

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

ISSN 0188-9834

nóesis

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Educación Superior: experiencias y contextos

ALFREDO LIMAS HERNÁNDEZ
Y LUIS ALFONSO LIMAS HERNÁNDEZ
(COORDINADORES)

VOL. 22
NÚMERO

44

NUEVA ÉPOCA

AGOSTO - DICIEMBRE
2013



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

Nóesis, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades del Instituto de Ciencias Sociales y Administración

Ricardo Duarte Jáquez
Rector

David Ramírez Perea
Secretario General

Juan Ignacio Camargo Nassar
Director del Instituto de Ciencias Sociales y Administración

Manuel Loera de la Rosa
Secretario Académico

Ramón Chavira Chavira
Director General de Difusión Cultural y Divulgación Científica

Myrna Limas Hernández
Directora General

Mayola Renova González
Subdirectora de Publicaciones

Rohry María Virginia Benítez Navarro
Asistente

Mayela Rodríguez Ríos
Asistente

Daylin Estrada Rodríguez
Diseño de portada

APOYADO CON RECURSOS PIFI

Nóesis

Volumen 22, número 44, agosto-diciembre 2013, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, a través del Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la UACJ. Redacción: Avenida Universidad y H. Colegio Militar (zona Chamizal) s/n. C.P. 32300 Ciudad Juárez, Chihuahua. Para correspondencia referente a la revista, comunicarse al teléfono: (656) 688-38-00 exts. 3792, 3892; o bien escribir a los siguientes correos electrónicos: noesis@uacj.mx y/o mayrodri@uacj.mx, rbenez@uacj.mx

Editor responsable: Myrna Limas Hernández. ISSN: 0188-9834. Impresa por Imprenta Universitaria, ubicada en edificio R, campus ICB, en Av. Hermanos Escobar y Av. Plutarco Elías Calles, zona Pronaf, C.P. 32310, Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Distribuidor: Subdirección de Gestión de Proyectos y Marketing Editorial. Avenida Plutarco Elías Calles #1210, Fovissste Chamizal, C.P. 32310. Ciudad Juárez, Chihuahua. Este número se terminó de imprimir en mayo de 2013 con un tiraje de 500 ejemplares.

Hecho en México /Printed in Mexico

© UACJ

Permisos para otros usos: el propietario de los derechos no permite utilizar copias para distribución en general, promociones, la creación de nuevos trabajos o reventa. Para estos propósitos, dirigirse a Nóesis.

Los manuscritos propuestos para publicación en esta revista deberán ser inéditos y no haber sido sometidos a consideración a otras revistas simultáneamente. Al enviar los manuscritos y ser aceptados para su publicación, los autores aceptan que todos los derechos se transfieren a Nóesis, quien se reserva los de reproducción y distribución, ya sean fotográficos, en microfilm, electrónicos o cualquier otro medio, y no podrán ser utilizados sin permiso por escrito de Nóesis. Véase además normas para autores.

Comité Editorial Interno:

CIENCIAS SOCIALES
Iván Roberto Álvarez Olivas
Jesús Humberto Burciaga Robles
Luis Enrique Gutiérrez Casas
Héctor Antonio Padilla Delgado
Luis Antonio Payán Alvarado

HUMANIDADES
Sandra Bustillos Durán
Jorge Chávez Chávez
Víctor Manuel Hernández Márquez
Consuelo Pequeño Rodríguez
Ricardo Vigueras-Fernández

CIENCIAS JURÍDICAS Y ADMINISTRATIVAS
Jesús Camarillo Hinojosa
Carmen Patricia Jiménez Terrazas

Comité Editorial Externo:

Sofía Boza Martínez
Universidad de Chile (Chile)
Irasema Coronado
Universidad de Texas en El Paso (Estados Unidos)
Pablo Galaso Reca
Universidad Autónoma de Madrid (España)
Ricardo Melgar Bao
Instituto Nacional de Antropología e Historia (México)
Miguel Mujica Areuruma
Universidad de Carabobo (Venezuela)
Francisco Parra
Universidad de Murcia (España)
Rafael Pérez-Taylor
Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM (México)
Áxel Ramírez Morales
Universidad Nacional Autónoma de México (México)
Luis Arturo Ramos
Universidad de Texas en El Paso (Estados Unidos)
Adrián Rodríguez Miranda
Universidad de la República (Uruguay)
Rafael Romero Mayo
Universidad de Quintana Roo (México)
Franco Savarino Roggero
INAH-ENAH (México)

Nóesis: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades/Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Instituto de Ciencias Sociales y Administración, núm. 1, vol. 1 (noviembre, 1988). Ciudad Juárez, Chih.: UACJ, 1988.

Semestral

Descripción basada en: núm. 19, vol. 9 (julio/diciembre, 1997)
Publicada anteriormente como: Revista de la Dirección General de Investigación y Posgrado.

ISSN: 0188—9834

- 1. Ciencias Sociales-Publicaciones periódicas
- 2. Ciencias Sociales-México-Publicaciones periódicas
- 3. Humanidades-Publicaciones periódicas
- 4. Humanidades-México-Publicaciones periódicas

H8.S6. N64 1997
300.05. N64 1997

EL SIGNIFICADO DE NÓESIS

NÓESIS. Este término es griego y se vincula con otro muy empleado en la filosofía clásica: *nous* (razón, intelecto). La elección de este título se deriva de algunas consideraciones acerca de la teoría del conocimiento que se desprenden del conocido símil de la caverna (*República*, VII).

El hombre, que ha podido contemplar el mundo de los arquetipos, esto es, que ha logrado penetrar las esencias, no puede ya contentarse con la proyección deformada del conocimiento sensible. La luz que lo iluminó es la filosofía, que Platón conceptualiza todavía en el sentido pitagórico de ancla de salvación espiritual. Al ser iluminado por ésta, el hombre siente la necesidad de comunicar a ex compañeros de esclavitud la verdad que ha encontrado, aun cuando estos últimos puedan mofarse de él, como lo había hecho la mujer tracia con Tales. La misma alegoría recuerda los descensos al Hades del orfismo y del pensamiento religioso pitagórico.

En el conocimiento, así caracterizado, Platón encuentra diversos grados. El primero es dado por la experiencia, que es de suyo irracional, porque se fundamenta en una repetición mecánica de actos.

Ésta se racionaliza en el arte (*techne*), es decir, en la habilidad adquirida, en las reglas metodológicas, puesto que en dicha actividad se investigan los datos de la experiencia. Entre las distintas artes sobresale la filosofía, porque no examina los fenómenos aisladamente, sino que los ve en su conjunto. Platón llama a esta visión totalizadora “dialéctica”, y dice que ella se alcanza a través del ejercicio de la razón (nóesis).

Por medio de este ejercicio alcanzaremos pues el conocimiento que, para ser válido, debe ser verdadero y tan real como su objeto. Estas consideraciones sintetizan el propósito y el objetivo de esta revista: presentar trabajos que reflejen, manifiesten, denuncien, los diferentes aspectos de nuestra realidad y hacerlo a través del “ejercicio de la razón”, es decir, de la NÓESIS.

Dr. Federico Ferro Gay (†)

N.dE. Se respeta la ortografía original de este texto, escrito antes de las modificaciones a la gramática y ortografía dispuestas por la Real Academia Española, como señal de respeto al trabajo invaluable del Dr. Federico Ferro Gay.

Contenido

7 *Abstracts*

15 *Presentación*

SECCIÓN MONOGRÁFICA

¿Cómo diseñan contenidos de asignatura en la docencia universitaria?

Un caso de estudio de la práctica académica en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

20 Gabriel Medrano Donlucas

44 *Enseñar con libertad en la escuela superior en México*
Pablo Ayala Hernández

62 *Interrupción estudiantil en la década 2000: el caso UACJ*
Myrna Limas Hernández, Ikuho Kochi y Margarita Grajeda Castañeda

90 *El programa de Educación en Valores y su relación con el razonamiento moral, ideología educativa y liderazgo del Centro Docente*
Roberto Anaya Rodríguez

120 *Juventud lapidada: el caso de los Ninis*
José Eduardo Borunda Escobedo

SECCIÓN VARIA

144 *La violencia en la región noroeste de Chihuahua. Experiencias e impactos desde la comunidad educativa*
Marcos J. Estrada Ruiz y Adán Cano Aguilar

180 *Quitándonos los tapones: el entrenamiento fonológico L2 y sus efectos en la percepción*
E. Deida Perea Irigoyen, Sussan U. Roo y Sánchez
y Alberto Escalera Narváez

212 *Determinantes sociales y alimentarios asociados al crecimiento lineal del niño juarense en edad preescolar*
Abraham Wall Medrano, Wilebaldo L. Martínez Toyos
y Valente David Aguirre Flores

230 *Estudio sobre violencia doméstica en el DF: resultados preliminares*
Dora Alicia Siller Rosales, Patricia Trujano Ruiz
y Silvia Ruiz Velasco Acosta

LIBROS, ENTREVISTAS Y OTRAS NARRATIVAS

256 *Dos escritores chicanos sobre Ciudad Juárez*
Roberto Sánchez Benítez

278 *La universidad centrada en el estudio: tesis filosóficas para la investigación*
Ulises Campbell Manjarrez

Abstracts

How to design course content in university teaching? A case study of academic practice at the Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

This paper answers a question often invisible for the university teachers: How does the professor (he/she) know what is the appropriate educational content for the subject? To address the issue, we conducted a study about the strategies to develop academic program courses contents for teachers from the Nutrition Program of the UACJ. The research was qualitative, participating 30 professors. A questionnaire was used in this study including a group session. The findings relate to how to select educational resources is associated with the teaching culture and the paradigm on its practice in all aspects: ideas, customs, values, educational background, and experiences, among others. It was noted that the conceptions of the professors have a significant weight, indicating that they do not only influence the academy and the development of a special subject field, but this can harm or benefit the training of future professionals, the academic development, community needs and social system.

Key words: Educational resources, teaching practice, academic culture.

20

Freely teaching at university level in Mexico

Freedom of education in different educational settings has shown different tiles in relation to its intention. From a private education to public education, where her commitment to educate in freedom has always had an intention on the educational work. Only mere educational instruction we can change the term to teach freely, creating an impulse or source of educational change to reinvent education, particularly in high school in Mexico. In democratic regimes, like ours, it is perfectly acceptable that education systems have intent and a concept of freedom in teaching, be-

44

cause they are given the right circumstances so that it not is harmful to anyone, and promote an education academic freedom.

Key words: freedom, education, teaching practice, teaching.

Student interruption in decade 2000: UACJ's case.

The opening of the world access to education implies a positive trend in the enrolment of students and the case of the University level in Mexico is no exception. Paradoxically, this increase risks translate into an increase in the rate of dropout that starts with the interruption of studies. While it is recognized that the individual characteristics of each student set the tone for the academic trajectories persists the question that suggests what circumstances differ from an individual that interrupts his studies of one who does not?. This paper provides answers in this respect by reviewing the case of undergraduate of the Juarez City Autonomous University's (UACJ) programmes in the 2000 decade according to point out the characteristics and specificities of the University community highlighting various theoretical approaches associated with the empirical economic method.

Key words: Higher education, UACJ, interruption and/or student dropout.

Values Educational Program and it's correlation with Moral Development, Educational Ideology and Principal's Leadership

This work considers the results of an inter-institutional research between the Universidad Autonoma de Ciudad Juarez and the Education in Values Program (Civil Association). The purpose is to analyze the Program and their correlative with complex Social Psychology variables like the moral development, educative ideology, and the leadership of the educational centers, contributing to the evaluation and feedback to the program,

as well as a review and the revelation of their successes and challenges.

Key words: Ethical formation, elementary school, educative ideology, leadership of educational centers.

Youth stoned: The case of Ninis

The article is the result of a series of reflections on the category "nini", which has been part of public discourse in recent years but whose construction is emerging. The object of study addresses a complex issue and it is a new emerging field in analysis where even the existing literature fails to accurately cover the topic or depth. Thus the paper presents a contribution to the study of social phenomena by providing a methodology for assessing the impact of young people who do not study and do not work, adding an additional element, as they have not had the opportunity to access education institutions and labor market. The "nini" are a new generation of young people, whose vulnerability makes them "weak" compared to those who work and study, your future will be uncertain in a competitive global market, is a segment of the population excluded by nature of the opportunities for better quality of life.

Key words: Young, education, work.

Violence in northwestern Chihuahua. Experiences and impacts from the educational community

School violence has been a topic explored significantly in recent years educational research in Mexico, however, in contexts of extreme violence have not been shown the impact of structural violence, school and other community spaces. The article presents results of an investigation that aimed to reconstruct the impact of violence in the northwest region of Chihuahua, from the educational community (teachers, parents, students) in two towns in particular. In the manner of case studies and by using content analysis, we analyze the impact on the perception of increased violence

120

144

from direct experience, the dynamic modification of the schools, the abandonment of public spaces and signaling of "new" actors, apparently outside the community, that appear a priori by their social status, as those responsible for violence.

Key words: violence, impact of violence, structural violence, community education, Chihuahua.

Taking Earplugs Off: L2 Phonological Training and its Effects on Learners' Perception

This study tests the effect that Second Language (L2) phonological training has on learners' listening skills. Data was analyzed within an experimental framework quantitatively. 48 participants were considered: 18 as a control group, 30 as an experimental group. Participants were taking an intermediate English class at Centro de Lenguas at The Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Participants in the experimental group received a 72-hour period of L2 phonological training. Training included minimal pairs, articulation and intonation exercises. Participants took a pre and post listening comprehension test to training period. Results indicate that participants in the experimental group scored higher from pre to post listening test contrasting those in the control group. This serves as a base to include this training to L2 classes and measure its results on a larger sample of learners.

Key words: L2 phonology, EFL listening skills.

Social determinants and food associated with linear growth of preschool juarenses's child

In the northern region, it is believed that there are more people with high size. However, continuous genetic mixing and the migration phenomenon seems to have affected the prevalence of high stature with low. Objective. Study food and socio-economic factors associated differential way to the high stature (TA) preschool children in Ciudad Juárez in comparison to low size (TB). Methods.

Retrospective cross-sectional study in 295 children < 5 years of Ciudad Juárez. Results. The prevalence of TA and TB was 4.1 and 11.2, higher than the State average. With the exception of the proportion of parents of Chihuahua and have received food allergen in the first year, all the other variables (more negative nutritional deviations and household food insecurity but minor economic perception) justified the presence of low stature. Both the high and low size were associated with lower proportion of children fed exclusively to the womb. Conclusions. Socioeconomic factors and food studied seem to have influence on the stature of children, same that can be directly modifiable by the parents or the economic system.

Key words: Preschool, claims status, diet, size high

Study on domestic violence in the Distrito Federal: Preliminary Results

Cross-sectional survey in a sample of 400 couples. Objective: **230** To identify attitudes and behaviors they perceive as violent from their partner and themselves, as well as the frequency and modalities which they occur. The main results reflected in the general receiving frequency 16.6% for women and men 13.9% However, the frequency of violence towards their partner, men reported 12.7% and women 12.9%. For perception, in case that woman would exercise domestic violence toward their couples, they would consider their acts (49.0%) more violent of what men think (41.2%) if they were the aggressors to woman (41.2%). If women received domestic violence from men, they would consider these acts (51.3%) more violent rather than what men think (40.7%) if they would practice domestic violence toward their partners.

Key words: domestic violence, violence generators, receivers of partner violence, domestic violence frequency, domestic violence perception.

Two Chicano writers about Ciudad Juárez

In this brief article we refer two important Chicano writers that, in his works, talk about the borders, and linked cities of Juárez and El Paso, Tx. In the first of them, Juárez is not only one of steps forced for would commit in the United States, door privileged of diáspora that it caused by the movement of Mexican Revolution, and where it will put into play the resentment and hatred towards the foreigner, besides in becoming the stage where the fights of the armed movement will be contemplated, as if a live film it was, from the "otro lado", but it will be the scene of the birth of the cultural personage of "pachuco", which will be understood as one of the first counterculture forms of identity resistance of the Mexico-Americans in the years 1940s. In the second case, the border city is what was during many years, a place which the neighbors of the north went to look for the lightening at night, the deliriums of its prohibited enjoyments, as well as, and is the case, of its melancholic personal tribulations. These glances have been recorded in works of Jose Antonio Villarreal and Oscar Zeta Acosta, respectively.

Key words: chicano literature, pachuco, identity, Mexican Revolution, border.

256

The university focuses on the study: philosophical thesis research

This work results of speculation at necessarily part of the study of philosophy; namely Hegelianism and pragmatism. In this sense, does not propose any method or technique for teaching addresses; itself is a test around the philosophy of education. Therefore, aspires to be a general critique to educational process mechanism, like a functionalist and instrumentalist view. Consequently, it is a critique of behaviorism. It also pursues the idea of bringing some theses as a review of constructivism and competence education, thinking that the basis of all criticism actually is the deconstruction and hermeneutics. In this sense, we expect, the review allows, —since the hermeneu-

278

tic circle— expands the number of interpretations of speeches about education.

The paper intents reflect the interest to put in the center of university the criticism precisely of all education and cause, inexcusably, opening it. Therefore, the university is seen not as a school but as a synonym undisputed spiritual and political life of the people.

Key words: Politics, Behaviorism, Education, Study, University

EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD. UNA AGENDA PERMANENTE PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONISTAS

ALFREDO LIMAS HERNÁNDEZ Y LUIS ALFONSO LIMAS HERNÁNDEZ

En este número de *Nóesis* se abordan estudios de experiencias y contextos de la Educación Superior con algunos casos de Ciudad Juárez. La relevancia es su intención por abonar a la comprensión de procesos que se expresan en lo universitario y que hace falta visibilizar por su incidencia en el currículum y la calidad académica: sean los temas de la práctica docente para la definición de contenidos y tratamiento de asignaturas, los referentes culturales y de valores para la juventud en la región o las circunstancias de deserción y rendimiento académico en las y los estudiantes universitarias/os.

En la Sección Monográfica se presentan cinco textos. En el primero de ellos, del Mtro. Gabriel Medrano Donlucas, se abordan los resultados de un estudio de caso en un programa universitario del campo de las ciencias de la salud. Este artículo hace visibles las intenciones y experiencias docentes en la definición de contenidos de asignatura y destaca que la práctica se caracteriza por elementos culturales del profesorado y no sólo por la identificación docente con un paradigma educativo, tomando relevancia las ideas, valores y costumbres de el/la docente, y por ende, sus prejuicios, tanto como la academia. Otro de los textos de la sección es de la autoría de Pablo Ayala que en “Enseñar con libertad en la educación superior en México” destaca las diversas intencionalidades en la libertad educativa y de cátedra, lo que ocurre tanto en el sector de la educación pública como en la privada. Ayala responde en su texto a sus preguntas ¿En qué consiste la libertad de enseñar en la educación superior en México? ¿Por qué la libertad de enseñar en la educación superior en México? Y ¿Para qué la libertad

Vol. 22 • número 44 • 2013

de enseñar en la escuela en México? Los criterios del ensayo de Ayala se orientan por la perspectiva de constituir la subjetividad política del espacio público en el vínculo de educación y política. Se subraya la importancia de los ambientes de lo educativo y de la experiencia de cultura de libertad, coincidiendo con Freire en la definición de lo educativo como “praxis, reflexión y acción del hombre en el mundo para transformarlo.” Anota que la libertad en el aula debe tener el desarrollo educativo por afán, en el aprovechamiento estudiantil, con “esquemas nuevos de escenarios educativos” centrados en valores de compromiso social, reflexividad y crítica social. Por ello, la tarea es gigantesca, según palabras puntuales del autor.

En el texto “Interrupción escolar en la década 2000: el caso UACJ”, de Myrna Limas, Ikuho Kochi y Margarita Grajeda se plantea la paradoja entre universalización (y masificación) de la educación superior y la deserción escolar o abandono/interrupción de estudios. Las autoras abordan el caso de la UACJ con atención a las circunstancias, factores y perfiles de las y los estudiantes que abandonan o no sus estudios, con el dato de que en los últimos años se dan casos de programas de licenciatura en que uno de cada cinco estudiantes universitarios interrumpe su formación profesional. Tras la revisión de modelos de estudio y referentes teóricos para el estudio, concluyen que los factores de interrupción son individuales, institucionales y sociales, ante lo que destacan acciones preventivas a partir de la evidencia. El texto es relevante ante la distinción del contexto de inseguridad y violencia que se observa en Ciudad Juárez en el último lustro y los impactos en lo educativo. Otro artículo de la sección es el de Roberto Anaya Rodríguez, que se titula “El programa de Educación en Valores y su relación con el razonamiento moral, ideología educativa y liderazgo del Centro Docente”. El texto es resultado de una investigación mayor con la que concluyó que el Programa de Educación en Valores (PEV) ha ejercido diversas influencias en las variables consideradas en los centros en que opera. El autor destaca la necesidad de continuar con estudios de este tipo y de este caso particular por la ampliación de esferas de acción del PEV, sobre todo porque se observan incidencias en el desarrollo de la cultura democrática en los centros escolares, lo que además de logro

constituye un reto significativo. El último artículo de la sección tiene como autor a José Eduardo Borunda Escobedo y se titula “Juventud lapidada: el caso de los Ninis”. El texto integra avances de investigación sobre los parámetros para medir la evaluación de los gobiernos de la alternancia política y su impacto en los jóvenes mexicanos y su situación, en particular, del papel en la economía del país y respecto de las políticas educativas. Tras la revisión de las acepciones del término “nini”, aborda cómo sugerir categorías e indicadores de análisis de tal sector de la población, ante los datos de las “fuentes de problemas” para la juventud que urgen al desarrollo de acciones públicas del Estado mexicano y la necesidad de futuros de bienestar para la juventud. Es relevante la aproximación desde el análisis de género que se plantea por el autor, sobre todo, ante los contextos de violencia en la nación.

En este número, las secciones Varia y Libros, entrevistas y otras narrativas se componen de los textos de Marcos J. Estrada Ruiz y Adán Cano Aguilar; E. Deida Perea Irigoyen, Sussan U. Roo y Sánchez y Alberto Escalera Narváez; Abraham Wall Medrano, Wilebaldo L. Martínez Toyos y Valente David Aguirre Flores; Dora Alicia Siller Rosales, Patricia Trujano Ruiz y Silvia Ruiz Velasco Acosta; y Roberto Sánchez Benítez y Ulises Campbell Manjarrez. Los tres primeros abordan panoramas de lo educativo en diversos niveles escolares. Estrada y Cano abordan la violencia y los impactos en lo escolar en la región serrana de Chihuahua. En el texto de Perea, Escalera y Roo se detallan resultados de la aplicación de estrategias para la enseñanza del inglés y sobre el entrenamiento fonológico en la didáctica de esa lengua. Wall, Martínez y Aguirre señalan aspectos de salud en infantes de preescolar, subrayando la posible influencia de los factores socioeconómicos en la talla de la niñez. Siller y colegas presentan resultados de un estudio sobre violencia doméstica en el Distrito Federal utilizando la perspectiva de género para analizar resultados de una encuesta aplicada a 400 parejas.

Los ensayos con que cierra el número son de Sánchez y de Campbell. El del primero aborda las obras de dos escritores chicanos de las ciudades fronterizas del Paso del Norte, Ciudad Juárez y El Paso

y atiende a la experiencia de “los lados” de la frontera y sus historias locales, así como la contracultura del “pachuco” en los textos de José Antonio Villarreal, y, en los de Oscar Zeta Acosta se retoman las historias de nocturnidad y transgresiones a lo prohibido que acontecen en la frontera. El texto de Campbell, una “especulación” en palabras del autor, abreva y aporta a la filosofía de la educación con una crítica general a los procesos educativos mecanicistas y una intención hermenéutica que anime y estimule las interpretaciones de los discursos educativos.

Que disfrute la lectura del número. Que dialogue con sus autoras y autores. Que nos beneficie y sea útil para la mejora de la acción educativa y su comprensión, propiciando el pensamiento complejo y de construcción de mejores escenarios e historias de la educación.

RESUMEN

En este trabajo se atiende una cuestión a veces invisible en la docencia universitaria: ¿Cómo hace la/el docente para saber cuáles contenidos didácticos son los adecuados de una asignatura? Para abordar la cuestión, se realizó un estudio de caso sobre las estrategias académicas para la elaboración de programas y contenidos de asignatura de las y los docentes del Programa de Licenciatura en Nutrición en la UACJ. La investigación fue de tipo cualitativo, donde participaron 30 docentes. Se utilizó un cuestionario y la sesión de grupo. Las conclusiones del estudio refieren que la forma de seleccionar los contenidos didácticos se asocia a la cultura docente y el paradigma sobre su práctica, en todos los aspectos: ideas, costumbres, valores, formación académica, experiencias, entre otras. Se observó que las concepciones de la/el docente tienen un peso relevante, lo que indica que no solo influyen la academia y los desarrollos de un campo temático en especial, con lo que esto pueda perjudicar o beneficiar para la formación de futuros profesionistas, del desarrollo académico y desde luego de las necesidades comunitarias y del sistema social.

Palabras clave: Contenidos didácticos, Práctica Docente, Cultura Académica

ABSTRACT

This paper answers a question often invisible for the university teachers: How does the professor (he/she) knows what is the appropriate educational content for the subject? To address the issue, we conducted a study about the strategies to develop academic program courses contents for teachers from the Nutrition Program of the UACJ. The research was qualitative, participating 30 professors. A questionnaire was used in this study including a group session. The findings relate to how to select educational resources is associated with the teaching culture and the paradigm on its practice in all aspects: ideas, customs, values, educational background, and experiences, among others. It was noted that the conceptions of the professors have a significant weight, indicating that they do not only influence the academy and the development of a special subject field, but this can harm or benefit the training of future professionals, the academic development, community needs and social system.

Key words: Educational resources, teaching practice, academic culture.

**¿Cómo diseñan contenidos
de asignatura en la docencia
universitaria? Un caso
de estudio de la práctica
académica en la Universidad
Autónoma de Ciudad Juárez**

**How to Design Course
Content in University Teaching?
A Case Study of Academic Practice
at the Universidad Autónoma
de Ciudad Juárez**

Gabriel Medrano Donlucas¹

1 Nacionalidad: Mexicana. Grado: Maestría en Docencia Biomédica. Especialización: Ciencias de la salud, Nutrición. Adscripción: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: gmedrano@uacj.mx

I.- La racionalidad curricular y la cultura docente

Desde la racionalidad de la teoría curricular, los contenidos didácticos forman parte de un plan de estudios. El plan de estudios es un “arreglo” de contenidos y estrategias didácticas, donde se articulan todas y cada una de las asignaturas que, entre otras cosas, expresan formalmente la dimensión cognitiva del *currículum*. En estos contenidos se conceptúan un conjunto de actividades, denominadas “de aprendizaje” bajo el supuesto de que a través de su realización será como las y los estudiantes alcanzarán los objetivos propuestos en un curso (Hernández, 2004). Para la toma de decisiones docentes y académicas para seleccionar contenidos de asignaturas, es necesario que las personas dedicadas a diseñarlos, a) cuenten con experiencia docente y conozcan los elementos del *currículum*, del plan de estudios —misión y visión institucional, objetivos, perfil de ingreso y egreso, las diferentes asignaturas que lo conforman, etcétera—, b) participen de la experiencia y ejercicio académico, y c) entiendan los problemas regionales en que se fundamenta y a los que atiende dicho plan de estudios y un programa académico. La importancia de conocer cómo se formulan contenidos y qué estrategias implementan las y los profesoras/es universitarios los contenidos de asignatura constituye un tema de notable interés para establecer estrategias de mejoramiento académico. Los contenidos de asignatura puede ser un punto básico para mejorar la formación y desarrollo profesional y personal de discentes, por lo que es crucial la toma de conciencia sobre posibles contradicciones que desvirtúan las prácticas docentes. Según diversos estudios se observan algunas prácticas docentes inadecuadas al respecto: repetir contenidos infinitamente o reproducir cómodas rutinas que permiten al docente sortear la presión de las autoridades, de estudiantes e incluso de ellas/os mismas/os, ante la exigencia de actualizar y mejorar contenidos (Pintor y Vizcarra, 2005).

Otros autores indican que la misma organización de una institución universitaria permite caer en esas cómodas rutinas. Díaz Barriga (2003) explica que cuando las diversas instituciones educativas del

país requieren los servicios de un profesor para promover los aprendizajes curriculares en un grupo escolar, se observa una inadecuada práctica común: entregar una lista de temas al docente que se ocupará de una materia, señalar solo el nombre de la asignatura, o bien, entregar un programa rígidamente estructurado, tipo carta descriptiva, que en la mayoría de los casos da la oportunidad de interpretar el programa del curso de acuerdo con su experiencia y con sus intereses profesionales, en detrimento de los aprendizajes curriculares que dicho programa pretende fomentar, a partir del plan de estudios del que forma parte (Díaz, 2003). También existe otro problema medular por la baja planta de personal de carrera, cuando un profesor de asignatura contratado “por unas cuantas horas” difícilmente asume un compromiso con la docencia, con el plan de estudios y su filosofía, etcétera. (Hernández, 1997).

En las condiciones actuales, los profundos procesos de cambio y transformación extremadamente complejos que enfrenta la educación, y en especial la universitaria, ante el vertiginoso ritmo con que se produce y difunde la información, están poniendo en cuestionamiento la existencia de saberes indiscutibles y el carácter estable del conocimiento (Margalef y Pareja, 2007). Las ciencias pedagógicas están llamadas a elevar sus esfuerzos en la solución de problemas en sus diversos campos de aplicación, como el de los temas didácticos. La necesidad de realizar investigación en esta área es eminente, se requiere acometer un trabajo intenso que propicie que los estudiantes vinculen los contenidos didácticos¹ con la vida y con la práctica social, de modo que las clases trasciendan de un mero acto de transmisión de conocimientos a un taller continuo donde el alumnado construya saberes utilizando los recursos que están a su alcance y que pueden propiciarle saberes, satisfacción y provecho (Pérez, 2003).

1 El término “contenidos didácticos” no se reduce al listado de temas que se imparten en una asignatura, lo utilizamos como el resultado de la interacción y congruencia entre todos los elementos que componen el currículum; principales problemas de salud de la sociedad, y a nivel escolar la fundamentación y objetivos del plan de estudios, objetivos de la asignatura, perfil de egreso, experiencias y aspectos culturales del docente y alumno, etcétera.

Aunado a esto el ritmo acelerado del conocimiento y su caducidad, ocasiona que las instituciones de educación superior deban lograr una correcta integración entre las disciplinas académicas de su currículo, sobre todo en aquellos de concepción disciplinar. Sin embargo, las asignaturas en su mayoría abordan un excesivo volumen de contenidos sin mediar en este proceso una correcta contribución al perfil profesional (Díaz y Ramos, 2007).

En un estudio sobre estas cuestiones, Salazar (2003) propuso un programa con cuatro categorías de conocimiento que son base para la toma de decisiones del docente en su quehacer pedagógico. Entre ellas se encuentra el conocimiento pedagógico del contenido. Este permitió comprender la necesidad de revisar, analizar e investigar los planes de formación docente desde esta categoría, sin olvidar que existe una particularidad disciplinar que recorre los contenidos y su dimensión pedagógica, además de que puede revelar áreas ocultas que no se han considerado en la formación docente y que pueden estar impactando, de forma significativa el desempeño de los y las docentes en el sistema educativo (Salazar, 2003). Ante ello, una primera dificultad es el requisito que conduce frecuentemente a convertir a los profesores con escaso desarrollo profesional en meros transmisores mecánicos de los contenidos propuestos en los diferentes libros de texto. Ya que conocer el contenido de la materia a enseñar implica, en alguna medida: a) comprender los problemas que originaron la construcción de los conocimientos, su evolución, la metodología propia de la disciplina y las implicaciones sociales que se derivan; b) tener algún conocimiento de los desarrollos recientes y sus perspectivas, así como de otras materias relacionadas, y, c) saber seleccionar contenidos adecuados que den una visión correcta de la disciplina y sean asequibles para los estudiantes. Sin embargo, este conocimiento didáctico del contenido no suele estar muy desarrollado en la docencia universitaria (Cañal y Ballesteros, 2004). Una segunda dificultad se relaciona con las concepciones previas y las experiencias sobre la enseñanza y el aprendizaje vividas de docentes, ya que todas/os las y los profesoras/es tienen ideas, actitudes y comportamientos sobre la enseñanza que derivan de la formación

recibida durante el periodo en que fueron estudiantes y de sus grupos de referencia docente, así como las presiones institucionales. La influencia de esa formación incidental es enorme, ya que responde a experiencias reiteradas y adquiridas de forma no reflexiva, atendidas como algo natural y lleva a que se haga “lo que siempre se ha hecho” (Gené y Gil, 1981).

Aunque el trabajo como docentes tiene un carácter eminentemente práctico, áulico, no solo es ese componente áulico el que define el curriculum, pues detrás de la práctica debe haber un cuerpo teórico que explique porqué se hacen las cosas de cierta manera, lo que en términos complejos refiere a la estructura de quién realiza ese quehacer académico (Maturana y Varela, 1990), como también lo explica Fernández y Elórtogui cuando refieren a los fundamentos en que se basan los docentes para diseñar los contenidos (Fernández y Elórtogui, 1996). Esto lleva a destacar la idea de que cualquier práctica que un individuo realiza en su vida, responde siempre a una teoría y a su posición personal. Toda práctica como ciudadano, como padre, como profesor, se refiere a un modelo respecto de esa función o papel y responde siempre a una teoría implícita de la cual se deriva un modelo de hombre o perfil de una profesión o competencia, y, a partir de este último también se deriva un modelo educativo.² No existe la posibilidad de realizar ningún tipo de acción sin que tenga su correlación teórica y cognitiva que la justifique. Ahora bien, aunque toda práctica conlleva una teoría, esto no significa que siempre que se realiza algo se hace consciente de cuál es el encuadre teórico que lo respalda (Porlán y Cañal, 1988). Es así que todo lo que cualquier docente hace y/o deja de hacer en su aula viene determinado en gran parte por lo que este piensa, es decir, por un conjunto de ideas, creencias y asunciones que definen un estilo o teoría personal de enseñanza. Esta luego deriva en un modo particular de actuar en el aula, que también se traduce en una forma personal de planificar la enseñanza (Pérez y Gimeno, 1988).

2 Idea lograda a partir de los conocimientos construidos en el diplomado modelos educativos impartidos por el Dr. Gilberto Hernández Zinzún (2005).

Desde nuestro punto de vista, el abordar proyectos de investigación con lo “cultural docente” es de primordial importancia desde el momento en que ciertos aspectos, un tanto subjetivos, se introducen en el aula, los cursos y la escuela, implicando la presencia de grupos e intenciones claramente diferenciadas por razones de clase, valores y comportamientos religiosos, y, junto a todo ello, otros elementos más, como diferencias socioeconómicas y sobre todo en conocimientos/experiencias, que se articulan dando como resultado las identidades y procesos en la cultura escolar, donde interactúan las aportaciones de profesores, alumnos, funcionarios, administrativos, contenidos didácticos, entre otros. Para comenzar a entender el concepto de “cultura” primero es necesario reconocer que este es muy amplio. Para configurarse necesita de un sinfín de elementos: lo que las personas creen, cómo se comportan, la manera en que transforman su entorno, el modo en que conciben la vida, el mundo, las ceremonias que realizan, el arte que producen, lo que utilizan para vivir y las tradiciones que son transmitidas principalmente por dos grupos: la familia y la comunidad. En otras palabras, la cultura es el conjunto de rasgos distintivos: espirituales, materiales, intelectuales y afectivos, que caracterizan a una sociedad o grupo en un periodo determinado para significar las relaciones sociales. Las y los docentes, como agentes culturales y crean sentido en campos disciplinares. ¿Cómo lo hacen? Las concepciones del docente no son solo un producto de “lo que saben”, sino que se corresponden con un proceso que ocurre en el contexto de una actividad elaboradora, dependiente de un sistema subyacente que constituye un marco de significación, que refiere al sistema de la institución educativa. En las concepciones docentes podemos reconocer muchas acciones, momentos significativos y procesos de construcción mental impactados por vivencias individuales y colectivas de las y los docentes que afectan su significado. Cabe entonces destacar que toda concepción tiene dos componentes: uno tiene que ver con el qué se concibe y el otro con cómo se concibe. Estos conforman los marcos de referencia desde los cuales actúa el ser humano y son el prisma a través del cual percibe y el contexto

sobre el cual procesa la información. Son ese marco de conocimiento personal que los seres humanos poseen (Carmona, 1997).

Otro campo es el de la cultura organizacional o escolar, que impacta de diversas maneras a las instituciones educativas y a sus comunidades docentes. El profesor, como parte integral de la cultura organizacional de la institución hace su trabajo sin darse cuenta —siempre— de la transformación que sufre su manera de razonar, entender, socializarse y comunicarse. Aquí cabe mencionar que el lenguaje³, y principalmente el lenguaje articulado⁴, es el que le permite comunicar las experiencias adquiridas en una sociedad en continua transformación (Medrano, 2004). El lenguaje es un referente de la cultura docente, por lo que se le puede reconocer como fuente de identidad y significado. Al reconocer que esto conlleva una diversidad de grupos docentes, se atiende entonces a una variedad de tradiciones que inician al profesor en visiones diferentes del conocimiento, los contenidos en campos temáticos y su orientación pedagógica (Lorente, 2006). La introducción en un área de conocimientos o en otra subcultura supone entrar en una tradición concreta, con sus propias ideas sobre la enseñanza, el

-
- 3 Lenguaje; Según Leonard Shlain, en su obra *El alfabeto contra la diosa*, el lenguaje tuvo su principio concreto en el más elemental de los gestos humanos: señalar. Siendo los humanos los únicos animales que transmiten información por este procedimiento. Esta capacidad de señalar del hombre originó otros gestos simbólicos más complejos orillándolo a utilizarla lengua para emitir ciertos sonidos y lograr comunicarse y transmitirla cultura, a la vez que liberaba manos y ojos y otras partes del cuerpo que exigían demasiados recursos vitales para sobrevivir. El lenguaje descrito como instrumento por Andy Clark, nos ayuda a comunicar ideas permitiendo que otros seres humanos se beneficien de lo que sabemos y que nosotros nos beneficiemos de lo que saben los demás. Este instrumento se ha utilizado para encajar en nuestro entorno reestructurando una variedad de tareas difíciles y básicas del cerebro humano.
 - 4 Lenguaje articulado; En realidad el lenguaje humano es doblemente articulado. La primera articulación se producen en el nivel de los fonemas. Una palabra como “avión” articula 5 fonemas en un determinado orden, pero esos mismos fonemas pueden articularse de otro modo, por ejemplo “novia”. La segunda articulación se refiere al enlace entre palabras. No es lo mismo decir “El incendio de la casa se debió a un descuido” que “El descuido de la casa se debió a un incendio”. La articulación tanto de fonemas como de palabras dota al lenguaje humano de posibilidades infinitas, a partir de las 24 letras del alfabeto. (explicación trabajada con el Dr. Gilberto Hernández Zinzún, en el Diplomado Filosofía y Ciencia en la Educación Biomédica, 2002-2003).

aprendizaje, la forma de agrupación y la evaluación. Ese es el papel que debe cumplir una academia y es un equilibrio para el diseño de contenidos educativos, función que es trascendente. Hargreaves parte del supuesto de que el profesorado constituye la clave para los cambios educativos. Los profesores no se limitan a impartir el currículo, sino que también lo interpretan (Hargreaves, 1996).

II.- Un caso de estudio en el Instituto de Ciencias Biomédicas de la UACJ

En esta investigación se interpretaron las estrategias para la elaboración de contenidos de asignatura de los docentes del Programa de Licenciatura en Nutrición, en la UACJ, así como las razones de esa manera de actuar. En este caso de estudio la unidad de análisis fueron los docentes del programa, seleccionando a 30 de ellos en razón de la(s) materia(s) que imparten, asignaturas que fueron tomadas de entre las cinco áreas y los tres niveles del plan de estudios. Del total de las materias del plan de estudios del programa se seleccionaron 6 materias por cada área o campo profesionalizante para analizar los programas de estudio que han diseñado dichos docentes. Luego se estableció la relación con los propósitos de cada asignatura y se compararon con los propósitos generales de cada campo establecidos por la AMMFEN. Las observaciones tuvieron lugar a finales de la década del 2000.

El programa de nutrición está integrado por alrededor de 50 docentes exclusivos del programa, para una licenciatura que contempla 389 créditos distribuidos en 46 materias, mismas que están organizadas en tres niveles: principiante, intermedio y avanzado. El total de materias permite al alumnado formarse en 5 campos profesionalizantes⁵ que son la nutrición clínica, nutrición comunitaria, investigación,

5 Con respecto a los campos profesionales, Pansza (1984) señala lo siguiente: “Los campos profesionales, entendidos como el nivel de la división del trabajo en que se agrupan las prácticas profesionales, involucran un objeto, un conjunto de procesos técnicos que se pueden descomponer en áreas que agruparían objetos particulares. Las prácticas solo cobran vigencia en un sistema social concreto y en una época histórica determinada. Dichas prácticas deben ser consideradas en la construcción del currículo, lo cual viene

servicios de alimentos y ciencia de los alimentos. Para atender cómo las y los docentes diseñan y organizan los contenidos de sus asignaturas se definió una metodología de estudio de caso que integró técnicas de análisis documental (en los planes de estudio), la aplicación de un cuestionario a más de la mitad de los docentes del programa y una sesión de grupo en la que se presentaron los resultados del cuestionario y se discutió sobre los mismos y sus significados. Se optó por la estrategia del estudio de caso, ya que permite el estudio de una entidad que se vincula con una teoría, para adoptar una perspectiva integradora, que luego permite reconocer una expresión de realidades más amplias, por lo que favorecen la contextualización, según la definición de Yin (Yin, 1994). Los casos son particularmente válidos cuando se presentan preguntas del tipo “cómo” o “por qué” y cuando el investigador tiene poco control sobre los acontecimientos, se produce conocimiento sobre procesos contemporáneos, locales y emergentes, de los que hay poca documentación, incluso, cuando quien realiza la investigación está inmerso en ese contexto. Por estas razones el estudio de caso fue la perspectiva que favoreció la investigación de la cultura del diseño de contenidos de los docentes del programa de nutrición de la UACJ, de donde no hay antecedentes sobre el particular y del que el autor del presente proyecto es parte constitutiva y administrativa.

En el análisis documental se revisó el archivo del programa de licenciatura, sus documentos administrativos y el acervo de cartas descriptivas. Luego se aplicó el cuestionario a docentes. El cuestionario que se elaboró para la recopilación de la información se constituyó de 44 preguntas estructuradas, con base a los 7 principios de la educación superior que indicó Pierre Bourdieu (1989), mismos que se relacionan con las categorías de análisis que se plantearon en el estado de la cuestión. Las preguntas del cuestionario se organizaron en cuatro secciones:

- Datos generales.
- Datos sobre docencia.

a fortalecer la relación escuela sociedad”.

- Conocimientos y pertinencia del campo profesional.
- Aspectos sobre su asignatura.

Las preguntas del cuestionario fueron de respuestas abiertas, que para su análisis se agruparon en temas o campos de significados semejantes entre sí. Las respuestas del cuestionario fueron capturadas en una base de datos del programa excel para su posterior análisis. A la par se documentó sobre los lineamientos académicos en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la normatividad para elaborar contenidos de asignatura y los reglamentos generales de la institución. Posteriormente, se identificaron los contenidos de las asignaturas (con base en las cartas descriptivas) del plan de estudios.

2.1 En lo escrito: Los objetivos de formación en las cartas descriptivas.

En la revisión de las cartas descriptivas y los programas de asignatura del caso de estudio se observó un conjunto de elementos significativos, mismos que debilitan o limitan los alcances y el carácter de un curso. Entre tales elementos destacan:

Generalidad. Los contenidos didácticos se enuncian de formas amplias, muy generales, donde los propósitos no refieren a lo específico de la nutrición, sino que son panorámicos y poco o nada útiles para las competencias profesionales que necesita la profesional nutrióloga/o. Se trata de programas de cursos cuyos contenidos se enfocan a competencias o disciplinas generales, sin considerar los elementos básicos que sugiere el campo profesionalizante de la nutrición.

Confusión y falta de actualización. En la revisión documental se observaron algunos puntos constantes en las cartas descriptivas: los propósitos se confunden y son descritos como objetivos, con una confusión fundamental, ya que los propósitos deben destacar lo que justifica la integración de esa asignatura en el plan de estudios y las intenciones mayores a lograr, lo que no se reduce a los conocimientos con que deben contar las y los alumnas/os con la asignatura (Ochoa

y Burciaga, 2002). Esto es relevante además porque en el caso de estudio se deben retomar problemas actuales o situaciones de la salud-enfermedad de una comunidad, lo que lleva a que los objetivos de un curso deben revisarse y actualizarse de manera permanente por docentes y academia.

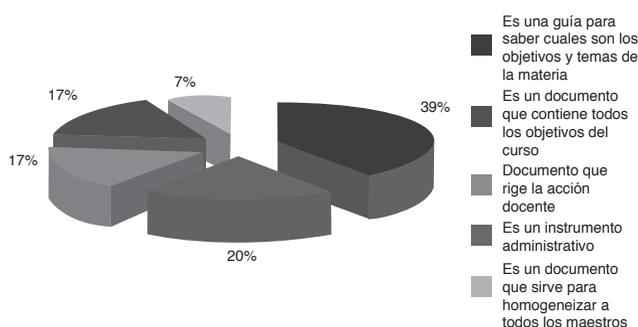
Desarticulación. Los programas revisados no refieren a lo específico de la nutrición, sino que son de la amplitud del campo de la salud, por lo que no favorecen las competencias básicas del nutriólogo en relación con el perfil de egreso de la licenciatura en nutrición, Esto es lo que ocurre al enfocarse la materia como una competencia general que no considera los elementos que sugiere el campo profesionalizante de formación. La reacción docente ha sido que a las materias solo se les agrega a los cursos —casi a manera de “mote” o apellido— la palabra *nutrición*, pensando en que eso resuelve el énfasis que se define para los campos profesionales. Otra característica destacable al respecto es la débil concepción de las materias departamentales como el caso de las asignaturas de anatomía, fisiología, histología, por mencionar algunas, que en sus contenidos se refieren solo “a sí mismas”, es decir, el docente de anatomía enseña anatomía y muy poco o nada se profundiza en cuestiones centrales para lo nutricional, como puede ser aparato digestivo, por ejemplo. Lo mismo sucede con otras materias cuyo enfoque refiere a la formación de especialistas en la materia, como anatomistas, fisiólogos, histólogos, etcétera. En esa situación se genera el déficit de no vincular qué contenidos de la anatomía deben ser aportados a la nutrición, y lo mismo para otras asignaturas del mismo perfil, que son de corte interdisciplinario.

2.2 Los dichos docentes. Del cuestionario

El cuestionario se aplicó a treinta docentes del Programa de Licenciatura en Nutrición. El cuestionario tuvo como objetivo la recolección de información de primera mano o fuentes primarias para conocer sobre las estrategias docentes para el diseño de programas y contenidos de asignatura, tomando en cuenta los aspectos en que fue necesario

profundizar luego de la revisión de las cartas descriptivas. El cuestionario constó de preguntas abiertas. En el cuestionario se consultaron datos generales y personales de los docentes, entre los que se preguntó sobre edad, sexo, profesión, entre otros. En la revisión de las respuestas del cuestionario, se apreció que no hay diferencias significativas en cuánto a género, edad, tipo de contratación, antigüedad, etcétera. Los cuestionarios fueron aplicados en un 47% a mujeres y un 53% a varones, aunque no necesariamente es la proporción por género en la planta docente del programa, ya que no se buscó una muestra representativa en ese sentido. Pero sí fue posible indagar sobre diferencias por género en el diseño de los contenidos de asignaturas. La siguiente gráfica presenta los resultados sobre la concepción de la carta descriptiva en la que se encontró que un 39% de los docentes contestaron que la carta descriptiva es una guía de los objetivos y temas de la materia. Esta proporción contrastó con el 7% de los docentes que contestaron que es un documento para homogeneizar a todos los docentes. En el tipo de respuestas se observaron dos extremos en la opinión de los docentes, entre quienes están en el polo de considerarlo como una guía y aquellos que lo entienden como un documento normativo, homogeneizador. La mayoría de las respuestas se pueden considerar en la noción de la carta descriptiva como una base para elaborar contenidos didácticos, aunque no en un porcentaje muy amplio, como lo expresa la Gráfica 1.

Gráfica 1. Opinión docente sobre la carta descriptiva



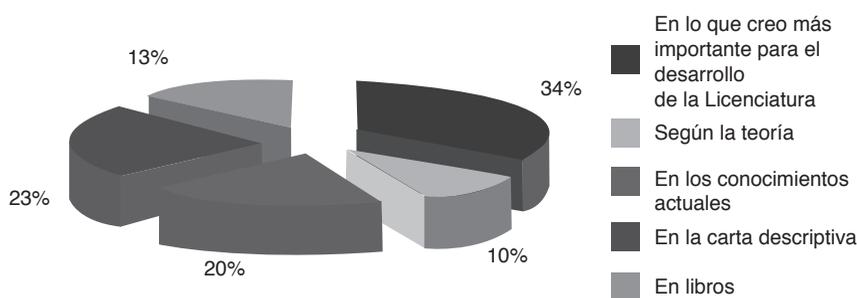
Fuente: elaboración propia

Otra interrogante se refirió a las bases de los docentes para elaborar los contenidos temáticos de las asignaturas, de lo que la mayor parte de los docentes, sin distinción de género o tipo de contratación, señaló que se basan en las cuestiones que ellos consideran más importantes “para el desarrollo de la licenciatura”. No se hizo mención de las sugerencias de la academia o las expectativas de los estudiantes, ni alguna otra cuestión que refiriera al modelo pedagógico del programa o de la universidad. Estas fueron algunas respuestas docentes al cuestionar sobre sus bases y fuentes para el diseño de contenidos:

- la carta descriptiva.
- libros y revistas especializadas.
- el objetivo de la carta descriptiva.
- las necesidades que se deben cubrir revisando exhaustivamente literatura.
- en lo que creo más importante para la licenciatura.
- en el propósito y objetivos de la materia.
- en libros de texto y artículos de investigación.

Este tipo de respuestas se agruparon en la siguiente gráfica.

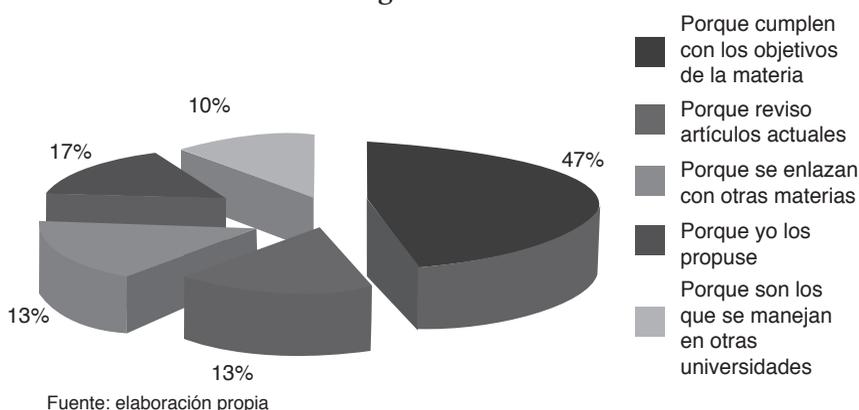
Gráfica 2. Bases y fuentes docentes para formular contenidos de asignatura



Fuente: elaboración propia

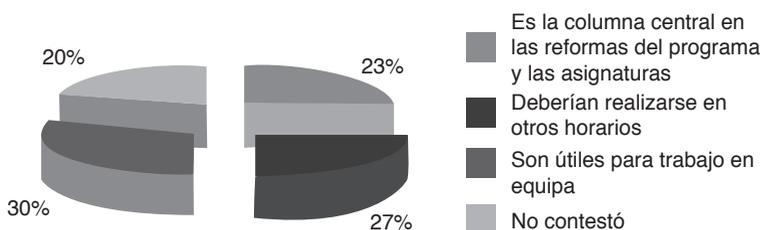
Se consideró relevante indagar acerca de la opinión de la calidad y pertinencia de los contenidos de las asignaturas que imparten. Al preguntarles al respecto se observó que el 47 % de los docentes contestó que son correctos porque se cumple con el objetivo de la materia, mientras que un 10 % indicó que son adecuados porque son los similares a contenidos que se enseñan en otras universidades, como se ilustra en la Gráfica 3.

Gráfica 3. Opinión sobre la validez de los contenidos de su asignatura



En la UACJ los programas operan con base en cuerpos colegiados, que se conocen como academias. Por esas cuestiones tomó relevancia indagar acerca de la opinión docente sobre el papel de las academias y sobre los problemas de salud, en tanto que estos refieren a un campo social que define los conocimientos que deben ser parte del currículum y con papel importante en la definición de contenidos. Se encontró que la mayoría de la planta docente, en un 30 %, opinó de la utilidad de las academias para el trabajo en equipo y para evaluar el programa y las asignaturas, en contraste con el 20 % que no contestó a esa pregunta, como se muestra en la Gráfica 4.

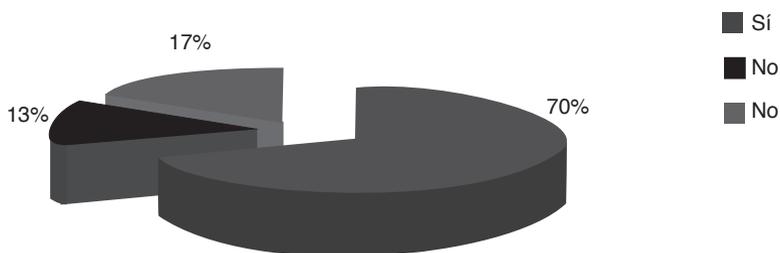
Gráfica 4. Opinión sobre el papel de las academias



Fuente: elaboración propia

Un aspecto crucial en la definición de contenidos educativos es el conocimiento del perfil de egreso en nutrición. Esto reflejó como resultado que el 70% de docentes sí conocen el perfil de egreso aunque extraña que un 80% afirma que los considera al elaborar sus contenidos de asignatura, como se ilustra en las Gráficas 5 y 6.

Gráfica 5. Conocimiento del perfil de egreso por parte del docente



Fuente: elaboración propia

Gráfica 6. Perfil de egreso contemplado en la asignatura



Fuente: elaboración propia

En el cuestionario se preguntó sobre qué necesita aprender de cada asignatura la/el alumna/o de la licenciatura en nutrición, así como sobre la profundidad con que el docente aborda los contenidos temáticos de la asignatura, en el sentido de observar la congruencia entre los objetivos de la asignatura con los demás elementos del plan de estudios, con atención al perfil de egreso y los problemas de salud de la sociedad local. Esto arrojó que el 57% los trabaja a nivel básico, mientras 23 % contestó que “en base a las necesidades de la materia” y un 20 % a nivel de especialidad. Esto se observa en la Gráfica 7.

Gráfica 7. Nivel de profundidad con que se trabajan los contenidos



Fuente: elaboración propia

2.3 La sesión de grupo. Docentes opinan de docentes

Los resultados del cuestionario se presentaron con un grupo de docentes de los diferentes campos profesionalizantes de la licenciatura en nutrición. Estas/os docentes fueron receptivos a la invitación, además de que conocieron del estudio de caso y manifestaron su interés al respecto, por lo que se les identificó como sensibles al problema de investigación y a conocer los resultados del mismo. En general, se validaron los resultados mostrados y fue una sesión de autoconocimiento. La sesión duró aproximadamente dos horas, se realizó en una sala del programa educativo. Esta estrategia permitió generar reflexión sobre las respuestas de los cuestionarios, además fue una forma de validación de las mismas y permitió dar mayor confiabilidad a los resultados generales.

III.- Conclusiones y recomendaciones

Esta investigación tuvo como justificación la laguna del conocimiento constituida por la ausencia de información sobre las estrategias de los docentes para generar sus contenidos didácticos, así como sobre los criterios y posibilidades que sirvan a los docentes para mejorar las maneras como diseñan sus programas de asignatura. Esto puede favorecer la formación del profesional que exige la sociedad para solucionar los distintos problemas de salud, con una academia que piensa sobre las maneras cómo se procede en la docencia y lo didáctico. De igual manera se conocieron algunos aspectos de la cultura académica del docente del programa de nutrición.

Las estrategias para elaborar contenidos didácticos de las asignaturas por parte de los profesores del programa de nutrición, han sido de nuestro interés, debido a los múltiples problemas que traen consigo en el aprendizaje de los alumnos. Como lo menciona Rosa Martín y Ana Rivero (2001), la formación del profesorado está fuertemente condicionada por la manera en que se organizan los contenidos de las asignaturas. En este estudio nos dimos cuenta que el no tener conocimientos de docencia y *curriculum* desde un inicio, no

permitirá al docente establecer criterios adecuados para desarrollar los contenidos de asignatura congruentes con el plan de estudios al que se integra. Los conocimientos de la asignatura a enseñar requieren de una adecuada formación en el docente. También fue posible observar que cada docente tiene una estrategia o estrategias para elaborar sus contenidos de asignatura y todo se debe al bagaje cultural, en que se desarrolló y vive, en todos los aspectos; creencias, costumbres, formación, valores, experiencia profesional, etcétera. Esto no es palpable, sin embargo, está directamente relacionado con las concepciones que el docente construye con base en sus experiencias, que lo orientan a tomar la decisión de lo que se selecciona, de los recursos y métodos didácticos de su curso, entre otros, para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje. Se debe promover y enriquecer de manera institucional lo que se abordó como cultura docente en la parte teórica del primer capítulo.

En relación con los instrumentos aplicados se retoma la pertinencia de los mismos y la utilidad del método que se desarrolló. En la primera fase se consultaron documentos diversos para lograr una visión de los propósitos y objetivos que los docentes destacan para sus cursos. Luego se realizó una selección de las mismas, que diera un panorama global de los campos profesionalizantes para tener bases para la aplicación de un cuestionario que cada docente pudo resolver. En este se consultó sobre datos generales y personales de los docentes, entre los que se preguntó sobre edad, tipo de contratación, sexo, profesión, entre otros. El objetivo de obtener estos datos fue observar si existía diferencia por estos indicadores en las respuestas que dieron a cada una de las preguntas del cuestionario y poder describir *grosso modo* las estrategias que utiliza el docente para elaborar sus contenidos. Esto es lo que el cuestionario permitió, conocer rasgos de su cultura docente y las estrategias y bases con que los docentes parten para definir y tratar los contenidos y diseño de programas de las asignaturas que imparten.

En términos generales, considerando, por un lado, el cuestionamiento realizado, sobre la opinión del papel de las academias, que no fueron nada positivos a favor del trabajo que se realiza, se recomienda

establecer un plan estratégico de mejora con el fin de reorganizar académicamente la academia en los 5 campos profesionalizantes, que se proponen a nivel nacional por la AMMFEN y que forman parte de las asignaturas del plan de estudios del programa de nutrición, ya que en la sola academia existente se trabaja todo lo relacionado con los cursos. El fin de reorganizarla es para que cada grupo de docentes, con sus respectivas asignaturas, pertenecientes a cada campo, contemplen en su trabajo el perfil epidemiológico a nivel local, estatal, del país y mundial, componente en que se fundamenta nuestro plan de estudios, así como los objetivos para establecer las competencias profesionales necesarias y ser desarrolladas en cada asignatura estableciéndose congruentemente con el perfil de egreso. Así el egresado contribuirá de una mejor manera a la solución de los problemas de salud de la población.

Por otro lado, el programa de nutrición tiene casi 10 años que inició sus actividades, por lo que es pertinente realizar estudios sobre el particular y de como sus docentes diseñan sus contenidos didácticos, y no solo al interior del programa de nutrición, sino en toda la UACJ, con la finalidad de reorganizar los criterios para diseñar cartas descriptivas o contenidos didácticos, ya que en la búsqueda solo se encontró un manual que guía al docente, y en algunas ocasiones se realizan talleres para el llenado de formato de carta descriptiva, mismos en los que no se ha visto que se contemplen los componentes del currículum.

Por último, se recomienda dar seguimiento a la línea de investigación de este proyecto, ya que los resultados que arrojó este estudio servirán de base para investigar y establecer los lineamientos o estrategias más adecuadas que permitan al docente elaborar sus contenidos didácticos, de manera congruente con el curriculum y los requerimientos y parámetros contemporáneos de la educación superior.

Referencias

- Bourdieu, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. 2ª. Edición. Ediciones Siglo XXI. Argentina. 1989. 256p.
- Cañal, P.; Ballesteros, C. *Dificultades de los equipos de profesores en el diseño de unidades didácticas*. Investigación en la escuela. 1ª Edición. Díada editora. España, 2004.
- Carmona, F. M. *Las concepciones sobre los problemas del desarrollo*. En: Moreno, M. *Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo*. Barcelona: Ariel, 1997. 370 p.
- Díaz, B. Á. *Didáctica y curriculum*. 1ª Edición. Editorial Paidós Educador. México. 2003. 207 p.
- Díaz, V. E.; Ramos, R. R. "Reflexiones y alternativas en torno al rol de la disciplina académica en la carrera de Medicina". *Educ. Med. Super*. 21(3). 2007. 124-130.
- Fernández, G. J.; Elortegui, E. N. "Que piensan los profesores acerca de cómo se debe enseñar". *Enseñanza de las Ciencias*. 14 (3). 1996. 331-342.
- Gene, A.; Gil, D. "Tres principios básicos en el diseño de la formación del profesorado". *End. Ped*. 18. 1981. 28-30.
- Hargreaves, A. *Profesores y postmodernidad*. 2ª Edición. Ediciones Morata. Madrid. 1996. 113 p.
- Hernández, Z. G. *La calidad de la educación médica en México*. 1ª Edición. Editorial Plaza y Valdés Editores. México. 1997. 166 p.
- Hernández, Z. G. La Educación Médica. En: Diplomado Filosofía y Ciencia en la Educación Biomédica. (28 de septiembre del 2002 al 22 de febrero del 2003: Juárez, México). UACJ.
- Hernández, Z. G. Escuelas Pedagógicas. En: Diplomado de Modelos Educativos. (04 de octubre del 2003 al 05 de junio del 2004: Juárez, México). UACJ.
- Lorente, L. Á. "Cultura docente y organización escolar en los institutos de secundaria". *Rev. Curriculum y formación del profesorado*. 10(2). 2006. 105-113.
- Margalef, G. L.; Pareja, R. N. 2007. Construyendo puentes entre asignaturas. Una experiencia orientada a favorecer la interdiscipli-

- nariedad. Investigación presentada en las II Jornadas Nacionales de Metodologías ECTS Badajoz, 19-21 de septiembre de 2007. <http://oce.unex.es/jornadas/Actas/pdf/56.pdf>.
- Martin, P. R.; Rivero, G. A. "Construyendo un conocimiento profesionalizado para enseñar ciencias en la educación secundaria: Los ámbitos de investigación profesional en la formación inicial del profesorado". *Rev. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. No. 40. 2001. 63-79.
- Maturana, H.; Varela, F. *El árbol del conocimiento*. 1ª Edición. Editorial Lumen. Buenos Aires. 2003. 345 p.
- Medrano, D. G. *et. al. Construyendo el constructivismo. Antologías del Modelo Educativo Constructivista*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. 2004. 1-27 p.
- Ochoa, M. G.; Burciaga, R. J. *Manual: Planeación de la Actividad Docente*. 1ª Edición. Editorial UACJ. Juárez, México. 2002. 42 p.
- Pérez, G. A. Gimeno J. "Pensamiento y acción en el profesor". *De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. Infancia y aprendizaje*. 42. 1988. 37-63.
- Pérez, A. R. "La comunidad de escuela como recurso educativo en el desarrollo de los programas escolares en vínculo con la vida". *Rev. Acción educativa*. 3(3). 2003. 55-65.
- Pintor, G. M. Vizcarro, G. C. "Cómo aprenden los profesores. Un estudio empírico basado en entrevistas". *Revista Complutense de Educación*. 16(2). 2005. 623-644.
- Porlán, A. R. Cañal, P. "Bases para un programa de investigación en torno a un modelo didáctico de tipo sistémico e investigativo". *Rev. Enseñanza de las Ciencias*. 6(1). 1988. 54-60. <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/51046/92951>. (acceso: marzo, 2008).
- Salazar, S. "El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente". *Rev. Actualidades investigativas en educación*. 13(4). 2003. 12-20.
- Shlain, L. *El alfabeto contra la diosa*. 1ª Edición. Editorial Debate. Madrid. 2000. 356 p.

