

**Hueytlalpan.  
Comunidad educadora.  
Experiencias de intervención  
educativa**

*María Felix Ramírez Ortega  
José Carlos Tomás Pérez Vélez*

Hueytlalpan. Comunidad educadora. Experiencias de intervención educativa  
*María Félix Ramírez Ortega*  
*José Carlos Tomás Pérez Vélez*

Primera edición, octubre de 2021

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional  
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco  
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México  
[www.upn.mx](http://www.upn.mx)

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.  
ISBN Obra Completa 978-607-413-337-0  
ISBN Volumen 978-607-413-429-2

F  
LA429  
P8  
R3.4

Ramírez Ortega, María Félix  
Hueytlalpan : comunidad educadora : experiencias de intervención  
educativa / María Félix Ramírez Ortega, José Carlos Tomás Pérez Vélez. -- México :  
UPN, 2021.

1 archivo electrónico (48 p.) ; 1.2 MB ; archivo PDF : il. -- (Fascículos a 40  
años de la UPN ; 66)

ISBN: 978-607-413-429-2

1. EDUCACIÓN - HUEYTLALPAN, PUEBLA 2. MUJERES - HISTORIA Y  
CONDICIÓN DE LA MUJER 3. INTERVENCIÓN EDUCATIVA I.t. II. Pérez Vélez, José  
Carlos Tomás, coaut. III. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,  
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

*HECHO EN MÉXICO.*

## AGRADECIMIENTOS

Debemos mucho a nuestros compañeros, alumnos y amigos –que no están incluidos en esta portada, no habría espacio suficiente– de los que he aprendido a descubrir cómo al intentar transformar la vida de los “otros” y al intentar tocar sus vidas. ¡Ellos han tocado y transformado la nuestra! Sin duda alguna estarán sus voces en lo que escribimos, porque son los que nos inspiran y acompañan en este viaje en donde todos no sólo somos pasajeros sino copilotos, compartiendo sueños y esperanzas. El proyecto de intervención lo hacemos potenciando el vínculo, el diálogo y la convivencia. A todos nuestra gratitud, confianza y afecto. Nos asumimos responsables de esta versión desde una perspectiva ontológica.

Académicos en el primer semestre del inicio de Licenciatura en Intervención Educativa: María Del Rayo Morán Maldonado, J. Carlos T. Pérez Vélez, Faustino Morales Ramírez, Alma Yolanda Castillo Rojas. Responsable del diagnóstico en la primera etapa en Hueytlalpan y Huehuetla: Guadalupe Mora Tufiño. Colaboradores de la primera etapa de diagnóstico: Anastasio Cabrera Pérez, Rafael Sánchez Avilés, Justino Morales Ramírez, Karina Zambrano Gómez, Flor Karina Hernández Ramírez, Zabdiel Neftalí Pérez Pérez, Roberto del Valle Vidal. Responsable de proyectos segunda etapa en Hueytlalpan: J. Carlos T. Pérez Vélez. Colaboradores de la segunda etapa: Rafael Sánchez Avilés, Justino Morales Ramírez, Guadalupe Mora Tufiño, Lizbeth Georgina Ortiz; en especial a Eloy Antonio Julián responsable de CCA en las dos etapas. Alumnas de la Licenciatura en Intervención Educativa en Hueytlalpan: María Félix Ramírez Ortega y Blanca Estela González Muñoz tituladas con el proyecto de Igualdad de género con 40 mujeres; Cristhian Ramos Rivera, Margarita Salazar Hernández, Magdalena Rosales Espinosa y Josefina Martínez Mendoza, por titularse. Agradecemos de igual manera a toda la comunidad y autoridades de Hueytlalpan en las diferentes etapas del proyecto, las universidades BUAP, Iberoamericana que participaron en el primer diagnóstico, los 30 participantes de las brigadas del proyecto 2010, las organizaciones civiles que acompañaron durante las etapas del proyecto como capacitadores o en las brigadas, a toda la comunidad académica de UPN y en especial a las 40 mujeres que participaron en el proyecto que a continuación presentamos.



## ÍNDICE

ANTECEDENTES DEL PROYECTO.....	8
DIAGNÓSTICO SINTÉTICO.....	8
Jerarquización de los problemas.....	18
Elección del problema.....	18
PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	19
Planeación por proyecto.....	19
Metodología de la intervención.....	20
PERSPECTIVA ONTOLÓGICA DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	25
Propuesta de intervención educativa.....	34
<i>Talleres</i> .....	35
CONCLUSIONES.....	39
REFERENCIAS.....	43



# HUEYTLALPAN. COMUNIDAD EDUCADORA. EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

*María Felix Ramírez Ortega  
José Carlos Tomás Pérez Vélez*

El Proyecto realizado en Hueytalpan en la sierra nororiental de Puebla inició en 2007 con base en las necesidades de la población. El diagnóstico inicial se publicó en edición conjunta con la Universidad Ibero Puebla, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 211, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y el Instituto de Evaluación y Medición de Marginación y Pobreza en el estado de Puebla con el título Tierra de dos tiempos. Diagnóstico de la pobreza en Huehuetla y Hueytalpan en 2010. El proyecto base se entregó a la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) en 2010, se llevó a cabo en siete rancherías del municipio de Hueytalpan región del Totonacapan entre el 2011 y parte del 2012, se impartieron cursos y talleres de derechos humanos, indígenas, elaboración de compostas, cultivo de hortalizas, captación de aguas pluviales y otros que han surgido de las sugerencias por las personas de la comunidad. La experiencia en Hueytalpan, instituciones de educación superior, docentes UPN, estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) y comunidad ha sido un desafío. Así comenzó a gestarse en 2014 el proyecto de intervención con el Centro de Salud Unidad Médica Rural (UMR), un proyecto de 40 mujeres en la cabecera municipal que partía de estrategias para la recuperación de la confianza, amor propio, empoderamiento, sexualidad, violencia intrafamiliar, cultivo de hortalizas, entre otros.

## **ANTECEDENTES DEL PROYECTO**

Después del diagnóstico de la pobreza en Hueytlalpan y Huehuetla iniciado en 2007, la Asociación Civil Formación Consultoría para el Desarrollo Rural A.C., en coordinación con la UPN 211 de Puebla, desarrollaron de manera conjunta en 2010 el proyecto de Talleres De Capacitación a través de la participación comunitaria en Hueytlalpan, con recursos de la Sedesol. Los talleres de capacitación fueron impartidos por un equipo de instructores provenientes de los estados de Veracruz, Guerrero, Oaxaca y Puebla en las instalaciones del Centro Comunitario de Aprendizaje (CCA) de Hueytlalpan. El proyecto contó con 30 brigadistas capacitados que impartieron talleres a niños, jóvenes y adultos en comunidades del municipio: El Arenal, Chililix, Crucero Xanath, Cruz de Chaca, La Esperanza, Skansipi, Zitlala y La Palma.

El proyecto de intervención Equidad de género y el empoderamiento de la mujer en la comunidad de Hueytlalpan, Puebla, se diseñó en 2013, se desarrolló el 2014 y evaluó a principios del 2015. Este documento es una parte muy sintética de este proyecto.

## **DIAGNÓSTICO SINTÉTICO**

El desarrollo del proyecto de intervención con 40 mujeres se realizó con una visión del sujeto en su contexto social, desde una metodología mixta con perspectiva participativa, con entrevistas, encuestas e instrumentos de observación.

El diario de campo y las entrevistas fueron valiosas al revelar las condiciones en la que viven las mujeres. La oportunidad de trabajar los talleres ha permitido reflexionar, analizar, dar voz y emitir propuestas realizadas por ellas mismas; con el proyecto se titularon dos estudiantes de la LIE de la comunidad en Hueytlalpan y ha sido una oportunidad para reflexionar y replantearnos lo que entendemos por intervención educativa.

Cada paso nos llevó a mirar y, especialmente, vivenciar cada palabra, cada párrafo en un proceso de diálogo entre *sujetos, autores e interlocutores* que están presentes en la comprensión y construcción de la noción de “intervención educativa”. En este caso, evidenciamos nuestra postura psicológica en la noción relacional o de vínculo que nos permitió enriquecer lo que entendemos por intervención, considerando a la intervención educativa como una acción reflexionada desde el trabajo comunitario y con una perspectiva de desarrollo local sostenible (Boff, 2017). Etimológicamente la palabra intervención proviene del latín *inter-ventio* que significa “entre venir, estar en medio de dos fuerzas”. También significa intromisión, injerencia, irrupción; pero al mismo tiempo mediación, apoyo, cooperación e interrelación. De igual forma el término educación tiene dos componentes *educere* como nudo integrador que enfatiza el “dar a luz” en la noción de “proyecto” de vida, comunitario y social en gerundio “proyectando-ser”, con su contraparte *educare* como alimentar, nutrir, llenar. A partir de su etimología comprendemos como intervención educativa, no sólo a una acción de intromisión, injerencia e irrupción, es también *una acción social de mediación y cuidado para llevar a los Sujetos hacia donde desean proyectarse, estar y ser*.

El municipio de Hueytlalpan es una comunidad indígena que se encuentra en la sierra nororiental del estado de Puebla, en el existen deudas sociales históricas, por ejemplo, Hueytlalpan tiene un índice de desarrollo humano total de 0.519; el indicador de pobreza, total 90.4% (3 643 habitantes), moderada 39.3% (1585 habitantes) y pobreza extrema 51.1% (2 062 habitantes) y un índice de salud de 0.769 para 2010 año de contexto del proyecto (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2010). En el caso de las mujeres las cifras son alarmantes, por lo que ahora al dar voz a estas mujeres se hacen visibles la inequidad, violencia, marginación, es decir, la precariedad en que se encuentran. En la encuesta a 40 mujeres de la comunidad de Hueytlalpan encontramos que el 92% de ellas han sufrido algún tipo de violencia, así mismo 70% manifestó desconocer que existan derechos que protejan su integridad (Ramírez, 2016). De igual forma, las mujeres jefas de hogar

que con frecuencia no viven en pareja, en muchos casos son las principales o únicas en aportar ingresos, ellas comentan que sólo ganan el equivalente a 60% de lo que gana un jefe varón y deben afrontar, por lo general solas, la manutención económica y la crianza de los hijos. Esta situación de precariedad se percibe como “normal” en la comunidad, no hay proyectos que atiendan este rubro en especial los derechos humanos de las mujeres.

