicación intersubjetiva permiten apropiarse y apreciar la perspectiva de género como hilo conductor de los procesos pedagógicos.
2. ¿Qué tan significativa es una actividad o taller que se planea por alguien ajeno a la comunidad escolar? Este enfoque ofrece evidencia en relación con el carácter autogestivo y significativo de las actividades y planes de acción realizados, al menos para los integrantes del cuerpo docente quienes ya habían tomado cursos de diseño didáctico y charlas de violencia sexual, sin que estos conocimientos fueran apropiados y puestos en práctica.
3. ¿Qué método de intervención brinda herramientas reales de solución de problemas que van más allá del tema a abordar? El uso de esta metodología ofrece evidencia de no solo haber abonado al abordaje del espinoso tema de la apropiación de la perspectiva de género en la práctica docente y personal, sino también de haber brindado

elementos efectivos (herramientas, habilidades) para la resolución de problemas complejos y que son replicables tanto en el mismo medio escolar como en otros campos de la vida comunitaria.

## **FACTORES QUE FAVORECIERON LA INTERVENCIÓN**

Trabajar en el espacio educativo favoreció la intervención por varias razones. Primero, porque los docentes no tenían que trasladarse a otro lugar para reunirse y esto facilitaba los encuentros aun cuando regalaban esas horas extras de tiempo a la interacción. Segundo, porque la formación de los docentes les permitía hacer análisis profundos con algunas de las herramientas que se utilizaron, lo cual hubiera sido difícil con otro grupo de personas sin esa formación, por ejemplo, la construcción de la definición del problema no fue una tarea sencilla o rápida e implicaba poder definir un concepto de forma colectiva, una habilidad que solo tienen aquellos con esa formación. Tercero, porque el objetivo que se perseguía era realizable al estar dentro de su zona de acción; era algo que estaba en sus manos cambiar, en sentido literal, porque son ellos los que dictan y diseñan las clases. Cuarto, porque la disposición de las autoridades de la institución facilitó el proceso, y esto se logró con una buena entrada metodológica y la presencia de la auxiliar administrativa, una actora clave que incidió para que el director accediera. Quinto, la disposición del cuerpo docente por aprender y tener más herramientas útiles para su profesión; la voluntad y el compromiso del cuerpo docente fue otro factor positivo determinante. Sexto, y último, porque el grupo de trabajo destacó la disposición, formalidad y energía de la facilitadora que no faltó a ninguna sesión, fue puntual y siempre mostró su entusiasmo y compromiso con el éxito del proceso. Ellos percibieron su entrega en el proceso y los motivó a asistir y a comprometerse más, lo cual creó una especie de sinergia positiva entre todas las partes.

## **FACTORES QUE DIFICULTARON LA INTERVENCIÓN**

La fase del seguimiento a los planes de acción tuvo algunas dificultades, en parte por el inicio de un nuevo semestre que implicó más y distintas actividades para el grupo de docentes, lo que limitó su disposición de tiempo. Por su parte, la facilitadora no calculó la importancia del seguimiento en esa fase crucial; en tanto el grupo había hecho por sí mismo

todas las acciones, la facilitadora estimó que, sin seguimiento, seguirían con los restantes planes de acción, pero ello no fue así.

Otro factor que dificultó la intervención fue que todo recayera en una sola persona. Aun cuando el grupo se podría considerar pequeño –cinco personas—, la facilitadora asumió varias actividades, como conducir el proceso y tomar fotos y notas de las sesiones y discusiones, así como moderarlas y grabarlas. Esto dificultó el proceso, y al momento de sistematizar la información se advirtió que algunas sesiones no fueron grabadas.

## SITUACIÓN FINAL

La toma de conciencia sobre la importancia de la perspectiva de género en la impartición de las materias debe estar precedida por un proceso libre y voluntario de interiorización de los docentes. Las razones para esta afirmación son variadas: si el proceso es impuesto, no se apropian de él los docentes; puede ser muy loable la intención, pero si quienes dan las clases no le encuentran sentido, entonces no lo hacen; y dado que la perspectiva de género atraviesa las concepciones individuales del mundo del propio cuerpo profesoral, es más difícil de llevar a la práctica si no es precedido por un proceso reflexivo. Al respecto, Lagarde señala que “Cada quien aprende a identificarse con la cosmovisión de género de su mundo y hasta hay quienes creen que la suya es universal. Como es evidente, la cosmovisión de género es desde luego parte estructurante y contenido de la autoidentidad de cada uno” (1996: 2).

Una de las consecuencias del proceso de problematización y reflexión sobre la carencia de estrategias didácticas y pedagógicas con perspectiva de género fue la propia resignificación de los implicados en su autorreconocimiento. A partir de su convencimiento sobre lo que han sido y lo que les han marcado ser, y que hasta el momento todos (excepto una maestra) se habían sentido cómodos con su papel y lugar en el mundo, lograron problematizar sobre cómo los roles de género están distribuidos de forma desigual y jerarquizada. Esta fue vista como una de las causas de los problemas que ellos mismos identificaron en la comunidad escolar.

Frente al aparente problema apolítico de la “falta de adaptación del currículo con perspectiva de género”, entendido como la carencia de estrategias pedagógicas y didácticas que incorporasen la perspectiva de

género, identificaron que dicho problema sentaba sus causas en un entramado de problemas de diversa índole. Entre otros, el carácter estructurante que tiene la idea del género y la forma en que la hemos aprendido.

Una comprobación de que los profesores no se apropian de lo que no conocen (o que al menos creen que no saben) se hizo palpable durante todo el proceso de interacción con la comunidad académica, y fue evidente cuando una de las profesoras encargada de las ciencias sociales mencionó que el programa que viene desde la SEP trae algunas actividades que contemplan las diferencias de género y que algunas de estas giran en torno al reconocimiento de actividades hechas por mujeres o de su paso por la historia. Es decir, algunas veces el currículo oficial problematiza las diferencias sobre las posibilidades de realización entre hombres y mujeres a partir de actividades muy sencillas. Sin embargo, la profesora en particular no llevaba a cabo ninguno de estos temas sugeridos, porque “no le hacían sentido”: le hicieron sentido después del proceso reflexivo que adelantó la comunidad del CEMSA D No. 52. Después de encontrar relevante la perspectiva de género, no solo incorporó los temas que venían en el currículo oficial, sino que también incorporó actividades adicionales a las que planearon en conjunto con su equipo de trabajo.

El tema de perspectiva de género no es sencillo, pues toca fibras muy profundas. Los talleres estuvieron encaminados a rescatar la experiencia implícita de los participantes y a valorar su conocimiento situado de lo que es la perspectiva de género para construir con ello una ruta de acción que les permitiera revertir lo que ha generado dar clases sin considerar siquiera la posibilidad de problematizar sobre esta perspectiva. No buscaban profundizar con un cuerpo académico especializado en perspectiva de género, porque los alcances de propuestas hechas por expertos en el tema, que no conocen Atécuaro y que no dan acompañamiento a los docentes, se suelen quedar en el papel o, en el mejor de los casos, se aplican sin ser sensibles al contexto.

Cada uno de los miembros de la comunidad académica señaló qué era la perspectiva de género, sin mayores datos ni lecturas previas especializadas. Aquí algunas de sus definiciones. Para el profesor varón, la perspectiva de género “es una visión de las cosas, este, en donde tanto hombres como mujeres tengamos las mismas oportunidades para desarrollarnos como seres humanos” (comunicación personal, 15 mayo 2018).

Para una profesora es:

la igualdad de roles o de actividades que se tengan que hacer tanto el hombre como la mujer, cambiar esos roles porque desde un tiempo

atrás, o tradicionalmente, como lo comentábamos en el curso, tenemos ya muy arraigados los papeles de cada uno, es ese cambio para no etiquetar “estas son del hombre y solo del hombre y estas son actividades de la mujer y exclusivamente de la mujer”, sino combinar sin que se sientan mal, sin etiquetarlos o señalarlos, para que podamos tener a la mejor esa convivencia sana de no ser señalados, sobre todo (comunicación personal, 9 de marzo 2018).

Al respecto de esta definición, y del sentir generalizado del cuerpo docente, Lagarde señala que hablar de perspectiva de género no es tarea sencilla porque va a la raíz:

conduce a desmontar críticamente la estructura de la concepción del mundo y de la propia subjetividad. Y no es casual que así suceda. La representación del orden genérico del mundo, los estereotipos sociales y sus normas, son fundamentales en la configuración de la subjetividad de cada quien y en la cultura (1996: 6).

El proceso estaba pensado para que los docentes lograran apropiárselo. Desde un inicio no fue tan sencillo porque, como señalan algunas académicas, si algo es indiscutible es el significado de ser hombre o mujer y, desde pequeños, nos van diciendo cómo serlo sin mucha posibilidad de dudar o salirse de ahí. Como mencionó en un taller una profesora:

podemos ejercer cualquier profesión o cualquier actividad que nos guste, no porque sea una actividad propiamente dicha de hombres como lo hemos visto siempre, como la mecánica, ya una mujer no lo pueda llevar, sino al contrario, el respeto hacia esa decisión por parte de las mujeres o un hombre, como ya se ha estado viendo si son chef. Qué diga "la cocina es para las mujeres" pues no, también se está dando esa apertura, entonces yo siento que eso es perspectiva de género (comunicación personal, 6 de marzo 2018).

La crisis que se produjo en la comunidad académica respecto a sus propias convicciones y sus sentidos de lo correcto y lo “normal” fue alta pero llevadera, además de esperada:

La mirada a través de la perspectiva de género feminista nombra de otras maneras las cosas conocidas, hace evidentes hechos ocultos y les otorga otros significados. Incluye el propósito de revolucionar el orden de poderes entre los géneros y con ello la vida

cotidiana, las relaciones, los roles y los estatutos de mujeres y hombres. Abarca, de manera concomitante, cambiar la sociedad, las normas, las creencias, al Estado y por ello puede ocasionar malestar a las personas y a las instituciones más conservadoras y rígidas, más asimiladas y consensuadas por el orden patriarcal (Lagarde, 1996: 6).

## BENEFICIOS COLECTIVOS

Algunos resultados expresados por los integrantes del cuerpo docente fue el haber dado pasos importantes en la conformación de una comunidad de aprendizaje a partir de la escucha constante, de interiorizar hasta cierto punto, de no tomarse las cosas personales y de aceptar que todos los puntos de vista son válidos. Los talleres fueron fluidos y los y las participantes lograron conocerse más entre sí y mejorar sus relaciones. Resaltaron que sus relaciones interpersonales y laborales mejoraron durante y después de la intervención.

El tema permitió conocer aspectos íntimos de cada participante que promovieron una mayor comprensión entre las integrantes e incrementó la empatía entre ellas, logrando así tener una mejor comunicación durante y fuera de los talleres. Lograron dar pasos en la construcción de una agenda de propuesta didáctica y pedagógica, con perspectiva de género, ajustada a las necesidades particulares de los jóvenes del plantel CEMSA D No. 52 de Atécuaro y con propuestas concretas aterrizadas en su propio horizonte vital de acción. Esto les hizo sentido y los movilizó. La senda de la participación activa se trazó y el tema de perspectiva de género se convirtió en guía del camino.

Los docentes señalaron que les gustó el enfoque de resolución de problemas y que lo encontraban muy útil para adelantar sus reuniones de academia o para aplicarlo en otras facetas de su vida. En palabras de el docente:

jerarquizar estos problemas y de ahí los que ibas a solucionar llevabas un plan de acción. Yo creo que estuvo muy bien estructurado, bueno, pienso que trabajarlo aquí podría funcionar. El tener todos en cuenta los problemas que hay de la escuela y empezar a aportar todos hacia esa solución, pienso que se trabaja más la colaboración en equipo, que a veces nos hace falta, o de alguna manera no nos

interesa. Entonces, yo creo que de cierta manera también nos integró más, a comprometernos un poquito más en el trabajo en equipo (grupo focal, diciembre 2017).

Todos los docentes coinciden en evidenciar impactos en las y los jóvenes a partir de que los profesores comenzaron a implementar sus planes de acción y que el tema rondaba la agenda de las actividades pedagógicas. El docente mencionó que la formación que brindaba en sus clases era ahora integral, no solo basada en los contenidos, sino también en su propia práctica. Lo expresó de la siguiente manera:

yo ya me había involucrado en las cuestiones de la casa desde que recuerdo en esa perspectiva de género, pero donde yo no había puesto los ojos o no había observado es en mi trabajo, sobre todo con los muchachos. A veces, a lo mejor, dejábamos pasar ciertas situaciones que no estaban para un trato igual entre hombres y mujeres [...] ahora donde sucede una situación donde no se toma en cuenta la perspectiva de género, donde se denigra a una mujer o a un hombre, pues yo los invito a la reflexión. Ahí les digo, este, ¿cómo te sentirías tú ante esta misma situación?, ponte en sus zapatos. Y los chavos me dicen “no, pues no, profe”, entonces de alguna manera están ellos haciendo consciencia de que la acción que están realizando pues no es la correcta o no es igualitario para los dos (comunicación personal, 15 mayo 2018).

Los docentes mencionaron que los jóvenes eran ahora un poco más cuidadosos con sus compañeras y compañeros, y que ante las reacciones frente a comentarios misóginos o de *bullying* entre estudiantes, tuvieron una actitud menos tolerante, al no dejarlas pasar e invitar a construir otro tipo de relaciones y de reflexionar al respecto.

## BENEFICIOS PERSONALES

De forma individual, se hizo evidente la transformación interna del personal. Al principio, parecía que el tema de perspectiva de género les caía de peso, pero después le encontraron mucho sentido y les hizo cuestionarse las prácticas que han tenido como mujeres u hombres de este sistema heteropatriarcal. Una de las maestras llegó a tener momentos



muy álgidos con su familia, pues su esposo e hijo le pegaban, y ella, al final del curso, los corrió a los dos, y estaba con una actitud muy firme de no tolerar más maltratos: a su hijo nunca lo había confrontado.

Estos cambios personales, que se mencionaron en el apartado de situación final, son resultado de una semilla recién sembrada entre el cuerpo docente. Esta semilla ha ido creciendo y se revela como el interés profundo de que las y los jóvenes del CEMSA D No. 52 tengan mayores posibilidades de realización personal y profesional —que los hagan felices—, pero sobre todo, que los ayuden a convertirse en sujetos de transformación constante de un entorno desigual y violento, en especial con las mujeres.

## ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Se pensaron cuatro estrategias para comunicar el proceso realizado. La primera fue en un acto cívico ante la comunidad estudiantil en donde se otorgó un reconocimiento a la planta docente por haber participado en el proceso de intervención. El segundo fue con el grupo, a partir de mostrar todo el proceso y lo que lograron, mediante una plenaria. El tercero fue con el proceso de sistematización participativo, en donde se reconstruyó paso a paso el proceso, se identificó una línea del tiempo y se incluyeron aprendizajes. En la cuarta quedó pendiente la entrega de un manual interactivo al finalizar este año que pueda servir de guía didáctica con perspectiva de género para la comunidad de Atécuaro, esto una vez se retomen los dos últimos planes de acción (ver las últimas dos celdas del cuadro de soluciones potenciales).

## APRENDIZAJES

### Principales aprendizajes metodológicos de la intervención

Los procesos sociales requieren de tiempo y cariño: si no hay pasión y dedicación es difícil sostenerlos. También se necesita destinarle al grupo el tiempo adecuado para que hable de sus problemáticas. Por lo general, esto no se logra en el primer encuentro, por lo que es necesario establecer lazos de confianza y tener la certeza de hacia dónde va el proceso, además de hacer hincapié en no tener miedo a los problemas y a la importancia de resolverlos.

Entre más se analiza un tema más jugo se obtiene, pero puede llegar a ser pesado para todos los involucrados. Se podrían buscar dinámicas analíticas *ad hoc* al grupo con que se trabaja. En este caso, se trabajó con docentes, pero si se trabajara con personas analfabetas o con escolaridad baja podrían pensarse herramientas menos conceptuales, ya que crear definiciones y conceptos puede ser tedioso y difícil.

El proceso entre la facilitadora y el grupo es un proceso humano, por lo tanto, se generan lazos de cariño y reciprocidad. Ambos actores inciden en el otro: si uno muestra compromiso y entrega, el otro actor responde con lo mismo. Asentar las motivaciones personales de por qué se está haciendo una interacción de este tipo fortalece también las relaciones entre los actores.

Finalmente, reconocer que la IAP funciona bien en ámbitos escolares, bajo la idea poderosa de que la escuela es un foco que replica o cambia prácticas sociales y culturales que impactan en el arreglo social. Por lo tanto, el poder transformador de la metodología, combinado con un tema con mucha influencia en gran parte de la identidad de los seres humanos, puede redundar en prácticas distintas, más equitativas, humanas y alegres.

## PROPUESTAS DE MEJORA

Al definir el objetivo también se define quiénes son los implicados: en el caso concreto del CEMSaD No.52, se decidió no incluir a las/los estudiantes en el proceso. Esta decisión fue del director del plantel, quien consideraba que así se evitarían posibles confrontaciones. Sin duda, incluir a las/los jóvenes en el proceso habría enriquecido enormemente la experiencia, los productos y los impactos del mismo, porque justo eran las/los jóvenes sobre quienes recaía la propuesta.

Otras dos propuestas de mejora serían trabajar en dúo: dos facilitadores, uno que conduzca y el otro que colabore en cuestiones más operativas. La otra es no desistir en el seguimiento de los planes de acción hasta que se lleven a cabo los planes acordados, aun si esto ocasiona cierres formales ante la comunidad y con el grupo.

# BIBLIOGRAFÍA

**Alonso del Val, V. (2020).**

"La pobreza tiene género". *Amnistía Internacional*. España, 17 de octubre. Recuperado de: <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/blog/historia/articulo/la-pobreza-tiene-genero/#:~:text=Seg%C3%BAAn%20Naciones%20Unidas%2C%20el%2070,1%2C90%20d%C3%B3lares%20al%20d%C3%ADa>

**Ander-Egg, E. (1990).** *Repensando la Investigación-Acción-Participativa: comentarios, críticas y sugerencias*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

**Coll, C. (2004).** "Las comunidades de aprendizaje. Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en psicología de la educación". *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Simposio: Nuevos horizontes en Psicología de la Educación*. Almería, 30, 31 de marzo y 1 y 2 de abril del 2004. Universitat de Barcelona. Recuperado de: <https://docplayer.es/4713727-Las-comunidades-de-aprendizaje-nuevos-horizontes-para-la-investigacion-y-la-intervencion-en-psicologia-de-la-educacion.html>

**Escudero, J. (2004).** *Análisis de la realidad local: Técnicas y métodos de la investigación desde la Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea.

**Fals, B. O. (1978).** *Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Bogotá: Tercer Mundo.

**Fals, B. O. (1999).** "Orígenes universales y retos actuales de la IAP". *Análisis Político*, 38, 73-90. Bogotá: IEPRI - Universidad Nacional de Colombia.

**Fals, B. O. (2009).** "Cómo investigar la realidad para transformarla". *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre/Clacso, pp. 253-301. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160308051848/09como.pdf>

**INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía). (2010).** Censo de Población y Vivienda, 2010. Inmujeres, Cálculos con base en el INEGI. *Encuesta Intercensal 2015*. Microdatos.

**INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía). (s. f.).** Espacios de Consulta: Espacio y Datos. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/app/mapa/espacioydatos/default.aspx?ag=160530033>

**Laboreo, S. (2017).** "Niñas cuidando a niñas: la realidad del embarazo adolescente en Latinoamérica". *PlayGround*. Recuperado de: <https://seguimosunidos.com/2017/06/15/ninas-cuidando-a-ninas-la-realidad-del-embarazo-adolescente-en-latinoamerica/>

**Lagarde, M. (1996).** "El género, fragmento literal: La perspectiva de género" en *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas, pp. 13-38.

**Manos Unidas (06 de septiembre de 2018).** "Analfabetismo una condena a la pobreza y la exclusión". Recuperado de: <https://www.manosunidas.org/noticia/analfabetismo>

**Martí, J. (s. f.).** *La investigación-Acción Participativa: Estructura y Fases*. Barcelona: Departament de Sociologia Universitat Autònoma de Barcelona.

**Maturana, H. (2001).** *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.

**Molina, R. E. (2005).** "Creación y Desarrollo de Comunidades de Aprendizaje: hacia la mejora educativa". *Revista de Educación*, 337: 235-250.