Yin, R. K. "Case Study Research: Design and Methods". Sage Publications. 7(9). 1994. 44-49.

Yacuzzi, E. *El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación*. Universidad del CEMA, 2006. <http://ideas.repec.org/p/cem/doctra/296.html>. (acceso: enero, 2008).

RESUMEN

La libertad de educar en diferentes escenarios del proceso de enseñanza ha mostrado diferentes mosaicos en relación a su intencionalidad. Desde una educación privada hasta una educación pública; donde su compromiso de educar con libertad siempre ha tenido una intencionalidad en el quehacer educativo. Por este motivo, únicamente la mera instrucción educativa nos puede cambiar el término de enseñar con libertad; creando un impulso o fuente de cambio educativo para reinventar la educación, particularmente se habla de la escuela superior en México. En los regímenes democráticos, como el nuestro, es perfectamente aceptable que los sistemas educativos tengan una intencionalidad y un concepto de libertad en la práctica docente, porque en ellos se dan las circunstancias adecuadas para que esta no resulte nociva para nadie y fomenten una educación con libertad de cátedra.

Palabras clave: Libertad, educación, práctica docente, enseñanza.

ABSTRACT

Freedom of education in different educational settings has shown different tiles in relation to its intention. From a private education to public education, where her commitment to educate in freedom has always had an intention on the educational work. Only mere educational instruction we can change the term to teach freely, creating an impulse or source of educational change to reinvent education, particularly in high school in Mexico. In democratic regimes, like ours, it is perfectly acceptable that education systems have intent and a concept of freedom in teaching, because they are given the right circumstances so that it not is harmful to anyone, and promote an education academic freedom.

Key words: Freedom, education, teaching practice, teaching.

Enseñar con libertad en la escuela superior en México

Freely Teaching at University
Level in Mexico

Pablo Ayala Hernández¹

-
- 1 Nacionalidad: Mexicana. Grado: Maestro en Educación. Especialización: Educación. Adscripción: Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez. Correo electrónico: payalahe01@yahoo.com.mx

Fecha de recepción: 5 de marzo de 2012
Fecha de aceptación: 28 de agosto de 2012

Introducción

La libertad de educar en diferentes escenarios de enseñanza nos ha mostrado diferentes mosaicos en relación a su intencionalidad. Desde una educación privada hasta una educación pública; donde su compromiso de educar con libertad siempre ha tenido una intencionalidad en el quehacer educativo. Por lo tanto, educación y libertad, dos temas tan antiguos como la historia de la humanidad y tan nuevos como el momento que estamos viviendo, bajo este contexto seremos siempre educandos y educadores, seremos libres o seremos esclavos; seremos espectadores o seremos actores con intencionalidad, pero sobre todo, ahí es donde debe manifestarse nuestra libertad de crear nuevos escenarios educativos..

Asimismo, el agregar la letra “j” adicional al inicio de la palabra aula nos transforma al término “jaula”; que en su significado implica estar atrapado en pensamiento y en sentido de vida, es decir, es donde no tenemos la alternativa de hacer algo o ser alguien; para quienes quieren vivir con libertad es un barrera a toda razón de todo conocimiento y verdad.

Para Almada (1998, p.15), desprende una definición de libertad:

“La libertad no es un conocimiento; no es tampoco una situación o estado en que se encuentra la persona. La libertad es más que eso: es la facultad que tiene el ser humano para asumir la actitud que él quiera asumir frente al momento que está viviendo. La libertad para ha ser una experiencia que se vive a cada momento en cualesquiera de los sentidos: para aprovecharla o para desperdiciarla”.

De este modo se expresa que la libertad implica una reflexión personal que lleva a cualquier individuo a tomar una decisión de lo que debe hacer, al tal grado que puede decirse que no hay libertad si no hay decisiones concretas en un escenario áulico. Únicamente la mera instrucción educativa nos puede cambiar el término desenseñar a enseñar con libertad; creando un impulso o fuente de cambio educativo para reinventar la educación, particularmente en la escuela

superior en México, en donde, la transmisión de nuevos modelos de enseñanza aprendizaje basados en valores y libertad para un mundo globalizado y con un deseo fuerte de educar seres con sentimientos y emociones humanistas se podrá llegar a reinventar nuestra sistema educativo.

Sumando las experiencias de muchos autores en relación a discusiones y reflexiones sobre libertad, me queda la inquietud de responder las siguientes preguntas:

- En qué consiste la libertad de enseñar en la escuela superior en México.
- Por qué la libertad en la escuela superior en México.
- Para qué la libertad de enseñar en la escuela México.

I.- Enseñar con libertad en el aula

No hay por qué escandalizarse de estas interrogantes, ya que nuestro principal fin como docente, es que esto sea así con libertad de cátedra. Sin embargo, si consideramos el tipo de educación que se da en nuestras espacios escolares hoy en día, podríamos poner el grito en el cielo por la manipulación que desde el poder se hace, introduciendo en la conciencia de los ciudadanos y de los futuros ciudadanos ideas y valores que favorecen el completo sometimiento de estos a los intereses de quienes nos gobiernan.

Según Paulo Freire la educación queda definida como una fuerza de transformación social, y, por consiguiente, vinculada con la política y la ciudadanía. En efecto, algo sustantivo y sustentante puede resultar de un proceso educativo donde los intereses de los políticos ayuden a concebir y realizar una educación en libertad en un marco de una práctica constructiva en tal dirección, puesta la idea de que la gente que nos gobierna tiene un propósito del bien común —por un vínculo común— un deseo que la escuela se apegue a sus condiciones o momentos políticos. Esto resalta la oportunidad de una acción educativa que vincule la política educativa con una democracia plural, al mismo tiempo con la libertad educativa en todos los niveles y, en la que con-

viven distintas concepciones de un conjunto de valores y normas políticas, en la que se reconoce, pues, la existencia de una dupla gobierno-educación. Eso es lo que hace precisa también una preparación de las capacidades o competencias propias de los educandos responsables: de la capacidad de deliberación, la de enjuiciar las acciones propias y analizar y comprender sus consecuencias y repercusiones, la de poder articular los adecuados instrumentos de intervención en la comunidad política (Escámez y Gil, 2001, p. 45).

Nos posicionamos, pues, en un enfoque que demanda el significado y dimensión política de una educación en libertad, interesada —como se ha escrito— en la creación de una paideia política que forme políticamente a los ciudadanos (Colom y Rincón, 2007, p. 67).

Esta visión sistémica del vínculo entre educación y la política tiene consecuencias importantes para las estrategias políticas destinadas al proceso educativo. La consecuencia principal está relacionada con el carácter integral de las estrategias de acción, que se refiere a la articulación de las políticas educativas con la dimensión social de las estrategias de desarrollo y crecimiento económicos, donde las políticas destinadas a promover una educación más democrática y con intencionalidad. (Tedesco, 1995, p. 45)

En los regímenes democráticos, como el nuestro, es perfectamente aceptable que los sistemas educativos tengan una intencionalidad y un concepto de libertad en la práctica docente, porque en ellos se dan las circunstancias adecuadas para que esta no resulte nociva para nadie. Las democracias se envuelven en la posibilidad de mantener opiniones y creencias multidiversas, en la convivencia, el diálogo y la tolerancia, y transmitir estos valores a través de los sistemas educativos no expone la libertad de los individuos ni de la sociedad en su conjunto, sino que, por el contrario, la favorecen. En la actualidad no es posible que existan hombres islas, pues si no hay vida de relación, el hombre sufre, el hombre se amarga, se autodestruye, es decir, debe de haber una interconexión de los individuos propiciando un equilibrio entre libertad y la sociedad.

Por otra parte, enseñar con libertad es un objetivo que invariablemente requiere del medio apropiado, del ambiente en el que el ser

humano crece, es decir, ya que siempre resultará más difícil ejercer la libertad a quien no tuvo el ambiente propicio. La libertad y la capacidad para ejercerla nos permitirán determinar el grado de nuestra dependencia, junto con nuestras limitaciones y tendencias, hacia nuestros errores propios y muchas veces hacia quien está ejerciendo opresión sobre nosotros.

Para Paulo Fraire la educación verdadera es *praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*. Es decir, el hecho de plantear la posibilidad de la transformación del mundo por la acción del pueblo mismo, liberado a través de esa educación, y anunciar así, la posibilidad de una nueva y autentica sociedad liberal.

En sentido amplio, la libertad de enseñanza hace referencia a la libertad de educar o de enseñar, y por ello entroncaría con las concepciones liberales de libertades individuales, en otras palabras, la libertad de enseñanza es un derecho de libertad y un derecho de autonomía que garantiza la libertad de propagación de ideas, pensamientos y opiniones diferentes a través de la enseñanza y en el contexto de un sistema educativo.

II.- La libertad dentro de las aulas en México

El medio o lugar en que se educa una persona constituye su ambiente, por lo cual su ambiente representa el fundamento y centro de la educación en la libertad. No se puede educar para la libertad sin ambiente; es decir, “el fin no justifica los medios” sino que también los medios tienen que ser justos, lo cual permite enfatizar que educar para la libertad exigirá invariablemente educar en la libertad. Por esta razón el educar con libertad en las aulas en México se requiere un esfuerzo en conjunto de las instituciones educativas, los docentes y los padres de familia. La libertad, como la igualdad, es uno de esos conceptos que no solo son complicados en sí mismos, sino que implica una considerable fuerza emotiva que dispone a la todas las personas que están involucradas en la enseñanza en las aulas a su favor y sobre todo hacer un análisis crítico de la situación, no dice que es una tarea más difícil.

La libertad según Moore (2006, p. 100), es “la de no ser impedido o de ser dejado en paz, para hacer lo que uno quiere”. No obstante, el hombre puede verse restringido a actuar “libremente” por circunstancias no atribuibles a otros, es decir, por sus deficiencias personales, físicas, mentales, financieras o sociales. Ahora bien, dentro de las aulas en México está constituida por una figura con autoridad llamado docente, que es el que tiene el control de la aula, a decir en sentido estricto de la palabra, su estructura de enseñanza pone énfasis en la rigidez estructural de la enseñanza y el aprendizaje, y pretende que los educandos estén quietos, atentos, se dejen dirigir por el docente y cuando se le permita tener iniciativas las realicen dentro del contexto permitido por el docente, este tipo de enfoque de la educación la conocemos como enseñanza tradicionalista.

Por otro lado, en el enfoque progresista educativo, interesado por el desarrollo personal de sus alumnos, pone énfasis en la necesidad de la actividad espontánea, la disciplina autoimpuesta y el descubrimiento individual; asimismo, permite las libertades en el salón de clase, que considera para la espontaneidad. Finalmente, en un extremo está quien propicia la disciplina hasta reducir al mínimo la libertad del educando, bajo el supuesto de que cualquier debilitamiento de la disciplina conduciría al caos, e incluso al fin de la educación, y en el otro extremo, el idealista o progresista para quien toda imposición de los docentes sobre la espontaneidad de los impulsos y la libertad en los educandos, es equivalente al adoctrinamiento.

En otras palabras el grado de libertad en las aulas en México justificado depende del grado en que esa libertad sirve para mejorar el aprovechamiento del alumno; pero si esta libertad propicia el desorden, la indisciplina, la indiferencia o el trabajo descuidado, es necesario controlarla. Por lo tanto, las libertades en el salón de clase, como las del mundo, se justifican por sus resultados en la práctica docente.

En su síntesis acerca de la libertad en las aulas (Fernández-Miranda, 1988, p. 34), expone los puntos siguientes:

- 1) La libertad de la enseñanza en las aulas.
- 2) La educación centrada en valores.
- 3) La libertad de procesos de enseñanza y los contenidos por parte de los docentes.
- 4) La enseñanza a partir de la demanda social.

Entonces, una educación debe ser libre con esquemas nuevos de escenarios educativos capaces de formar individuos con libertad y centrada en valores a partir de un compromiso social dentro de un gobierno sin compromisos políticos y mezquinos. Así, de esta manera, crear una estructura y programas académicos bajo esquemas de libertad y valores, pero más que eso con un deseo de fomentar estudiantes reflexivos y críticos.

III.- La práctica docente con libertad

Es especialmente relevante abordar la temática de la práctica docente con libertad en las aulas, hay un nuevo modo de racionalidad sobre la comprensión del ser académico, que se ha configurado por el empleo de un diferente conjunto de reglas, tecnológicas y procedimientos mediante los cuales se ha reinventado un nuevo modo de existencia o de estilo de vida. Como lo expone Villaseñor (2004, p. 12), “toda esta reinención de la enseñanza con libertad gira alrededor de la excelencia de la practica docente”, la cual se ha convertido en la norma suprema de todo docente, a pesar de que no exista concordancia en el significado preciso de este concepto y a su vez un mejoramiento continuo a la praxis docente.

Sin embargo, dentro de la diversidad de significados, estos tienden a identificar a la excelencia con la libertad del cumplimiento de los parámetros de la calidad en el desempeño y la capacidad comprobada del mismo. Marcados por los nuevos programas académicos basados

en competencias en México. Ese punto de llegada, lo expone Friedman (1966, p. 126), en el que la educación es organizada conforme a reglas de mercado y a intereses privados:

“Ciertamente no hay nada acerca de la educación que deba llevar a la duda de que el mercado puede proveerla. Como cualquier otro producto o servicio, la educación es una combinación de tierra, trabajo y bienes de capital dirigidos a un objetivo particular: instrucción en asuntos académicos y temas relacionados con libertad demandados por una clase de consumidores, principalmente padres”

Basándose en la corriente psicológica humanista representada por Rogers, Malow, Bugental, y otros, surgen como reacción en contra de la pedagogía por objetivos una serie de planteamientos que ponen en tela de juicio la funcionalidad y practicidad del docente hoy en día. Uno de los planteamientos que, desde una perspectiva funcional, se traen a colación, y que el profesor en ejercicio tiene una mayor significación es precisamente el relativo a la dificultad en la práctica tiene la tarea de traducir, en términos conductuales, todo el cúmulo de adquisiciones educativas que el alumno ha de conseguir a lo largo de su desarrollo formativo con libertad. Por lo tanto, el docente es un ente con facultad de decidir, tiene entre todas sus habilidades pedagógicas la libertad y conciencia para tomar sus propias libertades de cátedra dentro de escenarios educativos.

Para John Dewey que dignifica al hombre como responsable de su propio proceso formativo. Desde esta perspectiva, según De Pablos y otros (1998, p. 56), “la misión del docente será más la de estimulador y orientador del proceso del alumno que de formador de individuos que respondan a unos esquemas socialmente preestablecidos”. Pero, puede decirse que las libertades del maestro están justificadas por el grado en que realmente sirvan a los objetivos de la educación. Si se demuestra que la práctica docente con libertad produce educandos bien enseñados e interesados, la libertad esta justificada, o por lo menos debe quedar bajo sospecha.

De esta manera, encontramos que la educación con libertad existe para transmitir a los individuos de nuevas generaciones, una serie de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que los lleven a ser mejores personas y en consecuencia, podamos conformar una mejor sociedad. Por otro lado, la esencia de la educación con libertad es el hombre mismo y al tener este una naturaleza cambiante y ambigua, la educación también lo será. Con el tiempo, cambian los requerimientos y demandas del hombre ideal, pues cambia la escala de valores y valoraciones del mismo.

VI.- Perspectiva liberal de la educación superior en México

La vertiente liberal propone y defiende que el intercambio libre y abierto entre los individuos, sin ninguna traba institucional, es la mejor y única estrategia para preservar la libertad de cada individuo y el bien público de la mayoría. La libertad de crear, proponer, hacer, construir, intercambiar, supone para ellos la esencia del individuo, el motor del progreso y la garantía de la distribución justa y equitativa según sus méritos, esfuerzos y capacidades de cada uno. La tendencia liberal asume el principio de la eficiencia y la libertad para garantizar la supervivencia y la evolución, el bien de la mayoría, es por eso que la tendencia del neoliberalismo en la escuela superior no pueden ignorar que la ausencia de fundamentación racional definitiva requiere el acuerdo explícito y permanente de los individuos y de las instituciones educativas.

Si la sociedad liberal es una sociedad de medios masivos de comunicación, de Internet y nuevas tecnologías, y además, una sociedad e individuos, es común observar lo que está pasando en el mundo en materia de educación, comprensible bajo la óptica de la posmodernidad. Los nuevos modelos educativos están apostando —y se están reorganizando— para orientarse al alumno como centro del proceso enseñanza-aprendizaje. La idea de llevar la educación a los lugares más remotos, ha hecho posible la convergencia de tecnologías y pedagogías para favorecer la educación más liberal.

Los materiales didácticos, ya no se reducen a los libros de texto, sino que van más allá y con ayuda del Internet y la informática, se elaboran bases de datos, recursos en línea, bibliotecas digitales, e-libros, y demás para apoyar la educación. Estos recursos cuentan con acceso inmediato y simultáneo aun cuando los alumnos no estén físicamente en la misma escuela. Las pedagogías actuales sustentadas en el paradigma constructivista de la educación, los sistemas escolares en México se reorganizan para incorporar la computadora al aula, así como otros medios cibernéticos: Internet, pizarrón electrónico, software especializado. Las actividades de aprendizaje se orientan al desarrollo de habilidades cognitivas a través de procesos sociales mediante los cuales, los alumnos aprenden de la experiencia compartida y así construyen el nuevo conocimiento junto a sus compañeros. El desarrollo gradual de valores y actitudes todavía es un planteamiento que no se ha resuelto en el presente y que desde la óptica posmoderna no es significativo.

El nuevo enfoque pedagógico con características liberales tiene los siguientes planteamientos sobre la educación y la escuela en México:

1. La educación es un proceso social.
2. La sociedad es un sistema de subsistemas.
3. El modelo antropológico descansa sobre la tecnología —informática como centro— desnuda de humanismo en donde hay individuos, no personas.
4. Los criterios educativos principales son:
 - a) Individualismo (el ser humano cada vez se aísla más del resto de la sociedad y entra a un mundo individualista, donde la tecnología lo integra —o no— con otros individuos también aislados de la sociedad común).
 - b) Utilidad (la tecnología es útil en función de la rapidez y acceso a la información que proporciona, también al nivel de personalización y aislamiento que ofrece).
 - c) Descentralización (no hay una tecnología única, sino múltiples y en cualquier lugar).

- d) Dicha presente (la tecnología proporciona una dicha momentánea hasta que se vuelve obsoleta y surge una mejor).
- e) Eficacia productiva (con una sola tecnología, por ejemplo, con la computadora y su acceso a Internet, se puede hacer “casi todo”).

Todo ello con vistas a alcanzar una definición como escuela liberal, como entidad política con lineamientos propios. De ese modo, en la medida en que México proponga nuevos programas liberales educativos afirmará el educando mexicano su personalidad como individuo y, en consecuencia, propenderá a liberarse de etiquetas mediocres. En otras palabras, la educación es en tanto un desarrollo formativo para los educandos que, dentro de un proceso completo de implementación de la enseñanza en todos sus niveles, permite asumir los propios compromisos de los actores que se encuentran dentro en las instituciones educativas, siempre con al visión de una educación libre a partir del incremento de la calidad de la enseñanza. Avocados a la tarea de contribuir a que los hombres se formen a sí mismos dentro de un camino en el que se convenzan de que vale la pena pagar el precio de una educación en libertad. Además, el conocer las diferentes posturas acerca del proceso enseñanza-aprendizaje liberal hacia el alumno y teorías planteadas a través de la historia ayuda a todo profesional de la educación a conocer lo que ya ha sido probado, lo descartado y lo que falta por probar, trazándole pautas y cuestiones para el análisis continuo durante su ejercicio profesional, incentivándolos con el mejoramiento constante y la investigación para mejorar el sistema educativo actual en México.

V.- El educador liberal en la educación superior en México

Actualmente se recomienda un cambio fundamental en los modelos educativos. Hemos pasado de la etapa en que la enseñanza estaba centrada en el profesor a una nueva centrada en el alumno. Por lo tanto, es necesario darle el protagonismo que tiene el alumno, ya que este juega un papel activo en su aprendizaje. El alumno necesita desde

sus primeros años de formación profesional conocer las estrategias que le llevarán al éxito en sus estudios. Es tarea del profesor "enseñar a aprender" y del alumno "aprender a aprender".

Dentro de ese proceso los educadores seremos elementos de importancia primerísima. Es necesario impulsar a nuestro país por vías definidas y audaces de realización; establecer metas e imponernos objetivos fácilmente visualizables por todos y cada de nuestros educandos.

La colaboración es una actitud imprescindible para el desarrollo de un grupo y una sociedad, se fundamenta en la distribución responsable de tareas y se alimenta de la ayuda mutua, es decir, cada uno de los integrantes da y recibe según sus posibilidades y necesidades. De acuerdo con Ortega, Mínguez y Gil (1996, p. 67), la situación de la colaboración tiene las características siguientes:

- Las conductas se encaminan a la satisfacción de objetivos comunes al grupo.
- Predomina la apertura, la confianza, el diálogo.
- Se buscan estrategias previsibles y aceptables
- Se usan argumentos basados en opiniones escuchadas.
- Se crea un clima de integración entre el nosotros y los otros.

La finalidad de tener un esquema de cooperación es: tener una meta en común; compartir ideas y materiales; un reparto de tareas y una compensación del trabajo en grupo. Hoy no es posible hablar de un docente liberal en México, tal como se debe concebir a partir del discurso educativo hegemónico en el contexto posmodernidad, es necesario considerar que hay que hablar de un docente disperso, que adquiere nuevos esquemas de enseñanza aprendizaje, asignadas por diversas significaciones de nuestros tiempos actuales y espacios institucionales que interpelan al individuo. La escuela, la familia y el universo mediático, constituyen tres de los más importantes espacios donde se deben de ensayar los diferentes resultados en términos de eficacia educativa liberal.

VI.- Conclusiones

El proceso de la enseñanza liberal en las aulas universitarias de nivel superior en México será una tarea gigantesca de los tres componentes propios del nivel educativo: la disciplina, el campo profesional y la enseñanza; esta última a partir de las estrategias metodológicas desarrolladas por los docentes en relación con los tipos de aprendizaje que promueven en los alumnos. Asimismo, el conocer las diferentes posturas y teorías planteadas sobre el procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la historia ayuda a todo profesional de la educación a conocer lo que ya ha sido probado, lo descartado y lo que falta por probar, trazándole pautas y cuestiones para el análisis continuo durante su ejercicio profesional, incentivándolos a seguir el análisis y la investigación para mejorar el sistema educativo.

El docente liberal debe de conocer los diferentes esquemas evolutivos de la educación para poder crear nuevos enfoques curriculares capaces de fomentar una escuela participativa, creadora, crítica y de cooperación para un mundo tan demandante en el contexto de la era posmoderna. La educación liberal en la escuela superior en México va ser una tarea difícil, lo es más en las sociedades modernas, en razón de sus propias características. Por lo que expongo planteamientos concretos en relación a educar con libertad en escuelas de nivel superior.

- Adaptarse a un cambio social acelerado. En nuestros tiempos debemos voltear a nuevos esquemas sociales en el mundo, basados en una educación liberal, que inspira y se sustenta en esquemas holistas y positivistas.
- El relativismo moral de las sociedades postmodernas. Este paradigma acrecentará posturas individualistas que lo hacen muy cuestionable en el campo de la educación. Se necesitan nuevos cuestionamientos en esta era posmoderna que resulten acertados y justos.
- La vinculación de los valores y actitudes del individuo. La crisis de valores tiene carácter mundial, pues incluye desde los países desarrollados como a los que están en vías de desarrollo, sin

embargo a pesar de la carga negativista que se presenta en la vinculación de valores y la actitud de los educados es posible crear programas educativos con oportunidad de oxigenar, rectificar y cambiar aquellos valores que ponen en riesgo el presente, pero también el futuro de los educandos (López, 2004, p. 134)

- Programas educativos con libertad. La educación en libertad ha de concebirse entonces como un proceso de formación transversal que inicia en la familia para extenderse a los programas educativos existentes y continuar a lo largo de toda la vida del ser humano. Su propósito esencial es formar educandos capaces de construir su formación en libertad para adoptar decisiones determinadas, sabiendo que estas tienen una repercusión en la vida personal del estudiante y su convivencia social.
- Evaluación objetiva de la educación con valores. Es necesario diseñar instrumentos de medición y procedimientos capaces de demostrar en forma cuantitativa y cualitativa el rumbo de una educación en valores.
- Disminuir el déficit en la formación pedagógica. El docente debe de profesionalizarse en su práctica docente para poder enfrentar los nuevos retos educativos. Según Hernández (2007, p.46), existe una relación entre el proceso enseñanza aprendizaje y la cualidades del docente. Asimismo, Hernández (2007, p.56) agrega que una de las tareas principales de la función docente es organizar de antemano los contenidos del currículo, especificar los objetivos, establecer los medios, a través de métodos, estrategias o recursos, que permitan a los alumnos alcanzar las metas educativas de acuerdo con su nivel, capacidad de motivación y exigencia social.
- Necesidad de adaptación a los esquemas educativos nuevos. Esto implica trascender el espacio de nuevos esquemas de conocimiento teórico como centro del quehacer educativo y colocar la mirada en el desempeño humano integral que implica la articulación del conocer con el plano del hacer,

saber y del ser. También desde el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, de carácter intencional y propositivo, se establece un aprendizaje flexible, capaz de transferirse a diferentes situaciones, dinámicas y variadas hacia el alumno, en las que tiene lugar la actuación en el contexto socioeducativo no solo de los alumnos, sino que incluye al profesor en una dualidad que interactúa de forma eficaz e integrada con mas libertad.

- Instituciones educativas postmodernas. La educación tiene relación estrecha con el orden de la sociedad humana, el crecimiento de los individuos, el conocimiento, los valores, la moral, la religión y la nueva era postmoderna. Así como lo expone Moore (2006, p. 95), “la educación puede considerarse como un de los medios que emplea la sociedad para preservar la integridad actual y lograr su supervivencia futura”, es decir, es simplemente, un sistema de instituciones y métodos diseñados para crear a los individuos en su desarrollo de habilidades intelectuales, objetivos cognitivos y su relación con la sociedad y el futuro. En la educación es fundamental contar con las capacidades y habilidades del individuo a quién se enfoca el proceso de enseñanza-aprendizaje, con sus preferencias, sus intereses, su estilo de conocer, de vivir las cosas y el ambiente actual que lo rodea.

El sistema educativo mexicano deberá de estar constituido por un conjunto de políticas o leyes, instituciones, individuos y procesos cuya tarea primordial deberá de conservar los estados transitorios de los valores, transmitir y renovar las diferentes formas culturales y espirituales de una sociedad cada vez más liberal.

Cabe mencionar que vivimos en un mundo globalizado cada vez más cambiante por lo que tenemos que evolucionar en nuestros programas educativos y que nos permita vernos como un país más humanista en el espacio global muy demandante de individuos con valores.

La educación en valores en México deberá de inculcar una vasta gama de objetivos humanistas hacia una sociedad cambiante y la

formación de individuos que trabajen en un sistema colaborativo; individuos que trabajaran para un bien común con resultados alcanzables, como obligaciones y responsabilidades para un desarrollo colectivo.

Referencias

- Almada, H. (1998). *Educación para la libertad*. México: Labrador.
- Colom Cañellas, A. J. y Rincón Verdera, J. C. (2007). *Educación, república y nueva ciudadanía*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- De Pablos, J., y otros. (1988). *El trabajo en el aula*. Sevilla: Alfar.
- Escámez, J. y Gil, R. (2001). *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós.
- Fernández-Miranda, A. (1988). *De la libertad de enseñanza al derecho a la educación: los derechos educativos en la constitución española*. Madrid: Ceura.
- Fiedman, M. (1966). *Capitalismo y libertad*. Madrid: Railp.
- Hernández, P. (2007). *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Madrid: NARCEA.
- López, B.L. (2002). *El saber Ético de Ayer a Hoy*. Cuba: ARGRAF.
- Moore, T. W. (2006). *Filosofía de la educación*. México: Trillas.
- Ortega, P., Minguez, R., y Gil, R. (1996). *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Vázquez, R. (1999). *Educación liberal*. México: BEFDP.
- Villaseñor, G. (2004). *La función social de la educación superior en México*. Centro Cultura Universitario.

RESUMEN

La apertura del acceso mundial a la educación implica una tendencia positiva en la matriculación de estudiantes y el caso del nivel universitario en México no es la excepción. Paradójicamente, este incremento conlleva el riesgo de traducirse en un incremento en la tasa de abandono escolar que se inicia con la interrupción de los estudios. Si bien es reconocido que las características individuales de cada estudiante marcan la pauta para las trayectorias académicas persiste la interrogante que sugiere ¿Cuáles circunstancias diferencian a un individuo que interrumpe sus estudios de uno que no lo hace?. El presente trabajo proporciona respuestas al respecto revisando el caso de los programas de pregrado de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) en la década 2000 puntualizando algunas características y especificidades de esta comunidad universitaria, así como diversos planteamientos obtenidos por medio del análisis de panel de datos.

Palabras clave: Educación superior, UACJ, interrupción y/o deserción estudiantil

ABSTRACT

The opening of the access to education worldwide implies a positive trend in the enrolment of students. The case of the undergraduate studies in Mexico is no exception. Ironically, increases in enrollment translate into an increase in the dropout rate that starts with the interruption of studies. While it is recognized that the individual characteristics of each student set the tone for the academic trajectories, there is a persistent question about what factors differ between an individual that interrupts his/her studies from one who does not. This article analyzes the determinant of interruption decision among undergraduate programs of the Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) in the first decade of 2000 by incorporating the unique characteristics of the University and using the panel data analysis.

Key words: Higher education, UACJ, interruption and/or student dropout

Interrupción estudiantil en la década 2000: el caso UACJ

Student Interruption in Decade 2000: UACJ Case

Myrna Limas Hernández¹, Ikuho Kochi² y

Margarita Grajeda Castañeda³

-
- 1 Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctorado en Integración y Desarrollo Económico. Especialización: Desarrollo económico, estudios de género y pobreza. Adscripción: Profesora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez adscrita al Departamento de Ciencias Sociales. Correo electrónico: mlimas@uacj.mx; myrnalimas@gmail.com
 - 2 Nacionalidad: Japonesa. Grado: Doctora en Economía. Especialización: Economía ambiental, econometría, economía pública. Adscripción: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: ikuho.kochi@uacj.mx
 - 3 Nacionalidad: Mexicana. Grado: Maestría en Economía. Especialización: Economía de la Educación. Adscripción: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: margarita.grajeda.mague@gmail.com

Fecha de recepción: 2 de mayo de 2012

Fecha de aceptación: 15 de octubre de 2012

Introducción

La calidad de instituciones presentes en México es el reflejo y el resultado de la calidad de sus ciudadanos. La mejora de las instituciones mexicanas requiere modificar el patrón de conducta de los individuos, ya que esta en su mayoría es el producto del cruce de las ideologías de padres, madres y de la sociedad en general. La dinámica actual del territorio mexicano requiere cambiar ideologías, aprendizajes, saberes y costumbres de la población teniendo en consideración que reestructurar la manera en que las familias educan a los “nuevos” ciudadanos no es un asunto sencillo; en cambio reformar sus conductas a través de la educación oficial sí es posible toda vez que las escuelas se encuentran libres de paradigmas familiares y se acatan a los programas establecidos. En suma, la necesidad de reflexionar los asuntos relacionados con la educación, conocimientos, saberes y aprendizajes generados en los individuos, el comportamiento de la oferta y la demanda, programas, costos y beneficios de la educación, análisis de recursos, financiamientos requeridos y realizados a través de subvenciones, niveles de formación, falta de cultura, oferta educativa, ingresos, créditos, préstamos, etcétera se convierte en una de las razones que da lugar a situar estudios y diagnósticos que asocien el binomio educación y entorno socioeconómico.

Desde el punto de vista económico, al relacionar educación y entorno social debemos esperar una relación positiva, ya que personas más educadas implica un mejor funcionamiento de las sociedades. Si las sociedades funcionan mejor entonces procede anticipar efectos positivos en el crecimiento y desarrollo económico. En esta lógica, pensar el mundo desde problemas concretos debe conducir a identificar y acotar fenómenos sociales para detectar sus interrelaciones y promover el conocimiento y la comprensión intelectual.

Por lo anterior, coincidiendo con Calderón et.al (2008), una discusión emergente indica que “[...] la llamada Sociedad del Conocimiento se dirime cada vez más alrededor de la educación, la ciencia y la tecnología, como los principales motores para combatir la desigualdad socioeconómica y el desarrollo integral de la ciudadanía. El

futuro inmediato tendrá que desenvolverse en un escenario contradictorio y entre las tensiones producidas para alcanzar una economía competitiva basada en el conocimiento, por un lado, y las exigencias para acortar la brecha social existente, por el otro”. Efectivamente, un desafío para los expertos(as) en Educación y Economía indica que cuentan con la gran responsabilidad de construir diagnósticos que coadyuven a entender la realidad. Por ejemplo, los posibles diagnósticos proponen que resulta conveniente describir por qué el proceso de formación de centenas de estudiantes se ve interrumpido. Esto es, ante las restricciones de los presupuestos individuales y/o familiares procede resolver cómo impactan al sistema educativo, cómo se plantea hacer frente a las preocupaciones principales en el marco de la globalización, qué impactos económicos implica que la gente esté “más o menos educada”, etcétera.

De esta manera, si nos convencemos que la investigación en el área de educación debe ocupar un lugar destacado en la agenda pública y que con ello es admisible velar por los intereses de las sociedades, el presente ensayo se enfoca en analizar las condiciones que orillan a un individuo a interrumpir sus estudios en el nivel superior. El caso de estudio se limita a la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). La desagregación de la información es a nivel programa académico y el periodo de análisis comprende diversos años de la década 2000. Esta elección se realiza no solo por el carácter innovador¹ y reciente expansión que distinguen a esta institución, sino porque la mejoría en sus proyectos académicos, de investigación, de formación, de inversiones, la posicionan como una opción de educación superior ad hoc preocupada por el incremento en el número y calidad de sus egresados.

En síntesis, las aportaciones principales se centran en delinear dos asuntos: primero, los factores y determinantes que influyen en la interrupción estudiantil de los/las alumnos/las de la UACJ y segundo; delimitar el perfil de estudiante de la UACJ que requiere una aten-

1 La innovación se observa a través del diseño y operación de nuevas carreras acordes con la realidad y necesidades del país, vinculación de teoría y práctica en los planes de estudio, así como una interrelación constante entre las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y difusión de la cultura.

ción especializada para incrementar sus posibilidades que le lleven a egresar con éxito.

En conclusión, una primera idea que permite cerrar este apartado indica que la Economía y la Educación son dos áreas que al combinarse permiten proponer problemas con miras a formalizar modelos concretos. Pero dado que el espectro de temas posibles de análisis es muy amplio, en este caso la atención se centra en observar la interrupción de estudios en la UACJ a través de situar elementos significativos para el debate organizando su contenido mediante tres preguntas que proponen: ¿Qué es la interrupción de estudios y cómo se modela en términos teóricos? ¿Cuáles características o estadísticas describen a la UACJ? y ¿Cuáles son los determinantes .que explican la interrupción de estudios en los programas de licenciatura de la UACJ? Una vez delineadas diversas respuestas se cierra este ensayo presentando algunas reflexiones finales a manera de conclusiones.

I.- ¿Qué es la interrupción de estudios y cómo se modela en términos teóricos?

En este documento se acepta que la interrupción de estudios puede asumirse como un sinónimo de deserción estudiantil. De acuerdo con la Universidad Pedagógica Nacional de la República de Colombia (1984)² la deserción estudiantil se define como “el hecho de que un número de estudiantes matriculados no siga la trayectoria normal del programa académico, bien sea por retirarse de ella o por demorar más tiempo del previsto en finalizarla, por repetir cursos o por retiros temporales.” En estas circunstancias, es posible anticipar que la interrupción temporal o permanente de estudios, al igual que el abandono, puede ser producto de un factor o de la suma de diversos factores de índole individual, social, académico, psicológico, ambiental, institucional, etcétera. Cada circunstancia que padece un estudiante, léase conflicto con docentes, falta de afecto, experiencias en la educación pre-

2 Para mayores detalles consultar el texto disponible en el sitio www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85600_Archivo_pdf3.pdf

universitaria, valores, nivel de apoyo familiar, nivel de concentración, etcétera, tiene un efecto (in)directo sobre la deserción. Los diversos factores se han organizado a través de modelos de interrupción estudiantil durante el siglo XX por expertos como Tinto, Bean, Cabrera, Willett, Roldán y otros (Ver Tabla 1). Entre aquellos se consideran como los más destacados: a) Modelo de la integración estudiantil, b) Síndrome de la deserción, c) Modelo estructural, d) Modelos de supervivencia y e) Modelo de duración.

Tabla 1. Resumen de modelos de interrupción estudiantil.

Modelo	Autor	Año	Factores que estudian	Características
Integración estudiantil	Tinto	1972	Individuales y sociales	Basado en las teorías del suicidio y los ritos de transición
Síndrome de la deserción	Bean	1985	Académicos, socio-psicológicos y ambientales	Basado en la teoría de la socialización
Estructural	Cabrera et. Al	1993	Individuales, sociales y académicos	Unifican a la teoría de integración estudiantil y el síndrome de la deserción
De supervivencia	Willett y Singer	1991	Se enfoca en el momento que se tiene mayor riesgo de interrumpir los estudios	Emplean métodos de supervivencia
	Roldán y Villarraga	2009	Socioeconómicas, demográficas y académicas	Modelos de duración de tiempo proporcional en tiempo discreto de Prentice
De duración	Giovagnoli	2002	Individuales, socioeconómicos y académicos	Aplica modelos de riesgo proporcional no paramétricos
	Castañó et al.	2006	Individuales, socioeconómicos, académicos e institucionales	Utilizan modelos de duración

Fuente: Elaboración propia.

Una afirmación recurrente en los modelos de la interrupción estudiantil plantea que por lo regular este acto no es repentino y/o no se debe a una razón única. Es verdad que una persona interrumpe sus estudios, ya sea por voluntad propia o bien porque las circunstancias así se lo exigen, es decir, la decisión es forzada. Por ejemplo, sí ocurre que estudiantes oficialmente inscritos en determinado programa de licenciatura pueden decidir un cambio de carrera en el transcurso de su formación, dado un (re)ajuste en sus intereses.

Otro caso es que una persona decida interrumpir sus estudios porque tuvo lugar un embarazo. O bien, no es un hecho aislado que estudiantes dependientes y no emancipados de sus familias se vean obligados(as) a mudarse de ciudad por motivos laborales. E incluso, es común que x o y estudiante emigre de sus lugares de origen para continuar con sus trayectorias de formación dada la escasez de oferta académica. Sin embargo, al no tener lugar el proceso de adaptación se ve obligado(a) a desertar y regresar de nuevo con sus familias. Estas diversas situaciones implican que la deserción, ya sea voluntaria o forzada, plantee dilemas que indican: ¿la situación es una interrupción o un abandono escolar? ¿si es interrupción es una opción cambiar de institución? ¿es más conveniente cancelar la matrícula o renovarla? ¿cuáles costos conlleva abandonar la preparatoria o la universidad? Al desertar o abandonar ¿cuáles sacrificios o aspectos familiares están negándose o no visibilizándose? Los dilemas en consideración exigen no perder de vista que efectivamente cada institución educativa debe llevar a cabo un registro minucioso y conteo que indique el número de estudiantes que se titulan, desertan, interrumpen o abandonan sus estudios.

En nuestra percepción, tales registros son necesarios más no suficientes. Además de los datos cuantitativos resulta imprescindible indagar las razones de corte cualitativo que indican por qué un alumno o alumna interrumpe o abandona su proyecto de formación académica. La integración de expedientes más completos permite diseñar programas, estrategias y políticas que impliquen minimizar

conflictos, riesgos y niveles de incertidumbre³ en el sector educativo sin duda alguna.

Un aprendizaje derivado del apunte anterior propone que la deserción o cualquier situación afín no es un asunto uni-causal sino poli-causal. Esto significa que este asunto implica revisarlo a través de diversos filtros: el institucional, el federal, el estatal, el individual. Si observamos el caso federal, se tiene que un interés principal de la agenda durante el gobierno de Vicente Fox (2000-2006) fue coordinar y consolidar la estructura educativa existente y en el periodo de Felipe Calderón (2006-2012) se propone seguir un Programa Sectorial de Educación⁴ entre cuyos objetivos se incluye 1) Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional; 2) Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad y 3) Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral. Por tanto, al ocurrir que en esos 4 puntos de la agenda educativa está implícito observar qué ocurre en términos de expectativas, persistencia, adaptación, educación superior, etcétera, adquiere sentido indagar cuáles factores se asocian con la deserción y/o abandono estudiantil en el caso mexicano ilustrando una institución muy particular: la UACJ.

Los principales argumentos que justifican esta acotación son dos. Primero, en esta institución se observa que los y las estudiantes se encuentran ocasionalmente en la necesidad de suspender o posponer sus estudios por razones múltiples, laborales, familiares o personales; y segundo, los individuos que suspenden sus estudios no necesariamente dejan de estudiar permanentemente; varios de ellos y ellas continúan

3 Interpretése reducir el margen de error en la estimación de tasas, adecuación del ejercicio del gasto, estimación de presupuestos, aplicación de reglamentos, definición de perfiles, etcétera.

4 Véase para mayor información el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 en el sitio web http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial

sus estudios una vez solucionado el problema que les condujo a interrumpirlos. Por tanto, es debido a dicha reincorporación que, al no resultar tan sencillo llevar a cabo un registro cuantitativo procede determinar cuáles características individuales de cada estudiante marcan la pauta para las trayectorias académicas y de manera particular conviene comprobar cuáles circunstancias diferencian a un individuo que interrumpe sus estudios de uno que no lo hace. Empero, antes de atender tales trayectorias y circunstancias conviene contextualizar el caso de la UACJ a partir de formular una pregunta clave ¿cuáles características o estadísticas describen a la UACJ?

II.- Características o estadísticas descriptivas de la UACJ

De acuerdo con los registros historiográficos, la UACJ tiene sus inicios en 1968 con la fundación de la Universidad Femenina de Ciudad Juárez de carácter particular incorporada a la universidad del mismo nombre en la Ciudad de México e iniciando labores con una matrícula de 74 estudiantes. En 1969 adopta el nombre de Universidad de Ciudad Juárez (UCJ) al transformarse en universidad mixta. Con la colocación de la primera piedra de la facultad de ciencias por parte del presidente de la república Luis Echeverría, se constituye la Universidad Independiente de Ciudad Juárez (UICJ) en 1973. El mismo año se clausura la UCJ, traspasándole todos sus bienes a la UICJ y se envía al congreso del estado la iniciativa de decreto para la creación de la institución bajo el nombre de Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), la cual inicia operaciones como tal en ese mismo año (1973) atendiendo y gestionando formalmente sus actividades considerando 9 licenciaturas y 3 carreras sub-profesionales (Jiménez, 2005:18-25).

Desde esa década, la UACJ se convierte en icono representativo de la localidad debido a su interacción con la comunidad a través de los años. En 1974 es aceptada en la Asociación Nacional de Universidad e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) e inicia el Bufete Jurídico gratuito. Se adopta escudo, lema y colores para el año 1975 (Idem) y trasladándonos a tiempos más recientes, un vistazo a

la infraestructura y a la cantidad de estudiantes confirma que el crecimiento en la UACJ ha sido continuo. Para corroborarlo basta apuntar dos datos: 1) a finales de la década 2000, esta institución realiza sus actividades académicas y de investigación en diversos campus identificados como ICSA, IIT, IADA, ICB, CUDA, CU, NCG, SC y UEHS⁵ cuya sede se ubica en diferentes municipios del estado de Chihuahua (Juárez, Chihuahua, Nuevo Casas Grandes y Cuauhtémoc) y 2) a diferencia del periodo 2006-2007, cuyo registro de estudiantes no rebasa los 15,000 estudiantes, para el periodo Agosto-Diciembre 2009, la población escolar está por encima de los 21,000 estudiantes de los cuales el 95.35% está inscrito en programas de licenciatura y/o 1 de cada 3 pertenece al Instituto de Ciencias Sociales y Administración (Ver Tabla 2).

Tabla 2. UACJ: Población escolar en la UACJ en el período 2006-2009

Instituto	2006-2007	Agosto-Diciembre 2008	2009	Variación porcentual 2006-2007 a 2009
IADA	2,042	2,459	2,584	26.54
ICB	3,490	4,650	4,852	39.02
ICSA	5,671	7,405	7,539	32.93
IIT	3,546	4,516	4,908	38.40
NCG	n.d.	996	1,272	n.d.
CC	n.d.	n.d.	155	n.d.
Total	14,749	20,026	21,310	44.48

Fuente: Anuario estadístico 2006-2007, UACJ; Anuario estadístico 2008-2009, UACJ y Anuario Estadístico 2009-2010, UACJ.

5 ICSA, Instituto de Ciencias Sociales y Administración. IIT, instituto de Ingeniería y Tecnología. IADA, Instituto de Arquitectura Diseño y Arte. ICB, Instituto de Ciencias Biomédicas. CUDA, Centro Universitario de las Artes. CU, Ciudad Universitaria. NCG, Unidad Multidisciplinaria de Nuevo Casas Grandes y SC, Unidad Multidisciplinaria Sede Cuauhtémoc y UEHS, Unidad de Estudios Históricos y Sociales.

En el caso del anuario 2006-2007, las estadísticas registradas en términos del control escolar observan que el promedio de alumnos de nuevo ingreso equivale a 3,723⁶ personas cada año. En cambio, en esta institución gradúan solo 1,320⁷ estudiantes por año. Esta diferencia equivale a señalar que el 32%⁸ de los alumnos y alumnas oficialmente inscritas no se gradúan en el año correspondiente por lo que conviene indagar por qué sucede este incumplimiento de eficiencia terminal que, en nuestra opinión, procede expresarlo como “déficit” de no egresados o escasez de titulados. Esta situación nos lleva a reflexionar el hecho de que si un(a) estudiante no se incluye en la lista de graduación al transcurrir 4.5 o 5 años post-ingreso entonces lo más probable es que se trate de un caso de deserción, interrupción, rezago, suspensión temporal o abandono, entre otras posibilidades.⁹ Por lo tanto, dado que el nuevo ingreso de estudiantes exige considerar que semestre tras semestre, año tras año, se incorporan a este centro de estudios universitarios alumnos y alumnas que cuentan con características individuales particulares como edad, género, estado civil, estatus laboral, situación de dependencia, etcétera, se confirma la pertinencia de distinguir cuáles peculiaridades influyen en sus trayectorias de formación y de manera directa en su vulnerabilidad a ser estudiantes desertores(as).

Antes de realizar ese abordaje cabe no perder de vista un elemento distintivo de la década 2000 en el contexto local. Los acontecimientos en turno situaron a la población juarense (sin excluir a los estudiantes) en ambientes de riesgo que la hizo reconocerse como un conjunto de agentes vulnerables a las condiciones de violencia y/o como seres capaces de responder a las calamidades o necesidades económicas severas provocadas por las crisis en la ciudad. Como prueba de este ambiente

6 Promedio de alumnos de nuevo ingreso del periodo 2005-2008.

7 Promedio de alumnos graduados en el periodo 2005-2008.

8 Porcentaje del promedio de alumnos no reinscritos ni graduados en el periodo 2005-2008.

9 No cumplimiento del total de requisitos exigidos en términos administrativos (trámite de cierre de servicio social pendiente, adeudos económicos, adeudos por préstamo de libros, etcétera), extravío de documentos, suspensión temporal al ser dados de baja, no aprobación de cursos, entre otros.

vale retomar el pronunciamiento que determina que Ciudad Juárez se configuró como “la urbe con el sistema de relaciones sociales más inseguro y violento del mundo” (Limas *et al.*, 2010:270) estipulado en el libro “Seguridad social y de género: consideraciones sobre un índice y estudios de caso en Ciudad Juárez 2009”, donde además exhibe:

En la actualidad juarense se observan las consecuencias de muchos déficits en la gestión pública y de errores en la gobernación, con formas de corrupción que se acumulan a las formas de desigualdad social en un modelo de desarrollo agotado y en un sistema de gobierno que no favorece la seguridad ciudadana ni las experiencias de promisorios para las comunidades, donde en este fin de década del 2000 la gente en Juárez tiene miedo, en procesos culturales matizados por la violencia, ante desconfianza ciudadana y formas de rotura en las relaciones ciudadanía-gobierno, frustración en los proyectos de futuro de la gente y los grupos sociales, ante una creciente pobreza, desigualdad y vulnerabilidad de las garantías para el acceso a los derechos humanos. Esto refiere a los derechos económicos, sociales y culturales, pero también a los derechos civiles y políticos.

En conclusión, la revisión anterior sugiere que las condiciones sociales de la región juarense sí han impactado la dinámica de la UACJ dado que esta institución ha promovido por ejemplo diversas opciones de becas en beneficio de los estudiantes y sus familias. Por consiguiente, resulta atractivo revisar cuáles determinantes evitan la interrupción de estudios o en su caso cuáles la promueven. Revisemos este tema a continuación.

III.- ¿Cuáles son los determinantes que explican la interrupción de estudios en los programas de licenciatura de la UACJ?

Según se ha dicho, en la puesta en marcha de las actividades académicas de la UACJ no puede negarse que cada estudiante se encuentra expuesto y expuesta a enfrentar contingencias familiares, sociales, ins-

titucionales, personales...que pueden forzarlos (las) a interrumpir sus proyectos académicos de manera temporal o permanente sacrificando con ello la obtención de un título universitario y el cumplimiento de proyectos de largo aliento. Así sucede que al reconocer que 1,207¹⁰ alumnos(as) de los distintos programas no se graduaron en el año correspondiente se da cabida a proponer el perfil de estos (as) estudiantes distinguiéndoles de aquel grupo de estudiantes que sí logró concluir sus estudios de educación superior en los tiempos establecidos matizando las características que los (las) diferencian.

Autores como Romo (2001), Quintas (1983), Lassibille *et al.*, (2004), Barraza y Martínez (2005), entre varios más ilustran que este abordaje es posible. Así lo demuestran las diversas experiencias que estudiaron. La revisión de estas experiencias sugiere que los hallazgos resueltos son muy importantes pero no han sido suficientes, por lo que la última palabra sobre este tema no ha sido escrita. Por ello no habrá de sorprendernos que a pesar de los logros, avances y ampliación de la cobertura por parte de las instituciones de educación superior no ha logrado erradicarse el problema de la interrupción estudiantil¹¹. Esta situación se ha observado en la UACJ.

Según los porcentajes de interrupción escolar promedio en cuatro institutos, IADA, ICB, ICSA, y IIT que se muestran en las Figuras 1, 2, 3 y 4¹² respectivamente. En esta universidad durante la década 2000 la interrupción estudiantil ha tenido lugar, llegando incluso a rebasar el 19% de alumnos que abandonan sus estudios en algunos programas¹³. Por lo tanto, la pregunta-respuesta pendiente establece: ¿Cuáles son las causas o los determinantes principales que llevan a tal situación?

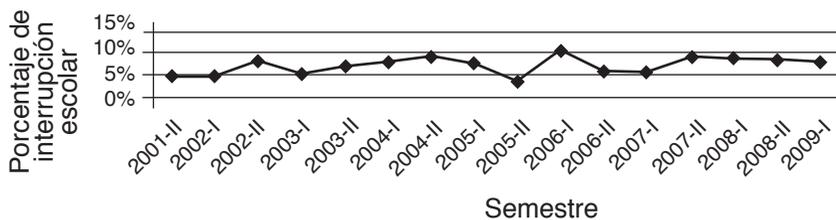
10 Promedio de alumnos no graduados en el periodo 2005-2008.

11 En el anexo B se observan los porcentajes de interrupción estudiantil para los programas de la UACJ del ciclo escolar 2001-2002 al 2008-2009.

12 El ciclo escolar se encuentra dividido en dos, el primero comprende los meses de agosto a diciembre (I) y el segundo abarca los meses de enero a junio (II).

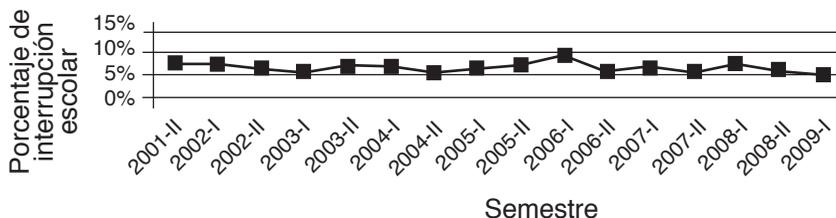
13 Dentro de los programas que llegar a tener más del 19% de interrupción estudiantil están: Lic. Artes Visuales, Lic. Optometría, Lic. Economía e Ing. Mecatrónica.

Figura 1. UACJ: Porcentaje de interrupción escolar promedio en IADA del semestre 2001-I al 2009-I



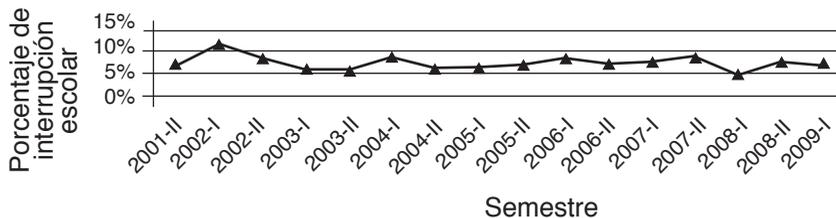
Fuente: Elaboración propia con base en Indicadores 2000 a 2009 (UACJ, 2009b)

Figura 2. UACJ: Porcentaje de interrupción escolar promedio en ICB del semestre 2001-I al 2009-I



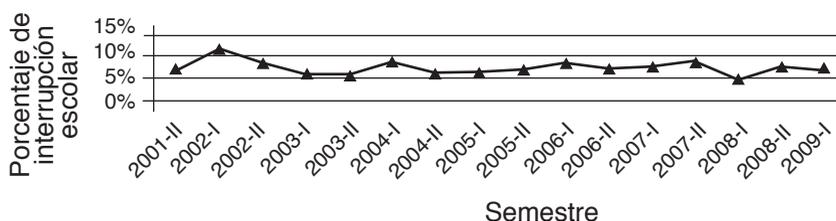
Fuente: Elaboración propia con base en Indicadores 2000 a 2009 (UACJ, 2009b)

Figura 3. UACJ: Porcentaje de interrupción escolar promedio en ICSA del semestre 2001-I al 2009-I



Fuente: Elaboración propia con base en Indicadores 2000 a 2009 (UACJ, 2009b)

Figura 4. UACJ: Porcentaje de interrupción escolar promedio en IIT del semestre 2001-I al 2009-I



Fuente: Elaboración propia con base en Indicadores 2000 a 2009 (UACJ, 2009b)

La identificación de los determinantes reveladores de la interrupción estudiantil en los programas de pregrado de la UACJ y la definición del perfil de estudiante que requiere una atención especializada para minimizar el riesgo de que interrumpa su proceso de formación académica aborda en su propuesta metodológica cuatro etapas que incluyen desde la exploración documental, el acopio de datos y formulación de las variables, la construcción de una base de datos referente a las características del alumnado para cada programa ofertado por la UACJ hasta elaborar el modelo econométrico de regresión con datos de panel empleando el programa estadístico STATA¹⁴. Las ideas principales de estas fases se expresan a continuación.

La deserción escolar se interpreta en diversos estudios como la baja definitiva del individuo en la institución de educación superior. Sin embargo, el reglamento de la UACJ identifica como desertor al individuo que no se reinscribe en el semestre inmediato siguiente lo que significa que el indicador de deserción estudiantil proporcionado por la UACJ refleja en realidad la interrupción escolar. En estas circunstancias vale resaltar que la interrupción estudiantil no en todos los casos culmina en abandono escolar permanente por parte de los individuos, ya que el sistema en la UACJ le permite al individuo interrumpir temporalmente sus estudios y continuarlos tiempo después.

14 Stata Corp LP. <http://www.stata.com/>

En cuanto a la definición de variables se tiene que la tasa de interrupción estudiantil es tomada del índice de deserción en la UACJ¹⁵, que es calculado a nivel programa y para cada ciclo escolar por la Dirección de Planeación y Desarrollo Institucional¹⁶ bajo el siguiente formato:

$$interrup_{it} = \frac{Num\ est_{i\ t-1} - Num\ est_{i\ t} - Num\ est\ Grad_{i\ t-1}}{Num\ est_{i\ t-1}} * 100 \text{ (ecuación 1)}$$

donde *interrup* es la tasa de interrupción, *i* es el programa, *t* es el periodo actual y *t-1* es el periodo previo, *Num est* es el número de estudiantes y *Num est Grad* es el número de estudiantes graduados. En otras palabras, la tasa de interrupción es igual al porcentaje de estudiantes que se espera se reinscriban el siguiente ciclo escolar menos los que realmente se reincorporan.

En este estudio se asume que los determinantes de la deserción son los mismos para la interrupción estudiantil. Por lo tanto, la tasa de interrupción está en función de los factores individuales, institucionales y socioeconómicos propiciando por ello que a través de dichos factores se analice la problemática en la presente investigación desglosando los programas educativos ofertados en la UACJ.

En particular, en los anuarios estadísticos¹⁷ se reporta la información referente a las características del alumnado, planta docente y la infraestructura de la UACJ agrupada por programa para cada ciclo escolar. Así sucede que en los anuarios se tiene el registro de la matrícula, la cantidad de estudiantes que trabajan, que reciben becas, que reciben tutorías, el ingreso promedio mensual familiar, el estado civil y el sexo. Variables todas, que se revisan en este estudio.

15 La información empleada en la base de datos puede solicitarse al departamento de planeación y desarrollo institucional y revisarse en los anuarios estadísticos del 2000 al 2009.

16 Agradecemos a Lourdes Ampudia, Manuel Loera, Absalón Uruchurto y Paula Hernández por proporcionar la base de datos.

17 Los anuarios estadísticos del ciclo escolar 2008-2009 y anteriores están disponibles en el departamento de planeación y desarrollo institucional, mientras que los anuarios del ciclo escolar 2009-2010 en adelante están disponibles en la página de la universidad.

Con los datos provenientes de los Anuarios estadísticos del 2003-2004 al 2008-2009 se construyó una base propia de referencia empleada en el análisis de la interrupción estudiantil que incluye 35 programas académicos ofertados en la UACJ¹⁸. Las variables son utilizadas en porcentajes de alumnos por carrera expresando de la siguiente manera:

$$\text{Tasa de la variable } X_{ti} = \frac{\text{Num.de estudiantes con } X_{ti}}{\text{Num.de estudiantes total}_{ti}} * 100 \quad (\text{ecuación 2})$$

donde t es el ciclo escolar, i es el programa y x es la variable. Por ejemplo si t es el ciclo escolar 2003-2004, i es el programa de economía y x es el género masculino, tenemos que:

$$\text{Tasa de hombres}_{2003-2004,\text{economía}} = \frac{\text{Num.de estudiantes hombres}_{2003-2004,\text{economía}}}{\text{Num. estudiantes total}_{2003-2004,\text{economía}}} * 100 \quad (\text{ecuación 3})$$

Aclarado lo anterior, se indica a continuación el listado de variables independientes que explican la interrupción estudiantil (ecuación 4). Las especificaciones se incluyen en la Tabla 3.

$$\begin{aligned} \text{interrup}_{it} = & \\ & \beta_0 + \beta_1 \text{hom}_{it} + \beta_2 \text{be}_{it} + \beta_3 \text{tmt}_{it} + \beta_4 \text{ttc}_{it} + \beta_5 \text{in2}_{it} + \beta_6 \text{in3}_{it} + \beta_7 \text{repro}_{it} + \\ & \beta_8 \text{Ciclo escolar4} + \beta_9 \text{Ciclo escolar5} + \beta_{10} \text{Ciclo escolar6} + \beta_{11} \text{Ciclo escolar7} + \\ & \beta_{12} \text{Ciclo escolar8} + e \end{aligned}$$

18 La Lic. en Música se incorpora a partir del ciclo escolar 2006-2007.

Tabla 3. UACJ: Descripción de las variables y resumen estadístico de la base de la muestra (N=205)

Nombre de la variable	Descripción	Medida		Fuente de información
		Media	Desviación estándar	
interrup (%)	Tasa de interrupción	8	4	Anuarios estadísticos 2009
hom (%)	Tasa de hombres	52	31	
be (%)	Tasa de estudiantes que recibieron beca	29	20	
nt (%) (grupo base)	Tasa de estudiantes que no trabajan	54	13	
tmt (%)	Tasa de estudiantes que trabajan medio tiempo	22	7	
ttc (%)	Tasa de estudiantes que trabajan tiempo completo	24	14	
in1 (%) (grupo base)	Tasa de ingreso mensual familiar promedio menor a 3,600 pesos	30	10	
in2 (%)	Tasa de ingreso mensual familiar promedio entre 3,601 y 6,000 pesos	28	7	
in3 (%)	Tasa de ingreso mensual familiar promedio mayor a 6,001 pesos	42	7	
repro (%)	Tasa de reprobación	15	5	Informes de la UACJ
Cicloescolar3 (grupo base)	=1 si ciclo escolar es 2003-2004, =0 en caso contrario	0.14	0.02	
Cicloescolar4	=1 si ciclo escolar es 2004-2005, =0 en caso contrario	0.14	0.02	
Cicloescolar5	=1 si ciclo escolar es 2005-2006, =0 en caso contrario	0.14	0.02	
Cicloescolar6	=1 si ciclo escolar es 2006-2007, =0 en caso contrario	0.14	0.02	
Cicloescolar7	=1 si ciclo escolar es 2007-2008, =0 en caso contrario	0.14	0.02	
Cicloescolar8	=1 si ciclo escolar es 2008-2009, =0 en caso contrario	0.14	0.02	

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta censo de población e informes de la UACJ.

Basado en los estudios previos, se identifican tres factores que afectan la tasa de interrupción, estos son los factores individuales, institucionales y sociales. Dentro de los factores individuales se emplea la proporción de hombres en cada programa (hom), la proporción de estudiantes de acuerdo a su situación laboral (nt, tmt, ttc) y la proporción de estudiantes según el ingreso monetario familiar (in1, in2, in3)¹⁹. Como parte de los factores institucionales se utiliza la proporción de estudiantes que cuentan con beca (be), y la tasa de reprobación (repro). Los factores sociales comprenden las variables binarias para cada ciclo escolar como reflejo del cambio dramático que ha sufrido el entorno social que envuelve a la universidad, tal como la crisis financiera estadounidense y el incremento de la violencia en Ciudad Juárez que se originó en el 2007. Además la variable binaria para el ciclo escolar puede interpretarse como parte de los factores institucionales, debido al efecto de la ampliación en la matrícula que comenzó con la nueva política educativa en el 2006.