Sobre la precariedad Butler comenta:

Vida precaria es un intento de aproximación a la cuestión de una ética de la no violencia, basada en la comprensión de cuán fácil es eliminar la vida humana. Emmanuel Levinas ofrece una concepción de la ética basada en la aprehensión de la precariedad de la vida, que comienza con la vida precaria del Otro. Levinas usa el “rostro” como figura que comunica tanto la precariedad de la vida como la interdicción de la violencia. De este modo, nos proporciona una vía para comprender cómo la agresión no es ajena a una ética de la no violencia; la agresión constituye la materia misma del debate ético. Levinas toma en consideración el temor y la angustia que la agresión trata de negar, pero argumenta que la ética es precisamente una lucha para evitar que el temor y la angustia se conviertan en un gesto asesino. Aunque su concepción teológica evoca una escena entre dos seres humanos enfrentados, cada uno de los cuales es el portador de un rostro que pronuncia una pregunta ética a partir de un origen aparentemente divino, su punto de vista es sin embargo útil para un análisis cultural que trata de describir de la mejor manera posible lo humano, el dolor y el sufrimiento, y de admitir del mejor modo posible en representaciones públicas los “rostros” de aquellos contra quienes se dirige la guerra (Butler, 2006, p. 20).

La precariedad se mira también en la toma de decisiones en el hogar, sólo 5% de las 40 mujeres considera tener libertad para decidir en el hogar, mientras que 75% reconoce que es el hombre quien toma las decisiones sin tomar en cuenta su opinión, considera que el hombre es quien finalmente decide, aunque pide su consentimiento, el 20% restante:

Nos enseñaron a obedecer y no preguntar lo que ellos hacen, capaz que, si les decimos que por qué toman, nos pegan, los permisos y lo que hacen nuestros hijos tiene que ser decisión del marido, ellos son los que dan el dinero y ni modo tenemos que aceptarlo (Ramírez, 2016, p. 121).

Esta enseñanza se contrapone con las decisiones y tradiciones de Hueytalpan, donde su base gira en torno al sentido comunitario. El antecedente histórico documentado sobre la noción comunitaria de la intervención educativa es la Pedagogía Social, su fundador Paul Natorp, quien publica su obra Pedagogía social en 1989, dice que lo social no es sólo un adjetivo, pues toda pedagogía sería social, lo social es para enfatizar que “toda actividad educadora se realiza sobre la base de la comunidad. El individuo aislado es una mera abstracción, lo mismo que el átomo de la física; en realidad no existe el hombre, sino la comunidad humana” (Moreno, 2007, p. 16). La paradoja es que en Hueytalpan han estado ausente las voces de las mujeres a pesar de tener un sentido comunitario.

Al preguntarles sobre otra ocupación que genere ingresos, 10% contestó que obtienen recursos adicionales como producto de la venta de servilletas, de leña o de trabajo que realizan en casas. Están de acuerdo 35% de las mujeres en recibir capacitación para aprender actividades que les permitan obtener ingresos y 65% no lo haría sin el consentimiento de su cónyuge. Otro aporte es el programa oportunidades del cual son beneficiarias 95% de las encuestadas y quienes manifiestan ha sido de gran ayuda para que las mujeres hayan logrado más grados de estudio, antes muchas no terminaban, ni la primaria ya que los papás consideraban que sólo perdían el tiempo y que debían aprovecharlo mejor aprendiendo las labores del hogar. “Nuestros maridos ya dejan que nuestras hijas estudien porque el gobierno les manda dinero sino no irían a la escuela” (Ramírez, 2016, p. 122). El índice de ingreso en Hueytalpan es 0.949, y habrá de considerarse que, de este dato, sólo 10% de las 40 mujeres consigue recursos adicionales (INEGI, 2010).

Otro factor que determina el hecho de que las mujeres no puedan manifestar sus intereses con autonomía es no poder decidir sobre los

ingresos, por cuanto dependen de otros, generalmente de su pareja o cónyuge. El 80% de las mujeres encuestadas trabaja además de su hogar en el corte de café durante la cosecha y sólo el 25% de ellas gasta su dinero en lo que quiere, el 75% restante lo aporta íntegro para el hogar sin que pase por sus manos ya que los maridos son los que cobran. “Cuando vamos al corte también llevamos a nuestros hijos cuando no van a la escuela y nuestro marido cobra todo junto, no nos da lo que cada uno cortamos” (Ramírez, 2016, p. 122). El hecho de no tener ingresos y el no poder decidir sobre ellos, las hace más vulnerables.

Desde la perspectiva ontológica, vulnerabilidad no es sinónimo de debilidad o victimización; en este sentido, para Butler (2010) es el reconocimiento del ser humano en su finitud y fragilidad, su condición de ser vivo significa estar en duelo permanente, como seres finitos y limitados podemos ser heridos, lastimados y perder la vida en cualquier momento. Más que sobrevivir, es vivir una vida digna de ser vivida y en el duelo, digna de ser llorada. Esta condición de vulnerabilidad no es sólo existencial también es inducida a través una precariedad estructural, porque para estas 40 mujeres “Limita su poder de decisión el no tener ingresos” (Ramírez, 2016, p 122); es una relación tanto subjetiva y un campo de objetos, fuerzas y pasiones que nos afectan de alguna manera. En esta contradicción y paradoja podemos considerar a la vulnerabilidad como un modo de resistencia, cuando se está en condición de precariedad (pobreza, inseguridad, destrucción, daño, desposesión), y esta condición genera, al mismo tiempo en el sujeto, su capacidad de agencia; empero, las fuerzas del Estado y sus dispositivos, como las fuerzas policíacas, hacen que sea riesgoso el acto de rebelarse y esta acción puede tener consecuencias mortales. En este sentido, el cuerpo es el vehículo de la resistencia, pero al mismo tiempo objeto de la violencia cuando se intenta evitar la protesta (Butler, 2010).

La vulnerabilidad nos puede llevar a una situación de crisis, en la que podemos reconocer nuestras ‘inquietudes’ en sus manifestaciones de insatisfacción, incongruencia, desasosiego, desesperanza, como sus distinciones; es decir, un sujeto que se reconoce finito, con la posibilidad de

ser lastimado, herido –sin armaduras y máscaras protectoras–, ahora con humildad, puede mostrarse al *otro*, mostrar no sólo sus partes luminosas, sino las más sombrías con todas sus tonalidades. Para ello se necesita valor, para manifestarse tal cual, sin las máscaras de los roles que como personas representamos en la vida cotidiana, en una aceptación plena de sí mismo y la aceptación plena de los *otros*, sin pretender cambiarlos; porque la transformación es un asunto de libertad y amor propio, que nos lleva a un *encuentro genuino con uno mismo* y una oportunidad para un *encuentro genuino con el otro*. Vulnerabilidad no es sinónimo de debilidad, aceptarla y vivenciarla la convierte en un privilegio de una “vida digna” y por lo tanto “digna de ser llorada” en comunidad, es situar al “sujeto en su espacio legítimo de existencia”, en los procesos de intervención (Granados, 2015).

Reflexiones que nos llevaron a respetar la libertad de las 40 mujeres para decidir qué hacer, su propio proceso de reconocimiento que pudiera llevarlas más allá de la resistencia, a un lugar desde donde construir un proyecto y sin excluir a sus familias, “no sin los otros” buscando espacios para incorporarse a la vida productiva. Esto coincide con el planteamiento de la Educación Popular de Paulo Freire quien formula los conceptos de concientización y diálogo, en donde la reflexión-acción es una función para crear una actitud crítica que permita la comprensión del mundo que nos rodea y que a través de su visión propone buscar la transformación. Freire dice que no puede realizarse una “acción social” desde una perspectiva individual, es una condición colectiva de un “nosotros” una condición político ética “no sin el pueblo” (Freire, 1970, 120).

La propuesta, es eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica y virtualmente liberadora; educador y educando son al mismo tiempo parte y solución del problema –el hombre-mundo como problema–, desde una postura reflexiva, crítica y transformadora, no es suficiente el optimismo para hacer frente a los problemas sociales. (Freire, 1998). Por ello es medular comprender la “acción social” en la intervención educativa.

La noción de “acción social” de la que habla Freire, ha sido trabajado en la sociología que permite otras miradas para generar cambios a través de la acción de los individuos sobre la estructura social. Durkheim (1991) mira la acción como un hecho social y sostiene no puede ser explicada por referencias a motivos individuales y que sólo una élite es capaz de guiar la acción colectiva, desde una postura racional o “logos” a través del derecho (Durkheim, 1982). Por su parte, Spencer decía que para modificar el orden establecido mediante la “acción social” requería de un fuerte grado de confianza en los resultados y que la gran masa era una colectividad sin autonomía (Spencer, 1903). Con Max Weber “la acción social’ se convierte en la noción medular de su teoría sociológica comprensiva, una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo” (1996); de acuerdo a ello, “la acción social” es el medio más eficaz que permite a los individuos convivir en sociedad, esto implica que la acción individual se ajuste a la conducta de los demás. Weber amplía la mirada moderna de lo social y educativo expresado sólo en acciones racionales [*logos*], ahora también en afectivas [*pathos*], sin dejar fuera las tradiciones; distinguiendo “lo racional con arreglo a fines y lo racional con arreglo a valores [*ethos*]. No hay una acción social posible libre de condicionamientos” (Weber, 1996).

En cuanto a participación social 95% de las 40 mujeres conoce a las autoridades que la representan, 75% manifiesta que es difícil la incursión de las mujeres en puestos públicos, a su parecer no tienen la misma preparación que un hombre. Al cuestionarles ¿Si en las elecciones estuviera conteniendo una mujer la apoyarían? 85% manifestó que no. Situación que quedó manifiesta ante la postulación por primera vez de una mujer en las contiendas electorales en las que consideran que una mujer no tiene la fuerza para gobernar:

Los hombres dicen que nuestro lugar está en la cocina y que la licenciada está loca que cómo comprende que pueda mandarlos, ser presidente no es cosa de mujeres, si una mujer ganara, al rato también les metería malas ideas a las mujeres del pueblo (Ramírez, 2016, p. 124).

Distintos autores dan cuenta de lo que significa e implica la participación ciudadana, hay quienes consideran que es válido hacerlo desde la perspectiva del voto, otros comparan la democracia participativa con democracia representativa, la participación ciudadana tiene que ver con proceso donde median sociedad y gobierno para que los distintos sujetos sociales intervengan, con base en sus intereses y valores, e influyan en las políticas públicas y en las estructuras de gobierno fundamentándose en el reclamo del derecho a la intervención en los asuntos que les competen (Canto, 2012, p. 28).

El nivel educativo de 40 mujeres cuenta con 70% que tiene primaria, 20% secundaria trunca y 10% no sabe leer ni escribir:

Nosotras no estudiamos porque antes no había escuelas como ahora y porque antes decían que uno solo iba a perder el tiempo, hoy por el programa de oportunidades nos obligan a ir a la escuela a terminar la primaria o la secundaria, sino vamos dicen que nos quitarán el apoyo y nuestros maridos nos tienen que dejar ir por eso sino pues no (Ramírez, 2016, p. 123).