**Mora, F. J. L.; A. S. Pérez y M. R. Madrigal (2005).** *Maestría en Calidad Total y Competitividad*. Morelia: CIDEM.

**Onrubia, J. (s. f.).** "Las aulas como comunidades de aprendizaje". *Revista Electrónica Trabajadores de la Enseñanza T. E.*, 249: 14-15. Recuperado de: <https://hemerotecate.fe.ccoo.es/assets/20040114.pdf>

**Pueblos América. (s. f).** Atécuaro Michoacán de Ocampo. Recuperado de: <https://mexico.pueblosamerica.com/i/atecuaro/>

**Pérez, N. (1989).** *El Proceso de la Consultoría Integral Colaborativa de Nuevo Tipo*. CETED, Serie: Consultoría No. 003, La Habana, marzo. Documento de consulta.

**Rodríguez-Martínez, C. y N. Blanco G. (2015).** "Diferencias de género, abandono escolar y continuidad en los estudios". *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 68: 59-78. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie68a03.pdf>

**Vizcarra, B. I. (2008).** "Entre las desigualdades de género: un lugar para las mujeres pobres en la seguridad alimentaria y el combate al hambre". *Argumentos* 21 (57): 141-170. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-57952008000200007](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952008000200007)

# CAPÍTULO 3

## CONSTRUYENDO DESDE LA ACCIÓN COLECTIVA: UNA PROPUESTA PARA FORTALECER EL TURISMO RURAL COMUNITARIO EN SAN JERÓNIMO PURENCHÉCUARO

---

Evelin García Solís

Maxime Laurent Kieffer

Andrés Camou Guerrero



## SITUACIÓN INICIAL

### El Centro Ecoturístico Cerro Sandio en San Jerónimo Purenchécuaro

San Jerónimo Purenchécuaro es una comunidad indígena purépecha que se localiza en la riberia del lago de Pátzcuaro y pertenece al municipio de Quiroga, Michoacán. Ver Mapa 1. La diversidad cultural de la comunidad se expresa en actividades tales como la agricultura, la pesca, la gastronomía, la panadería y la elaboración de artesanías, entre las cuales podemos encontrar la elaboración de velas, artesanías con popote y bordados (Gómez y Vázquez, 2011).

Dentro de la comunidad se encuentra el Centro Ecoturístico Cerro Sandio, el cual fue construido en 2006 con financiamiento de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y actualmente forma parte de la Red de Ecoturismo de Michoacán; cuenta con seis cabañas, una zona para acampar, un restaurante, un salón de usos múltiples, una tirolesa y equipo para realizar ciclismo de montaña.



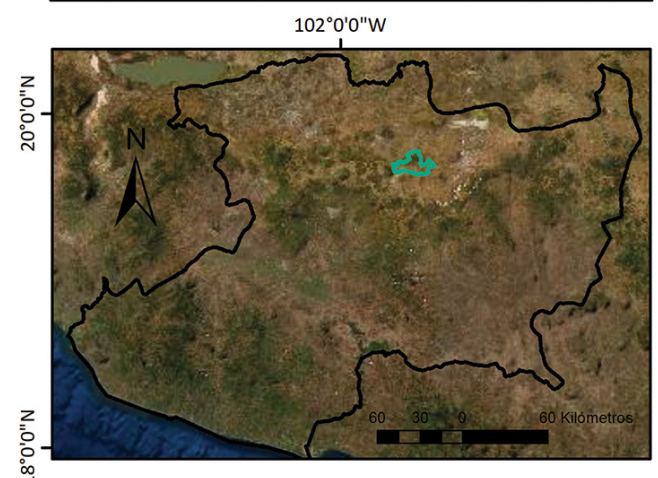
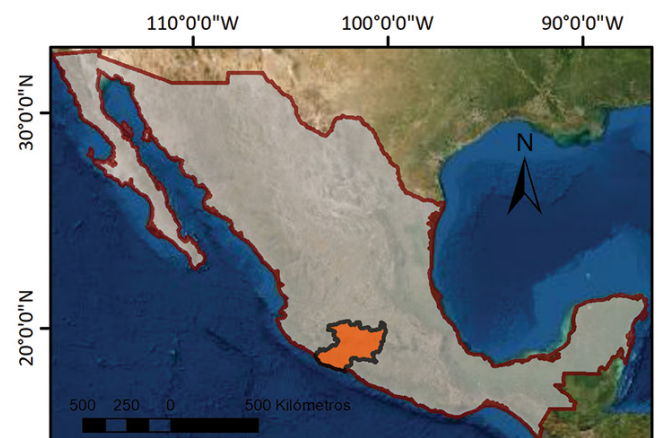
#### Mapa 1

Mapa del área de estudio y de la comunidad de San Jerónimo Purenchécuaro



Edición: José Arturo Fuentes Jiménez, 18 de noviembre de 2021.

Fuente: Elaboración propia





## ANTECEDENTES DEL TRABAJO

Como parte de las asignaturas Etnoecología y Patrimonio Biocultural y Aprovechamiento de Recursos Naturales y Servicios Ecosistémicos impartidas en el séptimo semestre de la Licenciatura en Ciencias Ambientales (LCA) de la Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia (ENES Morelia), se realizó una práctica de campo en octubre de 2016 a San Jerónimo Purenchécuaro para abordar temáticas referentes a la agricultura, el manejo del agua, el manejo forestal y el turismo. Estos temas se habían identificado previamente como de interés por parte de la comunidad en el marco de una relación de investigación previa entre el Dr. Andrés Camou Guerrero y las autoridades de bienes comunales de la localidad.

En cuanto al tema del turismo, el objetivo principal fue determinar el potencial ecoturístico de la comunidad de San Jerónimo Purenchécuaro mediante la identificación de áreas comunales y actores locales potencialmente interesados en fortalecer las actividades turísticas del centro ecoturístico.

Debido al interés mostrado por los integrantes de la mesa directiva del centro ecoturístico durante la práctica escolar y por investigadores y una estudiante de la LCA, se consideró oportuno dar seguimiento al proceso iniciado en el marco de una tesis de licenciatura con el fin de detectar nuevos aspectos de interés para el comité administrativo del centro, el comité de bienes comunales y actores de la comunidad que permitan fortalecer la actividad turística en San Jerónimo Purenchécuaro.

## PROBLEMAS IDENTIFICADOS Y FACTORES QUE LIMITAN LA ACCIÓN

A partir de las visitas que se han realizado a la comunidad y de las reuniones con el comité administrativo del centro ecoturístico, se identificaron los siguientes problemas con relación a la actividad turística en la comunidad de San Jerónimo Purenchécuaro:

- Dado que las decisiones del centro ecoturístico son tomadas por los miembros del comité de bienes comunales, cada tres años existe una rotación del personal de servicio y, por consecuencia, del comité administrativo. Este proceso ha sido identificado por los encargados del turismo como una limitante para la administración del proyecto, para la finalización y el seguimiento de los proyectos planteados por los integrantes de cada comité y para llevar a cabo nuevas actividades. Esa situación explica por qué no hay al menos una persona capacitada que pueda dar continuidad a los proyectos de acuerdo con la experiencia adquirida en la administración del proyecto.
- El vínculo entre la comunidad y el centro ecoturístico es escaso: la población tiene muy poco conocimiento acerca del estado del centro, de las actividades que ofrece y de las personas a cargo del proyecto.



"Realizamos la primera salida en la que tuvimos una reunión con el comité de bienes comunales para presentarnos, plantear nuestra intención de seguir trabajando en la comunidad y pedir su autorización".



Asimismo, el centro no promueve ningún tipo de vínculo entre los turistas y la comunidad a través de actividades como talleres, senderismo, ciclismo y paseos en lancha, entre otras, que permitirían valorizar actividades tradicionales tales como las artesanías, la pesca o la cocina tradicional.

- A pesar de que San Jerónimo Purenchécuaro cuenta con una amplia diversidad biocultural y el centro ecoturístico con una buena infraestructura, se detectó que las actividades que se ofrecen actualmente son poco diversas ya que se reducen únicamente al servicio de cabañas y restaurante. Este problema está ligado al cambio constante de administración, puesto que los comités que han intentado realizar proyectos para la diversificación de las actividades no cuentan con tiempo suficiente para realizarlos y los nuevos administrativos no dan continuidad a estos proyectos.
- Otro de los problemas que los encargados del centro ecoturístico identificaron fue la falta de promoción de la oferta turística y la falta de mantenimiento a algunas áreas y materiales con los que se cuenta, como lo son la tirolesa, casas de campaña y bicicletas de montaña, por lo que consideran conveniente mejorar e implementar una nueva infraestructura.

En relación con el cambio constante del comité administrativo del centro, el comité actual propuso como solución la creación de una cooperativa que les permitiría tener personal de planta y hacer facturas para grupos que lo requieran, lo que abriría las puertas a otros recursos económicos.

## PROCESO DE INTERVENCIÓN

### Objetivos de la investigación

Con base en la situación descrita anteriormente, se planteó como objetivo general de la investigación en el marco de una tesis de licenciatura el analizar y consolidar la actividad ecoturística en San Jerónimo Purenchécuaro a través del fortalecimiento de la organización colectiva del Centro Ecoturístico Cerro el Sandio.

Para ello se especificaron cuatro objetivos particulares:

1. Conocer los antecedentes históricos de la actividad turística en San Jerónimo Purenchécuaro y analizar la organización actual del centro ecoturístico.
2. Analizar la oferta turística del centro y proponer estrategias que fomenten su diversificación mediante la vinculación con actores y actividades productivas de la comunidad.
3. Diseñar y proponer un modelo organizativo que fortalezca la relación del centro ecoturístico con la comunidad y que promueva la vinculación con las actividades productivas de la comunidad.
4. Identificar las problemáticas actuales de difusión y comercialización del centro ecoturístico, proponer soluciones y poner en marcha actividades de difusión en conjunto con la comunidad.

### Marco metodológico

La intervención realizada se enmarcó en la propuesta de la investigación-acción participativa (IAP), propuesta metodológica que surge de las preocupaciones teóricas y prácticas por la búsqueda de nuevas formas de investigación e intervención social, y la necesidad de una nueva relación entre investigadores y actores sociales. Por esto, la IAP busca promover la participación de la población con el fin de crear posibilidades y escenarios de acción, buscar soluciones a las problemáticas y transformar la realidad. La participación activa de las personas involucradas incentiva la apropiación de los saberes e instrumentos como medios para la transformación individual, grupal y comunitaria (Ander Egg, 2003). La IAP contiene los siguientes elementos:

- Investigación: se trata de un proceso que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad. La población es el agente activo conocedor de su propia realidad. Los investigadores facilitan a la población los conocimientos necesarios para actuar.
- Acción: el facilitarle el conocimiento a la población acerca de su realidad y el porqué de los problemas les permite tomar decisiones y actuar de manera más eficaz de acuerdo a sus recursos. Las formas de investigación ya son consideradas acciones de movilización, concientización y organización.

- Participación: Se busca promover la participación desde la identificación de los problemas, necesidades o limitantes y la búsqueda de soluciones. Supone relaciones de cooperación entre los investigadores y la población (Ander Egg, 2003).

Esta investigación se realizó en el marco de los proyectos “Inventario nacional del turismo alternativo en México”, a cargo del Dr. Maxime Kieffer y “Saberes ambientales para la cogeneración de estrategias de manejo sustentable de socioecosistemas”, a cargo del Dr. Andrés Camou Guerrero, que forman parte del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) con las claves IA304017 e IT201718 respectivamente.

### Actividades realizadas

En la primera aproximación que tuvimos en 2016, en el marco de la práctica escolar de la LCA, nos acercamos al comité de bienes comunales para saber cuáles eran los temas de su interés: uno de ellos fue el turismo. En este trabajo se realizaron entrevistas a algunos integrantes de la comunidad para conocer su visión acerca del centro ecoturístico y si estaban interesados en vincularse con las actividades turísticas. También se hizo una invitación para la realización de un mapeo participativo al que asistieron cinco personas, tres de ellas laboraban en el centro y dos eran miembros de la comunidad que estaban interesadas en integrarse en el proyecto. Asimismo, se identificaron los sitios que ellos consideran que podrían ser de interés turístico.

Posteriormente, ahora en el marco del proyecto de investigación de tesis,<sup>1</sup> que empezó en abril de 2017, realizamos la primera salida en la que tuvimos una reunión con el comité de bienes comunales para presentarnos, plantear nuestra intención de seguir trabajando en la comunidad y pedir su autorización. Acto seguido tuvimos una reunión con el comité administrativo del centro ecoturístico para hablar de sus intereses o dudas y de las limitantes o problemas que ellos consideraban para el desarrollo de la actividad turística. Con base en esta reunión, se plantearon los objetivos de la investigación y la siguiente estrategia metodológica. Ver Figura 1. Dicha estrategia responde a la necesidad

1. Este trabajo de investigación continuó desarrollándose en el marco de la tesis de Licenciatura: García, E. (2019). Organización colectiva y vinculación de actividades tradicionales para la diversificación del Turismo Rural Comunitario en San Jerónimo de Purenchécuaro, Mich. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/ptd2019/noviembre/0798478/Index.html>

de diversificar la oferta turística del centro y de fomentar un vínculo más estrecho con la comunidad para una mejor repartición de los beneficios. Así, dicha estrategia estuvo encaminada a analizar, junto con los actores locales, la posibilidad de vincular su actividad tradicional con el centro ofreciendo alguna actividad turística, y en caso de ser factible, diseñar junto con ellos las características de dichas actividades.

Para la fase de organización social se hizo una visita de una semana a la comunidad en junio de 2017.

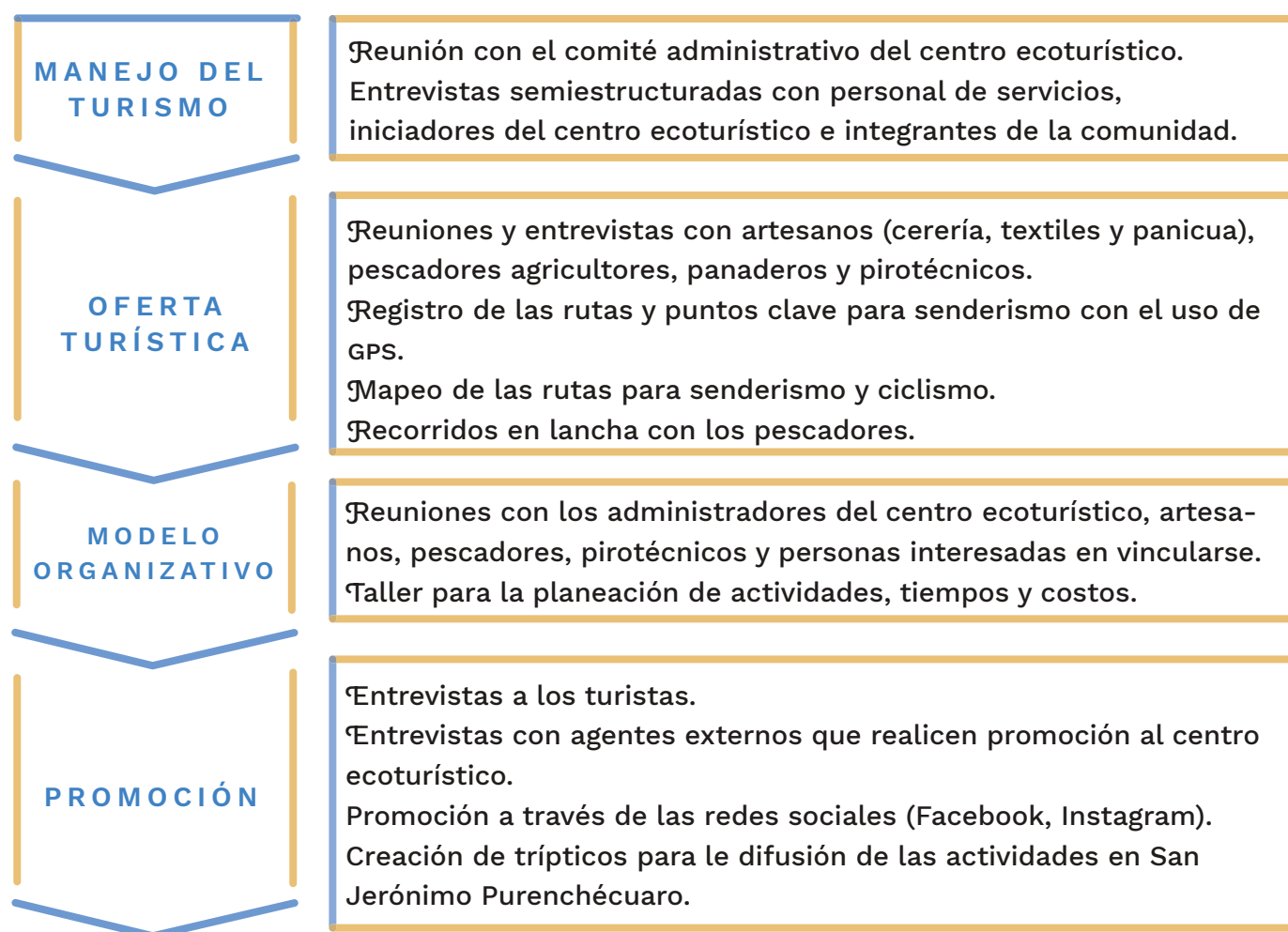


Figura 1. Estrategia metodológica del proceso de investigación-acción participativa. Fuente: Elaboración propia.

Durante esta visita se realizó una reunión con el comité administrativo del centro ecoturístico para ratificar los objetivos y la metodología del proyecto. Se aplicaron entrevistas a las personas que recibieron las primeras capacitaciones en 2006 con la intención de conocer la historia del centro.

También se realizaron entrevistas al personal para saber cómo estaban organizados actualmente con relación a la actividad turística.

En cuanto a la oferta turística, durante enero y agosto de 2018 se realizaron actividades junto con los artesanos que trabajan la cera, textiles y panicua, pescadores, pirotécnicos, agricultores, panaderos y queseros para saber si estaban interesados en vincularse a las actividades turísticas y conocer sus trabajos. Por ejemplo, con los artesanos de la cera pudimos observar cómo es el proceso de realización de las velas; la familia de pirotécnicos nos explicó los materiales que utilizan y cómo es que elaboran los diferentes tipos de fuegos artificiales y castillos para las fiestas; y los artesanos de panicua nos explicaron cómo hacen las figuras, el tiempo que tardan y los significados de las artesanías que elaboran. También se realizaron algunas entrevistas a jóvenes de la comunidad para que pudieran vincularse a las actividades al aire libre como la tirolesa, ciclismo de montaña, senderismo y campismo.

El 27 de marzo de 2018, las autoridades nos invitaron a una caminata que se realizó al cerro T'imbeni con el objetivo de que los jóvenes de la comunidad conocieran los senderos y los linderos con las otras comunidades, así como las leyendas, relativamente desconocidas, acerca de este cerro. Durante el recorrido se marcaron algunos puntos que ellos consideran importantes. El 5 de abril se hizo el registro de otro sendero hacia



"El aspecto clave es reforzar el vínculo que existe entre el proyecto turístico y su comité administrativo, las autoridades comunales y la población en general de San Jerónimo Purenchécuaro".

el cerro T'imbeni y de los puntos en los que se podrían establecer algunos descansos o lugares para acampar.

El 4 de junio tuvimos una reunión con un pequeño grupo de pescadores en la que nos platicaron su interés grupal e individual por vincularse con las actividades turísticas. De igual manera, realizamos un recorrido en sus canoas mientras ellos nos platicaban que les gustaría ofrecer recorridos para mostrar a los turistas el arte de pescar, llevarlos a los sitios que frecuentan, y ofrecerles platillos típicos de la región con pescado.

### Factores que facilitaron o dificultaron la intervención

De acuerdo con el periódico oficial del estado de Michoacán de Ocampo, la comunidad tiene la categoría política de tenencia y un régimen comunal desde 1975. San Jerónimo Purenchécuaro se rige por usos y costumbres y tiene un sistema tradicional de cargos que se organiza mediante trabajo comunitario. Esta condición imprime una gran relevancia para la consolidación de la iniciativa de turismo rural comunitario en la comunidad. Desde esta perspectiva, consideramos que el aspecto clave es reforzar el vínculo que existe entre el proyecto turístico y su comité administrativo, las autoridades comunales y la población en general de San Jerónimo Purenchécuaro que participa directa o indirectamente en el proyecto turístico.

En este sentido, uno de los factores que dificultó la intervención fue que en diciembre de 2016 se realizó el cambio de autoridades en el comité de bienes comunales, lo que conllevó a la rotación del personal de servicio del centro ecoturístico y su comité administrativo. Con el cambio de autoridades, el proceso que se llevaba con relación a la actividad turística se vio interrumpido, pero pudimos establecer contacto con el nuevo comité administrativo para informarle sobre el trabajo previo y el interés por continuar trabajando.