Como parte de la hipótesis se establece que la proporción de estudiantes hombres mantiene dos efectos en competencia sobre la tasa de interrupción estudiantil. Se espera encontrar un efecto negativo donde la proporción de hombres sea mayor, es decir a mayor cantidad de hombres en el programa se espera menor tasa de interrupción estudiantil. Lo anterior debido a que los estudiantes del género masculino tienen mayor motivación para concluir sus estudios, ya que en la cultura mexicana son los hombres quienes se convierten en el ingreso principal del hogar, mientras que las mujeres tienden a interrumpir sus estudios durante la crianza de los hijos. Al mismo tiempo se espera encontrar un efecto positivo debido a que los estudiantes hombres pueden tener mayor presión social para interrumpir su educación y convertirse en el proveedor económico principal del hogar cuando la

19 Debido que los estudiantes se les permite no responder a la pregunta sobre su ingreso familiar, se modificó el método para calcular la proporción de estudiantes en cada categoría de ingresos; la tasa de ingresos es igual al número de estudiantes con ingresos según la categoría (in1, in2, in3) entre el número de estudiantes totales menos el número de estudiantes que no contestaron la pregunta, para cada programa y cada ciclo escolar.

dinámica familiar se ve alterada (como se da durante el matrimonio o la crianza de los hijos). Así que el signo esperado es ambiguo.

Se espera que la variable *be* tenga un efecto negativo sobre la tasa de interrupción, significando, así que a mayor proporción de estudiantes que cuentan con beca se reduzca la tasa de interrupción estudiantil, ya que las becas fueron provistas como financiamiento e incentivo al estudiante para permanecer en la escuela.

Respecto al estado laboral se espera un signo positivo en la variable *tmt* y *ttc*, es decir, que con una alta proporción de estudiantes que se encuentren trabajando medio tiempo o tiempo completo, el programa tiene alta la tasa de interrupción estudiantil. Lo anterior se explica por el menor tiempo disponible para dedicar al estudio con que cuentan los estudiantes que trabajan en comparación con los que no trabajan, cuando todo lo demás permanece constante. La variable *nt* es utilizada como grupo base, por lo tanto, se elimina de la ecuación.

El signo esperado para el ingreso familiar en *in2* e *in3* es negativo, en otras palabras, a mayores ingresos familiares menor es la tasa de interrupción estudiantil. Esto se debe a que con un mayor ingreso familiar es menor la necesidad de abandonar la escuela por restricciones presupuestarias. Los estudiantes provenientes de familias de alto ingreso tienen mayor capacidad de satisfacer los requisitos involucrados con el estudio (tales como los libros de texto, computadora personal o conexión a internet en casa). La variable *in1* es empleada como grupo base, siendo esto el motivo de que este eliminada de la ecuación.

El signo positivo esperado de la variable *repro* proviene del hecho de que a mayor tasa de reprobación, mayor es la tasa de interrupción, lo anterior basado en que con un número alto de materias reprobadas la dificultad de continuar estudiando aumenta.

El coeficiente de las variables binarias sobre el ciclo escolar indica los cambios en la tasa de interrupción correspondiente a cada año comparado con el ciclo escolar 2003-2004. La variable binaria del ciclo escolar logra analizar los factores institucionales y sociales. Como un factor institucional se espera un efecto positivo sobre el coeficiente de cada variable binaria del ciclo escolar, visible en el constante incremen-

to del número de estudiantes a través del tiempo en la UACJ. Mientas que como un factor social, se espera mayor tasa de interrupción durante el ciclo escolar 2007-2008 y posteriores debido a las inestables condiciones socioeconómicas de la comunidad juarense resultado de la crisis financiera estadounidense y el dramático incremento de los niveles de violencia en Ciudad Juárez.

Dado que se cuenta con un panel de datos, se aplican dos tipos de modelos de panel estándares, el modelo de efectos aleatorios y el modelo de efectos fijos, para identificar las determinantes de la tasa de interrupción estudiantil. De acuerdo con Wooldridge (2006), la diferencia entre los modelos de efectos aleatorios y efectos fijos es el supuesto sobre el término error. Cuando no existe correlación entre las variables independientes observadas y el término error, los estimadores de ambos efectos aleatorios y fijos resultan consistentes, pero el estimador de los efectos aleatorios es más eficiente. En cambio cuando existe correlación entre las variables independientes observadas y el término error, el estimador del los efectos aleatorios deja de ser un estimador consistente. Si la correlación entre las variables independientes observadas y el término error es debido a una(s) variable(s) omitida(s) invariable(s) en el tiempo, entonces el estimador del los efectos fijos sigue siendo un estimador insesgado y consistente.

Para evaluar cuál modelo se debe emplear se utiliza la prueba de Hausman donde la hipótesis nula es para ambos, los estimadores de los modelos de efectos fijos y aleatorios sean consistentes. En la prueba de Hausman cuando la hipótesis nula se rechaza, entonces es razonable utilizar el estimador obtenido en el modelo de efectos aleatorios para elaborar las conclusiones de la investigación, debido a que el estimador del modelo de efectos aleatorios es el más eficiente. En cambio cuando la prueba de Hausman rechaza la hipótesis nula, entonces el estimador del modelo de efectos fijos debe emplearse en la elaboración de las conclusiones, ya que el estimador del modelo de efectos aleatorios es inconsistente.

En la Tabla 4 se muestran los resultados obtenidos de la estimación del modelo econométrico a través del modelo del los efectos fijos y el modelo del los efectos aleatorios.

Tabla 4. UACJ: Resultados del modelo econométrico sobre la interrupción estudiantil (N=205)

Variable	Efecto fijo		Efecto aleatorio	
	Coefficiente	Error estándar	Coefficiente	Error estándar
hom	0.00	0.01	-0.00	0.01
be	-0.10**	0.04	-0.06**	0.03
ttc	0.04	0.05	0.10***	0.03
tmt	-0.06	0.08	0.09	0.06
in2	-0.15***	0.06	-0.12**	0.05
in3	-0.05	0.05	-0.09**	0.04
repro	0.05	0.14	0.17***	0.07
cicloescolar4	0.53	1.16	-0.19	1.03
cicloescolar5	1.17	1.42	0.44	1.17
cicloescolar6	2.63**	1.35	1.74	1.16
cicloescolar7	3.58**	1.63	3.55***	1.31
cicloescolar8	3.44**	1.68	3.84***	1.35
constante	14.68***	4.16	8.10***	3.01
R2	0.11		0.08	

*,** y *** indican el nivel de significancia al 10%, 5% y 1% respectivamente.

Fuente: Elaboración propia.

Dado que en el ejercicio econométrico de la investigación la prueba de Hausman rechaza la hipótesis nula ($p=0.0448$), se determina que el modelo de efectos fijos es el más apropiado. Es por ello que solo se explican los resultados obtenidos en dicho modelo y no los resultados del modelo de efectos aleatorios.

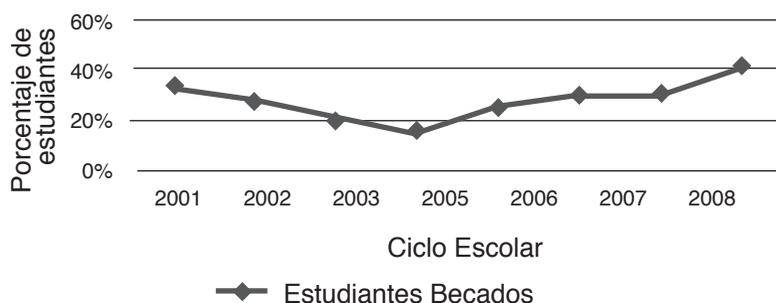
La prueba de heterocedasticidad confirma que el modelo de efectos fijos presenta heterocedasticidad ($p=0.0000$), la cual se corrige haciendo robusto el modelo.

El resultado del modelo de efectos fijos indica que la proporción de estudiantes hombres, el estado laboral y la tasa de reprobación son determinantes no significativas de la interrupción estudiantil a nivel programa después de controlar los demás factores. En contraste, la beca, ya sea una necesidad imperativa del estudiante o sea un estímulo,

reduce la tasa de interrupción por programa en 0.10 puntos porcentuales por cada unidad que se incremente la tasa de estudiantes que recibieron beca con un nivel de significancia del 5%, es decir que con mayor número de becas otorgadas en menor la tasa de interrupción estudiantil.

Cabe destacar que la apertura, difusión y empleo de las becas tiene una tendencia positiva a partir del 2004, como puede apreciarse en la Figura 5, lo cual se debe a los distintos tipos de becas que ofrece la UACJ a sus estudiantes.

Figura 5. UACJ: Porcentaje de estudiantes becados.



Fuente: Elaboración propia con base en el Anuario estadístico 2000 a 2009 (UACJ, 2009a)

De acuerdo con lo esperado, bajo el supuesto de que el ingreso familiar es un pilar fundamental que permite a cada persona o cada estudiante hacer frente a los costos en que se incurre al invertir en su educación, los resultados obtenidos demuestran que a mayor ingreso, menor es la probabilidad de que un estudiante interrumpa sus estudios de nivel licenciatura en cierta medida. Esto sugiere que cada unidad que se incrementa la proporción del ingreso familiar en el nivel medio (in2) en lugar de ingreso familiar en el nivel bajo (in1) implica una reducción en la tasa de interrupción de 0.15 puntos porcentuales, considerando un nivel significativo del 1%. Sin embargo, no se encontró un impacto significativo al incrementar la proporción del grupo de mayor ingreso (ingreso familiar de más de 6,001 pesos mensuales) sobre la tasa de interrupción.

Por último, se encontró que los ciclos escolares 2006-2007, 2007-2008 y 2008-2009 (descritos en la Tabla 4 como, cicloescolar⁶, cicloescolar⁷ y cicloescolar⁸ respectivamente) adquieren un nivel de significancia del 5% cada uno, pues se demuestra que el ciclo escolar 2006-2007 altero la tasa de interrupción 2.63 puntos porcentuales más en comparación con el ciclo escolar 2003-2004, después de controlar los demás factores. Esta situación puede ser el resultado de incremento en la cantidad de estudiantes admitidos por la universidad. Entre los ciclos escolares 2003-2004 y 2006-2007 hubo en incremento de la matrícula del 17%. Dicha expansión en la matrícula permitió a la incorporación de estudiantes que no contaban con el nivel educativo previo necesario para realizar estudios de educación superior en la UACJ.

En el ciclo escolar 2007-2008 la tasa de interrupción fue de 3.58 puntos porcentuales más que en el ciclo escolar 2003-2004 y durante el ciclo escolar 2008-2009 se afecto positivamente la tasa de interrupción estudiantil en 3.44 puntos porcentuales en comparación con el ciclo escolar 2003-2004. El incremento observado en la tasa de interrupción durante el periodo 2007-2008 y 2008-2009 se puede atribuir a las inestables condiciones socioeconómicas que enfrente Ciudad Juárez. Específicamente se encuentra el severo impacto que tuvo la ciudad proveniente de la crisis financiera en Estados Unidos y el rápido incremento de la violencia en Juárez a partir del 2007. Incluyendo algunos estudiantes, muchos trabajadores perdieron su empleo y algunos otros fueron reubicados para evitar el riesgo que conlleva la violencia y/o la extorsión.

La ampliación del uso de apoyos económicos (a través de las becas) por parte de la UACJ responde acorde a la teoría planteada por Castaño et al., Giovagnoli, Roldán y Villarraga cuando destacan la importancia que revisten los factores socio-económicos. En el caso de estudio, estos factores se ven reflejados, ya sea en la capacidad económica de la localidad como en los ingresos de las familias de las y los alumnos universitarios. Las variaciones que se observen en esta variable (los ingresos familiares) afectan directamente la tasa de interrupción estudiantil de la UACJ.

Por lo tanto, se concluye que los determinantes de la interrupción estudiantil en los programas de licenciatura de la UACJ son las becas cuyos beneficiarios(as) son los alumnos(as), el nivel de ingreso familiar que da soporte a los (las) estudiantes, así como la trayectoria o circunstancias observadas en el transcurso de los ciclos escolares.

Conclusiones

La interrupción de estudios es un problema que está presente en la trayectoria académica de los estudiantes universitarios o de cualquier otro nivel y se expresa como un riesgo latente. En el caso de México, los procesos de formación requieren llevar a cabo registros numéricos y de índole cualitativo que permitan expresar el número de estudiantes que abandonan sus estudios o que no siguen la trayectoria normal. La interrupción estudiantil se da cuando un estudiante no se matricula en el semestre inmediato siguiente, lo cual impide el cumplimiento de la misión y objetivos cada institución, como es el caso de la UACJ.

La no renovación de matrícula o cancelación de la misma precisa que en cada plantel educativo se asuman acciones preventivas entre las que se consideran: 1) definición de perfiles que hagan posible detectar los estudiantes con alto riesgo de deserción; 2) atender a los estudiantes que manifiesten notas de evaluación deficientes o bajo rendimiento independientemente si se trata de las primeras evaluaciones, 3) detectar y canalizar a aquel grupo de estudiantes que pongan al descubierto o manifiesten síntomas de no conseguir la adaptación al ambiente escolar o institucional; y 4) orientar y canalizar a aquel estudiante que da indicios de enfrentar contingencias familiares, personales, psicológicos, académicos, laborales o sociales que pueden motivarlos a interrumpir sus proyectos de formación o bien a prolongar la obtención de su título universitario, según sea el caso. En definitiva, lo más conveniente es actuar de manera oportuna.

A pesar de la limitación en la información en el caso de estudio, los hallazgos permiten sustentar que la recepción de becas, además del nivel de ingreso y el factor exógeno de la situación socioeconómica

general en la ciudad son determinantes que afectan la interrupción estudiantil en los programas de la UACJ.

Esto es, con base en el resultado de los modelos econométricos, la identificación de las variables que determinan la interrupción de los estudios de los individuos oficialmente inscritos en los programas de pregrado de la UACJ indican que aquellos estudiantes que tienen ingresos mensuales familiares promedio menores a \$3,600.00 pesos mexicanos se encuentran en mayor riesgo de interrumpir sus estudios. Son los estudiantes que conforman dicho grupo quienes requieren de atención especializada. De este modo, si la institución resuelve apoyar ese perfil de estudiante a través del programa de tutorías o de becas, logrará minimizar los alcances del problema de interrupción estudiantil de manera significativa. De esta manera resulta adecuado contemplar que el programa de becas-trabajo de la UACJ puede ofrecerse preferentemente a los programas con mayores tasas de ineficiencia terminal para que además de proporcionar apoyos económicos a individuos que lo requieren logre impulsarse el compromiso y lealtad de cada estudiante hacia la institución de modo que se incremente la probabilidad de garantizar las metas de eficiencia terminal.

El rasgo distintivo entre los estudiantes que interrumpen sus estudios de educación superior versus los que no los interrumpen se encuentra en los factores económicos-individuales. Específicamente, el nivel de ingresos que perciben, ya que expresa una relación inversa con la interrupción. De este modo se confirma que a medida que el ingreso mensual familiar del estudiante sea mayor a 3,600 pesos y menor de 6,000 pesos, la probabilidad de interrumpir los estudios tenderá a ser menor. De la misma manera, la coyuntura local enfrentada en el transcurso de la segunda mitad de la década 2000 establece el tiempo como un factor importante que incidió en términos positivos en la probabilidad de interrupción de estudios. Esto es, las condiciones de crisis, violencia e inseguridad que tuvieron lugar en Juárez en el lapso 2007-2010 generó que las familias redujeran sus niveles de ingresos, incrementaran las presiones económicas e hicieran frente a los crecientes niveles de inseguridad propiciando que un número

significativo de estudiantes enfrentara la disyuntiva de darse de baja temporalmente.

Finalmente, la investigación en general coincide con los planteamientos de los modelos de integración, estructural y de duración propuestos por Bean, Cabrera, Castaño, Elkin et. al, Giovagnoli, Muñiz, Pascarella, Terenzini, Tinto y Spady al ocurrir que los factores individuales, institucionales y socioeconómicos resultan ser significativos al explicar la interrupción estudiantil en la UACJ. Por consiguiente, un reto de la década 2010 es invertir esfuerzos para que el contexto local sitúe a la población (entre ellos los estudiantes) en ambientes que brindan oportunidades, seguros, sin riesgo, sanos y no excluyentes de modo que las adversidades del pasado se conviertan en oportunidades que permitan la recuperación total de los habitantes de la ciudad y el bienestar de sus comunidades académicas-estudiantiles.

Referencias

- Barraza, Patricia y Sergio Martínez (2005). “Estimación de la productividad de la universidad pública estatal en México: 1982-2003”. En: 6° Congreso internacional retos y expectativas de la universidad El papel de la universidad en la transformación de la sociedad, México.
- Bean, J. (1985). “Interaction Effects Based on Class Level in an Explanatory Model of College Student Dropout Syndrome”. *American Educational Research Journal*, 22, 1, 35-64.
- Cabrera, Alberto; Nora, Amaury y Castañeda, María. (1993). “College Persistence: Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention”. *The Journal of Higher Education*, 64, 2, 123-139.
- Castaño, Elkin; Gallón, Santiago; Gómez, Karoll y Vásquez, Johanna. (2006). “Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria”. *Lecturas de Economía*, 65, 9-36.
- Giovagnoli, P. (2002). *Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración*. Argentina: Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de La Plata.

- Limas, Alfredo y Limas, Myrna. (2010). *Seguridad social y de género: consideraciones sobre un índice y estudios de caso en Ciudad Juárez 2009*. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Observatorio de Violencia Social y de Género.
- Lassibille, Gerard y María Navarro (2004). *Manual de economía de la educación*, Madrid, Ediciones Pirámide.
- Muñiz, P. (1997). *Trayectorias educativas y deserción universitaria en los ochenta*. México: ANUIES.
- Pascarella, Ernest y Terenzini, Patrick. (1979). "Interaction Effects in Spady and Tinto's Conceptual Models of College Attrition". *Sociology of Education*, 52, 4, 197-210.
- Quintas, Juan (1983). *Economía y educación*, Madrid, Pirámide.
- Romo, Alejandra et. al (2001). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES, Propuesta metodológica para su estudio*. México, ANUIES.
- Spady, W. (1970). *Dropout from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis*. Interchange, 1, 1, 64-85.
- Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: UNAM y ANUIES.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (2009a). *Anuario estadístico 2000 a 2009*. México: Autor.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (2009b). *Indicadores 2000 a 2009*. México: Autor.
- Wooldridge, Jeffrey (2006). *Introductory Econometrics: A Modern Approach*,. EUA, Michigan State University.

RESUMEN

En el presente artículo se exponen resultados de un proyecto de investigación inter-institucional entre la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y el Programa de Educación en Valores A.C.¹ Cuya finalidad es analizar la relación del Programa con variables complejas de la Psicología Social como el Razonamiento Moral, la Ideología Educativa y el Liderazgo de los centros docentes. Aportando elementos para su evaluación, retroalimentación y conocer parte de sus logros y retos.

Palabras clave: Formación ética, educación básica, ideología educativa, liderazgo de centros docentes.

ABSTRACT

This work considers the results of an inter-institutional research between the Universidad Autónoma de Ciudad Juárez and the Education in Values Program (Civil Association). The purpose is to analyze the Program and their correlative with complex Social Psychology variables like the moral development, educative ideology, and the leadership of the educational centers, contributing to the evaluation and feedback to the program, as well as a review and the revelation of their successes and challenges.

Key words: Ethical formation, elementary school, educative ideology, leadership of educational centers.

El programa de Educación en Valores y su relación con el razonamiento moral, ideología educativa y liderazgo del Centro Docente

Values Educational Program and it's Correlation with Moral Development, Educational Ideology and Principal's Leadership

Roberto Anaya Rodríguez¹

- 1 Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctorado en Ciencias Sociales. Especialización: Gobiernos y Política Pública Educativa. Adscripción: Profesor-Investigador en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: roberto_anaya7@hotmail.com; roberto.anaya@uacj.mx

El proyecto se realizó bajo convenio Inter Institucional: Diseño de investigación, base de datos, análisis, generación de reportes y capacitación Roberto Anaya Rodríguez (UACJ). Logística, levantamiento de datos y captura de información, coordinados por Ismael Ferman Ávila. Coordinador general de proyectos de valores éticos (PEV).

Fecha de recepción: 12 de junio de 2012
Fecha de aceptación: 28 de septiembre de 2012

Introducción y antecedentes¹

El Programa de Educación en Valores (PEV) es una asociación civil que nace en Ciudad Juárez, en el año de 1995, por iniciativa de la comunidad y en respuesta a la preocupación por los problemas sociales, económicos, urbanos, etc., de la ciudad. El PEV, busca tanto sensibilizar como involucrar a todos los sectores integrantes de nuestra sociedad (empresarial, escolar, religioso, político, etc.) que estén preocupados por el deterioro gradual de la ciudad; para buscar acciones y compromisos que contribuyan a revertir este proceso. A casi dos décadas el PEV sigue sumando esfuerzos, trabajando conjuntamente con otras instituciones interesadas en contribuir en el cambio pretendido. De esta manera el PEV se está consolidando en los diferentes campos donde trabaja (Organizaciones civiles, empresas y especialmente en la comunidad escolar), es decir, ha logrado tanto permanencia como aceptación en nuevos espacios sociales y educativos.

El PEV coincide con aquellos enfoques educativos que conciben a la escuela como el lugar por excelencia donde se aprende a convivir y se construyen socialmente los valores. Esta construcción debe darse al interior de la institución escolar a través del planteamiento de estrategias didácticas adecuadas, y en un clima propicio que permita el ejercicio de la reflexión sistemática y la toma de decisiones.

El PEV ha realizado ejercicios previos de evaluación buscando identificar las diferencias entre las percepciones de los profesores, alumnos y directivos que participan en el programa, con respecto a su consideración de mejora de las relaciones que se establecen entre las diferentes partes al interior del colectivo educativo. En este sentido, el presente trabajo pretende aportar elementos conceptuales e instrumentales adicionales para el esfuerzo de evaluación de impacto

1 Las referencias descriptivas, cronológicas y técnicas del PEV se han tomado de la página Web oficial y de los reportes de dicho programa. Donde igualmente se puede consultar la propuesta del proyecto en diferentes aspectos, los cuales no son incluidos en este trabajo en función de la extensión del mismo. http://www.educacionyvaloresj.org/index.php?option=com_content&view=article&id=27:programa-de-educacion-y-valores&catid=29:programa

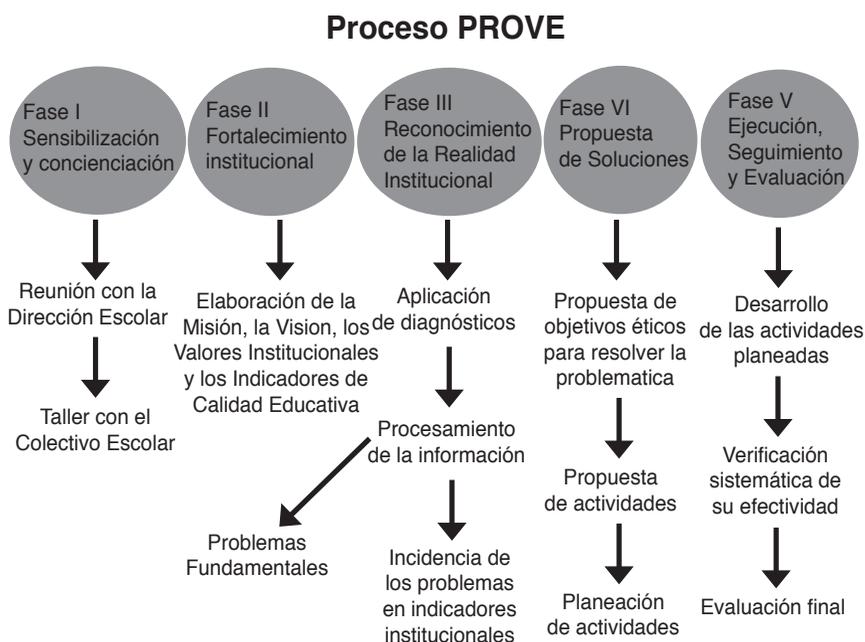
del Proyecto Educación en Valores. En su planteamiento, el PEV se enfoca en el concepto de clima escolar, como el espacio dinámico donde se concretan un conjunto de acciones a través de acuerdos sociales y prácticas sistemáticas aunque no siempre realizadas de manera intencional. Con ello, el PEV pretende influir en la generación de valores morales o éticos, por medio de un planteamiento que se orienta a intervenir en la dinámica social del colectivo escolar y que puede ser percibido en dos referentes, el clima escolar y las relaciones interpersonales. El PEV ha venido considerando estos dos referentes como las unidades de análisis centrales por medio de las cuales se pretende determinar el avance de los procesos educativos que estimulan acuerdos sociales o valores entre directivos, profesores, estudiantes y padres de familia².

El PEV se propone desde dos marcos de investigación: La construcción de valores a través de la orientación transversal de la gestión del currículo; y la construcción de valores y desarrollo de actitudes a través del propio proyecto institucional de gestión escolar. Para ello el PEV realiza una asesoría a cada colectivo escolar que participa en su programa, con la finalidad de elaborar una propuesta para cada escuela en particular, que permita a la comunidad escolar afianzar valores y acuerdos sociales orientados al desarrollo académico y promover la convivencia armónica dentro de la comunidad escolar. Igualmente, se implementan talleres alternativos para apoyar la apropiación de valores por medio de la orientación transversal de la gestión del currículo³. Finalmente el PEV, busca por medio de una evaluación de impacto identificar factores contextuales al interior de la escuela, que puedan estar determinando el desarrollo de la conciencia ética y de la

- 2 Se pueden consultar las evaluaciones anuales que el PEV realiza por medio de sus reportes correspondientes en la página Web incluida en la nota de pie de página anterior.
- 3 En el planteamiento del PEV no se parte desde la perspectiva de fincar un conjunto de valores identificados con anterioridad, sino que estos surgen en función de las condiciones de los distintos colectivos escolares, por lo que se puede esperar que en cierta medida tengan coincidencias, pero no que exista una norma general. De manera sustantiva la perspectiva que orienta la asunción de valores es la de una convivencia social democrática.

ciudadanía de los estudiantes; buscando incidir con ello en el clima moral de la escuela. El programa trabaja mediante un Proyecto de Valores Éticos en la Escuela (PROVEE) que consta de 5 Fases, cada una de las cuales se implementa durante tres ciclos. En el Diagrama 1 se presenta un esquema de dicho proyecto.

Diagrama 1. Esquema del Proyecto de Valores Éticos en la Escuela



Tomado del Reporte de Investigación PROVEE 2009. Programa de Educación en Valores⁴

Consistentemente los ejercicios de evaluación que el PEV viene realizando se centran en el conocimiento de percepciones de directivos, profesores, padres de familia y alumnos; elementos donde se ha venido

4 Una descripción amplia de las fases y sus características se puede consultar en: http://www.educacionyvaloresj.org/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=73

verificando el impacto del programa.⁵ Por otro lado, en la investigación de la cual se desprende este trabajo, se busca conocer otros elementos indicativos más allá de las percepciones; que permitan identificar de manera indirecta a la percepción expresa de los participantes del programa aspectos en los cuales el PEV pudiera estar impactando, y que resultan indispensables en la propia idea del proyecto. Dos elementos indicativos a este respecto los constituyen la Ideología Educativa y el Razonamiento Moral. Como complemento y en atención a la importancia del clima escolar, se incluye el Liderazgo en los Centros Docentes; el cual permite realizar una aproximación incluyente y más concreta al estilo de liderazgo ejercido por los directivos, e identificar la existencia de una sinergia con relación al clima escolar percibido por los diferentes participantes del colectivo escolar.

I.- Tipo de investigación realizada

En este proyecto, el tipo de estudio asumido no parte de una clasificación de las variables o aspectos considerados en el sentido de una perspectiva epistemológica objetivista-positivista en variables independientes y dependientes. En su lugar se considera una clasificación bajo una perspectiva epistemológica constructivista (construccionista) donde las variables o aspectos implicados en el estudio se clasifican como de interés y de análisis respectivamente (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007; Sandín, 2003). Desde esta postura, mas que plantear una hipótesis que en estricto sentido sea aceptada o rechazada, se parte del supuesto de que pueden existir en las distintas escuelas participantes, diferencias en las variables o aspectos de análisis en función de la fase de implementación del PEV en cada una de ellas (aspecto o variable de interés).⁶

5 En función del diseño del PEV se da un fuerte énfasis a incidir en el profesorado y directivos de la escuela como elementos clave en la configuración del clima escolar, por ello el presente trabajo se ocupó de conocer las variables en cuestión en los profesores.

6 Es importante precisar que con la finalidad de establecer relaciones directas y sólidas entre los aspectos o variables estudiados es necesario realizar estudios longitudinales sean estos con enfoque cuantitativo y/o cualitativo que requerirán condiciones de planeación,

El proyecto asumió un enfoque de investigación cuantitativo y un tipo de estudio *ex post facto*, transeccional descriptivo y de análisis (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; León y Montero, 2003; López y Pérez-LLantada, 2005:123). El enfoque cuantitativo obedece a la naturaleza de los instrumentos empleados para las variables o aspectos estudiados, a los que se realizará un acercamiento con instrumentos diseñados previamente para un análisis cuantitativo. El tipo de estudio *ex post facto* se desprende de la no posibilidad en el contexto estudiado de controlar las variables extrañas por medio de un diseño experimental, y por la dinámica en la cual el programa ya se ha implementado con anterioridad y se busca conocer posibles consecuencias. El corte transeccional es preferido sobre el longitudinal en función de la temporalidad del proyecto y los recursos asignados al mismo. El nivel descriptivo, correlativo y de análisis del estudio obedece a que en un primer momento se describirá de manera independiente como se presentan los aspectos o variables, y posteriormente se correlacionarán dos de ellas y se analizarán en conjunto el significado de los perfiles obtenidos en función de los objetivos del programa, por lo que el estudio se orienta a conocer los aspectos de análisis en profesores de escuelas participantes en el PEV.

Si bien en la actualidad existe una tendencia dominante a orientarse en el estudio de las cuestiones educativas en el enfoque de competencias, en este estudio se parte de una propuesta en educación para una ciudadanía cosmopolita que considera las capacidades como mejor canon de medida que los indicadores estadísticos sobre conductas concretas; distinguiendo entre las cosas que las personas logran ser o hacer como parte de su funcionamiento dentro de una sociedad (en este caso la escuela), y aquellas que aunque no sean materializadas constituyen el conjunto de alternativas que las capacidades de las personas reflejan y dentro de las cuales estas pueden elegir (Nussbaum, 2005 y Sen, 1996). Por ello se consideran para este estudio aspectos o variables de análisis proveniente de la psicología social; cuya información, si bien es recopilada por instrumentos

tiempo y recursos materiales distintos a los disponibles para realizar este estudio.

que permiten un análisis cuantitativo con la finalidad de contrastar los perfiles generados para las escuelas participantes en las diferentes fases; adicionalmente estos perfiles ofrecen una caracterización de capacidades cognitivas y posicionamientos ideológicos que median el comportamiento de los profesores de las escuelas en cuestión, esto basado en la premisa de las actitudes como predictores del comportamiento (Worchel, 2002). Es desde esta perspectiva que se busca aportar elementos que permitan identificar aspectos asociados a la aplicación del PROVEE, más allá de las percepciones expresadas de sus participantes. En cuanto a los aspectos o variables de análisis (en particular el Razonamiento Moral y la Ideología Educativa), estos cuentan con referentes importantes en estudios regionales y en algunos casos nacionales, por lo cual resultan pertinentes con la finalidad de contar en estudios posteriores con referentes de dichos aspectos en otros contextos educativos y sociales.⁷

Los aspectos o variables incluidas (de análisis) y los instrumentos empleados fueron:

- Grado de desarrollo del Razonamiento Moral (Kohlberg, 1992); Cuestionario sobre problemas socio morales de James Rest (1993)
- La Ideología Educativa como el elemento que orienta la práctica docente: Inventario de Ideologías Educativas de William O'Neill (1981).
- Liderazgo del Centro Docente: Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educativo (Bass y Avolio, 1985; Bass, 1988; Pascual, Villa y Auzmendi, 1993)

En cuanto al aspecto o variable de interés, se consideró la fase de participación de las escuelas en el PEV. Contrastándose dos niveles:

⁷ Para una revisión de estudios del razonamiento moral y educación para la democracia ver Berteley, M. (2003) y Schmelkes (2004); y en cuanto a la ideología educativa y los diversos contextos donde se ha empleado ver Loera (2005), Guzmán y Barraza (2004) y Arroyo (1998).

Fase 1 Ciclo 1, contra la Fase 5 en sus tres ciclos. De esta manera, se consideran escuelas que recién se encuentran integrándose al programa y escuelas que ya ha permanecido durante las 5 Fases del mismo. Es importante destacar la diversidad de factores que intervienen en los procesos sociales y educativos, por lo que no se considera en estricto sentido que los aspectos de interés y análisis incluidos en este estudio sean los únicos participantes. A continuación se realiza una descripción básica de los 3 aspectos o variables de análisis:

Para el razonamiento moral se empleará el cuestionario sobre problemas socio morales⁸ de James Rest (Defining Issues Test "DIT"). Cuya validez y confiabilidad ha sido establecida en numerosos estudios que han reportado la confiabilidad del instrumento, mediante el coeficiente alpha de Cronbach a un nivel aceptable en un rango de .70 a .80 y el test-retest evidencia estabilidad en la medición con una correlación promedio de .82 y la confiabilidad de .80 (Rest, 1993). El instrumento como se muestra en el cuadro 1, distingue un continuo de tres niveles de razonamiento moral, con estadios que van del 2 al 6; los cuales se pueden agrupar en 3 esquemas: interés personal, estadios 2 y 3; mantenimiento de normas estadio 4 y razonamiento de principios democráticos, estadios 5 y 6. (Hersh, Paolito y Reimer, 1988: 55,56; Rest, Narvaez, Thoma y Bebeau, 2000:389). De los tres esquemas que permite distinguir el instrumento, el tercero se considera de mayor utilidad en la implementación de dinámicas de interacción social por parte de los profesores, con la finalidad de favorecer una conciencia ética en sus estudiantes como elemento importante en la formación de ciudadanía.

8 El DIT desde su construcción y a través de los años se ha sometido a gran número de análisis para establecer su confiabilidad y validez, características que se describen en Manual for the DIT (Rest, 1993), Barba (2004:450).

Cuadro 1. Razonamiento Moral⁹

I. Preconvencional	II. Convencional		III. Postconvencional	
2	3	4	5	6
Individualismo fines instrumentales e intercambio	Expectativas interpersonales mutuas. Relaciones y confor- midad interpersonal	Sistema social y conciencia.	Contrato social o utilidad y derechos individuales	Principios éticos universales
Esquema 1 Interés personal		Esquema 2 Mantenimiento de normas	Esquema 3 Razonamiento de principios democráticos	
Elaboración propia con información tomada de de Barba (2004), Rest (1993) y Rest, Narváz, Thoma y Bebeau (2000).				

Para la ideología educativa se empleará el inventario de ideologías educativas, instrumento fundamentado y elaborado en el modelo teórico desarrollado por William F. O'Neill (1981), profesor de la Universidad de Southern California. Empleado en diversas investigaciones en México (Arroyo, 1998; Contreras, Escobedo, Quintana y Valdés, 2003; Guzmán y Barraza, 2004; Anaya, 2009). El instrumento ha sido piloteado y validado para maestros de educación básica en México por Heurística Educativa (Loera, 2005), manifestando los 84 ítems relativos a las seis posiciones ideológicas centrales una fiabilidad de .90 en el alfa de Cronbach. El instrumento distingue como se muestra en el cuadro 2 un espectro ideológico de seis posiciones: fundamentalismo, racionalismo, conservadurismo, liberalismo, liberacionismo y anarquismo; donde una perspectiva de los profesores asociada a las tres últimas posiciones, supone una concepción del papel de la educación más acorde con los objetivos del PEV: favorecer por medio del clima escolar la formación de una ciudadanía con conciencia ética en los estudiantes.

⁹ Para una descripción amplia de los estadios del razonamiento moral ver Barba (2004), y Rest, Narvaez, Thoma, y Bebeau (2000).

Cuadro 2. Ideologías Educativas

Tipo Ideológico	Orientación y función de la educación
Fundamentalismo (F)	Rescate de los valores del pasado pues son mejores
Racionalismo (R)	Favorecer el intelectualismo y abstracción sobre la práctica
Conservadurismo (C)	Adaptar al individuo al sistema social y cultural dominante
Liberalismo (LL)	Ciencia, tecnología y práctica pilares del desarrollo social
Liberacionismo (LB)	Búsqueda activa de una estructura social equilibrada
Anarquismo (A)	Eliminar restricciones institucionales, esencia humanista
Para una descripción amplia ver O'Neill (1981); Arroyo (1998) y Loera (2005)	

Para el liderazgo del centro docente se empleará el cuestionario multifactorial sobre liderazgo educacional fundado en el modelo teórico de Bass y Avolio (1985), traducido y adaptado por Pascual, Villa y Auzmendi (1993). Quienes realizaron la comprobación de validez de constructo por medio de un análisis factorial de componentes principales y rotación varimax. Identificándose 7 factores que explican el 59% de la varianza total. Posteriormente a la identificación de la estructura factorial se obtuvieron datos sobre la consistencia interna de cada uno de los factores que constituyen el instrumento por medio del Alfa de Cronbach. En la tabla 1 se muestran los resultados para el análisis de varianza factorial y el Cronbach de consistencia interna. Se realizó una revisión de los reactivos y se adaptó el lenguaje al contexto del estudio.

Tabla 1. Liderazgo del Centro Docente

Factor	Nombre	% de Varianza	Índices de Consistencia
I	Carisma Personalizador	37.6	.97
II	Tolerancia Psicológica	5.7	.90
III	Inspiración	5.0	.83
IV	Dirección por Excepción	3.2	.30
V	Dirección por Contingencia	2.8	.68
(Continúa...)			

Factor	Nombre	% de Varianza	Índices de Consistencia
VI	Liderazgo hacia Arriba	2.5	.90
VII	Dejar Hacer	2.1	.81
Total		58.9	

Tomado de Pascual, Villa y Auzmendi (1993).

El instrumento permite una tipificación del tipo de liderazgo del centro docente en tres dimensiones generales: Transformacional, Transaccional y No Liderazgo; cada una de ellas constituidas por distintos factores como se muestra en el cuadro 3. La dimensión transformacional implica elementos que resultan coherentes y deseables con el objetivo del PEV, de configurar un clima escolar donde el liderazgo directivo favorezca la generación de valores éticos en la dinámica social del colectivo escolar.

Cuadro 3. Tipos de Liderazgo. Descripción y Factores Constituyentes

Tipo de Liderazgo	Factor	Dimensión implicada	Descripción básica
Transformacional	I	Carisma Personalizador	Entusiasma, transmite confianza y respeto, hace sentir orgulloso por el trabajo, moviliza al profesorado hacia metas
	II	Tolerancia Psicológica	Analiza y discute problemas y puntos de vista diferentes o contradictorios sin enfrentamientos o rupturas, posibilita el trabajo colectivo
	III	Inspiración	Transmite visión de futuro del centro, logra implicación personal de profesorado y sentido de filiación, vínculo afectivo racional
	VI	Liderazgo hacia Arriba	Se posiciona en defensa de sus profesores ante instancias administrativas, es representante del sentir de los profesores

(Continúa...)

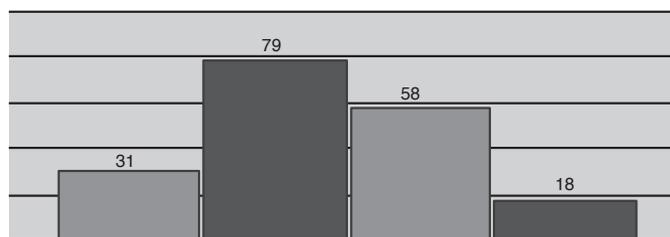
Tipo de Liderazgo	Factor	Dimensión implicada	Descripción básica
Transaccional	IV	Dirección por Excepción	No actúa de no ser estrictamente necesario, deja las cosas marchar por sí solas e interviene únicamente si es imprescindible. Feedback negativo, desaprobación
	V	Dirección por Contingencia	Estrategias de liderazgo: la negociación y el intercambio, premios, recompensas y refuerzos
No Liderazgo	VII	Dejar Hacer	Es una dimensión de no intervención en ningún sentido, simplemente no se ejerce

Elaboración propia con información tomada de Pascual, Villa y Auzmendi (1993).

II.- Descripción de la muestra y pruebas realizadas

La población de escuelas que se encuentran participando en el PEV en diferentes fases del PROVEE a diciembre de 2011 era de 600 instituciones; sin embargo, en función de los recursos del propio programa y de la disponibilidad de participación de las escuelas se configuró una muestra por conveniencia constituida por 24 escuelas y un total de 186 casos de profesores, los cuales se distribuyen entre instituciones participantes en las Fase 1 Ciclo 1 treinta y un casos, y Fase 5 Ciclos 1, 2 y 3 ciento cincuenta y cinco casos, cuya composición se muestra en la gráfica 1. Se aplicaron los tres instrumentos a los participantes durante el ciclo escolar 2010-2011.

Gráfica 1. Composición de la muestra por fase y ciclo



Elaboración propia con datos del presente estudio

Inicialmente se había considerado una muestra más diversa donde se contemplaran instituciones en cada una de las fases y ciclos, así como otras que no se encontraran dentro del PEV para que funcionaran como grupo control. Sin embargo, en función de las gestiones logradas en las distintas instituciones y por los recursos humanos y temporalidades de las actividades en las instituciones, solo se incluyeron escuelas de la Fase 1 Ciclo 1 y escuelas de la Fase 5 en sus tres ciclos. Igualmente se detalla que no fue posible contar con muestras más equitativas en cuanto a la cantidad de cuestionarios recabados en las instituciones participantes. Sin embargo, al momento de seleccionar las pruebas estadísticas para los contrastes propuestos, se optó por aquellas que comparan muestras con varianzas diferentes para compensar el tamaño de las mismas y por otro lado en los análisis y conclusiones se consideran las limitaciones que las características de la muestra imponen.

Inicialmente se había considerado una muestra más diversa donde se contemplaran instituciones en cada una de las fases y ciclos, así como otras que no se encontraran dentro del PEV para que funcionaran como grupo control. Sin embargo, en función de las gestiones logradas en las distintas instituciones y por los recursos humanos y temporalidades de las actividades en las instituciones, solo se incluyeron escuelas de la Fase 1 Ciclo 1 y escuelas de la Fase 5 en sus tres ciclos. Igualmente se detalla que no fue posible contar con muestras más equitativas en cuanto a la cantidad de cuestionarios recabados en las instituciones participantes. Sin embargo, al momento de seleccionar las pruebas estadísticas para los contrastes propuestos, se optó por aquellas que comparan muestras con varianzas diferentes para compensar el tamaño de las mismas y por otro lado en los análisis y conclusiones se consideran las limitaciones que las características de la muestra imponen.

En cuanto a la edad, género, nivel de estudios y años de servicio (variables sociodemográficas) la muestra general quedó configurada de la siguiente manera¹⁰. El rango de edad va de los 20 a los 61 años,

10 No se realizaron cortes en función de las variables socio demográficas para las pruebas

concentrándose mayormente entre los 23 y los 36 años, en cuanto al género está mayormente compuesta por mujeres 133 contra 53 hombres. Y en relación al grado de estudios, se presenta un dominio del nivel de Licenciatura con 150 casos sobre los niveles de Normalista con 25 casos y Maestría con 11 casos. En cuanto a la composición de la muestra por los años de servicio se observan dos estratos dominantes: de uno a cinco años con 57 casos y por otro lado más de quince años con 64 casos; esto por sobre los estratos de seis a diez años con 32 casos y de once a quince años con 33 casos.

Las clasificaciones o cortes considerados para las pruebas estadísticas corresponden a los aspectos o variables principales de estudio; las Fases en que se encuentran participando las instituciones, considerando las Fases 1 y 5 como aspecto o variable de interés, y los aspectos o variables de estudio o análisis: Razonamiento Moral, Ideología Educativa y Liderazgo del Centro Docente.

Para cada una de estas clasificaciones se elaboraron perfiles en base a las medias aritméticas. Una vez elaborados los perfiles se aplicó la prueba “t” para aquellas clasificaciones que contrastaron 2 grupos y correlación de Pearson entre dos de los aspectos principales, en todos los casos se consideró un nivel de confiabilidad de 0.05 En el caso de Liderazgo del centro educativo se realizaron los perfiles con puntuaciones ponderadas con la finalidad de lograr un contraste equivalente entre los puntajes brutos de cada uno de los tipos principales, y con estos puntajes ponderados se realizaron los contrastes estadísticos. Para todas las pruebas “t” la muestra se agrupo en dos bloques: Fase 1 y Fase 5. De la misma manera se especifica que las correlaciones que se obtengan se interpretarán bajo los patrones propios de las Ciencias Sociales, por lo cual no se esperan correlaciones altas; en todo caso serán más significativas las tendencias observadas en el comportamiento de las variables que en la magnitud de los valores.

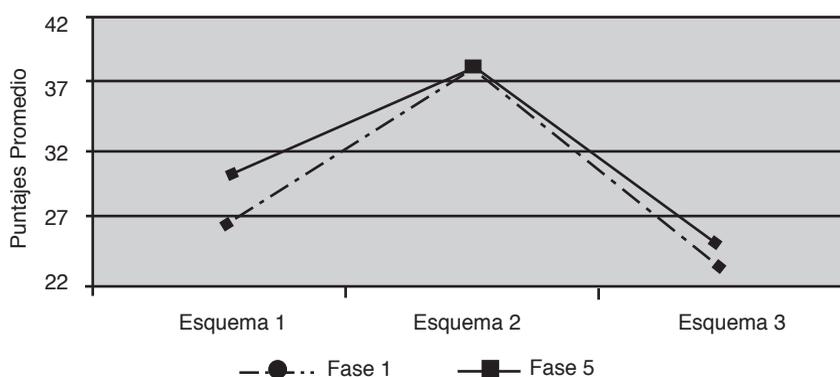
estadísticas empleadas, se centró la atención en los aspectos de mayor interés, y por esta misma razón no se incluyen tablas o gráficas descriptivas de la muestra en estos aspectos.

En la siguiente sección se describirán los resultados más destacados enfatizando las tendencias mostradas en el estudio, los cuales se presentan en las gráficas correspondientes. Las diferencias estadísticamente significativas que ofrecen evidencia más relevante se considerarán en la sección de discusiones e interpretación.

III.- Resultados generales¹¹

Con respecto al Razonamiento Moral, se observa en la gráfica 2 una representación esquemática donde el grupo de escuelas de la fase 5 presentan puntajes más altos tanto en el esquema de interés personal (Esquema 1) como en el esquema de razonamiento de principios democráticos (Esquema 3); mientras en el esquema de mantenimiento de normas (Esquema 2) prácticamente no se observa diferencia alguna.

Gráfica 2. Esquemas de Razonamiento Moral



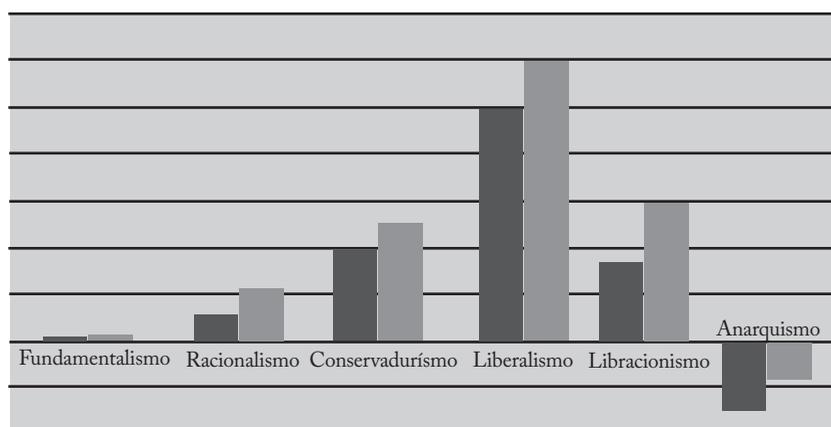
Elaboración propia con datos del presente estudio

11 Las descripciones presentadas en función de los perfiles de las variables de análisis corresponden a los planteamientos teóricos subyacentes a cada una. Sin embargo, en función de la extensión marcada para el presente artículo no se incluyen en extenso dichos desarrollos teóricos, pero el lector interesado en profundizar en ellas puede consultar las obras referidas en la sección anterior.

Esta situación por un lado plantearía una ventaja de las escuelas de la Fase 5 sobre la Fase 1 en cuanto al Esquema 3, lo que es deseable en función de la mayor temporalidad de implementación del PEV en estas escuelas. Esto supone un posicionamiento moral de sus profesores ante los conflictos de valores con una mayor apertura a la crítica de las condiciones sociales, económicas o políticas implicadas; considerando la importancia de los derechos y circunstancias individuales o colectivas que afectan a grupos minoritarios, y la consideración ética del valor de la vida humana por sobre otros valores.

Pero por otro lado se observa un área de oportunidad en cuanto al Esquema 1, pues regularmente en este tipo de estudios las ganancias en el Esquema 3 se presentan en función de las disminuciones de los Esquemas 1 y/o 2. Así mismo, la fuerte consolidación del Esquema 2 supone en las dinámicas de resolución de problemáticas que impliquen valores en conflicto, la presencia de una importante perspectiva en ajustarse a las prácticas convencionales y por lo tanto, mayoritarias.

En relación a la Ideología Educativa, en la gráfica 7 se observa esquemáticamente que las escuelas de fase 5 presentan puntajes mayores sobre las de fase 1, en el Racionalismo, Conservadurismo, Liberalismo y Liberacionismo; mientras que en el Fundamentalismo prácticamente no se presenta diferencias, y en el Anarquismo se observa incluso un alejamiento de ambos tipos de instituciones, siendo más prominente el de las escuelas en Fase 1. Para los intereses del PEV en alentar una perspectiva educativa que respalde un clima social con una dinámica de fortalecimiento de las prácticas democráticas, pero igualmente con equidad social; la ganancia de las escuelas en Fase 5 mostrada tanto en el Liberalismo y Liberacionismo resulta congruente.

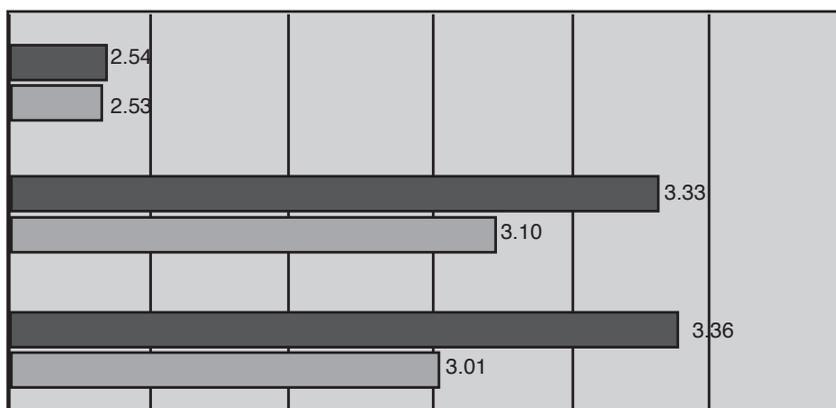


Elaboración propia con datos del presente estudio

Por su parte el Liberalismo se encuentra considerando el progreso científico y tecnológico como elementos importantes para el desarrollo de la sociedad, mientras el Liberacionismo destaca la importancia de una búsqueda activa de una estructura social equitativa. En el caso del Racionalismo y Conservadurismo, a pesar de existir diferencias, no son prominentes ni sus puntajes destacados por lo que ambos tipos ideológicos mantienen una menor influencia sobre la perspectiva ideológica educativa de los profesores. Pero igualmente están presentes como representación de diversos posicionamientos socio-culturales en relación al papel de la educación, la escuela y los alumnos, entre otros en la Sociedad.

Una caracterización interesante en ambos tipos de escuelas participantes es su distanciamiento del tipo ideológico Anarquismo, lo que plantea el posicionamiento de considerar muy necesaria la instrucción y dirección de los profesores sobre los alumnos, y poca expectativa de que estos puedan auto modularse. En este último aspecto, será importante considerar que las escuelas incluidas en la muestra son del nivel de educación básica: primaria y pre-escolar, lo que representan una etapa del desarrollo de los estudiantes con un requerimiento importante de dirección docente.

Para el caso del Liderazgo del Centro Docente, en la gráfica 8 configurada a partir de puntajes ponderados que ofrecen un esquema comparativo más equitativo; podemos observar de manera general que los profesores de las escuelas de Fase 5 perciben un ejercicio más importante de liderazgo directivo. Ya sea en la modalidad Transformacional que constituye la más deseable, pues plantea una participación activa, empática, propositiva y personalizadora, logrando el compromiso del profesorado en la consecución de las metas institucionales. O bien, en la modalidad Transaccional que se manifiesta en dos formas distintas: Ante la presencia de problemas con un feedback negativo o de desaprobación; o por un liderazgo basado en la negociación e intercambio de premios recompensas y refuerzos.



Elaboración propia con datos del presente estudio

Esta situación supone, una asociación entre la implementación del PEV y un ejercicio de liderazgo directivo más activo tanto Transformacional como Transaccional. Pero también en menor medida en las escuelas en Fase 5, el ejercicio de un liderazgo Transformacional por sobre otro Transaccional, situación que en el caso de las escuelas de Fase 1 se observa inverso. Es importante destacar, que hasta este momento la referencia es a las tendencias observadas en los datos recabados, y será hasta la siguiente sección donde se puntualicen que diferencias son estadísticamente significativas.

IV.- Discusiones e interpretación de las diferencias más significativas

En relación con las tendencias descritas en la sección anterior, ahora la referencia es a las diferencias con significado estadístico. Regresando al Razonamiento Moral (ver tabla 2), con respecto al puntaje mayor de las escuelas en Fase 5 sobre las de Fase 1 observado en el Esquema 1 de Interés Personal, la diferencia no es estadísticamente significativa. Lo mismo ocurre con la ganancia en el Esquema 3 que presentan las escuelas en Fase 5 sobre las de Fase 1.

Tabla 2. Medias Estadísticas Razonamiento Moral

Esquemas de Razonamiento Moral	General	Fase 1	sig	Fase5
Interés Personal	29.58	26.62		30.18
Mantenimiento de Normas	38.46	38.57		38.44
Razonamiento de Principios Democráticos	24.90	23.52		25.18
- Contraste de medias por prueba "t" alfa 0.05				
- Sig (***) Diferencia significativa entre medias				

En este sentido es posible afirmar inicialmente que en relación a este primer aspecto o variable, estadísticamente las poblaciones no muestran diferencias entre ellas, lo que supondría que el PEV, no ha logrado marcar tendencias de un avance en el desarrollo moral de forma significativa (estadísticamente hablando) en las escuelas que se encuentran en Fase 5.

Ahora bien, cuando correlacionamos los aspectos de Razonamiento Moral e Ideología Educativa para la muestra general, se observa (ver tabla 3) que una postura moral de Esquema de Interés Personal está correlacionada positivamente, aunque de manera débil, con tendencias ideológicas del Fundamentalismo, Conservadurismo, Liberalismo y Anarquismo. De esta situación podemos exponer para los dos primeros tipos que un fortalecimiento en estas ideologías podría en

cierta medida favorecer el mantenimiento de un Razonamiento Moral de Esquema 1.

Tabla 3. Correlación entre Esquemas de Razonamiento Moral e Ideología Educativa

ESQUEMAS	Fundamen- talismo	Racionalismo	Conservadurismo	Liberalismo	Liberacionismo	Anarquismo
Interés Personal	.167(*)	.142	.147(*)	.159(*)	.094	.168(*)
Mantenimiento de Normas	-.042	-.047	-.113	-.217(**)	-.231(**)	-.011
Principios Democráticos	-.177(*)	-.112	-.064	.009	.129	-.208(**)
** Correlación Pearson significativa al nivel 0.01 (2-colas). * Correlación Pearson significativa al nivel 0.05 (2-colas).						

De manera particular, para el Liberalismo nos estaría señalando la importancia de revisar la perspectiva ética con que se encuentra asociado este tipo ideológico que por cierto es el dominante. Para el Anarquismo igualmente se estaría considerando una perspectiva de una autonomía asociada a un esquema de intereses personales. Esto por otro lado sería congruente con la correlación negativa observada entre el Esquema de Razonamiento de Principios Democráticos y el Anarquismo, lo cual puede resultar conveniente con el nivel educativo básico (primaria y pre-escolar) en que los profesores se encuentran desempeñándose; pues en todo caso en la educación pre-escolar y primaria, los alumnos cuentan con menores habilidades de auto dirección que son esenciales dentro de una perspectiva ideológica del anarquismo.

En cuanto al Esquema 2 de Mantenimiento de Normas, el más consolidado en toda la muestra, su correlación negativa con el Liberalismo y el Liberacionismo, nos ofrecería la posibilidad de que un fortalecimiento de estos tipos ideológicos permita un avance del

desarrollo moral hacia un Esquema de Razonamiento de Principios Democráticos, situación que no resulta contundente en el caso del Liberacionismo pero que es factible por la naturaleza de su posicionamiento social. En el caso del Liberalismo esta expectativa quedaría cuestionada por su correlación positiva con el Esquema de Interés Personal. Del ejercicio de correlación entre estos dos aspectos se han presentado algunos ensayos interpretativos de los valores encontrados, sin embargo se debe precisar que no se encontraron resultados contundentes que permitan precisiones más concretas.

Para el caso particular de la Ideología Educativa, de las tendencias observadas en la sección anterior donde las escuelas participantes en la Fase 5 muestran un mayor puntaje en prácticamente todos los tipos ideológicos, el más significativo es el que se da en función del Liberacionismo, el cuál presenta una diferencia estadísticamente significativa concluyente (ver tabla 4). Esto sugiere que la temporalidad de permanencia en el PEV se asocia con el desarrollo de un posicionamiento ideológico educativo, el cual está ligado a la consideración de la escuela y un objetivo educativo de labor comunitaria, manteniendo una perspectiva crítica de los problemas sociales y una orientación a la modificación de las estructuras, tradiciones o instituciones sociales injustas. En los demás tipos ideológicos, las diferencias carecen de significado estadístico por lo que no hay elementos para suponer distinción entre las escuelas participantes de las Fases 1 y 5.

Tabla 4. Medias Estadísticas de Ideología Educativa

Tipos de Ideologías	General	Fase1	sig	Fase5
Fundamentalismo	0.06	0.03		0.06
Intelectualismo	2.07	1.10		2.26
Conservadurismo	4.81	3.90		4.99
Liberalismo	11.65	9.94		11.99
Liberacionismo	5.49	3.39	***	5.91
Anarquismo	-1.90	-3.10		-1.66

- Contraste de medias por prueba "t" alfa 0.05

- Sig (***) Diferencia significativa entre medias

En tercer lugar para el Liderazgo del Centro Docente (ver tabla 5), las diferencias se centran en los tipos Transformacional y Transaccional, presentando ambos tipos puntajes superiores para las escuelas en Fase 5. De estos dos tipos de liderazgo el único que presenta una diferencia estadística significativa entre las escuelas de ambas Fases es el Transformacional. Situación que sugiere que los liderazgos de las instituciones en Fase 5, se ejercen de manera activa con las cualidades descritas en la sección anterior en una mayor proporción que en las instituciones en Fase 1, o al menos así es percibido por los profesores participantes. Por otro lado, al interior de los dos tipos de instituciones agrupadas en la categoría de general (Fase 5 y 1) se observa que los profesores perciben que existe un liderazgo, independientemente del tipo que se trate; es decir, el tipo de No Liderazgo es muy inferior (con significado estadístico). Sin embargo, cuando se analiza la información para cada Fase, mientras las escuelas en Fase 1 muestran la tendencia a un mayor ejercicio de Liderazgo Transaccional con diferencia estadística al contrastarlo con el No Liderazgo; las de Fase 5 muestran mayor ejercicio de uno Transformacional seguido por uno Transaccional, y aunque en este caso el No Liderazgo presenta diferencias estadísticas con ambos tipos, ya se invirtió la tendencia de mayor liderazgo Transaccional que Transformacional presente en las escuelas en Fase 1.

Tabla 5. Medias Estadísticas de Liderazgo del Centro Docente (Puntuaciones ponderadas)

Tipo de Liderazgo	General	sig	Fase1	sig	Fase5
Transformacional	3.30		3.01	***	3.36
sig	***				***
No Liderazgo	2.53		2.53		2.54
sig	***		***		***
Transaccional	3.29		3.10		3.33

- Contraste de medias por prueba "t" alfa 0.05
 - Sig (***) Diferencia significativa ente medias

Esto resulta interesante sobre todo para las escuelas en Fase 5; con lo que se puede sugerir en primera instancia, que la participación de las escuelas hasta la fase 5 del PEV se encontraría asociada con un mayor ejercicio de liderazgo tanto Transformacional como Transaccional. Y en segunda instancia, cuando se compara la perspectiva de los profesores en escuelas en Fase 1 con los de Fase 5 en relación al Liderazgo Transformacional entonces se hace evidente con significado estadístico, que el ejercicio de liderazgo más fuertemente asociado con la participación de las escuelas en el PEV es precisamente el Transformacional.

V.- Conclusiones y perspectivas

En la investigación realizada se observan caracterizaciones diferentes para los perfiles de algunos aspectos estudiados, en cuanto al contraste de las escuelas en fase 1 y fase 5 que participaron en el estudio. En primera instancia se podría sugerir que el PEV ha conseguido ejercer determinadas influencias sobre las variables consideradas; sin embargo, se requerirían otros estudios con diseños explícitos para tal objetivo. El Razonamiento Moral es el aspecto que se ha mostrado menos afectado al respecto, pues no se observan evidencias estadísticamente significativas de estar influyendo en él. Así, aunque se observan puntajes mayores en el Esquema de Razonamiento de Principios Democráticos, también se observa un área de oportunidad importante en la búsqueda de una disminución del Esquema de Interés Personal a favor del Razonamiento de Principios Democráticos.

Es importante señalar que el desarrollo del razonamiento moral está fuertemente vinculado, más no exclusivamente, con los comportamientos cotidianos; por lo que la naturaleza de su caracterización estará en función de distintos factores contextuales y de experiencias personales, y su modificación implica un muy importante cambio a nivel personal.

Aquí radica la importancia de que el PEV sistemáticamente vaya ampliando las distintas esferas de acción dentro del colectivo escolar. De manera particular, aquellas que las estructuras institucionales

permitan, y considerando los distintos márgenes de acción, orientarse particularmente en lo referente a las condiciones de la práctica y vivencia cotidiana de los profesores en el contexto escolar.

En el aspecto relativo a los acuerdos sociales, que de manera interna a las instituciones educativas el PEV ha venido estimulando con la intención de favorecer dinámicas democráticas; se observa un efecto positivo sobre la ideología educativa que los profesores van asumiendo, con una presencia más importante de una ideología Liberacionista. Sin embargo, es importante considerar que aún existe un espacio de oportunidad en relación al posicionamiento ideológico dominante de los profesores: el Liberalismo, pues las caracterizaciones mostradas, pudieran aludir a un liberalismo considerado mayormente desde una perspectiva ética de interés personal, y por ello considere de menor peso las asimetrías socio económicas a las que se enfrentan tanto estudiantes, padres de familia y colegas; esto en contraste con el mítico papel del desarrollo científico y tecnológico como el factor más importante de desarrollo social.

Incluso, una posición ideológica liberalista asociada con un esquema moral de interés personal, en todo caso consideraría el desarrollo científico y tecnológico de manera primordial para el beneficio personal antes que colectivo. También es importante en relación a la configuración ideológica observada en este estudio, considerar que la muestra recabada pertenece al nivel educativo de educación básica: primaria, ya que en este contexto puede resultar natural un alejamiento de una tipología Anarquista.