El índice de educación en Hueytlalpan es de 0.368 (INEGI, 2010). En este marco de posibilidades en la transformación social a través de la educación es que 30% de las 40 mujeres considera que es posible cambiar la situación actual, 25% dice que tal vez sea posible y 45% comenta que no, que es imposible cambiar en días lo que ha prevalecido por años, por lo que es un asunto de obediencia y específico del formato de la educación.

De las 40 mujeres 45% considera que no se puede cambiar la situación que enfrentan, lo cual es muy significativo, crecieron con experiencias de violencia que para ellas son percibidas como algo “normal”, lo que deja entrever que el maltrato hacia la mujer en la comunidad se debe a factores que lo hacen invisible, ya que es “normal” que el hombre demuestre su poder y su autoridad, pues así fueron educadas. Culturalmente los roles domésticos de la mujer son de servidora del hombre, por lo que él tiene el derecho de exigir el cuidado y atención de la casa porque

crea que es una obligación. “No podemos cambiar la educación que nos dieron nuestros padres, nos enseñaron a obedecer a nuestro marido y si nos tratan mal debemos aguantarnos por que nosotras nos lo buscamos por no atenderlos o por algo que hacemos mal” (Ramírez, 2016, p. 34). Estos argumentos sobre las mujeres tienen una presunción implícita de su rol como cuidadoras y sumisas “por naturaleza” o por herencia ancestral. Esto plantea una serie de problemas con relación a estereotipos y el replanteamiento de los roles de género en la comunidad de Hueytlalpan; sin embargo:

El género propio no se “hace” en soledad. Siempre se está “haciendo” con o para otro, aunque el otro sea sólo imaginario. Lo que se llama mí “propio” género quizá aparece en ocasiones como algo que uno mismo crea o que, efectivamente, le pertenece”. De esta manera se pregunta de manera consistente “Si yo soy de un cierto género, ¿seré todavía considerado como parte de lo humano? ¿Se expandirá lo “humano” para incluirme a mí en su ámbito? Si deseo de una cierta manera, ¿seré capaz de vivir? ¿Habrá un lugar para mi vida y será reconocible para los demás, de los cuales dependo para mi existencia social?” (Butler 2006, 13 y 15).

Este acto de permanecer es el que se juegan en su existencia de las mujeres de Hueytlalpan. La mujer de Hueytlalpan considera que una de las causas por las cuales se siguen reproduciendo prácticas de violencia contra ellas es por el alcoholismo, que muchas veces suele desembocar en el abuso sexual. Las autoridades municipales manifiestan que el problema surge por incumplimiento de sus roles, el hombre como proveedor y la mujer en la atención del hogar, también por la resistencia de las mujeres de darles a los maridos el apoyo que reciben bimestralmente del programa Oportunidades. La mayoría de las mujeres además de dedicarse a las labores del hogar, acarrean agua, leña y en tiempo de cosecha van al corte, generando con ello que el trabajo que realizan en comparación con el de los hombres sea mucho mayor, los hombres tienen una jornada de aproximadamente ocho horas mientras las actividades de una

mujer comienzan a las cinco de la mañana y terminan muy noche. En este contexto, la mayoría de las mujeres de Hueytalpan siguen considerando que ser una buena esposa es obedecer todo lo que el marido mande, pues de lo contrario se enojan y las golpean. La vida de estas mujeres está caracterizada por encontrarse en condiciones de violencia pues 92% de las encuestadas lo manifiestan. Si bien es una muestra de 40 mujeres, es ilustrativo de lo que acontece en la comunidad y es un porcentaje alarmante si lo comparamos con otras cifras. En el *mundo* 33% de las mujeres que sufren maltrato, a nivel de *América Latina* el abuso sexual es igual 33 % y son amenazadas por parte de sus parejas 45% a *nivel nacional* para 2011; para el 2017 63 % de mujeres mayores de 15 dicen haber padecido algún incidente de violencia, 47 % dicen haber sido agredidas por sus parejas, 32 % haber padecido algún tipo de violencia sexual en sus vidas y lo más lamentable es 10% de las defunciones de entre 15 y 29 años que fueron por homicidio; esto representa la primera causa de muerte de este grupo de personas (Esquivel, 2017, p. 17).

De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (Endireh) para 2016 al menos 66.1% de la población de mujeres de 15 y más habían sufrido algún tipo de violencia: 49.0% emocional, 41.3% sexual, 34.0% física y 29.0% económica o patrimonial (INEGI, 2017b). En Puebla de las mujeres mayores de 15 años 64.3% sufrió al menos un incidente de violencia a lo largo de su vida, 35.7% había sucedido en un espacio público. Lo que señala que casi cuatro de diez mujeres han sido agredidas en las calles, plazas, lugares de recreación y reunión por algún hombre sin vínculos consanguíneos. En el ámbito escolar 24.1%, laboral 23.1% y comunitario 35.7% (INEGI, 2017b). En el caso de feminicidios, el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) señala que en 2017 hubo 89 defunciones de mujeres con presunción de homicidio en Puebla (2017).

## Jerarquización de los problemas

Lo expresado por las 40 mujeres es que no existen programas que atiendan, escuchen, orienten e informen sobre sus derechos y se puede observar un marcado machismo presente por años que limita su incorporación a los diferentes ámbitos (familiares, comunitarios, sociales, económicos, entre otros) frenando su desarrollo, su libertad de acción y decisión. La dinámica en la detección de problemas fue mediante lluvia de ideas y el árbol de problemas, lo que permitió conocer las situaciones que afectan a la comunidad como: pobreza, alcoholismo, migración, falta de oportunidades, entre muchos otros más que fueron jerarquizados por las 40 mujeres:

1. Violencia intrafamiliar.
2. Falta de proyectos que permitan impulsar a la mujer.
3. Desconocimiento de la igualdad de género.
4. No existen programas que permitan concientizar y sensibilizar a la población en contra las conductas violentas de las que son objeto.
5. Ausencia de oportunidades para la participación de las mujeres en la toma de decisiones.
6. No existe respeto ni reconocimiento de las labores que realiza las mujeres.
7. Resistencia a que las mujeres asuman un papel participativo.

## Elección del problema

El problema elegido es la desigualdad de género y ausencia de oportunidades para impulsar a la mujer a participar en todos los ámbitos de la comunidad, por lo que se procede al diseño de una propuesta que tenga el objetivo de mejorar las condiciones de vida de las mujeres de Hueytlalpan.

En Hueytlalpan las mujeres se encuentran en una situación de vulnerabilidad y desventaja con respecto a los hombres, esto es un obstáculo para desarrollo humano y social. Para construir la equidad de género e impulsar el apoderamiento, hay que abrir oportunidades a quienes están

en condición de desigualdad, inequidad y vulnerabilidad, y realizar acciones afirmativas que permitan a las mujeres alcanzar mejores niveles de vida. Porque cuando las mujeres están empoderadas pueden exigir sus derechos, ejercer liderazgos, aprovechar oportunidades de educación y empleo, desarrollar su potencial y trabajar de manera conjunta con sus familias para erradicar la violencia en la niñas y mujeres y, por ende, fortalecer su autonomía y su capacidad de ingreso.

## PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La importancia de la equidad de género para alcanzar el desarrollo es un punto de partida, por ello es importante el diseño y desarrollo de un proyecto que apoye el reconocimiento de igualdad y promueva la participación de la mujer en los diferentes ámbitos, haciendo conciencia de sus derechos como parte de una sociedad. Sólo presentamos una visión muy sintética del mismo.

### Planeación por proyecto

La planeación por proyectos tiene para la LIE un significado muy especial, ya que cada enfoque representa un salto cualitativo que merece un análisis de sus implicaciones en la fundamentación, proceso y resultados que propone. Álvarez supone un tránsito histórico de la planeación artesanal a la planeación administrativa de Fayol, con avances del enfoque de sistemas de Bertalanfy a una de cambio o desarrollo de Ahumada y Friedman, para arribar a los enfoques de planeación prospectiva e innovación con Ackof; por ello, proponemos un enfoque con una perspectiva de interdisciplinariedad e imaginación de escenarios posibles y de búsqueda de sentido a las acciones futuras que integran los enfoques de los modelos de desarrollo y el de innovación (Álvarez, 2000).

Este enfoque integrativo es el de proyectos, de acuerdo con Álvarez y Santos (1996) aparece aproximadamente en los siglos xv y xvi en

lenguas románicas en las nociones de *porjet*, *projet* y *projicio* [proyectar, expulsar]; relacionado con *educere* que significa proyectar, sacar, hacer posible que todavía no existe. El concepto aparece en Estados Unidos, a mediados del siglo xx en la industria del armamento aeroespacial con el Manhattan project que desarrolla la bomba atómica. Más tarde en los proyectos Apolo, Polaris, entre otros de la NASA. La gestión por proyectos ha sido identificada con el *management* (Monserrat citada por Álvarez y Santos, 1996).

El desafío es dar un salto a un enfoque que tiene una base eminentemente participativa, hacia la invención de un futuro deseable y posible, en donde plan, ejecución y evaluación siempre están juntos en procesos cooperativos, con fuerte implicación social, sentido de comunidad y de consciencia social. Sin embargo, lo que más nos interesa resaltar en la definición es la implicación con la intervención educativa:

El proyecto implica la noción de búsqueda de sentido, de un esfuerzo por anticiparse intelectualmente a la acción. Tener un proyecto va asociado hoy en día a una nueva forma de dirigir, a una cierta autonomía en la gestión, a una evaluación institucional que permita valorar los resultados previstos mediante indicadores de calidad previamente pactados (Álvarez y Santos, 1996, p. 11)

Resaltan las nociones de “búsqueda de sentido”, “acción”, “autonomía”, “indicadores de calidad previamente pactados” presentes en la noción de intervención educativa.

### **Metodología de la intervención**

La estrategia metodológica de la intervención no sólo es la impartición de talleres. Partirnos de la problemática sentida por las 40 mujeres con soluciones emanadas de las reuniones de trabajo, como inicio de un conjunto de acciones de la intervención educativa, que no se agotarán hasta que el encargo y la demanda existan, hasta que el grupo de las 40

mujeres y las estudiantes de la LIE como parte del proyecto decidan que la intervención ha concluido. Nos encontramos ante el desafío de realizar una intervención culturalmente sensible con el propósito de impulsar la igualdad de género y empoderamiento de la mujer para garantizar el ejercicio y el goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con el hombre; considerando el contexto de las mujeres en que se desarrolla la problemática, su decisión fue fundamental para esta etapa del proyecto en la investigación acción participativa (IAP) como punto de partida para integrar otras perspectivas metodológicas que nos lleven a la construcción de una metodología de la intervención educativa.