Otro aspecto clave que hay que hacer notar tiene relación con los mecanismos de comunicación que se establecen para la organización de los procesos de trabajo. El propósito de las primeras visitas que se realizaron a la comunidad era convocar a reuniones a los grupos de pescadores y de artesanos a través de la bocina comunal para que la invitación a participar fuera lo más amplia posible. Sin embargo, esta estrategia no resultó del todo satisfactoria ya que o asistía poca gente o no había continuidad entre una reunión y otra. Por ello, buscamos nuevas estrategias para fomentar la participación como el considerar los horarios que la gente tiene

disponibles y los días en que no hubiera festividades o algún otro evento, entre otras. A pesar de que durante las primeras entrevistas la gente se mostraba interesada en el proyecto, cuando convocábamos a las reuniones poca gente asistía y esto era un factor que limitaba la acción, ya que en cada reunión se tenían que explicar nuevamente el proyecto y las propuestas que se habían hecho; además de que la misma gente comentaba que uno de los mayores problemas para desarrollar un proyecto en la comunidad era la falta de compromiso de la gente.

Consideramos también que la participación amplia en el proyecto se vio limitada debido a que el interés inicial surgió principalmente de actores específicos de la comunidad (la mesa directiva de bienes comunales y el comité de administración en turno). Si bien la propuesta de trabajo se generó y contó con el aval de las autoridades, al menos en un principio, el cambio de mesa directiva modificó el proceso que se estaba construyendo. Esta circunstancia nos permite reconocer la importancia de observar las dinámicas y diversas necesidades locales para construir procesos desde los actores sociales de manera que se integren los tiempos y ciclos propios de las comunidades.

Por nuestra parte, un factor que limitó la intervención fue la falta de seguimiento en las salidas de campo ya que eran salidas cortas (aproximadamente cinco días) y pasaba mucho tiempo para la realización de la siguiente salida. Lo ideal hubiera sido estancias más largas o acortar el tiempo entre cada una para un mejor acompañamiento y seguimiento del proyecto.

Otro factor limitante fue la poca comunicación con el nuevo comité administrativo del centro ecoturístico y, a pesar de que se realizaron algunas reuniones para mostrar los avances, principalmente a las personas que mostraban interés, lo adecuado hubiera sido que al menos un miembro de las autoridades diera seguimiento al trabajo y se presentara en las reuniones que se llevaban a cabo en la comunidad para fortalecer la confianza de la gente y para que estuvieran enterados de los avances.



## SITUACIÓN FINAL

### Resultados

Dentro de la práctica escolar que se realizó en 2016, a través de un taller de mapeo participativo, se identificaron estos puntos que los participantes consideraron que podrían ser de interés turístico y se obtuvo un mapa de potencial turístico. [Ver Mapa 2.](#)

Tal como se mencionó anteriormente, en diciembre de 2016 se realizó el cambio de autoridades del comité de bienes comunales y del comité administrativo del centro ecoturístico, quienes decidieron que para marzo de 2017 iban a cambiar a las personas que estaban a cargo de las cabañas y del restaurante. El cambio en el comité de bienes comunales implicó replantear la organización que se tenía para la actividad turística; dentro de la asamblea general existe un comité específico que se encarga de la administración del centro, a diferencia del periodo pasado en el que no existía este comité.

Durante las visitas a la comunidad, algunas de las personas entrevistadas se mostraron interesadas y logramos identificar seis grupos que podrían vincularse a las actividades que ofrece el centro:

- Artesanos de cerería.
- Artesanos de textiles.
- Artesanos de panicua.

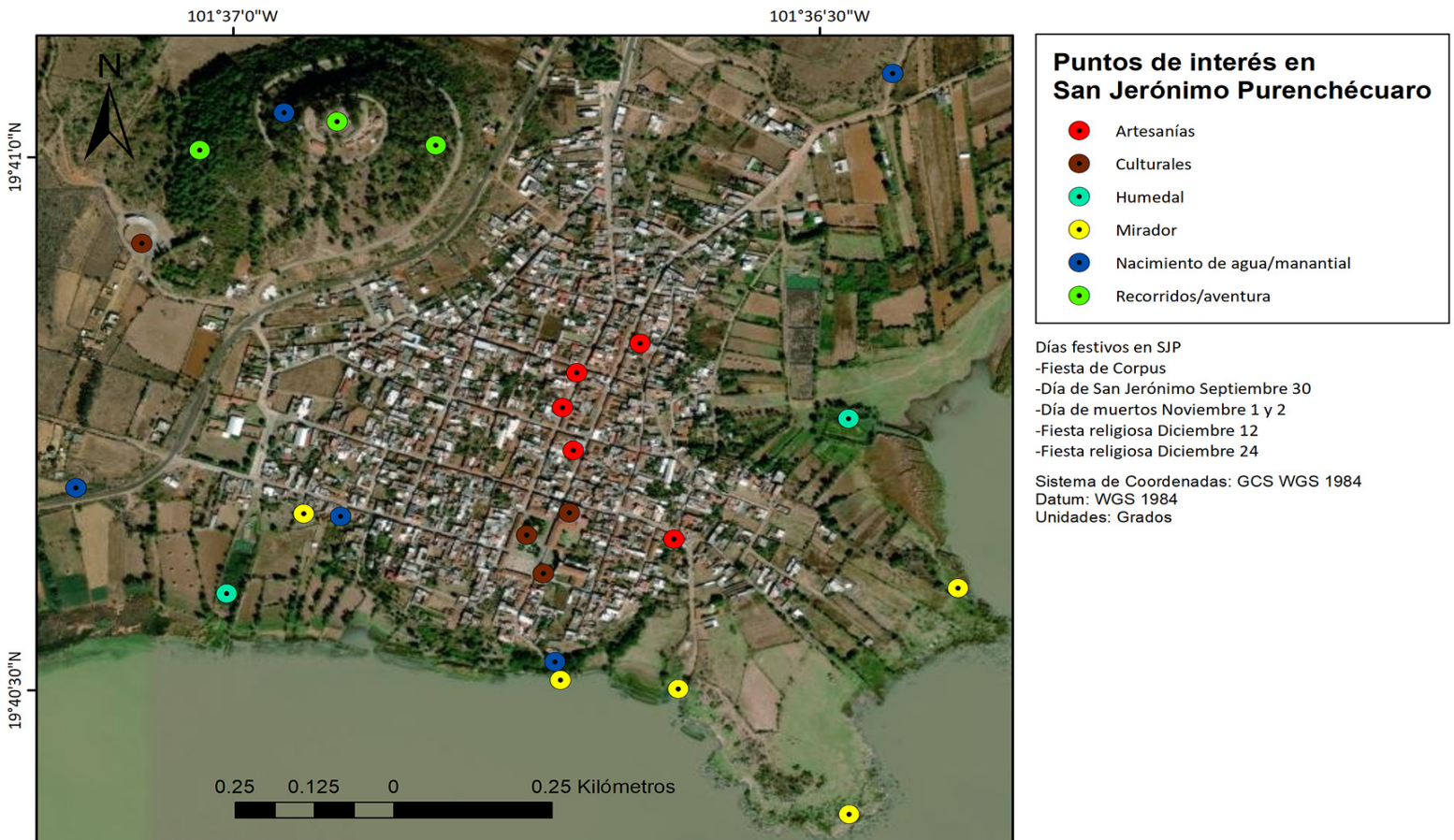


- Pescadores.
- Pirocténicos.
- Panaderos.



## Mapa 2

Sitios de interés ecoturístico en San Jerónimo Purenchécuaro



Edición: José Arturo Fuentes Jiménez, 18 de noviembre de 2021.

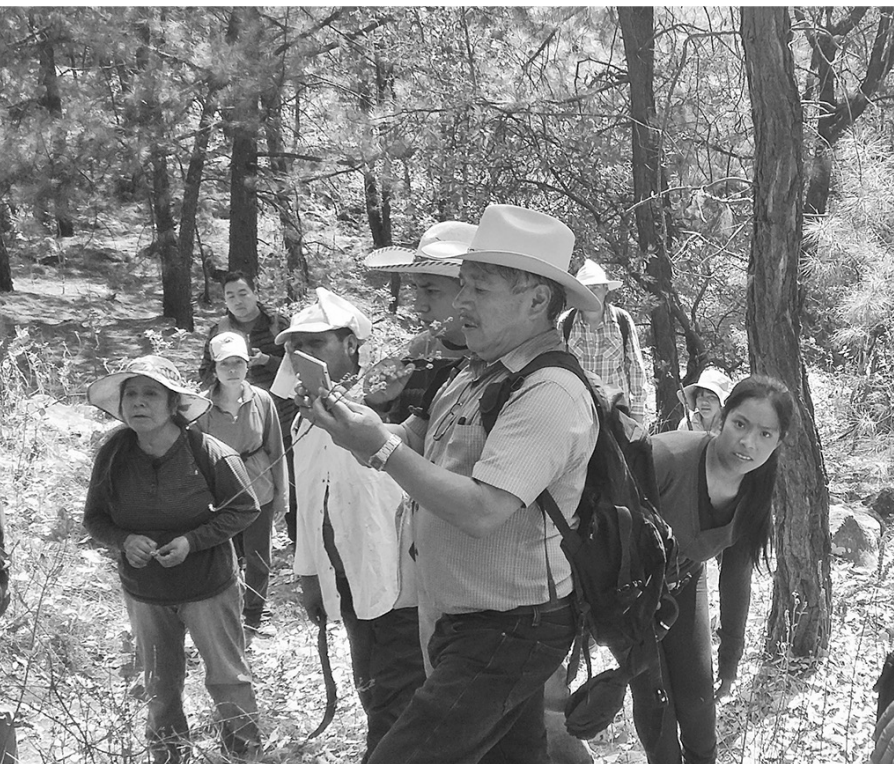
Las actividades conducidas en conjunto con cada grupo permitieron diseñar algún producto turístico. Se propone que estos grupos puedan ofrecer recorridos y talleres a los turistas con el propósito de dar a conocer las actividades que se realizan en San Jerónimo Purenchécuaro y que sean para ellos un complemento a los ingresos económicos que reciben de estas actividades, además de diversificar la oferta turística y buscar una mejor distribución de los beneficios del turismo a nivel local.

En cuanto a las actividades de senderismo, ciclismo de montaña y campismo, se identificó que existen áreas de oportunidad en las que se podrían involucrar a jóvenes de la comunidad, por ejemplo, para

ofrecer los recorridos y, como conocedores de su entorno, fungir como guías y brindar charlas acerca de la flora y fauna que se encuentra en el cerro T'imbeni, la historia de la comunidad, las tradiciones antiguas y actuales y las leyendas de la región, entre otros temas. También algunos jóvenes podrían vincularse al área de promoción y comercialización del centro ecoturístico a través de las redes sociales.

Para el modelo organizativo, se plantearon actividades a vincularse con la oferta del centro ecoturístico, los actores interesados (pescadores, artesanos y guías, entre otros), el contenido de las mismas, y una logística en cuanto a los días y horarios en los que se pueden realizar las actividades y los precios. Además, se integró un apartado de consideraciones para la correcta ejecución de las actividades, teniendo en cuenta los materiales y las condiciones que requiere la gente de la comunidad y el reglamento que deben cumplir los turistas para poder participar en las actividades.

Es de gran importancia mencionar que el modelo organizativo aún está en proceso, a pesar de que ya tenemos la lista de actividades, los actores interesados y una aproximación de los días y horarios en que se podrían realizar dichas actividades. Aún falta realizar algunas reuniones con los grupos para detallar cuestiones logísticas y precios. También se requiere tener otra reunión con el comité de bienes comunales y el comité administrativo del centro ecoturístico ya que en el caso de las actividades al aire libre (senderismo, ciclismo y tirolesa), aún no encontramos personas que estén interesadas en ofrecerlas y ellos podrían proponer o buscar a la persona indicada.



**"Se integró un apartado de consideraciones para la correcta ejecución de las actividades, teniendo en cuenta los materiales y las condiciones que requiere la gente de la comunidad y el reglamento que deben cumplir los turistas para poder participar en las actividades".**

## Beneficios tangibles e intangibles

A pesar de que no se han percibido beneficios tangibles ya que muchos de los procesos organizativos son planteados a largo plazo, sí se han percibido algunos beneficios intangibles. Uno de ellos es la vinculación entre el centro ecoturístico y la comunidad a través de invitar a los artesanos, pescadores, pirotécnicos y demás grupos a participar en las actividades que ofrece el centro por medio de recorridos, talleres y otras actividades turísticas. Esto plantea también una mejora en cuanto a la repartición de los beneficios de la actividad turística hacia la comunidad, proponiendo que los turistas no sólo lleguen al restaurante y a las cabañas, sino que conozcan la comunidad y las actividades que se realizan en ella.

## Estrategias para comunicar

En la primera fase de diagnóstico de 2016, en diciembre se realizó una visita a la comunidad para presentar los productos que se habían obtenido durante la estancia en la comunidad. Esto tuvo lugar en el cerro Sandio ya que en esos días se realizó una festividad en el sitio y se aprovechó el espacio para compartir con la comunidad. En cuanto al tema de turismo, se presentó el mapa realizado y unos trípticos con los sitios que se habían detectado, con miembros de la comunidad, como lugares propicios para actividades turísticas.

Con el comité administrativo del centro ecoturístico y el comité de bienes comunales se han realizado reuniones para comunicar los avances que se han obtenido con las visitas realizadas a la comunidad. Al concluir formalmente el proceso de investigación-acción se planteó una presentación de los resultados en el centro y se invitó a toda la comunidad con el afán de seguir reforzando los vínculos.

En términos académicos, se presentó un cartel en la Jornada de Ciencias Ambientales que se llevó a cabo en junio de 2016 y se realizó una presentación de los avances de la investigación en la Unidad de Planeación y Manejo del Territorio (UPLAMAT) de la ENES Morelia en mayo de 2018.

## APRENDIZAJES

La investigación-acción participativa es una herramienta teórico-metodológica útil para desarrollar procesos de transformación social. Este marco nos permitió impulsar la participación de personas de la comunidad para identificar la problemática con respecto a la actividad turística y proponer

diferentes soluciones, dentro de ellas el fomentar la integración de diferentes actores al proyecto turístico. Sin embargo, cabe resaltar que a pesar de que las personas se mostraban interesadas, la participación no fue muy alta por lo que la apropiación de las propuestas no se extendió a toda la comunidad, lo cual es uno de los aspectos que más se deberán trabajar e impulsar en un futuro. También es importante reconocer que los diversos actores tienen diversos intereses, lo que resalta la importancia de identificar a los grupos de interés con relación al proyecto. Esta experiencia nos ha permitido problematizar también nuestra propia práctica de IAP y los alcances reales de nuestros marcos metodológicos, así como el papel que, como académicos, desempeñamos en las “intervenciones”.

Las actividades que se han desarrollado permitieron generar en las personas un interés por lo que sucede en el centro ecoturístico y por mostrar a los turistas y visitantes lo que se realiza en la comunidad. También se ha notado un cambio en la perspectiva del comité de bienes comunales, ya que ahora se muestran más interesados en tener una buena administración del centro e involucrar a más personas.

Si bien se menciona en los factores que limitaron la intervención, consideramos que es de vital importancia el seguimiento de los proyectos y el compromiso de la gente de la comunidad, las autoridades y la academia, por lo que se recomienda realizar salidas de campo más seguido para seguir incentivando el interés de las personas, promover la participación y fortalecer la organización colectiva. También es importante buscar el empoderamiento de los actores locales para la apropiación de la gestión y administración de los proyectos turísticos y procurar que las propuestas de acción provengan de ellos como principales conocedores de su entorno.

Por otro lado, uno de los aprendizajes personales fue el conducir el proyecto de manera individual ya que dentro de la Licenciatura en Ciencias Ambientales siempre se fomenta el trabajo en equipo, y a la hora de realizar proyectos individuales se presentan algunas dificultades para la planeación y desarrollo de estos. Además de ver la importancia que tiene la continuidad y seguimiento de los proyectos, ya que en las prácticas que realizamos durante la licenciatura, regularmente se realizaba solo una visita a las comunidades y esto no permitía profundizar en las problemáticas, necesidades y soluciones.

# BIBLIOGRAFÍA

**Amador, C. F.; L. Z. Villarreal y G. C. Jiménez (2015).** “Organización comunitaria y turismo en dos comunidades del estado de Hidalgo, México”. *Teoría y Praxis*, 17: 71-101.

**Ander-Egg, E. (2003).** *Repensando la Investigación-Acción-Participativa* Buenos Aires/México: Lumen.

**Arroyo, J. e I. Corvera (2015).** “Turismo alternativo, desarrollo regional y sustentabilidad” en *Referentes teóricos del turismo alternativo: Enfoque en comunidades rurales*. México: Universidad de Guadalajara, pp. 17-55.

**Barbini, B. (2007).** "Desarrollo turístico, actores locales y capital social: Análisis en base a un estudio de caso". Posadas, Argentina. En *VIII Jornadas Nacionales y II Simposio Internacional de Investigación-Acción en Turismo*, pp. 1-15.

**Barbini, B.; A. Biasone; M. Cacciutto; D. Castellucci; Y. Corbo y N. Roldán (2011).** "Gobernanza y turismo: Análisis del estado del arte". En *Simposio Internacional Gobernanza y Cambios Territoriales*, pp. 111-125.

**Castellucci, D. (2011).** "Acción colectiva y turismo: Análisis del tejido socioinstitucional turístico de Mar de Plata". En *Encuentro Internacional de Turismo*, pp. 1-15.

**Dachary, A. C.; J. O. Alvarado y S. M. A. Burne (2005).** *Desarrollo rural y turismo*. México: Universidad de Guadalajara, pp. 9-21.

**Durston, J. (2002).** *El capital social campesino en la gestión del desarrollo rural: diadas, equipos, puentes y escaleras*. Santiago de Chile: CEPAL.

**Gómez, L. y S. Vázquez (2011).** *Proyecto modelo para el manejo integral del agua en San Jerónimo Purenchécuaro y San Andrés Tzirondaro*. México: s. e., pp. 5-16.

**Herrera, M. R. G.; P. R. Ramírez y B. Vallejos (2014).** “Construcción participativa de herramientas para la gestión de destinos turísticos: Agenda Estratégica de Turismo Tarapacá 2012-2016, Chile”. *Teoría y Praxis*, 15: 60-95.

**Torres, E. (2006).** "Turismo sustentable: turismo alternativo, ecoturismo y turismo rural". En Morteno Álvarez, Inelvo (2009) *Desarrollo económico y progreso legislativo*. Repositorio Universitario UNAM Jurídicas. México, pp. 241-252 Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3479/22.pdf>

**Valdez, M. V.; A. V. M. Alcudia y A. A. Borrego (2015).** “Turismo en zonas rurales basado en la participación comunitaria”. *Referentes teóricos del turismo alternativo: Enfoque en comunidades rurales*. México: Universidad de Guadalajara, pp. 69-100.

# CAPÍTULO 4

## LA IMPLEMENTACIÓN DE SISTEMAS DE TRATAMIENTO DE AGUAS RESIDUALES EN LOCALIDADES RURALES: EL LAURELITO. UN EJEMPLO DE VINCULACIÓN UNIVERSIDAD-COMUNIDAD RURAL-ONG

---

Carla Noemí Suárez Reyes

José de Jesús Fuentes Junco

Yissel Berenice Pastor Maldonado



## INTRODUCCIÓN

En México, el derecho humano al agua y al saneamiento se formalizó como derecho constitucional en el año 2012 (Concha, 2017); sin embargo, el Estado aún no ha podido cubrir dicha necesidad en su totalidad. De acuerdo con el Sistema de Información de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (SIODM), la proporción de la población con abastecimiento de agua en 2015 era del 95.3%, mientras que la proporción de la población con acceso a servicios de saneamiento era de 91.4% (COMDA, 2017).

A pesar de que es alta la proporción de la población que tiene acceso al agua y al saneamiento, es importante aclarar que el “acceso al saneamiento” se refiere a las viviendas que cuentan con drenaje conectado a la red pública y una fosa séptica o desagüe a alguna barranca o cuerpo de agua (Conagua, 2014a; COMDA, 2017). Por lo tanto, tener acceso al saneamiento no garantiza que se les dé un tratamiento adecuado a las aguas residuales. En este sentido, existen registros oficiales que reportan que para el 2015 sólo se trataban el 52.7% de las aguas municipales (abastecimiento público urbano y rural) y el 32% de las aguas no municipales (otros usos como industria) (Conagua, 2014b; FCEA, 2018).