Igualmente en el contexto del clima escolar, se observan caracterizaciones diferentes en la percepción de los profesores sobre el liderazgo asumido por los directivos en las escuelas en fase 1 y fase 5. Existe la posibilidad de que el PEV se encuentre estimulando de manera general y en forma significativa la asunción de un liderazgo transformacional. Sin embargo, aunque se observa una superioridad estadísticamente significativa del Transformacional en las escuelas en fase 5, es importante la continuidad y énfasis en el trabajo con los directivos escolares, pues el liderazgo Transaccional igualmente se encuentra siendo estimulado. Asegurar un mayor ejercicio del

liderazgo de los directivos no supone que este sea del tipo Transformacional.

Se puede concluir en el estudio la presencia de efectos en los aspectos estudiados asociados al PEV en las escuelas participantes, en cuanto a un posicionamiento ideológico Liberacionista en los profesores, así como a un mayor ejercicio del liderazgo de los directivos, impulsando un liderazgo Transformacional sobre otro Transaccional. De la misma manera, se plantea un reto importante al PEV en relación al logro del avance en los posicionamientos morales críticos de principios democráticos, situación que incorporada a los resultados obtenidos ofrecería un referente más completo para lograr los objetivos que el programa persigue.

En un claro referente a la importancia y trascendencia de lograr cambios dentro de las dinámicas institucionales educativas, sujetas a estructuras sociales, culturales, económicas y políticas; es prudente considerar la dimensión significativa de los logros obtenidos por el PEV: de manera inicial su creciente aceptación en diversos colectivos escolares y su permanencia en las instituciones participantes. Sin embargo, también resulta importante identificar aquellos espacios de actuación que puedan existir dentro de los colectivos educativos y en los que aún no se ha incursionado; en donde se puedan generar cambios sin entrar en conflictos frontales con las instituciones y estructuras más conservadoras del sistema educativo. Buscando de manera inicial modificaciones parciales a la estructuración interna de las escuelas, pensando en dinámicas entre alumnos y alumnos, así como entre alumnos y profesores. Se podrá considerar en función de posteriores estudios longitudinales y con diseños expresos que dos pasos importantes se están dando en este sentido: Primero, el PEV estaría logrando desarrollar una mayor ideología Liberacionista entre los profesores de las escuelas que se encuentran en la Fase 5. Segundo, el liderazgo del centro docente se estaría orientado de una manera más consistente hacia un tipo Transformacional en estas mismas escuelas. Dos logros significativos considerando las distintas dinámicas políticas, sociales y culturales que inciden en los procesos educativos y en la educación institucionalizada.

Referencias Bibliográficas

- Anaya, Roberto. "Razonamiento moral e ideología educativa. Alumnos y profesores de escuela secundaria". En: Álvarez, I. (coord). *De la política a la sociedad. 7 reflexiones desde la frontera*. México: UACJ. 2009.
- Araya, Valeria; Alfaro, Mauela y Andonegui, Martín. "Constructivismo: Orígenes y perspectivas". En: *Revista de Educación Laurus*. Vol. 13, No. 24, pp. 76-92. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Mayo-Agosto 2007.
- Arroyo, Ivonne. *Filosofía de la educación en Chihuahua*. Chihuahua Mex: Edit. Instituto Chihuahuense de la Cultura. 1998.
- Bertely, María. [coord.]. *Educación, derechos sociales y equidad*. Tomo III Comunicación, cultura y pedagogías emergentes. Educación, valores y derechos humanos. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. 2003.
- Barba, Bonifacio. *Escuela y Socialización. Evaluación del Desarrollo Moral*. Aguascalientes, México. Univ. Autónoma de Ags. 2004.
- Bass, Bernard. & Avolio, Bruce. *The multifactor leadership profile*. Binghamton, NY: School of Management. 1985.
- Bass, Bernard. "El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar". En: Pascual, R. (Ed). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea. 1988.
- Contreras, Escobedo, Quintana y Valdez. "La evaluación de los nuevos planes de estudio en la facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Autónoma de Chihuahua". En: revista *Synthesis*. 2003 (Consultado 15 de febrero de 2012) Versión electrónica: http://www.uach.mx/extension_y_difusion/synthesis/2009/01/21/la_evaluacion_de_los_nuevos_planes.pdf.
- Guzmán, A. y Barraza, L. *La ideología educativa de los formadores de docentes de Durango*. Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. 2004. (Consultado 17 de enero de 2012) Versión electrónica disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at16/PRE1178923039.pdf>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. *Metodología de la investigación* (4ª Edición). México: McGrawHill. 2006.
- Hersh, R. Paolito, D. Reimer, J. *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid. Ed. Narcea, S.A. 1988.
- Kohlberg, Lawrence. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Browere. Bilbao, España. 1992.
- León, Orfelio y Montero, Ignacio. *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (3ª Edición). Madrid: McGraw-Hill. 2003.
- Loera, Armando. "Filosofía Educativa de los Maestros de las escuelas del Programa Escuelas de Calidad". En: *Reportes Nacionales fase 3, Evaluación Cualitativa del Programa Escuelas de Calidad*. México: SEP. 2005.
- López, A. y Pérez-Llantada, M. (eds). *Evaluación de programas en psicología aplicada*. (2ª Edición). Madrid: Dikinson. 2005.
- Nussbaum, Martha. *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona: Paidós. 2005.
- O'Neill, William. *Educational ideologies: contemporary expressions of educational philosophy*. Santa Mónica, Cal. USA. Edit. Goodyear Publishing Co. 1981.
- Pascual, R., Villa, A., Auzmendi, E. *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao. Ediciones Mensajero. 1993.
- PROVEE. *Reporte anual del Proyecto de Valores Éticos en la Escuela*. Juárez, México: Programa de Educación en Valores. (Reporte sin publicar) 2009.
- Rest, James. *Manual for the DIT*. (3ª edition). Minneapolis: University of Minesota, Center for the Study of Ethical Development. 1993.
- Rest, J., Narvaez, D., Thoma, S. y Bebeau, M. J. "A neo-kohlbergian approach to morality research". *Journal of Moral Education*, 29 (4) diciembre 2000. pp. 381-395.
- Sandín, Ma. Paz. *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Barcelona: McGraw-Hill. 2003.
- Schmelkes, Silvia. *La formación de valores en la educación básica*. México: SEP. 2004.
- Sen, Amartya. "Capacidad y bienestar". En: Nussbaum, M. y Sen, A. (eds). *La calidad de vida*. México: FCE. 1996.

Worchel, S. *Psicología social. México*: Internacional Thomson Editores. 2002.

Resumen

El artículo es producto de una serie de reflexiones sobre la categoría “nini”, la cual ha sido parte del discurso público en los últimos años, pero cuya construcción es incipiente. El objeto de estudio aborda un tema complejo, nuevo y resulta un campo emergente en el análisis donde incluso la bibliografía existente no logra abarcar el tema con precisión ni profundidad. Por ello el documento presenta un aporte para el estudio del fenómeno social al presentar una metodología para evaluar el impacto de los jóvenes que no estudian y no trabajan, agregando un elemento adicional, pues no han tenido la oportunidad de acceder a instituciones de educación y al mercado laboral. Los “nini” son una nueva generación de jóvenes, cuya vulnerabilidad los hace más “débiles” frente a quienes trabajan y estudian, su futuro será incierto en un mercado global competitivo, es un segmento de la población excluida por naturaleza de las oportunidades de una mejor calidad de vida.

Palabras claves: Jóvenes, educación, trabajo.

Abstract

The article is the result of a series of reflections on the category “nini”, which has been part of public discourse in recent years but whose construction is emerging. The object of study addresses a complex issue and it is a new emerging field in analysis where even the existing literature fails to accurately cover the topic or depth. Thus the paper presents a contribution to the study of social phenomena by providing a methodology for assessing the impact of young people who do not study and do not work, adding an additional element, as they have not had the opportunity to access education institutions and labor market. The “nini” are a new generation of young people, whose vulnerability makes them “weak” compared to those who work and study, your future will be uncertain in a competitive global market, is a segment of the population excluded by nature of the opportunities for better quality of life.

Key words: Young, education, work

Juventud lapidada: el caso de los *ninis*¹

**Youth Stoned:
the Case of *ninis***

José Eduardo Borunda Escobedo^{* 2}

- * Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctor en Ciencias Sociales. Especialización: Estudios Regionales. Adscripción: Profesor de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Chihuahua, adscrito a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Correo electrónico: joseeduardoborunda@gmail.com
- 1 Este trabajo fue presentado para su revisión en la Cátedra Patrimonial Arturo Díaz Alonso “Opciones para la competitividad y el desarrollo de las regiones” organizada por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 28 de septiembre del 2011 en Ciudad Juárez Chihuahua bajo el título de Jóvenes, violencia, participación y educación en Ciudad Juárez: Los Ninis fronterizos.
 - 2 El autor es doctor en Ciencias Sociales por el Colegio de la Frontera Norte, es profesor – investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores.

Fecha de recepción: 14 de marzo de 2012
Fecha de aceptación: 30 de octubre de 2012

Introducción¹

El presente documento es un avance de investigación sobre jóvenes, en el cual se busca establecer parámetros para medir la evaluación de los gobiernos de la alternancia política y su impacto en los jóvenes mexicanos. Las categorías de análisis son dos: los jóvenes de edad entre 14 y 29 años que no estudian y no trabajan y los jóvenes de entre 14 y 29 años que se excluyen de la categoría anterior. El objeto de estudio se construye a partir de estas dos categorías, entre ninis y no ninis. Los indicadores que interesan a la investigación son la violencia, la educación y las formas de participación política y social que se distinguen entre ambas categorías de la juventud mexicana. Se tomará en cuenta los resultados de la Encuesta Nacional de la Juventud 2005 (ENJUV 2005), para analizar los datos entre el plano nacional, el estatal y el local que está focalizado en Ciudad Juárez, otrora escenario de la lucha por la democracia y hoy en día un paradigma de la violencia generalizada que vive el país. Metodológicamente se llevaron a cabo entrevistas y sesiones de trabajo con grupos de enfoque para conocer las versiones, opiniones y posicionamientos juveniles en Ciudad Juárez. Se recurrió al análisis estadístico de bases de datos de la Encuesta Nacional de la Juventud también conocida como “ENJUV”, durante el documento se utilizan las siglas para referirse a la encuesta nacional.

Al presentar la ponencia sobre “Los ninis en Ciudad Juárez”, surgieron varias preguntas que se tratarán de responder con las modificaciones que ha sufrido el artículo, la primera de ellas tienen que ver el campo de estudio donde puede entrar los aportes de la investigación. La cátedra Arturo Díaz Alonso se planteaba un tema central: las opciones para la competitividad y el desarrollo de las regiones en donde el abordaje tomaba complejidad al tratar de encontrar un vínculo entre el objeto de estudio y el campo de estudio propio. Por un lado el tema de los jóvenes como un tema de análisis de las ciencias sociales, los estudios culturales, de la antropología, la comunicación,

1 Agradezco los comentarios de los Drs. Abraham Paniagua Vázquez e Ignacio Camargo González.

el tema educativo, el económico y demográfico. Es decir, el objeto de estudio central que son los “ninis” es complejo y nuevo y resulta un campo emergente en su análisis, incluso la bibliografía existente no logra abarcar el tema con precisión ni profundidad, incluso hay quienes lo consideran un problema para la salud pública (Hernández Montoya y Benjet: 2012). El tema de los “ninis” está en sus primeros cimientos para ser estudiado.

En este tenor, el documento presenta un aporte para el inicio del estudio del fenómeno social al presentar una metodología para conocer el impacto de los jóvenes que no estudian y no trabajan a la economía del país y en los índices de atención educativa a nivel nacional. Para ser preciso, el estudio puede revalorarse desde el campo de la educación (humanidades), así como de la sociología misma (ciencias sociales). Se considera que la Encuesta Nacional de la Juventud (ENJUV) proporciona información y datos que no se han manejado anteriormente y al complementarlos con las reuniones de grupos focales y cuestionamientos individuales nutren el contexto del planteamiento del problema que se ha destacado. De igual manera, la evolución del tema tratado ha propiciado que sea la única información que permita medir a través de la encuesta la magnitud del problema y conocer las características propias de la comunidad estudiada.

La Encuesta Nacional de la Juventud (ENJUV) tiene varias aplicaciones a nivel nacional y es la única que abarca temas sobre la juventud. Por ello se considera pertinente su utilización, ya que permite conocer a través de una línea del tiempo los temas de los jóvenes a través de un seguimiento longitudinal sin variaciones en los indicadores y categorías utilizadas. Permite también esta fuente de información hacer estudios de caso y comparados sobre temas específicos.

I.- Cambio de paradigma

El tema de los jóvenes que no estudian y no trabajan ha sido expuesto a nivel nacional en México en los últimos cinco años. La clasificación del término tiene entonces connotaciones de una nueva categoría de análisis socioeconómico que es con la que nace y otra

connotación despectiva con la que algunos jóvenes de entre 15 a 29 años de edad se sienten agredidos. Hay que recordar que la categoría de “joven” se ubica a quien tiene entre 15 y 29 años de edad, por ello cuando se habla de “ninis” se hace referencia a jóvenes que no estudian y no trabajan agregando un elemento adicional, ya que no han tenido oportunidad de acceder a instituciones de educación y a los mercados laborales.

La palabra “nini” tiene diferentes acepciones y debemos ser precisos para evitar un uso equivocado. Un “nini” desea estudiar y desea trabajar, pero no tiene las condiciones para desarrollar dichas actividades. Sobre su origen epistemológico, la referencia más próxima que se tiene proviene de Europa en el año 2010 (Téllez Velasco, 2011), para referirse a jóvenes de 18 a 34 años que no estudian y no trabajan. Otros autores como Bastinas Colinas (2009) hace referencia a los jóvenes que “ronda los 18 años”. En conclusión, los “ninis” son jóvenes que no estudian y no trabajan y que tienen una edad determinada en la clasificación de la “juventud” que puede ir de entre los 12 a los 34 años en términos amplios.

Siendo este trabajo un estudio exploratorio, se buscó en primer lugar medir un problema y reconocer la magnitud del mismo. La pregunta que trataba de resolverse es como identificar a un “nini” y si en esa búsqueda había otras características de jóvenes que no han sido exploradas por una sociología del trabajo o en estudios culturales. Al realizar sesiones de trabajo con jóvenes universitarios y plantearles el problema a investigar, observamos una reclasificación ampliada del tema al encontrar a jóvenes que estudian, otros que trabajan, otros que estudian y trabajan y finalmente los que no estudian y no trabajan.

Al seguir cuestionando sobre el tema de los “ninis” también encontramos las opiniones a raíz de un intercambio de ideas con investigadores reconocidos a nivel nacional e internacional y uno de ellos, José Manuel Valenzuela, quién desde su óptica reconocía la satanización del término “nini” y a la vez establecía diferenciación en el concepto que se generaba, ya que había por cuestiones económicas y condiciones de clase, “ninis” sin recursos económicos ni posibilidades

de acceder a una fuente de trabajo (desempleados). Había también en la discusión el factor de los que teniendo el recurso económico resuelto, no estudiaban y no trabajaban. En conclusión hay “ninis” ricos y “ninis” pobres, cuya diferenciación es producida por los accesos a una economía de mercado.

Los datos que se presentan a continuación, son los que dieron origen al presente artículo, es decir, los que despertaron el interés en conocer y profundizar en el tema. Por ello se presentan como una forma de contextualización, ya que en el discurso público los datos y cifras son utilizadas para crear una opinión pública favorable, sin embargo, se pueden esconder y/o “maquillar” las cifras.

De acuerdo con los datos proporcionados por el Subsecretario de Educación Pública, Rodolfo Tuirán, existen en México cerca de 9.8 millones de jóvenes entre 19 y 23 años de edad de los cuales muchos no estudian ni trabajan. El dato más oprobioso, indica que solo 13 de cada cien mexicanos que ingresan a la primaria terminan una carrera universitaria². El término de jóvenes aplica a quienes tienen entre 12 y 29 años de edad independientemente de su condición étnica, social, económica y/o sexual. Durante esta década ha surgido un tema de interés social y académico que ha involucrado a personajes de la vida pública en señalar el futuro incierto de los jóvenes en el país. Una razón de la discusión es la incursión de jóvenes en las pandillas, principalmente aquellas que se dedican a matar por órdenes del crimen organizado y que al momento son identificados como “sicarios”. Regularmente, los jóvenes que se dedican a estas actividades no estudian y no trabajan adquiriendo con ello la categoría de “Nini”.

Existe un “olvido social”, ya que los estudiantes universitarios y preparatorianos son a la vez una comunidad académica e históricamente uno de los grupos más vulnerable de la sociedad moderna. Los espacios de apoyo, de gestoría y de políticas públicas no han permitido el total desarrollo social. Un ejemplo es el seguimiento a las becas que se les otorgaron el primer año a los universitarios, después del

2 “Son ninis preocupación central: SEP” en http://www.cronica.com.mx/nota.php?id_nota=520562 del 5 de enero del 2011.

compromiso del gobierno federal. Sería interesante evaluar el programa en su eje de apoyo institucional hacia la juventud, ya que las políticas públicas se han convertido en una lucha de poder entre las esferas de gobierno.

En perspectiva local, el programa “Todos somos Juárez” ha transitado del discurso oficialista y demagogo al fracaso de una política pública centralizada. Es decir, la panacea de los males se centralizó en atender de momento un problema social, de derrumbe económico de la frontera por la ola de violencia que se vive y de la poca o nula atención que las autoridades del gobierno federal otorgaron en su momento a lo largo de la historia en Ciudad Juárez: hubo siempre un olvido del gobierno hacia la mejor frontera de México, pactada y desarrollada desde la capital del país que simplemente volvió al incumplimiento de acciones.

En el contexto anterior, sirve para reflexionar en los resultados de la “Encuesta Nacional de la Juventud” también referenciada como la ENJUV, la cual ha sido aplicada en México en los años del 2000 y 2005. Son un referente en políticas públicas de la situación actual de los jóvenes y sus principales resultados evidencian ciertas complejidades y dilemas que deberá resolver el estado mexicano. La complejidad de la violencia, la educación y la participación juvenil que se han generado en el país son tema de la seguridad nacional que se ha olvidado en el plano de los gobiernos, los tres elementos en conjunto pueden desestabilizar al país y hacerlo caer en la ingobernabilidad. De ahí la necesidad de reflexionar sobre el tema y proponer medidas de pequeño y largo alcance.

II.- ¿Cuestión Cultural o cambio de paradigma?

Hace ya varios años, era común preguntar a los jóvenes de nuestra generación³ una típica inquietud para romper el hielo: ¿Estudias

3 Me refiero a la generación de los que nacimos a finales de la década de 1970. Generación de jóvenes que la máxima tecnología que tuvimos en nuestras manos fue una televisión de bulbos, a blanco y negro. Sin computadora en casa, sin teléfonos celulares y que contábamos con los dedos de una mano.

o trabajas? No había término medio, ya que dábamos por hecho un indicador típico de la sociedad mexicana en dónde el que no estudiaba iba de inmediato a engrosar las filas de trabajadores que laboran en la maquila o en cualquier otro medio de subsistencia económica que apoyara en el seno familiar. En las zonas rurales, el joven que no estudiaba iba directo a las labores del campo, en Ciudad Juárez era enviado a la maquiladora o a trabajar del otro lado de la frontera.

Los Ninis son los nuevos jóvenes que en México no han accedido al mercado laboral y por alguna cuestión no han podido seguir con sus estudios. Otra de las características de los “Ninis” es su edad, para ser considerado como tal, deben ser jóvenes de entre 12 y 29 años⁴ de edad. Otra divergencia con la que se enfrentan con jóvenes de su edad es la calidad de víctimas por las malas políticas públicas que no logran sacarlos de la categoría “nini” al no ofrecer programas concretos. El problema será mayúsculo en la medida que crezcan y la falta de oportunidades generan a su vez un problema social que hoy en día se puede resolver y plantear ante la sociedad misma. Los primeros resultados de esta desatención social son las cifras de investigaciones periodísticas en las cuales se señalan a los “Ninis” con altas tasas de infracción en comparación de quienes estudian y/o trabajan. De acuerdo con un reporte preliminar, los adolescentes detenidos en la Secretaría de Seguridad Pública Municipal, en Ciudad Juárez Chihuahua, tienen un factor común, ya que el 80% de ellos no estudian y no trabajan⁵.

La generación⁶ de los “Ninis” debe ser tratada como especial, aunque siempre han existido generaciones con características peculiares. Vela-Valldecabres resumía que la “Generación X” tenía como carac-

4 Existen otras categorías en donde se establece que son jóvenes quienes tienen edades entre 14 y 29 años.

5 “Nin- nis”, el 80% de menores infractores en <http://www.diario.com.mx/notas.php?f=2011/02/17&cid=edd192c425f48d2fda3ed38e810d89e1> del día 18 de febrero del 2011.

6 Cada generación que llega al campo laboral se distingue por ciertas actitudes y de cambio de paradigma a raíz de transformaciones estructurales que se perciben hasta cierto grado. La invención del internet creó una generación de jóvenes con habilidades diferentes.

terística la desilusión, el rompimiento con el pasado y con un futuro incierto; habían nacido entre 1965 y 1975. Llegó a definírseles como

“... un grupo de gente joven aparentemente sin identidad, con un futuro indefinido y hostil (2010: 370). Cristiani (2011) señalaba que las características de la “Generación Y” buscaban ser reconocidos, eran leales pero en base al esfuerzo no a la imposición y con quienes era necesario negociar dentro del campo laboral, es decir, fueron una generación diferente a los modelos tradicionales de una cultura política no participativa. En el mismo trabajo de Cristiani se encuentra una definición de la “Generación yuppies”, que a diferencia de la “Generación X” eran exitosos, consumían drogas, y tenían riqueza. También se dice que esta generación yuppies “... vivían en un mar de abundancia, todo les salía a pedir de boca” (2010: 371).

En México existe una variable sociodemográfica en donde la base de la comunidad la componen jóvenes en edad de trabajar y estudiar, sin embargo, esa generación se está caracterizando por no estudiar y no trabajar. Esta base de la sociedad, genera la riqueza intelectual y la fuerza laboral que muchos países no tienen y los hace más débiles en comparación con otras naciones. El gran problema es que a pesar de la alternancia política y la construcción de un escenario democrático en México, el estado mexicano no ha podido aprovechar esta riqueza que representa la juventud actual. Más concretamente, a los “Ninis” se les ha hecho pasar de una situación de vulnerabilidad social a una categoría de “malhechores”. En conclusión, de ser víctimas han pasado a ser un lastre social, al menos en los discursos oficiales, sin que tenga en lo inmediato una respuesta a sus inquietudes como seres humanos. Ante esta situación, ser “nini” representa ser tratado como malhechor, delincuente, estorbo social sin medir las consecuencias de que en un futuro ese actor de la sociedad formará parte de los problemas y/o soluciones de la misma comunidad.

III.- Los resultados

De acuerdo con la Encuesta Nacional de la Juventud, la principal causa (el 40%) por la cual los jóvenes habían perdido su empleo era por “Horarios inadecuados”, sorprende el porcentaje de tasa de respuesta, ya que solo otro 10% mencionó que había una “insatisfacción en las propuestas”. Es decir, no había condiciones sociales para atender una necesidad del grupo juvenil en los centros de trabajo y de allí que más del 40% de los entrevistados mencionaran que la principal causa de su baja laboral era por una cuestión de horarios. La misma encuesta, aplicada hace ya 10 años, establecía que las principales causas por las que dejaron de estudiar los jóvenes eran en primer lugar porque “no le gustaba estudiar” con el 12.2% de los encuestados, en segundo lugar estaba la opción económica “no tenía recursos” con el 11.7%, el tercer lugar de las respuestas se encontraba “tenía que trabajar” con el 9.8%, y finalmente, entre otras opciones, “el matrimonio” ocupó el cuarto sitio con el 6.7%. En conclusión, la principal causa de abandono escolar de los jóvenes es por el desinterés en sus estudios.

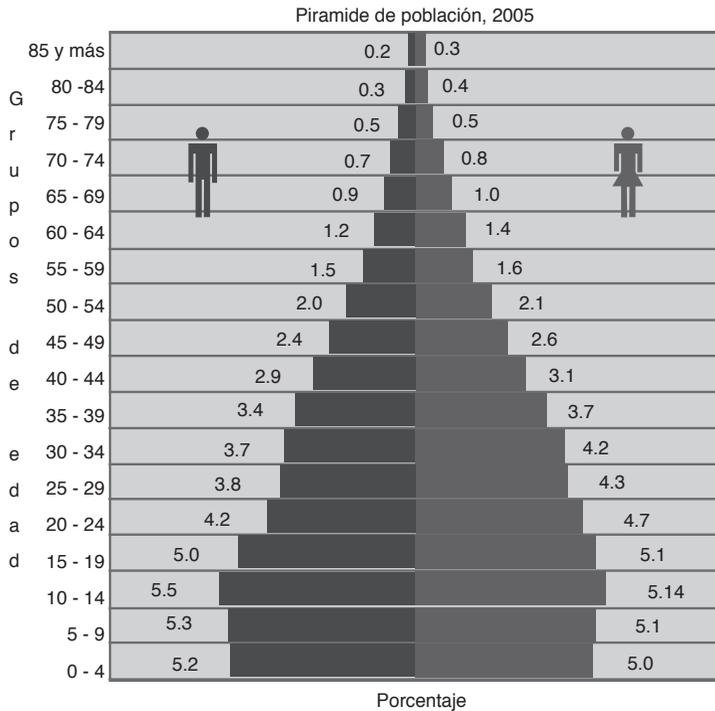
En conclusión, el problema está planteado y las respuestas las tiene el estado mexicano, bastará hacer una actualización de los datos para establecer políticas que atiendan las necesidades de los jóvenes en México. Terminar con los “Ninis” es urgente para la sociedad y el futuro de México, aún se puede hacer algo con esta generación de jóvenes que no consigue empleo, que no estudia y que tiene una proyección del futuro incierto. Quedan muchas preguntas en el aire de esta juventud actual, pero ¿la culpa es de ellos?

IV.- Primeras cifras

Las primeras cifras del presente estudio indican que había para el año 2005 un 27.1% de la población dentro de los parámetros que definen a la juventud entre 15 y 29 años. De acuerdo con las cifras presentadas por el INEGI, en el año 2005 los jóvenes representaban el 13.0% del total de la población mientras que las jóvenes eran el 14.1%

de la población total en México. Sumados los dos porcentajes tenemos un total de 27.1% de la población definida por edad como “joven”.

Gráfica 1. Pirámide de población 2005



Fuente: INEGI. II Censo de Población y Vivienda 2005.

Dado lo anterior, de acuerdo con los datos proporcionados por el INEGI⁷, la población en México era un poco más de 103 millones de habitantes. Si usamos una fórmula simple y dividimos esos porcentajes de la población juvenil y las dividimos entre la población total tendríamos los siguientes totales aproximados: 13, 429,000 hombres

⁷ Fuente: <http://inegi.org.mx/Sistemas/temasV2/contenido/DemyPob/epobla01.asp?s=est&cc=17496> del 13 de febrero del 2011.

y 14, 565,300 mujeres. Una vez que se han definido estas aproximaciones poblacionales a partir del conteo del INEGI del año 2005 se calcularía la población “NINI” de acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional de la Juventud (ENJUV) para tener una aproximación a los datos reales.

Aplicando la fórmula establecida, y considerando los estudios de la ENJUV 2005, donde el 22.1% no estudia ni trabaja⁸ tendríamos una población juvenil estimada de NINIS de 6, 186,740 a nivel nacional⁹.

A continuación se presentan parte de los resultados de la ENJUV 2005, para establecer el porcentaje de los NINIS a nivel nacional, en comparación de los jóvenes que solo estudian y otro sector importante que estudian y trabajan. Sobresale el dato de que el 22.00% de la juventud en el país sería “Nini”, pero hay que tomar, el dato como tal, cuyas especulaciones tendrían otros supuestos por la falta de empleo, trabajo eventual, haber terminado sus estudios recientemente. En este contexto, se establece entonces que a nivel nacional 1 de cada 5 jóvenes ni estudia ni trabaja. Las interrogantes del presente apartado, nos lleva formular dos preguntas sencillas ¿Cuántos jóvenes ni trabajan ni estudia en el estado de Chihuahua? ¿Cuántos jóvenes están en las mismas condiciones en el municipio de Juárez?

8 Véase el cuadro comparativo de la página 9 del enlace. Es recomendable que se tome en consideración el dato que aparece, ya que considera a los jóvenes de entre 12 y 14 años en la encuesta <http://www.redetis.org.ar/media/document/docdetrab.encuestana-cionaldejuventud2005.institutomexicanodejuventud.pdf>.

9 Esta estimación es del autor. En los resultados de la encuesta, la cifra es superior pero muy cercana a los datos obtenidos.

Tabla 1. ¿Actualmente estudias o trabajas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Solo estudio	14724057	43.8	43.8	43.8
	Solo trabajo	9688328	28.8	28.8	72.7
	Estudio y trabajo	1797696	5.3	5.4	78.0
	No estudio, ni trabajo	7390046	22.0	22.0	100.0
	Total	33600127	100.0	100.0	
Perdidos	NC	14936	.0		
Total		33615064	100.0		

Fuente: Elaboración propia con información de la Encuesta Nacional de la Juventud 2005, Instituto Nacional de la Juventud, México, 2011.

V.- La participación juvenil local

La participación política de los jóvenes en la práctica es escasa, ya que de 3,935 candidatos a cargos de elección popular para el proceso 2009-2010 en el estado de Chihuahua, 3218 eran para persona mayores de 30 treinta años¹⁰. Lo anterior representa el 18.22% de espacios para jóvenes que sufren de exclusión social como dinámica cotidiana en sus vidas. El restante casi 82% de candidatos no representa la categoría en el análisis por lo que llegar a ocupar un cargo de elección popular para los jóvenes se reduce en la práctica.

Al considerar los datos anteriores, podemos hacer una proyección del problema en Ciudad Juárez. La construcción de estos datos estimados, serían muy conservadores, ya que tomaríamos la media nacional para hacer el cálculo, sin embargo, la crisis vivencial en la que Ciudad Juárez se encuentra obliga a repensar y replantear que la dimensión del problema es mayúsculo por el alto nivel de violencia generalizada en que se ubica el municipio. Al menos los indicadores que tienen que ver con la violencia reflejan una percepción ciudadana que las cosas siguen

¹⁰ Fuente: Instituto Estatal Electoral de Chihuahua, del 7 de marzo del 2011 en <http://www.ieechihuahua.org.mx/Default.aspx?mod=content&cid=55>.

igual o peor que cuando inicio el Operativo Conjunto Chihuahua, proyectado por el gobierno federal.

Volviendo al punto para ubicar la dimensión real del problema de los “NINIS”, los datos arrojados por el Censo del año 2010 en Ciudad Juárez establecían que había una población total de 1,332,131 habitantes¹¹, tomando en consideración que el 27.1% de la población es joven entre 12 y 29 años de edad, tendríamos un total de 361,007 jóvenes. Una vez hecha la proyección de la juventud, con los parámetros anteriores, y considerando el porcentaje de jóvenes que no estudian ni trabajan, los resultados serían de 79,782 jóvenes bajo esta categoría. Es decir casi 80 mil jóvenes que no trabajan ni estudian en Ciudad Juárez que representarían el 22% de los jóvenes.

Los alcances de la educación superior, en cuanto ingreso y egreso han sido significativos a partir de los datos de 1980 y 2000 que en el estudio http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos_portal/3067/Flujo_escolar_Rep_Mex.pdf los cuales refieren el avance en la disminución de la deserción de nivel primaria la cual bajo de un 47.90% a un 17.80%. Los datos reflejan un avance muy significativo, pero a pesar de ese esfuerzo también representa un fracaso en la política educativa, ya que no existe el 100% de cobertura escolar para las fechas consideradas. Habrá que esperar los datos oficiales al 2010 para realizar las estimaciones correspondientes.

En cuanto a la dimensión del problema de los “Ninis” (véase tabla siguiente) también se refleja un problema de género, ya que los datos que arroja la encuesta, establece que hay una proporción de hombres 1 a 4.2 con referencia las mujeres. El dato precisa que el gran problema se presenta en realidad con las mujeres, las cuales por su calidad de juventud y género son convierten en el sector más vulnerable de la sociedad, sin trabajo y sin oportunidades de estudio en lo general.

11 INEGI, Censo de población y vivienda 2010, México, 2010. Las proyecciones realizadas, son una estimación basada en datos entre las encuestas y datos censales disponibles.

**Tabla 2. Tabla de contingencia 1_1
¿Actualmente estudias o trabajas? * Sexo**

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
1_1 ¿Actualmente estudias o trabajas?	Solo estudio	7239902	7484155	14724057
	Solo trabajo	6638639	3049690	9688329
	Estudio y trabajo	1195476	602220	1797696
	No estudio, ni trabajo	1401715	5988332	7390047
Total		16475732	17124397	33600129

Adicionalmente a lo anterior, las mujeres jóvenes inician más temprano su éxodo escolar, interrumpen con mayor frecuencia que los hombres sus estudios siendo en la etapa con mayor acentuación y/o significancia la edad de entre 15 y 17 años cuando abandonan sus estudios. Entretanto, los hombres dejan de lado sus estudios, preferentemente y por encima del promedio de las mujeres a los 18 o más años. Como se observa en la tabla anexa, al igual que las mujeres jóvenes, los hombres tienen en la edad de entre 15 y 17 años el mayor obstáculo para continuar con sus estudios.

Tabla 3. ¿A qué edad dejaste de trabajar?

			1.9.2 ¿A qué edad dejaste de estudiar?					Total
			Menos de 12 años	12 a 14 años	15 a 17 años	18 a 20 años	Más de 20 años	
Sexo	Hombre	Recuento	124457	1482405	2261906	1994942	1255507	7119217
		% del total	.8%	9.7%	14.8%	13.0%	8.2%	46.5%
	Mujer	Recuento	231201	1876696	3422074	1903629	741462	8175062
		% del total	1.5%	12.3%	22.4%	12.4%	4.8%	53.5%
Total		Recuento	355658	3359101	5683980	3898571	1996969	15294279
		% del total	2.3%	22.0%	37.2%	25.5%	13.1%	100.0%

La vida sexual de los jóvenes, tiene también una connotación cultural, de participación, de interés en ser tomado en cuenta, en expresarse a través de los sentidos en donde el y/o la joven comparte sus primeras interacciones sociales. En este campo, como se puede observar en la siguiente tabla, pudiéramos establecer que la mujer tiene una mayor actividad, ya que se les preguntó la edad en la que tuvieron su primera relación sexual. Sin embargo, el hecho de que las jóvenes mujeres hayan obtenido una cifra superior a los hombres jóvenes, no significan que lo hayan consentido. Los datos son muy duros en este rubro, ya que las menores de 15 años tuvieron un porcentaje superior con el 3.6% de iniciación sexual, mientras que los jóvenes fue del 3.4%.

Tabla 4. ¿A qué edad tuviste tu primera relación sexual?

			4.2.2 ¿A qué edad tuviste tu primera relación sexual?					Total
			Menos de 12 años	12 a 14 años	15 a 17 años	18 a 20 años	Más de 20 años	
Sexo	Hombre	Recuento	13918	511478	4405438	2896340	231251	8058425
		% del total	.1%	3.3%	28.7%	18.8%	1.5%	52.4%
	Mujer	Recuento	7068	560649	2641318	3020485	1082262	7311782
		% del total	.0%	3.6%	17.2%	19.7%	7.0%	47.6%
Total		Recuento	20986	1072127	7046756	5916825	1313513	15370207
		% del total	.1%	7.0%	45.8%	38.5%	8.5%	100.0%

Otro dato interesante de la tabla anterior es que los hombres jóvenes de entre 15 y 17 años tuvieron un pico en los resultados superior a todos los segmentos de la población en estudio con el 28.7% de respuestas referidas a su primera relación sexual. Mientras que las mujeres jóvenes tienen en la etapa de entre 18 y 20 años su mayor actividad sexual referida a su primera relación.

Casi el 70% de los casos anteriores utilizaron algún tipo de anti-conceptivos, lo cual representa en términos de prevención de enfermedades de transmisión sexual una alta exposición de la población menor de 18 años o menos que no tuvo ninguna protección y que bien pudieron haber quedado en un embarazo no planeado. El 68.6% de

las jóvenes que tuvieron su primer embarazo fue antes de los 20 años, de acuerdo con los resultados de la encuesta realizada y que se expone a lo largo de este documento de trabajo.

Tabla 5. Edad a la que utilizaron métodos anticonceptivos por primera vez

			4.14.2 Edad a la que utilizaron métodos anticonceptivos por primera vez					Total
			Menos de 12 años	12 a 14 años	15 a 17 años	18 a 20 años	Más de 20 años	
Sexo	Hombre	Recuento	64250	140170	1735503	2489191	689000	5118114
		% del total	.7%	1.5%	19.1%	27.4%	7.6%	56.4%
	Mujer	Recuento	47590	50687	766691	1585293	1502387	3952648
		% del total	.5%	.6%	8.5%	17.5%	16.6%	43.6%
Total		Recuento	111840	190857	2502194	4074484	2191387	9070762
		% del total	1.2%	2.1%	27.6%	44.9%	24.2%	100.0%

Los datos son muy obvios en ciertos aspectos. Al ubicar por estado el número de “NINIS”, observamos en la tabla siguiente que el estado de Chihuahua, representa el 0.6% del total nacional. También tiene el 2.1% de los estudiantes a nivel nacional y el 0.1% de los que trabajan y estudian. Además, la población juvenil trabajadora es del 0.9%. Tiene el 3.7% de la población juvenil a nivel nacional. En números cerrados, los “NINIS” en el estado de Chihuahua, proyectados en el informe del año 2005 de la ENJUV son de 211,556 jóvenes que no estudian y no trabajan.

De lo anterior se puede interpretar que la fuente de los problemas de educación, participación social comunitaria y violencia tiene su raíz precisamente en la nula o poca atención que se ha prestado al sector juvenil. Los casos de participación de jóvenes en masacres, como “sicarios” a sueldo por parte del crimen organizado es una responsabilidad compartida y donde la cuestión de género no es una variable determinante para dejar exento a la mujer joven, ya que viven actualmente su propia realidad, como un sector marginado de la sociedad.

Tabla 6. ¿Actualmente estudias o trabajas?

			1_1 ¿Actualmente estudias o trabajas?				Total
			Solo estudio	Solo trabajo	Estudio y trabajo	No estudio, ni trabajo	Solo estudio
Estado	Aguascalientes	Recuento	109305	95214	24809	114335	343663
		% del total	.3%	.3%	.1%	.3%	1.0%
	Baja California	Recuento	601417	267526	12836	154531	1036310
		% del total	1.8%	.8%	.0%	.5%	3.1%
	Baja California Sur	Recuento	58573	78727	15095	35277	187672
		% del total	.2%	.2%	.0%	.1%	.6%
	Campeche	Recuento	132691	156633	168	55975	345467
		% del total	.4%	.5%	.0%	.2%	1.0%
	Coahuila	Recuento	343745	224338	37213	187093	792389
		% del total	1.0%	.7%	.1%	.6%	2.4%
	Colima	Recuento	121800	35375	2205	35878	195258
		% del total	.4%	.1%	.0%	.1%	.6%
	Chiapas	Recuento	853919	246903	784	117391	1218997
		% del total	2.5%	.7%	.0%	.3%	3.6%
	Chihuahua	Recuento	691191	308860	41859	211566	1253476
		% del total	2.1%	.9%	.1%	.6%	3.7%
	Distrito Federal	Recuento	1303712	809731	229978	571378	2914799
		% del total	3.9%	2.4%	.7%	1.7%	8.7%
	Durango	Recuento	83736	161195	2440	140416	387787

(Continúa...)

		1_1 ¿Actualmente estudias o trabajas?				Total
		Solo estudio	Solo trabajo	Estudio y trabajo	No estudio, ni trabajo	Solo estudio
	% del total	.2%	.5%	.0%	.4%	1.2%
Guanajuato	Recuento	873056	251467	83080	248996	1456599
	% del total	2.6%	.7%	.2%	.7%	4.3%
Guerrero	Recuento	349410	415573	85570	272281	1122834
	% del total	1.0%	1.2%	.3%	.8%	3.3%
Hidalgo	Recuento	159012	149222	55620	167110	530964
	% del total	.5%	.4%	.2%	.5%	1.6%
Jalisco	Recuento	967219	635385	114097	502836	2219537
	% del total	2.9%	1.9%	.3%	1.5%	6.6%
México	Recuento	1894163	1274297	273059	1022135	4463654
	% del total	5.6%	3.8%	.8%	3.0%	13.3%
Michoacán de Ocampo	Recuento	621213	304360	66979	394437	1386989
	% del total	1.8%	.9%	.2%	1.2%	4.1%
Morelos	Recuento	227939	405288	16975	115088	765290
	% del total	.7%	1.2%	.1%	.3%	2.3%
Nayarit	Recuento	176196	179185	117708	58647	531736
	% del total	.5%	.5%	.4%	.2%	1.6%
Nuevo León	Recuento	597139	364594	34160	346509	1342402
	% del total	1.8%	1.1%	.1%	1.0%	4.0%
Oaxaca	Recuento	654732	531399	15755	169578	1371464

(Continúa...)

		1_1 ¿Actualmente estudias o trabajas?				Total
		Solo estudio	Solo trabajo	Estudio y trabajo	No estudio, ni trabajo	Solo estudio
	% del total	1.9%	1.6%	.0%	.5%	4.1%
Puebla	Recuento	824451	385695	207698	345363	1763207
	% del total	2.5%	1.1%	.6%	1.0%	5.2%
Querétaro	Recuento	215775	141320	32361	56376	445832
	% del total	.6%	.4%	.1%	.2%	1.3%
Quintana Roo	Recuento	139186	103617	14456	69732	326991
	% del total	.4%	.3%	.0%	.2%	1.0%
San Luis Potosí	Recuento	252308	265841	0	267511	785660
	% del total	.8%	.8%	.0%	.8%	2.3%
Sinaloa	Recuento	242315	253756	96543	96852	689466
	% del total	.7%	.8%	.3%	.3%	2.1%
Sonora	Recuento	236821	203847	51595	197184	689447
	% del total	.7%	.6%	.2%	.6%	2.1%
Tabasco	Recuento	590715	152636	0	23838	767189
	% del total	1.8%	.5%	.0%	.1%	2.3%
Tamaulipas	Recuento	327794	269264	144	235073	832275
	% del total	1.0%	.8%	.0%	.7%	2.5%
Tlaxcala	Recuento	233081	58245	0	72732	364058
	% del total	.7%	.2%	.0%	.2%	1.1%
Veracruz	Recuento	384647	675804	112971	846438	2019860

(Continúa...)

		1_1 ¿Actualmente estudias o trabajas?				Total
		Solo estudio	Solo trabajo	Estudio y trabajo	No estudio, ni trabajo	Solo estudio
	% del total	1.1%	2.0%	.3%	2.5%	6.0%
Yucatán	Recuento	243175	160414	39747	138293	581629
	% del total	.7%	.5%	.1%	.4%	1.7%
Zacatecas	Recuento	213622	122618	11792	119198	467230
	% del total	.6%	.4%	.0%	.4%	1.4%
Total	Recuento	14724058	9688329	1797697	7390047	33600131
	% del total	43.8%	28.8%	5.4%	22.0%	100.0%

VI.- Otros datos de interés

Al llevar a cabo una comparación entre jóvenes definidos como “NINIS” y “NO NINIS”, se encontraron rasgos de marginalidad muy fuertes e intensos, que los alejan de las oportunidades de desarrollo humano. Por ejemplo, los datos que arroja la “Encuesta Nacional de la Juventud, 2005” demuestran que los “NINIS” tienen menos acceso al uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Esto representa que culturalmente, socialmente, económicamente y laboralmente serán menos competentes en una sociedad de mercado. En ello, entonces existirá una mayor marginación al momento de desarrollar alternativas para su inclusión en el mercado de trabajo.

También, ya para cerrar esta aproximación al conocimiento de la realidad de los jóvenes, la violencia y su participación en sus ámbitos sociales y culturales, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía¹² (INEGI) presento su estudio sobre violencia y juventud a nivel nacional, destacándose la alta participación de los

12 Véase www.inegi.gob.mx.

jóvenes en actos de violencia y en el cual, el principal indicador es la muerte de los mismo. Si se pudiera medir el grado de participación de jóvenes en actos de violencia y se tomara como indicador la categoría “NINI”, se hablaría de un 80% de participación de ellos dando en consecuencia que ser “NINI” no solo es sinónimo de juventud, marginación y violencia sino también de muerte.

Los datos periodísticos, como fuente secundaria de información, mencionan que la guerra contra el narcotráfico no es exclusiva de adultos, ya que los jóvenes participan en ella como una alternativa de vida, ante la imposibilidad de salir del subdesarrollo que ven en lo inmediato y a las pocas o nulas oportunidades que tradicionalmente se han otorgado a este segmento de la población. Es común, que en la nota periodística como un elemento de la formación de la opinión pública aparezcan como presuntos culpables de ilícitos jóvenes que no estudian y no trabajan, esto está asociado con el indicador de que son menores de edad y tuvieron su primer ingreso a la Escuela de Mejoramiento Social para Menores (modelo de reclusión para menores infractores). Es decir, los menores infractores ocupan más del 80% de los ingresos al tribunal para menores.

En cuanto a la población en general las muertes registradas por la guerra contra el narcotráfico ubicaron a los menores de 26 años como la principal población afectada, ya que representan casi el 66% de las víctimas en el año 2008. El resultado final, mismo que detalla el INEGI, es que en Ciudad Juárez se han multiplicado los asesinatos de jóvenes del año 2007 al 2010 casi o a punto de quintuplicarse en una relación no conocida en Ciudad Juárez.

VII.- Conclusiones y sugerencias

Una de las grandes conclusiones del presente diagnóstico de los jóvenes para el estado de Chihuahua y en concreto para Ciudad Juárez, es que la juventud sigue siendo un sector vulnerable y olvidado de las políticas públicas gubernamentales en general. Que existe una problemática juvenil sin entenderse aún, ya que los problemas de salud, educación, participación y violencia están presentes en los espacios

públicos que comparten niños, jóvenes y adultos, pero sin tener un grupo de enfoque dirigido hacia los jóvenes.

La deserción escolar tienen en los finales de cada ciclo escolar, primaria, secundaria, preparatoria y universidad, los más altos índices de deserción. Es decir, no existe un eslabón cultural, que prevenga en esas salidas del sistema educativo, una oportunidad de continuar estudiando, ya sea que al joven no le gusta estudiar o simplemente existe un rechazo al estudio que también impacta de manera negativa el desempeño y la trayectoria escolar.

Existe en comisión del congreso del estado de Chihuahua una iniciativa llamada “LEY NINI”, se propone al H. Congreso del estado se realicen foros de discusión con especialistas en temas como seguridad nacional, educación, trabajo, salud, seguridad pública y de las conclusiones de dichas mesas de trabajo se plantee una salida al problema que tiene que ver con jóvenes que no estudian y no trabajan.

Se propone que se apoye con estímulos fiscales, deducibles de impuestos, apoyos especiales a los empleadores de estudiantes, así como un exhortar a las universidades públicas y privadas para que se den apoyos a los jóvenes que estudian y trabajan, esto bajo un régimen jurídico que de certeza a los padres de familia y a los estudiantes que su formación como profesionista estará garantizada por el Estado.

Para promover la mejora de la calidad educativa, se propone, otorgar estímulos a los estudiantes para que con sus calificaciones obtengan el beneficio de la exención de pago de colegiaturas, inscripciones y otro tipo de derechos y obligaciones de tipo pecuniario. Lo anterior también bajo un régimen jurídico establecido, dándoles de esta manera la oportunidad de continuar sus estudios y que por cuestiones económicas no abandonen sus estudios.

Bibliografía

Bastinas Colinas, Sabino. “El problema de los Ni Nis”. *El país*. 8 de diciembre del 2009, [ref. de 25 octubre 2012]. Disponible en: http://elpais.com/elpais/2009/12/08/opinion/1260265139_850215.html.

- Cristiani, Álvaro. “Generación Y: ¿Los malos de la película?”. *Revista de antiguos alumnos de la IEEM*, junio, 2011, pp.40-45 [ref. de 28 octubre 2012]. Disponible en: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e2c037d1-fe4a-46eb-bc86-d36f5b026bcf%40sessionmgr110&vid=15&hid=123>.
- Dewi Saron y Corina Benjet. “Los ninis como problema emergente de la salud pública”. *Revista mexicana de pediatría*, núm.1, Vol. 79, enero–febrero, 2012, pp. 40–45 [ref. de 28 octubre 2012]. Disponible en: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=17&sid=e2c037d1-fe4a-46eb-bc86-d36f5b026bcf%40sessionmgr110>.
- Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ), (2002). *Encuesta Nacional de la Juventud* (ENJUV), México, SEP.
- Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ), (2005). *Encuesta Nacional de la Juventud* (ENJUV), México, SEP, [ref. de 30 noviembre 2010]. Disponible en: <http://cendoc.imjuventud.gob.mx/investigacion/encuesta.html>.
- Téllez Velasco, Daniel. “Jóvenes nini y profesionistas titi: la estratificación letrada del desempleo”. *El Cotidiano*, núm. 169, septiembre-octubre, 2011, pp. 83-96 [ref. de 25 octubre 2012]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=32519776009>.
- Vela-Valldecabres, Daniel. “Prolegómenos de la generación X. Algunas manifestaciones cinematográficas”. *Palabra clave*, núm. 2. Vol. 13 diciembre, 2010, pp. 369–386 [ref. de 28 octubre 2012]. Disponible en: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e2c037d1-fe4a-46eb-bc86-d36f5b026bcf%40sessionmgr110&vid=17&hid=123>.

Entrevistas

José Manuel Valenzuela. Noviembre del 2011, Guadalajara Jalisco.

RESUMEN

La violencia escolar ha sido un tema explorado de manera importante en los últimos años desde la investigación educativa en México, sin embargo, en contextos de alta violencia no se han mostrado los impactos de la violencia extraescolar y estructural, en la escuela y en otros espacios comunitarios. El artículo presenta resultados de una investigación que tuvo por objetivo reconstruir el impacto de la violencia en la región noroeste de Chihuahua, desde la comunidad educativa (docentes, padres, estudiantes) de dos municipios en particular. A la manera de estudios en caso y recurriendo al análisis de contenido, se analizan los impactos en la percepción del incremento de la violencia a partir de la experiencia directa; la modificación de la dinámica de las escuelas; el abandono de los espacios públicos y el señalamiento de “nuevos” actores, aparentemente ajenos a la comunidad, que aparecen a priori por su condición social, como los responsables de la violencia.

Palabras clave: Violencia, impactos de la violencia, violencia estructural, comunidad educativa, Chihuahua.

ABSTRACT

School violence has been a topic explored significantly in recent years educational research in Mexico, however, in contexts of extreme violence have not been shown the impact of structural violence, school and other community spaces. The article presents results of an investigation that aimed to reconstruct the impact of violence in the northwest region of Chihuahua, from the educational community (teachers, parents, students) in two towns in particular. In the manner of case studies and by using content analysis, we analyze the impact on the perception of increased violence from direct experience, the dynamic modification of the schools, the abandonment of public spaces and signaling of "new" actors, apparently outside the community, that appear a priori by their social status, as those responsible for violence.

Key words: Violence, impact of violence, structural violence, community education, Chihuahua.

La violencia en la región noroeste de Chihuahua. Experiencias e impactos desde la comunidad educativa

Violence in Northwestern Chihuahua. Experiences and Impacts from the Educational Community

*Marcos J. Estrada Ruiz¹
y Adán Cano Aguilar²*

- 1 Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctor en Educación. Especialización: Educación. Adscripción: Profesor-Investigador en El Colegio de Sonora. Correo electrónico: mestrada@colson.edu.mx
- 2 Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctor en Filosofía. Especialización: Trabajo Social y Política Comparada de Bienestar Social. Adscripción: Profesor-Investigador en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: adan.cano@uacj.mx

Fecha de recepción: 3 de septiembre de 2012

Fecha de aceptación: 29 de octubre de 2012

Preámbulo

En este artículo presentamos resultados de un proceso de investigación más amplio iniciado en el 2011, en la región noroeste del estado mexicano de Chihuahua¹. La investigación tenía por objetivo general reconstruir el impacto de la violencia que circunda a las instituciones escolares, a través de las experiencias de los actores educativos. Es decir se eligió a la escuela como el espacio desde el cual rastrear las problemáticas estructurales referentes a la violencia, de tal forma que lo que interesaba conocer además de esto desde lo escolar, era saber cómo estaba impactando la violencia extraescolar en la región de estudio a través de la comunidad educativa. Así pues, los actores educativos nos han permitido un acercamiento importante a dichas problemáticas, pues nos han mostrado cómo se ha vivido en diferentes espacios, en la familia y en lo público en general.

El argumento base de este trabajo fue que, en términos macro, en las estadísticas nacionales se ve reflejado el incremento de la violencia, pero poco se ha analizado la manera en que se está viviendo y elaborando subjetiva y comunitariamente por los actores, particularmente en el estado de Chihuahua que experimenta desde el 2007 un nuevo escenario de violencia. En este trabajo en particular presentamos parte de las respuestas dadas a las cuestiones planteadas en el estudio más amplio: ¿cómo se ha visto modificada la vida ciudadana en general a partir del incremento de la violencia? ¿Desde qué referentes se ha construido la percepción de la violencia? ¿De dónde se ha alimentado y cuáles han sido sus consecuencias en la vida pública y en la escuela en general?

1 Proyecto financiado en el marco de la convocatoria SEB-2009-1-CONACYT, con clave: 145957. "Comunidad educativa y comunidad escolar: un análisis de la relación de la violencia estructural con la violencia escolar en la región noroeste de Chihuahua".

Algunos antecedentes desde la investigación educativa

En los últimos años en México se han generado una cantidad diversa de investigaciones sobre la violencia en las escuelas, este es un fenómeno que a partir de los años setenta empieza a presentarse cada vez más en las agendas de investigación de países desarrollados como Estados Unidos, Suecia, Noruega y el Reino Unido. Actualmente el tema se ha generalizado también en los países latinoamericanos ante el incremento de las manifestaciones conflictivas, agresivas o disruptivas en la escuela (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2005).

En el campo educativo se destaca, por poner un punto de inicio, la poca investigación en el tema durante los ochentas, apareciendo algunos trabajos sobre la disciplina en la escuela. Pero es hasta los estados de la cuestión del 2003 cuando se hace el esfuerzo por articular las variadas temáticas relacionales con un campo constituido como tal, y denominado, desde el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) como: “procesos y prácticas de disciplina y convivencia en las escuelas. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia” (Furlan, 2003). Ciertamente el campo de estudio inició teniendo como interés la temática de la disciplina, pero en la actualidad ya se ha visto opacado, si es que no superado, por la cuestión de la violencia.

Las investigaciones de los últimos años, además del estado de conocimiento publicado en 2003 por el COMIE, muestran un interés diversificado en la temática. Gómez (2005) por ejemplo analiza cómo se normaliza la violencia en la escuela a través de la propia estructura y funcionamiento institucional y de los códigos estudiantiles, encontrando en los padres de familia un aval a la violencia dada su “inevitabilidad” para la educación de sus hijos. Por su parte Chagas (2005) encuentra, desde las representaciones sociales, las contradicciones en la actuación de los docentes al momento de intentar resolver un conflicto entre los estudiantes en el aula y en la manera en cómo lo abordan entre los mismos maestros. Esta falta de coherencia, sostiene la autora, afecta los valores e información que se trasmite a los alumnos,

generando confusión acerca de la responsabilidad de los actos y en el tipo de relación que establecen entre los pares. Velázquez (2005) relata cómo la violencia se conoce tempranamente por los alumnos y está presente durante prácticamente todo el trayecto escolar, que la autora cataloga como experiencia profunda, que se acompaña de sentimientos de desamparo, desolación, angustia, inseguridad, temor, rencor, etc. Resalta también la manera en que la violencia afecta en la calidad educativa al bajar el nivel académico de los estudiantes que padecen intimidación y que buscan, por este medio, la aceptación de sus pares. La violencia, pues, no como un acto momentáneo, sino histórico que influye en el futuro de los estudiantes. Por último la concordancia con otros estudios es sin duda uno de los hallazgos más relevantes del trabajo de Velázquez, es decir la interpretación de que el alto porcentaje de intimidación a través de la humillación es, en realidad, una relación con el otro que expresa miedo a la diferencia, a la diversidad que en otros trabajos se ubica desde el campo político y la ciudadanía juvenil (Olivera et.al, 2005; Estrada, 2008).

También entre lo que se destaca de los estudios desarrollados en el campo, podemos ubicar algunas definiciones mínimas que nos orientan en nuestro trabajo, por ejemplo la violencia escolar se ha definido como el uso de la fuerza o la amenaza contra personas dentro del recinto escolar; los tipos y matices hace que los autores hagan la distinción entre comportamientos agresivos, incívicos o antisociales. Distinguiendo finalmente a la violencia escolar como aquellos hechos que se manifiestan en golpes o injurias graves (González y Guerrero, 2002). Otros autores asocian a lo anterior el componente de la discriminación o exclusión, que es concebida por los alumnos principalmente como rechazo a las personas, maltrato o falta a sus derechos. Es decir la discriminación es hecha a partir del aspecto físico, pertenencia étnica, tener alguna discapacidad, ser mujeres, ser los “menos inteligentes” de un grupo y, en general, transgredir una identidad estandarizada (García, 2008). Las investigaciones existentes en México han indicado que dichos fenómenos escolares están relacionados con la estructura de las escuelas, las formas de regulación del poder en las aulas y las reglas y normas de las instituciones que condicionan las interacciones entre los

estudiantes y/o los maestros (Gómez, 1996 en González y Guerrero, 2002; INEE, 2007).

La tendencia de los estudios más recientes muestran una línea clara, ciertamente hay diversidad de temáticas y enfoques, pero resalta el interés por la violencia expresada a través del uso de las nuevas tecnologías, en concreto del internet o los recursos en línea, el llamado cyberbullying (Velazquez, 2009; Lucio, 2009) que vuelve, en palabras de una de las autoras, la situación más pavorosa, pues se aprovechan las características de los recursos en línea como la difusión masiva, fragmentación, descontextualización, etc. Así mismo el de fenómenos relacionados con las culturas o prácticas juveniles, que han llevado a casos de violencia en las escuelas y a la intervención de los padres desde las instancias de los derechos humanos (Saucedo y Furlan, 2009).

Como vemos el puente con la violencia estructural y extraescolar que supera a las instituciones no aparece claramente en las investigaciones. Se nota un campo de investigación que está diversificando las temáticas y enfoques, pero que, desde nuestra perspectiva, sigue centrada al interior de las escuelas, y están haciendo falta estudios que muestren de manera relacional el impacto de la violencia estructural, de los contextos amplios, como aquello que se gesta en general fuera de las escuelas, pero que no por eso deja de impactarlas. Se hace necesario, pues, emprender estudios desde los actores de la comunidad educativa, mostrar sus representaciones, experiencias e impactos en general, a partir del nuevo contexto de violencia que ha venido padeciendo México desde el 2007, y la región noroeste del estado de Chihuahua en particular, que ha sido de las más afectadas en este tema.

Incivilidades y violencias

Un tema relevante en la construcción de conocimiento en este campo es la ausencia de estudios que se centren o retomen además de la disciplina/indisciplina y la violencia, la cuestión de la convivencia, lo cual, a la luz del ya famoso pilar “aprender a vivir juntos” (Delors, 1996) no deja de ser digno de problematización. Pero no solo esto, pues se incorpora también el término incivilidades, que no es propio

del contexto de enunciación en México, sino, como dice Furlan (2003), de los países donde más tradición se tiene de investigación en el tema de la violencia, entendiéndola como “ataques cotidianos al derecho que tiene cada uno a ser respetado” (Charlot en Furlan, 2003:250). La distinción conceptual a la que se llega es importante, pues aunque pareciera haber una similitud entre indisciplina e incivildades, lo que separa a esta última de la primera es el componente claro de violencia, y el presupuesto de que las incivildades reiteradas adelantan, en cierta forma, un alto grado de probabilidad de futuras conductas delictivas durante la vida (Furlan, 2003).

Si bien, el hecho de que las investigaciones educativas en México no aborden el tema claramente como “violencias”, se encuentra en su dificultad para categorizarla o caracterizarla, también es cierto que se han avanzado en otros campos definiciones importantes que permiten ir la concretizando en diferentes contextos y sentidos. Para fines analíticos, en nuestro trabajo partimos del concepto amplio de la violencia que se ha asumido desde la Organización Mundial de la Salud (OMS), como “el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.” (OMS, 2002:5). Efectivamente el enfoque de la OMS es desde la salud, pero en una perspectiva más amplia se puede decir que hay un acto de violencia “cuando un individuo impone su fuerza, su poder y su estatus en contra de otro, de forma tal que lo dañe, lo maltrate o abuse de él física o psicológicamente, directa o indirectamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte de forma cínica o exculpatoria” (Ortega y Mora-Merchán en González y Guerrero, 2002:290). Esta última comprensión nos ayuda a ubicarla en el campo educativo y propiamente al interior de las escuelas, encarnando el abstracto “individuo” en profesores y estudiantes, aunque se siga discutiendo conceptualmente si los actos que generalmente se conciben como violencia corresponden más a comportamientos antisociales, agresivos, incívicos, indisciplina o bien incivildades.

También consideramos que dada la complejidad de la temática, y puesto que nos interesa analizarla especialmente como aquella que proviene de las estructuras y que impacta en la escuela, se hace pertinente hablar más bien de violencias, por las múltiples dimensiones que la componen; a la manera de sistemas de acción que, como sostiene Reguillo (2008), implican al menos tres dimensiones: la imposición-autoimposición (daño o perjuicio sobre otros o sobre uno mismo); la intencionalidad o racionalidad (lógicas y objetivos que la orientan); y, la causalidad (sentidos y relatos explicativos). Estas dimensiones si bien no son secuenciales, sí suelen ser relacionales, justamente por ser sistemas de acción, así por ejemplo los secuestros y las extorsiones pueden encontrar su sentido (causalidad) en el logro de dinero y en el control de un determinado territorio (racionalidad) que se disputa entre grupos delictivos. La violencia entonces bajo esta perspectiva, se concibe como sustentada en la habilidad de sujetos competentes y conscientes que buscan alterar la realidad a través de mecanismos o dispositivos violentos, a fin de obtener determinados resultados. Así pues, siguiendo a Reguillo (2008), las violencias son parte de la acción y lógica de actores específicos al interior de la sociedad, y que se guían por racionalidades, causalidades y buscan determinados resultados. Esta perspectiva nos sirve para ubicar a la violencia estructural más allá de las escuelas, sobretodo en la determinación de sus intencionalidades y causalidades.

El contexto de la violencia estructural y la escuela: una nueva realidad en México a partir del 2007

Los cambios que se han venido presentando a nivel internacional como la pobreza, la exclusión, la falta de empleo, los homicidios, etc., se suelen adjetivar como violencia de diversos tipos, y que es mejor caracterizada como violencia estructural al ser inherente a las estructuras sociales y representar en conjunto la injusticia social (Serrano et.al, 2009). De la misma forma la violencia directa (agresión) está presentándose cada vez más como objeto de estudio en la ciencia social y en la educativa en particular.

Aunque el campo educativo se ha empezado a interesar en los últimos años por la cuestión de la violencia, sigue siendo cierto que el sector salud ha sido más productivo en esto (Furlan, 2003), de ahí que sobresalgan el tema de las adicciones y la violencia intrafamiliar. Ahora bien, como mostramos, en México la cuestión se ha centrado en la perspectiva de la indisciplina y desde la mirada estudiantil, pero en general, el ámbito escolar como objeto de estudio para el análisis de la violencia estructural no es algo que haya imperado, se le ha tocado tangencialmente bajo un enfoque médico o jurídico. Lo anterior es resaltado por Furlan (2003) al reconocer que en “zonas de alto riesgo” se están presentando problemáticas que exceden a la propia institución escolar y a las autoridades educativas, y de las cuales no se cuenta con experiencia ni investigativa ni de intervención.