La metodología de la IAP pretende trascender los puntos ciegos o creencias en las intervenciones que consideran los problemas obvios e incuestionables, la acción es más importante que la reflexión, proponen modelos asistentes/asistidos –con la pasividad que ello conlleva– y la integración en la sociedad de los asistidos. Ante esto se plantea una metodología que pueda:

- Pasar de la relación sujeto/objeto a la relación sujeto/sujeto
- Partir de las demandas y necesidades sentidas por los afectados
- Otorgar unidad entre la reflexión y la acción
- Comprender la realidad como una totalidad compleja y concreta
- Migrar de una situación de dependencia a una de libertad de los sujetos

La IAP no es una técnica, es una estrategia de la intervención educativa que se propone coadyuvar al desarrollo social (Pereda, Prada y Actis, 2003), desde esta metodología participativa partimos del respeto a la voluntad de la comunidad, de sus tradiciones y cultura, como sujeto colectivo y como movimiento social. Resaltamos la importancia del sujeto, Touraine lo define como actor en el momento que se reconoce así mismo con la posibilidad de influir en el medio en donde se desenvuelve, con capacidad de agencia, es decir cuando tiene la capacidad de realizar transformaciones dentro de la estructura, donde su condición de libertad permite al sujeto ser reconocido como actor social (1994).

Touraine reivindica el derecho del sujeto a la creatividad, en la realización del proyecto personal y colectivo como portador de un cambio social y cultural. Expresa que los movimientos sociales afirman la resistencia cultural, política, no sólo económica y demás determinaciones que podrían restringir su libertad de acción y decisión en contra de las jerarquías sociales, en el conflicto por el control de las orientaciones normativas de la vida social. Todo ello, sin llevarlo fuera de la estructura social, que se convierte en el espacio de acción de los actores individuales/colectivos, en donde el sujeto es al mismo tiempo un movimiento social (Touraine, 1997) y el “trabajo” como categoría genera sentido en la acción social desde un *sujeto histórico* (1965). La postura de Touraine es congruente con la IAP, metodológicamente se integran fuentes de información tanto cuantitativa como cualitativa; además etnografía, dialéctica crítica, hermenéutica, éstas perspectivas no se agotan en el proceso de investigación, sino integradas a la intervención educativa.

Metodología acorde con la *perspectiva ontológica* que crea posibilidades de intervención, cuando se generan espacios de encuentro y convivencia en la aceptación del otro como un legítimo *otro*, cuando su tarea es la evocación de la escucha activa en el placer de la cercanía corporal con *otros*, sentirse parte de la comunidad humana nos da sentido como seres amorosos; cuando sus problemas no nos son ajenos y los acompañamos creando sentido en la toma de decisiones y elecciones – sin decidir por ellos–; al intervenir creamos vidas posibles y al provocar las transformaciones con los *otros* lo hacemos con nosotros mismos. Esta perspectiva ontológica es posible en la intervención en la confianza de un “nosotros”, con un sentido de “comunidad” e identidad “territorial” (Boisier, 2004; Ferreira, 2005).

Figura 1. Metodología de la intervención



Fuente: Sistematización de la propuesta de Tere Negrete por J. Carlos T. Pérez Vélez.

Si bien al principio se trabajó de un proceso de investigación deductivo hacia uno inductivo partiendo de lo que es –del “ser” y menos del “deber ser”–, construcción que fue realizando el observador a partir de convertir la demanda en necesidad a través de un diagnóstico participativo, con un “saber escuchar” y un “saber preguntar”, proceso que se caracteriza por la fuerte implicación o vínculo con las personas de la comunidad que se hace evidente en el “compromiso y el afecto con un fuerte sentido de comunidad”, sin el cual la intervención no podría existir. Es decir, la intervención es posible cuando el vínculo hermana, une y posibilita la acción, aún en espacios –intersticios– y márgenes de acción muy cerrados, que hacen percibir que las propuestas sean imposibles de realizarse, por lo que muchas acciones se efectúan al margen de los canales oficiales. Se parte del imaginario social en su primera vertiente, que es un sistema de creencias y que podemos constatar en el diagnóstico de Hueytlalpan, principalmente en el diario de campo y en una segunda vertiente cuando se integra lo que la gente sueña y anhela o desea otra vida pero que siente posible, es decir, en el imaginario social se encuentra de manera dialéctica la problemática y la alternativa de solución.

En el imaginario social que plantea Castoriadis, que contrapone contra todo determinismo moderno desde Platón a Marx, una postura ontológica de la capacidad a la sociedad para una reinención permanente de sí misma en el poder de los imaginarios sociales –sueños, esperanzas, ilusiones, ideales, visiones– que en la vida cotidiana y en la sociedad permiten la creación de nuevas posibilidades e instituciones:

Su atención teórica se va a dirigir al imaginario [...] a los magmas simbólicos que alientan y estimulan la acción Humana al margen de causas y razones de carácter puramente lógico [...] a partir de estos momentos empezará a diseñar una idea de acción (transformadora) sin pensar en un sujeto/conciencia concreto (Castoriadis, citado por Sánchez 2003).

En este sentido son propuestas no desde el *logos*, sino de un *ethos* –integridad del buen vivir– y *pathos*–desde los sentimientos y emociones– para generar nuevas maneras de vivir, convivir y de ser; centro de la propuesta metodológica de la intervención.

En esta perspectiva *la música de telón de fondo de la intervención en buena medida está en el escuchar*, que es la base de la conversación; *conversar* etimológicamente proviene de versar, girar, vivir, dar vueltas. En el vivir girando y metafóricamente danzando, comentan Maturana y Dávila (2006):

Nos encontramos como personas, estamos cercanos bailando y festejando la vida en la coordinación de la coordinación de acciones que es el lenguaje, en esta conexión podemos tocar la vida de las personas, sentir sus inquietudes y fusionarnos –de acuerdo con Gadamer– en un horizonte que da sentido (citado por Echeverría, 2013). En la reflexión del observar qué observamos –como observaciones de segundo orden– que incluye la reflexión del pensar que pensamos y en la acción del escuchar qué escuchamos (Maturana, 2013).

Quién observa hace interpretaciones y nos llevan a preguntas generadoras que potencian este mirar, preguntas como ¿Cómo llegue aquí? ¿Qué hago? ¿Qué estoy creando? ¿Qué siento? –podemos realizarlas en segunda persona en la mediación o intervención– nos llevan también al centro de las inquietudes, en el estar a cargo de inquietudes no hay sujeto y acción separados, desde esta perspectiva podemos mirar al sujeto implicado –más allá del compromiso existencial, político y ético–, mirar su inquietud revestida de sentido (Echeverría, 2013). Que nos diferencia y nos hermana de lo que nos pertenece únicamente a nosotros y lo que nos pertenece a todos como humanidad “es posible mirar ‘la inquietud del otro’ en un ‘nosotros’ en la danza del conversar” –mirando mi inquietud y apreciando la suya– *desde la cercanía* –no necesariamente física– desde la intimidad, desde su vulnerabilidad, es decir, desde una mirada ontológica.

## **PERSPECTIVA ONTOLÓGICA DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

Desde la perspectiva ontológica para la intervención educativa, se fundamenta desde Heráclito a Nietzsche, a partir del devenir, al considerar que no existe una naturaleza humana predeterminada sino una transformación permanente y en el centro del poder de la transformación está el lenguaje, a través del lenguaje integramos representación y transformación. El sentido de esta integración se lo da su modo particular de mirar, de vivir, de habitar el mundo, el *dasein* como “ser y estar en el mundo” Heidegger; de esta manera se integra al existencialismo, que permite junto con Nietzsche sacudirnos nuestra formación occidental, una sociedad impactada por la tradición cartesiana que ha impuesto una racionalidad a través del “pienso luego existo”. De esta forma el sujeto quedó fragmentado en la sentencia “*Res-Cogitans/Res-Corporea*” la mente quedó separada del cuerpo (Echeverría, 2013). Esta fragmentación del mundo moderno, nos ha ocasionado las innumerables *escisiones como la de cuerpo-mente, teoría-práctica, vida-muerte, eros-tanatos*; ante

este panorama podemos iniciar una reconstrucción a partir de una narrativa de diálogo y de un encuentro amoroso. La integración es posible para Maturana en el poder del lenguaje, en la forma de cómo interpretar el mundo que nos tocó vivir para reconstruir otra forma de mirar, a través de las *interpretaciones*.

El lenguaje es pieza fundamental en la construcción social por el cual nos hacemos personas, nos permite mirar cómo *construimos una narrativa* que propicia la persona que somos y de cómo al modificar esta narrativa se hace posible la transformación de quiénes somos. “La acción, que abarca lenguaje, genera ser”. El ser y el mundo son construcciones lingüísticas, el lenguaje en esta perspectiva, nos representa, crea, construye mundos y realidades posibles (Echeverría, 2013). El lenguaje nace de la interacción social entre los seres humanos, si bien existe un respaldo físico, la biología no genera lenguaje, sólo se genera a partir de la interacción social; el lenguaje es un fenómeno eminentemente social. Francisco Varela, discípulo de Maturana propone la noción de *Enacción* que apoya esta visión integradora, primero para describir la autonomía e identidad de un organismo y en segundo lugar para *acoplar o alinear a la mente, el cuerpo y el ambiente natural y social*.

La mente, la experiencia no esta (sic) en la cabeza [...] es una concurrencia de muchos flujos, de lo emocional, de lo postural, de lo relacional”. Conocer no es tener una representación del mundo exterior, sino acción inmediata encarnada, que implica una disposición emocional, lingüística y corporal alineada o integrada (Varela citado en Vázquez, 2016, p. 4).

No sorprende que Maturana establece como precondition de la vida social el diálogo: “El dominio consensual”, en este mundo de interrelaciones humanas vivimos de los grandes y pequeños acuerdos que establecen las *grandes o pequeñas narrativas*, desde el mundo global hasta la casa, es *el diálogo y el consenso que nos posibilita la relación con los “otros”*. El mundo al ser lingüístico exige en toda relación como precondition “consenso”, este consenso a través del diálogo *abre la posibilidad de un poder*

*generativo de una sociedad armónica, pacífica, creadora y plural.* La pluralidad, quiere decir que no existe una jerarquía de valores establecida a priori, en una construcción social al chocar los valores entre sí queda la deliberación y la elección con pérdidas, sin excluir el conflicto que es parte de la vida, bajo la influencia de Isaiah Berlin (citado por García, 2001), las contradicciones y las paradojas, integradas en el convivir.