No obstante, las inversiones registradas por Conagua en el documento *Situación del Subsector Agua Potable, Drenaje y Saneamiento, edición 2016*, se muestra que el Estado seguía sin priorizar la atención al saneamiento de las aguas residuales. Del total del presupuesto asignado, sólo el 16% estuvo destinado a este propósito; mientras que el resto fue destinado a las siguientes actividades: 15% al mejoramiento de eficiencia, 37% al alcantarillado, 27% al agua potable y 5% a otros (Conagua, 2016).

El *Programa Nacional Hídrico (2020-2024)* reconoce como problemas públicos tanto el acceso al saneamiento de aguas, que considera insuficiente e inequitativo, como el deterioro cuantitativo y cualitativo del agua en cuencas y acuíferos (Conagua, 2020), y tiene entre sus prioridades los siguientes objetivos y estrategias:

- Garantizar progresivamente los derechos humanos al agua y al saneamiento, especialmente en la población más vulnerable.
- Preservar la integralidad del ciclo del agua a fin de garantizar los servicios hidrológicos que brindan las cuencas y acuíferos.

Sin embargo, de acuerdo con una ficha técnica de ICEX España Exportación e Inversiones (s. f.), esta administración ha reducido en términos reales su inversión en el sector hídrico, otorgando a Conagua un 20% menos de presupuesto respecto al año 2020, lo que afecta a los organismos municipales operadores de agua en el mantenimiento, operación y servicio de agua potable y saneamiento.

En Michoacán el escenario es similar: de los 10 700 metros cúbicos de agua por segundo ( $m^3/s$ ) que se distribuyen para satisfacer las necesidades hídricas del estado, sólo el 60% recibe tratamiento, lo anterior según información otorgada por la Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Cambio Climático (SEMARNACC) (Guerrero, 2017). En 2014, se registraron 38 plantas de tratamiento de aguas residuales, las cuales poseen una capacidad de tratar  $4.05 m^3/s$ ; sin embargo, sólo es utilizada en un 80% de su capacidad, es decir,  $3.27 m^3/s$  (Conagua, 2014b). Las plantas de tratamiento se localizan principalmente en localidades urbanas, dejando de lado a las localidades rurales.

Es evidente que los gobiernos tienen contradicciones entre el gasto y la importancia que conceden al saneamiento de aguas y ello proviene de varias razones, entre las cuales se encuentra la falta de presupuesto que hace que no se prioricen los gastos de inversión en materia de saneamiento de aguas.

Generalmente, los recursos económicos destinados para construir plantas de tratamiento de aguas residuales se centralizan en las ciudades, donde la densidad poblacional es mayor, por lo que se deja en segundo plano el saneamiento de las zonas rurales. Además, en las comunidades rurales no es viable implementar plantas de tratamiento de aguas residuales como las que se instalan en las ciudades debido a los altos costos de su construcción y mantenimiento. Es por esto que, para las zonas rurales, se considera más adecuado implementar ecotecnologías dirigidas al saneamiento de aguas. Como lo mencionan Tagle-Zamora y Herrera, “las ecotecnologías pueden ser un vehículo que coadyuve a disminuir las brechas de justicia social que aún persisten en México [...] pues hacen posible la dotación de servicios inexistentes en regiones de difícil acceso o alta marginación” (2018: 14).



Las ecotecnologías son dispositivos, métodos y procesos que promueven el uso sustentable de los recursos naturales (Ortiz *et al.*, 2014). De igual manera, las ecotecnologías tienen un impacto social y económico importante ya que contribuyen a satisfacer necesidades básicas como la producción de alimentos, disponibilidad y saneamiento de agua, generación de luz y refrigeración, entre otros. Por lo general aportan soluciones innovadoras tomando en consideración el contexto local. De acuerdo con Tagle-Zamora y Herrera (2018), las ecotecnologías son una herramienta para la autonomía de las comunidades, ya que como afirma Uribe-Morfín (2014), a diferencia de las tecnologías industriales su funcionamiento y mantenimiento corren a cargo de las capacidades locales existentes y de aquellas capacidades y habilidades que idealmente se generan durante el proceso de implementación y que por lo regular son transferidas por actores externos, organizaciones de la sociedad civil o universidades. En otras palabras, son transferidas por expertos en el diseño e implementación de las mismas. Esta es la manera en la que tradicionalmente se han hecho las transferencias tecnológicas, es decir, existe un actor que aporta el conocimiento y otro que lo recibe, se lo apropia y decide si adopta o no dicho conocimiento y prácticas nuevas. Sin embargo, el presente proyecto hace una apuesta por implementar una ecotecnología replanteando la forma convencional. La metodología implementada es la investigación-acción participativa y en esta propuesta metodológica, la comunidad junto con la universidad planteó la problemática a ser atendida y la forma de brindar una solución; dicho de otra manera, ambos planearon de manera conjunta el proyecto. Además, se partió del reconocimiento de los conocimientos de los miembros de la localidad sobre su territorio, formas de organización y trabajo. Paralelamente la universidad compartió sus conocimientos y fungió como facilitadora y acompañante del proceso. El proyecto desarrollado a continuación comparte la experiencia de sistematización de la implementación de sistemas de tratamiento de aguas negras y grises en una localidad rural ubicada al sureste de Morelia en el estado de Michoacán.

## LUGAR DE EJECUCIÓN DEL PROYECTO

La presente experiencia tiene lugar en una comunidad semirrural denominada El Laurelito que se localiza al sur de la ciudad de Morelia. El Laurelito está constituida por 141 personas, de las cuales 73 son mujeres y 48 hombres. En total habitan 38 familias, con un promedio de seis integrantes cada una; asimismo, es común que en una misma vivienda o terreno habiten dos o más familias.

Una de las principales problemáticas que aquejaban a El Laurelito desde hace al menos 10 años es la carencia de drenaje público y la falta de saneamiento de las aguas residuales, lo cual ha ocasionado que se desechen las aguas residuales a la intemperie, con la excepción de una sola vivienda que cuenta con fosa séptica. En El Laurelito, la mayoría de las casas han instalado su propio drenaje, el cual conduce las aguas residuales a caminos y barrancas al interior de la comunidad y a los ejidos vecinos.

Los ejidos vecinos son el ejido de Jesús del Monte y el de San José de las Torres, los cuales habían mostrado su descontento por la contaminación de parcelas de cultivo y la afectación a la vegetación primaria causada por los desechos generados, en este caso, por las personas que viven en El Laurelito. De igual manera, al verter las aguas residuales a la intemperie, al interior de la comunidad se presentaban conflictos internos por la carencia de un sistema de saneamiento, lo que ocasionaba malos olores, caminos poco transitables debido al encharcamiento de las aguas y afectaciones a la salud, especialmente de los niños.

Solo el 77% de las viviendas de El Laurelito contaban con baño tipo inglés (o inodoro tradicional de pedestal), el 23% restante de las viviendas no contaban con sanitario, por lo cual las personas cubrían sus necesidades yendo al monte, situación que generaba complicaciones a la salud (como enfermedades respiratorias y gastrointestinales), sobre todo en temporada de lluvias.

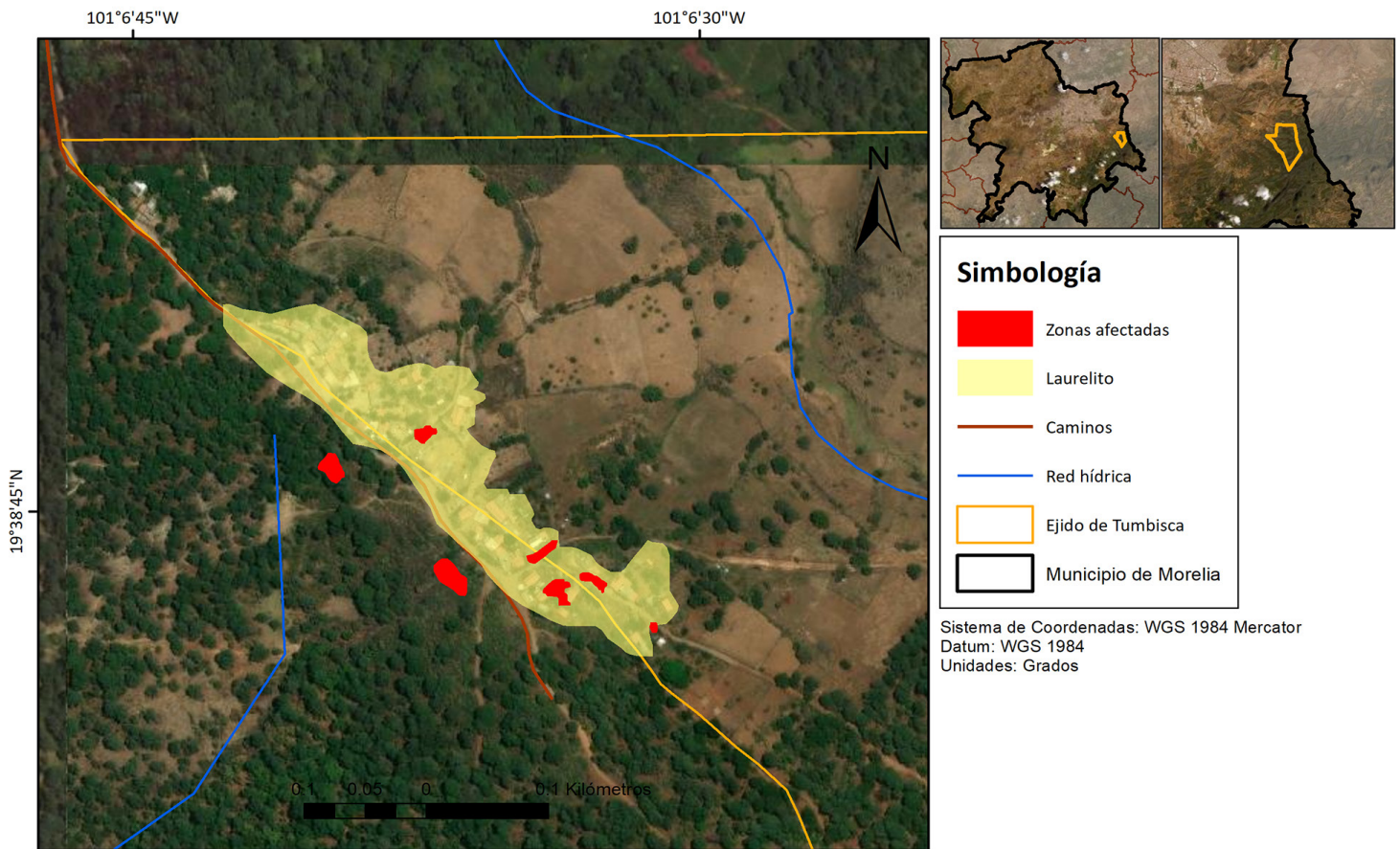
A continuación, se muestra un mapa que visibiliza las principales zonas afectadas por la falta de disposición adecuada de las aguas residuales. [Ver mapa 1.](#)

En respuesta a la mala disposición de las aguas residuales que aquejaba a la comunidad de El Laurelito, se decidió implementar Sistemas de Tratamiento de Aguas Residuales (STAR) en colaboración con la Universidad Nacional Autónoma de México y con financiamiento de la Fundación Alstom.



## Mapa 1

Sitios de interés ecoturístico en San Jerónimo Pureñchécuaro



Edición: José Arturo Fuentes Jiménez, 18 de noviembre de 2021.

Los objetivos planteados en el proyecto fueron los siguientes:

- Mejorar las condiciones de salubridad de la población y de saneamiento de las aguas residuales para reducir los malos olores ocasionados por las mismas.
- Fomentar la participación y organización de la comunidad para el desarrollo del proyecto.
- Promover la concientización del uso, funcionamiento y mantenimiento de los STAR instalados.

Todas las problemáticas ambientales tienen una relación muy estrecha con la sociedad, por lo que no se puede pensar en resolverlas sin la participación de los actores involucrados; es decir, debe existir la voluntad de aquellos que tienen algún nivel de implicación o interés en contribuir a la mitigación de dicha problemática. Los intereses de los actores son diversos y en ocasiones pueden ser individuales o colectivos. Sin embargo, lo más importante es que se logren construir intereses

comunes, disponibilidad de brindar tiempo, ideas, energía y una ruta clara para lograr generar acciones en pos de solucionar los problemas que suelen ser, al mismo tiempo, colectivos e individuales. En este proyecto, el objetivo común fue mejorar el manejo del agua, particularmente de las aguas residuales. Para lograr este objetivo se involucraron tres actores:

1. La Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia de la Universidad Nacional Autónoma de México (ENES Morelia-UNAM), a través de la Unidad de Planeación y Manejo del Territorio (Uplamat), la cual actuó como el principal puente entre la comunidad y la entidad financiadora. Además del trabajo conjunto que hizo con la comunidad (mencionado anteriormente), también se encargó de la difusión del proyecto y el diseño e implementación de los talleres de educación ambiental en los que se demostró el funcionamiento y mantenimiento de la ecotecnología implementada.
2. Los habitantes de la localidad quienes, desde años anteriores, habían realizado gestiones ante las autoridades gubernamentales municipales y estatales para intentar resolver la problemática, a pesar de no haber obtenido ninguna respuesta. En este proyecto, los habitantes de la localidad, en calidad de actores involucrados, se encargaron de la construcción de las ecotecnologías con el apoyo y capacitación de un técnico de campo contratado por la universidad. La forma en que participaron las personas de la comunidad, junto con la universidad, permitió determinar por ellas mismas el tipo de ecotecnología a ser implementada, la forma de organización, los lugares en los que se instalaría, la gestión del recurso y su participación en las reuniones de seguimiento y la evaluación.
3. La Fundación Alstom, una institución francesa que otorgó el apoyo económico para el desarrollo del proyecto, además de acompañar y participar en su retroalimentación.

El siguiente cuadro sintetiza el papel que desempeñó cada uno de los actores involucrados en el proyecto. [Ver cuadro 1.](#)

## Cuadro 1. Actores involucrados

HABITANTES DE LA LOCALIDAD	UNIDAD DE PLANEACIÓN Y MANEJO DEL TERRITORIO UPLAMAT, ENES MORELIA	TÉCNICO DE CAMPO	FUNDACIÓN ALSTOM
<p>Es el grupo beneficiario.</p> <p>En total participaron 35 familias.</p> <p>Las familias se organizaron en cinco equipos.</p> <p>Fueron los responsables de la construcción de los STAR, la organización al interior de los equipos de trabajo y la administración del material.</p>	<p>Es la entidad gestora.</p> <p>Intermediaria entre los organismos financiadores y la comunidad.</p> <p>Está integrada por profesionales quienes dan seguimiento y facilitan la organización y participación del proyecto.</p> <p>Tiene como meta impulsar en la comunidad la autoorganización.</p>	<p>Persona contratada por la UNAM a través del proyecto de ingreso extraordinario.</p> <p>Su principal función fue brindar asesoramiento y acompañamiento para la construcción de los STAR.</p>	<p>Entidad financiadora.</p> <p>Brindó seguimiento al proyecto a través de visitas a la comunidad y evaluación de los informes.</p> <p>Tiene como principal misión apoyar proyectos que impulsen la sustentabilidad, el desarrollo social, y el acceso al agua y a la energía.</p>

## PROCESO DE INTERVENCIÓN

### Enfoque metodológico

La participación de los ejidatarios y vecindados ha sido un aspecto clave para el desarrollo del proyecto. El enfoque utilizado fue la investigación-acción participativa (IAP), la cual es una metodología que tiene como principal objetivo brindar poder, voz y voto a las personas involucradas en el proceso. Es un tipo de investigación orientada a obtener una visión más clara de las problemáticas reales y sus potenciales soluciones. En este tipo de investigación, las personas de la comunidad se involucran dentro de los procesos de investigación utilizando las metodologías y la epistemología de la investigación social.

De acuerdo con John Durston y Francisca Miranda, algunos de los principios básicos del IAP son los siguientes:

- El pilar fundamental en el que se cimienta es la promoción de cambios.
- Tiene un sentido práctico (de acción).
- Requiere de la cooperación y unión de las personas (formación de grupos).
- Su principal metodología es la participación.
- Requiere de evaluaciones periódicas para mejorar las estrategias de planeación y desarrollo.

Como se establece en el enfoque metodológico de la IAP, el surgimiento del proyecto nació de una necesidad sentida por la comunidad y tuvo como fin último promover cambios a través de la acción y cooperación de las personas de la localidad de El Laurelito. Como se describe con mayor profundidad en los siguientes apartados, las personas de la comunidad estuvieron presentes en todo momento, desde la planeación del proyecto hasta su implementación y evaluación. La participación no fue una simulación, sino más bien un proceso genuino de involucramiento, de compartir, de ceder, de trabajar y hasta de desacuerdos, todo esto gracias a los espacios de diálogo y seguimiento entre los actores involucrados.



**"La participación no fue una simulación, sino más bien un proceso genuino de involucramiento, de compartir, de ceder, de trabajar y hasta de desacuerdo".**

## Actividades desarrolladas

### A. Reconocimiento del contexto

En la comunidad de El Laurelito, la UNAM inició sus trabajos en 2007 cuando llevó a cabo el Ordenamiento Territorial Comunitario (OTC) del ejido de Tumbisca, al cual pertenece. Posteriormente, a lo largo de varios años se llevaron a cabo diversos proyectos de desarrollo comunitario, mismos que han impulsado el manejo sustentable de los recursos naturales. Dentro de ellos, se implementó uno de los más importantes, denominado “Manejo y Mantenimiento de las fuentes de agua en el ejido de Tumbisca”.

Este proyecto se impulsó en respuesta al mal manejo que se tenía respecto del recurso hídrico en todo el ejido, su aprovechamiento desigual —debido a que algunas fuentes de agua estaban bajo el control de algunos usuarios (“dueños”)— y a las condiciones naturales (precipitación y vegetación) de cada una de las comunidades que conforman el ejido. Las acciones que se llevaron a cabo en El Laurelito, en el marco de este proyecto, fueron las siguientes:

1. Se cercaron, en el 2011, los manantiales por su importancia como fuente de abastecimiento de agua para la comunidad, lo que permitió reducir su contaminación.
2. Se implementaron sistemas colectivos de captación de agua pluvial en el 2015 para aliviar la demanda de agua en la comunidad, sobre todo en la época de estiaje.

En el 2015, y después de tener un mayor acercamiento con la comunidad, se identificó el mal manejo de las aguas residuales y con ello la necesidad de realizar acciones para minimizarlo. Mediante charlas informales se exploró la posibilidad de brindar una solución a través de la instalación de baños secos (ecotecnologías que no hacen uso de agua) o algún sistema de tratamiento de aguas residuales (que incluso considerara el tratamiento de aguas grises y aguas negras). Las personas consideraron en su momento que la instalación de los baños secos no sería una alternativa viable ya que, debido a su visión cultural de lo que debía ser un baño, preferían tener baños de tipo inglés; es decir, que los desechos se eliminaran por medio de una descarga de agua. Por ello, la comunidad y la universidad decidieron implementar de manera conjunta los sistemas de tratamiento de aguas residuales conocidos como STAR.

El STAR es una ecotecnología de bajo costo respecto a su construcción y mantenimiento comparado con los sistemas de tratamiento de aguas residuales convencionales que se instalan en las ciudades. Tiene la ventaja de utilizar la gravedad como un elemento central para su funcionamiento y trata las aguas grises (aguas jabonosas provenientes principalmente de los lavabos, lavaderos y regaderas) y negras (agua con materia fecal) de manera diferenciada. Las aguas grises entran a un sistema de tres trampas en las que se retienen las grasas y se volatiliza el cloro, para luego pasar a un humedal artificial en el que las plantas y los estratos de gravas y arenas empiezan a limpiar el agua. Las aguas negras, por su parte, entran directamente a un biodigestor en el cual, por medio de la acción anaeróbica, la materia orgánica se empieza a descomponer. Finalmente, las aguas grises y negras se juntan en un mismo colector para ser nuevamente tratadas en un humedal artificial.

## **B. Intercambio de experiencias sobre ecotecnologías (sensibilización para el uso de ecotecnias)**

Cuando se habla de ecotecnologías, algunas personas sabrán qué son, pero muchas otras posiblemente nunca habrán escuchado ese término. Cuando se inició con el proyecto, las personas de El Laurelito sabían que el STAR es una tecnología que les permitiría conducir sus aguas residuales, que daría tratamiento a las mismas y que, a diferencia que en los baños secos, podrían tener baños tipo inglés, algo que muchas familias habían estado esperando. Sin embargo, no entendían bien su funcionamiento y características. Es por ello que, como parte de la sensibilización del proceso de implementación de ecotecnologías, en esta metodología se propone hacer un intercambio de experiencias que les permita a las personas conocer ecotecnologías implementadas y funcionando en contextos similares al suyo.