En México estas problemáticas se han acentuado en los últimos años, particularmente destaca el contexto en el que desarrollamos nuestra investigación. En general la frontera norte mexicana marca una tendencia distinta al resto del país, las ciudades de este espacio geográfico crecen demográficamente a un ritmo importante, por ejemplo en el periodo de 1990-2007 lo hizo en poco más del 70%, mientras el resto del país lo hace en un 30% (Escalante, 2009).

Igualmente, si se toman en cuenta indicadores como la tasa de homicidios por entidad, se muestra una diferencia considerable en las ciudades de la frontera norte a lo que ocurre con otras regiones del país, en las que hasta el 2007 habían venido disminuyendo, no así en el norte de la república donde ya es un fenómeno estructural (Escalante, 2009). También es de destacar que por grupos de edad de las víctimas, las ciudades muestran un perfil eminentemente joven (de 15 a 19 años), mientras que en el campo (rural) el perfil es más adulto (*ídem*).

La violencia en el estado de Chihuahua en términos generales se ha incrementado, aunque ciertamente destacan dos municipios, Chihuahua y Ciudad Juárez, tomando en consideración como indicador de la violencia el número de ejecuciones, del 2006 al 2009. Por ejemplo, el municipio de Ciudad Juárez pasó de 26 (diciembre del 2006 a mayo del 2007) a 518 (diciembre del 2008 a mayo del 2009) (Gue-

rero, 2009). Terminando, en conjunto en el estado, con 3500 ejecuciones durante el 2009 (Breach, 2010). En el 2011 solo el municipio de Juárez presentó 1550 ejecuciones (Guerrero, 2012a).

En el contexto de nuestro estudio, la región noroeste de Chihuahua, la situación parece presentar fenómenos parecidos a los de las ciudades, pero también con elementos rurales que hacen que la violencia tome un matiz de mayor cercanía, por lo comunitario, por lo alejado de los centros urbanos y de servicios y de número de población e importancia política y económica de la zona; además de la poca presencia de las instituciones del Estado y la existencia del narcotráfico, que en conjunto llevan a que la violencia se esté agudizando. Siendo este último fenómeno el que en la región parece ocasionar parte de la problemática en estudio, siendo quizá la expresión más clara de la violencia del contexto. En este rubro los relatos periodísticos son los que hasta la fecha han podido aportar algunos elementos para el conocimiento del impacto de lo que ha venido sucediendo en los últimos años, no hay, pues, investigaciones que estén reflejando lo que las notas periodísticas muestran: secuestros, extorciones, migración forzada (desplazamientos), cierre de escuelas, militarización, secuestro general de los espacios públicos, desapariciones y asesinatos de defensores de derechos humanos, etc. (Díaz, 2010; Turati, 2010).

La violencia en el país en términos generales se ha convertido en el tema que parece ser la mayor preocupación para la población, a partir de 2007 la acción principal del nuevo gobierno federal fue la de combatir al narcotráfico, siguiendo una ruta que parece haber incrementado la violencia. A la distancia, se asegura que ha sido una estrategia poco efectiva si se mira desde sus resultados. Diversos especialistas (Merino, 2011) muestran el incremento en el número de homicidios con el inicio de los operativos conjuntos y, por ende, en general, con el incremento de la violencia. Por ejemplo los casos de Chihuahua, Baja California, Durango y Sinaloa que, si bien se sostiene, todavía no se puede establecer un nexo causal entre esto y el inicio de “la guerra contra el crimen organizado”, lo cierto es que la correlación es muy clara (Escalante, 2011). También porque la estrategia ha desembocado en la fragmentación de los grupos delictivos que expanden la violen-

cia a nuevos municipios (Guerrero, 2011), pero además de tal dispersión, también se presenta la diversificación de las actividades delictivas como el robo, secuestro y la extorsión². Y en ese contexto es en el que Chihuahua se encuentra, principalmente en lo que señala Escalante (2011): a partir del 2008 cambia la tendencia de los últimos 20 años y aumenta la tasa nacional de homicidios “de un modo espectacular”, en dos años pasa de 8 a 18 homicidios por cada 100 mil habitantes. Son importantes las reflexiones de este autor, pues pone a debate la idea de que la crisis en el orden local es el factor decisivo para explicar los niveles de violencia en el país. Guerrero (2011) dirá, en parte dándole la razón a Escalante, que las organizaciones criminales al dispersarse se han asentado en zonas propicias como las más urbanas y con gobiernos locales débiles. Pero es Natalia Mendoza (2009; 2012a; 2012b) quien pone el acento justamente en el impacto desde lo local comunitario, mostrando la manera en que se han transformado las relaciones locales desde la lucha entre instancias regionales y nacionales del narcotráfico (Mendoza, 2008) (lo denomina como cartelización), y que parte de lo que está de trasfondo en estos contextos de violencia, es precisamente la desarticulación del mundo rural en México como se había conocido hasta antes de la cartelización.

La región noroeste de Chihuahua comprende a los municipios de Ascensión (colindante con Juárez y frontera con Nuevo Mexico en Estados Unidos), Nuevo Casas Grandes, Janos (también frontera con Nuevo Mexico y con el estado de Sonora), Casas Grandes y Galeana. Hemos puesto el acento en nuestro estudio sobre todo en los dos primeros, dada su importancia en la región, tanto económica como en número de población.

2 Estos resultados han llevado a especialistas como Eduardo Guerrero (2011) a proponer que más que una estrategia punitiva lo que se requiere para reducir la violencia es una estrategia disuasiva, que tenga un menor impacto en términos de vidas humanas y bienestar social.

Nota Metodológica

Los casos específicos donde desarrollamos el trabajo focalizado nos muestran espacios divergentes y por eso representativos de la región. El municipio de Ascensión es semi rural y el de Nuevo Casas Grandes es más urbano, los dos considerados, sin embargo, en un índice de marginación bajo y muy bajo respectivamente (CONAPO, 2010).

Atendiendo a nuestros objetivos de investigación recurrimos a una metodología mixta, que se concentra cualitativamente en dos casos específicos para hacer un trabajo focalizado, intensivo en lo que denominamos estudios en caso, y a una mirada más cuantitativa que atendió a los demás casos, de lo que se llama región noroeste de Chihuahua, por medio de una encuesta³. En este artículo presentamos únicamente lo referente al abordaje cualitativo y comprensivo del estudio basado en las entrevistas y observaciones realizadas con la comunidad educativa de la región, estudiantes, profesores, directivos y padres de familia.

Desde la perspectiva cualitativa la estrategia para el abordaje de la problemática fue la del estudio en casos, que a la manera de Rockwell se fundamenta en la necesidad de atender a los procesos educativos más allá de sus relaciones internas en un caso; sino que lo hace en su relación con el contexto más amplio, “es decir, no se harían estudios de casos sino estudios en casos” (Rockwell, 1986:14). Esta postura consiste en la utilización de conceptos de carácter estructural que permitan analizar los procesos históricos y sociales que se presentan en la realidad estudiada. Se privilegia el estudio de un problema estructural y

3 Se recogió información de 421 estudiantes en 17 salones de 8 escuelas secundarias (técnicas, telesecundaria, estatal, federal) de los cinco municipios de la zona de estudio. El instrumento contenía 5 apartados: A. Características (edad, sexo, religión) de los estudiantes, composición de la vida familiar (miembros del hogar), uso de tiempo libre, desempeño escolar, expectativas de estudio; B. Una escala Likert en la que se mide comportamiento con respecto a la violencia y ubicación del control de la violencia, consistente en 31 oraciones con las cuales los estudiantes declaran estar en menor o mayor acuerdo; C. Seis preguntas de victimización delictiva del hogar, colonia, municipio; D. Percepción de la inseguridad en diversos ámbitos locales y cambios en el comportamiento; E. Palabras con las que representan la comunidad, la escuela, la inseguridad y la violencia.

macrosocial “en casos específicos” (en Bertely, 2000), lo que también equivale a que el etnógrafo no generalice la particularidad, sino que particularice la generalidad.

Analíticamente lo que hicimos fue aplicar algunas estrategias del análisis de contenido, en especial nos inspiramos en una elaboración y comprensión propia de lo proveniente del análisis estructural de Piret (et.al, 1996), que nos indicara, por una parte, del sentido del discurso y, por la otra, acerca de su estructura. Recurrimos en específico a la búsqueda de disyunciones y de estructuras discursivas que nos mostraran la manera en que se han experimentadosubjetivamente las problemáticas de estudio.

Resultados

Percepciones y experiencias de la violencia: elementos del dispositivo estructural, la experiencia directa y los impactos en la educación

La violencia que los sujetos han vivido en la región noroeste de Chihuahua es fundamentalmente de experiencia directa, que es lo que hemos denominado como el dispositivo estructural, en el sentido de que refleja un conjunto de acciones que bien intencional, o no intencionalmente, han tenido por cometido incrementar la percepción de la violencia. Aunque en este caso como mostramos, la cuestión simbólica claramente está presente; es sobre todo la de origen directo la que contienen mayor peso.

Todos los actores educativos consultados relatan haber experimentado hechos violentos, así como su círculo más cercano como familiares, vecinos, amigos y conocidos. La percepción de la violencia se ha alimentado, pues, de la propia experiencia, pero también de toda una suerte de dispositivo inculcador de dicha percepción.

En el siguiente cuadro exponemos, a partir del discurso de los sujetos, aquellos elementos del dispositivo estructural que están ya presentes en sus vidas, y los impactos que se están mostrando en la educación en general a partir de esta nueva realidad. También se aventura, aunque en algunos casos es enunciada explícitamente por

los mismos actores y en otras subyace del análisis, el origen de la violencia, intentando mostrar el peso de lo comunitario-local en los procesos. Es decir ¿dónde se encuentra el origen que nos deleve de dónde proviene la violencia que se vive en lo local?

Cuadro 1. Elementos que componen el dispositivo estructural de la violencia, impactos y orígenes

Elementos del dispositivo estructural	Impactos en la educación	Origen señalado o implícito
<p>“precisamente la cuestión de esta guerra que se está enfrentando más que en mi municipio en el país con respecto a los poderes de cárteles de la droga y cuestiones así”.</p>	<p>“[antes] entrábamos a las tres y media de la tarde y salíamos, la hora más tarde a la que salíamos era a las nueve y media, todos los horarios se recorrieron, por la inseguridad precisamente, no de nosotros como profes, hay chavitas que van hacia los lados extremos del pueblo y a pie solas”.</p>	<p>Cómbate a los carteles de la droga por el gobierno federal e incremento de la delincuencia asociada al mismo fenómeno.</p>
<p>“hubo momentos muy difíciles como cuando se dieron los sucesos de los muchachos linchados hace poquito, más de un año, entonces fue precisamente por esa cuestión de los secuestros”.</p>	<p>“[...] sí sufrimos una situación de que alrededor de la prepa o en la calle, gente armada y que incluso te enseñan el arma, que a las chavitas las hostigaban, las seguían”.</p>	<p>Incremento de la delincuencia asociada a la violencia del narcotráfico a partir de la guerra contra los mismos por el gobierno federal.</p>

(Continúa...)

Elementos del dispositivo estructural	Impactos en la educación	Origen señalado o implícito
<p>“Cuando estaba la violencia mataron al jefe de la policía y ya no tenemos, bueno sí tenemos [policía de] tránsito, pero no hay jefe de policía y la comandancia que no funciona, y la calle está cerrada y pues yo creo que por eso se compusieron [las cosas] y ese era su objetivo.”</p>	<p>“Por ejemplo hace poco que han encontrado varias muchachitas así muertas de diferentes escuelas y hay otras compañeras que han faltado varios días así para no venir, por cuidarse mejor [...] Pues por temor y seguridad, porque las madres o padres las protegen y no asisten.”</p>	<p>Asesinatos asociados al narcotráfico en el marco de la guerra contra los mismos por el gobierno federal.</p>
<p>“[los policías] son muy abusones porque por decir ven a alguien manejando y prenden la sirena nomás para rebasarlo, aunque no tengan nada a dónde acudir, porque está ocurriendo algo y cuando pasa algo se van al otro sector donde no está [pasando nada], para cuando pase todo ir ya nomás a recoger pistas y no se resuelve el problema.”</p>	<p>“Sí afecta, porque por ejemplo en los alumnos, hay algunos que sufren traumas por tanta violencia que hay y dejan de asistir a la escuela o dejan la escuela para siempre.”</p>	<p>Policías presuntamente infiltradas por el narcotráfico, desplazamientos por violencia, fenómenos aparentemente incrementados o develados a partir de la guerra contra los cárteles por el gobierno federal.</p>

(Continúa...)

Elementos del dispositivo estructural	Impactos en la educación	Origen señalado o implícito
<p>“porque no había tantos delitos, homicidios [...] pudiera ser que [acabará] cuando salga el presidente de la república [...] porque dicen que cuando él entró fue cuando hubo más inseguridad”.</p>	<p>“Llegaron un grupito de cholos llamados los refuego y el chavalo disque era de un barrio que se llama la libre 32, cuando salió lo persiguieron hasta la iglesia y ahí lo agarraron a patadas, pero llegó la policía y levantó a los cholos y al chavalo también.”</p>	<p>Percepción del incremento de la inseguridad y la violencia (bandas de los barrios) a partir de las acciones del gobierno federal y de la presencia del narcotráfico en el municipio.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas con actores de la comunidad educativa

La violencia a la que los sujetos se refieren es mayoritariamente la proveniente de lo que en México se ha llamado “guerra contra el narcotráfico”, en distintas ramificaciones pero referidas al mismo hecho. Es decir la ven como la detonante de otros fenómenos que quizá no se habrían presentado sin este antecedente. Tal es por ejemplo el caso de los linchamientos que pusieron a uno de los municipios en la mirada nacional. Pero han sido una serie de sucesos que se vinieron incrementando y que encontraron límite en esto, y que pasaron previamente por otros fenómenos como la expansión de los secuestros, las extorsiones y la aparente corrupción de las policías. Todo este panorama, si bien encuentra explicaciones en las características de lo local, como el hecho de ser una región fronteriza con los Estados Unidos y que el trasiego de drogas ha sido histórico, no había experimentado, sin embargo, los niveles de violencia actuales, sino justo a partir de la estrategia de seguridad del gobierno federal. Tenemos entonces que los elementos del dispositivo estructural que están propiciando violencia, provienen de fuera de los municipios de la región, por más que hayan encontrado asideros históricos.

En términos de los impactos de las políticas públicas en materia de seguridad, podemos decir que sus efectos, no necesariamente previstos, han sido que las comunidades hayan sido violentadas al no

encontrar ecos institucionales; han experimentado procesos de ajusticiamiento, entre otros. Lo cual ha llevado a sostener que la llamada estrategia de seguridad, lo que ha ocasionado más bien por la manera en que se abordó, han sido guerras intestinas entre los cárteles, diversificación de las actividades delictivas y un mayor impacto para las comunidades.

Y dicho dispositivo como dijimos, tiene un componente empírico real que es el de la vivencia concreta de las personas, que combinada con el acuerdo común del incremento de la violencia, lleva a concluir en cambios del contexto como consecuencias de dicho dispositivo. Pero sus impactos se ven reflejados también en la vida educativa de los municipios de la región noroeste de Chihuahua, en este caso podemos observar que sus secuelas se ubican, en primer lugar, en el riesgo de asistir a las escuelas, al que le siguen casos de desaparición y muertes que encuentran como correlato la desertión y el desplazamiento educativo por violencia. Las escuelas del contexto entonces, como una de las instituciones más presentes e importantes, no ha quedado inmune, más aun ha sido la receptora cuasi natural por sus espacios públicos de dichos fenómenos, que la ha llevado a modificar su estructura de funcionamiento y sus estrategias formativas para quienes permanecen en ellas. Aquí lo destacable además de lo anterior, es que la institución como tal, no parece haber presentado mayores estrategias que la de los cambios de los horarios para intentar proteger a los alumnos, principalmente mujeres, lo que nos habla también de la ausencia de otras instituciones del Estado y de la indefensión general de los centros escolares de la región.

Por último la casi obviedad del origen de la violencia del dispositivo. Si bien señalamos que el contexto tiene características geográficas que la hacen proclive a fenómenos de presencia del narcotráfico, el hecho es que este antecedente hasta antes del 2007 no parece haber sido un factor, a decir de los actores, que los pusiera en las condiciones en las que actualmente se encuentran. Y la respuesta la podemos rastrear a partir de nuestro análisis, pues el origen de los hechos de violencia relatados en su mayoría por los sujetos consultados, los encuentran en las acciones que el gobierno federal implementó desde el inicio del

sexenio, siendo la ecuación en apariencia sencilla, pero que contiene una complejidad importante y que otros han aventurado respuestas (Guerrero, 2011): la lucha contra el narcotráfico puesta en marcha por el gobierno federal, es la causa de la violencia que se vive en los municipios de la región noroeste de Chihuahua, pues ha ocasionado entre otras cosas, que se haya dado la ruptura de los vínculos locales que ahora padecen de las problemáticas regionales y nacionales que les eran ajenas (Mendoza, 2012a).

La experiencia directa y a través de otros

La percepción de inseguridad no es una mera elaboración abstracta o incluso mediática, sino por las proporciones de la región noreste de ciudades pequeñas, las noticias de hechos o fenómenos delictivos se expanden rápidamente entre las mismas personas, de ahí que su impacto quizá sea mayor, llevando a que se transforme su vida cotidiana.

Pero el juicio fundamental de la percepción del aumento de la violencia se encuentra más asociada con la vivencia personal, de tal manera que cuando no se ha experimentado la misma, más que a través de otro, la situación aparentemente se matiza, pero este matiz es minoritario, pues como vemos la mayoría de los actores educativos consultados la han experimentado en los dos niveles:

Cuadro 2. Experiencias personales y a través de otros, de la violencia

Experiencias personales de violencia	Experiencias a través de otros
<p>“Como asaltan a todo mundo [...] que te puedo decir a mano armada, con arma blanca y no sé si fue bueno o fue malo, me defendí y no me pasó [nada].”</p>	<p>“Bueno conocemos a mucha gente de aquí que ha sido secuestrada, más que nada secuestrada y mucho que extorción y todo eso, pero creo que lo que más se siente son los secuestros.”</p>

<p>“Sí, por ahí en una esquina, cuando andaba todo eso de balaceras, secuestros, hubo una vez que pasaron ahí [disparando] a personas y estaba uno, llegaron con un balazo ahí lo mataron [...] a mi papá cuando estaban todo esto de los secuestros, le dijeron que me tenían vigilada a mi saliendo de la escuela [...].”</p>	<p>“otras extorciones, decían que les dieran dinero y se hacían pasar por familiares pidiendo dinero o así algún número de cuenta [...] había una tienda que a él, pues lo tenían amenazado que si no pagaba cierta cantidad de dinero, pues iban a empezar con los familiares que es con lo primero que asustan, es con lo que amenazan.”</p>
<p>“pues hay veces que llegan llamadas así que de extorsión, que el coronel o así.”</p>	<p>“unos tíos tuvieron un asalto en la carretera, iban para Casas Grandes, habían acabado de sacar una troca nueva, se la quitaron, celulares, relojes, billeteras, tarjetas, todo eso.”</p>
<p>“Una vez me tocó ver a unos en un carro que fueron asaltar a la licorería, que está cerca de mi casa. Iba con mi hermanito y mi primo, y salimos corriendo porque nos tocó ver todo [...] cuando vimos que se bajaron con las pistolas y todo eso salimos corriendo.”</p>	<p>“Una vez un tío le marcaron y por una llamada anónima le dijeron muchas cosas, lo amenazaron y desde entonces se fue a vivir a otra parte; [a un vecino] dijo que él iba pasando ahí, por un banco, y cerca de ahí está un puesto de [comida], y estaba el semáforo en rojo y se bajaron creo que dos muchachos encapuchados y le dispararon [a un joven], él se enteró creo que le habían dado como treinta balazos.”</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas con actores de la comunidad educativa

Los relatos son gráficos de la violencia extrema que las comunidades han experimentado. Hacemos alusión a sus dimensiones de ciudades pequeñas porque estos hechos se expanden rápidamente entre las personas, por sus tintes todavía comunitarios de cercanía, ninguno de estos hechos pasa desapercibido; más aun tienen impactos mayores, pues suelen ser conocidos o se logran ubicar los lugares de los hechos por los que habitualmente discurren los sujetos. Es decir la percepción de inseguridad y de violencia por las condiciones de las localidades es mayor, y el sentimiento de vulnerabilidad aumenta, pues están expuestos a diferentes frentes: al de la violencia extrema

de secuestros y asesinatos, así como al de los intentos de extorsión telefónica que, sin embargo, también está acompañada de los mismos elementos de lo local comunitario, donde “todos se conocen”. No es, pues, la extorsión impersonal sin referencias cercanas como la de otros contextos quizá más urbanos o de metrópoli.

Ahora bien, a partir de las percepciones sobre la violencia que se alimenta de la experiencia personal y del dispositivo estructural, podemos señalar también el modo en que se explica la situación. El análisis nos sirve, ya que de la manera en cómo explican el hecho, se puede desprender su toma de posición ante el contexto de violencia que viven y en cierta medida también las dificultades de su solución.

Inspirados en el análisis estructural (Piret et.al, 1996) que sirve para resaltar las estructuras dilemáticas y disyunciones que se presentan en el discurso de los sujetos, podemos ver, en un primer momento, que los términos en que está planteada la solución —y que nos habla de su representación— para los mismos es de origen maniqueo, centrada en dos actores fundamentales que simplemente pueden estar de un lado o del otro, y el dilema implícito es que se debe superar dicha separación.

Esquema 1. Cómo superar la violencia

Postulado: superar situación actual de violencia

Diagnóstico realidad 1: "Policía bueno" vs "gente (ciudadanía) mala"

Diagnóstico realidad 2: "Gente (ciudadanía) buena" vs "Policía mala"

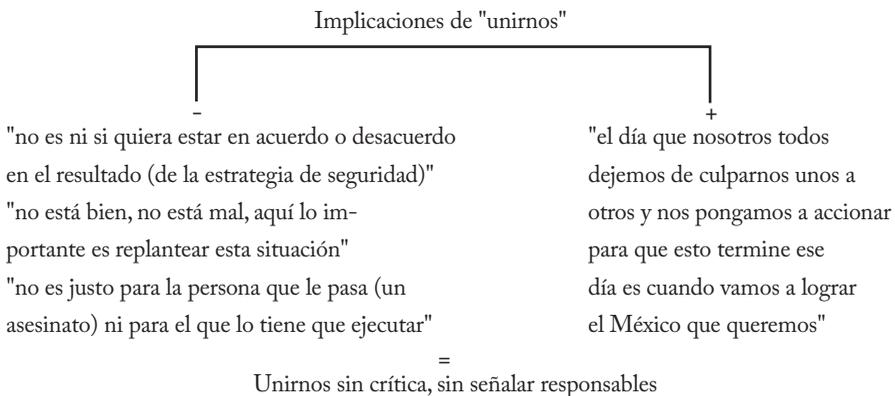
Solución: Unirnos

El esquema parecería obvio o de sentido común. Bajo la idea de que “los buenos somos más” el resultado es que se logre revertir la situación, pero no parecen existir mediaciones o puntos de contacto para el paso de una realidad a otra, y ese es quizá uno de los problemas, la ausencia de mediaciones que lleven a la realización de lo que es aparentemente un acuerdo. La explicación dada por algunos de los sujetos consultados, por una parte se ubica en los ciudadanos en

general y, por otra, en los policías. Es decir en lo que consideraríamos a partir de lo dicho, dos esferas irreconciliables en las cuales se concentra la explicación de los problemas. Y damos un paso hacia una mejor comprensión, pues si bien los sujetos ubican las problemáticas que han acentuado la violencia en su contexto, el hecho es que no necesariamente se logran descubrir de dónde provienen, cuáles son los factores estructurales y dónde radica la responsabilidad de los actores, pues la relación de solución está planteada en los términos simples de ciudadanos y policías (buenos y malos) que deberían de unirse.

El eje entonces es la idea de “unirse” que en realidad es el trasfondo del esquema anterior, pero que no logra mostrarse de manera clara. Desde el análisis estructural aplicamos lo que se denomina estructura cruzada, lo que hacemos es seguir la valoración del postulado “unirnos”, es decir cuáles son los elementos que lo componen en términos de su valoración. Así lo que se encuentra es lo siguiente:

Esquema 2. Valoración e implicación de “unirnos” para solucionar la violencia



El eje de “unirnos” entonces cobra mayor sentido, y va en consonancia con lo que otros estudios sobre cultura política han mostrado acerca de los implícitos que existen cuando se apela a la unión, que

en general suelen esconder una pretensión de homogeneidad y negación de la alteridad (Estrada, 2008). En este caso, por la temática es todavía más grave, pues la disyunción como vemos lleva a un mismo resultado. En la valoración negativa del eje “unirnos” se ubica una cierta neutralidad ante los resultados de la estrategia de seguridad. No importa enjuiciar (emitir una valoración) sus efectos, sino que la situación de seguridad cambie. Pero se justifica como injusto el hecho de emitir dicho juicio o de discutir los efectos de esa política pública por atención a las víctimas y victimarios, resultando ya en un dilema insalvable. Del lado del eje positivo aparecen elementos discursivos que nos acercan a una mejor comprensión de lo expuesto en el lado negativo; es decir señalar culpables emitiendo juicios sobre los resultados evidentes de una mala estrategia de seguridad, es, para estos actores, como quedarse en el nivel simple de inacción de culparse unos a otros y alejarse del acuerdo.

El sentido soterrado del discurso en esta división, parece ser el que los “caídos”, los muertos, no son el bando de los buenos como lo vimos en el análisis estructural, de ahí que se diga: “Pues ya no matan a gente inocente y la gente que anda mal no la matan, simplemente desaparecen y ya no los vuelven a ver.” El entramado que se ha venido analizando a partir de las experiencias y percepciones de la violencia en los actores de la región noroeste del estado, lleva a sostener que junto con el dispositivo, hay una suerte de justificación de la violencia a partir de quienes representan los “malos”, y cuyo destino está justificado desde su supuesta militancia en el bando que no está con los ciudadanos “buenos”. Esta lógica maniquea no solo encuentra sus consecuencias en esto, sino en otros campos como el político, aunque de suyo, es más que suficiente para concitar la atención de las políticas públicas y de cuestionar también el papel que diversas instituciones están jugando en esto como la escuela.

Pareciera, pues, que el señalamiento de responsables, de emitir juicios sobre la realidad y de realizar críticas, más que contribuir a soluciones solo genera inmovilidad, lo que también refleja una intencionalidad pragmática de solucionar la situación sin pasar por un análisis previo. El resultado claro es el de que los actores se unan en este

mismo sentido para la solución de la problemática de la inseguridad y la violencia, dejando atrás sus efectos, en el que tanto víctimas como victimarios no sean evidenciados o visibilizados, teniendo como resultados por una parte la injusticia y, por la otra, la impunidad.

Dónde está la violencia: representaciones de espacios y sujetos que la encarnan

La pregunta encuentra en los actores una doble connotación, pues su respuesta fue tanto en un sentido espacial-geográfico como en el señalamiento hacia determinado grupo de personas o con ciertas características. Esta parte del análisis abona a las representaciones y explicaciones que se dan sobre la violencia en el contexto de la región noroeste de Chihuahua.

Cuadro 3. Espacios y sujetos que representan la violencia

Colonias, barrios y calles del municipio	Sujetos que la representan
“Pues [donde vivo] es un barrio seguro, por ejemplo en la [colonia] estación sí se pierden muchas cosas.”	“Pues que allá había unos secuestradores [...] Pues nomás que por ahí vivían y que hay otra familia que es ratera y que les roban a toda la gente, ellos se meten a las casas cuando no están las personas.”
“Para estar segura nada más es no andar metida en cosas malas como en barrios, mientras no andes en cosas malas no pasa nada.”	La gente de los barrios
“Que aquí [en mi colonia] no hay tantos malandros como en las otras.”	“malandros”
“Antes me daba miedo pasar por ahí, por enfrente de la tortillería, porque enfrente vivían unos sicarios [...] a un vecino le tocó ver que mataron a una persona que estaba cenando en un puestecito.”	“Sí, pues nada más me tocó ver a un cholito con navaja.”
(Continúa...)	

Colonias, barrios y calles del municipio	Sujetos que la representan
“[mi colonia] es más segura que las demás [...] allá por la primero de mayo, en la reforma sí [es inseguro].”	“aquí no hay tantos cholos”
“Pues [los de mi colonia] no de hecho nunca agarran lo que no es suyo”	“Por ejemplo cuando vienen las personas del sur, sí se pierden cosas.”
“la colonia”	“no me gusta es que se juntan muchos cholos [...] al menos no se acercan a mi casa.”
“la colonia”	“calles por donde se juntan muchos cholos o malandrines.”
“las plazas y unas tiendas”	“Lo que no me gusta es que hay muchos cholos y que hay muchos que andan armados.”
“a mí me da miedo el callejón de la primaria, la calle del kínder y la primaria, entre las oficinas y el salón amarillo y acá atrás del estadio.”	“Pues porque cuando paso luego la gente dice, ‘hay muchos cholitos.’”

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas con actores de la comunidad educativa

A nivel local, en los municipios, los actores de la comunidad educativa consultada ubican claramente aquellas colonias, calles y espacios que les representan riesgos, bien sea por su historial real o basado en hechos o prejuicios; así como los sujetos que las habitan o por las cuales discurren. De hecho parece que la ubicación de las primeras no se entiende sin la identificación de los segundos, es decir un determinado espacio se vuelve “riesgoso” por las personas que las habitan o se las apropian temporal o indefinidamente. Así entonces el eje de la representación está más que en los espacios, en las personas. Lo anterior encuentra su fundamento en que los sujetos ven como peligrosos o riesgosos los mismos espacios que ellos habitan, pero marcando un segmento específico de ese espacio compartido, alguna colonia del mismo municipio claramente identificada; alguna plaza del mismo, una tienda en particular, etc. Pero la cuestión es que estos espacios crean una percepción de inseguridad por las características de quienes

la componen, destacando en general lo que nombran como malandros y principalmente los cholos. ¿Quiénes son estos y por qué su presencia genera la imagen de inseguridad y violencia? Conviene caracterizarlos, pues son un elemento clave para entender el juicio de los actores. Los cholos en general son parte de los procesos culturales transfronterizos de las culturas juveniles, que provienen a decir de Valenzuela (2003) de los años sesenta, teniendo como características —nunca homogéneas— las carencias económicas, segregación derivada de su pertenencia étnica, segregación barrial (que al mismo tiempo es un fuerte referente simbólico) y, en especial, su vestimenta, componente principal de su estigmatización y connotación de alteridad: pantalones usualmente usados para el trabajo en la industria, camisas de franela, paliacates en la cabeza, camisetas sin mangas, etc. En conjunto parecen evidenciar su adscripción al trabajo y la vestimenta y su uso transferido a otros ámbitos, se presentan (ante los demás) como peligrosos y evidencian figuras estigmatizadas (Valenzuela, 2003). Es, pues, la imagen del otro que, bajo las pretensiones de homogeneidad y de no irrupción de crítica vista más arriba, representan al mismo tiempo la contradicción de lo negado y lo señalado, como una fuente de violencia por la aparente irrupción de su diferencia.

Sus condiciones entonces, llevan a que se movilice un anclaje de la representación social y que, siguiendo los hallazgos de nuestra línea de argumentación, se señalen como los responsables directos de la violencia e inseguridad del contexto, pero más aun se normalice su exclusión y, a priori, lo que les sucede, pues no forman parte de la “normalidad” o de los ciudadanos “buenos” que antes analizamos: “sí se escuchaba que mataban, pero a personas que estaban así en el narco, no a personas normales.”

Condiciones propicias para la violencia en el contexto

También resultó importante conocer algunos aspectos propicios para que la violencia se presente, a la manera de vulnerabilidades sociales que ante los hechos provenientes de lo estructural, no han en-

frentado soportes de resistencia en lo local, sino que, más aun, parecen haber encontrado raíces a las cuales asirse.

Cuadro 4. Vulnerabilidad hacia la violencia y sus consecuencias

Condiciones de vulnerabilidad social hacia la violencia	Consecuencia aparente de la vulnerabilidad
“más espacio en los cuales los jóvenes sobre todo los niños y los jóvenes puedan dedicar su tiempo positivamente porque no lo hay, es muy poco”.	Ocio negativo, proclive a las conductas antisociales.
“instalaciones deportivas, pero no nomás la cuestión de la infraestructura, sino también la humana, gente que realmente se dedique a los jóvenes, que estén al pendiente a través de programas de situaciones que involucren a los jóvenes a estar ocupados.”	Ocio mal encausado, proclive a las conductas antisociales.
“yo creo que nos tendríamos que ir a la raíz del problema y la raíz es [...] la familia [...] las mamás tienen que salir a trabajar, hay mucho chavo solo entonces, aquí el eje central es la economía.”	Desintegración familiar, falta de recursos económicos en el hogar que parece devenir en la integración de los jóvenes a actividades ilícitas.
“No tocamos eso [el tema de la violencia], no nos llama la atención. Nos olvidamos que hay mucha inseguridad y todo eso.”	Negación de la violencia que incrementa el riesgo.
“También lo que le falta a la colonia es más seguridad aquí cerca, porque sí tiene caseta [de la policía], pero nunca hay nadie.”	Ausencia de seguridad pública que incrementa el riesgo.
“Muchos se han ido de la colonia, pero otros han hasta comprado armas para protegerse.”	El rompimiento del tejido social y la latencia de la justicia por propia mano.

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas con actores de la comunidad educativa

Para la temática aquí tratada, se han emitido en otros estudios y en la atención desde las políticas públicas, recomendaciones que suelen

pasar necesariamente por el reforzamiento o reconstrucción del tejido social, y más en concreto en la creación de capital social en las comunidades (Bellair y Browning (2010); Vial, Junges, Olinto, Machado y Pattussi (2010) en Tapia, (2011)), que logren atemperar el impacto de la violencia.

Lo que mostramos en nuestro caso es que hay distintas condiciones de vulnerabilidad que son señaladas por los actores como faltantes en el contexto de la región noroeste del estado, principalmente como espacios destinados a los jóvenes a los que, implícitamente, se les concibe como un grupo vulnerable y un factor importante en la violencia que padece actualmente la región. Son dos situaciones de vulnerabilidad que a decir de la comunidad educativa consultada, tendrían que resolverse para que los jóvenes no fueran parte de esta realidad de violencia. Una es la de crear espacios que permitan que se mantengan ocupados, en sitios de recreación; otra, relacionada con el empleo, pues los recursos económicos y la condición de pobreza es comprendida como una situación que pareciera orillarlos a conductas propicias de violencia. Así como ciertas determinantes que no tienen que ver explícitamente con la “problemática” de la juventud, como el abandono de facto de los hijos, como una consecuencia de la desintegración familiar y el trastocamiento del tejido social y capital social que existía, y que se empieza a resquebrajar con los desplazamientos que se han comenzado a dar de los familiares, amigos y vecinos que, por las condiciones de violencia, han abandonado el municipio, incrementando la vulnerabilidad, ya que los soportes se han ido perdiendo con estos procesos. Las diferentes consecuencias de estas vulnerabilidades son precisamente la proclividad de los sectores juveniles hacia las prácticas antisociales, bien sea por la falta de espacios de recreación o de contención familiar, así como el incremento del riesgo por la ausencia de seguridad pública y la negación de las problemáticas, que no permiten que éstas sean percibidas y analizadas en su justa dimensión.

Lo anterior como una extensión de la postura de no emitir juicios sobre los resultados que han ocasionado la violencia. Y, como el correlato obvio, el desgaje del tejido social que deja de atemperar las

distintas vulnerabilidades ante la violencia. Esto es, pues, una pauta que los actores trazan como posibles acciones para el porvenir, de las cuales, sin embargo, aunada a la cuestión juvenil que ya es en sí relevante por su peso, está la de la familia.

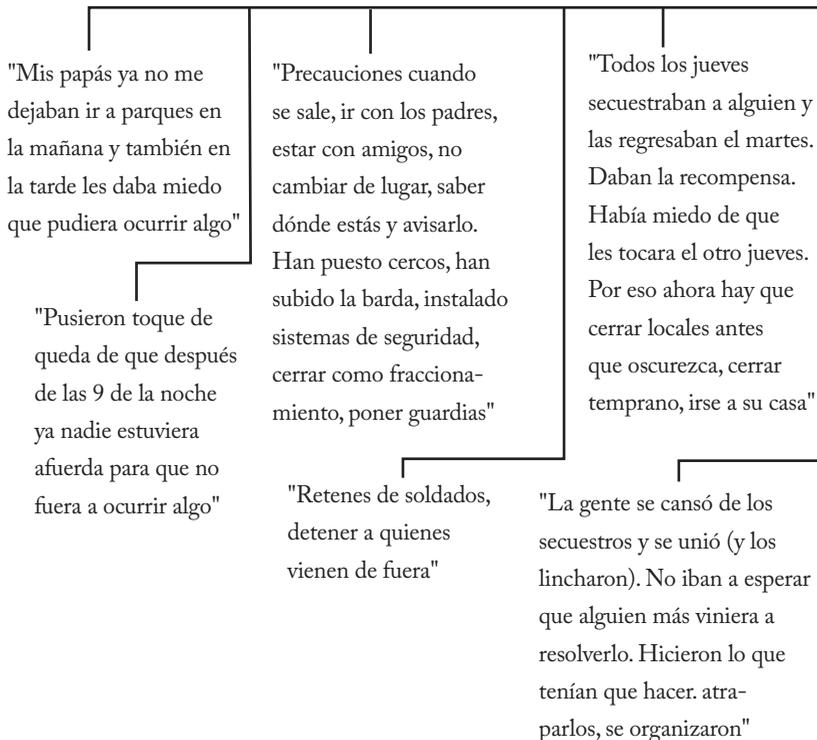
Ciertamente las cuestiones socioeconómicas como expresión de la lógica de la frontera, han devenido, en lo económico, en una incorporación de ambos padres al trabajo, que ha tenido como consecuencias sociales lo que hemos mostrado aquí, el prácticamente abandono de los hijos en el hogar por la necesidad de trabajar de ambos padres. Pero aunado a esto que diferentes estudios lo explicarían desde la lógica de la maquila (feminizado hasta hace poco (Grijalva y Zúñiga, 2009), bajos salarios e intensificación del trabajo, precarización laboral, dificultades para la educación y el cuidado de los hijos, etc. (Solís, 2009)), también es cierto que hay elementos de desintegración familiar que se muestran en la falta de comunicación entre los familiares, de hijos que descubren indicios de que alguien entró a su casa y que no son escuchados por los padres; de peleas y agresiones entre familiares, etc. Este tendría que ser en el contexto de estudio, un punto prioritario de atención de la vulnerabilidad hacia la violencia.

Afectaciones de la violencia en la vida pública y ciudadana

Por último en nuestra exposición analítica, mostramos uno de los impactos más claros que descubrimos a partir de las representaciones y condicionamientos del dispositivo de violencia, al que se enfrentan los actores de la región noroeste de Chihuahua. Es justamente uno de los impactos que, paradójicamente por su naturaleza, podría contribuir a disminuir el peso de dicho dispositivo, y es quizá por eso mismo el que más debilitado se ha visto. Nos referimos a la afectación que ha sufrido la vida pública-ciudadana. Lo anterior se expresa en lo siguiente:

Esquema 3. Impacto de la violencia en los espacios públicos y la vida ciudadana

Presencia en el espacio público



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas con actores de la comunidad educativa

El esquema representa, en la parte superior, lo cercano que los discursos de los actores se encuentran de la presencia ciudadana en los espacios públicos, y en su base, o en el fondo, la cercanía hacia lo que denominamos como el abandono del espacio público. ¿Cuáles son los hechos que llevan a que en su mayoría los sujetos estén dejando de irrumpir en lo público y se presente un nuevo fenómeno de reclusión hacia lo privado? Los mismos actores de la comunidad educativa nos lo muestran, entre los factores que podemos ubicar como detonantes del alejamiento hacia lo público, se encuentran las primeras reacciones

ante los hechos de violencia, restricciones de los padres hacia los hijos para salir y, si lo anterior es inevitable, hacerlo siempre acompañados y en contacto constante con la familia. Como elementos de mayor peso del alejamiento de lo público, tenemos cuestiones graves que van desde la presencia militar y la limitación de la libre circulación por los municipios (principalmente de los que vienen de fuera), hasta toques de queda de facto impuesto por las mismas condiciones de violencia. Es decir no como una medida promovida por la autoridad, sino como una reacción cuasi natural de las comunidades ante el panorama de inseguridad. La intención era que se evitara lo que se había convertido en una perversa tradición de “los secuestros de los jueves”. Quizá lo más dramático que muestra el esquema, es que después de este abandono de la vida pública ciudadana, su parcial reapropiación vino con un hecho de linchamientos, que volvió a poner a sectores de la población nuevamente en los espacios públicos, sin que fuera por eso mismo una tendencia definitiva, pues la ausencia de las instituciones no atenuó la percepción de inseguridad, más aun se incrementó, pues se esperaban represalias de los grupos delictivos.

Qué nos dice que su respuesta ante la violencia sea esencialmente ya no salir a la calle, o hacerlo lo más mínimo de día y prácticamente encerrarse en la noche. Nos dice que el dispositivo de violencia y las representaciones que inculca, obtura, en gran medida, las condiciones que pueden revertir su superación, como lo es la participación ciudadana y la promoción de capital social y las redes que se crean desde lo público. Es, pues, uno de los efectos más perversos de la violencia: clausurar los espacios públicos de donde puede venir la mitigación de sus efectos, que en este caso, paradójicamente, fue retomada en parte por la misma lógica de la violencia.

Comentarios finales

Si quisiéramos hacer una síntesis a partir de las dimensiones de la violencia que plantea Reguillo (2008), desde los resultados expuestos, podríamos decir que en general hay una dimensión de imposición de la violencia que encuentra, desde los actores, como fuente a las accio-

nes emprendidas por el gobierno federal a partir del 2007, y si bien se ha dado más a través de la experiencia personal por lo expuesto aquí, no puede obviarse tampoco el que ha sido más bien algo propiamente comunitario, en lo cual naturalmente la escuela también ha resentido el impacto. Las intencionalidades y racionalidades explícitas son el combate al narcotráfico, pero del análisis subyacen impactos que entre otros, llevan a sostener que los procesos de violencia parecen desembocar en el control local que ya no es comunitario, sino quizá regional o nacional, como una fuerza que dejó de ser perceptible para la comunidad, que ha tenido como consecuencia abandonos secuenciados de la vida pública. La causalidad por su parte, si bien se puede entender en cierta medida por las dimensiones anteriores, es decir por las acciones del gobierno federal y la lucha de los grupos delictivos, es paradójicamente ubicada al interior de las comunidades en actores evidentes de los contextos, pero que parecen lejanos o ajenos, “los cholos”, los “malandros”, la gente no “normal”. Estas expresiones evidencian, además de los elementos de discriminación, intolerancia, criminalización juvenil, etc., a una comunidad de nuevos actores (los más evidentes quizá) que han subvertido el orden de lo local y que es en la atención a esta nueva realidad, a la que se le tiene que poner cuidado, para comprender mejor lo que parece estar sucediendo en el contexto más amplio de la violencia en la región que hemos estudiado.

La epidemia de la violencia como la denomina Guerrero (2012b) se ha expandido a otras regiones del país, en algunos casos se ha estabilizado, pero en ninguno ha regresado a los niveles que tenía antes del 2007, cuando empezaron las acciones del gobierno federal contra el narcotráfico. Lo que hace pensar que los impactos por la manera en que han sido violentadas las comunidades de la región noroeste de Chihuahua, no solo por lo aquí expuesto, serán de largo plazo y, quizá, permanentes, por lo que estrategias de mitigación se vuelven urgentes en la región.

Si bien se muestran contextos que históricamente han convivido con fenómenos como el narcotráfico, lo cierto es que nunca habían experimentado los niveles de violencia actuales, lo que lleva a sostener que efectivamente su incremento se debe a las acciones desplegadas

por el gobierno federal en el 2007, de la cual la comunidad educativa, como actores de instituciones públicas y habitantes de dichos municipios de la región, han sido receptores casi naturales de los fenómenos y las ha llevado a cambiar su dinámica de funcionamiento. Es decir han sido violentadas sin que hayan existido para su amortiguamiento mediaciones institucionales que las previeran y atemperaran, y más aun no se ven estrategias remediales que las atiendan. Las propias acciones de las instituciones escolares se han concentrado en cambiar sus horarios y en consecuencia reducir el tiempo escolar en general. Pero el impacto no es únicamente en esto, sino en el miedo constante con el que ya parecen vivir los actores de la comunidad educativa. La escuela sin duda tiene grandes aportes que hacer, pero en la región parecen estar todavía digiriendo la situación o normalizándola. Experiencias llevadas a cabo en el mismo estado, como las recopiladas por Conde (2011), pueden ser adaptadas a estas escuelas.

El maniqueísmo planteado en buenos y malos nos habla de algo que tiene más hondura, la exterioridad en su sentido más profundo, los otros que representan a los de afuera, los ajenos a la comunidad, y refleja los fenómenos de una violencia que al igual que en el resto del país, también encuentra asideros locales en las pretensiones de homogeneidad, exclusión, intolerancia y animadversión por lo otro. En esto de manera concreta la escuela también tendría mucho que hacer.

No deja de llamar la atención la presencia de los jóvenes como el grupo al que hay que “atender” por su aparente proclividad a la violencia, y no es solo la mirada adultocéntrica, sino también es coincidente con la de los estudiantes. Consideramos que esto proviene justamente de la manera en que los jóvenes irrumpen y se apropian de los espacios y de los barrios (sin que sea su manera el problema), lo que lleva a que se les identifique como los sectores por atender. La pregunta sigue siendo ¿por qué siempre los jóvenes como el problema? En este caso creemos que la respuesta está en su otredad, en su diferencia, en que representan la negación evidente del “acuerdo”.

Por último, creemos que el grado de violencia puede explicar en parte la tendencia de los actores a obviar o negar el señalamiento de lo que ha pasado, por eso parece imperar el “dar vuelta a la página”,

olvidando todo lo anterior con tal de que se supere la situación de violencia actual. Pero como dijimos, en este afán va de por medio la injusticia y la impunidad, que incluso logrando contener la violencia la haría cíclica, pues sería su postergación y no su atención de fondo.

Bibliografía

- Araújo-Olivera, S., T. Yurén, M. J. Estrada, De la Cruz, M. (2005). “Respeto, democracia y política, negación del consenso. El caso de la formación cívica y ética en escuelas secundarias de Morelos”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (10): 15-42.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Paidós.
- Breach, M. (2010). “2009 el año más violento de la historia de Chihuahua; documentan 3,500 ejecuciones”. *La Jornada*, 3 enero del 2010, México.
- Chagas, R. (2005). “Los maestros frente a la violencia entre alumnos”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27 (10): 1071-1082, COMIE.
- CONAPO (2010). Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010. Consultado el 20 de julio del 2012 http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/mf2010/AnexosMapas/Mapas/Entidadesfederativas/Mapa%20B8Chihuahua_1a.jpg.
- Conde, S. (2011). Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos, México, Cal y Arena.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO.
- Díaz, L. (2010). “Señalados, perseguidos, aniquilados”, *Proceso*, México, 1732.
- Escalante, F. (2009). “Territorios violentos”. *Nexos*, 384, México.
- Escalante, F. (2011). “Homicidios 2008-2009. La muerte tiene permiso”. *Nexos*, 397, México.
- Estrada, M. J. (2008), “Campo político y juventud: análisis en dos dispositivos de Morelos: De la negación del otro a la política como

- servicio”. *Revista Espiral Estudios sobre Estado y Sociedad*, 42(XIV): 145-178.
- Furlan, A. (2003). “Introducción”, en: A. Furlan, (coord.). *Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- García, B. (2008). Ponencia presentada en el Foro Internacional sobre inclusión educativa, atención a la diversidad y no discriminación, 7, 8 y 9 de octubre de 2008. CONAPRED, UPN, DGEI, OEI, CGIEB, UNESCO, UNICEF, CUCSH, UIA, Gobierno Federal Mexicano.
- Gómez, A. (2005). “Violencia e institución educativa”. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 26(X): 693-718.
- González, E. y M. Guerrero (2002). “Capítulo 2. Investigaciones sobre violencia en el ámbito escolar”, en: J. Piña, A. Furlán, L. Sañudo. *La investigación educativa en México (1992-2002). Acciones, Actores y Prácticas Educativas*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Grijalva, G. y Zúñiga, M. (2009). “Reestructuración ocupacional y composición por sexo del empleo en la industria maquiladora de exportación. 1990-2005”, en: Barajas, M.; Grijalva, G.; Lara, B.; Velázquez, L.; Rodríguez, L.; y Zúñiga, M. *Cuatro décadas del modelo maquilador en el norte de México*, México, Colf-ColSon.
- Guerrero, E. (2009). “Las tres guerras. Violencia y narcotráfico en México”. *Nexos*, 381, México.
- Guerrero, E. (2011). “Violencia y mafias”. *Nexos*, septiembre, México, consultado el 14 de julio del 2012 <http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=2099496>.
- Guerrero, E. (2012a). “2011: la dispersión de la violencia”. *Nexos*, febrero, México, consultado el 24 de julio del 2012 <http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=2102543>.
- Guerrero, E. (2012b). “Epidemias de violencia”. *Nexos*, julio, México, consultado el 24 de julio del 2012 <http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=2102772>.

- INEE y Fundación Este País (2007). "Para entender la violencia en las escuelas. Percepciones de alumnos y maestros sobre violencia, disciplina y consumo de sustancias nocivas en primarias y secundarias". *Este País*, 200, noviembre: 1-8, México.
- Lucio, L. (2009). "El cyberbullying en estudiantes del nivel medio superior en México", ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México, COMIE.
- Mendoza, N. (2008). *Conversaciones del desierto. Cultura, moral y tráfico de drogas*, México, CIDE.
- Mendoza, N. (2009). "Altar. El desierto tomado". *Nexos*, México, Abril, consultado el 24 de julio del 2012 <http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=284>.
- Mendoza, N. (2012a). "Quiero que usted me fusile". *Nexos*, México, Abril, consultado el 24 de julio del 2012 <http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=2102637>.
- Mendoza, N. (2012b). "Crónica de la cartelización". *Nexos*, México, Junio, consultado el 24 de julio del 2012 <http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=2102733>.
- Merino, J. (2011). "Los operativos conjuntos y la tasa de homicidios: Una medición". *Nexos*, 402, México.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE) (2005). *Violencia escolar, Debate educativo*, 11, México, Observatorio Ciudadano de la Educación.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*, Washington, D.C., Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.
- Piret, A., NizetJ. y Bourgeois, E. (1996). *L'analys structurale. Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*, Bruselas, De Boeck Université.
- Reguillo, R. (2008). "Las múltiples fronteras de la violencia: jóvenes latinoamericanos, entre la precarización y el desencanto". *Pensamiento Iberoamericano*, 3:205-225, Agencia Española para la Cooperación Internacional.

- Rockwell, E. (1986). "Etnografía y teoría en la investigación educativa". *Enfoques*, Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación, Bogotá, Colombia.
- Saucedo, C. y Furlan, A. (2009). "Copetes "emo" y celulares en la escuela secundaria: la disciplina escolar puesta a prueba", ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México, COMIE.
- Serrano, J. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación para la paz*, España, Universidad de Murcia.
- Solís, M. (2009). *Trabajar y vivir en la frontera. Identidades laborales en las maquiladoras de Tijuana*, México, Porrúa-Colef.
- Tapia, M. (Coord.) (2011). *Diagnóstico local sobre la realidad social, económica y cultural de la violencia y la delincuencia en el municipio de Cuautla, Cuernavaca*, CRIM-UNAM.
- Turati, M. (2010). "Los fantasmas de la sierra". *Proceso*, México, 1734.
- Valenzuela, J. (2003). "Pachomas (Pachuco-Cholo-Mara), Nortecos y Fronteras", en: Pérez, J.; Gauthier, M.; Valdez, M.; Gravel, P.L. (coords.). *Nuevas miradas sobre los jóvenes*. México/Quebec, México, Instituto Mexicano de la Juventud.
- Velázquez, M. (2005). "Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(10): 739-764.
- Velázquez, M. (2009). "Ciberbullying. El crudo problema de la victimización en línea", ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México, COMIE.

Resumen

En este estudio se prueba el efecto del entrenamiento fonológico en las habilidades auditivas del estudiante de inglés como Lengua Extranjera (ILE). Los datos se analizaron en un marco experimental cuantitativamente. Se consideraron 48 aprendices de ILE: 18 como grupo control, 30 como grupo experimental. Los participantes cursaban una clase de nivel intermedio en el Centro de Lenguas en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Los estudiantes en el grupo experimental recibieron 72 horas de entrenamiento fonológico. El entrenamiento incluyó pares mínimos, ejercicios de articulación, y de patrones de entonación. Los participantes hicieron un pre y un post examen de comprensión auditiva al periodo de entrenamiento. Los resultados indican que el grupo experimental mostró una mejora del pre al post-examen en comparación al grupo control. Esto sirve como evidencia para incluir este entrenamiento en las clases de ILE y medir sus resultados con un mayor número de estudiantes.

Palabras claves: Fonología L2, Habilidades auditivas L2

Abstract

This study tests the effect that Second Language (L2) phonological training has on learners' listening skills. Data was analyzed within an experimental framework quantitatively. 48 participants were considered: 18 as a control group, 30 as an experimental group. Participants were taking an intermediate English class at Centro de Lenguas at The Universidad Autónoma de Ciudad Juarez. Participants in the experimental group received a 72-hour period of L2 phonological training. Training included minimal pairs, articulation and intonation exercises. Participants took a pre and post listening comprehension test to training period. Results indicate that participants in the experimental group scored higher from pre to post listening test contrasting those in the control group. This serves as a base to include this training to L2 classes and measure its results on a larger sample of learners.

Key words: L2 phonology, EFL listening skills.

Quitándonos los tapones: El Entrenamiento Fonológico L2 y sus Efectos en la Percepción

Taking Earplugs Off: L2 Phonological Training and its Effects on Learners' Perception

Deida Perea Irigoyen¹, Sussan U. Roo y Sánchez²

y Alberto Escalera Narváez³

- 1 Primer autora. Nacionalidad: Mexicana. Grado: Maestría en Inglés como Segunda Lengua. Especialización: Lingüística Aplicada y Adquisición de Lengua Extranjera. Adscripción: Programa de Lic. en Humanidades, Depto. de Humanidades, Campus Cuauhtémoc, ICSA-UACJ. Correos electrónicos: elva.perea@uacj.mx, deidapi@gmail.com
- 2 Coautora. Nacionalidad: Mexicana. Grado: Maestría en Educación con especialidad en Enseñanza del Inglés. Especialización: Enseñanza del inglés y acentuación en consejería y desarrollo. Adscripción: Programa de Lic. en Pedagogía del Inglés, Depto. de Humanidades, Ciudad Universitaria, ICSA-UACJ. Correos electrónicos: sussan.uranía@uacj.mx, sussan.roo@gmail.com
- 3 Coautor. Nacionalidad: Mexicana. Grado: Maestría en Lingüística Aplicada. Especialización: Lingüística Aplicada. Adscripción: Programa de Lic. en Pedagogía del Inglés, Depto. de Humanidades, Ciudad Universitaria, ICSA-UACJ. Correos electrónicos: alberto.escalera@uacj.mx,

Fecha de recepción: 27 de febrero de 2012

Fecha de aceptación: 3 de octubre de 2012

Should phonology and phonetics be taught in the L2 classroom? Why? How? It seems that there is no clear-cut definite answer but rather theories, hypothesis and different ways of approaching L2 phonological and phonetic acquisition. It is important to clarify why the terms phonology and phonetics are used as one. As Major (1998) comments, there is a lot of controversy on this issue. The questions that arise are: Should these two be treated separately? Should they be approached as one? Following Major, in this study they will be treated as co-dependent aspects of language and language acquisition. Thus, they will be referred as L2 phonology (acquisition).

When talking about L2 phonology is necessary to be familiar with the different perspectives and research that has been conducted on this aspect. L2 phonology has been approached from different perspectives: linguistic universals, neurology, experimental-training processes and pedagogy. The linguistic universal view offers a linguistic theoretical framework to how L2 phonology is acquired. Archibald, (2007) gives an insight on mental representations of interlanguage grammar. The author reviews a number of studies on phonological competence focusing on the importance of stress, moraic and syllabic structure. Archibald analyzes L2 phonology within the framework of feature geometry which might provide an insight into L2 learners' mental processes. This author finds that transfer is not always simple: complexity and other principles do transfer as well. In this vein, Archibald (2005) discusses that L2 accent can be explained by the postulates of phonological theory. According to him, there is little evidence for supposing that the L2 speaker acquires phonology deficiently. On the contrary, his studies support more the idea that knowing the phonological system of the L1 assists learners in acquiring L2.

On another study, Archibald (1998) provides a framework based on Universal Grammar principles, His main concern is to analyze if these principles apply to SLA of phonology (is there full-access/full-transfer access to L2 phonology?). He concludes that research suggests that 1)UG principles are not violated and L2 phonology can be acquired regardless of L1 systems; 2) L2 learners can acquire native-like linguistic competence and 3) explicit instruction can help in ac-

quiring L2 phonology but not at all cases. Theory and research within linguistic universal principles are helpful in setting the scene for L2 phonology studies and analysis. This perspective establishes that there is sistematicity involved in L2 phonological acquisition and it takes us closer to mental processes involved. One important aspect for this paper is that linguistic universals support the idea of phonological training as an important component of L2 acquisition. However, it does not touch on the effects that might have on the learner, such as improving perceptive skills which is central for this topic.

In neurolinguistics, some studies have studied what brain regions are involved in L2 phonological acquisition. Golestani, et. al. (2006). analyzes systematic relations between brain anatomy and individual differences by measuring speech sound “learning”. The authors trained 65 native French. The results suggest that left auditory white matter anatomy which is related to auditory processing efficiency contributes to the prediction of individual differences in an aspect of language learning that is based more on rapid temporal processing. Studies like these are of crucial importance in knowing that there are differences in perception skills in learners and also in having more insights on the brain effort involved in perception of L2 sounds. Related to this study, Callan, et. al. (2004) conducted an experiment to measure neural processes underlying perceptual identification of the same phonemes in natives and nonnative speakers of English. They based on the common occurrence that Japanese speakers find it difficult to distinguish between /r/ and /l/ sounds while native speakers do not. They tested 22 right handed native Japanese speakers and 22 right handed native English speakers.

The results support the hypothesis that L2 speakers use articulatory-auditory and articulatory-orosensory-based internal models instantiated in the cerebellum and in recurrent connections between cortical regions involved with speech production. The authors find that contrary to what has been thought, native speakers have more brain areas activated involved with auditory phonetic processing than L2 speakers. Concerning age and L2 acquisition, Iverson, et. al. (2003) present a study on how early language experience can impede

the acquisition of nonnative phonemes in adulthood. This study is based on the hypothesis that early language experience alters the level of perception. To prove this, 24 native speakers of Japanese, 12 native speakers of German and 19 speakers of English were tested. The results show that indeed Japanese speakers have “a distorted perceptual” space for /r/ and /l/ but are not completely insensitive to perceive them. The perceptual space for German participants, on the other hand, resembles that of American English speakers. The authors conclude that their results are not additional proof for perceptual changes resulting from language experience occurring at an early-phonetic or auditory level but might demonstrate that this is possible. Finally, Francis&Nusbaum, (2002) pay attention to learners’ attention to certain sounds. The authors investigate how voice onset time in Korean is attended by non native speakers before and after training. The results show that consonant identification improved from 53% correct prior training to 86% after training.

They conclude that by learning phonetic contrasts learners may restructure their perceptual space. This study proves that learners may benefit by having them recognize sounds. Neurolinguistic studies on L2 acquisition are important to consider given the strong evidence they provide in brain region activation and processes related to L2 sound acquisition and distinction. By being familiar with these studies, we can be certain that learners respond to L2 sound systems and more importantly we become aware of the series of aspects involved in this acquisition process.

In terms of experimental research, some training methods have been especially explored. Hayes-Harb (2007) compares two types of evidence used in learning L2 phonemes: minimal pairs or the lexicon and statistical information. He conducts two experiments with 132 native English speakers who received “training”. The results show that participants who were exposed to minimal pairs discriminated sound contrasts more accurately than those who received statistical training. The results show that both lexical and statistical evidence can contribute to learning novel second language phoneme contrasts but training was not a significant aspect for developing perception

abilities. The authors showed that while being exposed to minimal pairs learners distinguished contrasts more accurately, they also gained perceptive skills by being exposed to statistical information alone. This study serves as evidence to see that learners might be able to distinguish sounds by presented to input based on single sound presentation. On a similar aspect, Trofimovich, *et. al.* (2007) try to determine if L2 phonological learning can be a gradual and systematic process of replacement of nonnative segments by native segments in learners' oral production in a two-stage implicational scale.

For this study 40 adult francophones participants of different levels of proficiency were involved in a reading task that included an adaptation of a specially designed text to elicit English /ð/ sounds. The results of this study support the dynamic paradigm framework for phonological learning. The authors conclude that L2 learning progresses in a gradual and systematic way and that at least two psychological factors play a role: cross language perceptual similarity and lexical frequency. Escudero, (2006) focuses on the findings of an experimental study that analyzed the perception of Standard Scottish English (SSE) /i/-/I/ by Spanish speakers. For this study, 50 participants were involved: 20 native speakers of SSE and 30 Spanish speakers from various countries of Latin America and from Spain. Escudero finds that Spanish listeners can learn L2 contrast perception. Escudero's findings also suggest that learners do not follow just a contrast non contrast process but get involved in more stages to gain this perception knowledge. Experimental research on L2 learners is to the highest degree important for this study. It tells us that certain training methods have been used to increase learners' attention to L2 phonology and the effects that training has had on them. We have to pay attention though, to the fact that these training methods have not been carried on or applied in real L2 language classroom scenarios. And exactly this is what distinguishes this study from others and sets its relevance.

Finally, in the classroom, L2 phonology has been approached as a necessary component to improve learners's speech and fluency. Woore (2007) analyzes some techniques used in the L2 classroom for L2 sound recognition using poems. For the author, learners should be

familiar with grapheme-phoneme correspondences (GPC) because this might help them improve L2 production abilities which might help them succeed in speaking sections of examinations. The author used a group of 18 German speakers and a control group of nonnative English teachers as a control group. Participants were involved in a pre-test that measured their pronunciation accuracy by reading aloud a list of thirty-four unknown German words and then were engaged in a training session consisting of explicit GPC for about 18 sessions (ten weeks) during their 7th year.

The results show that explicit GPC instruction helps improving pronunciation when reading aloud from a list of isolated words in the L2 and that learners reacted positively to the “poem approach” for GPC instruction. Trofimovich&Gatbonton (2006) give us an insight on a communicative framework for L2 pronunciation instruction that combines repetition and explicit attention to input in a communicative context. The results show that learners do benefit from repeated L2 phonological information and that this benefit may not take place under instructions to the meaning of spoken input, especially for low-accuracy learners.

The authors conclude that it is necessary to establish a context to teach pronunciation rather than teaching it isolatedly and meaninglessly. Thus it can be combined with mindful repetition in an “engaging” environment. Mora-Fonseca (2000) proposed a “melodic approach” to language teaching which offers the learners the chance to have better recognition in the form of modified auditory input in the EFL classroom. She bases her approach on the Multiple Intelligencies Theory and in the similarity of features shared by language and music. The author suggests different ways by which music can be used to reinforce sound acquisition in the L2 classrooms for different levels and with probably more implications than just reinforcing L2 sounds. The author concludes that “music and musicality of speech in language teaching provide a rich-sounding environment”. Pedagogical research, or action research, thus has tested and analyzed the effects of pronunciation training on learners in the classroom. These studies in spite of emphasizing the importance of L2 phonology in

the classroom differ from this study in that they have not touched on the effects it has on learners' perception.