En la ontología del lenguaje se nos propone como principio que orador, lenguaje y acción van unidos, cuando esta relación se rompe genera un dolor profundo y un sentimiento de orfandad, el hombre vive angustiado en el porvenir y un pasado que lo atormenta desde los “deberías” y se priva del poder del instante y la belleza del aquí y el ahora. Entonces podemos contextualizar *el malestar cultural moderno caracterizado por las relaciones basadas en la desconfianza, la dominación, el control y en especial el dominio de las jerarquías.* Ante este contexto, la *angustia* toma el rol de *pivote para la acción social* para darnos un sentido y ese sentido es de unidad, totalidad plena con nosotros mismos, con la humanidad y con todo lo creado. Desde ésta perspectiva ontológica se integra a Nietzsche que temerariamente voltea los valores culturales occidentales de cabeza, al centrar el poder en la tierra, el cuerpo y acercarse en toda su complejidad al ser “humano demasiado humano” en toda su contradicción y grandeza, al proponer las transformaciones del espíritu humano que transita del camello –predominando en los “deberías”– al león –la voluntad del “Yo quiero”– para llegar al niño –simplemente “ser”. Esta propuesta de unidad se manifiesta con claridad en Maturana y Dávila (2009) en una visión poética de la educación para el año 2021, cuando nos hacen una invitación para superar las dicotomías de la modernidad:

desde un sustrato epistemológico unitario, que elude de manera consciente toda tentación dualista, ampliando el entendimiento de nuestra constitución como seres vivos y como seres humanos, invitándonos a la reflexión y ampliación de nuestras posibilidades del vivir en el bienestar individual y social como seres naturalmente éticos y autónomos, capaces de asumir la responsabilidad de ser conscientes del mundo que producimos con nuestro propio vivir (Maturana y Dávila, 2009, p. 135).

Esto es posible en las acciones en el vivir, conscientes de vivir en comunidades como la familia, escuela, organizaciones sociales, la sociedad y el mundo natural, en el que cada acción dependiendo de la emoción y el deseo constituyen un proyecto educativo en una matriz relacional. Maturana y Dávila comentan: “Concebimos la educación como ‘un proceso de transformación en la convivencia’” (2006).

Generar espacios para la relación y la convivencia es vital, en donde la emoción juega un papel fundamental en la construcción de comunidad educativa. Cuando se permite que *educador* y *educando* se transformen juntos en un convivir reflexivo, la reflexión se convierte en un acto en la emoción, en la posibilidad de crear espacios para la democracia:

La educación, como un fenómeno de transformación en la convivencia, es un ámbito relacional en el que el educando no aprende una temática, sino que aprende un vivir y un convivir, como resultado de lo cual desarrolla una forma de vivir el ser humano (Maturana y Dávila 2009, pp. 147 y 148).

En el intento de superar la fragmentación también Pierre Bourdieu hace una mediación que transita de un *logos* a un *ethos* –en la integridad para el buen vivir–, en la noción de *habitus* como un esquema de percepción generativo de la “acción social” que integra lo subjetivo y objetivo:

integración en el habitus y el campo, desde una visión ontológica lo social “se instituye entre dos ‘realidades’, que son dos modos de existencia de la historia, o de la sociedad, la historia hecha cosa, institución objetivada, y la historia hecha cuerpo, institución incorporada” (Bourdieu, citado por Gutierrez, 2004, p. 291).

De igual manera para superar la supremacía de la visión fragmentada, atomizada y competitiva de la modernidad por el paradigma cartesiano, queremos resaltar la postura de Lynne Mctaggart que enuncia la noción de vínculo desde la física cuántica, la biología y la psicología:

lo que importa no es la entidad aislada, sino el espacio y la relación existente entre las cosas: el vínculo. “A nivel más elemental, todos estamos inevitablemente conectados, desde las células a las sociedades. El deseo de ayudar a los demás es tan necesario que al satisfacerlo experimentamos uno de los mayores placeres, tan gratificante como la comida o el sexo. Sólo se puede tener éxito y prosperar a largo plazo si nos vemos a nosotros mismos como parte de un todo mayor. Todo conflicto –ya sea entre cónyuges, grupos sociales o naciones– se resolverá únicamente si los implicados son conscientes y abrazan totalmente al espacio –vínculo– que los une<sup>1</sup> (McTaggart, 2011, p. 336).

Los niveles relacionales en la intervención tienen que ver con la noción de vínculo, en sus tres fases, la primera en el coincidir o sincronía, de la que habla Chopra, retomando a Jung, viene del griego *syn* con un significado como conjuntamente, a la vez, coincidencia, y de *chronos* [tiempo], hechos o acontecimientos que coinciden en el tiempo:

Cuando comenzamos a considerar las coincidencias en oportunidades, cada una adquiere significado. Cada coincidencia se convierte en una oportunidad para la creatividad [...] Durante más de una década he estado fascinado por la idea de que las coincidencias dirigen y dan forma a nuestras vidas. Todos hemos experimentado sucesos que pueden considerarse increíbles o asombrosos (Chopra, 2011, pp. 99 y 10).

Esas coincidencias no siempre son lógicas, pueden ser tácitas y/o subjetivas, que de manera intuitiva llegan a nosotros como una comprensión.

La segunda fase del vínculo, en el espacio relacional de la intervención educativa la tendríamos en la *conexión* de las neurociencias, en la

---

<sup>1</sup>. Es así como McTaggart fundamenta un nuevo paradigma que revoluciona el pensamiento moderno que coinciden con autores como Fred Alan Wolf que establece la relación entre la física cuántica y la espiritualidad, Ervin Laszlo desde la filosofía de sistemas y la teoría de la evolución, Deepak Chopra desde la medicina, Amit Goswami la mecánica cuántica y “la ciencia dentro de la consciencia”, Eduard Close desde la ingeniería ambiental, Leslie Allan Combs desde la consciencia y el funcionamiento del cerebro; entre otros. (McTaggart, 2011).

cual el cerebro juega un papel preponderante en el establecimiento de vínculos relacionales, pero la conexión va más allá del vínculo entre sistema neuronal y la cognición, porque la conexión es existencial, ya que se logra cuando el *otro* no es invisible; por ello, la conexión permite su consideración y su visibilidad al estar en presencia para ese *otro*, cuando construyes puentes a través del diálogo respetuoso, en el poder de la intuición y la confianza. Castell nos da un excelente ejemplo:

Compartiendo dolor y esperanza en el espacio público de la red, conectándose entre sí, e imaginando proyecto de distintos orígenes, los individuos formaron redes sin tener en cuenta sus opiniones personales ni su filiación. Y su unión les ayudó a superar el miedo, esa emoción paralizante de la que se vale el poder para prosperar y reproducirse mediante la intimidación y la disuasión y, si es necesario mediante la pura violencia manifiesta o impuesta desde las instituciones. Desde la seguridad de Ciberespacio gente de toda edad y condición se atrevió a ocupar el espacio urbano, en una cita a ciegas con el destino que quería forjar, reclamando su derecho de hacer historia –su historia– en una demostración de la conciencia de sí mismos que siempre ha caracterizado a los movimientos sociales (Castell, 2012, p. 20).

Profundizaremos sobre la tercera fase del vínculo, debido a su importancia para la intervención educativa, el momento del *encuentro*. Este momento del *encuentro* se inicia con el silencio respetuoso de estar ante un *ser* que descubre su realidad –coloquialmente un ser que muestran su alma–, que escucha los latidos de su corazón al compás del corazón del *otro*, que se muestra y se recrea en el *otro*. Así podemos compartir danzando la vida, *entretejiendo vidas, sueños y acciones en la narración humana*, que no es otra cosa que *historia compartida*, que es *caminar juntos, como una brecha angosta que hermana sin oprimir, sin lastimar, sin apresurar; podemos ahora comprender que escuchar es mirar con todos los sentidos encendidos a la vida*.

En el *encuentro* también nos topamos con el dolor, la desesperanza y la fascinación por la quietud que representa todo lo inanimado y contrario

a la vida, en la noción de *tanatos*. Este desgarramiento de la existencia humana –situación en crisis o quiebres cuando tocamos nuestros límites biológicos, contextuales, de historia personal, de nuestras distinciones y emocionalidad– que nos permite ir de los claroscuros hacia la luz en la metáfora de la danza de luciérnagas en la que podemos *ver el ritmo oculto del escuchar*, en el dominio de la confianza para el convivir, en el hacernos cargo de nosotros mismos. Esta *inquietud* es posible percibirla sólo desde la humildad y la apertura de *estar para los otros*, en un *encuentro genuino*, desde un sentimiento amoroso *Eros, Filia y Ágape*, –*la vida en este sentido es terreno sagrado*– en el respeto impecable por el *otro* –colectivo–, su génesis es el “cuidado de sí” por paradójico que parezca. Desde un *Ethos*, *que es integridad y cuidado, como ejes que articulan e hilvanan toda intervención educativa*.

En esta danza de inquietudes, un eje de la intervención educativa es el cuidado, Heidegger al preguntar ¿Cuál es la esencia del ser humano? Descarta, el intelecto, el espíritu, la creatividad y la libertad e identifica al *cuidado* como punto esencial de existencia. El cuidado se vincula con los procesos de intervención educativa y se fundamenta en Heidegger (2009), quien sostiene que “el ser humano existe en el mundo a través del cuidado”, del inglés *care* como cuidado, y *caring* cuidado con cariño, condición del cuidado amoroso del que habla Boff (1999) como un saber cuidar desde la compasión, desde la biología del conocer y de amar con Maturana y Dávila, en una matriz de la existencia humana (2006). Desde esta base de la pedagogía del cuidado se puede construir una cultura de paz para la convivencia, la paz como posibilidad, como modo o estilo de vida, basados en valores como el respeto, el amor, la compasión, la libertad y la justicia.