Así, en febrero de 2016 se inició la sensibilización para llevar a cabo el proyecto de la instalación de los STAR: para ello se planeó y organizó una visita al centro de capacitación de Alternare A. C., ubicado en la localidad de Aporo, Michoacán, y se invitó a personas de las localidades del ejido de Tumbisca, entre las que se encuentra El Laurelito.

El objetivo de la visita fue conocer el uso, funcionamiento y mantenimiento de tecnologías alternativas que tiene el centro de capacitación, además de intercambiar conocimiento y experiencias con otras personas que ya habían implementado ecotecnologías en sus respectivas comunidades rurales.



La visita, y el intercambio que se realizó, motivó a las personas a manifestar su interés para llevar a cabo proyectos de implementación de tecnologías alternativas en sus comunidades. Un aspecto relevante fue el interés que mostraron en comunicar la experiencia a las personas de sus localidades que no habían podido asistir.

### C. Diagnóstico participativo con los actores sobre la problemática del agua en El Laurelito

El intercambio previo logró sembrar la semilla de que existen alternativas para mejorar el manejo de los recursos naturales; sin embargo, el objetivo aún era difuso respecto al qué y cómo trabajarlo.

El problema de la mala disposición de las aguas residuales era evidente; en charlas informales se hablaba sobre la fetidez de las aguas residuales, y al hacer recorridos por El Laurelito se observaba el problema que ocasionaba su vertimiento en calles por donde las personas transitan y en las que juegan niñas y niños. No obstante, para escuchar las voces y opiniones de los habitantes era importante hacer un diagnóstico que nos permitiera tener un panorama de la situación en ese momento y, junto con las personas de la localidad, tomar decisiones sobre el qué hacer y cómo hacerlo.



**"El taller participativo es una herramienta que permite la socialización y el diálogo y fomenta la participación de los asistentes para conocer sus perspectivas, intereses o conocimiento sobre alguna temática o problemática específica".**

Para llevar a cabo el diagnóstico participativo previo a la implementación se utilizaron dos métodos: una entrevista semiestructurada al 78% de los 38 hogares de El Laurelito y un par de talleres participativos con mujeres y hombres de la comunidad.

#### D. Entrevista semiestructurada

La entrevista es una herramienta utilizada en la investigación cualitativa que se utiliza para conversar e intercambiar información (Hernández *et al.*, 2010). La entrevista realizada se conformó de 11 preguntas divididas en cinco apartados, los cuales se describen a continuación:

1. La estructura y contexto familiar.
2. Las fuentes de abastecimiento de agua.
3. La caracterización de los sanitarios de las familias y el manejo de las aguas residuales (grises y negras).
4. La forma de organización y toma de decisiones en la localidad.
5. El grado de conocimiento de las personas sobre los sistemas que se instalarían, así como su opinión e interés sobre el proyecto en general.

#### E. Talleres participativos

Por otro lado, el taller participativo es una herramienta que permite la socialización y el diálogo y fomenta la participación de los asistentes para conocer sus perspectivas, intereses o conocimiento sobre alguna temática o problemática específica; cuando es bien llevado, los talleres participativos promueven cambios al interior de una comunidad (Cano, 2012).

Por lo anterior es que se decidió que era conveniente desarrollar un taller que permitiera establecer una línea de base de comprensión y asimilación del significado que tiene el contar con un buen manejo del agua, tanto del agua limpia como de la utilizada, así como para realizar un diagnóstico sobre la problemática del mal manejo del agua en El Laurelito. Los puntos abordados en el taller participativo de educación ambiental fueron los siguientes:

1. Reflexión sobre la importancia del agua.

2. Percepción sobre el mal manejo del agua residual en la comunidad de El Laurelito.
3. Identificación de las zonas más afectadas por las carencias del servicio de drenaje en El Laurelito.

Se llevaron a cabo dos talleres, uno para hombres y otro para mujeres, con el objetivo de respetar las dinámicas sociales de cada género y garantizar, de esta forma, la mayor asistencia posible. Por un lado, las mujeres trabajan todo el día en el cuidado del hogar, pero tienen horarios en los que la carga es menor: durante la mañana limpian el hogar y preparan la comida, y por la tarde se encargan del cuidado de las hijas y los hijos. Sin embargo, es en la tarde, antes de que lleguen sus parejas, cuando tienen la posibilidad de salir de su hogar y asistir a eventos, pues pueden dejar al cuidado de algún hijo mayor a las hijas e hijos pequeños o llevarlos a las reuniones, por lo que se aprovechó esa ventana de tiempo para llevar a cabo el taller. Por otro lado, los varones se van muy temprano a trabajar; la mayoría se dedica a trabajar en la construcción y en la extracción de resina del monte; ambas actividades los mantienen ocupados durante todo el día, por lo que el taller se realizó durante la noche después de que llegaban a sus hogares.

Una vez que se obtuvo el panorama general del problema, se pasó a la fase de planeación en la que los pobladores de El Laurelito, junto con la universidad, definieron la manera en la que se desarrollaría el proyecto.

## PLANEACIÓN

### Organización de beneficiarios en equipos de trabajo

Se realizaron dos reuniones informativas con la finalidad de que todas las familias de la comunidad conocieran en qué consistía el funcionamiento del STAR, el plazo de tiempo para llevar a cabo el proyecto, el tipo de financiamiento, la historia de la gestión del recurso económico (en la cual participaron la universidad y algunos miembros del ejido), los compromisos de los miembros de la comunidad para poder participar en el proyecto y los compromisos de la universidad.

En el proyecto decidieron participar 35 de las 38 familias que viven en El Laurelito y con ayuda de la universidad y de las personas de la comunidad, se determinaron los equipos que se conformarían y el terreno que cada grupo donaría para la construcción de los STAR.<sup>1</sup> Los grupos

1. Considerando ciertos criterios de construcción como la pendiente, la distancia entre las casas y el sistema y la posesión del terreno.

que se conformaron guardan relaciones de parentesco en primer y segundo grado, aspecto que las personas de la comunidad consideraron importante para su conformación. Anteriormente, en el 2015 se habían considerado otros criterios de agrupación que resultaron en baja participación, y roces y malentendidos entre los participantes, además de que no se respetaron acuerdos de uso comunitario. En esa ocasión los criterios fueron:

- a. El espacio en el terreno para instalar los sistemas de captación de agua pluvial.
- b. Que los techos de las casas fueran óptimos para lograr captar el agua pluvial sin contaminarla.
- c. Intentar beneficiar a más personas considerando que el proyecto tuvo por objetivo instalar sistemas de captación de agua pluvial para uso comunitario.

Fue gracias al número de familias interesadas en participar en el proyecto y a los equipos conformados que se decidió construir cinco STAR en lugar de los cuatro que se habían contemplado en el proyecto gestionado.

Una vez que se determinó el número de beneficiarios por cada sistema, se realizaron los cálculos para establecer el tamaño de cada uno y el material que se utilizaría para su construcción.

### Seguimiento de las actividades

En el proceso de implementación de los STAR se efectuaron 13 reuniones de seguimiento. Para cada una se elaboró una minuta con los principales acuerdos y comentarios de los asistentes. También se realizó el registro de asistencia con la finalidad de medir la participación de los beneficiarios.

Estas sesiones fueron medulares para el desarrollo del proyecto, ya que en ellas se dialogaban los avances de cada uno de los grupos familiares, se establecían acuerdos y formas de organización, se planteaban dudas o simplemente se conversaba sobre aspectos importantes para dar continuidad al proyecto.

## CONSTRUCCIÓN DE LOS SISTEMAS

La fase de construcción se llevó a cabo en el periodo comprendido entre abril del 2016 y febrero del 2017, para ello se realizaron los pasos que se muestran en la figura. Ver Figura 1. Toda la fase de construcción fue supervisada por el técnico de campo, quien se encargó de capacitar a los beneficiarios para la construcción de los STAR utilizando la técnica de ferrocemento.

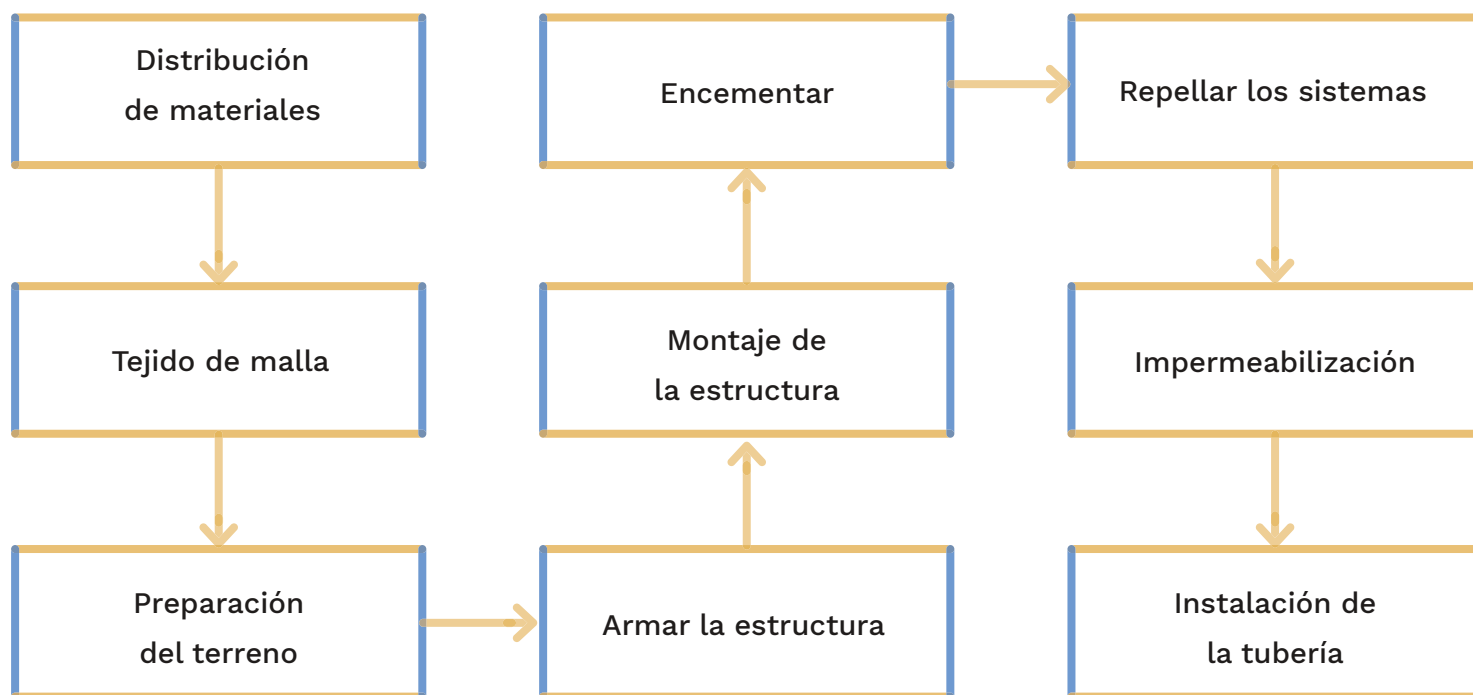


Figura 1. Pasos de la construcción del STAR.  
Fuente: Elaboración propia.

### Talleres de educación ambiental

A diferencia de los talleres participativos, cuya finalidad fue hacer un diagnóstico de la situación del recurso hídrico en El Laurelito, se llevaron a cabo otros talleres de educación ambiental antes, durante y después de la implementación de los STAR con el fin de explicar el funcionamiento, acciones de mantenimiento y uso de los mismos, así como difundir e intercambiar opiniones sobre la ecotecnología.



## EVALUACIÓN Y APRENDIZAJES

Con el fin de conocer los principales aprendizajes del proceso de implementación, nuevamente se utilizaron dos herramientas que permitieron dar un cierre colectivo al proyecto: entrevistas y talleres. Las entrevistas semiestructuradas se aplicaron a las 11 familias que tuvieron mayor participación en el proyecto. La finalidad de las entrevistas fue evaluar y reflexionar sobre el desempeño y participación que se tuvo a nivel familiar, grupal y comunitario e identificar las fortalezas y dificultades del proceso de implementación.

También se realizaron dos talleres participativos con el objetivo de conocer la percepción de los beneficiarios del proyecto respecto a los siguientes puntos: satisfacción, interés, participación, inversión, beneficios, limitantes y organización.

En todos los proyectos de investigación-acción participativa existen aspectos o factores que favorecen y dificultan el proyecto. A continuación, se comparte una reflexión del equipo al respecto.

### FACTORES QUE FAVORECIERON LA INTERVENCIÓN

- El proyecto responde a una necesidad sentida de la población. Las personas de El Laurelito se mostraban preocupadas por la situación del mal manejo de las aguas residuales. En diversas ocasiones

habían hecho gestiones para que el ayuntamiento o la jefatura de tenencia les apoyara para resolver la situación, pero no habían tenido respuesta: el proyecto fue una alternativa para manejar adecuadamente las aguas residuales. Además, los beneficiarios participaron activamente en la planeación de las actividades, la toma de decisiones, la construcción de los sistemas y la evaluación del proyecto.

- Talleres de educación ambiental. De acuerdo con los beneficiarios, los talleres fueron de utilidad para conocer el uso adecuado de los STAR, sin mencionar que valoraron esos espacios de convivencia y socialización. Tanto los hombres como las mujeres mencionaron que los talleres fueron de mayor utilidad para ellas, ya que son ellas quienes se responsabilizan de la compra de productos para la limpieza de la casa y, por lo tanto, quienes se preocupan porque se compren y utilicen los productos adecuados (vinagre y productos biodegradables).
- Comunicación UNAM-comunidad a través de las sesiones de seguimiento realizadas cada 15 días. De acuerdo con los beneficiarios, las reuniones fueron de importancia para generar acuerdos, motivar la participación y como espacios de socialización para conocer las opiniones y avances de los demás equipos.
- Conocimiento previo de las personas en la construcción. Una de las principales actividades económicas en la localidad es la mano de obra para la construcción, por lo que aquellos que tenían mayor conocimiento en el tema dirigían, capacitaban y apoyaban a sus demás compañeros: eso contribuyó a que la construcción de los STAR fuera más sencilla.
- Involucramiento de todos los actores de la población (niñas, niños, mujeres y hombres). La universidad siempre hizo énfasis en que en el proyecto podían participar todas las personas. En este sentido, las habilidades, el conocimiento y las actitudes de todas las personas contribuyeron a impulsarlo y materializarlo. Ejemplo de ello fue cuando las mujeres decidieron sumarse y apoyar en la impermeabilización de los STAR a pesar de que un grupo de hombres no las quería involucrar, o cuando los niños decidieron cargar el material en pequeñas cubetas para ayudar a construir su STAR. Estas acciones rompen el “orden social”, es decir, la manera en las que las personas

normalmente actúan pues, en El Laurelito, la participación de las mujeres en la toma de decisiones colectivas aún es muy incipiente. Esto se debe a que, tradicionalmente, el hombre es quien tiene la posesión de la tierra y quien, por lo tanto, asiste a las asambleas y otros espacios de toma de decisiones. Las mujeres en este proyecto encontraron un espacio para el diálogo y la escucha, además de que muchas estuvieron presentes en la mayoría de las reuniones de seguimiento y toma de decisiones.

- Comunicación y liderazgo en la comunidad. Esto se dio sobre todo en aquellos equipos en los que hubo buena comunicación por los lazos familiares que ya existían.
- Inmersión del técnico de campo en la comunidad. El técnico de campo estuvo viviendo en la comunidad durante los periodos de capacitación y eso facilitó la construcción, ya que cuando había dudas, las personas podían acudir al técnico para resolverlas.
- Autonomía en la forma de organización. Cada equipo determinó la forma en la que se organizarían para la construcción de sus STAR. Las formas de organización que utilizaron fueron las siguientes:
  1. división de tareas;
  2. asignación de familias por días;
  3. pago de faenas a otros familiares o miembros de la comunidad.
- Número y confianza entre los integrantes del equipo. En los equipos en los que participaba un menor número de familias la organización fue más sencilla. Además, se pudo documentar que las familias entre las que había más confianza y buenas relaciones trabajaron mejor.
- Mediación de la universidad. En las sesiones de seguimiento, la universidad también fungía como mediadora cuando surgían problemas o malentendidos, principalmente, entre familias integrantes del mismo equipo.

## FACTORES QUE DIFICULTARON LA INTERVENCIÓN

- Falta de confianza y desunión entre familias. Si bien las personas participaron en el establecimiento de los grupos de trabajo, había familias que habían tenido rencillas o diferencias tiempo atrás, lo que provocó deficiencias en los canales de comunicación para fines del proyecto.



- Disparidad en la participación para la construcción de los STAR al interior de los equipos. No todas las familias que integraban los equipos trabajaron de forma equitativa, lo cual generaba descontento y tensión entre las familias que participaron constantemente. Lo anterior ocasionó que dos equipos no lograran concluir en tiempo y forma la construcción de sus STAR, situación que provocó que parte del material (cemento y mortero) se echara a perder por la humedad de la temporada de lluvias.
- Supervisión del técnico de campo. El técnico de campo estuvo acompañando el proceso de construcción en todo momento, compartiendo conocimiento especializado. Sin embargo, hubo un equipo liderado por un maestro albañil, por lo que el técnico de campo solo le compartía las indicaciones y acciones a seguir y no brindaba acompañamiento ni supervisión periódica de la construcción del sistema, aspecto relevante para garantizar el funcionamiento del STAR. Eso ocasionó que el STAR tuviera fallas como infiltraciones (que posteriormente tuvieron que corregirse).
- Falta de compromiso. De todos los STAR a implementarse, sólo uno quedó incompleto. Lamentablemente, ese equipo era el más grande en número de familias (y por tanto, de beneficiarios directos). Lo anterior se debió a que no tenían buena relación entre ellos, a pesar de que todos eran familiares en primer y segundo grado. Tampoco lograron establecer una buena relación con el técnico de campo. Desde el inicio tuvieron una actitud muy diferente a los demás equipos: les disgustaba la participación de las mujeres en la toma de decisiones y mostraron poco respeto por las reglas ejidales. De hecho, querían instalar su STAR en un área de uso común del ejido sin solicitar la aprobación de la asamblea, la máxima autoridad en el ejido. En lugar de solicitar el permiso, prefirieron mover el sistema a un lugar más lejano y generar costos adicionales en el proyecto.
- Ocupación laboral. En El Laurelito, la siembra de maíz es una práctica cultural y de autosuficiencia que aún se practica, por lo que en temporada de siembra y cosecha la participación en la construcción de los STAR disminuyó sustancialmente.



## SITUACIÓN FINAL

La implementación de los STAR contribuyó a reducir de manera apreciable el mal manejo de las aguas residuales. Aun así, es necesario reconocer que no se alcanzó a cubrir la meta al 100% debido que uno de los sistemas no se completó por problemas de comunicación entre los integrantes, quienes no lograron ponerse de acuerdo para terminar la instalación del drenaje.

La universidad tuvo diversos acercamientos con los responsables de ese sistema con el fin de incentivar a que terminaran de instalar el drenaje. Las esposas motivaban a sus parejas (hombres que habían iniciado el proceso de construcción del STAR) para finalizar la obra e incluso integrantes de otros equipos estaban dispuestos a ayudar para que terminaran, puesto que las descargas residuales de las casas de ese equipo se vierten en uno de los caminos principales de El Laurelito. No obstante, y a pesar de los esfuerzos de los diferentes actores, no fue posible terminar la instalación de ese sistema.

Los equipos que terminaron su sistema se mostraron satisfechos por haber participado en el proyecto y tener una forma adecuada de tratar sus aguas residuales. Algunos incluso construyeron sus baños tipo inglés. Los beneficiarios consideraron que, a pesar de las dificultades que tuvieron para lograr que todos los integrantes de los equipos se involucraran, la participación fue clave para permitir valorar el proyecto y apropiarlo socialmente.