What research suggests from these different perspectives is that L2 phonology is indeed an important component that should be analyzed in the SLA field. Of crucial importance for this study is what research has found in terms of L2 phonology training. Hence, the aim of this study is to shed more light on the effects that proper training pronunciation integrated to regular EFL classes can have on learners' perception. Thus, this project was conducted in a quantitative manner and data was managed within an experimental method framework. The study was developed to answer the following question: Can pronunciation training improve learners' perception in English as an L2? It is my prediction that those learners who are exposed to proper pronunciation training (based on what some studies have used as pronunciation training strategies) as part of their English classes will improve their perceptive skills by being able to detect more specific information on the TL input they are exposed to. Also, it is predicted that those learners who are not exposed to this kind of training will not show any improvement on detecting specific information.

I.- Methodology

2.1 Participants

For this study 48 Spanish speaking learners of English were considered. Of this total, 18 were used as a control group and 30 as an experimental group. All the participants were taking the 6th level of English (intermediate) at the Language Center (CELE) in the University of Juarez (UACJ) at the time of the study. They had English classes 4 days a week, 2 hours per day. It was difficult to determine the time that these learners had been studying English given the variety of ages, levels of education and backgrounds. The ages of the participants in this group ranged from 18 to 39. By talking to their former and current teachers, the type of instruction they were receiving was based on improving the four language skills and no special emphasis was given to any of them. Participants in the experimental groups received L2

phonological training during the 9-week period their class level lasted. Participants in the control groups did not receive any kind of L2.

2.2 Tasks

The tasks designed to measure data were intended to obtain results in a quantitative manner. Therefore, participants were involved in solving tests within an experimental basis so that results could be measured in terms of percentages. Therefore, all participants took a pre-test and a post-test. Both of these were listening comprehension tests. Participants were given five minutes before each test to read the questions and the researcher made sure that they understood each of the statements in the test. Some participants were unfamiliar with a few words but the researcher immediately explained in English what the words referred to and they reported that each statement was understood after clarification. After this, participants were asked to listen to a conversation between a man and a woman. They were allowed to take notes if they considered it necessary. They listened to the conversation twice for both the pre-test and the post-test.

2.3 Design

The conversation was extracted from an online data base of “real conversations”. The conversation was about “multi-level marketing companies”. The reason to choose this conversation was that the kinds of company being talked about in the conversation might be a well-known kind of company by many Spanish speakers given the popularity of these companies and the format in which they operate. The familiarity of the students with the topic was an important aspect to control for given the variety of backgrounds and ages in the groups. If participants were at least familiar with the topic being discussed in the conversation they could bring their schema to it. Therefore participants could create a context to the conversation. Hence, the input used for testing would not be unfamiliar. The dialogue might poten-

tially represent a conversation which these learners could be exposed to as listeners and/or participants. The dialogue for this conversation was read and discussed by two graduate students, native speakers of English who voluntarily accepted to lend their voices for this study. They were asked to make changes if they considered it necessary in order to make the conversation flow as naturally as a real conversation in American English. They made the changes they considered necessary and were recorded in a computer lab. The result was a 2 minute conversation. The dialogue is available in Appendix A.

The test contained 18 multiple-choice statements with three possible answers each. Among these 18 questions, 6 were of a general nature and 12 of a more specific nature. This is an important aspect because the data can be measured according to the participants' listening comprehension of main and more in-detail ideas in the conversation. Each statement could be completed with only one of the following three choices after it. Of these three choices, one was completely different from the correct answer, one was somehow similar to the correct answer and one was the correct answer. This test was applied to 3 native speakers of English before hand to make sure that none of the statements were ambiguous or erroneous. The questions can be seen in Appendix C.

For the pre-test, the statements were organized according to the order of ideas in the conversation. Also the statements went from general to more specific statements. For the post-test, the statements were the same as in the pre-test. The only difference was that the order of statements was randomly reorganized. This together with the length of time between the pre-test and the post-test served as distractive factors for the students. This was a measure taken to assure that students would not complete the post-test by (possibly) relying on the memorized answers they gave on the first test.

2.4 Training

After the pre-test, those participants in the experimental groups were trained in pronunciation as part of their regular classes for a duration period of 9 weeks (4 days a week, 2 hours per day). The main researcher was also the instructor of both experimental groups and conducted the L2 phonological training in each class session. In order to achieve this, several exercises on pronunciation were included as part of the lessons. The researcher based the exercises on emphasizing specific aspects that Spanish speakers might confront when learning English phonology. These aspects included intonation patterns, vowel distinction, regular past tense and certain consonant pronunciation elicitation exercises. Some exercises included minimal pairs, repetition of “focused words/phrases” in full sentences and pointing out places and manner of articulation. To achieve this, videos, songs, repetition/minimal pairs/ articulation exercises were included in each lesson. The researcher also made sure that each exercise that was included corresponded to the content of the lesson being instructed. Examples of exercises can be seen in Appendix B.

The participants in the control groups were observed after they took the pre-test for the same duration period of their course level as those in the experimental groups. Special interest was paid in how their classes were instructed. After observation, it could be seen that pronunciation was not emphasized to any extent during this time. Students were more exposed to reading discussions, listening activities and preparing group oral presentations that were part of their evaluation. After 9 weeks, after the course level 6th came to an end, participants in both groups took the post-test. As in the pre-test, learners could take notes and listened to the conversation twice. They were also given 5 minutes before the test to read the questions.

II.- Data analysis

The tests were carefully compiled according to the group they belonged to and were separated between pre-test and post-test. For

each test, it was important to measure the participants' performance in: the overall test, the general statement section and the specific statement section. For each of these sections the number of correct answers divided into the total of statements. The results were equaled into percentages that accounted for the learners' performance in each section. Each test was coded according to the participants' initials. The resulting percentages were reported individually for each participant. The results are presented first by comparing the scores obtained in both tests between the two groups. Secondly, the scores obtained by each group in each section were compared between the pre-test and the post-test. Finally, the results and the comparisons of each section between the pre-test and the post-test are discussed according to the research question of this paper and the predictions.

III.- Results and Discussion

3.1 Results

The data of the first and second group of participants was analyzed in terms of the results obtained in the specific statement section and the general statement section. Results were classified according to the lowest and highest results obtained on the post-test and the resulting percentage difference between the results from the pre-test to the post-test. In the first group that was considered for data collection, it was observed that the participants in the control group (9 participants) scored below 55% in the specific section on the post-test. Only one participant scored a 77% on the post-test. Two participants decreased their scores by 11% from the pre-test to the post-test. Only three improved their scores from pre-test to post-test by 33%. There was no difference in score percentage on two of the participants' post-test compared to the pre-test. On the other hand, 12 participants on this same first group but pertaining to the experimental group (of 16 participants) scored above 77% in the specific statement section. It was noticed that 3 of these participants obtained a perfect 100% score,

asserting on all questions. When comparing the percentages on the post-test from the pre-test, it can be observed that 13 participants increased their score by at least 11%. In fact, some of these participants increased their results by as much as 33%. Only 3 participants did not show any improvement on score on their post-test results.

Table 1. Scores obtained by each participant in Control Group 1 in the specific-statement section of both: pre-test and post-test. Diff.: indicates the difference in score from pre-test to post-test. Only participants' initials appear on the table.

	CAPN	PAAA	APR	DC	MR	LVV	KAG	BQ	NC
Pre-test									
Post-test	22%	55%	11%	11%	22%	11%	44%	55%	77%
Diff.	11%	44%	11%	44%	55%	11%	77%	66%	77%
	-11%	11%	0%	33%	33%	0%	33%	11%	0%

Table 2. Scores obtained by each participant in Experimental Group 1 in the specific-statement section of both: pre-test and post-test. Diff.: indicates the difference in score from pre-test to post-test. Only participants' initials appear on the table.

	JOVIM	MM	JF	IMEP	MIGE	RAD	NEMT
Pre-test							
Post-test	55%	55%	66%	44%	55%	88%	44%
Diff.	77%	66%	88%	77%	77%	100%	77%
	22%	11%	22%	33%	22%	12%	33%

	HA	GS	JAFR	OME	FCSM	JOC	AR
Pre-test							
Post-test	66%	77%	77%	77%	44%	66%	66%
Diff.	66%	88%	100%	88%	77%	66%	66%
	0%	11%	23%	11%	33%	0%	0%

In terms of the scores obtained in the general statement section, 6 out of 9 participants in the first group pertaining to the control group scored between 22% and 44% on the post-test. Only 3 participants scored 66% and above on this same test section. The rest scored below 55%. 5 out of these 9 participants scored between 11% and 22% higher than the pre-test in this general statement section. And 4 did not show any difference between pre-test and post-test. The majority of the participants in this same group but on the experimental side of this study obtained scores of 77% and above on this post-test section, including one participant who had a 100% (9 out of 16). 10 of these participants improved their score between 11% and 33% and only 6 did not show any difference in score from their pre-test to their post-test. These results can be more explicit on tables 3 and 4.

Table 3. Scores obtained by each participant in Control Group 1 in the general-statement section of both: pre-test and post-test. Diff.: indicates the difference in score from pre-test to post-test. Only participants' initials appear on the table.

	CAPN	PAAA	APR	DC	MR	LVV	KAG	BQ	NC
Pre-test									
Post-test	44%	33%	44%	22%	33%	77%	77%	88%	
Diff.	44%	55%	33%	22%	55%	66%	77%	88%	
	0%	22%	11%	0%	11%	11%	0%	0%	

Table 4. Scores obtained by each participant in Experimental Group 1 in the general-statement section of both: pre-test and post-test. Diff.: indicates the difference in score from pre-test to post-test. Only participants' initials appear on the table.

	JOVIM	MM	JF	IMEP	MIGE	RAD	NEMT
Pre-test							
Post-test	44%	44%	55%	33%	66%	88%	44%
Diff.	44%	77%	77%	55%	66%	88%	77%
	0%	33%	22%	22%	0%	0%	33%

	HA	GS	JAFR	OME	FCSM	JOC	AR
Pre-test							
Post-test	33%	88%	88%	77%	66%	66%	44%
Diff.	44%	88%	100%	88%	77%	77%	44%
	11%	0%	12%	11%	11%	11%	0%

There was a total of 9 participants in the control group of the second data collection group. these 9 participants show somehow inconsistent results in the specific statement section. We can observe some similarity to those scores obtained in the first control group. Only one participant scored 88% of correct answers, one obtained a 66% and one 55%. The rest of the participants scored below 44%. From the pre-test to the post-test, 3 participants improved their score between

11% and 22%. However, 2 participants decreased their percentage by 22% and 33% lower than those obtained on the pre-test. On a different manner, the participants (14 participants) on the experimental group of this second data collection group had consistent results. Their scores were not higher than 77% on the post-test, only 6 of them scored 66% and one 77%. The rest of these participants scored between 55% and 11%. Nevertheless, 10 out of these 14 participants increased their percentages by at least 11% from their pre-test to their post-test. It is important to mention that one participant had an im-

provement of 33% from pre-test to post-test. Only four participants did not show any difference in result from one test to the other on this specific statement section. These results can be better explained with tables 5 and 6.

Table 5. Scores obtained by each participant in Control Group 2 in the specific-statement section of both: pre-test and post-test. Diff.: indicates the difference in score from pre-test to post-test. Only participants' initials appear on the table.

	AVS	LBE	CECM	OGQ	LSA	PER	ACR	PACV	LCQ
Pre-test									
Post-test	44%	22%	44%	22%	66%	88%	22%	0%	77%
Diff.	44%	22%	11%	33%	66%	88%	44%	22%	55%
	0%	0%	0%	11%	0%	0%	22%	22%	-22%

Table 6. Scores obtained by each participant in Experimental Group 2 in the specific-statement section of both: pre-test and post-test. Diff.: indicates the difference in score from pre-test to post-test. Only participants' initials appear on the table.

	EMC	RISB	AJCB	JV	AMC	VE	SC
Pre-test							
Post-test	55%	0%	55%	44%	44%	55%	55%
Diff.	66%	11%	66%	44%	44%	66%	66%
	11%	11%	11%	0%	0%	11%	11%

	MRN	CAMS	BB	NPCL	AOA	CGC	MCB
Pre-test							
Post-test	0%	44%	77%	23%	55%	55%	22%
Diff.	33%	44%	77%	33%	77%	66%	33%
	11%	0%	0%	11%	11%	11%	11%

From this group of the second data collection, but in terms of the general statement section, the participants in the control group obtained scores below 44% on the post-test. Only one participant scored

88% of correct answers on this section. Here again we can see some inconsistency in the results obtained from the pre-test to the post-test. 5 out of these 9 participants decreased their scores by at least 11% from the pre-test to the post-test. Only two participants improved their score by 11% and one participant did not show any improvement from pre to post-test. On this second section of data collection, the majority of the participants in the experimental group scored 55% and above on the post-test. The rest of the participants scored between 33% and 44% on this section of the post-test. Half of the participants showed improvement from the pre-test to the post-test by increasing their percentage between 11% and 33%. The other half did not show any difference in percentage from one test to the other on this general statement section. These results can be observed on tables 7 and 8.

Table 7. Scores obtained by each participant in Control Group 2 in the general-statement section of both: pre-test and post-test. Diff.: indicates the difference in score from pre-test to post-test. Only participants' initials appear on the table.

	AVS	LBE	CECM	OGQ	LSA	PER	ACR	PACV	LCQ
Pre-test									
Post-test	88%	22%	66%	55%	22%	77%	44%	44%	55%
Diff.	44%	22%	44%	44%	33%	88%	44%	22%	33%
	-44%	0%	-22%	-11%	11%	-11%	0%	-22%	-22%

Table 8. Scores obtained by each participant in Experimental Group 2 in the general-statement section of both: pre-test and post-test. Diff.: indicates the difference in score from pre-test to post-test. Only participants' initials appear on the table.

	EMC	RISB	AJCB	JV	AMC	VE	SC
Pre-test							
Post-test	33%	44%	22%	55%	44%	66%	66%
Diff.	33%	66%	55%	55%	44%	66%	66%
	0%	22%	33%	0%	0%	11%	0%

	MRN	CAMS	BB	NPCL	AOA	CGC	MCB
Pre-test							
Post-test	33%	55%	55%	22%	22%	44%	44%
Diff.	44%	77%	55%	33%	33%	66%	44%
	11%	22%	0%	11%	11%	22%	0%

3.2 Discussion of the results

It was the purpose of this study to shed light on this question: Can pronunciation training have a positive effect on ELL's perception of the TL? For this study the predictions were that after intensive appropriate pronunciation training, learners might increase the number of correct answers, especially on the specific section of the listening test. The reason for this was that even when they could get the main ideas on what the conversation was about, they might increase accuracy on perceiving more specific details of an English conversation such as specific phrases, words, ideas, details, etc. The other prediction was that those participants in the group that had not received training might increase the number of correct answers in the general section but not on the specific statement section.

As an answer to the research question and after observing the results, it can be said that learners in the group that received training did

show improvement after training on their listening comprehension post-test. Especial attention was paid to their improvement on the specific statement section and as predicted most of them increased the number of correct answers after the pronunciation training period. Thus, it can be concluded that learners do improve their perception after being exposed to pronunciation training. There is a positive difference from the pre-test to the post-test scores.

“Misleading” results came out from weighing the difference in percentages in the group that was not exposed to training. Surprisingly, some learners in this group decreased their scores on the post-test on the overall test and in both the general and specific statement sections. This came as a shock as the prediction for this group was that their scores might increase on the general statement section but might not increase on the specific statement section. It can be interpreted that their number of correct answers decreased given their lack of interest on a listening comprehension test in comparison to the other group. However, the misleading results found in group 2 do not affect the predictions made in the beginning of this project and the conclusion that was previously stated. Results can also be observed in graphs on Appendix D in which the difference in scores from pre-test to post-test on the specific-statement section is better represented.

IV.- Conclusion

The aim of this study was to test the impact that pronunciation training integrated to regular EFL classes could have on ELL’s perception skills. The predictions were that after training the participants that had been exposed to training were going to show improvement, especially in being able to target more specific information on a given English conversation. In order to test this 48 Spanish learners of English were tested. Thirty of these participants were exposed to intensive pronunciation training as part of their regular English classes. The other group did not receive any training on pronunciation or were exposed to any sort of activities that emphasized this aspect in their regular English classes. Participants in both groups were tested on their listening comprehension skills prior and after the 9 week period

in which this study was developed. The test they took had both general and specific statements. If participants in the training group had actually improved their comprehension skills the prediction was made that they were going to score better on the specific statement section of the post-test. After analyzing the resulting data from both tests, there is evidence (based on the scores of each participant from the pre-test to the post-test) that confirms that those participants exposed to pronunciation training improved their perceptive skills. On the other hand, some participants on the group that was not exposed to pronunciation training decreased their scores after this period. Nevertheless, this does not obscure the results obtained from the training group.

It is important to test the effects of L2 phonology on EFL learners. It has been seen that most studies emphasize the importance of L2 phonology training in terms of improving learners' clear speech production. However, this might come as a drawback for ELL learners because it might give them the idea that the purpose of including pronunciation exercises is to make them match native speaker speech production. What this study shows is that beyond drilling their L2 oral production skills by exposing them to L2 phonology exercises, this aspect might help them to sharpen their listening perception skills.

The results and conclusions reached need to be reinforced by reproducing the methods with other ESL/EFL learners in different contexts. Also, it would be interesting to see if the participants in the control groups would have the same reaction after the same pronunciation training. In addition, this study could be strengthened by having participants perform not only one listening comprehension test but various listening comprehension tests and compare the results obtained in each. Therefore, further research is suggested. However, this study is a good starting point to become aware of the scope that L2 phonological acquisition has on the learner.

References

- Archibald, J. (1998). "Ch 49: Teaching Implications of L2 Phonology Research". *Studies Second Language Acquisition*. Vol. 20. pp. 189-211.
- Archibald, J. (2005). "Second Language Phonology as redeployment of L1 Phonological Knowledge". *Canadian Journal of Linguistics*. Vol. 50. pp. 285-314.
- Archibald, J. (2007). "Ch.49: Second Language Phonology, Phonetics and Typology". *International Handbook of English Language Teaching*. Vol. 15. pp. 811-825.
- Callan, D.E., Jones, J.A., Callan, A.M. & Akahane-Yamada, R. (2004). "Phonetic perceptual identification by native and second-language speakers differentially activates brain regions involved with acoustic phonetic processing and those involved with articulatory-auditory/orosensory internal models". *NeuroImage*. Vol. 22. pp. 1182-1194. www.elsevier.com/locate/ynifng.
- Escudero, P. (2006). *The phonological and phonetic development of new vowel contrasts in Spanish learners of English. English with a Latin Beat: Studies in Portuguese/Spanish-English Interphonology*. John Benjamins: USA. pp. 41-55.
- Francis, A. L. & Nusbaum, H.C. (2002). "Selective Attention and the Acquisition of New Phonetic Categories". *Journal of Experimental Psychology on Perception and Performance*. Vol. 28. 349-366.
- Hayes-Harb, R. (2007). "Lexical and statistical evidence in the acquisition of second language phonemes". *Second Language Research*. Vol. 23. pp. 65-94.
- Iverson, P., Kuhl, P., Akahane-Yamada, R., Diesch, E., Tohkura, Y., Kettermann, A. & Sierbert, C. (2003). "A perceptual interference account of acquisition difficulties for non-native phonemes". *Cognition*. Vol. 87. pp. B47-B57. www.elsevier.com/locate/cognit.
- Major, R.C. (1998). "Interlanguage phonetics and phonology: an introduction". *Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 20. pp. 131-137.

- Golestani, N., Molko, N., Dehaene, S., LeBihan, D., & Pallier, C. (2006). "Brain Structure Predicts the Learning of Foreign Speech Sounds". *Cerebral Cortex*. Vol. 17. pp. 575-582.
- Mora-Fonseca, C. (2000). "Foreign Language Acquisition and Melody Singing". *ELT Journal*. Vol 54. pp. 146-152.
- Trofimovich, P., & Gatbonton, E. (2006). "Repetition and Focus on Form in Processing L2 Spanish Words: Implications for Pronunciation Instruction". *The Modern Language Journal*. Vol. 90. pp. 519-535.
- Trofimovich, P., Gatbonton, E., Segalowitz, N. (2007). "A dynamic look at L2 phonological learning: Seeking Processing Explanations for Implicational". *Phenomena*. Vol. 407-448.
- Woore, R. (2007) "Weisse Maus in meinem Haus: using poems and learner strategies to help learners decode the sounds of the L2". *Language Learning Journal*. Vol. 35. pp. 175-188 <http://dx.doi.org/10.1080/09571730701599211>.

Appendix A

Conversation retrieved from the following source: http://english-conversations.org/2009/11/07/network_marketing/ and recorded by two native speakers of English students attending the EL/L master program at the University of Arizona in 2008.

Transcript of the conversation dialogue used for the listening comprehension tests.

Woman: So multi-level marketing...

Man: That's right.

Woman: So what exactly is that?

Man: Oh just. You can go to the website. There are just thousands. It's like I introduce two people. Two people introduce two people. And so there are tiers to this marketing.

Woman: Like Amway?

Man: Network marketing or multi-level marketing. Yeah.

Woman: Tupperware and Amway. Are they examples?

Man: They're good examples. Yeah. They're in the same category.

Woman: How did you get involved in it?

Man: A very good friend of ours introduced us to it when my wife and I came to the Gold Coast.

Woman: M-hm.

Man: We were approached by this couple who became friends and we were introduced by friends, which is the deceptive element in multi-level marketing because very often they recruit friends and because they are your friends you naturally assume...

Woman: That they are ok.

Man: Yeah... they have your interests at heart. Unbeknowns to us our friends although they are good business people they themselves were quite inexperienced in this particular business so they actually without meaning to misled us.

Woman: Right. Ok. And what product initially..?

Man: Well this company is called Omega trend and it is a sort of a replica of Amway.

Woman: Right.

Man: And so they started with cleaning products and...

Woman: They broke away from Amway?

Man: Yeah. They actually are a breakaway from Amway though they didn't like people to know that because of Amway's rep.

Man: Amway has a bad rep?
Woman: Incredibly bad rep so that Amway had to change its name that many times to disguise its...
Woman: Past.
Man: Yeah past or...
Woman: I thought Amway like...I've that heard it's expensive but the products are quite good.
Man: Actually that's what most people say and I think there's something to be said for quality. I think it's quite good quality but the fact is there's a high profit margin so I think it's inherently unethical and they pump up the price and they have to because the different tiers of people have to make their profit along the way, to me, for me, I think it's unethical.
Woman: And you felt you got burned? You felt like deceived. You weren't happy with your experience?
Man: Right....

Appendix B

Designed by M.A. Deida Perea Irigoyen (author of this study) based on the data provided on the linked specified at the bottom of this document.

Example of an exercise used for pronunciation training.

Exercise for sentence repetition (used after a video listening activity on a unit about Pop culture).

- A) Read the following sentences aloud. Then listen to the video and listen for intonation and repetition of some words.
- B) Underline the sounds that have been reviewed in class in the sentence.
- C) Listen to your teacher and repeat.

D) After that, put your hands on your ears and read the sentences trying to articulate the sounds that have been reviewed before as you read the sentence as naturally as the speaker on the video.

1. But right now it's selling Obama items with QVC
2. Frankly. If we were not at the inauguration, we would feel like we weren't doing our job.
3. He's more than just a president.
4. Never in living memory has a presidency been preceded by such a proliferation of mass produced political paraphernalia.
5. One of the most iconic images of this presidential election was created not by Barack's Obama's campaign.
6. This is the rare case that a mainstream politician isn't like a used car salesman, this is someone I believe has integrity.
7. The internet allows these things to travel far and wide very quickly.

Link to the video used for this activity:

http://www.youtube.com/watch?v=1q_tFP0j9C4

Appendix C

Designed by M.A. Deida Perea Irigoyen (author of this study)

General statements:	Specific statements:
<p>The conversation is about:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) A man and a woman interested in telemarketing. b) A man and a woman who work for a multi-level marketing company. c) A man who was introduced to a multi-level marketing company 	<p>Companies like the one in the conversation</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Are not very common b) Have existed for some time now and there are many companies that work similarly c) Are unique and it is difficult to work for them
<p>From what you heard in the conversation, the man is:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Satisfied with the company he was introduced to. b) Doubtful about the way people are introduced to the company c) Convinced that the way people are introduced to the company is the best. 	<p>According to the man, what kind of people can join the company?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) People with experience in business b) People somewhat trained in business c) Anyone who is introduced by a friend
<p>Generally in the conversation you can infer that the woman:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Also wants to join the company. b) Is very knowledgeable about those kinds of companies c) Is not very familiar with the kind of company that the man is talking about 	<p>In the conversation, speakers agree that because people are introduced by friends to the company...</p> <ul style="list-style-type: none"> a) A person can assume that there is no problem or risk b) A person has to be careful and doubtful about the company c) A person will be offered a great deal
<p>You can conclude that the company which the man is describing is:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) A company that cares about its reputation and product quality b) A company that is very careful with the employees that can participate in its business, c) A company that is formed by people introducing more people to the company 	<p>The man tells the woman that he and he and his wife were introduced to the company...</p> <ul style="list-style-type: none"> a) By looking for information on the web b) By asking a couple to introduce them c) By a couple who approached them
(Continúa...)	

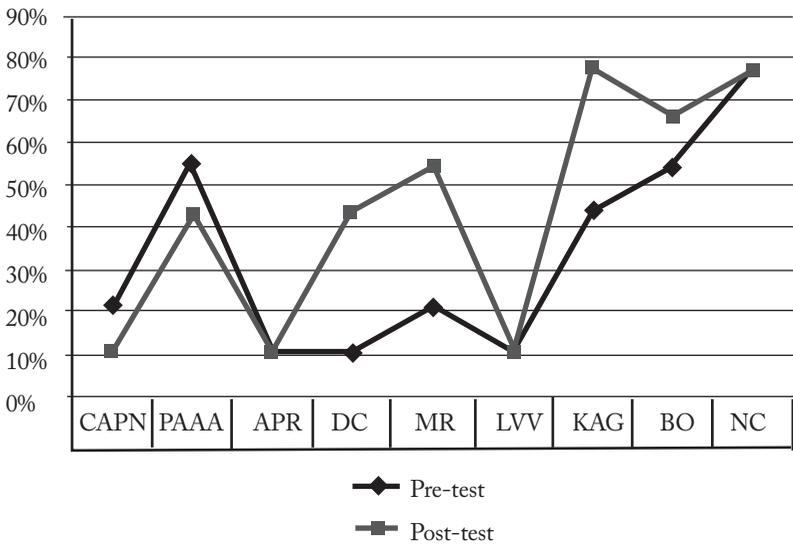
General statements:	Specific statements:
<p>In conclusion the man:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Feels that the company offers great job opportunities b) Feels that he was introduced to the company in a deceitful way and does not feel glad with his experience c) Joined the company free of any of commitment 	<p>The company which they are talking about is called Omega Trend and is:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Totally different from Amway b) The same as Amway c) A branch of Amway
<p>From what you heard in the conversation, you can that companies like the one described in the conversation:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Have an excellent reputation b) Offer fair prices for their products c) Offer good quality products but inflate prices so that all tiers of people involved can make a profit 	<p>Amway started selling:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Beauty products b) Health products c) Cleaning products
	<p>According to the man Omega Trend...</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Broke away from Amway b) Joined Amway c) Broke a contract with Amway
	<p>According to the man, Amway</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Has a bad reputation b) Has an excellent reputation c) Has a bad representation
	<p>According to the man, Amway had to change its name because...</p> <ul style="list-style-type: none"> a) They wanted to disguise its past b) They wanted to create a new improved image. c) They needed a more attractive name.
(Continúa...)	

General statements:	Specific statements:
	<p>The woman has heard that Amway's products are:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Quite expensive but of high quality b) Quite inexpensive but of low quality c) Quite good and of fair quality
	<p>The man expresses that the prices of the products:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Are overpriced so that everyone in the company can make a profit b) Are reasonable so that everyone in the company gets to sell the products c) Are inexpensive so that everyone can buy them
	<p>The woman asks the man if he feels:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Burned and deceived? b) Happy and satisfied? c) Satisfied but deceived?

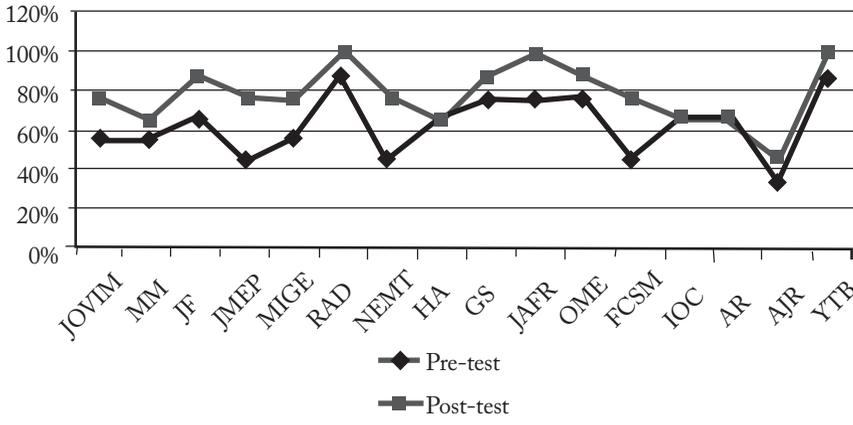
Appendix D

Group 1 Differences in Score from Pre-test to Post-test in Specific Statement Section

Control Group 1

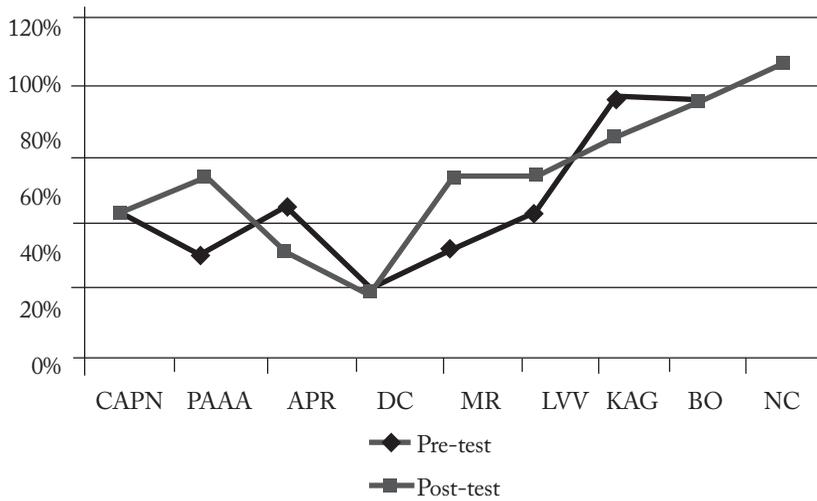


Experimental Group 1

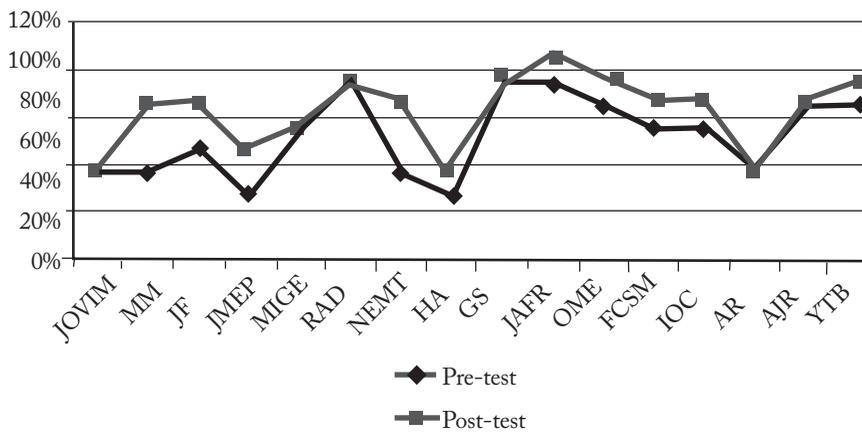


Group 1 Differences in Score from Pre-test to Post-test in General Statement Section

Control Group 1

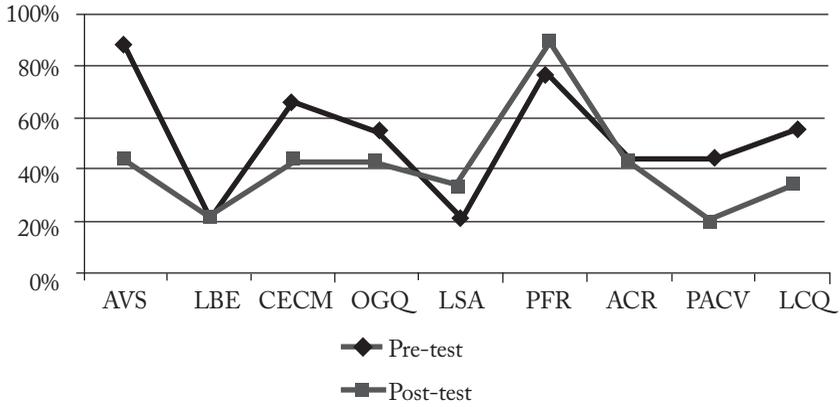


Experimental Group 1

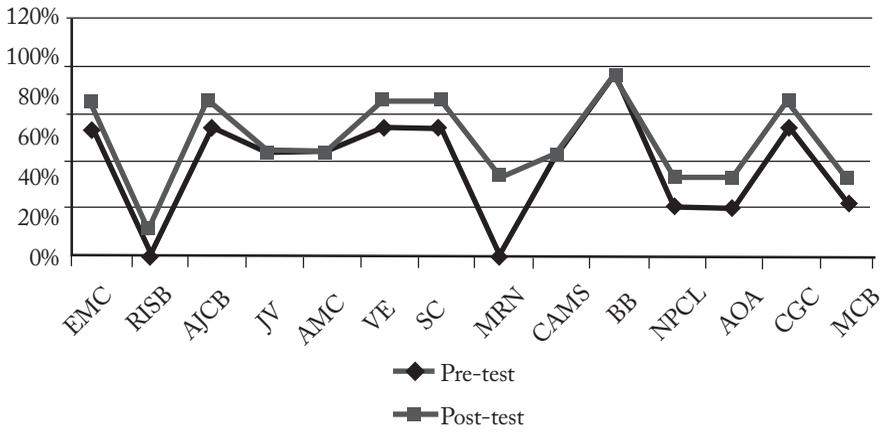


Group 2 Differences in Score from Pre-test to Post-test in Specific Statement Section

Control Group 1

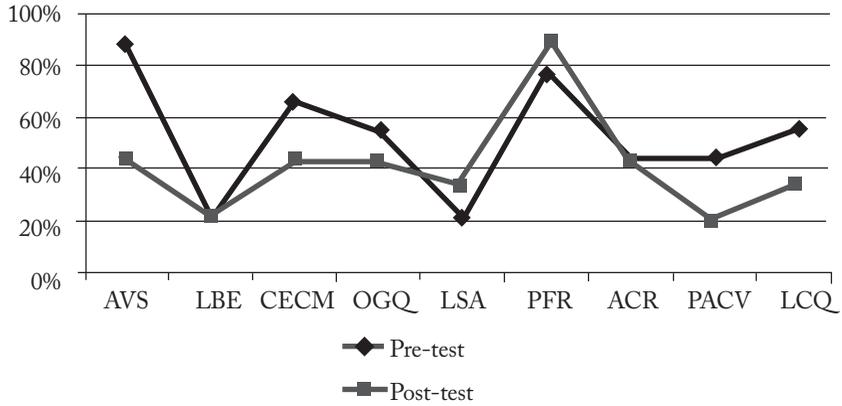


Experimental Group 1

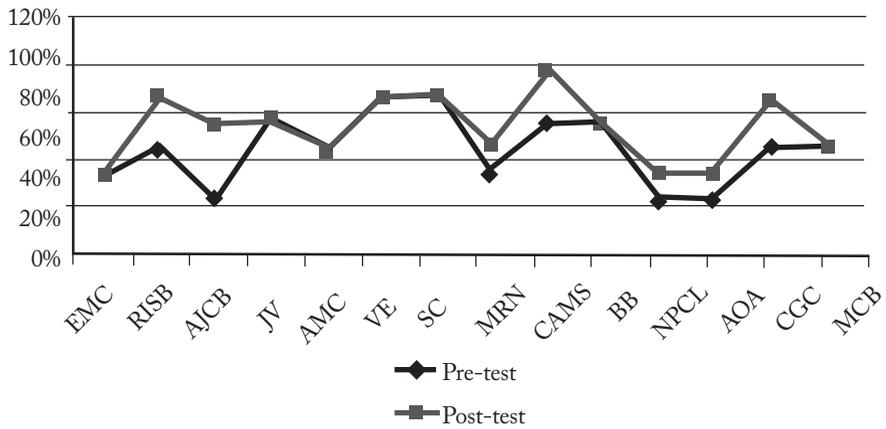


Group 2 Differences in Score from Pre-test to Post-test in General Statement Section

Control Group 1



Experimental Group 1



Resumen

En la región norte, se cree que hay más población con talla alta. Sin embargo, la continua mezcla genética y el fenómeno migratorio parece haber afectado la prevalencia de talla alta con baja. Objetivo. Estudiar los factores socioeconómicos y alimentarios asociados de manera diferencial a la talla alta (TA) en preescolares de Ciudad Juárez en comparación a la talla baja (TB). Métodos. Estudio transversal retrospectivo en 295 niños <5 años de Ciudad Juárez. La estimación del peso (P) y talla (T) y puntajes Z P/E, P/T y T/E de cada niño y los factores socio demográficos y alimentarios familiares, se realizaron con técnicas y cuestionarios estandarizados y validados. Las diferencias en determinantes sociales fueron estudiados en niños altos ($Z-T/E > 2DE$) y bajos ($Z-T/E < -2DE$). Resultados. La prevalencia de TA y TB fue de 4.1 y 11.2, superiores a la media estatal. En comparación a la talla normal, la talla alta se relacionó a una complexión delgada (emaciación), mayor alimentación alergénica en el primer año de vida, tener dos padres originarios de Chihuahua ($\chi^2 > 4.0$, $p < 0.05$). Percibir menos de 5 salarios mínimos en el hogar, pero menor probabilidad de inseguridad alimentaria, también se asoció con la talla alta. Con excepción de la proporción de padres de Chihuahua y el haber recibido alimentación alergénica en el primer año, todas las demás variables (más desviaciones nutricionales negativas e inseguridad alimentaria familiar, pero menor percepción económica) justificaron la presencia de talla baja. Tanto la talla baja como la alta se asociaron a menor proporción de niños alimentados exclusivamente al seno materno. Conclusiones. Los factores socioeconómicos y alimentarios aquí estudiados parecen tener influencia sobre la talla de los niños, mismas que pueden ser directamente modificables por los padres o por el sistema económico.

Palabras claves: Preescolar, estado nutricional, alimentación, talla alta.

Abstract

In the northern region, it is believed that there are more people with high size. However, continuous genetic mixing and the migration phenomenon seems to have affected the prevalence of high stature with low. Objective. Study food and socio-economic factors associated differential way to the high stature (TA) preschool children in Ciudad Juárez in comparison to low size (TB). Methods. Retrospective cross-sectional study in 295 children < 5 years of Ciudad Juárez. Results. The prevalence of TA and TB was 4.1 and 11.2, higher than the State average. With the exception of the proportion of parents of Chihuahua and have received food allergen in the first year, all the other variables (more negative nutritional deviations and household food insecurity but minor economic perception) justified the presence of low stature. Both the high and low size were associated with lower proportion of children fed exclusively to the womb. Conclusions. Socioeconomic factors and food studied seem to have influence on the stature of children, same that can be directly modifiable by the parents or the economic system.

Key words: Preschool, claims status, diet, size high.

Determinantes sociales y alimentarios asociados al crecimiento lineal del niño juarense en edad preescolar*

Social Determinants and Food Associated with Linear Growth of Preschool Juarense's Child

Abraham Wall Medrano¹, Wilebaldo L. Martínez

Toyes² y Valente David Aguirre Flores³

-
- 1 Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctorado en Ciencias. Especialización: Nutrición y Salud Comunitaria. Adscripción: Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez adscrito al Instituto de Ciencias Biomédicas. Correo electrónico: awall@uacj.mx
 - 2 Nacionalidad: Mexicana. Grado: Candidato a Doctor en Estudios de Población. Especialización: Migración interna e internacional, Dinámica demográfica, Seguridad Pública y Vivienda. Adscripción: Profesor investigador de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez adscrito al Instituto de Ciencias Sociales y Administración. Correo electrónico: wmartine@uacj.mx
 - 3 Nacionalidad: Mexicana. Grado: Licenciado en Nutrición. Especialización: Nutrición. Adscripción: Tesista de la Maestría en Salud Pública de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: poseidon_vd@yahoo.com.mx.
- * Resultados de investigación del proyecto financiado parcialmente por UACJ-FOMIX CONACYT-Gobierno del Estado de Chihuahua (CHIH-2008-C01-92093).

Fecha de recepción: 15 de junio de 2011

Fecha de aceptación: 17 de mayo de 2012

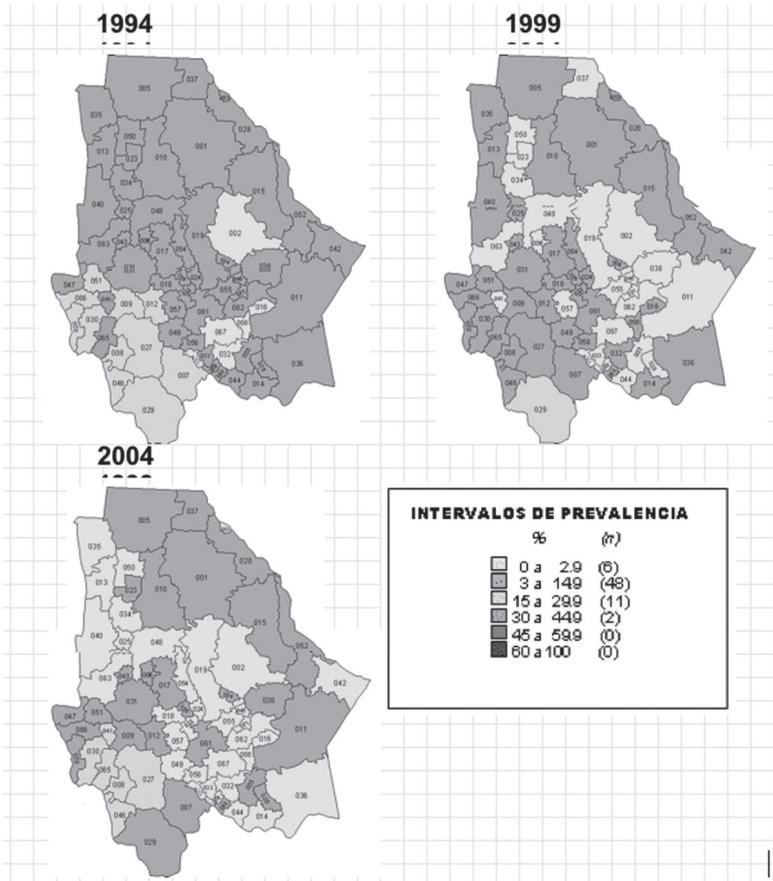
Introducción

Según la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT) del 2006, 4.7, 1.2 y 0.2 millones de niños mexicanos < 5 años se clasificaron con bajo peso (peso/edad < -2Z), talla baja o desmedro (talla/edad < -2Z) y emaciación (peso/talla < -2Z), respectivamente. Lo anterior significó importantes reducciones con respecto a lo reportado en la Encuesta Nacional de Nutrición del 1999, en todos estos indicadores a nivel nacional, pero para el caso norte no necesariamente. Los niños con desnutrición aguda en los estados como Chihuahua, van en franco descenso, aunque la mortalidad relacionada a ello, continúa siendo un problema de salud pública. Para el caso Juarese, los datos sobre la prevalencia de las distintas formas de desnutrición en el niño en edad preescolar son todavía muy escasos (Cárdenas, 2009). El análisis cauteloso de algunos estudios realizados por el cuerpo académico en salud comunitaria de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, permite señalar que la prevalencia de bajo peso, talla baja y emaciación podría andar entre un siete a once por ciento. Por esto, se hace necesario un estudio más exhaustivo de estos indicadores en poblaciones infantiles que asisten a guarderías, jardines de niños y a otros servicios de cuidado diario de tipo ambulatorio.

A nivel nacional, las principales desviaciones en talla ocurren antes de que el niño cumpla los dos años, teniendo como resultado un 17.8% de prevalencia de talla baja en niños en edad preescolar (ENSANUT 2006) y manteniéndose esta casi hasta la adolescencia. La presencia de niños con talla baja perteneces a las familias más pobres (casi 48% en el status socioeconómico más bajo y de solo 4.6% en el status más alto). El Censo Nacional de Talla (CNT, 2004) reveló que los niños Chihuahuenses con talla baja representaban un 4.2% y 2.9% en niños de primer y sexto grado de primaria (Nacional 8.9 y 8.13 respectivamente). La talla baja en Chihuahua se acentúa particularmente en municipios rurales y zonas conurbanas y no precisamente en las ciudades grandes (ejemplo Juárez y Chihuahua) donde se ubican más del 50% de estos niños (Figura 1). Sin embargo y como se señaló anteriormente, los estudios sobre crecimiento lineal en niños Chihuahuenses

en edad preescolar no solo son escasos, sino que arrojan cifras muy distintas, que no permiten evidenciar claramente la magnitud de este problema.

Figura 1 Cartografía de la talla baja a nivel municipal en Chihuahua 1994-2004.



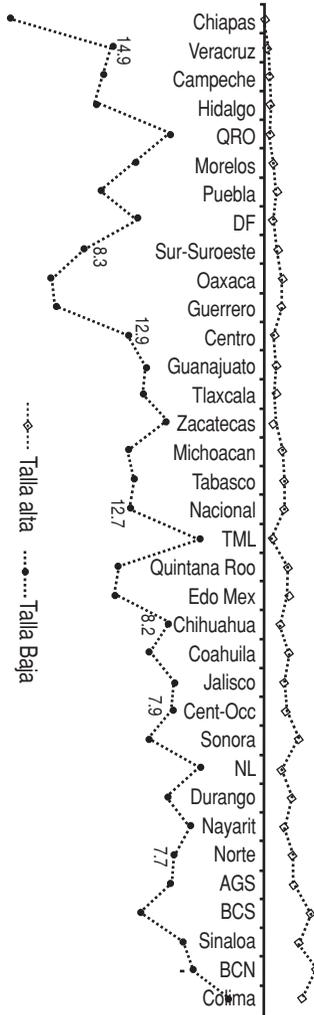
Fuente: CNT, 2004

Por otra parte, la talla alta se define como la talla para la edad situada dos desviaciones Standard ($T/E > 2Z$) por encima de la media para una población de referencia internacional. Las variantes normales de

talla alta son el caso más frecuente (Leung y Robson, 1995). En condiciones normales, la talla alta esta determinada genéticamente (tallas familiares) con una característica velocidad de crecimiento incrementada en los 2 a 3 primeros años (Rial et al., 2001). Esto se presenta en familias con antecedentes familiares de pubertad temprana y talla adulta normales, y se caracterizan por una maduración ósea avanzada para la edad, pero concordante con la talla, sin alteraciones en los valores séricos de hormona de crecimiento, ni esteroides sexuales.

En sí misma, la talla alta familiar y el crecimiento acelerado no se definen como enfermedades. Por lo tanto, no han recibido mayor atención desde el punto de vista nutricional y epidemiológico. Sin embargo, la continua mezcla genética que se produce en México por el fenómeno migratorio y algunos otros determinantes sociodemográficos, ha ocasionado que la prevalencia de talla alta en los estados del norte, en donde en el pasado se suponía alta, se reduce cada vez más. En Chihuahua, por ejemplo, por cada niño <5 años con talla alta, hay 4 con talla baja, siendo en promedio para los estados del norte y a nivel nacional esta relación de 1 por cada 2 y 6, respectivamente (Figura 2).

Figura 2. Distribución de talla alta y baja en menores de 5 años a nivel nacional



Fuente: ENSANUT, 2006

Resulta importante señalar en este punto que en la estimación de prevalencias poblacionales, se emplean muestras probabilísticas que implican una mezcla de niños con muchos y muy diversos orígenes por lo que, en la prevalencia actual para el estado de Chihuahua se pueden estar incluyendo hijos de poblaciones migrantes. Ejemplo de esto son los niños de origen veracruzano, el principal grupo migrante del sur en la entidad, la relación talla alta vs. baja es de 1:37 mientras que para el caso Chihuahuense lo es de a 1:1.4 (Figura 2). Sin embargo, en un estudio previo (Wall-Medrano et al., 2008) se reportó que el origen familiar es un determinante de desnutrición en preescolares de Ciudad Juárez, pero la mejora en la economía familiar corrige dicho fenómeno. En este estudio se evalúa la relación de diversos factores socioeconómicos y alimentarios posiblemente asociadas a la desviación positiva y negativa de la talla de preescolares juareense.

Materiales y métodos

La pregunta de investigación que definió la propuesta metodológica fue: ¿Cuáles son los factores socioeconómicos y alimentarios que inciden en el desarrollo estatural de los preescolares juarenses?. La pertinencia del estudio se basó en el hecho de que existen todavía muy pocas investigaciones que relacionen el estado nutricional y muy particularmente en la presencia de desnutrición crónica (baja talla) para la población preescolar juareense. Más aun, estudios que relacionen este fenómeno con sus determinantes sociales, son todavía más escasos sobre todo en época de crisis económica. Así, para lograr el objetivo planteado, a continuación se describe la muestra y metodología empleada en este trabajo.

Muestra y Criterios de Inclusión.

Se realizó un estudio transversal retrospectivo en población preescolar perteneciente a jardines de niños públicos y privados, además de las guarderías de los centros comunitarios participantes. Al selec-

cionar dichas instituciones no se consideró la distribución geográfica ni el nivel socioeconómico, con el fin de evitar desviaciones de la muestra. La selección fue al azar, permitiendo recabar una muestra de 295 niños del total de niños inscritos en guarderías y jardines municipales. Los criterios de inclusión fueron niños menores de 5 años de edad pertenecientes a jardines de niños y guarderías de Ciudad Juárez en buen estado de salud general. Se consideró la aprobación oportuna por parte de las autoridades escolares correspondientes y padres de familia, mediante un consentimiento escrito para la obtención de información y toma de medidas antropométricas. Todos los procedimientos analíticos y de campo cumplieron con los requisitos estipulados en la declaración de Helsinki.

Evaluación antropométrica.

Siguiendo técnicas estandarizadas se obtuvieron las mediciones del peso corporal con básculas digitales (Tanita mod. 682) y la talla con un estadímetro portátil (Seca mod. 208). Una vez hechas las mediciones, la clasificación del estado nutricional de los participantes se realizó en base a los indicadores antropométricos talla para la edad (T/E), peso para la talla (P/T), peso para la edad (P/E) e índice de masa corporal [peso (kg)/Talla² (m²)] para la edad (IMC/E), según la Organización Mundial de la Salud utilizando el programa EPIINFO (6.0), basado en las curvas de referencia y crecimiento estándar de niños americanos desarrollados por el Centro Nacional para Estadísticas en Salud (NCHS, por sus siglas en inglés) de los Estados Unidos de América y adoptadas por la Organización Mundial de La Salud (OMS) como patrón internacional (Kuczmarski et al., 2000) y evaluados dentro del programa Epi Info 6.04d (<http://www.cdc.gov/epiinfo>). Los indicadores T/E, P/E, P/T e IMC/E ubicados entre +2Z y -2Z (desviaciones estándar) fueron considerados como normales. El peso bajo, talla baja y la emaciación fueron definidas por los indicadores P/E, T/E y P/T por < -2Z, mientras que el sobrepeso-obesidad (Sp/Ob) fue defi-

nido por los indicadores P/T (en menores de 2 años) e IMC/E (en los mayores de 2 años) $>2Z$ y la talla alta se definió a T/E $>2Z$.

Características socioeconómicas familiares y alimentación en el primer año de vida.

Para estudiar la relación entre el estado nutricional actual del niño con las características socioeconómicas familiares y prácticas de lactancia y ablactación en el primer año de vida, se utilizaron las mismas preguntas realizadas en la ENSANUT 2006. Se utilizó este cuestionario con fines comparativos una vez que se publicaron los hallazgos encontrados a nivel nacional. El cuestionario estuvo estructurado para ser aplicado por entrevista a profundidad con el tutor del niño.

Análisis Estadístico.

Se utilizaron medidas descriptivas de tendencia central para la exploración inicial de los datos con distribución normal (CI 95%). El análisis de las diferencias estadísticas para las distintas variables continuas (F Fisher) o no paramétricas (Chi cuadrada) analizadas, fue realizado por comparación entre individuos con talla normal (grupo 1) vs. Aquellos que tenían talla baja (grupo 2) o alta (grupo 3), a un nivel de significancia del 95% ($p < 0.05$).

Resultados

Características sociodemográficas, culturales y económicas.

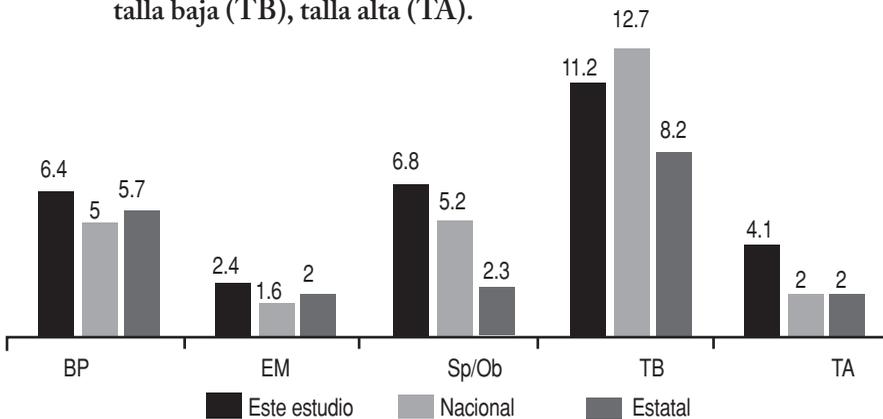
Los datos más importantes tanto de los 295 participantes como las de su familia se mencionan a continuación. El 25% de las madres cursaron menos de 10 años de escolaridad y el 37% haber llegado a licenciatura. Solo el 14% del número de ambos padres no trabaja actualmente y cerca de 30% tenían más de un empleo. Más de la mitad de los hogares percibían mensualmente más de \$5,000 pesos mensuales, destinando el 50% de este a alimentación. En cuanto a la inmigración,

la población que dijo ser originaria de Ciudad Juárez era tres veces más grande que la que refirió venir de otro lugar. Alrededor de la tercera parte de la muestra, vivían en cuartos de vecindad, departamentos o en casa prestada. En su mayoría estas casas tenían techo de material o losa de concreto, el piso de mosaico y paredes hechas con tabique o ladrillo. Todas las casas contaban con los servicios básicos para su función, como lo es la energía eléctrica, drenaje y baño exclusivo del hogar, pero solo 1/5 contaba con más de dos televisores. Estas características permiten concluir que los hogares eran en su mayoría de nivel socioeconómico medio-bajo.

Evaluación del estado nutricional de los participantes del estudio.

La comparación con las prevalencias estatal y nacional de las distintas desviaciones del estado nutricional infantil en la muestra aquí estudiada (n= 295) se muestran en la Figura 3. Con excepción de la talla baja a nivel estatal, la prevalencia de todas las desviaciones nutricionales negativas (bajo peso, emaciación, sobrepeso/obesidad y talla baja) y de talla alta fue superior en este estudio. Específicamente, la prevalencia de TA y TB fue de 4.1 y 11.2, superiores a la media estatal (8.2 y 2.0%, respectivamente).

Figura 3. Estado nutricional de niños <5 años. Bajo Peso (BP), emaciación (EM), sobrepeso/obesidad (Sp/Ob), talla baja (TB), talla alta (TA).



Factores asociados a las desviaciones en talla.

Por otra parte, las características socioeconómicas y alimentarias asociadas a la talla alta ($T/E > 2Z$) y baja ($T/E < 2Z$) y normal, se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Características socioeconómicas y alimentarias asociadas a la Talla de preescolares juarenses (%).

Característica	Talla		
	Normal (n= 250)	Alta (n= 12)	Baja (n= 33)
Bajo Peso	3.6a	0.0 a	30.3 b
Emaciación	2.4 a	8.3 b	0.0 c
Sobrepeso/Obesidad	5.6 a	8.3 a	15.2 b
Hogar con inseguridad alimentaria	11.6 a	8.3 a	21.2 b
Alimentación alérgica	17.6 a	25.0 b	12.2 a
Menos de 5 salarios mínimos	43.6 a	66.7 b	60.6 b
1 padre de chihuahua	33.2 a	25.0 a	33.3 a
2 padres de chihuahua	34.0 a	50.0 b	33.3 a
Lactancia materna exclusiva (LME)	18.8 a	0.0 b	3.1 c

Diferente superíndice indica diferencias significativas entre las desviaciones en talla vs. La talla normal ($\chi^2 > 4.0$, $p < 0.05$)

En comparación a la talla normal, la talla alta se asocio a mayor prevalencia de emaciación, mayor alimentación alérgica en el primer año de vida, tener dos padres originarios de Chihuahua ($\chi^2 > 4.0$, $p < 0.05$). Percibir menos de 5 salarios mínimos en el hogar, pero menor probabilidad de inseguridad alimentaria, también se relacionó con la talla alta. Con excepción de la proporción de padres de chihuahua y el haber recibido alimentación alérgica en el primer año, todas las demás variables (más desviaciones nutricionales negativas e inseguridad alimentaria familiar, pero menor percepción económica) se asociaron

a la talla baja. Tanto la talla baja como la alta se asociaron a menor proporción de niños alimentados exclusivamente al seno materno.

Discusión

El propósito de esta investigación fue el estudiar los factores socioeconómicos y alimentarios relacionados con la talla alta (TA) y baja (TB) en los niños preescolares de Ciudad Juárez. Según la Encuesta Nacional de Talla (CNT, 2004) en Chihuahua la TB en niños de primer año de primaria se distribuye principalmente entre poblaciones rurales y zonas conurbanas. En la ENSANUT 2006 se indicó que en este estado hay un preescolar con TA por cada 4 con TB. Aquí se reporta que esta relación fue de 1 por cada 3 niños, pero la prevalencia individual de TA y TG se encuentra muy por encima de la media estatal. Por si esto fuera poco, la prevalencia de sobrepeso/obesidad en la población analizada (6.8%) es superior a las medias estatal (5.2%) y nacional (2.3%). De lo anterior se desprende que los problemas de desnutrición crónica (TB) concurrente a la presencia de sobrepeso y obesidad en esta población preescolar, coincide con lo reportado por Fernald y Neufeld (2007, 623-32) para el preescolar de zona rural.

Organismos internacionales señalan que lo más importante para reducir la prevalencia de TB es mejorar las condiciones socioeconómicas, ambientales y nutricionales en las que se desenvuelve el niño (Tanumihardio et al., 2007, 1966-72). El ingreso familiar constituye un factor fundamental para el desarrollo de los niños. En tal sentido, un mayor ingreso puede facilitar el acceso de la familia hacia medios que permitan mantener un nivel nutricional adecuado de los niños. Por otro lado, una alimentación adecuada dentro del hogar tiene un efecto positivo sobre las condiciones de salud del niño, sobre su habilidad para aprender, comunicarse, pensar analíticamente, socializar efectivamente y adaptarse a nuevos ambientes y personas. Es esencial un equilibrado aporte nutricional para obtener un adecuado estado de salud, un óptimo crecimiento y desarrollo físico y psicosocial, y

además ayudar al establecimiento de hábitos alimentarios saludables que permitan prevenir problemas de salud en la edad adulta.

En términos muy generales, la relación entre la pobreza y desnutrición crónica tienen una justificación teórica aparentemente sencilla. Los ingresos insuficientes provocan la limitación en la compra de alimentos saludables contenidos en la canasta básica y otros satisfactores. Esta situación produce deficiencias nutricionales en la población de bajo nivel socioeconómico, por lo que resulta común encontrar inseguridad alimentaria familiar (Tanumihardio et al., 2007: 1966-72; Díaz et al, 2002: 284-289) y con ello efectos en el crecimiento físico y composición corporal del niño en edad preescolar (Acuña y Solano, 2009:5-11). Con relación al estrato social, la literatura científica formal apunta a que los niños de estratos socioeconómicos bajos son generalmente más pequeños y maduran más lentamente que los niños de estratos altos. En este estudio se observó una relación de más de 20 puntos porcentuales en la proporción de hogares con percepción menor de 5 salarios mínimos, entre los niños con talla normal y aquellos con baja o alta. Sin embargo, la presencia de inseguridad alimentaria familiar en los hogares de aquellos con talla baja, fue un sello distintivo frente a los otros grupos.

Así, los aparentes efectos positivos representados por un mejor ingreso económico y la consecuente disminución de inseguridad alimentaria familiar que presentaron pueden mejorar la probabilidad de crecimiento lineal de los niños juarenses. Estos resultados concuerdan con los de Kain et al. (2003: 1013-20) que asocian la prevalencia de talla alta de niños de 6 años con el nivel socioeconómico y demográfico con que cuentan las familias. Esto podría estar indicando que, la inseguridad alimentaria que experimentan los hogares, cuya percepción se encuentra por debajo de los 5 salarios mínimos obedece posiblemente a una inadecuada política de precios aplicable a la canasta básica en esta región, trayendo como consecuencia el intercambio de alimentos más baratos, pero de menor valor nutricional, cuyo impacto se ve reflejado en el crecimiento estatural de estos niños. Sin embargo, esta hipótesis merece una exploración posterior en futuras investigaciones.

La mayor expresión del crecimiento esta determinada por factores ambientales, entre los que destacan los usos y costumbres alimentarias como el patrón de lactancia y alimentación complementaria en el primer año de vida. Durante el primer año, el niño adquiere los nutrimentos para la síntesis de nuevos tejidos y mantenimiento de su sistema inmunitario lo que permite que el crecimiento sea apropiado si se satisfacen los requerimientos de los nutrimentos necesarios (de Onis et al., 2009: 47-53). Al respecto, existen elementos críticos en el crecimiento de los niños: el tipo de lactancia que se establece, y la duración de la lactancia, la edad de inicio de alimentación complementaria o ablactación y los alimentos utilizados en esta ultima (Owen et al, 2005: 1298-1307). En este estudio se encontró que la lactancia materna exclusiva se relaciono mas a tener talla normal que TA o TB mientras que la introducción de alimentos potencialmente alergénicos como el huevo, pescados y mariscos, a tener TA. Previendo que en la promoción de la lactancia materna exclusiva (LME) y la adecuada introducción de alimentos complementarios en el primer año de vida resulta indispensable considerar los factores culturales y socio-demográficos de la madre (Guerrero et al., 1999: 323-30), resulta indispensable estudiar mas a fondo esta problemática en la mujer de esta frontera previo a su inicio.