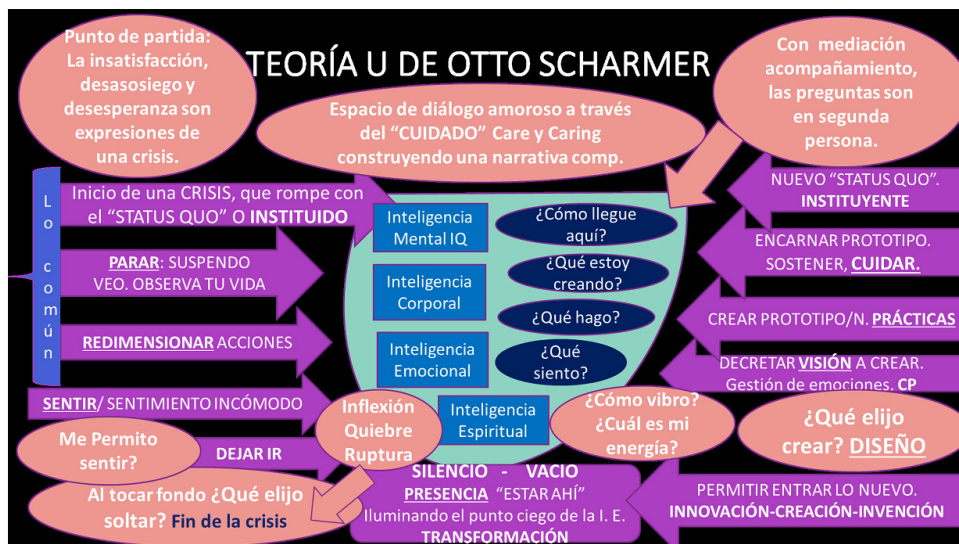
Podemos considerar que en la *intervención educativa* –con la comprensión de los vínculos que establecemos con sujetos de carne y hueso y sus necesidades de vivir una vida digna– se hace indispensable una condición de apertura al *otro* basada en la confianza, el compromiso y el cuidado. En la intervención educativa podemos mirar este encuentro genuino, a través de la expresión de una mano extendida y reflejado en

unos ojos con gratitud en la conexión profunda con su *ser* que se prepara para el encuentro; que por paradójico que parezca, *en el momento en que el ser muestra su vulnerabilidad –como ente viviente– podemos apreciar toda su belleza*; cuando en el encuentro no hay autoengaño, ni anticipada huida, en el reconocimiento honesto de “luces y sombras”, en la aceptación plena de sí y del otro, sin juzgarnos; en el hacerme cargo de mí. El *cuidado* en su categoría de totalidad no se homologa con tendencias particulares de la voluntad, el impulso, la inclinación y el deseo –aunque sean constitutivos de él–; porque para estar a cargo del otro, primero se hace uno cargo de sí mismo a través del cuidado como relación interna e íntima, en un *encuentro genuino*, Dasein “ser y estar en el mundo” (Heidegger, 2009) y en Boff cuando afirma que “El modo de ser cuidado revela de manera concreta cómo es el ser humano” (1999).

A partir de la perspectiva ontológica nuestro paradigma cambia, se trabaja más en el proceso de la intervención educativa cuando *tocamos el corazón de la gente, no con la cabeza*; es decir, cuando consideramos a toda la persona completa, pero iniciamos con la puerta de su emocionalidad. Lo que puede ser comprendido a través del *ethos* y el *pathos*, *sólo pueden ser apreciados por el hemisferio derecho, desde la belleza de la creatividad humana*, insistimos no desde el *logos* que privilegia el hemisferio izquierdo; para ello no hay más remedio que abrir el corazón y nuestro ser completo a la danza de la vida, en asumir una posición en este mundo, en no quedarse en una escucha pasiva, en hacer a un lado las prácticas sociales más convencionales al contribuir con humildad en la *edificación de mundos posibles, en creaciones de sentido, para tejer sueños y esperanzas con libertad y autonomía, desde la intervención educativa*. Esto es posible cuando abandonamos nuestra pose intelectual, nuestros razonamientos más sofisticados, *nuestro sistema de creencias en el logos como el único camino*; para ir por la prudencia en el hablar, en “ser impecable con las palabras” (Ruíz, 1998), que es “ser y acción” al mismo tiempo –diría Niechtsche arco, flecha en vuelo y arquero juntos. *Ethos y pathos en la acción del escuchar, leyendo miradas, sentimientos, posturas, gestos, acciones en la belleza de la danza de la vida*. Ahora sí con la inteligencia

del logos como linterna que guía paso a paso para iluminar el caminar juntos despacio y con prudencia; sólo así podremos leer, escribir, hablar y escuchar “nuestros mundos” en una narrativa compartida, nuestra historia construida junto a los “otros” en un “nosotros”, en “comunidad”. Que en palabras de John Lenon diría “Imagina a toda la gente compartiendo el mundo, viviendo en paz [...] Puedes pensar que sólo soy un soñador, pero espero que tú te nos unas y seremos uno sólo”. Arco, flecha en vuelo y arquero juntos: “Creadores de sentido”, “Constructores de sí mismos”, “tejedores de sueños y esperanzas”, en eso nos transformamos en cada intervención educativa. Esta perspectiva ontológica coincide en el presente trabajo con J. Butler, L. Boff, S. Boisier, H. Maturana, R. Echeverría, F. Varela, E. Leff, M. Castell, Lynne McTaggart, y en la Teoría U de Otto Scharmer. <sup>2</sup>

Figura 2. Perspectiva ontológica de la intervención



Fuente: Otto Scharmer, adaptado para la intervención educativa por José Carlos Tomás Pérez Vélez

La teoría U de Scharmer (2017) va de la mano con un nuevo tipo de liderazgo colectivo denominado “generativo”, cuando Bob Dunham en 1981 funda el Institute for Generative Leadership (s.f.), que busca reinventar las

<sup>2</sup> Agradecemos la recomendación de Ana Escalante Rivero sobre el último autor.

organizaciones, a través del rediseño personal, construyendo nuevas narrativas para una transformación en el compromiso, las conversaciones, el interés y el aprendizaje basado en la práctica. Bob cuestiona que el liderazgo se alcance con títulos universitarios u otros.

Este iluminar el punto ciego de la intervención abarcó cinco niveles:

1. Co-iniciar o punto de partida en la fase de coincidir.
2. Co-sentir/percibir en donde se quedan la mayoría de los cambios, que ocurren al inicio de una conexión con nuestra corporalidad sentimientos.
3. Presenciar que es la fuente de la inspiración a través de la voluntad para llegar a la creación de vacío a través de soltar todo lo que nos ata o limita. Sucede en la fase del vínculo: conectar con el “ser”. El conectar puede iniciar en el segundo nivel de la U, en la conexión de nuestros sentimientos, conectar con el corazón.
4. Co-creando en donde se genera toda innovación e invención a través de la fase del vínculo del encuentro que inicia desde el tercer nivel de la U.
5. Co-evolucionando en donde se incorpora lo nuevo en el ecosistema

### **Propuesta de intervención educativa**

De acuerdo a lo anteriormente expresado se diseñaron cinco talleres que tienen el propósito de iniciar un proceso de intervención, mediante la realización de actividades a partir de las propuestas hechas por el grupo de mujeres. Con estos talleres buscamos movilizar, motivar, animar la participación activa de las mujeres en la comunidad para cumplir con el *objetivo general de este proyecto que tiene como propósito contribuir en la mejora de las condiciones de vida de las mujeres de Hueytlalpan. Las mujeres están en el centro del proyecto de intervención.*

## Talleres

### Derechos humanos

En nuestra sociedad existe una cultura discriminatoria hacia la mujer y con frecuencia los hombres-esposos, niños, jefes, abusan del poder que les da su fuerza o autoridad causando daños patrimoniales, psicológicos o físicos a las mujeres que acuden a denunciar un delito o a demandar un derecho, a pesar de que nuestra *Constitución* dice expresamente que las mujeres y los hombres somos iguales ante la ley, este trabajo ha dado cuenta que el ejercicio de los derechos no es igual para todos y mucho menos para mujeres que viven en la pobreza, en donde es evidente su carencia de voz, recursos y oportunidades; de ahí la importancia del taller que tiene como finalidad darles a conocer sus derechos promoviendo la reflexión crítica colectiva, la movilización y la organización de las mujeres para el ejercicio activo de sus derechos, una vez que saben de la leyes.

Las brechas sociales son un obstáculo para aspirar al goce de los derechos de las mujeres, reconociendo que hay avances, sin embargo, resulta casi imposible librarse del estereotipo que nos esclaviza al servicio doméstico:

Casi la mitad de las mujeres mayores de 15 años no tiene ingresos propios, el número de hogares monoparentales encabezados por mujeres se ha incrementado y los hombres ocupados en el trabajo no remunerado son una minoría. Aunque gracias al trabajo de las mujeres el índice de pobreza en la región disminuye en casi diez puntos, siguen ganando menos que los hombres por un trabajo equivalente. A pesar de que han conquistado el derecho al voto y a ser elegidas, ha sido necesario adoptar medidas de acción positiva como las leyes de cuotas para que en algunos países las mujeres ocupen alrededor del 40% de los cargos de representación, mientras la gran mayoría se mantiene alejada de la toma de decisiones (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2007).

A través de este taller se buscó, sugerir, promover y motivar a las mujeres de la comunidad, la educación no sólo es un medio poderoso para lograr los objetivos, sino alcanzar procesos de transformación social.

### Igualdad de género

Al abordar el tema de la igualdad, se pone de manifiesto la grave situación que enfrenta la mujer debido a la construcción social y cultural derivada del género, es decir estereotipos designados a cada sexo. El hombre como jefe al aportar el sustento toma decisiones y tiene el poder; la mujer es la parte sumisa, dependiente y obediente, situación que genera que las relaciones afectivas no se desarrollen en un ambiente de igualdad generando situaciones de violencia de género. Como anécdota en 2010 la responsable de proyectos de Sedesol como mujer recomendaba un taller de costura en su lugar.

la igualdad de género consiste básicamente en que las mujeres tengan el mismo acceso, trato y oportunidad de gozar de derecho a la educación, al empleo, a la salud, a la asociación ciudadana, a la participación política, a la felicidad. Es decir, a gozar de las condiciones para el desarrollo y ejercicio pleno de sus capacidades (Inmujeres, 2016).

De acuerdo a nuestra *Constitución* las mujeres y los hombres somos iguales ante la ley, empero, no basta en decretar esa igualdad, sino traducirla en oportunidades para acceder a la educación, la salud, puestos de trabajos remunerados de igual forma que los hombres. Es también cierto que la mujer enfrenta obstáculos en todos los ámbitos de nuestra vida, ya que ven limitadas por el tiempo que deben designar a labores domésticas.

Este taller tiene como finalidad el que las mujeres identifiquen los conceptos de igualdad y equidad, así como la sensibilización al respecto de los roles que desempeñan los integrantes de la familia de acuerdo a los estereotipos establecidos.

## Violencia intrafamiliar

La problemática de la violencia intrafamiliar resulta una situación crítica, pues en comunidades como Hueytlalpan, la falta de información de sus derechos, el temor a las consecuencias, la falta de apoyo de parte de las autoridades y múltiples obstáculos que las mujeres enfrentan como algo “normal” 92% de las mujeres entrevistadas admiten haber sufrido violencia. El pensamiento machista ha generado que se visualice a la mujer como inferior, alentando la violencia.