En el cuadro 2 se enlistan algunos de los beneficios tanto tangibles como intangibles que se derivan del presente proyecto. [Ver Cuadro 2.](#)

**Cuadro 2.** Beneficios tangibles e intangibles

TANGIBLES	INTANGIBLES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción de 4 STAR.</li> <li>• Reducción del mal manejo de las aguas residuales.</li> <li>• Reducción de los malos olores y fuentes de infección.</li> <li>• Separación de aguas grises y negras.</li> <li>• Instalación de baños tipo inglés.</li> <li>• Aprendizaje sobre la construcción, el funcionamiento y el mantenimiento de los STAR.</li> <li>• Reciclaje de las aguas residuales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se generaron espacios de diálogo y socialización.</li> <li>• Se estrecharon los lazos de confianza entre la universidad y las personas de la comunidad.</li> <li>• Se impulsó la comunicación y el diálogo entre las familias.</li> </ul>

## CONCLUSIONES

Como se ha mencionado previamente, las ecotecnologías son procesos, métodos o dispositivos que son implementados con la finalidad de satisfacer algunas necesidades humanas básicas, a la vez que promueven el uso sustentable de los recursos naturales.

En México, los principales promotores de ecotecnologías tradicionalmente han sido el gobierno, las organizaciones de la sociedad civil y, en menor medida, las universidades. Cada uno de estos actores ha jugado un rol particular: el gobierno ha brindado financiamiento, las organizaciones han llevado a cabo la implementación de la tecnología y las universidades han generado la innovación tecnológica. Es común que estos actores también se complementen y compartan los roles.

A pesar de ello, en muchas ocasiones estos actores no trabajan de manera articulada para llevar a cabo una metodología de transferencia tecnológica adecuada que garantice la adopción de la ecotecnología. De hecho, en muchos de los casos que se analizaron hallaron que los

programas sociales que implementan ecotecnologías no garantizan la adopción social de las mismas, por lo que los usuarios terminan rechazándola (Álvarez y Tagle-Zamora, 2019; Tagle-Zamora y Herrera 2018).

Aparentemente, el principal error en las estrategias de transferencia tecnológica es que se hace con una participación pasiva o marginal por parte de los usuarios finales; en muchas ocasiones, los desarrolladores del proyecto sólo instalan la ecotecnia y les muestran a los usuarios su funcionamiento a un nivel superficial. Esa nula interacción con los beneficiarios ocasiona que no se incorpore el conocimiento local en el diseño e implementación de los proyectos (Álvarez y Tagle-Zamora, 2019; Tagle-Zamora y Herrera, 2018; Fressoli *et al.*, 2013).

Asimismo, es probable que la ausencia de un proceso participativo se deba a que:

- No parece ser que haya un concepto básico a partir del cual se considere la implementación de ecotecnologías como un proceso social de adopción tecnológica, lo que resulta en nula apropiación de las mismas.
- Los indicadores de evaluación de impacto de los proyectos están centrados en la cantidad de ecotecnologías construidas u otorgadas y no en la calidad del proceso.
- Detonar procesos participativos no es una tarea sencilla. Si bien la participación de las personas depende de diversas variables sociales como el nivel de organización de las comunidades, las formas y estructuras de organización interna, los problemas o conflictos históricos y las relaciones actuales, entre otras; impulsar la participación requiere de tiempo y disposición por parte de los actores involucrados. De igual manera, abrir los canales para que sea un proceso participativo no garantiza que los actores locales tengan interés en participar ya que se requiere que haya un estímulo genuino para intentar resolver alguna problemática o situación. Así, como afirma Uribe-Morfín: “La motivación le da sentido o significado a la práctica social” (2014: 75).
- Debe haber confianza entre los actores involucrados (internos y externos al territorio), y la confianza se construye a través del tiempo y cuando se cumplen y respetan los acuerdos.
- Las fuentes de financiamiento generalmente otorgan montos económicos reducidos para contratar a personal calificado que pueda acompañar durante todo el ciclo de transferencia tecnológica del proyecto.

No nos referimos a gente que conozca sobre la construcción y funcionamiento de ecotecnias, sino a personas que puedan diagnosticar, diseñar, planear, implementar y evaluar el proyecto junto con los actores locales.

- Para garantizar un proceso participativo, los actores externos a la comunidad, así como las organizaciones de la sociedad civil o universidades, deben aprender a escuchar la opinión e ideas de las personas de las localidades. En ocasiones, cuando se implementan ecotecnologías, el actor externo tiene clara la idea del tipo de tecnología y la forma en la que será implementada; sin embargo, debe ser receptivo y reconocer el conocimiento de los actores locales sobre su entorno para adaptar y mejorar la ecotecnología.

Este proyecto reformula la manera en la que se implementan las ecotecnologías al considerar la implementación como un proceso social de adopción de tecnologías y hace una apuesta por generar procesos participativos que impulsen y mejoren la calidad de las relaciones interpersonales entre los actores de la comunidad y con los actores externos, en este caso, la universidad. Además, las personas de la localidad fueron actores activos durante todo el proceso, desde el diagnóstico hasta su evaluación.

En las páginas anteriores se describieron de manera sucinta las acciones que se llevaron a cabo para implementar un proyecto participativo que lograra la adopción social de los sistemas de tratamiento de aguas residuales en el corto plazo. En cuatro de los cinco STAR implementados, los usuarios finalizaron su construcción y se conectaron a ellos. Algunos incluso hicieron modificaciones en sus baños para separar las aguas residuales grises de las negras, uno de los aspectos medulares para garantizar el buen funcionamiento de la ecotecnología.

La metodología de este proyecto se puede resumir en cuatro pasos, los cuales se fueron adaptando a las dinámicas sociales locales y académicas:

1. El diagnóstico participativo e identificación del problema: ¿cuál es el problema?, ¿qué lo ocasiona?, ¿a quiénes afecta?, ¿cómo afecta? y ¿cuál es la percepción de la problemática desde diversas miradas?
2. La selección de la ecotecnia: se exploró la viabilidad de implementar alguna ecotecnología para resolver la problemática, y para ello se consideró la ecotecnología que fuera más adecuada de acuerdo a las

características físicas del lugar y a la apertura de las personas para implementar una tecnología que fuera la más adecuada a sus condiciones culturales.

3. La planeación y ejecución del proyecto: es decir, que los actores involucrados hagan acuerdos sobre cómo organizarse para ejecutar el proyecto y cuáles serán los compromisos de las partes involucradas.
4. La evaluación de término del proyecto: conocer qué les pareció el proyecto y el impacto inmediato que tuvo, así como los aciertos y desaciertos del proyecto y cómo mejorar su implementación.

Paralelamente, la capacitación y sensibilización sobre el funcionamiento y mantenimiento de la ecotecnología y el seguimiento durante el año fueron acciones que se hicieron durante todo el proyecto. Además, consideramos importante sumar a la metodología la fase de seguimiento y de evaluación de nivel de adopción de la tecnología en el mediano y largo plazo. Esta última fase es fundamental en la implementación de ecotecnologías; sin embargo, a la fecha del presente ejercicio de sistematización esto aún no se ha llevado a cabo.

La inclusión de los actores locales en el proceso fue medular. De hecho, en la evaluación se les preguntó si cambiarían sus opiniones sobre el proyecto si este se tuviera que repetir y la mano de obra proviniera de gente especialista: el 80% de los participantes respondió que valoraría menos el proyecto, que lo sentirían “menos suyo”. Esta respuesta reafirma la importancia de la participación para la apropiación o adopción, al menos a corto plazo, del proyecto.



**"Las personas de la localidad fueron actores activos durante todo el proceso, desde el diagnóstico hasta su evaluación".**

# BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, L. y D. Tagle-Zamora (2019). "Transferencia de ecotecnologías y su adopción social en localidades vulnerables, una metodología para valorar su viabilidad". *CienciaUAT*, 13 (2), enero-junio: 21-30.

Cano, A. (2012). "La metodología de taller en los procesos de educación popular". *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (2): 22-51.

COMDA (Coalición de Organizaciones Mexicanas por el Derecho al Agua) (2017). *Informe sobre violaciones a los derechos humanos al agua potable y al saneamiento en México (informe DHAyS)*. Recuperado de: <http://www.comda.org.mx/wp-content/uploads/2017/05/INFORMEDHAyS-para-paginas.pdf>

Conagua (Comisión Nacional del Agua) (2014a). *Estadísticas del agua en México*. México. Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. Recuperado de: <http://www.conagua.gob.mx/CONAGUA07/Publicaciones/Publicaciones/EAM2014.pdf>

Conagua (Comisión Nacional del Agua) (2014b). *Inventario nacional de plantas municipales de potabilización y de tratamiento de aguas residuales en operación*. México. Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. Recuperado de: [http://www.conagua.gob.mx/CONAGUA07/Publicaciones/Publicaciones/Inventario\\_Nacional\\_Plantas1.pdf](http://www.conagua.gob.mx/CONAGUA07/Publicaciones/Publicaciones/Inventario_Nacional_Plantas1.pdf)

Conagua (Comisión Nacional del Agua) (2016). *Situación del subsector agua potable, drenaje y saneamiento*. México. Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/184667/DSAPAS\\_2016\\_web\\_Parte1.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/184667/DSAPAS_2016_web_Parte1.pdf)

Conagua (Comisión Nacional del Agua) (2020). *Programa Nacional Hídrico (2020-2024). Resumen*. México. Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/553479/PNH\\_Resumen\\_Imprinta\\_v200311.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/553479/PNH_Resumen_Imprinta_v200311.pdf)

Concha, M. (2017). "Derecho al agua y al saneamiento en México". *La Jornada*, sección opinión, 13 de mayo. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2017/05/13/opinion/015a1pol#>

Durston, J. y F. Miranda (2002). *Experiencias y metodologías de la investigación participativa*. Santiago de Chile. Naciones Unidas, División de Desarrollo Social.

AGUA.org.mx y FCEA (Fondo para la Comunicación y la Educación Ambiental, A. C.) (2018). "Visión General del Agua en México". <https://agua.org.mx/cuanta-agua-tiene-mexico/>

**Fressoli, M.; S. Garrido; F. Picabea; A. Lalouf y V. Fenoglio (2013).**

“Cuando las transferencias tecnológicas fracasan. Aprendizajes y limitaciones en la construcción de tecnologías para la inclusión social”. *Universitas Humanística*, 76, julio-diciembre: 73-95.

**ICEX España Exportación e Inversiones (s. f.).** Ficha sector.

Agua y Saneamiento en México. Recuperado de: <https://www.icex.es/icex/es/navegacion-principal/todos-nuestros-servicios/informacion-de-mercados/estudios-de-mercados-y-otros-documentos-de-comercio-exterior/DOC2019825107.html>

**Guerrero, O. (2017).** “Michoacán, el estado con más agua superficial de México”. *CONTRAMURO.COM*, 16 de marzo. Recuperado de: <https://www.contramuro.com/michoacan-el-estado-con-mas-agua-superficial-de-mexico/>

**Hernández, R.; C. Fernández y P. Baptista (2010).** *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

**Ortiz-Moreno, J.; O. R. Masera-Cerutti y A. Fuentes-Gutiérrez (2014).** *La ecotecnología en México*. Morelia: Imagía Comunicación.

**Tagle-Zamora, D. y J. Herrera (coords) (2018).**

*Análisis multidimensional en la implementación de ecotecnias: reflexiones teórico-prácticas*. México: Fontamara.

**Uribe-Morfín, P. (2014).**

“Aprendizaje y tecnología. Transferencia y adopción de biodigestores: el caso de las comunidades de la sierra de Pénjamo, Guanajuato”. Tesis doctoral, Universidad Iberoamericana León.



# CAPÍTULO 5

## DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO Y ACCIONES INTERDISCIPLINARIAS PARA ATENDER LA VIOLENCIA ESCOLAR EN URUAPAN

---

Vladimir Zarate Nava

Citlali Espinosa Rodríguez

Yeri Paulina Mendoza Solís

Alethia Danae Vargas Silva

Eduardo Munguía Chocoteco

Cindy Janet Guerrero Cansino

Mónica Lizbeth Chávez González



## INTRODUCCIÓN

Desde hace varias décadas, la violencia social en México ha incrementado considerablemente, generando expresiones de dolor, injusticia e impunidad a lo largo del territorio y en los espacios locales que habitamos. Diversos estudios han señalado los impactos que generan estos contextos de violencia social, entre los que se encuentran la acentuación de las desigualdades, la desconfianza institucional y la ingobernabilidad. De igual manera, encontramos segregaciones sociales derivadas del miedo, ruptura del tejido social y debilitamiento de los lazos comunitarios, entre otros. Las ciencias sociales enfrentan el reto de repensar la realidad para generar estrategias y frentes de acción en un diálogo con disciplinas y actores sociales e institucionales que puedan abonar al debate y a la construcción de alternativas para intentar incidir frente a las múltiples problemáticas sociales que enfrentamos.

El proyecto que a continuación se presenta surge como resultado de una invitación para realizar una colaboración interinstitucional entre la secretaría ejecutiva del Sistema Estatal de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SE-SIPPINA), el Sistema Estatal de Seguridad Pública a través del Programa Nacional de Prevención del Delito (Pronapred) y el Laboratorio de Estudios Sociales Aplicados (LESA) de la Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia (ENES Morelia) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

El presente proyecto tuvo por objetivo el generar una estrategia de investigación-acción participativa para atender la violencia en el entorno escolar de varios jóvenes de la ciudad de Uruapan, Michoacán. Esta propuesta de trabajo forma parte de las últimas convocatorias que el Pronapred generó a nivel estatal para prevenir la violencia en municipios

con altos índices de marginación y violencia, entre los que se encuentran Morelia y Uruapan en el estado de Michoacán.

Este trabajo parte del supuesto de que las violencias sociales que existen en México están entrelazadas a problemáticas estructurales que no pueden resolverse con acciones a corto plazo. Estas se manifiestan en diferentes escalas, generando impactos, como los señalados anteriormente, tanto a nivel macrosocial como microsociales. Las escuelas y su población escolar no han sido ajenos a estas situaciones, aun cuando se espera que las escuelas —que carecen de herramientas para atender las violencias sociales en su interior— se conviertan en el espacio de formación ciudadana. Con esto en mente, lanzamos la siguiente pregunta: ¿cómo iniciar la atención a estas problemáticas que impactan en la vida cotidiana de la población escolar?

Sin la intención de simplificar esta problemática, pero con la clara necesidad de comenzar a jalar una hebra, nos planteamos como objetivo central generar acciones que problematizaran los diferentes tipos de violencias sociales que se viven, incidir en su desnormalización, generar espacios de diálogo para el reconocimiento sobre estas mismas violencias y compartir herramientas para el fortalecimiento de los lazos comunitarios; esto poniendo en el centro la restauración comunitaria, la cooperación lúdica y el cuidado propio y comunitario.

Con este y otros varios intereses comunes fue que se dio pie a la conformación de un grupo interdisciplinario de investigadores e investigadoras, actores de la sociedad civil y profesionistas de diferentes áreas del conocimiento, como la antropología social, psicología, gestión local, historia del arte, geohistoria, arte y diseño; para emprender la tarea de pensar y elaborar alternativas en atención de las violencias que viven los y las jóvenes en la escuela y desde la construcción de paz.

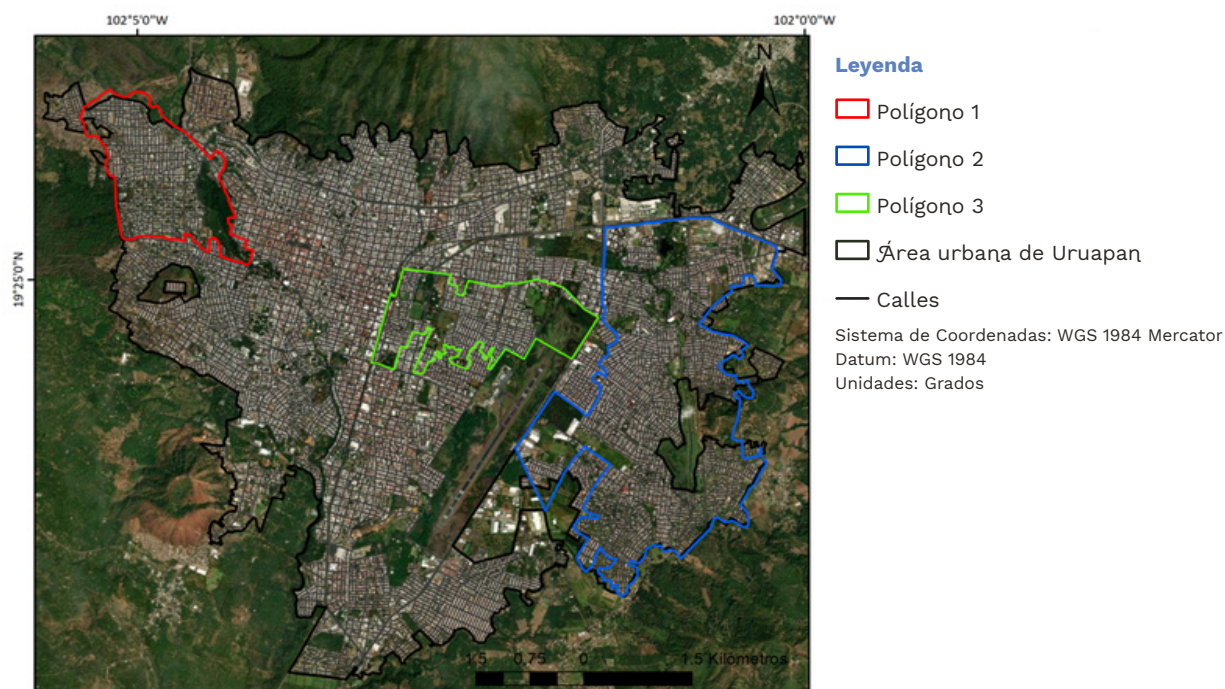


## NUESTROS PRIMEROS PASOS

En los procesos de investigación-acción no existe un solo punto de partida, ya que con frecuencia nos enfrentamos a situaciones sociales, institucionales y comunitarias que condicionan o hacen posible el ampliar nuestros márgenes de acción e imaginación (Núñez, 2004). En nuestro caso, sabíamos que nuestra tarea consistía en generar propuestas, ideas y acciones que tuvieran incidencia en un programa de política pública. Para ello fue necesario poner en práctica las habilidades y conocimientos de gestión local con el fin de crear puentes entre los diferentes actores sociales e institucionales y, a su vez, mantener la autonomía del equipo de trabajo con el fin de privilegiar la voz de los actores locales a lo largo de todo el proceso.

Iniciamos nuestro proyecto tomando en cuenta una serie de coordenadas que delimitaron nuestra área de trabajo. Estas coordenadas se basan en los “polígonos” que elaboró Pronaped como parte de un prediagnóstico para la localidad de Uruapan donde se delimitaron las áreas de mayor violencia en la ciudad. Según el prediagnóstico, existen tres polígonos en los que se concentran los índices más altos de vulnerabilidad social y violencia en esta ciudad (Pronaped, 2018). En este orden puede notarse que el polígono uno está situado al poniente, el polígono dos ubicado al oriente y el polígono tres —en el cual se trabajó— se encuentra en la zona centro de Uruapan, donde se localizan varias escuelas de educación básica y los principales planteles públicos de educación media superior. [Ver Mapa 1.](#)

## Mapa 1 Polígono de zona urbana, Uruapan



Edición: José Arturo Fuentes Jiménez, 18 de noviembre de 2021.

Fuente: Diagnóstico Integral de Uruapan, Michoacán.

Se realizaron salidas exploratorias con la inquietud de conocer el espacio y dialogar con profesores y directores de las instituciones educativas ubicadas dentro del polígono asignado. Se tenía en mente cierta información estadística importante del polígono tres a partir del Diagnóstico Integral (Pronapred, 2018), por lo que a continuación presentamos algunas de las cifras más contrastantes en comparación con la media nacional, las cuales, si bien no logran mostrar la complejidad de las relaciones y problemáticas que se viven en el espacio, son un referente útil como punto de partida para su posterior análisis y contraste:

- **Marginación y exclusión social.** De acuerdo con los datos oficiales de la “Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (Ecopred)”, las características de vivienda, ingreso y acceso a servicios en el polígono tres de Uruapan es mucho menor que la media nacional. El 49% de los habitantes de la zona se ubican en situación de pobreza extrema, a diferencia del 7.65% a nivel nacional. El 52.12% de la población señala que carece de comida suficiente para

la alimentación diaria, mientras que los datos arrojan un 20.05% a nivel nacional. El 67.47% de encuestados no cuentan con dinero suficiente para ropa y calzado, a diferencia del 17.46% nacional. Por otra parte, el 69.97% carece de dinero para medicinas y atención médica, a diferencia del promedio nacional que es de 50.58% (INEGI, 2014; CONAPO, 2010; Pronapred, 2018: 33).