Por último, el análisis de los factores asociados a la talla alta reveló que el componente genético es importante. Es de creencia popular que los individuos del norte del país tienen una mayor talla debido a que existe un mayor ingreso económico, por lo tanto, destinan la mayor parte de sus ingresos a la alimentación. Sin embargo, En este estudio se demostró que la prevalencia de talla alta se relaciona con los nacimientos de parejas cuyo origen es Chihuahuense. En un estudio previo al que aquí se reporta se encontró que el origen familiar es un determinante de desnutrición en preescolares de Ciudad Juárez, pero que la mejora en la economía familiar corrige dicho fenómeno (Wall-Medrano et al., 2008: 1-13). Ambos estudios refuerzan la necesidad de investigar desviaciones positivas y negativas de una variable biológica (en este caso la estatura) rompiendo con el esquema tradicional de enfoque de los estudios nutricionales, siempre hacia el déficit. Este

tipo de investigaciones permite completar los estudios realizados a la talla baja y postular a la luz de la evidencia científica, los determinantes sociales asociados de manera diferencial a la TA y TB para promover un adecuado crecimiento y mejorar la calidad de vida del preescolar de nuestra región.

En resumen, existen variables que pueden influenciar el status nutricional de los niños y que pueden ser directamente controladas por los padres o del sistema económico. Recibir una alimentación adecuada en los primeros años de vida, vivir en un hogar seguro que cuente con todos los servicios básicos y tener un mejor ingreso económico, son factores fundamentales para el desarrollo físico, social y emocional de los niños. La infraestructura del hogar y el combate a la pobreza alimentaria, son factores que tiene un efecto positivo significativo sobre el estado de salud de los niños, y en la medida en que esta sea accesible para todos y se encuentre en un estado óptimo, contribuirá a mejorar su desarrollo.

Referencias

- Acuña, G.I., Solano, R.L. (2009). "Situación socioeconómica, diagnóstico nutricional antropométrico y dietario en niños y adolescentes de Valencia, Venezuela". *An Venez Nutr*, num. 1, Vol. 22, pp. 5-11.
- Cárdenas, B.K.A. (2009). Factores socioeconómicos y alimentarios asociados al niño alto juarese en edad preescolar. Tesis Profesional. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez-Instituto de Ciencias Biomédicas, pp. 1-31.
- CNT. IV Censo Nacional de Talla en escolares de primero y sexto grado. México: SSA/ SEP/ DIF/ INCMNSZ/ INEGI, 2005.
- Díaz N., Páez, M.C., Solano, R.L. (2002). "Situación nutricional por estrato social en niños escolarizados venezolanos". *Acta Científica Venezolana*, Vol. 53, pp. 284-289.
- De Onis, M.; Garza, C.; Onvango, A.W.; Rolland-Cachera, M.F.; le Comité de nutrition de la Société Franchise de pédiatrie. (2009). "Les standards de croissance de l'Organisation mondiale de la

- santé pour les nourrissons et les jeunes enfants”. *Arch Pediatr*, num. 1, Vol. 16, pp. 47-53.
- Sepúlveda, A.J.; Rivera, D.J.; Shamah, L.T. (1999). *Encuesta nacional de nutrición 1999. Estado nutricional de mujeres y niños*. México: Instituto Nacional de Salud Pública (INSP), pp. 1-315, ISBN: 968-6502-54-8.
- Oláis-Fernández, G.; Rivera-Dommarco, J.; Shamah-Levy, T.; Rojas, R.; Villalpando-Hernández, S.; Hernández-Ávila, M.; et al. *Encuesta nacional de salud y nutrición 2006*. (2006). México: México: Instituto Nacional de Salud Pública (INSP), pp. 1-132, ISBN: 970-9874-20-9.
- Fernald, L.C.; Neufeld, L.M. (2007). “Overweight with concurrent stunting in very young children from rural Mexico: prevalence and associated factors”. *Eur J Clin Nutr*, Vol. 61, pp. 623-632.
- Guerrero, M.L., Morrow, R.C., Calva, J.J., Ortega-Gallegos, H., Weller, S.C., Ruiz-Palacios, G.M., Morrow, A.L. (1999). “Rapid ethnographic assessment of breastfeeding practices in periurban Mexico City”. *Bull World Health Organ*, num. 4, Vol. 77, pp. 323-330.
- Kain, J.; Uauy, R.; Lera, L.; Taibo, M.; Espejo, F.; Albala, C. (2003). “Evolución del estado nutricional de escolares chilenos de 6 años”. *Rev Med Chile*, Vol. 133, pp. 1013-1020.
- Kuczmarski R.L., Ogden C.L, Grummer-Strawn L.M., Flegal K.M., Guo S.S., Wei R. et al. (2000). *CDC Growth charts United States. Advanced data from vital and health statistic*. Hyattsville, Maryland: National Center for Health Statistic (NCHS), num. 314, pp. 1-27.
- Leung, A.K.C., Robson, W.L.M. (1995). “Evaluating tall children”. *Can Fam Physician*, Vol. 41, pp. 457-468.
- Rial, J., Rodríguez I., González J., López R. (2001). “Diagnóstico Diferencial del Hipercrecimiento”. *BSCP Can Ped*, num. 1, vol. 26, pp. 1-9.
- Tanumihardio, S.A.; Anderson, C.; Kaufer-Horwitz, M.; Bode, L.; Emenaker, N.J; Hagg, A.M.; Satia, J.A.; Silver, H.J.; Stadler, D.D. (2007). “Poverty, Obesity, and Malnutrition: An International

Perspective Recognizing the Paradox”. *J Am Diet Assoc*, num. 11, vol. 107, pp. 1966-1972.

Wall-Medrano, A.; Arreola-González, R.; Rodríguez-Tadeo, A. (2008). “Relación entre el origen y economías familiares con el estado nutricional de niños en edad preescolar de Ciudad Juárez, Chihuahua”. *Avances*, Vol. 181.

Resumen

Encuesta transversal en una muestra de 400 parejas. Objetivo: Identificar actitudes y comportamientos que perciben como violentos de su pareja y de sí mismos, como también la frecuencia y modalidades con las que se presentan. Los resultados principales en la frecuencia global de violencia recibida por varones es de 13.9% y las mujeres 16.6% mientras que la frecuencia de violencia ejercida por los hombres es 12.7% y las mujeres 12.9%. En cuanto a la percepción, si las mujeres ejercieran violencia doméstica a los varones, ellas consideran sus actos más violentos (49.0%) de lo que piensan los varones si fueran ellos los que violentaran (41.2%). Si las mujeres recibieran violencia doméstica de los varones, ellas considerarían estos actos más violentos (51.3%) de lo que piensan los varones si fueran ellos los violentados por sus parejas (40.7%).

Palabras claves: Violencia doméstica, generadores de violencia de pareja, receptores de violencia de pareja, frecuencia de violencia doméstica, percepción de violencia doméstica.

Abstract

Cross-sectional survey in a sample of 400 couples. Objective: To identify attitudes and behaviors they perceive as violent from their partner and themselves, as well as the frequency and modalities which they occur. The main results reflected in the general receiving frequency 16.6% for women and men 13.9%. However, the frequency of violence towards their partner, men reported 12.7% and women 12.9%. For perception, in case that woman would exercise domestic violence toward their couples, they would consider their acts (49.0%) more violent of what men think (41.2%) if they were the aggressors to woman (41.2%). If women received domestic violence from men, they would consider these acts (51.3%) more violent rather than what men think (40.7%) if they would practiced domestic violence toward their partners.

Key words: domestic violence, violence generators, receivers of partner violence, domestic violence frequency, domestic violence perception.

Estudio sobre violencia doméstica en el DF: Resultados preliminares¹

Study on Domestic Violence in the Distrito Federal: Preliminary Results

*Dora Alicia Siller Rosales¹, Patricia Trujano Ruiz² y
Silvia Ruiz Velasco Acosta³*

-
- 1 Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctorado en Psicología. Especialización: Psicología social. Adscripción: Facultad de Psicología de la UNAM. Correo electrónico: alicia_siller@yahoo.com.mx
 - 2 Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctorado en Psicología. Especialización: Psicología Clínica. Adscripción: Fes Iztacala, UNAM. Correo electrónico: trujano@unam.mx
 - 3 Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctorado. Especialización: Estadística. Adscripción: Departamento de Probabilidad y Estadística del Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas (IIMAS), UNAM, México. Correo electrónico: silvia@sigma.iimas.unam.mx
- 1 Nuestro agradecimiento para Jorge Barrera Reyes y José Luis Cano Echeveste, por el apoyo técnico otorgado en el desarrollo estadístico de la presente investigación.

Fecha de recepción: 7 de agosto de 2012

Fecha de aceptación: 30 de octubre de 2012

Introducción

Principalmente desde la década de los sesentas, alrededor del mundo se ha generado un intenso desarrollo de políticas para erradicar las muy variadas formas de la desigualdad contra las mujeres. Sin embargo, el hecho de que un varón sea agredido, ya sea física, sexual o psicológicamente por una mujer, no es fácilmente aceptado en nuestros días por la sociedad. Kipins (1993) menciona que cuando se habla de los hombres como víctimas de la violencia perpetrada por mujeres, el hecho cae en el absurdo, es decir, los mismos hombres cuestionan y sancionan a la víctima ridiculizándola, lo que contribuye a dificultar el reconocimiento de este fenómeno.

En el panorama actual, la violencia doméstica puede ser ocasionada por la mujer y dirigida a su pareja y/o hijos, situación en la que todos los miembros de la familia pueden resultar afectados, incluyendo a la mujer misma. En España, Álvarez-Deca (2009) publica la compilación de resultados de 58 estudios de violencia. En nueve de estos, encontró que lo más frecuente son los niveles similares de agresiones no recíprocas o unilaterales, es decir, generadas por uno de los miembros de la pareja y como conclusión, en 49 de los 58 estudios la violencia es cruzada. Adicionalmente, el autor señala que la mayor parte de estas investigaciones muestran que es la mujer la principal iniciadora de las agresiones físicas en la pareja, sin dejar de lado el hecho de que la violencia en la pareja es un fenómeno relacional y, que al igual que otros investigadores formales y reconocidos desde décadas atrás, como Archer (2000), Fiebert (2001), Heise (1998) y Straus (2006), Álvarez-Deca coincide en que este tipo de estudios rara vez traspasa la barrera de lo cultural o lo políticamente correcto y rentable.

Aparentemente, los datos mencionados desmienten que la mujer únicamente es violenta como resultado de las agresiones de su pareja, argumento recurrente de la postura del feminismo radical. Deschner (1984) considera que la violencia necesariamente se construye entre dos y cada miembro de la pareja ejerce acciones o actitudes en un patrón circular que les lleva a producir o recibir violencia. Desde la perspectiva de Trujano (2008), la violencia de la pareja es el resultado

de variables contextuales y relacionales que conforman desde lo social hasta lo psicológico.

Las organizaciones públicas y no gubernamentales han realizado esfuerzos mayores para erradicar, atender y prevenir la violencia hacia la mujer y en los que se fomenta la igualdad entre hombres y mujeres, sin embargo, más allá de quienes brindan apoyo político o económico a este tipo de organizaciones, debe observarse que los varones no son incluidos en sus preguntas, o al menos su perspectiva; al parecer, no toman en cuenta sus necesidades, su posible participación ni colaboración en proyectos para la mujer, lo que de hacerse incluso promovería mejoras en los aspectos relacionales de la pareja. Son muy escasos los programas sociales, políticas públicas y participación ciudadana, dirigidos y diseñados para identificar las necesidades de los varones y brindarles apoyo, quienes también padecen de la violencia ejercida por las mujeres y sus consecuencias, situación que se incrementa rápidamente.

Para Brunori (2009), quien es representante de los Derechos Humanos asignado a México por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), enfatiza que cualquier tipo de exclusión social impide la participación de los individuos en ámbitos relacionados con aspectos políticos, sociales, culturales, institucionales y económicos, lo que a su vez, detiene los intentos que promuevan cambios en las subjetividades, y su avance en la construcción de ideas encaminadas a una vida libre de violencia para hombres y mujeres.

Por lo anterior, este proyecto pretende ser un acercamiento equitativo del fenómeno de la violencia en la pareja, al realizar una encuesta en la que se considera a ambos miembros de uniones heterosexuales en el Distrito Federal. En la primera fase del cuestionario se registraron las opiniones que cada integrante tiene en cuanto a la frecuencia y percepción de la violencia que recibe de su pareja y, en la segunda fase, se obtuvieron las opiniones, también en cuanto a frecuencia y percepción, que tanto el hombre como la mujer tienen de su propia violencia y que ejercen hacia la pareja.

Metodología

I.- Diseño

El diseño metodológico es transversal, de tipo y alcance descriptivos, (Kerlinger y Lee, 2002). Por las características de la investigación se tomó una muestra probabilística, tomando como marco muestral la información obtenida de los índices de marginación que reportó el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) a través del proyecto Iris-Scince II Censo de Población y Vivienda 2005 del Distrito Federal. Para calcular el tamaño de la muestra se consideró El Teorema del Límite Central o Teorema Central del Límite de (Grinstead y Snell, 1997), por lo que, $n = 384$, sin embargo, a fin de cerrar la cifra y obtener un mayor margen en la calidad de la información se amplió cerrándose a 400 parejas.

II.- Contexto y sujetos participantes

La población de este estudio comprendió las 16 delegaciones del Distrito Federal y dentro de cada delegación se tomó una muestra proporcional al número de unidades territoriales de cada demarcación política. Esta proporción representativa de unidades territoriales por delegación se clasificó de acuerdo a los índices de marginación (Muy alto, Alto, Medio, Bajo y Muy bajo), el resultado obtenido de esta nueva clasificación indica la cantidad proporcional de unidades territoriales a encuestar por índice de marginación por delegación.

Para seleccionar aleatoriamente estas unidades territoriales, de cada delegación se incluyeron el total de unidades territoriales por cada índice de marginación y se seleccionaron aleatoriamente mediante tómbola, aquéllas que conformaron la proporción señalada para realizar una encuesta por unidad territorial. Una vez identificadas las unidades territoriales y distribuidas a los encuestadores de acuerdo a la proximidad de su domicilio y/o contacto con los habitantes de las mismas, visitaban casa por casa solicitando la colaboración para responder el inventario hasta ser atendidos por la pareja, es

decir, la unidad de análisis considerada para los criterios de inclusión: Parejas heterosexuales, viviendo bajo el mismo techo sin importar el tiempo que lleven en la relación ni el tipo de unión.

III.- Instrumentos de la investigación

Se utilizaron dos instrumentos:

1. Versión adaptada (Siller, 2010) del Inventario VIDOFyP (Violencia Doméstica: Frecuencia y Percepción) de Trujano y Mendoza, (1998; en Trujano y Mendoza, 2003).
2. Cédula de datos sociodemográficos. Aplicado por el encuestador

La versión adaptada (Siller, 2010) del Inventario VIDOFyP (Violencia Doméstica: Frecuencia y Percepción) de Trujano y Mendoza, (1998; en Trujano y Mendoza, 2003) consta, como el original de 30 reactivos que se contestan a través de una escala Likert, estos describen conductas y actitudes que expresan 6 formas de violencia comúnmente ejercida en la relación de pareja, las cuales son: física, psicológica, económica, social, objetal y sexual.

Dicho inventario consta de dos escalas:

Escala 1: Evalúa las modalidades de violencia y la frecuencia con la que se presentan en una relación de pareja.

Escala 2: Evalúa las actitudes y comportamientos que se perciben como violentos en una relación de pareja, como se señaló en las definiciones conceptuales de los diferentes tipos de violencia.

La adaptación de dicho inventario, obedece a la necesidad de identificar si era mujer o el hombre quien había contestado el inventario, también era necesario identificar la fase de la encuesta que se había contestado. Sin embargo, el texto de los reactivos no se modificó en absoluto para ninguna de las fases, ya que están diseñados para que el instrumento sea contestado tanto por mujeres como por hombres. La

primera fase pretende medir la frecuencia y percepción de la violencia que el encuestado(a) tiene de su pareja. La segunda fase es realizada por la misma pareja encuestada y también consiste en medir la frecuencia y percepción de la violencia, pero en esta ocasión, la que el entrevistado considera sobre sí mismo, es decir, su Autoimagen. Así que, se entregó el mismo instrumento tanto a la mujer como al varón.

Los criterios para la determinación de los diferentes niveles de violencia tanto en frecuencia como en la percepción reportada obedecen a los siguientes puntos:

- a. Se obtuvo un puntaje total (de frecuencia y de percepción) sumando los treinta reactivos de la escala del instrumento, generando con ello un puntaje global que puede oscilar entre los 30 (violencia mínima o muy poco frecuente) y los 150 puntos (violencia máxima o muy frecuente).
- b. El puntaje total se dividió en cuatro secciones (puntos de corte) en la escala de 30 a 150 puntos, lo que permitió establecer cuatro niveles de violencia (tanto en frecuencia, como en percepción) de bajo o casi nunca, hasta muy alto o siempre, de la siguiente manera: 30 a 60 puntos bajo o casi nunca, 61 a 90 puntos medio o algunas veces, 91 a 120 puntos alto o casi siempre y 121 a 150 puntos muy alto o siempre.

IV.- Procedimiento

Desde principios de agosto de 2010 se inició la solicitud de apoyo a los jefes delegacionales de las 16 demarcaciones políticas del Distrito Federal incluidas para esta investigación. La mayor parte del levantamiento se realizó desde principios de septiembre a diciembre del 2010. La solicitud de apoyo manifestada, incluía un número de encuestadores que, de acuerdo al número de encuestas correspondientes a cada delegación, eran requeridos. A cada encuestador se le solicitaba obtener la información de cuatro parejas encuestadas. También era solicitado un pequeño espacio para la capacitación. Fue prioridad la pro-

curación de seguridad a los encuestadores y, en cuanto a la detección de casos relacionados con las responsabilidades de los trabajadores sociales, estos se referían al área correspondiente dentro de la delegación. Para la realización del levantamiento, se capacitó a 97 encuestadores, el número de encuestadores varió de acuerdo a la cantidad de encuestas a realizar por delegación; todos ellos fueron trabajadores sociales o psicólogos. La mayoría de las viviendas se visitaron entre semana y por la tarde noche con el fin de encontrar a las parejas. Se pidió a los participantes su colaboración para contestar los inventarios de manera anónima y voluntaria, por lo que el consentimiento de su participación fue verbal.

Resultados

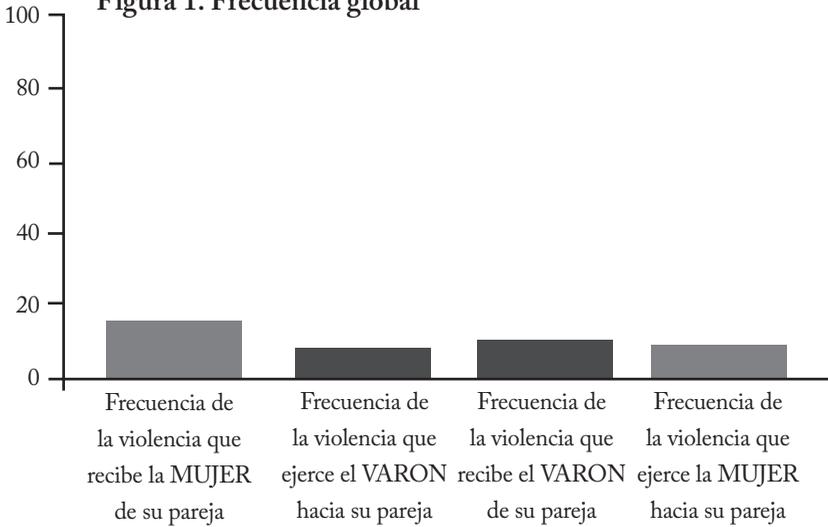
I.- Resultados sociodemográficos

Algunos de los resultados más significativos son los que se presentan a continuación. La edad de las mujeres fluctuó entre los 14 y los 77 años, y la de los varones entre los 15 y los 92, lo que habla de un rango muy amplio de edad. La mayoría de ellos son originarios del Distrito Federal; el 65.1% de las parejas son casadas y el 34.9% viven en unión libre. El promedio de hijos es de dos, los enfermos crónicos están presentes en una quinta parte de la muestra y del total de esta muestra, se encontraron 27 parejas con embarazo en curso. En general, cuentan con servicios públicos. Alrededor del 30% de los encuestados sufrieron o presenciaron violencia doméstica en la infancia, prácticamente la mitad de los varones son empleados y la mitad de las mujeres entrevistadas se dedican al hogar. En cuanto al nivel educativo, prevalece la secundaria y la primaria en los entrevistados.

II.- Frecuencia global

Los resultados muestran que la frecuencia de violencia doméstica recibida y reportada a partir del total de la muestra es de 16.6% en el caso de las mujeres y los varones 13.9%.

Figura 1. Frecuencia global



La frecuencia entre hombres y mujeres en cuanto a la violencia que reportaron ejercer es muy similar 12.7% hombres y 12.9% mujeres (Figura 1). Sobre las modalidades de violencia, las mujeres reportan ejercer más violencia que los varones en cuanto a violencia, psicológica, económica y social (Tabla 1). La dinámica que se observa en cuanto a los tipos de violencia, refleja que la violencia que se ejerce con más frecuencia es igual entre hombres y mujeres, es decir, cuando se jerarquizan los tipos de violencia, en primer lugar se presenta la violencia psicológica, y en segundo lugar la económica.

Tabla 1. Índices de frecuencia por tipo de violencia

Mujeres receptoras			Hombres que ejercen		
Tipo de violencia	%	Jerarquización	Tipo de violencia	%	Jerarquización
Psicológica	24.5	1	Psicológica	18.5	1
Social	21.0	2	Económica	16.8	2
Económica	23.3	3	Social	15.8	3
Sexual	11.0	4	Sexual	7.6	4
Objetal	6.3	5	Física	5.0	5
Física	5.6	6	Objetal	4.8	6
Hombres receptores			Mujeres que ejercen		
Tipo de violencia	%	Jerarquización	Tipo de violencia	%	Jerarquización
Psicológica	21.5	1	Psicológica	19.4	1
Social	16.5	2	Económica	15.5	2
Económica	16.0	3	Social	15.2	3
Sexual	7.4	4	Sexual	6.9	4
Objetal	6.8	5	Objetal	6.5	5
Física	5.6	6	Física	5.8	6

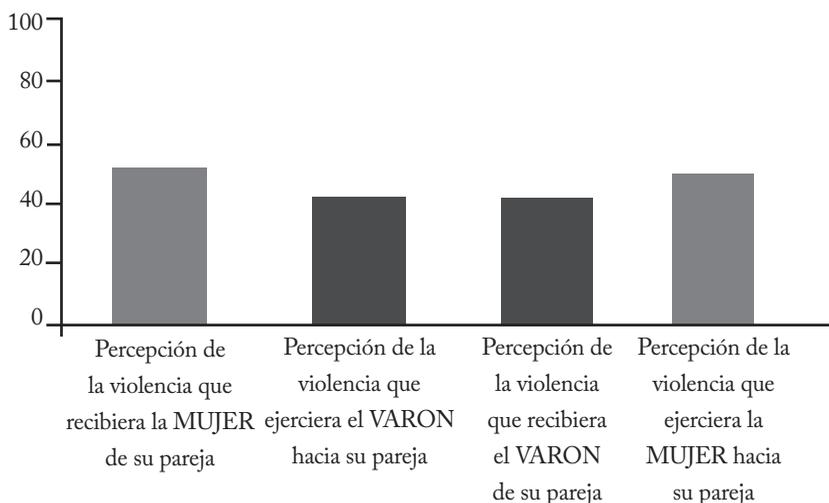
Hombres y mujeres reportan más recepción de violencia de la que ambos indican ejercer. En el caso de las mujeres, casi siempre reportan recibir más de lo que los varones señalan ejercer; cuando se compara la violencia que ejercen hombres y mujeres con la que reciben, ambos miembros minimizan la violencia que ejercen (Tabla 1).

II.- Percepción global

En la Figura 2, puede observarse que cuando las mujeres ejercieran violencia doméstica a los varones, ellas consideran sus actos más violentos (49.0%) de lo que piensan los varones si fueran ellos los que violentaran (41.2%). Si las mujeres recibieran violencia doméstica de los varones, ellas considerarían estos actos más violentos (51.3%) de lo que piensan los varones si fueran ellos los violentados por sus parejas (40.7%). Es decir, en los hombres la percepción de violencia recibida o

ejercida, es menor al de las mujeres, quienes en caso de ejercer o recibir violencia lo consideran como una agresión mayor.

Figura 2. Percepción global



La dinámica de los tipos de violencia que se perciben más es igual entre hombres y mujeres, es decir, cuando se jerarquizan los tipos de violencia, en primer lugar se presenta la violencia física y en cuarto lugar la psicológica, esto indica que los encuestados consideran más violentas las agresiones físicas que las psicológicas aun cuando se reporta mayor frecuencia de la violencia psicológica en sus vidas (Tabla 2).

Tabla 2. Índices de percepción por tipo de violencia

Mujeres que recibieran			Hombres que ejercieran		
Tipo de violencia	%	Jerarquización	Tipo de violencia	%	Jerarquización
Física	59.8	1	Física	50.1	1
Sexual	57.2	2	Objetal	45.5	2
Objetal	55.3	3	Sexual	45.3	3
Psicológica	49.0	4	Psicológica	39.1	4

Social	45.5	5	Social	35.8	5
Económica	44.0	6	Económica	34.6	6
Hombres que recibieran			Mujeres que ejercieran		
Tipo de violencia	%	Jerarquización	Tipo de violencia	%	Jerarquización
Física	52.0	1	Física	57.0	1
Objetal	47.0	2	Objetal	54.3	2
Sexual	43.8	3	Sexual	53.6	3
Psicológica	38.0	4	Psicológica	47.3	4
Social	35.1	5	Social	43.4	5
Económica	33.7	6	Económica	43.2	6

La violencia física y psicológica, en cuanto a la frecuencia, se jerarquiza en los extremos 1 y 6 respectivamente, y prácticamente sucede lo contrario cuando se observa la jerarquización a partir de la percepción que es de 1 y 4, es decir, los resultados globales de la encuesta reportan menor frecuencia de violencia física, pero en la percepción, es considerada la más violenta. Cabe señalar que de los diferentes tipos de violencia, la violencia física es la que aparentemente ocurre menos. También es posible observar mayor frecuencia de la violencia psicológica, a pesar de que en la percepción se coloca en cuarto lugar, es decir, los encuestados no la consideran tan violenta.

III.- Resultados por delegación

En este apartado, en el inciso a se presentan los resultados sobre la frecuencia de la primera fase de la encuesta, esta es, en la que el instrumento mide la frecuencia y percepción de la violencia que el encuestado(a) considera recibir de su pareja. También en estos párrafos, se compara esta información con la que las parejas reportan ejercer o Autoimagen y posteriormente, se compara con la que dice recibir (Tabla 3). Es importante recordar, que en la segunda fase de la encuesta, el instrumento mide la frecuencia y percepción que el encuestado(a) tiene en cuanto a su propia violencia (Autoimagen), esto es, la que ejerce y la opinión que esta le merece.

En el inciso b, se presentan los resultados de las percepciones u opiniones de los encuestados(as) en cuanto a la violencia de sus parejas y Autoimagen, asimismo, se hacen algunas comparaciones entre los resultados globales de frecuencia y percepción (tablas 3 y 4).

a) Frecuencia

Resultados de la violencia recibida por la pareja.

En cuanto a la violencia que reciben los varones, es posible observar que las delegaciones Azcapotzalco, Benito Juárez, Coyoacán, Cuajimalpa, Tláhuac, Tlalpan, Venustiano Carranza y Xochimilco reportan mayor frecuencia de lo que la mujer dice ejercer, y en las delegaciones Álvaro Obregón, Cuauhtémoc, Gustavo A. Madero, Iztacalco, Iztapalapa, Miguel Hidalgo y Milpa Alta, reportan recibir violencia similar a lo que la mujer indica, sin embargo, con excepción de Iztacalco, en estas demarcaciones la mujer acepta ejercer hasta dos puntos porcentuales más violencia hacia el varón; en Magdalena Contreras se presentó mayor diferencia entre la violencia que los hombres reportan recibir (9.2%) con respecto a la que las mujeres reportan ejercer (14.6%) (Tabla 3).

En cuanto a las mujeres, aun cuando la violencia que reciben es mayor en las delegaciones Azcapotzalco, Benito Juárez, Coyoacán, Cuauhtémoc, Gustavo A. Madero, Iztapalapa, Magdalena Contreras, Miguel Hidalgo, Milpa Alta, Tlalpan y Xochimilco, en Álvaro Obregón, Cuajimalpa, Iztacalco, Tláhuac y Venustiano Carranza es similar, es decir, la diferencia no es mayor a dos puntos porcentuales con respecto a lo que el varón reporta ejercer.

Resultados la Frecuencia de su propia violencia o Autoimagen

Las mujeres reportan mayor recepción de violencia excepto en las delegaciones Miguel Hidalgo donde indican recibir menor violencia (15.9%) con relación a la que ejercen (16.5%), del mismo modo sucede con los resultados en Milpa Alta en que registraron recibir menos eventos violentos (14.4%) con respecto a lo que señalan ejercer (14.6%).

Las delegaciones en las que al comparar la violencia que la mujer dice recibir y ejercer presentan similitudes, es decir, no más de dos

puntos porcentuales de diferencia son: Álvaro Obregón, Cuajimalpa, Cuauhtémoc, Iztapalapa, Miguel Hidalgo, Milpa Alta y Venustiano Carranza.

En cuanto a los varones, con excepción de las delegaciones Álvaro Obregón (17.8% ejerce y 16.8% recibe) y Gustavo A. Madero (13.3% ejerce y 11.3% recibe), en general indican recibir más violencia de la que ejercen. Sin embargo, las delegaciones en que se presentan similitudes entre el ejercicio y recepción de violencia por parte del varón, es decir, donde la diferencia no es mayor a dos puntos porcentuales son: Álvaro Obregón, Cuauhtémoc, Gustavo A. Madero, Iztacalco, Iztapalapa, Magdalena Contreras, Milpa Alta, Tláhuac, Tlalpan, Venustiano Carranza y Xochimilco.

Tabla 3. Frecuencia de violencia doméstica por delegación en el D.F.

DELEGACIÓN	Mujer recibe	Hombre ejerce	Hombre recibe	Mujer ejerce
Álvaro Obregón	19.8	17.8	16.8	18.2
Azcapotzalco	24.9	18.8	23.3	17.8
Benito Juárez	10.6	7.0	11.8	7.5
Coyoacán	21.6	16.5	20.4	13.2
Cuajimalpa	10.1	9.8	14.1	8.4
Cuauhtémoc	13.4	9.5	10.1	11.3
Gustavo A. Madero	17.1	13.3	11.7	13.6
Iztacalco	12.3	10.4	11.1	9.2
Iztapalapa	16.6	13.5	14.5	14.6
Magdalena Contreras	18.4	8.4	9.2	14.9
Miguel Hidalgo	15.9	12.2	15.6	16.5
Milpa Alta	14.4	11.0	12.9	14.6
Tláhuac	10.2	9.9	11.7	7.1
Tlalpan	14.9	9.7	10.5	7.8
Venustiano Carranza	12.1	11.5	12.9	10.2
Xochimilco	23.9	12.9	14.6	12.2

b) Percepción

La percepción de la violencia doméstica por delegaciones (Tabla 4), muestra que hombres y mujeres reportan mayor conciencia de esta que el ejercicio de la misma, ya sea si la generan o la reciben, como se presentó en el reporte de frecuencias (Tabla 3).

También es posible observar, que las mujeres en general reconocen más la violencia que generan o reciben en comparación con los varones; cuando la reciben, lo consideran más violento que ejercerla hacia su pareja, sin embargo, en Coyoacán, Magdalena Contreras, Milpa Alta y Venustiano Carranza, las mujeres perciben más violento el que ellas la ejerzan.

En cuanto a la percepción que tienen los varones sobre la violencia que reciben o ejercen en general son similares, de cualquier manera, en Azcapotzalco, Cuajimalpa, Cuauhtémoc, Gustavo A. Madero y Tláhuac perciben que recibir es más violento que ejercer violencia.

Las delegaciones en que los hombres consideran similar el recibir o ejercer violencia, es decir, la diferencia no es mayor a dos puntos porcentuales son: Azcapotzalco, Benito Juárez, Gustavo A. Madero, Iztacalco, Iztapalapa, Magdalena Contreras, Miguel Hidalgo, Tlalpan y Venustiano Carranza.

Las delegaciones donde la percepción de la violencia entre hombres y mujeres reportan semejanzas son Coyoacán y Venustiano Carranza. La delegación Cuauhtémoc muestra que los varones son más conscientes de la violencia que las mujeres y comparando esto con las frecuencias de esta misma demarcación (Tabla 3), se puede observar que los varones reportan ejercer y recibir menos violencia.

En una primera aproximación, cuando se comparan los resultados de frecuencia y percepción por delegaciones (Tablas 3 y 4), es posible observar que Venustiano Carranza es la delegación con menores diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a frecuencia y percepción de la violencia y una de las delegaciones con menos frecuencia de violencia ejercida o recibida por hombres y mujeres.

Otros aspectos que se pueden observar cuando se comparan las frecuencias por delegación con las percepciones por delegación son los siguientes:

Las ocho delegaciones con mayor percepción por parte de las mujeres es decir, en las que mujeres son más conscientes de la violencia son: Álvaro Obregón, Azcapotzalco, Coyoacán, Iztapalapa, Milpa Alta, Gustavo A. Madero, Magdalena Contreras y Tlalpan, de estas, las primeras cinco coinciden en que también reportan mayor frecuencia de violencia recibida por los varones (Tabla 3).

Cuando se compararon ocho de las delegaciones donde la mujer reporta más frecuencia de violencia recibida (Tabla 3), es decir, Álvaro Obregón, Coyoacán, Iztapalapa, Xochimilco, Azcapotzalco, Gustavo A. Madero, Magdalena Contreras y Miguel Hidalgo, de estas, coinciden las primeras cuatro con las delegaciones en las que se indica mayor consciencia o percepción en cuanto a la violencia por parte de los varones (Tabla 4).

Tabla 4. Percepción de violencia doméstica por delegación en el D.F.

DELEGACIÓN	Mujer recibe	Hombre ejerce	Hombre recibe	Mujer ejerce
Álvaro Obregón	63.5	53.2	49.4	61.6
Azcapotzalco	51.0	42.6	44.0	48.5
Benito Juárez	59.2	44.0	43.8	44.1
Coyoacán	47.0	47.4	45.1	49.8
Cuajimalpa	46.7	29.3	37.4	37.5
Cuauhtémoc	37.1	39.2	41.5	36.5
Gustavo A. Madero	54.3	37.4	38.0	50.8
Iztacalco	51.9	28.8	27.6	47.0
Iztapalapa	53.0	45.3	45.0	51.0
Magdalena Contreras	46.3	36.3	35.5	52.8
Miguel Hidalgo	47.7	28.7	26.8	45.3
Milpa Alta	59.9	48.5	38.5	75.7
Tláhuac	43.0	22.3	27.2	38.6
Tlalpan	53.4	46.3	45.8	53.3
Venustiano Carranza	44.9	46.0	45.1	47.6
Xochimilco	48.9	38.6	31.0	40.6

IV.- Resultados por grado de marginación en el D.F.

En este apartado se presentan la distribución de número de encuestas por grado de marginación en el Distrito Federal (Tabla 5) y los resultados de la frecuencia y percepción de violencia doméstica con el mismo criterio (Tablas 6 y 7).

Tabla 5. Distribución de los distintos grados de marginación N = 400

	F	%	% válido	% acumulado
Muy alto	66	16.5	16.5	16.5
Alto	89	22.1	22.1	38.5
Medio	119	29.6	29.6	68.1
Bajo	49	12.1	12.1	80.2
Muy bajo	79	19.8	19.8	100.0
Total	402	100.0	100.0	

a) Frecuencia

En los grados de marginación Muy alto y Alto es posible apreciar que la mujer y el varón registran mayor ejercicio de violencia, también es donde se reporta mayor recepción de violencia por parte de la mujer.

Los grados de marginación que muestran menos violencia ejercida o recibida son el Medio y Bajo.

Grado Medio, aun cuando aparentemente ejercen violencia con frecuencias similares hombres y mujeres, en general, la frecuencia de violencia es menor.

Grado Bajo de marginación, a pesar de los resultados indican que la frecuencia de violencia ejercida por hombres y mujeres es similar, también ambos miembros de la pareja reportan ejercer menor de la que reciben. Por otra parte, es en este rubro en el que, como en el grado de marginación Muy alto, aparentemente el varón recibe más violencia de su pareja.

Grado Muy bajo, en este apartado los resultados muestran que posiblemente, la frecuencia del ejercicio de la violencia de hombres y mujeres en términos generales es menor, sin embargo, es en este rubro como en los grados de marginación Muy alto, Alto, donde la mujer recibe más violencia (Tabla 6).

Tabla 6. Resultados de frecuencia de violencia doméstica por grado de marginación en el D.F.

Grado de marginación	% Mujer recibe	Jerarquización
Alto	19.8	1
Muy alto	17.6	2
Muy bajo	16.2	3
Bajo	15.4	4
Medio	14.6	5
Grado de marginación	% Hombre ejerce	Jerarquización
Muy alto	16.1	1
Alto	13.6	2
Bajo	13.2	3
Medio	11.5	4
Muy bajo	10.7	5
Grado de marginación	% Hombre recibe	Jerarquización
Bajo	15.4	1
Muy alto	14.8	2
Alto	14.4	3
Muy bajo	13.2	4
Medio	12.9	5
Grado de marginación	% Mujer ejerce	Jerarquización
Alto	15.0	1
Muy alto	14.2	2
Bajo	13.8	3
Muy bajo	11.4	4
Medio	11.1	5

b) Percepción

Los resultados muestran una percepción general de la violencia doméstica de hombres y mujeres y en los distintos grados de marginación, el hombre no percibe tan ofensivo el recibir violencia por parte de su pareja, sin embargo, la mujer considera más violento recibir agresión que ejercerla (Tabla 7).

Tabla 7. Resultados de percepción de violencia doméstica por grado de marginación en el D.F.

Grado de marginación	% Mujer que recibiera	Jerarquización
Muy bajo	58.5	1
Medio	52.9	2
Alto	49.6	3
Muy alto	47.5	4
Bajo	44.2	5
Grado de marginación	% Hombre que ejerciera	Jerarquización
Muy bajo	45.9	1
Medio	44.2	2
Alto	42.6	3
Bajo	34.7	4
Muy alto	32.9	5
Grado de marginación	% Hombre que recibiera	Jerarquización
Muy bajo	47.3	1
Medio	43.4	2
Alto	42.0	3
Bajo	32.2	4
Muy alto	32.1	5
Grado de marginación	% Mujer que ejerciera	Jerarquización
Muy bajo	54.3	1
Medio	51.0	2
Muy alto	46.7	3
Alto	45.9	4
Bajo	44.7	5

Hallazgos y discusión

En los hallazgos de la presente investigación se puede observar la frecuencia global de violencia doméstica que hombres y mujeres ejercen, misma que es de 12.7% para los varones y 12.9% para las mujeres, mientras que la frecuencia que reportaron recibir es 13.9% los hombres y 16.6% las mujeres, lo que puede estar representando aspectos de las dinámicas de pareja como lo consideran Perrone y Naninni (1997) quienes sostienen que la violencia es resultado de la necesidad de mantener el equilibrio momentáneamente perturbado en todo el sistema, y que responde más que a la voluntad de pelear, a aspectos sociales y relacionales que comparten la pareja y cada uno de los individuos.

Por otra parte, cuando se comparan los registros de percepción global con los de frecuencia global, es posible observar el contraste de unos resultados a otros, ya que aparentemente, los resultados de las percepciones registradas evidencian más la opinión de los encuestados sobre eventos supuestos en los reactivos del cuestionario, lo que no sucede cuando reportaron las frecuencias de los eventos violentos de la pareja, es decir, posiblemente calificar un evento personal es más difícil que un supuesto.

Una posible explicación a lo anterior, es que opinar sobre algo que no ha sucedido, pero que se encuentra inserto en la cultura, es decir, en el plano simbólico y donde están instaladas las valoraciones y creencias de cada grupo social (Lamas, 2009), permite que hombres y mujeres no se sientan tan amenazados al mostrar su postura a partir del encuadre social, lo que no sucede cuando se trata de sus experiencias como individuos.

El hecho de que para hombres y mujeres sea más difícil ser auto-críticos que señalar a otro, sucede independientemente de que sean conscientes en mayor o menor grado de lo que la violencia implica. Es decir, cuando nos encontramos con la falta de autorregulación, posiblemente estemos ante un aspecto que puede influir en la génesis de la violencia entre parejas y que concierne a la visión que el individuo tiene de sí mismo, sus actos y las consecuencias de los mismos.

Relacionado con lo anterior, otro hallazgo en esta investigación es que tanto hombres como mujeres cuando reportaron la violencia que ejercen, esta resultó menor a la que reportan sus parejas recibir, especialmente la violencia que reciben los varones, ya que es posible observar que reportan mayor frecuencia de lo que la mujer dice ejercer. Es decir, el juicio crítico es menos severo al evaluar sus propias conductas, pero mayor cuando se juzga a la pareja; sin embargo, no queda claro si estos datos expresan la sobreestimación de la frecuencia de los eventos violentos o una impresión exacerbada de los mismos.

Probablemente, lo anterior también sea un factor que dificulte a cada individuo tener consciencia más clara de sus actos y por lo tanto, la responsabilidad de los mismos, ya sea hombre o mujer, receptor de violencia o quien la ejerce, lo que debe de considerarse para futuros estudios sobre las dinámicas de la pareja, ya que para medir la violencia, es necesario tener la referencia de ambos miembros de la misma y estar en posibilidad de observar un evento que integre la bidireccionalidad de las variables, es decir, las percepciones de sí mismos y de la pareja por cada integrante de la diada, de otra forma, se corre el riesgo de hacer inferencias y hasta programas de orden público que carezcan de elementos que impacten de manera precisa y eficaz en la prevención de la violencia.

En otro sentido, los resultados de esta encuesta también reflejan que para hombres y mujeres, la violencia psicológica recibida o ejercida es la más frecuente, sin embargo, se le considera mucho menos violenta que la física calificada como la más ofensiva. De lo anterior se desprende el cuestionamiento relacionado con el apoyo solicitado a las instancias gubernamentales y especializadas en violencia, ya que si las atenciones brindadas son mayoritariamente por violencia física, probablemente no se estarían integrando al fenómeno de la violencia doméstica un aspecto que posiblemente fuera significativo en cuanto a las agresiones psicológicas al ser estas consideradas tan violentas y por lo tanto, poco reportadas.

Otro dato observable y posiblemente relacionado también con aspectos culturales es que, de acuerdo con los resultados obtenidos en este estudio, en términos generales los varones perciben el hecho de

recibir o ejercer violencia como eventos menos violentos que la mujer; la mujer a su vez, cuando recibe violencia califica este hecho más violento que cuando la ejerce.

Para explicar lo anterior, se puede considerar la posibilidad de que hombres y mujeres siguen los criterios que los estereotipos de género demandan, ya que socialmente es más permitido que la mujer ofenda y grite a su pareja y al mismo tiempo, que sufra las agresiones del varón, mientras que, de los hombres se espera que sean fuertes, valientes, buenos proveedores, mujeriegos entre otras cosas (Montesinos, 2002), por lo que la percepción de los aspectos de género es distinta y polarizada para hombres y mujeres.

Por otra parte, se observó que cuando las percepciones de los varones son más bajas y se comparan con las frecuencias de violencia recibidas por hombres y mujeres, estas últimas son más altas. Lo cual, puede ser un indicador de que cuando los varones no reconocen la violencia y sus características, sea más probable que ellos generen más violencia para las mujeres y, que este desconocimiento permita más agresiones para sí mismos por parte de ellas.

Sin embargo, aun cuando los registros muestran que la percepción de violencia por parte de las mujeres es mayor, las frecuencias de agresiones que los varones recibieron no son más bajas. Es decir, a pesar de que las mujeres son más conscientes de la violencia doméstica que ejercen y reciben, un número significativo de ellas agrede a su pareja.

Una posible explicación a lo anterior, es el hecho de que las mujeres también pueden abusar del poder, en este caso, el poder de estar conscientes de que el varón está en una posición vulnerable al desconocer que es violentado. Vargas (2008), señala que la mujer ejerce poder principalmente a través de la violencia baja, es decir, para obtener algo recurre a ser autoritaria, estricta, exigente o demostrando desaprobación a su pareja, lo cual indica que el abuso de poder por parte de las mujeres queda de manifiesto en acciones que aparentemente no son violentas. En el caso de los varones, por lo general, el abusar de poder se desprende de la percepción de normas culturalmente instaladas y más aceptadas (Connell, 2003).

Por otra parte, en cuanto a la dinámica de las frecuencias de violencia y su relación con los distintos índices de marginación, se pudo observar que la violencia está más presente en los grados de marginación Alto y Muy alto, es decir, donde la población cuenta con menos bienes y servicios. De acuerdo con los resultados de esta investigación, es en estos rubros en donde hombres y mujeres reportan más ejercicio de violencia y donde la mujer es significativamente más violentada, sin embargo, también es donde se concentra gran parte de la población, lo cual es otro factor a tener en cuenta para próximos estudios.

Los grados de marginación que registran menor violencia ejercida son el Medio y el Bajo, además de ser muy similares las frecuencias entre hombres y mujeres. La frecuencia de mujeres que ejercen violencia aumenta en los grados de marginación Bajo y Muy Alto, es decir, prácticamente en los extremos de estos índices.

Sobre la percepción por grado de marginación y de acuerdo a los resultados obtenidos en esta encuesta, en general el varón no considera tan ofensivo recibir violencia de su pareja, sin embargo, y de nueva cuenta, la mujer reporta que percibe más violento recibir agresión que ejercerla. Entre las delegaciones que muestran mayor frecuencia de violencia en hombres y mujeres se encuentran Iztapalapa, Gustavo A. Madero, Cuauhtémoc y Xochimilco.

A lo largo de la presente discusión, se ha podido observar que, en general, hombres y mujeres minimizan recibir o ejercer violencia; del mismo modo, se aprecia que, a pesar de que la mujer percibe más la violencia lo que incluso puede ser un factor para que no reciba agresiones de su pareja (al no permitirla), hombres y mujeres aparentemente no las dimensionan de acuerdo a las serias implicaciones que la violencia doméstica puede producir, es decir, que las consecuencias pueden ser sociales, físicas o psicológicas, así como el resto de los rubros en las que estas agresiones inciden, sin embargo, este proyecto no devela hasta qué punto y con qué fuerza impactan en la violencia doméstica las variables culturales, sociales, del entorno o individuales para que el fenómeno sea o no minimizado o desconocido.

A través de subsecuentes estudios, también se podría indagar hasta qué punto los grados de marginación son una variable que incide para

que los diferentes tipos de violencia se presenten en mayor o menor grado. Coincidimos con Heise (1998), en que, más que el estudio del individuo o a la pareja, resulta de mayor trascendencia el investigar y analizar la interacción dinámica entre los factores que operan en múltiples niveles y una estructura establecida ecológicamente, para comprender mejor la etiología del fenómeno.

Conclusiones

Posiblemente, futuras investigaciones sobre violencia doméstica, permitan dilucidar hasta qué punto variables como el desconocimiento del fenómeno, el abuso de poder de hombres y mujeres o, aspectos culturales como los estereotipos de género, tienen un peso incluso mayor que tener conciencia de que se ejerce y recibe agresión en la pareja. Por otra parte, posiblemente sea necesario evaluar o crear indicadores de impacto que muestren en qué medida los mecanismos diseñados para combatir este fenómeno, inciden de manera óptima, si ayudan a que la violencia sea percibida con mayor claridad y si el fenómeno aumenta o disminuye. Brunori (2009), señala que el adecuado efecto de una política radica en la elaboración de un diagnóstico y definición del problema y, esto implica implementar sistemas confiables con indicadores cualitativos y cuantitativos, diseñados de manera suficientemente flexible y dinámica que puedan exitosamente adaptarse en el momento de implementarse. Profundizar en los aspectos mencionados, direccionaría los objetivos de proyectos que procuren la información del fenómeno lo que a su vez idealmente generaría cambios en la percepción y, en la medida de lo posible, la frecuencia de la violencia doméstica. Con este proyecto, se enfatiza la importancia de hacer investigación que aporte elementos para empoderar individuos a partir de la información y, que lejos de ejercer o recibir violencia, puedan autoregularse y responsabilizarse de sus actos, que sean capaces de evaluar los hechos violentos a partir de la equidad entre hombres y mujeres y, con la intención de mejorar nuestro capital social.

Referencias

- Álvarez-Deca, J. (2009). *La luz bajo el celemín: 58 estudios sobre violencia en la pareja publicados en 2009*. Recuperado en abril de 2011 desde <http://www.monografias.com/trabajos-pdf3/luz-bajo-celemin-violencia-pareja/luz-bajo-celemin-violencia-pareja.pdf>.
- Archer, J. (2000). "Sex differences in aggression between heterosexual partners: A meta-analytic review". *John Archer Psychological Bulletin*, 126 (5), 651- 680. Reino Unido.
- Brunori, A. (2009). Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (2009). *Memorias del Encuentro Internacional Hacia una Política de Estado con Enfoque de Derechos Humanos y Género*. México.
- Connell, R., (2003). *Masculinities*. Berkeley: University of California, 1995 (trad. Cast.: Masculinidades, México: UNAM).
- Deschner, J.P. (1984). *How to end the hitting habit*. Nueva York: Free Press.
- Fiebert, M. (2001). Informe Fiebert. Recuperado en septiembre 2008 desde <http://www.csulb.edu/~mfiebert/assault.htm>.
- Grinstead, M. & Snell, J. (1997). *Central Limit Theorem*. AMS Bookstore. 325-360.
- Heise, L. (1998). "Violence against women: an integrated ecological framework". *Violence Against Women*, 4, 262-290.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). Proyecto Iris-Scince II Censo de Población y Vivienda 2005 del Distrito Federal. México.
- Kerlinger, F.N. y Lee, H. B.(2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. Nueva York: Mcgraw-Hill.
- Kipnis, A. (1993). *Los príncipes que no son azules*. Buenos Aires: Vergara.
- Lamas, M. (2009). Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. *Memorias del Encuentro Internacional Hacia una Política de Estado con Enfoque de Derechos Humanos y Género*. México.

- Montesinos, R. (2002). *Las rutas de la masculinidad. Ensayo sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. Barcelona: Gedisa.
- Perrone, R. y Nannini, M. (1997). *Violencia y abusos sexuales en la familia. Un abordaje sistémico y comunicacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Straus, M. A., (2006). *Risk factors for physical violence between dating partners*. Recuperado en 2008 desde <http://pubpages.unh.edu/~mas2/ipv-violence-by-women.htm>.
- Trujano, P. (2008). "Varones maltratados por sus mujeres: la otra cara de la violencia doméstica". En B. Vargas, J. Pozos y M. López (Comps). *Violencia doméstica: ¿Víctimas, victimarios/as o cómplices?* 46-79. México: Porrúa.
- Trujano, P. y Mendoza, L.S. (2003). "Violencia doméstica: estudio exploratorio acerca de su percepción y aceptación". *Revista Iztapalapa*, 24, 54, 231-244. México.
- Vargas, B. I. (2008). Factores culturales, estructurales y psicológicos en la violencia doméstica: un modelo explicativo. Tesis de Doctorado, UNAM, México.

Resumen

En este breve artículo se da cuenta de dos importantes escritores chicanos que, en sus obras, se refieren a las ciudades fronterizas, inseparables, de Ciudad Juárez y El Paso. En el primero de ellos, Juárez no es solamente uno de los pasos obligados para internarse en los Estados Unidos, puerta privilegiada de la diáspora que causó el movimiento de la Revolución Mexicana, y donde se pondrá en juego el rencor y odio hacia el extranjero, además de que en ella se escenifiquen las contiendas del movimiento armado que será contemplado, como si de una película en vivo se tratara, desde el “otro lado”, será el escenario del nacimiento del personaje cultural del “pachuco”, el cual habrá de ser entendido como una de las primeras formas contraculturales de resistencia identitaria de los mexico-americanos en los años 1940s. En el segundo caso, la ciudad fronteriza es lo que fue durante muchos años, un lugar al que los vecinos del norte acudían para buscar el alivio de la noche, los delirios de sus goces prohibidos, así como, y es el caso, de sus melancólicas tribulaciones personales. Estas miradas han quedado grabadas en las obras de José Antonio Villarreal y Óscar Zeta Acosta, respectivamente.

Palabras claves: literatura chicana, pachuco, identidad, revolución mexicana, frontera.

Abstract

In this brief article we refer two important Chicano writers that, in his works, talk about the borders, and linked cities of Juárez and El Paso, Tx. In the first of them, Juárez is not only one of steps forced for would commit in the United States, door privileged of diáspora that it caused by the movement of Mexican Revolution, and where it will put into play the resentment and hatred towards the foreigner, besides in becoming the stage where the fights of the armed movement will be contemplated, as if a live film it was, from the “otro lado”, but it will be the scene of the birth of the cultural personage of “pachuco”, which will be understood as one of the first counter-culture forms of identity resistance of the Mexico-Americans in the years 1940s. In the second case, the border city is what was during many years, a place which the neighbors of the north went to look for the lightening at night, the deliriums of its prohibited enjoyments, as well as, and is the case, of its melancholic personal tribulations. These glances have been recorded in works of Jose Antonio Villarreal and Oscar Zeta Acosta, respectively.

Key words: chicano literature, pachuco, identity, Mexican Revolution, border.

Dos escritores Chicanos sobre Ciudad Juárez

Two Chicano Writers about Ciudad Juárez

*Roberto Sánchez Benítez*¹

1 Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctorado en Filosofía. Especialización: Filosofía Contemporánea, Estudios Culturales y Literarios. Adscripción: Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: sanchez005@gmail.com

Introducción

El binomio Ciudad Juárez-El Paso, con su importante presencia a lo largo de la historia mexicana, región obligada en la ruta de tribus nómadas prehispánicas, se convirtió para algunos escritores chicanos en un lugar doblemente significativo en sus biografías personales, cuyos aspectos encontramos en algunas de sus novelas. Por un lado, fue el sitio por donde sus padres atravesaron la frontera, huyendo de la Revolución Mexicana, mientras que, por el otro, representó siempre la ventana, el lugar a donde había que acudir para entender los límites de sí mismo dentro de una búsqueda muy personal que realizaron de ello. Sitio por donde se cuele el presente del pasado, y a dónde es necesario ir para saber si dichas raíces históricas siguen teniendo vitalidad. El primero de los escritores considerado en este artículo recrea, en su novela para muchos fundacional del tema chicano, aspectos de la biografía de su padre, excombatiente villista que huye de un país dominado por burócratas y luego de enterarse de que el "centauro del Norte" ha muerto. En su novela *Pocho*, José Antonio Villarreal habrá de descubrirnos una cultura fronteriza, cuyos rasgos habrán de ser definitorios para las generaciones de jóvenes posteriores a la Segunda Guerra Mundial. En dicha novela habremos de encontrar la historia de los "nietos de la revolución" creciendo en los Estados Unidos. El segundo, Oscar Zeta Acosta, es uno de los escritores más destacados de El Paso y uno de los grandes defensores de la "causa chicana" en California. Ciudad Juárez aparece en sus novelas-testimonio, no solo como "el lugar sin límites", de fuga del norteamericano que buscaba sexo y licores baratos, sino el punto de no-retorno de su identidad, la presencia viva de una de sus raíces imposible de ser recobrada del todo, por lo que tampoco puede confundirse con el norteamericano-medio. Ambos escritores ilustran dos formas de encarar el dilema de una identidad que vive la tensión y el conflicto de dos culturas incompatibles, desiguales y para lo cual el lenguaje literario se convierte en un excelente instrumento de expresión y análisis.

El nacimiento del pachuco

La novela chicana nace en 1959 con Pocho¹ de José Antonio Villarreal (1924-2010),² la cual prefigura el emblemático movimiento literario de los años 1970s, una de las etapas más distintivas de esta

- 1 “Pocho” ha designado, en la ya larga tradición de nombrar a los mexico-americanos de diversas formas, a quien tiene dificultades para hablar el español, debido a que lo ha comenzado a olvidar y recurre asimismo a vocablos o modismos en inglés para suplir tal carencia. Pero el término tiene a su vez una connotación despectiva, ya que designa a quien ha traicionado la patria al abandonarla en el proceso de migración. De alguna manera, el término sería una variante de “mocho”, el que habla cortado, al que le faltan palabras en su decir. El *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* únicamente indica que “Pocho” es quien “adopta costumbres o modales de los estadounidenses” (http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=pochos) consultada el 01/12/2009).
- 2 Cabría indicar que, el reconocimiento como “escritor chicano” le vendrá después, en una hipótesis de entendimiento retrospectivo elaborada por los críticos literarios, fundamentalmente por John Bruce-Novoa. Se sabe que Villarreal, al igual que Miguel Méndez, nunca se consideraron como tales y que recelaban de cualquier “antología chicana” en la que apareciera su nombre (Torres, 10). En este sentido, Villarreal llegó a sostener que: “I do not call myself a Chicano writer and I do not think of myself as one, mainly because the name alone implicitly brings out restrictions and inhibitions detrimental to my achieving the aesthetic level I seek, I am not disturbed by being classified as such” (citado por Bruce-Novoa, 1980:42). (“No me autodenomino autor Chicano y no me veo como tal, principalmente porque el nombre por sí solo conlleva restricciones e inhibiciones en detrimento del nivel estético que intento conseguir, sin embargo, no me molesta ser clasificado de esta manera”. Todas las traducciones del inglés corresponden a Argelia Calderón, de la Universidad Michoacana). Además consideraba que la literatura chicana no tenía por qué ser separada del resto de la literatura americana, ya que lo que importaba era elaborar una buena literatura que fuera universal, es decir, atender el puro llamado del arte. Antes que hablar de “literatura chicana”, Villarreal prefirió hablar de “escritura chicana”, aunque mantuvo el pesimismo de que, un buen día, las obras producto de tal escritura solo habrían de tener un interés académico, ya que la época a la que correspondieron se habría cerrado. “I do not see one piece of Chicano work that will be read fifty years from now except in college courses. Its philosophy, socioeconomic, makes it a temporal phenomenon. Its cultural subject matter will make it valuable to historians and sociologists” (Bruce-Novoa 1980: 48). (“No veo ninguna obra literaria chicana que vaya a ser leída dentro de cincuenta años excepto en los cursos universitarios. Su filosofía, socioeconómica, les confiere una naturaleza temporal. Su asunto cultural las hará valiosas para los historiadores y sociólogos”). Otras obras de Villarreal son *The Fifth Horseman* (1974) y *Clemente Chacón* (1984).

literatura. Es una de las primeras novelas³ que refleja la rápida expansión de la migración mexicana hacia el suroeste de los Estados Unidos (Saldívar, 60),⁴ a mediados del siglo pasado. En ella, Juan Rubio, un excoronel villista (como de hecho lo fue el padre del autor), originario de Zacatecas (al igual que el padre de Villarreal), decide huir a los Estados Unidos, vía Ciudad Juárez, donde tratará de rehacer su vida en Santa Clara, un pueblo en el Imperial Valley, California (donde de hecho vivió la familia de Villarreal), y a raíz de que ve a la Revolución Mexicana traicionada en sus ideales: son asesinados Emiliano Zapata y Francisco Villa, quedando en el poder políticos y militares de la peor calaña.⁵ En esta huida, y como si necesitara más razones para abandonar México, Rubio mata a un “gachupín” gringo, de Texas, en la disputa por una prostituta.⁶

Ya en Estados Unidos, Rubio se casa y tiene tres hijas y un hijo. Sobre este último, como en la más firme tradición familiar mexicana, habrá de depositar sus esperanzas como varón primogénito. La novela de Villarreal muestra el destino de esta familia adaptándose y resol-

-
- 3 Ilan Stavans sostiene que esta novela ha sido malentendida como “the very first Mexican-American novel” (Stavans, 119). Quizá el error esté en que la crítica no la ha considerado como la primera novela Mexico-Americana, puesto que abundan los ejemplos desde el siglo XIX, algo que Américo Paredes ha documentado en sus libros, sino que más bien, puede considerarse como la primera novela chicana, lo cual al parecer es un poco diferente.
 - 4 Este crítico informa asimismo, que, al inicio, la novela de Villarreal no fue bien recibida por los mismos chicanos en función de que: i) realizaba un duro cuestionamiento a los valores tradicionales del mexicano (las críticas de Richard, personaje central, al código de honor y machismo de su padre Juan Rubio); 2) su rechazo a la fe católica (las dudas sobre el bien y el mal) y 3) una aceptación incuestionable al “melting pot” norteamericano (al final del relato, Richard decide ingresar al Ejército de este país, justo días después, tiempo real y literal, del ataque a Pearl Harbor).
 - 5 La Revolución Mexicana acabó expulsando del país cerca de un millón de mexicanos. Los llamados “pachucos” serán, en realidad, nietos de dicha revolución. Pol Popovic ha desarrollado un interesante análisis del dilema existencial moral, desde la perspectiva de Kierkegaard, de la milicia revolucionaria en *Los de Abajo de Mariano Azuela*, como se sabe, obra escrita y publicada por entregas en El Paso, Tx, en ““Los de abajo de Mariano Azuela y la ética de Kierkegaard”, *Colorado Review of Hispanic Studies*, University of Colorado at Boulder, Otoño 2010.
 - 6 La segunda novela de Villarreal, *The Fifth Horseman*, se referirá a los años de Juan Rubio durante la Revolución Mexicana.

viendo los conflictos culturales y generacionales en una atmósfera en la cual los padres se mostrarán reacios, al principio, al cambio que ello pueda implicar. *Pocho* es un relato sobre la maduración de una familia de origen mexicano y su abandono progresivo del pasado (aculturación), de una historia y cultura de la que ya no formarán parte, así como de la paulatina independencia de cada uno de ellos al grado de llevarlos a la ruptura.⁷

De manera paralela, la novela ofrece un fresco desgarrador de los miles de mexicanos que cruzaron la frontera a raíz del movimiento revolucionario mexicano, como hemos dicho, sobre todo por Ciudad Juárez y para establecerse en El Paso. Desbandada de tropas y desplazamiento de población que fueron conformando un “exilio” a su manera. Muchos de ellos continuarán muriendo en el “otro lado”, igual que lo hicieron en México: de manera anónima, sin que se sepa de dónde procedían, quiénes eran, cómo vivían. Muchos nunca supieron la razón por la cual se enrolaron en las fuerzas revolucionarias: “like thousands of unknown soldiers before and after him, this man (del que se habla y murió debajo de un puente, asesinado) did not reason, did not know, had but a vague idea of his battle” (Villarreal, 1989: 19). Obviamente muchos de ellos acabaron como campesinos en los campos de algodón en Texas, mientras que otros se fueron en búsqueda de El Dorado, hacia el oeste, aunque para realizar igualmente tareas agrícolas.

En la novela encontramos referencias a la muy comentada forma en que las batallas en la frontera eran contempladas por los habitantes del lado norteamericano. “And remember how the gringos were all on the border side of the Bravo watching the fighting. We were like toreros those times –we had our aficionados” (Villarreal, 1989: 7).⁸

7 Una manifestación curiosa de la emancipación de la madre consistirá en dejar de arreglar la casa y no hacer la comida: “The house was unkempt and the father complained, but Consuelo, who had always been proud of her talents for housekeeping, now took the dirty house as a symbol of her emancipation, and it was to remain that way until her death” (Villarreal, 134-5). (“La casa estaba desarreglada y el padre se quejaba, pero Consuelo, quien siempre había estado orgullosa de sus habilidades como ama de casa, ahora usaba la casa sucia como símbolo de su emancipación, y eso iba a durar hasta su muerte”).