Los modelos de conducta que definen las tareas y funciones según el género, tienen mayor o menor rigidez, según qué tan tradicional o moderna sea la familia en cuestión. De acuerdo con una visión tradicional al hombre le corresponde trabajar fuera del hogar, proveer lo necesario para el sustento de la familia y ejercer la autoridad; la mujer por su parte, debe dedicarse a cuidar el buen funcionamiento de la casa, atender a los hijos y también al marido. En este mismo esquema hay posiciones claras de mando y obediencia, autoridad y sumisión (Torres Falcón, 2005, p. 299).

La violencia intrafamiliar tiene consecuencias directas en la familia, la comunidad y representa un grave problema público siendo una de las más grandes violaciones a los derechos humanos. Representa un gran obstáculo para el desarrollo ya que se excluye a la mujer, aún más se va transmitiendo de generación en generación. Para enfrentar la violencia contra las mujeres es importante conocer que existe una realidad diferente a la que vivimos, que es posible aspirar a una vida digna, que podemos construir y heredar a las nuevas generaciones.

Este taller pretende acercar a las mujeres la reflexión, sensibilización y construcción de alternativas como “nuevos imaginarios” que permitan generar un cambio.

## Empoderamiento de la mujer

El empoderamiento debe ser un proceso en el que la mujer alcance el poder para construir su propia vida. Es una transición de la inseguridad, dependencia y marginalización hacia la independencia, participación, toma de decisión y amor propio. Ante la desigualdad es necesario impulsar el empoderamiento de las mujeres para que tengan participación en todos los ámbitos de su vida, promoviendo su desarrollo y recuperando su dignidad. “Desde la perspectiva de género se debe construir la autonomía configurando la ciudadanía plena de las mujeres, donde estas deben ser autoras de su propia vida, con capacidad de decidir, de definir el sentido de la vida y de crear” (Lagarde, 2005, p. 87).

La finalidad de este taller es hacer que las mujeres sean las protagonistas de su vida, disfrutando de una plena libertad de elección y expresión basados en la reflexión y un pensamiento crítico para romper el tabú “que las mujeres sólo sirven para atender el quehacer doméstico, reproducción, cuidado de los hijos y atención al marido; para que las mujeres recuperen poder”. La propuesta se basa en Maturana, quien argumenta que no lo hacemos desde la autoestima, *lo hacemos desde el amor propio o el respeto de sí*; porque la autoestima viene dada de expectativas externas, por ello, este taller parte de sí mismas para “entregarles los medios y las circunstancias para que puedan actuar desde sí, viendo y entendiendo lo que quieren de modo que puedan aprender a ser espontáneamente éticos y socialmente responsables desde sí” (Maturana y Dávila, 2006, p. 5).

## Cultivo de hortalizas

Este taller fue diseñado, pensando en las necesidades de las participantes, consiste en la realización de huertos familiares que les permita contribuir a su seguridad alimentaria, haciendo énfasis en la promoción de la participación de las mujeres en condiciones de igualdad y equidad, y promocionando el intercambio de experiencias en el ámbito local y regional. El objetivo de esta capacitación es el de fortalecer el conocimiento de las mujeres en el cultivo de hortalizas, dotándolas de recursos

prácticos con un bajo costo económico. Este taller tiene un componente teórico-práctico en el que ellas mismas elaboran abono orgánico por medio de compostas, utilizan aguas residuales tratadas para la siembra y desarrollo de sus cultivos. Se pretende mejorar la nutrición de la comunidad a través del cultivo de hortalizas, mejorar la calidad de vida de las mujeres y generar ingresos alternativos para el sustento familiar y para fortalecer el empoderamiento de las mujeres al contribuir en el ingreso familiar. Es una base para generar inicialmente con las 40 mujeres proyectos productivos.

## CONCLUSIONES

El presente trabajo forma parte de las acciones que en colectivo hemos desarrollado en la travesía de la LIE. En la propuesta de diseño de 14 Unidades de la UPN a partir del 2000, en el diseño de la línea de Gestión educativa y el equipo ampliado de la LIE, en las primeras experiencias en la colonia Guadalupe Hidalgo desde que inició la LIE en UPN 211, el Proyecto de Hueytlalpan Comunidad Educadora a partir del 2007, en las Evaluaciones de Prácticas Profesionales de la BUAP el 2009, en la Evaluación de la LIE 2010, en el denominado Rediseño de la LIE del 2013-15, en el Diagnóstico de los polígonos en la prevención social de la violencia a partir del 2013 en la unidad habitacional de Agua Santa, Red de Coaliciones Comunitarias a partir del 2016 en la unidad habitacional San Bartolo, Actualización nacional LIE 2018-2021, desde el 2000 en el trabajo interinstitucional con el Instituto Nacional Electoral Puebla; ha sido un trabajo colaborativo con alumnos, académicos, autoridades e instituciones. En este esfuerzo conjunto, aprendimos a caminar al ritmo de los pasos ajenos al hacerlos *propios*, a escuchar los latidos de cada corazón que nos hermana y nos funde en un abrazo fraterno y envuelve en los aromas de la *otredad*, a permitirnos con humildad que lo que digo alguien más lo dijo en las conversaciones y encuentros que

nos regala la vida cuando nos atrevimos a dejar los espacios académicos cómodos, los paradigmas aprendidos y “nuestros lentes” para mirarnos en los ojos de otros, a escuchar con todos los sentidos abiertos a la vida y generar nuevas posibilidades, desde el “encuentro”. Desde de este caminar reflexivo, ahora podemos concluir de manera comprensiva, con las aportaciones de Negrete Arteaga (2015), al considerar la intervención como una práctica inter y tras disciplinaria, que se nutre de los diferentes campos de conocimiento humano y los trastoca, en una lucha de acciones entre lo instituido y lo instituyente. Nos habla del *encargo*, de cómo se puede intervenir adaptando éste a las necesidades reales de los *sujetos* que desencadenan una situación de crisis, por su precariedad y vulnerabilidad, evidenciando lo silenciado, lo latente, lo secreto; estas rupturas permiten nuevas prácticas posibilitan el vínculo y el encuentro –coincide con Maturana en que el momento de crisis, al mostrar vulnerabilidad es el momento propicio *para mirar sus y nuestras inquietudes e interrogantes, en un “nosotros compartido” para hacer posible nuestra transformación desde la cordialidad*. Es también en donde está presente la contradicción, las paradojas, la diseminación y temporalidad, que modifican la lógica de las culturas institucionales a través de lo que emerge, que es el momento propicio de la intervención (Negrete Arteaga, 2015). Estos desplazamientos representan movimientos de cambio de sentido, del tránsito de un tema a un problema educativo; considerando *la acción mediadora* para el abordaje de la gestión del conflicto, a través de una deconstrucción del tema en elementos conflictuales o de tensión necesarios de ser tratados; con situaciones y aprendizajes que hacen inteligible la tensión y la complejidad de *los sujetos en situación de crisis*, en donde la demanda lleva una carga excesiva de intención, necesidad y deseo, que llevado a un *imaginario social –como un magma simbólico–* abre “espacios intersticiales” que hacen que lo impensable –desde la zona de confort, el logos y la rutina–, ahora alcance posibilidades en *la transformación humana y social* (Negrete Arteaga, 2015).

Importante será que el impacto del *proyecto de intervención* muestre su poder con empoderamiento, implicación e intuición en la transformación

de la *comunidad educativa*. Estas *acciones* trazan diversas rutas, en un *haz de relaciones entre saber, poder y subjetividad* que va disponiendo el hacer (Negrete Arteaga), un *hacer* que es siempre *reflexivo, amoroso y dialógico* (Maturana), en “una relación –vínculo– desde la compasión, el cuidado y la sostenibilidad” (Boff, 2017).

Una conclusión más en la mirada *ontológica* que nos lleva a una posición ético-política en dónde sus problemas no nos son “ajenos”, la deuda histórica de la situación de las mujeres, es “nuestra”, *somos corresponsables con las 40 mujeres en la atención plena al otro* que significa un espíritu real “de servicio” de manera vivencial y desde el amor propio; con el reconocimiento y la humildad en la importancia “del no saber” cómo han resistido ante la precariedad histórica y aprender de manera colaborativa sus estrategias, generando posibilidades reales de intervención.

Otra aportación es la *percepción del tiempo*, de lo inamovible y ordenado de manera sistemática en el *cronos*, ahora en un *Aión* con percepciones cíclicas que parecen ya vividas en un eterno retorno, a un *kairos* como el tiempo favorable a nuestro favor y en hacerlo posible con *exaiphinos* los instantes privilegiados del vivir; en el camino a Hueytalpan los minutos se vuelven eternos en “la garganta del diablo”, con barranca a ambos lados del camino antes del 2007 y cortos en las festividades, ceremonias y convivios que se perciben como un instante o una eternidad, o en repetición cíclica, en momentos a favor. “El tiempo lo hacemos posible, único y privilegiado, es una construcción social a partir del ‘encuentro’ en la convivencia” (Enríquez, 2007, p. 99-117).

Con la IE a es posible *generar espacios de libertad*, a pesar de las adversidades y los pocos márgenes para la acción –en donde las mujeres consideraban imposible una realidad diferente en el corto y mediano plazo– que nos llevan al poder de los imaginarios sociales (sueños, esperanzas, ilusiones, visiones, filosofía de vida en comunidad) –muchas veces fuera de los márgenes instituidos– *para crear nuevas posibilidades*, desde proyectos productivos a la creación de asociaciones civiles y cooperativas. Por ejemplo, en 2007 los participantes de la comunidad pedían en los primeros diagnósticos más empleos en tiendas departamentales

tipo supermercado; posteriormente a partir de una consciencia social, ahora solicitan proyectos productivos, ser ellos los emprendedores y generadores de ingresos. No se veía próxima la posibilidad de que una mujer gobernara Hueytalpan, recordemos que en 2013 “75% manifestó que es difícil la incursión de las mujeres en puestos públicos, a su parecer no tienen la misma preparación que un hombre. Al cuestionarles ¿Si en las elecciones estuviera conteniendo una mujer la apoyarían? el 85% manifestó que no”; en el 2018 hubo una presidenta municipal –sin que se adjudique al proyecto. *Edificadoras de mundos posibles, creadoras de sentido, tejedoras de sueños y esperanzas.*

Consideramos que sembrar semillas de amor propio, consciencia y empoderamiento –“en una diseminación” de la que habla Negrete–, crea posibilidades no sólo de una narrativa compartida, sino de *una acción solidaria construida desde la comunidad, desde la responsabilidad social con el apoyo y mediación de universidades e instituciones ante políticas públicas*; que pese a obstáculos y limitaciones internas de las mismas, para las niñas y mujeres de Hueytalpan y en general de la Sierra Nororiental han sido espacios de esperanza, generados desde los CCA y que hacen la diferencia en *la construcción de un presente diferente* de las 40 mujeres y sus familias, las estudiantes LIE, los participantes en las primeras etapas del diagnóstico, de las primeras fases del proyecto con Sedesol y posteriormente con los diferentes proyectos emanados de cada uno de los diagnósticos, Usuarios del CCA y la comunidad en general. En especial de *nosotros quienes ahora ya no somos los mismos*. En esta experiencia construimos la noción de *la intervención educativa como la acción social intencionada de los sujetos en un haz de relaciones entre saber, poder y subjetividad, que va privilegiando un hacer reflexivo, amoroso y dialógico para generar procesos de auto-transformación desde el cuidado, la compasión y la sostenibilidad, creando espacios de implicación, libertad y empoderamiento; en contextos caracterizados por paradojas, dilemas y contradicciones.*

La contribución y modesta aportación la hacemos como un punto de partida y para dar paso al diálogo –como la definición con la que

iniciamos el documento–, siempre como una invitación a la construcción colectiva, muy lejos de un punto de llegada, con la intención de generar rupturas en nuestros paradigmas vigentes y sacudir nuestras consciencias que siempre habrán de incomodar, interpelar y sentirse amenazadas ante la mirada de nuestro propio espejo.