- **Desconfianza en las instituciones de seguridad.** De acuerdo con la información estadística, se identifica que hay un alto nivel de desconfianza hacia las instituciones de seguridad. La mayoría de los jóvenes del polígono tres mencionan que tienen poca o nada de confianza en la policía (86.73%). Aseguran que existe escaso y nulo patrullaje en sus colonias (89.52%), que los delincuentes están relacionados con la policía (31.43%) y que los policías son corruptos (37.14%) (INEGI, 2014; Pronapred 2018: 42).
- **Desconfianza y participación vecinal.** Los datos muestran que en el polígono tres existe un alto nivel de desconfianza hacia las redes sociales (el 49% de los encuestados en relación con el 9.2% nacional) y que no tienen nada de confianza en los vecinos (el 26% local a diferencia del 5.93% nacional) y en las organizaciones de los ciudadanos (el 43% en comparación del 9.20% nacional) (Segob/INEGI, 2012; Pronapred 2018: 28).
- **Percepción de inseguridad.** Los tres polígonos prioritarios de Uruapan se caracterizan por sus altos porcentajes en la percepción de inseguridad. El 94.34% de la población encuestada del polígono tres afirma que se siente insegura en el estado de Michoacán, mientras que el 93.46% se siente insegura en el municipio; el 88.68% percibe inseguridad en los parques recreativos y 87.24% no se siente segura en sus colonias (INEGI: ENVIPE, 2017; Diagnóstico Integral, 2018: 41).
- **Falta de oportunidades laborales, informalidad y desocupación.** De acuerdo con las estadísticas, la situación laboral que viven las y los jóvenes es precaria. La percepción respecto a la falta de incremento laboral es del 70% en el polígono tres, mientras que a nivel nacional es del 24.64%; la insatisfacción con el salario es del 62% a diferencia de la media nacional que es del 43.58%; y la falta de oportunidades aparece con un 28% mientras que a nivel nacional se identifica un 5.09% (INEGI: Ecopred, 2014; INEGI 2015; Pronapred 2016; 2018: 23).

- **Infraestructura cultural y educativa.** De acuerdo con la Ecopred del 2014, los jóvenes del polígono tres identificaron la ausencia de diversos tipos de establecimientos cercanos a su vivienda, tales como cines, teatros y centros culturales (96.68% en comparación con el 77.10% a nivel nacional), centros de salud (92.3% a diferencia del 38.47% nacional), lugares de esparcimiento (83.10% en comparación con el 26.33% nacional), bibliotecas o escuelas públicas (78.50% a diferencia del 9.51% a nivel nacional) y mercados (77.01% a diferencia del 18.78% que refiere el promedio nacional) (INEGI: Ecopred, 2014; Pronapred 2018: 31).
- **Deserción escolar.** El polígono tres cuenta con los porcentajes más altos de negligencia escolar y motivos de abandono escolar en comparación a la media nacional. Los jóvenes de esta zona manifestaron que decidieron abandonar sus estudios por los siguientes motivos: falta de recursos (40% en comparación con el 19.07% nacional), rechazo (13% en comparación con el 4.13% nacional) y agresión en la escuela (85% en comparación con el 0.74% nacional) (INEGI: Ecopred, 2014; Pronapred, 2016; Pronapred 2018: 19).
- **Manifestaciones de la violencia:** Algunos datos estadísticos de la Ecopred señalan que el 55% de los jóvenes del polígono tres usan la fuerza para obtener respeto a diferencia del 2.33% nacional; el 44% señala que se tranquilizan golpeando objetos en comparación con el 8.14% nacional; y el 59% de los encuestados devuelve un golpe inmediatamente a diferencia del 15.6% a nivel nacional (INEGI: Ecopred, 2014; Pronapred, 2018:38).
- **Embarazo adolescente.** La edad promedio de las relaciones sexuales de los jóvenes encuestados en el polígono tres es de 14 años, a diferencia del resto de Uruapan donde la edad promedio es de 16.4 años, y de 17.3 años a nivel nacional (INEGI: Ecopred, 2014; SEMS: Eneivems, 2009; Pronapred, 2016; Pronapred, 2018: 12-13).

## ETAPAS DEL PROYECTO

El proyecto se dividió en tres grandes fases a lo largo de un año. La primera etapa consistió en la definición del lugar de trabajo y la elaboración de un diagnóstico participativo para identificar los principales factores de riesgo de la violencia escolar. En la segunda etapa se realizaron actividades de sensibilización con profesores y profesoras y algunas madres de familias sobre resolución de conflictos a través de prácticas restaurativas, así como la implementación de juegos cooperativos. Lo anterior dio paso a la formación de un comité de mediación escolar integrado. Por último, en la tercera etapa se realizaron actividades lúdicas y artísticas a través de la puesta en escena de una obra de teatro social, actividades de rap, la elaboración de un cómic participativo y la intervención coreográfica que titulamos Maravatío. Ver Figura 1.

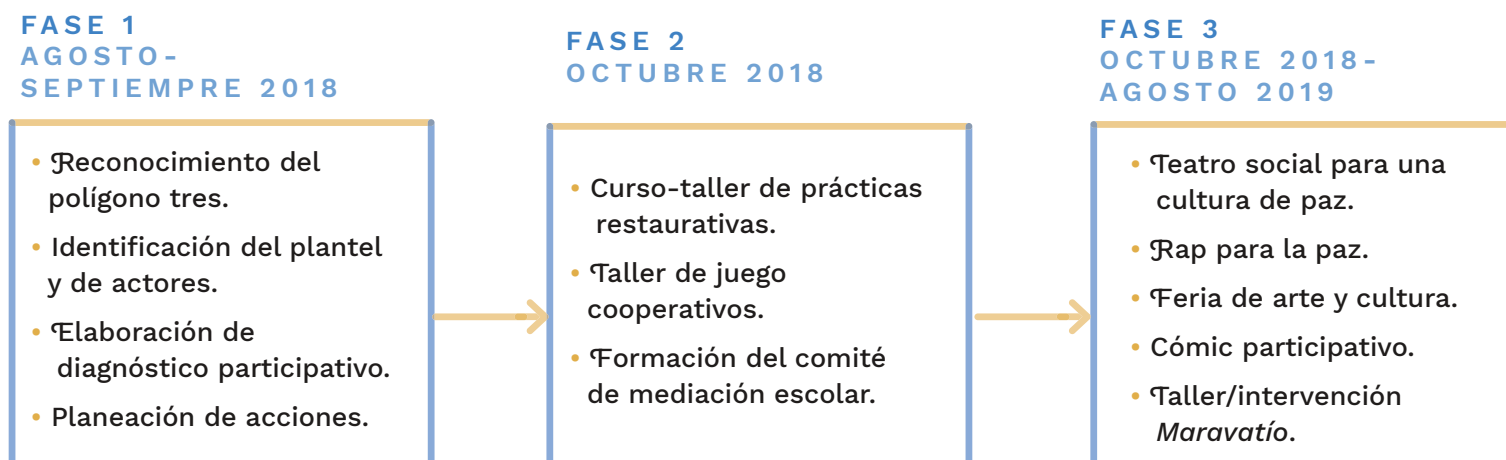


Figura 1. Etapas del proyecto.  
Fuente: Elaboración propia.

### Fase 1. Diagnóstico

El proyecto comenzó con el diálogo y puesta en común de la ruta metodológica para el diseño e implementación del prediagnóstico y el diagnóstico participativo. En la etapa de prediagnóstico nuestro principal objetivo fue reconocer la zona, seleccionar el plantel y lograr los primeros acercamientos con los actores que participarían en el proyecto. Asimismo, el equipo realizó una revisión de fuentes secundarias, comenzando con el Diagnóstico Integral del Municipio de Uruapan que fue la base del Pronapred para focalizar las acciones en el polígono



tres del municipio. Se hizo una revisión de bibliografía actualizada sobre cultura y educación para la paz, derechos de las infancias, adolescencias y juventudes, violencia escolar y resolución de conflictos. Ver Figura 2.

Por otra parte, se realizó una revisión de las encuestas nacionales<sup>1</sup> que abordan temas relacionados con violencia, exclusión, discriminación, consumo de drogas y dinámica de los hogares, para identificar las principales variables y categorías que se toman en cuenta en el análisis de los factores de riesgo de la violencia juvenil. Además, se realizó una revisión

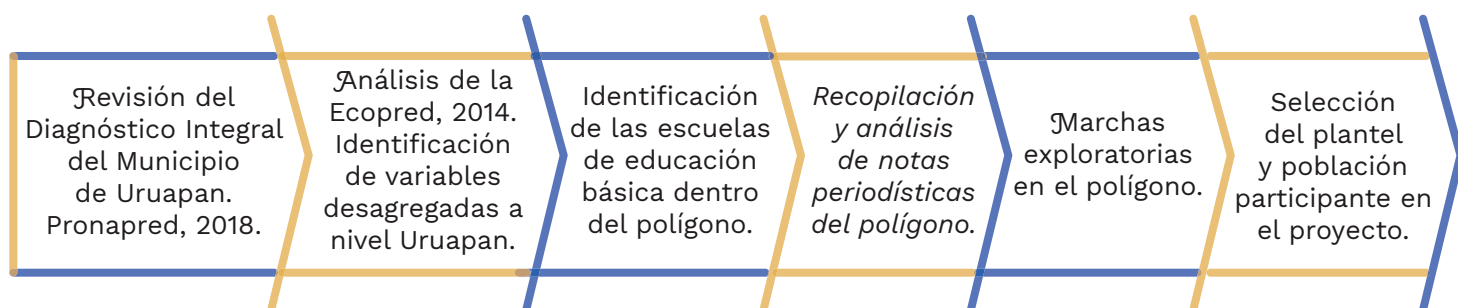


Figura 2. Fases de la etapa del prediagnóstico. Fuente: Elaboración propia.



"Las metodologías participativas implican un ejercicio dialógico constante que se fundamenta en el respeto hacia las y los otros y la negociación con actores diversos".

1. Encuesta de cohesión Social para la prevención de la Violencia y la Delincuencia (INEGI: Ecopred, 2014). Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior (SEP, SEMS: Eneivems, 2009) Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (INEGI: Ensu, 2018). Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en Estudiantes (SS, INPRFM: Encode, 2018). Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (INEGI: Enadis, 2010). Encuesta Nacional Sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (Conapred, Endireh, 2003 y 2016). Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo (INEGI: Envinov, 2007).

detallada de la Encuesta de cohesión social (INEGI: Ecopred, 2014), para lo cual se desagregó la información obtenida a nivel localidad.

Posteriormente, el equipo diagnóstico llevó a cabo un reconocimiento del espacio a través del mapeo de notas periodísticas, la identificación de los planteles escolares de educación básica desde Google Maps y marchas exploratorias al polígono. Como parte de los primeros acercamientos a campo, se presentaron los lineamientos generales del proyecto con los supervisores de las zonas escolares que se ubican en el polígono, quienes a su vez nos remitieron con las autoridades escolares de nivel primaria y secundaria. Desde las primeras charlas con los directivos se identificó una buena disposición para colaborar con la comunidad escolar de los planteles que recorrimos.

Al término del prediagnóstico tomamos una de las decisiones más importantes de esta etapa. En el equipo de diagnóstico se acordó que el proyecto se realizaría en la Escuela Secundaria Federal Urbana No. 2 (ESFU 2), turno vespertino, por los siguientes motivos:

- Consideramos que las y los estudiantes de nivel secundaria se encuentran en un rango de edad –12 a 16 años— con mayor vulnerabilidad de enfrentarse a situaciones de riesgo, tales como el consumo nocivo de sustancias psicotrópicas, delincuencia y actos que transgreden la integridad personal y comunitaria.
- Sabemos que la adolescencia es una etapa en el desarrollo humano en la que pueden trabajarse alternativas preventivas para la disminución/erradicación de la violencia y que las y los jóvenes se encuentran en un momento cognitivo de apertura que les permite generar conocimientos y habilidades sociales para la construcción de sus propios proyectos de vida.

A nivel secundaria, y en el turno vespertino, se percibe un aumento en las manifestaciones violentas que se viven al interior y en la inmediación del plantel, lo que amerita con mayor urgencia la creación de estrategias para la prevención y atención de la violencia escolar.

El diagnóstico participativo tuvo lugar después de los primeros encuentros con las autoridades del plantel, quienes mantuvieron una disposición e interés permanente para que las y los estudiantes pudieran colaborar en las actividades. [Ver Figura 3.](#)

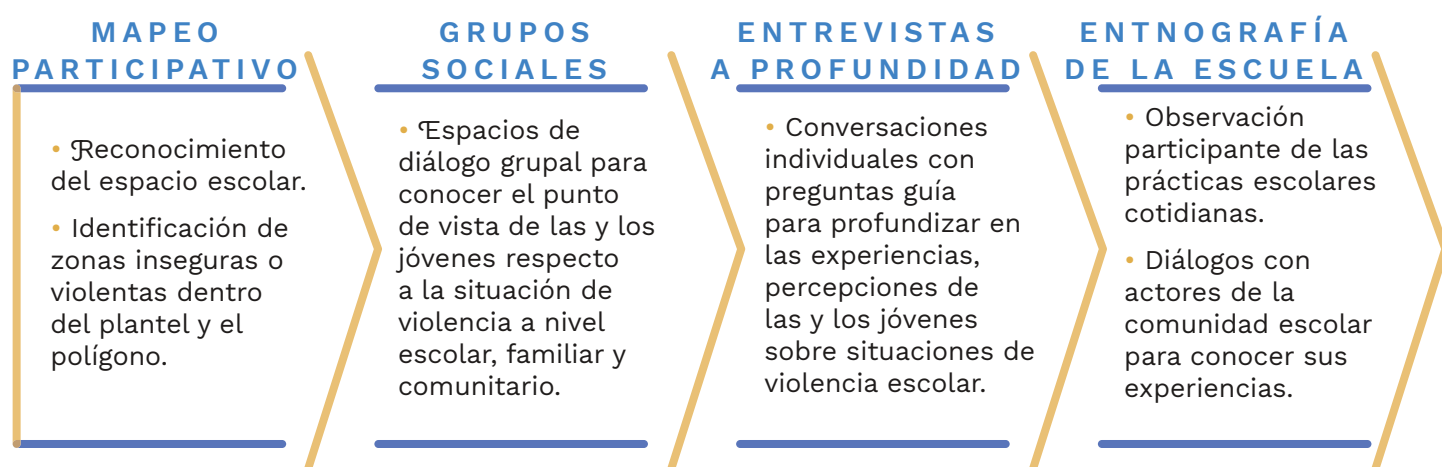


Figura 3. Fases del diagnóstico participativo.  
Fuente: Elaboración propia.

Nuestra apuesta metodológica, desde el inicio del proyecto, consistió en arrancar con un diagnóstico participativo que nos permitiera conocer las experiencias, problemáticas y propuestas de las y los jóvenes para impulsar estrategias de acción de acuerdo con sus intereses e inquietudes.

De inicio, se realizaron talleres de mapeo participativo para reconocer las dinámicas de socialización que se generan en el plantel. Se solicitó la colaboración de grupos aleatorios de jóvenes de los tres grados escolares para entablar el diálogo y, junto con ellos y ellas, hacer un reconocimiento del espacio escolar. En cada sesión participaron seis estudiantes por salón y grado escolar, dando un total de 36 estudiantes por cada semana, más algunos y algunas que se sumaban en el transcurso de las actividades. Al paso de las primeras tres semanas participó una población aproximada de 128 estudiantes.

Como parte del mapeo participativo, se realizaron marchas exploratorias por la escuela junto con los alumnos. Nosotros, mientras los acompañábamos, hacíamos preguntas para identificar los lugares donde las y los estudiantes suelen sentirse más seguros e inseguros y cuáles les generan temor y desconfianza, así como aquellas áreas que más les gustan, dónde realizan actividades de riesgo o que están al margen de la normatividad escolar. Estas actividades dieron paso a momentos de diálogo y reflexión entre las y los jóvenes, quienes plantearon propuestas directas que se retomaron en la planeación de las siguientes actividades.

Por otra parte, se realizaron grupos focales integrados entre ocho y doce estudiantes de diferentes grados escolares, divididos por género, para conocer sus percepciones, experiencias y situaciones de riesgo que han enfrentado en el espacio escolar y en sus diferentes entornos sociales.

También se realizaron entrevistas individuales para profundizar en temas específicos y se generó un ejercicio de observación e involucramiento en la vida cotidiana de la comunidad escolar. La sistematización y el análisis de los conocimientos generados durante el diagnóstico participativo derivaron en la identificación de los principales factores de riesgo de la violencia escolar que se presentan de manera sucinta en el siguiente cuadro. [Ver Cuadro 1.](#)

Es importante señalar que, en los procesos participativos, la fase de implementación de acciones comienza desde el diagnóstico, dado que el reconocimiento de la realidad a través del diálogo con los actores locales es una de las acciones claves para impulsar el cambio social. Las metodologías participativas implican un ejercicio dialógico constante que se fundamenta en el respeto hacia las y los otros y la negociación con actores diversos. En nuestro caso, los actores involucrados para lograr el diseño e implementación de la estrategia fueron las autoridades escolares, profesores y profesoras, prefectos y prefectas quienes permitieron el acceso al plantel y compartieron sus experiencias, conocimientos y preocupaciones, pero sobre todo fueron las y los jóvenes quienes hicieron posible que esta primera fase se lograra al mostrarnos cómo viven su escuela y reconocer junto con ellos y ellas algunos de los problemas que enfrentan cotidianamente.



"Como parte de las actividades, se tomaron algunos referentes de la cultura urbana, en específico temas relacionados al grafiti y el rap, como medios de expresión capaces de fortalecer la comunidad".

## Fase 2. Planeación e implementación de actividades formativas

La segunda fase tuvo como objetivo generar una estrategia de acción para comenzar a fortalecer los lazos de la comunidad escolar. El Laboratorio de Estudios Sociales Aplicados (LESA) de la Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia (ENES Morelia), perteneciente a la UNAM, fue quien tuvo la tarea de establecer la vinculación con actores y organizaciones de la sociedad civil que tienen diversas experiencias en materia de resolución de conflictos a través de prácticas restaurativas y estrategias de convivencia escolar basadas en la cultura de paz.

**Cuadro 1.** Factores de riesgo de la violencia escolar

	PLANTEL ESCOLAR	ESPACIO FAMILIAR	POLÍGONO
FACTORES INDIVIDUALES DE RIESGOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fácil acceso, distribución, consumo de drogas y sustancias nocivas.</li> <li>- Falta de información y conocimiento sobre el uso de anticonceptivos y cuidado a la salud sexual-reproductiva.</li> <li>- Reproducción de roles de género.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de expectativas sobre la escolarización de hijos e hijas.</li> <li>- Falta de comunicación entre padres, madres e hijos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fácil acceso y distribución de drogas cerca de la escuela.</li> <li>- Grupo de pandillas conflictivas.</li> </ul>
FACTORES GRUPALES DE RIESGO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Normalización de las peleas.</li> <li>- Necesidad de aceptación, pertenencia e identidad, vinculadas al abuso de poder y la agresión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poca participación de los padres y madres en las formas de interrelación de sus hijos e hijas con sus amistades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de estrategias de coordinación y monitoreo de los espacios cercanos por parte de los diferentes actores sociales e institucionales.</li> </ul>
FACTORES INSTITUCIONALES DE RIESGO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de sensibilización en materia de género y sexualidad.</li> <li>- Desinterés y falta de claridad en las formas de disciplina y acompañamiento, por parte de las autoridades escolares y personal del plantel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poca comunicación entre maestros, padres y madres de familia o tutores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de vinculación entre la Secretaría de Seguridad Pública y el plantel.</li> </ul>
FACTORES DE RIESGO EN EL ESPACIO SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bajo nivel de participación de los adultos en el espacio escolar.</li> <li>- Poca supervisión o intervención en el espacio.</li> <li>- Poca relación de la escuela con el exterior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de estrategias de participación e involucramiento en la toma de decisiones institucionales, de prevención y atención de conflictos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deficientes servicios públicos en las inmediaciones de la escuela.</li> <li>- Fácil acceso a zonas poco monitoreadas (instituciones educativas, callejones y parques).</li> </ul>

Fuente: Elaboración colectiva. Equipo Diagnóstico. LESA, ENES y UNAM.

Al inicio de esta etapa se realizó el curso-taller de prácticas restaurativas a cargo del equipo de Fundación Aurora. En este taller participaron profesores y profesoras, prefectos, estudiantes de los tres grados escolares, personal administrativo y padres y madres de familia. El objetivo del curso-taller fue promover la participación y reforzar los vínculos afectivos entre los miembros de la comunidad escolar, retomando los elementos básicos de la justicia restaurativa y los sistemas disciplinarios alternativos (Fundación Aurora, 2018).

En un segundo momento se realizaron talleres de juegos cooperativos en coordinación con la organización Educación y Capacitación en Derechos Humanos A. C. (EDHUCA). Estos talleres formaron parte de una propuesta pedagógica de cultura de paz que promueve el trabajo en equipo, la comunicación y la toma de decisiones colectivas. Los juegos cooperativos llevan a la práctica formas de trabajo horizontal, participativas y lúdicas que demuestran que la colaboración en acciones concretas es posible, además de que fortalecen un sentido de comunidad. Esta metodología plantea generar contenidos significativos a partir de las experiencias y realidades concretas de los actores para luego llegar a la profundización teórica, el análisis crítico y la acción solidaria (Limpens, 2018).

Las actividades formativas y de sensibilización dieron paso a la conformación del comité de mediación escolar como un espacio para generar estrategias de prevención, gestión y resolución de los conflictos entre estudiantes, profesores, profesoras, padres y madres de familia. El comité surgió como un espacio para promover la participación, opinión y toma de decisiones de los estudiantes y profesores y profesoras ante los conflictos escolares que los involucran y competen, así como generar nuevas estrategias de resolución de las problemáticas entre los diferentes actores escolares. Al término del proyecto, el comité se encontraba en proceso de consolidación e impulso de las primeras acciones planeadas en colectivo.

### Fase 3. Planeación e implementación de actividades artísticas y de sensibilización

El acercamiento cada vez mayor al entorno escolar permitió reconocer los factores de riesgo, los actores de cambio, las propias responsabilidades de los diversos agentes con el entorno educativo y las capacidades para una transformación, no como elementos aislados o individuales, sino como parte de una comunidad que se teje y puede desarrollar mayores

habilidades para propiciar entornos libres de violencia. Como parte de la última etapa del proyecto, se realizaron diversas acciones lúdicas, espontáneas y creativas que tuvieron como finalidad generar momentos de juego y experimentación, para poner en práctica las potencialidades colectivas de crear comunidad y resignificar desde la propia experiencia algunos principios como el cuidado, el respeto, la justicia, el reconocimiento de las diferencias y la solidaridad.

Las actividades que se desarrollaron en esta fase fueron las siguientes:

#### *A. Obra de teatro Tick-Tuck, corazón mecánico*

Se presentó la obra por la compañía de teatro social Define Teatro con el objetivo de abrir un espacio de sensibilización sobre las diferentes manifestaciones de la violencia; los estigmas y los roles de género que se reproducen en las relaciones entre amigos, la familia y la pareja, así como las prácticas de discriminación y exclusión frecuentemente normalizadas. Derivado de la obra se generó un espacio de conversación y reflexión con los y las estudiantes, se retomaron situaciones de la obra con las cuales se sintieron identificados e identificadas y se dialogó sobre las posibilidades de generar nuevas formas de convivencia y resolución de las problemáticas cotidianas.

#### *B. Rap y cultura de paz*

Los talleres impartidos por Javier Carbajal y el Espacio Multidisciplinario para el Aprendizaje de las Humanidades (EMAH) tuvieron como objetivo que los estudiantes desarrollaran habilidades para una vida libre de violencia a través del conocimiento de la cultura hip hop y la producción de canciones de rap con mensajes positivos basados en los derechos humanos, la equidad de género y la no discriminación; reconociendo la capacidad de agencia y creatividad artística de los participantes (Carbajal, 2018). Las actividades de rap contaron con una amplia participación de las y los estudiantes, se incentivó el análisis y la crítica a las letras comerciales que promueven la violencia, el uso de drogas y la muerte para dotar de nuevos significados a los estilos musicales que escuchan. Estas actividades permitieron explorar la creatividad de los y las jóvenes en un espacio relajado de juego, diálogo y diversión.

### *C. Cómics participativo*

Las actividades de esta actividad estuvieron coordinadas por un grupo de artistas visuales de la ENES Morelia, quienes propusieron diversos talleres para que las y los estudiantes generaran formas de expresión alternativas a través del dibujo. Como parte de las actividades, se tomaron algunos referentes de la cultura urbana, en específico temas relacionados al grafiti y el rap, como medios de expresión capaces de fortalecer la comunidad y establecer comunicaciones positivas (Viloria, 2018).

Por otro lado, se buscó generar un proceso participativo para crear materiales visuales y retomar algunos ejercicios de los talleres impartidos a lo largo del proyecto (letras de rap, textos y dibujos, así como fragmentos de entrevistas) con la finalidad de generar un cómic, el cual fue ilustrado y diseñado por Nurivan Viloria, donde se plasmarán diversos mensajes relacionados con el respeto a la diversidad, la empatía, la resolución de conflictos y el sentido de pertenencia a la comunidad. Aunque el cómic estuvo planteado específicamente para la ESFU 2 de Uruapan, se buscó que los contenidos fueran universales y abiertos para la difusión en otras secundarias que comparten la misma situación de violencia (Viloria, 2018).

### *D. Feria de arte y cultura de paz*

El objetivo de esta actividad fue generar un espacio de diálogo y convivencia con todos los y las estudiantes que participaron en los diferentes talleres, actividades artísticas y de sensibilización. Se realizaron diversas actividades sobre la cultura de paz y resolución de conflictos; la prevención y disminución de la violencia escolar; el reconocimiento de las diferencias, la inclusión, la tolerancia y el respeto a la diversidad; la visibilización de los derechos humanos como valores fundamentales para la convivencia pacífica; y la promoción de la equidad de género para establecer relaciones afectivas sanas, solidarias, justas y respetuosas.

### *E. Maravatío. Intervención coreográfica*

La última acción del proyecto consistió en una partitura coreográfica a cargo de Mariana Arteaga con la finalidad de generar un espacio de encuentro, cuidado y juego en colectivo. El equipo de trabajo que hizo posible Maravatío, previamente se capacitó para realizar con las y los jóvenes una serie de dinámicas corporales para generar una reflexión sobre las posibilidades



de encuentro y cuidado colectivo. Uno de los objetivos centrales de esta partitura fue la de posicionar al juego como un lenguaje de interacción que facilita el encuentro con otros desconocidos, posibilita el ensayar negociaciones desde otro lugar y genera un espacio de libertad (Arteaga, 2018). Maravatío resultó un ejercicio de encuentro entre el propio equipo de trabajo y la comunidad escolar que nos impulsó a construir relaciones basadas en el cuidado y goce colectivo.



## CIERRE Y SITUACIÓN FINAL

La propuesta de trabajo colaborativo que siguió este proyecto implicó muchos retos en cada una de las etapas. Fue necesario estar abiertos a las modificaciones necesarias en el diseño e implementación de la estrategia a partir de las necesidades, inquietudes, propuestas de los jóvenes y la propia institución. Asimismo, nuestra apuesta de realizar este proyecto desde metodologías participativas implicó un gran esfuerzo de diálogo con las instituciones que suelen enfocarse más en los resultados que en los procesos. Como parte de los procesos, se realizaron algunos cambios para mejorar el trabajo grupal y profundizar en el impacto deseado. A continuación, expondremos las decisiones metodológicas más importantes que tomamos durante la implementación.

Al inicio del proyecto se planeó trabajar con grupos no mayores a 30 personas —y no mayores a 10 participantes en el caso de los grupos focales— ya que, por la naturaleza de las acciones, resultaba complicado, e incluso contraproducente en cierto grado, trabajar con grupos demasiado grandes debido a que esto impide la generación de lazos cercanos con cada uno de los y las participantes y la profundización de las reflexiones. En la práctica resultó acertado llevar las actividades de esta forma e incluso se disminuyó el número de participantes a grupos

de máximo 20 estudiantes por actividad. Además, se determinó que todas las acciones se realizarían preferentemente durante las primeras horas de clase ya que es cuando los y las jóvenes tienen mayor energía y están mucho más concentrados.

A lo largo del proyecto fue muy importante la coordinación logística del equipo del LESA para convocar a los y las alumnas, incentivar la curiosidad de trabajar en equipo y lograr el desarrollo de las actividades. Además, se contó con el apoyo de las y los prefectos para agilizar la formación de los grupos, principalmente al inicio del proyecto. Esta dinámica permitió conocer a detalle el espacio escolar, la ubicación de los salones y la relación entre alumnos y alumnas con los maestros y maestras de la secundaria. Al respecto, es importante mencionar que, en las primeras sesiones de trabajo, la institución propuso que asistieran a las actividades quienes tenían reportes de mal comportamiento. Sin embargo, se acordó integrar los grupos de manera aleatoria o de acuerdo con el interés de participar, a fin de no estigmatizar a los estudiantes, resignificar la participación de toda la comunidad escolar y conocer las relaciones cotidianas y diversas que se generan en la escuela.

No obstante, entre los principales obstáculos que se presentaron en la implementación de las actividades está que algunos profesores no exentaban a los estudiantes que faltaban a sus clases por asistir a las actividades del proyecto. En varias ocasiones esto se vio reflejado en la preocupación por parte de las y los participantes que decidían retirarse antes de que terminaran las actividades del día o no asistían a todas las sesiones destinadas a una acción, argumentando que los docentes les habían advertido que, si volvían a faltar, su calificación en la materia se vería perjudicada.

Las actividades artísticas y culturales desarrolladas en el proyecto tuvieron un doble propósito: ser no solo un canal de expresión, sino también de reflexión y sensibilización de distintas temáticas como lo son la equidad de género, los derechos humanos, la violencia escolar, la exclusión y la discriminación, por mencionar algunas. En cada una de las actividades, desde la presentación y reflexión de la obra de teatro hasta la puesta en escena de Maravatío, se generaron dinámicas de confianza y sensibilización para explorar otras formas de dialogar con los y las jóvenes donde los estudiantes compartieron diversas experiencias relacionadas con discriminación, exclusión, abuso de poder, violencia de género y violencia familiar.

Durante el desarrollo de las actividades se observó que el conocer las diferentes formas de violencia y sensibilizar en ello provoca que los actores identifiquen que han sido, en algunos casos, víctimas de algún tipo de violencia. El equipo de trabajo del LESA estuvo siempre atento para acompañar y escuchar, ofreciendo atención en crisis, pero también para adecuar las actividades a partir de las problemáticas identificadas, tomando en cuenta cuatro dimensiones principales: individual, grupal, social e institucional.

En el ámbito individual es importante mencionar que uno de los elementos que todas las actividades desarrollaron de múltiples formas fue el fortalecimiento de la expresión emocional sana. Esto no sólo estuvo dirigido a los y las estudiantes, sino también a los adultos que tuvieron la oportunidad de participar en las actividades. Como se observó durante el proceso, uno de los elementos que impacta directamente en la disminución de los factores de riesgo es el forjar relaciones sociales y afectivas sanas. Las reflexiones sobre el autocuidado lograron fortalecer los vínculos entre los mismos chicos y chicas al desarrollar el sentido de empatía y solidaridad con el otro.

Desde la mirada grupal, fue indispensable el trabajo directo con los profesores, directivos, padres y madres de familia, prefectos y adultos que se comprometieron con el proyecto, ya que permitió desarrollar y fortalecer recursos para el manejo de conflictos y estrategias de enseñanza a partir de sistemas disciplinarios alternativos. Esto dio paso a la formación del comité de mediación escolar que actualmente se encuentra en funciones, generando mecanismos para la resolución de conflictos.

En el ámbito institucional, se generaron estrategias de vinculación con los docentes y personal escolar para fomentar su participación en las actividades artísticas, culturales y formativas del proyecto. Algunos profesores sintieron respaldo e interés por conocer otras metodologías de trabajo grupal y de interacción con los estudiantes. Las problemáticas de violencia de género fueron abordadas en las reuniones del comité de mediación escolar y se reconoció que son una preocupación de la institución y un tema de interés para continuar generando estrategias. Un acierto metodológico fue convertir al comité de mediación escolar en el grupo motor que se apropia y toma en sus manos el desarrollo de las actividades para prevenir y erradicar la violencia en la escuela.

A lo largo del proyecto se mostró que es posible construir espacios de reflexión crítica que no sean serios y aburridos: el reto está en desarrollar la creatividad y apertura de los equipos de trabajo que diseñan

las intervenciones y, sin duda alguna, en motivar a los mismos estudiantes a participar en el diseño de las actividades. Durante el proyecto se identificó que la ESFU tiene una naturaleza interdisciplinaria en el equipo de profesores y profesoras. Esa diversidad de conocimientos puede ser aprovechada para el trabajo con los y las adolescentes, a fin de dar continuidad a las estrategias de acción con actividades artísticas, culturales y de interés para los jóvenes desde enfoques participativos y basados en la construcción de una cultura de paz.

Finalmente, reconocemos y somos conscientes de la importancia de sostener estos procesos a lo largo del tiempo, así como de trascender los espacios educativos. Este proyecto mostró posibilidades interdisciplinarias para mirar, reconocer y comenzar a atender las violencias cotidianas de nuestros entornos inmediatos.



"Las problemáticas de violencia de género fueron abordadas en las reuniones del comité de mediación escolar y se reconoció que son una preocupación de la institución y un tema de interés para continuar generando estrategias".

# BIBLIOGRAFÍA

**Arteaga, M. (2018).** “Partitura coreográfica para el encuentro, cuidado y juego colectivo”. Documento metodológico. Archivo LESA.

**Balcazar, F. (2003).** “Investigación acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación”. *Fundamentos en Humanidades*, IV (7-8): 59-77.

**Carbajal, J. (2018).** “Carta descriptiva del ‘Taller de rap para la paz’, ESFU 2”. Documento metodológico. Archivo LESA.

**Díaz-Bravo, L.; U. Torruco-García; U. Martínez-Hernández y M. Varela-Ruiz (2013).** “La entrevista, recurso flexible y dinámico”. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7): 162-167.

**Fernández, O. (2006).** “Una aproximación a la cultura de paz en la escuela”. *Educere*, 10(33): 251-256.

**Fernández, S. y A. Franco (2010).** “Fundamentos epistemológicos para un modelo de comunicación en situaciones de conflicto”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15(51): 113-125.

**Fundación Aurora (2018).** “Curso-taller ‘Aplica círculos restaurativos y mejora tu ambiente escolar’”. Documento metodológico. Archivo LESA.

**Limpens, F. (2018).** “Curso-taller de juegos cooperativos y derechos humanos, EDHUCA”. Documento metodológico. Archivo LESA.

**Muñoz, E. (2018).** *Algunas ideas sobre prácticas restaurativas*. Universidad de Valencia. Recuperado el 29 de octubre 2018, de: <https://www.universidadviu.com/algunas-ideas-practicas-restaurativas/>

**Núñez, C. (2004).** *El punto de partida y el punto de entrada*. Jalisco. Escuela Metodológica Nacional. Ciclo 2004.

**Peralta Martínez, C. (2009).** “Etnografía y métodos etnográficos. Análisis”. *Revista Colombiana de Humanidades*, (74): 33-52.

**Vargas Jiménez, I. (2012).** “La entrevista en la Investigación Cualitativa: nuevas tendencias y retos”. *Calidad en la Educación superior*, (3): 119-139.

**Veléz, I.; S. Rativa y D. Varela (2012).** “Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca”. *Revista Colombiana de Geografía*, (21): 59-73.

**Viloria, N. (2018).** “Proyecto de narrativa gráfica del cómic participativo en la ESFU 2”. Documento metodológico. Archivo LESA.

# FUENTES ESTADÍSTICAS

**INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2015).**  
Censo Nacional de Gobiernos Municipales y Delegacionales 2015. México.

**CONAPO (Consejo Nacional de Población) (2010).**  
Índices de Marginación por Localidad. México.

**Pronapred (Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia) (2016).**  
Diagnóstico Integral: Municipio de Uruapan, Michoacán. México.

**Pronapred (Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia) (2018).**  
Diagnóstico Integral: Municipio de Uruapan, Michoacán. México.

**INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2014).**  
Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (Ecopred) 2014. México.

**Conapred (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación) (2010).**  
Encuesta Nacional Sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares. México.

**SS (Secretaría de Salud), INPRFM (Instituto Nacional de Psiquiatría “Ramón de la Fuente Muñiz”) (2018).**  
Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en Estudiantes (Encode). México.

**INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2015).**  
Encuesta Intercensal 2015. México.

**SEGOB (Secretaría de Gobernación), INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2012).**  
Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas. México.

**INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2016).**  
Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2016. México.

**SEP (Secretaría de Educación Pública), SEMS (Subsecretaría de Educación Media Superior) (2009).**  
Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior (Eneivems). México.

**INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2018).**  
Encuesta Nacional de Seguridad

Pública y Urbana (Ensu) 2018.  
Subsistema Nacional de  
Seguridad Pública, Procuración e  
Impartición de Justicia. México.

**INEGI (Instituto Nacional de  
Estadística y Geografía) (2007).**  
Encuesta Nacional de Violencia  
en las Relaciones de Noviazgo  
(Envinov) 2007. Instituto Mexicano  
de la Juventud (IMJ), México.

**INEGI (Instituto Nacional  
de Estadística y Geografía)  
(2017).** Encuesta Nacional de  
Victimización y Percepción sobre  
Seguridad Pública. Subsistema  
Nacional de Información de  
Gobierno, Seguridad Pública  
e Impartición de Justicia  
(SNIGSPIJ), México.



## Aviso Legal

### **Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información**

**Nombres:** Escalera Matamoros, Claudia, editor. | Suárez Reyes, Carla Noemí, editor. | Torres Ayala, Nallely, editor. | Roldán, Mariana, ilustrador. | Pérez Ortiz, Luis Alejandro, fotógrafo. | Ramírez Andrade, Anayatzin, fotógrafo. | Kieffer, Maxime, fotógrafo. | García Solís, Evelin, fotógrafo. | Munguía Chocoteco, Eduardo, fotógrafo.

**Título:** Enseñar haciendo : cuadernillo de estudios de caso desde la experiencia docente en la LESGL (Licenciatura en Estudios Sociales y Gestión Local) / coordinadoras: Claudia Escalera Matamoros, Carla Noemí Suárez Reyes, Nallely Torres Ayala ; ilustraciones: Mariana Roldán ; fotografías: Luis Alejandro Pérez Ortiz, Anayatzin Ramírez Andrade, Maxime Kieffer, Evelin García Solís y Eduardo Munguía Chocoteco.

**Descripción:** Primera edición electrónica en formato PDF. | Morelia, Michoacán : Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia, 2024.

**Identificadores:** LIBRUNAM 2243080 (libro electrónico) | ISBN 978-607-30-9390-3 (libro electrónico).

**Temas:** Ciencias sociales -- Michoacán. | Incorporación de la perspectiva de género -- Michoacán -- Estudio de casos. | Turismo rural -- Michoacán -- Estudio de casos. | Aguas residuales -- Purificación -- Michoacán -- Estudio de casos. | Violencia escolar -- Prevención -- Michoacán -- Estudio de casos.

**Clasificación:** LCC HN120.M53 (libro electrónico) | DDC 303.6097237—dc23

*Enseñar Haciendo: Cuadernillo de estudios de caso desde la experiencia docente de la LESGL (Licenciatura en Estudios Sociales y Gestión Local)* de Claudia Escalera Matamoros, Carla Noemí Suárez Reyes y Nallely Torres Ayala (coordinadoras).

La edición electrónica de un ejemplar (18.4 Mb) fue preparada por el Área Editorial de la ENES, Unidad Morelia. Se utilizó en su composición la familia de fuentes Work Sans

La coordinación editorial estuvo a cargo de Cecilia López Ridaura, Eduardo González Palacios, Paola Itzel López Guzmán y Regina Rodríguez Mata.

Su diseño y formación fue realizado por Carolina Fernández Mendoza y Eduardo González Palacios.

Ilustraciones: Mariana Roldán.

Fotografías: Luis Alejandro Pérez Ortiz, Anayatzin Ramírez Andrade, Maxime Kieffer, Evelin García Solís y Eduardo Munguía Chocoteco.

ISBN: 978-607-30-9390-3 (libro electrónico).

Primera edición electrónica en formato PDF: 30 de agosto de 2024

D. R. © 2024. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C. P. 04510, Ciudad de México.

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES Unidad Morelia

Antigua Carretera a Pátzcuaro 8701, Col. Ex Hacienda

de San José de la Huerta,

C. P. 58190, Morelia, Michoacán.

Trabajo realizado con el apoyo del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (UNAM-DGAPA-PAPIME Clave: PE308218).

Los contenidos de esta obra fueron analizados con un software de similitudes y fueron evaluados por un proceso de arbitraje doble ciego antes de ser aprobados para su publicación por el Comité Editorial de la Escuela Nacional de Estudios Superiores, unidad Morelia de la UNAM, por lo que cumplen plenamente con los estándares científicos de integridad académica.

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Prohibida su reproducción parcial o total por cualquier medio sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Hecho en México.