## REFERENCIAS

- Álvarez, I. (2000). *Planificación y Desarrollo de Proyectos Sociales y Educativos*. México, LIMUSA.
- Álvarez, M. y Santos, M. (1996) *Dirección de centros docentes, gestión por proyectos*. España, Ed. Escuela Española.
- Arredondo L, M. A. (2003). (Coord.). *Obedecer, Servir y Resistir. La Educación de las Mujeres en la Historia de México*. México, UPN.
- Boff, L. (1999). *Saber cuidar*. Brasil, E. VOZES, Petropolis.
- Boff, L. (2017). *Sostenibilidad*. México, Dabar.
- Boisier, S. (2004) Una (re)visión heterodoxa del desarrollo (territorial): un imperativo categórico. *Estudios sociales: Revista de Investigación Científica*, 12, (23), 9-36.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas, sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra*. Madrid, España, Paidós.
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. España, Síntesis.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires, Paidós.
- Butler, J. (2006) *Deshacer el género*. Barcelona, Paidós.
- Canto M., (2012). (comp.). *Participación ciudadana en las políticas públicas*. México, Siglo XXI

- Castell, M. (2014). *La cuestión urbana*. México, FCE.
- Castell M. (2012). *Redes de indignación y esperanza*, Madrid, Alianza Editorial.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, Tusquets.
- Castoriadis, C. (2003) La pluralidad de los imaginarios sociales de la modernidad, *Revista Anthropos*, (198).
- CEPAL (2007). *El aporte de las mujeres a la igualdad de América Latina y el Caribe. X Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe*, Quito, Ecuador, 6 al 9 de agosto de 2007.
- Chopra, D. (2011). *Sincrodestino*. México, Punto de lectura.
- Coombs, P.H y Ahmed, M. (1975). *Lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid, Tecnos.
- Comte, A. (1984). *Discurso sobre el espíritu positivo*. España, Sarpe.
- De Barbieri, T. (1996). *Algo más que las mujeres adultas. Algunos puntos para la discusión sobre la categoría de género*, México, IIE-UNAM.
- Durkheim, E. (1982). *De la división del trabajo social*. Madrid, Akal.
- Durkheim, E. (1991) *Les formes élémentaires de la vie religieuse (1912)*, París, Ed. Livre de Poche.
- Echeverría, R. (2013). *Ontología del lenguaje*. México, Dolmen editores.
- Esquivel, M. J. (2017). Reflexiones sobre la equidad de género y violencia contra la mujer. *Revista de Igualdad y equidad de género. Igualdad*, (13). Consejo de la Judicatura Federal, Coordinación de derechos humano, Igualdad de género y Asuntos Internacionales.
- Enríquez, E. (2007). El tiempo vivido en nuestras sociedades. *En Enigmas y Laberintos. Eugène Enriquez y el Análisis Organizacional. Red de Investigadores en Estudios Organizacionales*. México, UAM.
- Ferreira, H. (2005). *Construir las regiones*. México: Integración editorial; Centro Lindavista.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México, Siglo Veintiuno.
- Gobierno del Estado de Puebla (2002). Programa estatal de las Mujeres 2002-2005, México, Instituto Poblano de la Mujer, Gobierno del Estado de Puebla.

- Granados, D. (2015). Judith Butler. *Razón y Palabra*, 19 (90).
- Gutiérrez, A. (2004) Poder, Hábitus y Representaciones: Recorrido por el concepto de violencia simbólica. *Revista Complutense de Educación*, 15 (1).
- Heidegger, M. (2009). *Ser y tiempo*. Buenos Aires, FCE.
- Inegi. (2010). *Censo de Población y Vivienda*. México, INEGI.
- Inegi. (2017). *Anuario estadístico de Puebla*. México, INEGI.
- Inegi. (2017). *Resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (Endireh) 2016*. México, INEGI.
- Inmujeres. (2016). *Acércate a la igualdad: ¿Qué es la Igualdad de Género?* Recuperado de: <http://www.utxj.edu.mx/deptos/madig/igualdad/index.html#>, el 20 de enero 2021.
- Inmujeres (2017). *Desigualdad en cifras Femicidio: muertes violentas de mujeres por razones de género*.
- Institute for Generative Leadership. (s.f.). Recuperado de <https://generativeleadership.com/> el 9 de mayo de 2020.
- Lagarde, M. (2005). *Para mis Socios de la Vida. Horas y horas*. Madrid.
- Leef, E. (2002). Saber ambiental: racionalidad, sustentabilidad, complejidad, poder. México, Siglo XXI.
- Leff, E. (2002). *Ética, vida, sustentabilidad*. México, Ed. PNUMA.
- Leff, E. (2003). La ecología política en América Latina: un campo en construcción. *Sociedade e Estado*, Brasilia, 18, (1/2), 17-40.
- Martínez, C. (2016). Día Internacional de la Mujer: Violencia de género. México, *Revista Única*, (58).
- Maturana, H., y Dávila, X. P. (2006). Desde la matriz biológica de la existencia humana. *Revista PReLac*, (2), 30-39.
- Maturana y Dávila (2009). Hacia una era postmoderna de las comunidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49).
- McTaggart, L. (2011). *El vínculo. La conexión existente entre nosotros*. Málaga, Ed. Sirio.
- Moreno, R. (2007). *La práctica educativa desde la Pedagogía Social*. México, Primero Editores.

- Moreno, A. (2008). Mas allá de la intervención. En B. Jiménez Domínguez (comp.) *Subjetividad, participación e intervención comunitaria*. Buenos Aires, Paidós.
- Negrete Arteaga, T. de J. (2015). *La Intervención Educativa un Campo Emergente en México*. Recuperado de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/13/013\\_Negrete.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/13/013_Negrete.pdf), el 3 de junio del 2015.
- Nietzsche, F. (1990). *Humano, demasiado humano*. España, Ed. Edaf.
- Pereda, Prada y Actis. (2003). *Investigación acción participativa: propuesta para un ejercicio activo de ciudadanía*. Madrid, Colectivo Ioé.
- Ramírez, M. F. (2016). Extractos del diario de campo. En B. E. González y M. F. Ramírez, *La igualdad de género y el empoderamiento de la mujer en la comunidad de Hueytalpan, Puebla* (pp. 118-124). [Tesis de licenciatura]. UPN Unidad 211, H. Puebla de Zaragoza.
- Reyes Guzmán, G. (2010). *Tierra de dos tiempos. Diagnóstico de la pobreza en Huehuetla y Hueytalpan: un análisis comparativo en el marco del proyecto: 100 x 100 la universidad adopta un municipio*, México, UIA-Puebla/BUAP/UPN Unidad 211/IEMMP.
- Rogers, C. (2006). *El proceso de convertirse en persona*. México, Paidós.
- Ruiz, M. (1998). *Los cuatro acuerdos*. Barcelona, Urano.
- Sánchez Capdequí, C. (2003). Apuntes para una biografía intelectual. Publicado en el monográfico Cornelius Castoriadis. *La pluralidad de los imaginarios sociales de la modernidad, Revista Anthropos, (198)*.
- Scharmer, O. (2017). *Teoría U: Liderar desde el futuro a medida que emerge*. Editorial Eleftheria.
- Schuler, M. (1997). Los derechos de las mujeres son derechos humanos: la agenda internacional del empoderamiento, en *Poder y empoderamiento de las Mujeres, Bogotá, Colombia, TN Editores*.
- Spencer, H. *Introducción a la ciencia social* (1873), París, Félix Alcan, 1903.
- Torres Falcón, M. (2005). *La violencia en casa*. México, Editorial Paidós.
- Touraine, A. (1994). *Crítica de la modernidad*. Argentina, FCE.
- Touraine, A. (1965). *La sociología de la acción*, Barcelona Ariel.

- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* México, FCE.
- UPN (2002). *Licenciatura en Intervención educativa 2002. Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN México, UPN.*
- Vázquez R. Adolfo (2016). Francisco Varela: Neurofenomenología y ciencias cognitivas. De la acción encarnada a la habilidad ética. Nómadas. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas.*
- Weber, Max. (1996). *Economía y Sociedad.* México, FCE.



## **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**

Delfina Gómez Álvarez *Secretaria de Educación Pública*  
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

## **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

Rosa María Torres Hernández *Rectora*  
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*  
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*  
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*  
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*  
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*  
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*  
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

## **Coordinadores de Área Académica**

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*  
Ernesto Díaz Couder Cabral *Diversidad e Interculturalidad*  
Gerardo Ortíz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*  
Ruth Angélica Briones Frago *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*  
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*  
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*  
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

## **Comité Editorial UPN**

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*  
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*  
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

## **Vocales académicos**

Laura Magaña Pastrana  
Alma Eréndira Ochoa Colunga  
Mariana Martínez Aréchiga  
Rita Dromundo Amores  
Maricruz Guzmán Chiñas

Subdirector de Fomento Editorial *Mildred Abigail López Palacios*  
Corrección ortotipográfica *Priscila Saucedo García*  
Formación *Rodrigo García García*  
Diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*

---

Esta primera edición de **HUEYTLALPAN COMUNIDAD EDUCADORA. EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA** estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó en octubre de 2021.