8 La novela de Villarreal fue traducida al español 35 años después de haber sido publi-

Pero además, Richard será testigo del nacimiento del “pachuco” en la frontera, de donde se moverá hacia California y después al norte de Estados Unidos.⁹ Habrá de ver la forma en que Santa Clara, el pueblo donde vive, se poblará de más gente mexicana a la que acabará llamando “raza”, a la vez que serán frecuentes las visitas de militares en la calle, preludivando los acontecimientos que Luis Valdés retratará en su formidable obra de teatro y film *Zoot Suit* (1981). En esa época, el militar se convertirá en ídolo, algo que Richard no entenderá del todo, aunque al final de la novela sea la institución militar la que mejor le ofrezca una salida a sus conflictos. Es por ello que frecuentará las fiestas y bailes (incluso participará en un gresca con los pachucos) que organicen estos nuevos vecinos, los mexicanos recién llegados, al final, extraños para él. Habrá de desarrollar una obsesión por saber cómo son. Se dará cuenta de que el pachuco tiene un “descontento ardiente” por quien no forma parte de sus ancestros, y a los que llamará “americanos”, a la vez que un marcado orgullo hacia México y sus padres, ya que tienen “old-country ways”. En ellos descubrirá un sentimiento de inferioridad¹⁰ y, por ello, una extraña compulsión a sentirse superiores

cada, con una serie de peripecias y licencias del traductor, y para un público fundamentalmente mexicano-americano. Por ejemplo este pasaje queda como “También te has de acordar de cómo los gringos se sentaban a sus anchas para mejor mirar, desde el otro lado del Río Bravo, la fiesta que armábamos en cada lucha a favor de la Revolución. En esos tiempos hasta parecíamos toreros, con nuestros aficionados haciéndonos bulla desde el otro lado” (Villarreal, 1994: 20)

- 9 Recordemos que es en Ciudad Juárez donde el famoso Germán Genaro Cipriano Gómez Valdés Castillo, mejor conocido como Tin Tan, habrá de caracterizar al pachuco por vez primera. Figura criticada por José Vasconcelos, defendida por Salvador Novo o José Revueltas y analizada polémicamente por Octavio Paz en su *Laberinto de la Soledad* (1950), significó para escritores como el citado Miguel Méndez una de las primeras formas contraculturales de los mexicano-americanos. Todavía los juarenses señalan a la ciudad de El Paso, como “el chuco”, de forma que la palabra “pachuco” querrá decir precisamente eso, “irse pa’l chuco”.
- 10 Este sentimiento será analizado, a propósito de los mexicanos, por Samuel Ramos, en su *El perfil del hombre y la cultura en México* (1934). Para Ramos, el llamado “sentimiento de inferioridad” es un vicio del carácter del mexicano, aunque no exclusivo de él. La diferencia con otros pueblos es que, en el mexicano, adquiere magnitudes de masa; es una deficiencia colectiva, producto de nuestra historia. Lo que trasluce este sentimiento, en sus manifestaciones, es la afirmación de la propia individualidad a costa

de alguna manera, acabando por segregarse de ambas culturas, mexicana y norteamericana, volviéndose una “lost race”. La forma de hacerse diferentes pasará por su manera de vestir, modos de ser y hablar, en donde mezclarán el inglés y el español. “Their Spanish became limited and their English more so. Their dress was unique to the point of being ludicrous. The black motif was predominant. The tight-fitting cuffs on trouserlegs that billowed at the knees made Richard think of some long forgotten pasha in the faraway past, and the fingertip coat and highly lustrous shoes gave the wearer, when walking, the appearance of a strutting cock.” (Villarreal, 1989:150).¹¹

La sociedad evaluará al pachuco como una amenaza, aunque Richard verá algo más que un grupo con nombre. Esa comunidad es “a portion of a confused humanity, employing their self-segregation as a means of expression” (Villarreal, 1989: 150).¹² Una vicisitud de la sociedad. No los verá con tanta suerte como la que él ha tenido. A la vez que simpatice con ellos parcialmente, no le parecerán adecuadas sus maneras de ser y conducirse. Verá en ellos un renegar de la vida lo cual, de alguna manera, es algo fácil de hacer. Al igual que su padre, le parece que han “claudicado”, aunque peor que el primero, ya que ellos ni siquiera se habían dado la oportunidad de vivir. En cierto sentido, los pachucos son una especie de “show of resistance”. Por su parte, estos considerarán a Richard un “traidor” de la Raza, mientras que este

de los demás. El fallo es tajante: “El individuo afectado por el complejo de inferioridad es un inadaptado a su mundo, porque existe una inadaptación dentro de sí mismo, un desajuste de sus funciones psíquicas que desequilibran la conciencia” (Ramos, 113). Y lo que es más, donde existe un sentimiento de inferioridad surge la ambición desmedida del poder, lo cual quiere decir “la primacía en un mundo en que todas las cosas son vistas bajo la óptica de lo superior y lo inferior”. Síntoma, pues de una inadaptación a la vida en comunidad.

- 11 (“Su español se volvió limitado y su inglés más. Su vestimenta era única al grado de ser absurda. El motivo negro era predominante. Su forma de vestir hizo que Richard pensara en algún pasha largamente olvidado en un pasado lejano, con pantalones rematados en un dobladillo ajustado, pero que ondeaban a la altura de las rodillas y un abrigo con la manga hasta la punta de los dedos y los zapatos extremadamente lustrados daban al portador, de semejante atuendo, la apariencia de un gallo pavoneándose”).
- 12 (“una parte de una humanidad confusa, usando su autosegregación como medio de expresión”).

se resistirá a ser identificado con ellos, ya que, en general, sentirá que pertenecer a cualquier grupo u organización implicará perder la individualidad y libertad, y con ello la capacidad de controlar su destino. Nunca llegará a sentir que estuviera luchando por “la causa mexicana”, “because I must be myself and accept for myself only that which I value, and not what is being valued by everyone else these days... like a Goddamn suit of clothes they’re wearing this season or Cuban heels... a style in ethics” (Villarreal, 1989: 153).¹³ Al no sentirse particularmente vinculado a este “grupo”, mexicanos recién llegados a los Estados Unidos en los años 1940s, ni con ningún otro, habrá de sentir más bien que toda la “gente” es su gente, o su pueblo.

Con algunos de ellos Richard podrá incluso platicar, le entusiasmarán, le recomendarán lecturas, pero siempre estará a la defensiva cuando le quieran comprometer más en el movimiento en que se encontraban. Por lo demás, a raíz de un incidente entre ellos, acabará en la cárcel, conociendo la discriminación por primera vez, sintiendo la presión de las leyes injustas, como si se tratara de fuerzas anónimas que actuaran en diferentes tiempos y lugares, primero en la época española, ahora en Estados Unidos.

13 (“porque debo ser yo mismo y solo aceptar lo que valoro, y no lo que es valorado por otros en estos días... como los malditos trajes que usan en esta temporada o talones cubanos ...un estilo en ética”).

Amor perdido

I

Oscar Zeta¹⁴ Acosta nació en El Paso (1935).¹⁵ Creció en un pueblo del Valle de San Joaquín, en California. Su padre murió en la Segunda Guerra Mundial, por lo que tuvo que hacerse cargo rápidamente de su familia. Después de la preparatoria participó en las Fuerzas Aéreas de los Estados Unidos para después tomar clases nocturnas en la Escuela de Derecho de San Francisco. En 1968 se mueve al Este de los Angeles y se une al movimiento afirmativo chicano como abogado activista, defendiendo a los grupos chicanos de dicho barrio angelino. Estas defensas le merecieron la ira de la policía, por lo que fue perseguido y arrestado en varias ocasiones. En 1970 contendió para sheriff del condado de los Angeles, sin lograr el triunfo. Su primera novela *Autobiography of a Brown Buffalo* apareció en 1972, seguida al año siguiente por *The Revolt of the Cockroach People*, una versión literaria dura del movimiento de los años 1970s en Los Angeles. Tres años antes conoció al periodista Hunter S. Thompson, quien en 1971 escribiría un artículo llamado “Strange Rumblings in Aztlan” (1971) para la revista *Rolling Stone*, en el cual relata las injusticias en los barrios del Este de Los Angeles, y donde también discute el asesinato del periodista paseño, Rubén Salazar.¹⁶ Cuando

14 El apodo “Zeta” lo tomó de un personaje interpretado por el “Indio” Fernández en la película de Ismael Rodríguez “La Cucaracha”, en la que participa María Félix. Tal personaje es una mezcla de Villa y Zapata. La única canción mexicana que Acosta se sabía era precisamente “La cucaracha”, que data de la época de la Revolución Mexicana.

15 La exitosa escritora chicana Sandra Cisneros ha dicho que nunca lo ha leído completamente, y que sólo lo haría en la cárcel. Rudolfo Anaya lo ha enseñado en sus clases, aunque nunca lo conoció. Bruce-Novoa lo ubica como un creyente del sueño americano, mientras que Rolando Hinojosa-Smith admiraba su “literary output, his wit, satire, and irony” (Stavans, 2003a:114)

16 En realidad, nació en Ciudad Juárez en 1928, aunque estudió en El Paso, para después trabajar en Los Angeles, CA, ya siendo ciudadano norteamericano. El día de su muerte se encontraba cubriendo una manifestación chicana sobre la guerra de Vietnam, en un bar en el Este de Los Angeles, cuando --es la versión oficial--, una lata de gas lacrimógeno le golpeó la cabeza. Era el 29 de Agosto de 1970. A su muerte se convirtió en un icono de la libertad de prensa en las comunidades latinas. Varios murales y retratos existen de él en El Paso.

elaboraba dicho artículo, decide viajar con Zeta Acosta a las Vegas; las peripecias de dicho viaje, y lo que harán en la “ciudad del pecado”, emblema del American Dream, darán pauta para el libro (1971) y película *Fear and Loathing in Las Vegas* (1998),¹⁷ los cuales han sido representativos de la “generación salvaje” de esos años.

Zeta Acosta desaparece misteriosamente en 1974, en un viaje que realiza a México.¹⁸ Tal desaparición ha acrecentado, como ocurrió en su tiempo a Gregorio Cortéz, la leyenda de un personaje que pudo encarnar las vicisitudes del chicanismo en los auténticos años de afirmación e inconformidad chicanas. Para el citado Stavans, Zeta Acosta es un adelantado de su tiempo, “a Chicano for the future”. Alguien que, en sus dos libros, en sus actuaciones públicas como defensor de los derechos de las minorías hispanas, pudo entender visionariamente lo que iba a convertirse en la agenda política del movimiento chicano. Raza e identidad. Encarnó entonces a una generación de individuos de origen mexicano, desorientados: “I see Zeta, no without reason, as a collective paradigm, a useful pattern, a metaphor of millions that are dissipated, without coherent and cohesive guidance” (Stavans, 2003a: 8).¹⁹ Héroe del “rascuachismo”, de aquello que la burguesía norteamericana consideraba como lo más bajo o vulgar, de mal gusto; un

17 Benicio del Toro interpreta a Acosta, mientras que Johnny Deep a Thompson. Al comienzo de la novela nos damos cuenta del tipo y cantidad de drogas que se consumían en la época, nada que envidiar con relación a la actual: “The trunk of the car looked like a mobile police narcotics lab. We had two bags of grass, seventy-five pellets of mescaline, five sheets of high-powered blotter acid, a salt shaker half full of cocaine, and a whole galaxy of multi-colored uppers, downers, screamers, laughs... and also a quart of tequila, a quart of rum, a case of Budweiser, a pint of raw ether and two dozen amyls” (Thompson, 4). (“La cajuela del carro parecía un laboratorio móvil de la policía de narcóticos. Teníamos dos bolsas de marihuana, setenta y cinco pelotitas de mescalina, cinco hojas de ácido muy poderoso, una coctelera de sal semillena de cocaína, y una completa galaxia de multicoloridas pastillas excitantes, depresivas, chillonas, alegradoras... y también un cuarto de tequila, un cuarto de ron, una caja de Budweiser, una pinta de éter crudo, y dos docenas de amyls”).

18 Para una mayor información sobre las diversas hipótesis de dicha desaparición, véase el libro de Stavans usado en este apartado.

19 (“Veo a Zeta, no sin razón, como un paradigma colectivo, un patrón útil, una metáfora de millones que gradualmente desaparecen, sin una guía coherente y cohesiva”).

ser inferior de orígenes proletarios. Moda y maneras “baratas”, vinculadas al exceso, al uso de palabras insultantes y actitudes anárquicas. En el arco que va del nacimiento a su desaparición, Zeta Acosta pasó de una negación de su pasado étnico a pelear por una “collective recognition and granting hope to the whole Chicano people of the Southwest”.²⁰ Decide ser abogado, ya que de esa manera conocería y combatiría desde las entrañas al enemigo; una forma de conocerlo a fondo y utilizar sus mismas armas.²¹ Es por ello que, Stavans llega a afirmar que “No Chicano author had more enthusiasm for the Chicano cause than Acosta”.²²

Fue un abogado que buscó defender las causas de los chicanos, sin cobrar nada, alegando razones racistas del Gran Jurado en la mayoría de casos que defendió. Sin oficina, se la pasaba la mayor parte del tiempo en la corte, sintiéndose capaz de destruir al sistema en un segundo

20 En uno de los juicios que llevó Zeta Acosta, habrá de escuchar la opinión de un “especialista” quien le describe quién es un “chicano”, nombre relativamente nuevo y que se usaba “to refer to persons whose ancestors were native to this continent and whose last names are Spanish or Spanish-sounding. Originally, it referred to a poor immigrant from México, a mexicano, shortened by slang to chicano” (Zeta Acosta, 1989: 219). Pero también, muchos de ellos son católicos, tienen a alguien en prisión, padres o abuelos que nacieron al sur de la frontera. Además, a diferencia de otras minorías, se encuentran en su propia tierra, en su patria, sin que hayan salido nunca de ella. La frontera misma será un recordatorio de su pasado, una herida que no ha cerrado, una línea que hiere la tierra del recuerdo y la historia. “The international border at Juárez, at Tijuana, at Nogales, at Laredo... these lines are but reminders to the Chicanos of what their grandparents did to them...” (Zeta Acosta, 1989: 220).

21 En uno de los juicios que llevó Zeta Acosta, habrá de escuchar la opinión de un “especialista” quien le describe quién es un “chicano”, nombre relativamente nuevo y que se usaba “to refer to persons whose ancestors were native to this continent and whose last names are Spanish or Spanish-sounding. Originally, it referred to a poor immigrant from México, a mexicano, shortened by slang to chicano” (Zeta Acosta, 1989: 219). Pero también, muchos de ellos son católicos, tienen a alguien en prisión, padres o abuelos que nacieron al sur de la frontera. Además, a diferencia de otras minorías, se encuentran en su propia tierra, en su patria, sin que hayan salido nunca de ella. La frontera misma será un recordatorio de su pasado, una herida que no ha cerrado, una línea que hiere la tierra del recuerdo y la historia. “The international border at Juárez, at Tijuana, at Nogales, at Laredo... these lines are but reminders to the Chicanos of what their grandparents did to them...” (Zeta Acosta, 1989: 220).

22 (“Ningún otro escritor chicano tuvo tanto entusiasmo por la causa chicana como Acosta”).

si tuviera el poder para hacerlo. Tomaba casos que solo fueran o se convirtieran en asuntos del movimiento Chicano. Argumentos legales en contra de la injusticia y la desigualdad. Cuando asume su primer caso legal, la defensa de 13 marchistas de la preparatoria, con 16 cargos de conspiración que se reflejarían en 45 años de prisión para cada uno de ellos, es cuando se da cuenta de que no puede estar en ningún lado como no sea éste, y ello por los “intensive changes in myself and my consciousness has developed about Chicanismo, La Raza, revolution and what we’re going to do, so it looks like I’m here to stay” (Acosta, 1972:8). Decide permanecer en el Este de Los Angeles, la capital de Aztlán, “because there are more of us here than anywhere else”.²³

De ahí que se haya resistido a la asimilación de la vida norteamericana, como lo manifestará a largo de toda su obra. La cultura, la herencia recibida, harán de los mexico-americanos algo diferentes a los anglos, de tal forma que se tendrá el derecho a reclamar una identidad. Acosta en verdad pensaba en el sueño de muchos de los activistas chicanos de los años 1970s, en el sentido de reclamar los territorios mexicanos invadidos y con la idea de crear una nueva nación que tuviera como centro a Aztlán. En su ensayo autobiográfico, habrá de mencionar el paso tan importante que se dará en el movimiento chicano de fines de los 1960s, cuando el problema de la identidad deja de ser prioritario para ser desplazado por el de la tierra, es decir, por una modificación de las exigencias del movimiento de la Raza. Ya no había duda de lo que eran ellos en esos años, eran Chicanos y ahora había que plantearse otras exigencias como la reivindicación de la tierra, de donde se desprendería un nuevo sentido de su existencia y lucha.

Zeta Acosta se refiere a lo que vuelve peculiar al suroeste americano, debido a la historia de expropiación y esclavitud a la que estuvieron sometidos los mexicanos que quedaron en esta región, luego de la venta de esa parte del territorio mexicano en 1848. Aspecto de la historia que no pareciera importar al americano blanco. Tanto el gobierno mexicano como el norteamericano no tomaron en cuenta la situación de quienes habitaban esas tierras: “The government never

23 (“porque hay más de nosotros aquí que en cualquier otra parte”).

gave us a choice about whether or not to be American citizens”.²⁴ Es a partir de ello que asume la idea de que la literatura debe reflejar tanto la herencia como la cultura de la que son portadores los chicanos, mientras se buscaban mejores condiciones educativas y culturales. La relación que se establezca con México será más bien nostálgica, ya que lo que buscaban los chicanos en verdad era recuperar las raíces en el pasado indígena, esto es, Aztlán.

De la conciencia de la identidad a la de la tierra: “We have history. We have culture. We had a land. We do feel solidarity with the American Indians because we are Indians” (Acosta, 1996: 12). Es precisamente el aspecto indio de los ancestros lo que da sentido al término “Raza”. Zeta Acosta sentía que el aspecto indio en su herencia resultaba crucial, no así los otros, el español o el europeo, de los cuales no se sentía orgulloso. De ahí entonces la profunda solidaridad con los indios americanos, aunque no compartieran las mismas formas organizativas de lucha.

Los chicanos sabían que iban a estar solos, ni siquiera la vecindad con otras minorías étnicas y sus reivindicaciones habrían de surtir efecto en cuanto a la solidaridad buscada: “For example, I’ve spoken at numerous rallies for the Panthers, for Angela Davis, and every time I get the same bullshit treatment”.²⁵ Solos, con tan solo un nombre y una propuesta de lucha por la “tierra”. Esto es lo que iba a constituir la nota diferencial del resto de los movimientos raciales y culturales que se dieron a fines de los 1960s.

24 (“El gobierno nunca nos dio la oportunidad de ser o no ciudadanos norteamericanos”).

25 (“Por ejemplo, he hablado en numerosos rallies para las Panteras, para Angela Davis, y cada vez recibo el mismo trato de mierda”). Sus juicios sobre tal movimiento, al que considera cooptado, tras el dinero e integrado al sistema capitalista, llega a ser áspero y condenatorio: “They’re just rethoric; they’re just sucking in that money. They talk heavy as hell, but when it comes down to what they are fighting for I don’t think even they know what they’re fighting for because they’re integrating into the society that they despise as fast as that society allows them to.” (Zeta Acosta, 1996:10). (“No son más que retórica; dejándose arrastrar por el dinero. Hablan tan fuerte como el infierno, pero cuando todo se trata de luchar, ni siquiera creo que sepan por lo que están luchando; ya que se están integrando a la sociedad que desprecian tan rápido como esa sociedad les permite hacerlo”).

Zeta Acosta veía que el pueblo de origen mexicano vivía en realidad colonizado en el seno de un imperio que los tenía sojuzgados. Buscaba que reaccionaran, que obtuvieran respeto por parte de los anglos y que pudieran detentar una dignidad negada hasta entonces. A su manera, se veía como un revolucionario al estilo del “Che” Guevara, Fidel Castro, incluso Gandhi. Creía en la unión del pueblo chicano y más que autollamarse o referirse a ello como “chicano” pensó en lo de “Brown Buffalo”, ya que imaginaba que la Raza sería como una estampida en peligro de extinción, una vez que pudieran unirse y acometer con fuerza y decisión las estructuras sociales e instituciones marginantes y opresoras. De cualquier manera, no se considerará ni mexicano ni norteamericano. “What I see now..., what is clear to me after this sojourn is that I am neither a Mexican nor an American. I am neither a Catholic nor a Protestant. I am a Chicano by ancestry and a Brown Buffalo by choice”. (Zeta Acosta, citado por Stavans, 2003a: 76).

Él mismo fue su autocreación, un espejo en el cual, quienes vivieron como él, pudieran reconocerse. Encarnó el culto del cuerpo, la vida como una travesía bohemia a través de estados alterados de la conciencia; comportamiento que se extiende como una vaga imitación de lo planeado por Carlos Castaneda en sus libros iniciáticos del chamanismo. En suma, “His tics are an open encyclopedia of sixties Chicanismo” (Stavans, 2003a: 13).

II

En el último capítulo de *The Autobiography of a Brown Buffalo*, nuestro personaje decide regresar a El Paso, al lugar donde nació, y después de lo que ha sido un “mal viaje” por las drogas, la cultura hippie y con la esperanza de encontrarse a sí mismo, de vuelta de toda esa cultura que, al parecer, no le ha dejado nada bueno. “I decide to go to El Paso, the place of my birth, to see if I could find the objet of my quest. I still wanted to find out just who in the hell I really was”.²⁶ Al llegar comienza a recorrer los lugares de su infancia, a darse cuenta de que

26 (“Decido ir a El Paso, el lugar de mi nacimiento, para ver si puedo encontrar el objeto de mi búsqueda. Todavía quería descubrir quién diablos en realidad era yo”).

algunos de ellos ya no existen. Frente a los sitios que han desaparecido se pregunta si ya no queda algo “sagrado”, si todo ha sido devorado por el mercado, el consumo, la especulación inmobiliaria. Cuando llega al frente de la casa donde vivía, reconoce ese sentimiento de la “espera”, tan dado en los mexicanos: “brown faces, black hair and that ancient air of patience which I’d always seen in the faces of the indio from the mountains of Durango”.²⁷ Decide pasar a Ciudad Juárez, donde toma nota de la vestimenta de la gente, pero sobre todo del habla de las mujeres, él, que dejó de hablar español a la edad de 7 años, cuando le dijeron que la única manera de aprender a hablar inglés era dejando de hablarlo: “a language of soft vowels and resilient consonants, always with the fast rollin r` s to threaten or to cajole”.²⁸ Abandonar el español que, para él, tiene amplias resonancias vinculadas con el sentido de la muerte y la seriedad de la vida:

a language for moonlit nights under tropical storms, for starry nights in brown deserts and for making declarations of war on top of snow-capped mountains; a language perfect in every detail for people who are serious about life and preoccupied with death only as it refers to that last day of one’s sejour on this particular spot. (Acosta, 1972:186)²⁹

En Juárez, frente a un niño que canta la Adelita, comienza a revisar sus posibles actitudes frente a él, sus opciones de reacción: como si estuviera frente a otro trabajador más que paga impuestos o como el turista que lleva dentro y ve al niño con arrogancia. “Am I just one of those gringos who spoil these poor savages with hopes of a better

27 (“caras morenas, pelo negro y ese antiguo aire de paciencia que siempre había visto en las caras del indio de las montañas de Durango”).

28 (“un idioma de vocales suaves y consonantes resistentes, siempre con las ‘eres’ rápidas y enredadas para amenazar o para convencer”).

29 (“un idioma para noches de luz de luna bajo tormentas tropicales, para noches estrelladas en desiertos marrones y para hacer declaraciones de guerra sobre montañas con cumbres cubiertas de nieve; un idioma perfecto en cada detalle para la gente que es seria respecto a la vida y se preocupa por la muerte solo cuando se refiere a ese último día que uno tiene en esta permanencia en este punto en particular”).

tomorrow?”³⁰ Camina por la avenida Juárez encontrándose de todo un poco, lo representativo de la República Mexicana, huaraches, sombreros de Michoacán “with leather tongs hanging in the back to hold down the bushy black hair of the meanest Mexicans in all Mexico, los tarascans”³¹. Toda suerte de dulces, artesanías de plata. Gente moviéndose por todas partes, vendedores de tortas, tacos, tamales, elotes. Pero solo se concentra en una sola cosa, las mujeres que ve pasar, y que nunca había visto, morenas con pelo negro y con las cuales podría haberse casado. “Graceful asses for strong children; full breasts for sucking life; eyes of black almonds encased in furry nests”.³² El remedio para todos sus males. físicos, psíquicos, identitarios. “If I could only speak whatever language I could muster, I was certain they’d give me the cure for my ailing stomach, my ulcers and the blood in the toilet”.³³

Se dará cuenta, desilusionado, al final de todo, que las diferencias entre los países y lugares donde ha andado, Panamá, Riverbank, Frisco, L.A. Alpine, Vail, no serán muchas. Los mismos ambientes en los bares, la misma escenografía, la reproducción de los modelos sociales que a gran escala acaban con los particularismos regionales. En Ciudad Juárez será reconocido como mexicano aun y cuando ya no lo sienta ni se perciba como tal. Será en la “Cantina de la revolución”, el bar donde sabrá y se sentirá como mexicano por vez primera, y gracias a la ayuda de dos prostitutas, un verdadero hijo de indios de Durango; todo ello el 9 de enero de 1968:

With fiery tequila and Contry Joe and the Fish, with colored lights dancing in my brain, with more beautiful, voluptuous women at my disposal that I could imagine in a

30 (“¿Acaso soy solo uno de esos gringos que miman a estos pobres salvajes con esperanzas de un mejor mañana?”).

31 (“con pinzas de cuero colgando en la parte posterior para sujetar el espeso pelo negro de los más humildes mexicanos en todo México, los tarascos”).

32 (“Graciosos traseros para niños fuertes; senos llenos para mamar vida; ojos de almendras negras encajados en madrigueras con pestañas tupidas”).

33 (“Si tan solo pudiera hablar cualquier idioma que pudiera convocar, estoy seguro de que ellas me darían la cura para mi adolorido estómago, mis úlceras y la sangre en el excusado”).

month, I felt like a man should feel when he's on the lam, on the loose in search of his fucked-up identity" (Acosta, 1972:190).³⁴

De cualquier manera, en México verá cuestionada su identidad a cada rato. Un incidente relacionado con ella lo conduce a la cárcel donde tendrá que enfrentar el cargo por haber insultado al empleado del hotel donde se hospedaba. Frente a la juez, habrá de pensar que es culpable de todo: "Sí, soy culpable' I answered. I am guilty of all those nasty things, vile language, gringo arrogance and americano impatience with lazy mexicanos. Yes, take me away to the guillotine right now!".³⁵ Al salir de la cárcel se da cuenta de que Juárez es, después de todo lo que ha pasado, y de la gente que ya no está en ese momento en la calle, un lugar para el desencanto, lleno de polvo, restos de comida, las luces de neón apagadas. Se acabó el brillo de la noche y queda la cruda realidad del día. Una ciudad deprimente. Nuevamente, al querer cruzar la frontera, será cuestionado por su identidad, y al no traer ninguna identificación se le hará saber que, por más que diga que es americano, no lo parece.

De regreso, se hospeda en un hotel de El Paso, donde vuelve a mirarse al espejo, tal y como había comenzado la novela. Se ve tan solo para desconocerse en una realidad que no ha creado. Desnudo, sin saber muy bien a cuál de los mundos pertenece. "I am a brown buffalo lonely and afraid in a world I never made. I enter the womb of night and am dead to this world of confusion for thirty-three hours..."³⁶ No fue suficiente el regreso a los lugares perdidos de la infancia para

34 ("Con tequila ardiente y Contry Joe and the Fish, con luces de colores danzando en mi mente, con las más bellas y voluptuosas mujeres a mi disposición de lo que hubiera podido imaginar en un mes, me sentí como un hombre debe sentirse cuando se da a la fuga, cuando anda suelto en la búsqueda de su jodida identidad").

35 ("Sí, soy culpable', contesté. Soy culpable de todas esas cosas desagradables, lenguaje vil, arrogancia gringa y la impaciencia americana con los mexicanos flojos. ¡Sí, llévenme a la guillotina ahora mismo!").

36 ("Soy un búfalo café solitario y temeroso en un mundo que yo nunca creé. Entro al vientre de la noche y estoy muerto para este mundo de confusión por treinta y tres horas...").

tratar de obtener una respuesta a su dilema identitario. Al final de la novela, se imagina dirigiéndose a los chicanos, proponiéndoles una nueva identidad (“brown buffalo people”) y lengua, ya que el español ha sido la lengua del conquistador, mientras que el inglés pertenece a quienes robaron la tierra y también esclavizaron. “We need a new identity. A name and a language all our own”.³⁷ No se trata de un nombre indio. Lo de “buffalo” es por aquello que todos hemos cazado o matado (“slaughtered”). Y en la medida en que se tienen raíces en el pasado mexicano, es de donde vendrá lo moreno. Zeta Acosta imagina que cuando tenga un millón de “brown buffalos” hará una petición de una nueva nación tanto a los Estados Unidos como a las Naciones Unidas. Entonces, y sólo entonces, habrá escrito el libro que siempre hubiera querido escribir. Habrá de suponer que él es el elegido para conducir a su pueblo, alguien en quien la gente habrá de confiar. Tal vez esa haya sido la razón por la cual tuvo que andar en muchos lugares, recogiendo miles de experiencias de uno y otro tipo, siendo varias cosas a la vez. “In this day and age the man for all seasons needs many voices”.³⁸ Si algún error cometió fue haber buscado su identidad en alguna persona o país, incluso en algún momento de la historia.

Conclusión

Mientras que la novela Pocho recrea, con bastante tino, las peripecias de un joven chicano, educado ya en los Estados Unidos, testigo del nacimiento de una de las figuras culturales que habrán de definir, en los años 40s, la mentalidad y forma de ser de los chicanos, el “pachuco”, expresión típicamente fronteriza y que, si hemos de creer a la gente que ha vivido en Ciudad Juárez, aludía también a quien se “iba al Chuco”, es decir, a El Paso, figura que incluso habrá de ser polémicamente objeto de análisis por Octavio Paz, condición limítrofe de la identidad y cultura mexicanas con las cuales este joven norteamericano ya no estará de acuerdo y cuyo rasgo diferenciador radical será su

37 (“Necesitamos una nueva identidad. Un nombre y lenguaje todo nuestros”).

38 (“En este día y edad el hombre de todas las temporadas necesita muchas voces”).

total entrega al sistema norteamericano a través de su enrolamiento en el ejército, la obra igualmente biográfica de Oscar Zeta Acosta nos permite entender el mismo dilema identitario, pero sin claudicaciones aun y cuando la reivindicación de las raíces históricas mexicanas resulte imposible. Asistimos entonces a la descripción de dos rebeldías que tienen destinos diferentes, una asimilatoria-integrista, aun y cuando todo el ser de Richard se oponga a la violencia, la otra debatiéndose en la cultura pop de los 60s, haciendo frente a los raids policíacos en las calles, buscando un destino no entreguista desde el “tercer mundo” que los migrantes mexicanos constituyeron en la sociedad norteamericana. La región Ciudad Juárez-El Paso aparece en ambos escritores como el escenario de fuga inevitable, centro de producción cultural que, como del tipo del personaje de Villarreal, considerarán como tragicómico (las muecas corporales, la vestimenta semejante a los pashas turcos o egipcios y el habla del pachuco, así lo mostrarán), y de un desilucidado encuentro consigo mismo (Zeta Acosta sumando experiencia tras experiencia sin que la suma constituya un todo aceptable, huyendo de toda identidad posible para quedarse en la pura invención de sí mismo, a la manera de un personaje de bistorieta).

Bibliografía

- Bruce-Novoa, John. (1980). *Chicano Authors. Inquiry by Interview*, Austin, University of Texas Press.
- Ramos, Samuel. (1977). *El perfil del hombre y la cultura en México*, México, Espasa/Calpe.
- Saldívar, Ramón. (1990). *Chicano Narrative. The Dialectics of Difference*, Wisconsin, The University of Wisconsin.
- Stavan, Ilan. *Spanglish*. (2003). *The Making of a New American Language*, New York, Harper Collins Publishers.
- . (2003a). *Bandido. The Death and Resurrection of Oscar “Zeta” Acosta*, Illinois, North Western University Press.
- Thompson, Hunter, S. (1998). *Fear and Loathing in Las Vegas. A Savage Journey in the Heart of the American Dream*, BY, Vintage Books.

- Torres, Héctor, A. (2007). *Conversations with Contemporary Chicana and Chicano Writers*, Albuquerque, University of New Mexico Press.
- Villarreal, José, A. (1989). *Pocho*, New York, Anchor Books.
- . (1994). *Pocho*. En Español, trad. Roberto Cantú, New York, Anchor Books.
- Zeta Acosta, Oscar. (1972). *The Autobiography of a Brown Buffalo*, San Francisco, Ca, Straight Arrow Books.
- . (1996). *The Uncollected Works*, Ilan Stavans, (ed.), Houston, Arte Público Press.

Resumen

El resultado del presente trabajo es producto de la especulación, pues parte necesariamente del estudio de la filosofía, concretamente el hegelianismo y el pragmatismo. En tal sentido, no propone método o técnica pedagógica alguna, pues se dirige propiamente, como ensayo, a la filosofía de la educación. Por ello, aspira a ser una crítica general al proceso educativo basado en el mecanicismo, propio de una visión instrumentalista y funcionalista y, consecuentemente, una crítica del conductismo. Asimismo, persigue la idea de aportar algunas tesis que pretendan una crítica al constructivismo y a la llamada educación por competencias desde las tesis filosóficas propuestas. Pensamos que la base de toda crítica actual es la deconstrucción y la hermenéutica. Esta crítica permite, desde el círculo hermenéutico el que se amplíe el número de interpretaciones sobre los discursos en torno a la educación.

Por su parte, el trabajo reflexiona para poner en el centro de los estudios universitarios precisamente la crítica a toda educación y provocar, inexcusablemente, la apertura de la misma. Es por ello, que la universidad es vista no como escuela, sino como sinónimo indiscutible de la vida espiritual y política de los pueblos, como un reflejo de éstos.

Palabras claves: Política, Conductismo, Educación, Estudio, Universidad.

Abstract

This work results of speculation at necessarily part of the study of philosophy; namely Hegelianism and pragmatism. In this sense, does not propose any method or technique for teaching addresses; itself is a test around the philosophy of education. Therefore, aspires to be a general critique to educational process mechanism, like a functionalist and instrumentalist view. Consequently, it is a critique of behaviorism. It also pursues the idea of bringing some theses as a review of constructivism and competence education, thinking that the basis of all criticism actually is the deconstruction and hermeneutics. In this sense, we expect, the review allows, —since the hermeneutic circle— expands the number of interpretations of speeches about education.

The paper intents reflect the interest to put in the center of university the criticism precisely of all education and cause, inexcusably, opening it. Therefore, the university is seen not as a school but as a synonym undisputed spiritual and political life of the people.

Key words: Politics, Behaviorism, Education, Study, University.

La universidad centrada en el estudio: tesis filosóficas para la investigación

The University Focuses on the Study:
Philosophical Thesis Research

*Ulises Campbell Manjarrez*¹

1 Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctor en Filosofía. Especialización: Relaciones de poder y cultura política. Adscripción: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: ucampbel@uacj.mx

Fecha de recepción: 12 de septiembre de 2012

Fecha de aceptación: 18 de octubre de 2012

Consideraciones iniciales

La educación es ante todo un acto político, no solo desde su carácter institucional, sino aun más como fenómeno o expresión de la relación humana. Institucionalmente puede ser visto desde la conservación y la herencia, pero indiscutiblemente es elemento de cambio en cuanto se pretende que un individuo asuma cierta perspectiva y conducta. En tal sentido, quien ve reflejado dicho cambio, es el propio individuo, pues la misma educación de este pretende conservar y transmitir una peculiaridad espiritual en torno a un interés concreto y particular.

Según nuestra experiencia, pensamos que la educación, por lo menos en algunos casos, se ha caracterizado por la falta de reconocimiento formal al sujeto. Más bien, ha tendido a su aniquilación. Y aunque las personas debieran tener conciencia de su libertad lo cierto es que aún se respira los vientos del positivismo para el cual la conquista de las leyes de la “naturaleza” conlleva solo a su imitación, a su reproducción llana, en lo cual se basa cierta visión educativa, como el conductismo. Mientras tanto, al lado de un supuesto positivismo lógico, se ve elevada esta visión educativa por la experimentación y el cálculo.

La perspectiva funcionalista en la educación

Un problema que trae aparejado una concepción —como la que brevemente hemos bosquejado—, es el hecho de que la educación ha sufrido de la separación ética entre un ser y un deber ser y, por desgracia, este deber ser generalmente lo plantea la moralidad y no la condición ética. Una educación en el que plantea el deber ser como fundamento de la misma hace al individuo ajeno a sí mismo, lo conduce por la vía de la solución tecnológica en la que responde a las necesidades de este deber ser; enajenándolo y alienándolo: en una palabra, modelándolo y funcionalizando al mismo.

Así, el individuo se encuentra frente a lo perfilado y acabado de una manera a priori para él y, en cierta medida, es juzgado (evaluado) según conocimientos y habilidades (capacidades) relativas a dicho mundo que, como se dijo, se encuentra perfilado y acabado para él. Ante un

mundo así no solo se expresa un vitalismo —una necesidad imperiosa por sobrevivir al mismo—, sino una condición existencial y fatal que le impide la debida reflexión y sentido crítico.

Muy distinto es pensar en la educación como vía ética o mejor dicho como condición eticitante. Aquí, la educación no es la vía para el proceso civilizatorio que queda en lo moralizante, sino vía de la crítica de la formación y de la cultura. Sería deseable, en todo caso, contribuir a la madurez del sujeto y no a la procuración de una subjetividad. Y en este sentido, es educar para la libertad. Es del todo esperado que se evite la arrogancia y soberbia de una filosofía de la educación desde el conductismo y funcionalismo, que a lo más ha contribuido al desarrollo de los algoritmos, es decir, la tecnología y que no da más para el desarrollo del espíritu humano. Lo cual ha causado más que aflicción, confusión e ignorancia.

Una educación mecanicista —que parte o bien de una supuesta naturaleza o de la conformación de modelos— pretende dirigir y convertir en propiedad. Por el contrario, el asunto está en la manera en que despertamos nuestras capacidades y competencias intelectuales: la necesidad del entendimiento y la comprensión, de la crítica y síntesis reflexiva. Lo cual conlleve una integración y articulación particular caso por caso e individuo por individuo.

Se puede decir que, en general, la educación en México reclama la innovación y la creatividad. En otro sentido, la diferencia solo es posible en tanto se realiza la interpretación crítica de la tradición lo cual no puede provenir de otra vía que desde la misma crítica realizada a visiones anteriores o, en su caso, al diálogo entablado entre ellas. En ello estriba la práctica constante de la crítica y el desarrollo de un pensamiento crítico: del acompañamiento crítico. Esta competencia se desarrolla en contacto con la misma, con la tradición crítica. Se puede decir que la misma ciencia, el espíritu científico es crítico cuando reconoce sus fallas, sus falsedades. Otra vía que podemos apuntar es la alteridad. En cualquier caso, se demuestra en su aplicación, es decir, en su actualización y por ende en su condición crítica más que recursiva, pues es esta aplicación la que nos dice hacia dónde se implica todo cambio.

Es curioso, pero de manera sencilla, “lo que es conocido no es reconocido”, pues es en el cambio, en el acto o praxis, donde se manifiesta mayormente la crítica y negación (Hegel, 2000). Por ello, evitar esta recursividad (positivista) es evitar una pedagogía basada solo en lo formal, en una lógica que en su más alta abstracción solo alcanza a destacar la forma y, por ende, las categorías y la cual a la postre no deja más que para modelizaciones, como condición más bien intelectualizante y propia de un supuesto entendimiento y no de la razón, es decir, la comprensión. Muy por el contrario, destacar las particularidades en las que se ha desenvuelto un momento y su contrastación, son vías para la comprensión y no solo del intelecto abstracto que no deja más que para modelos y por ello modas. Aun más, observar el interés abstractivo o, mejor dicho crítico y sintético-discursivo denota una racionalidad y, con ello, un interés propio que va unido no solo a la forma sino, al mismo tiempo, al valor: ético y estético. Sin duda, la posmodernidad mostró la debacle de toda vía intelectualizante y abrió el campo para la deconstrucción y la deformación y, con ello, de las posibilidades infinitas a otros mundos y maneras de ser. Queda a la razón establecer con claridad el concepto e interés de los mismos sin menos cabo a la diversidad y pluralidad de los principios y sus relaciones; las hipótesis y los supuestos de los que se parte. A lo cual contribuye una hermenéutica dialógica, en vía de la aclaración del discurso, pero, particularmente, del acto y sus diversas consecuencias: en tanto el mundo no sucumba al ámbito de la fuerza y, con ello, a las relaciones de poder.

Ahora bien, evidentemente la filosofía de la educación ha cambiado con las épocas y concretamente con la misma historia de la filosofía; lo cual sin duda ha modificado el propio ambiente político. Por ello, en un ambiente democrático sustentado en el individuo la educación, como planteamiento político cambia radicalmente al que veníamos viendo en épocas anteriores, como en la antigüedad griega y el medioevo. La modernidad y el despliegue de la individualidad cambian tajantemente el carácter de la educación y no solo su propósito. Hoy pensamos perfectamente que la finalidad de toda política no es el poder en sí mismo el cual es solo un recurso de la autoridad. Lo

cual, ¡es cierto!, no es independiente de la filosofía política de que se parte. Pero en la actualidad más que nunca entendemos por la filosofía política como vía del reconocimiento que asume finalmente la forma de derecho. De hecho se parte una condición dialógica-hermenéutica que permita alcanzar cierto grado de unidad vertida formalmente en el reconocimiento y, consecuentemente, en el derecho.

En este sentido, se puede suponer que un ambiente democrático los individuos tienen conciencia de sí mismos, de sus particularidades y por ello no solo de su educación a la cual han sido sometidas, sino de la necesidad de su autoformación, es decir, de su propia conciencia viva y manifiesta en una praxis, autogestiva. Es decir, autodeterminativa.

En cierto sentido, la educación o, mejor dicho, la formación es un acto consciente. La autogestión del individuo, su formación y construcción, es referencia a sí mismo, a su historia individual. Esta historia individual es la que contrasta inevitablemente las posibilidades de la sociabilidad. Un individuo cultiva su diferencia en tanto se reconoce y se distingue en ella: lo identifica. La crítica a los intentos homogeneizadores de la educación no es tanto en función a una diferencia que sea reconocida o estimada por otro, es decir, procurada, sino que la diferencia es una condición propia del individuo que el mismo cultiva y en la cual se recrea (James, 2009).

Por ello pensamos que toda relación académica no debe basarse o bien en la enseñanza o bien en el aprendizaje, haciendo del alumno un objeto, —o bien de la enseñanza o bien del aprendizaje— (Vargas, 1993), sino que esta relación académica debe centrarse en el estudio. Es el estudio tanto la fuente de la enseñanza como del aprendizaje, del entendimiento y la comprensión. El estudio y el método del estudio son la fuente y síntesis del aprendizaje como enseñanza, como actividad y, por ende, como formación y como praxis.

El principio fundamental de todo estudio es la autonomía y, consecuentemente de la autonomía científica, que brinde certeza a quien la realiza y reconocimiento. En otro sentido, en la formación del carácter científico. Es tener la capacidad de cuestionar los datos que maneja y de llevarlos a la práctica en más de un ámbito y, por esta vía, basar una

pedagogía que parta del planteamiento de problemas, pero sobre todo en la búsqueda de estos.

El desarrollo de la ciencia pasa por la certeza del individuo, de su reconocimiento, en tanto talante; según su temperamento (James, 2009). Es en este sentido el individuo la fuerza impulsora de la formación. Solo bajo una perspectiva tal se puede ser crítico de la cultura y a su vez reconocer toda aquella educación “informal” que se vierte desde un sin número de medios entre ellos, las televisoras, radios, juegos de nintendo y software. Aunque sea, mejor dicho, toda una estrategia curricular de estos mismos medios.

La distancia que puede haber entre la filosofía del estudio propuesta hasta la administración educativa y pedagógica puede parecer insalvable, pero es relativa a la apertura del diálogo, el autodesarrollo y, por ende la autoevaluación; centrado indiscutiblemente en la investigación, en la constante elaboración de preguntas, así como en la conformación de sus propios instrumentos operacionales y metodológicos; particularmente, en aquellos que analicen y deconstruyan el discurso en vista de reconocer las relaciones simbólicas y la formación del contenido abstracto; proyectando desde la crítica su referencias valorativas.

En este sentido, la crítica proviene del aprendizaje desde la otredad, como historia en su más amplia deconstrucción. La búsqueda constante de sus elementos lógicos, desde el análisis del discurso que permitan develar ante todo el propio como parte del círculo hermenéutico y la deconstrucción. Una deconstrucción que implique la comprensión de la praxis y el pragma de todo discurso, abordando las diferencias ideológicas, sintácticas, semánticas, pragmáticas y analógicas, de toda autodeterminación. No solo como tradicionalmente se ha hecho de las premisas y los argumentos de todo razonamiento, sino de los problemas del cual parte y de los que este razonamiento plantea, en tanto contribuye a cierta intención.

Es cierto, todo estudiante requiere de una formación inicial, pero en el sentido de la investigación —tal vez y como referencia—, en cierto momento, de los métodos desarrollados hasta la actualidad. Lo formativo, el divulgar el saber y formar personas con la capacidad de

divulgar el mismo y hacerlo efectivo representa la parte escolar aquella que normalmente se ve como la mediación entre el mundo familiar y el ejercicio profesional. Pero, como autogestión, la educación se ve superada por el estudio que despliega la capacidad para transformar la vida individual y eliminar los defectos de la vida social, en el desarrollo de cada individuo. Para nosotros, en una universidad lo central son los problemas que conlleven el estudio, la reflexión.

No puede quedar duda que el camino principal para el desarrollo de toda competencia es ante todo el desarrollo de la competencia crítica y esta inicia con la posibilidad de realizarse preguntas, de cuestionarse —del análisis— y el principio y camino de la pregunta está y ha estado en la actitud filosófica y, por ende, en la filosofía, en la historia de esta ciencia. La competencia crítica no puede ser producto, con recursos escasos o escaseados, del ensayo y error. Los errores en sociedades pobres y empobrecidas son mucho más costosos. ¡No! Se parte del desarrollo crítico, de su historia y se llega a la crítica alcanzada. Al mismo tiempo se reconoce las críticas dejadas y sus llamadas fallas. Por ello, sorprende que en las universidades se abandone esta línea de estudio que ha resultado lo más humano: preguntarse, el cuestionarse y reconocer los elementos que conforman toda ciencia y su filosofía.

Reflexiones finales

Así pues, pensamos que la educación no puede ser vista solamente desde la perspectiva economicista de la producción y reproducción de las fuerzas materiales, sino más bien como el desarrollo de las mismas; de partir del planteamiento de los grandes problemas espirituales y materiales al que se enfrenta el hombre (Jaeger, 1987). En otro contexto, no de un individuo que queda disuelto en lo social, sino que el eje central de todo proceso “educativo” o mejor dicho, formativo debe ser el propio individuo, su existencia y reconocimiento, en tanto sus aspiraciones confrontadas en lo social. Ante la diferencia, la democracia es la condición de la alternancia. Esta diferencia implica la plena incompatibilidad que permita mantener de pie la razonabilidad

y no la condición de dominación que convierta a muchos estudiosos a simples operarios de subjetividades ajenas a esta autonomía.

Y no es porque se pretenda restarle toda importancia a la inmediatez y a las respuestas “momentáneas” que demanda la accidentalidad. Pero en la construcción de la subjetividad no puede estar ajeno el sujeto, pues de lo contrario es un sujeto alienado. Esta subjetividad forma parte de la memoria la cual no es otra cosa que el recuerdo de la actividad práctica, de aquello que se ha alcanzado o de lo que se ha mantenido como oposición. Al final del camino esta accidentalidad, queda inserta en la forma de toda subjetividad.

El asunto se encuentra en que nos enfrentamos por un lado a una tradición y por otro al propio arbitrio. Uno se constituye como moralidad, sin duda, pero el arbitrio no puede más que fundarse en la eticidad: en el acto benevolente. Esta actividad no puede quedar supeitada solo al juicio de quien ve en los estudiantes fuerza de trabajo, sino en la retribución total del bienestar social y por ende del propio derecho: visto como bienestar. Es decir, a la evaluación que el profesionista mismo haga de su sociedad y no solo a la inversa. En una sociedad democrática no es posible que se establezca una sola visión, solo podemos observar ello en sociedades absolutistas y las universidades contribuyen a la continuación de humanos racionales y efectivos, críticos y éticos.

El pensamiento crítico es el despliegue constata de la negación. Es curioso sin duda el viejo proverbio cristiano: que quien desee su alma primero debe perderla. Alma que una vez ganada se vierte al mundo como espíritu y, por tanto, de manera autónoma y libre: como síntesis de sí misma. Síntesis nutrida no solo de valores sino autónoma, valores independientes uno del otro, y en este sentido del criterio o crítica de lo razonable y su ponderación: tomado en sí mismo, como sujeto universal, el sujeto se posiciona frente a la subjetividad y la propia objetividad contradiciendo su particularidad y hasta accidentalidad frente a la declaración abstracta y formal del Yo soy, como voluntad indisputable, pero ceñida a su propia eticidad, en cuanto bienestar general.

Hemos dicho que la educación es ante todo producto de su tiempo, es decir corresponden sus peculiaridades formativas a una época. De

ahí, tiene una correspondencia con el ambiente político y ético. Como vía de alternancia política la educación es crítica y en tanto se centra en el individuo es resultado del acto autoformativo.

En este punto, la formación no puede ser vista más que como derecho y por ende como la búsqueda del bienestar. Esta es su gran síntesis: el constituirse como bienestar. No puede ser la idea de una educación que parta de la coerción, la repetición o la memorización. En pocas palabras, mecanicista, operativa e instrumentalista. La cual reduce a las personas a factores de la producción en la que los sujetos de la historia son unos cuantos. En todo caso, la capacidad de la comprensión está mediada por el estudio y las contradicciones que este enfrenta entre el entendimiento y la comprensión, es decir, entre la enseñanza y el aprendizaje y por, ello centrada en el estudio.

La libertad del individuo en cuanto a centrarse en el estudio de las cosas no puede concretarse si la educación se basa solo en la reproducción del conocimiento. El estudio como centro tiene en todo caso la crítica de esta educación y, concluyentemente, a la investigación y la producción de nuevos conocimientos como centro. La universidad debe ser vista como crítica del proceso educativo y avanzar más en los estudios que amplíen el horizonte que, en sentido coloquial, diríamos, que no es centrado en el aprendizaje sino en el afán de aprender (*studium*) y reconocerse.

Evitando con ello, dos sentencias hegelianas a saber: que lo conocido muchas veces no es reconocido y aquella otra en que el búho de Minerva emprende su vuelo siempre al atardecer.

Bibliografía referida

- Hegel, G. W. F. (2000). *Escritos pedagógicos*. México: FCE.
- James, William. (2009). *Un Universo Pluralista. Filosofía de la Experiencia*. Buenos Aires: Cactus.
- Jaeger, Werner. (1987). *Paideia*. México: FCE.
- Vargas, Gilberto. “Líneas y momentos representativos en la historia de la pedagogía”, en *Nóesis*, 9-10. México: UACJ, julio 1992/junio 1993.

Nóesis: Producción editorial y normas editoriales para autores(as)

El Comité Editorial de *Nóesis, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*¹ de manera permanente acoge con gusto propuestas de artículos para publicar en cualquiera de sus diferentes secciones. El proceso que se atiende previo a la integración definitiva de un número considera las siguientes normas, las cuales deben ser atendidas por cada articulista al preparar sus documentos.

1. El proceso editorial de *Nóesis* da inicio cuando cada articulista interesado(a) hace entrega de su artículo preferentemente vía correo electrónico en la dirección *noesis@uacj.mx* y/o al buzón de entrada de la persona que se asume como coordinador(a) del dossier de determinado número. En su caso, dadas las redes con las que cuenta cada integrante del Comité Editorial es posible que uno u otro integrante de este cuerpo colegiado admita la recepción de algún artículo. Sin embargo, su responsabilidad será re-enviar dicha colaboración a la dirección general de *Nóesis* para dar seguimiento a dicha colaboración.
2. Los trabajos a presentar en *Nóesis* deberán ser originales e inéditos.
3. Una vez que la dirección general de *Nóesis* recibe el artículo se atiende la tarea de revisar por parte del comité editorial o alguno de sus representantes o bien por el(la) coordinador(a) del número que el artículo cumpla las normas editoriales y especificaciones delineadas por este órgano editorial. Para conocer detalles, se recomienda leer el contenido de este apartado en su totalidad.
4. De advertirse el no cumplimiento de las normas editoriales y especificaciones por el artículo presentado, la dirección general de *Nóesis* pondrá al tanto de esta situación al articulista principal de modo que realice las correcciones correspondientes. En cada caso, el, la o el conjunto de articulistas resolverán si realizan o no una entrega posterior.
5. De advertirse el cumplimiento de las normas editoriales y especificaciones delineadas por *Nóesis* en cada artículo, se procederá a dar el visto bueno y se procederá a atender el proceso de arbitraje que corresponda. La dirección general avisará a cada articulista y emitirá una constancia donde especifique la recepción del artículo indicando la fecha de registro correspondiente. Nota:

1 En adelante se considera en algunos párrafos el título *Nóesis* como el nombre corto de la revista.

El hecho de emitir una constancia de recepción por artículo no significa que ese artículo será publicado. La resolución de publicación o no se realizará una vez que se disponga de los dictámenes emitidos por cada dictaminador(a).

6. Cada número de *Nóesis*, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades está compuesto por tres secciones que son: 1) Sección Monográfica (incluye los artículos que abordan el tema del dossier); 2) Sección Varia (conjunto de artículos que exponen temáticas relacionadas con la sección monográfica o con asuntos de diversa índole) y 3) Libros, entrevistas y otras narrativas (grupo de textos cortos que incluyen reseñas, avances de trabajos de campo de proyectos de investigación, artículos de avances de proyectos de investigación, etcétera). De preferencia, se espera que la sección 1 y 2 incluyan al menos 4 artículos cada una. Pueden ser más o menos, dependiendo de la extensión general. En el caso de la sección 3, la expectativa es que se incluya un mínimo de dos colaboraciones.
7. Los artículos pueden ser de fondo (resultados de investigaciones o ensayos académicos) los cuales se ubican en la Sección Monográfica o Sección Varia. En el caso de la sección tres de cada número, pueden referirse reseñas bibliográficas breves o críticas, incluir los apartados de entrevistas y/o testimonios, traducciones de textos, avances de tesis, resultados abreviados de proyectos de investigación, etcétera. En todos los casos, los artículos deberán referirse a alguna temática relacionada con los abordajes propios de las Ciencias Sociales y las Humanidades; o bien, con las áreas asociadas con las Ciencias Jurídicas y/o las Ciencias Administrativas.
8. Los trabajos pueden ser presentados en idioma inglés o español. Si se envía una traducción al español, hay que adjuntar también el texto en el idioma original. En el caso de que un texto sea presentado en otro idioma, el Comité Editorial emitirá un fallo al respecto.
9. Una vez que son recibidos los artículos, debe aclararse que *Nóesis* no devuelve los originales.
10. Los artículos deberán ajustarse al dictamen del Comité Editorial. Tal dictamen será emitido y resuelto considerando las evaluaciones proporcionadas por los árbitros participantes como lo establecido en la producción editorial de *Nóesis*. En general, se evaluará tanto la calidad científica de cada artículo, su originalidad, su contenido como las aportaciones. En síntesis, este cuerpo colegiado tiene la facultad de decidir sobre la pertinencia de cada publicación. En cada caso, el máximo número de autores por artículo permitido es 3.
11. Los criterios definidos por el Comité Editorial vigente a partir de finales del año 2010 admite que el proceso de dictaminación contempla las siguientes etapas:

- a) Dado que cada articulista (individual, dúo o terciá) envía su propuesta a *Nóesis*, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, se hace necesario (según se indica líneas arriba) una primera revisión para determinar si el artículo cumple o no con las normas editoriales que se presentan más abajo;
- b) Si el documento cumple con las normas editoriales establecidas se somete a un dictamen que será emitido por dos especialistas o expertos en el tema. La asignación de dichos árbitros o personas evaluadoras será definida considerando la opinión del comité editorial, el coordinador(a) del número en consideración y/o por la dirección general de *Nóesis*.
- c) Una vez que se defina la lista de árbitros o personas evaluadoras por artículo, se invitará a cada árbitro para resolver si acepta o no asumir esta responsabilidad. Una vez que la persona sugerida acepta participar como árbitro se le enviarán dos archivos: el formato del dictamen y el artículo sujeto a evaluación. En caso contrario, es decir si la persona no acepta ser árbitro, se le sustituirá por otra persona y solamente se le agradecerá su atención. Consideración: todas las personas recomendadas como árbitros potenciales serán registradas en una base de datos para considerarlas en otro proceso de evaluación en caso necesario.
- d) En todo momento, se contempla que el proceso de evaluación se realizará bajo el formato “dictamen a ciegas” y “doble dictamen”. Esto significa que a ningún evaluador(a) le será proporcionado el nombre del autor(a, es) del artículo ni mayores detalles. Y tampoco el(la) articulista(s) conocerá los nombres de las personas que participaron en el proceso de evaluación y que por tanto emitieron cada dictamen. El anonimato será un criterio prioritario en todo proceso de evaluación.
- e) Cada artículo debe ser evaluado por dos expertos(as). En su caso, cada entrega será evaluada por un profesor(a)-investigador(a) adscrito a la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (evaluador/a interno) y una persona adscrita a una institución diferente a la UACJ (evaluador/a externo). Esto significa que cada evaluador(a) debe pertenecer a un programa o departamento distinto a la adscripción del articulista. Sin embargo, si la autoría del artículo corresponde a personas adscritas a la UACJ, se recomienda que la evaluación se realice preferentemente por personas no adscritas a la UACJ (evaluadores externos). La asignación definitiva dependerá de la respuesta proporcionada por cada árbitro.
- f) Cada árbitro deberá resolver uno de tres fallos posibles: i) si el artículo es aprobado y se publica tal como está; ii) si el artículo no es aprobado y no se publica (es rechazado); o iii) si el artículo se aprueba publicarlo sí y solo sí se atienden los comentarios sugeridos. En este caso, cada árbitro está

- obligado(a) a emitir su dictamen en un plazo menor a 30 días hábiles. En el transcurso de ese periodo, desde la dirección general de *Nóesis* se emitirán recordatorios vía correo electrónico.
12. Una vez que se reciban los dictámenes correspondientes en la dirección general de *Nóesis* se procede a realizar y actualizar de manera permanente un concentrado detallado de cada artículo para favorecer el balance respectivo. Esto implica que a cada articulista le es enviado el dictamen resuelto.
 13. En los casos en que existe un dictamen positivo y un dictamen negativo para un mismo artículo, el Comité Editorial tiene a bien sugerir y resolver que se solicite una tercera evaluación por una tercera persona de modo que logre determinarse si procede resolver definitivamente la no publicación o la publicación del artículo en consideración. Los artículos deben contar con dos fallos positivos para su publicación. De lo contrario, deberán postularse para otra revista. No obstante, *Nóesis* dará a conocer el fallo definitivo incluyendo los comentarios sugeridos en todos los casos y para todos(as) los (las) articulistas.
 14. Si sucede que el (la) articulista(s) debe(n) corregir el artículo dado que ha sido aprobado con comentarios, aquel, aquella o aquellos dispone(n) de un plazo máximo de 21 días para hacer entrega de la versión final de su artículo o en el plazo establecido por la revista. La dirección general de *Nóesis* tendrá a bien hacer entrega de las correcciones sugeridas por los(las) dictaminadores(as) con anticipación. En caso contrario, si el articulista no cumple después de un mes de presentarle los comentarios, el Comité Editorial se reserva el derecho de no publicar el artículo, hacer los cambios editoriales que considere pertinentes, valorar si procede conceder una prórroga al articulista o incluir el artículo en un número posterior.
 15. Una vez que se recibe la versión corregida del articulista, esta se envía de nueva cuenta a los árbitros que recomendaron correcciones de modo que asignen el visto bueno a la nueva versión.
 16. Al disponerse del visto bueno del árbitro que recomendó correcciones, se procede a emitir el informe definitivo de artículos sujetos a publicación al Comité Editorial y al coordinador(a) del número de modo que se defina el contenido final del número en proceso de integración. Resuelto lo anterior, la dirección general de *Nóesis* procede a atender las gestiones establecidas en la política editorial de la UACJ para solicitar y garantizar las tareas de edición, corrección de estilo, diseño, impresión y tiraje de 500 ejemplares de cada número (1,000 por volumen). La dirección general de *Nóesis* junto con el coordinador(es) de número atienden de manera directa las correcciones que procede realizar previo a la entrega a imprenta.

17. Una vez que la revista publica el artículo los derechos del autor(a) o autores(as) pasan a ser propiedad de la UACJ.
18. Los trabajos deben ajustarse a los siguientes requisitos editoriales:
 - a) Asentar en la portada el título del trabajo (breve, conciso y en inglés y español) y la naturaleza del mismo (artículo, reseña u otros).
 - b) Se deberá anexar la fecha de la entrega del artículo en la primera página. *Noesis* realizará un registro de fecha en el caso de la recepción y otro donde proceda registrar la fecha de aceptación o no aceptación según corresponda.
 - c) Un resumen del contenido de una extensión no mayor de 150 palabras, escrito en inglés y español.
 - d) Palabras claves del texto en inglés y español. Se acepta un rango de 3 a 5 palabras clave por artículo.
 - e) Cada artículo debe especificar en el siguiente orden los siguientes datos por autor(a): el nombre, grado máximo de estudios y área de especialización, nacionalidad, adscripción (institución, departamento y/o coordinación) y correo(s) electrónico(s) de contacto.
 - f) Presentar el original impreso y en versión electrónica el artículo completo. De preferencia, procede enviar estos archivos por correo electrónico en archivo de versión Word, con cuerpo justificado, en letra Times New Roman 12 puntos, a doble espacio, numerando cada página desde la portada. El correo de contacto para esta entrega es noesis@uacj.mx o en su caso aquellos correos especificados en cada convocatoria.
 - g) La extensión de los artículos para la Sección Monográfica o Varia debe ser entre 15 y 30 cuartillas, considerando páginas de 26 líneas. En el caso de la Sección libros, entrevistas y otras narrativas la extensión debe ser mayor que 3 cuartillas, pero menor que 10 cuartillas.
 - h) Los cuadros, esquemas y el trazado de gráficas deberán estar elaborados en Excel para Windows Vista, indicando el nombre de cada uno de ellos (incluyendo un archivo por cuadro, esquema o gráfica). Asimismo, las ilustraciones, cuadros y fotografías deben referirse dentro del texto, enumerarse en el orden que se cita en el mismo, e indicar el programa de cómputo en el que están elaborados. Estos deben explicarse por sí solos, sin tener que recurrir al texto para su comprensión; no incluir abreviaturas, indicar las unidades y contener todas las notas al pie y las fuentes completas correspondientes.
 - i) Las referencias bibliográficas deben asentarse de la forma convencionalmente establecida en español, es decir, indicando estas el cuerpo del texto de la siguiente manera: Apellido del autor, fecha: número de páginas

(Foucault, 1984: 30-45). La bibliografía completa se presenta sin numeración al final del artículo, organizada en orden alfabético.

- j) Al citar los títulos de libro, se deben utilizar mayúsculas solo al inicio y en nombres propios, para los títulos en el idioma inglés, se respetará la ortografía original.
- k) Al menos la primera vez se debe proporcionar la equivalencia completa de las siglas empleadas en el texto, en la bibliografía y en los cuadros y las gráficas.
- l) En caso de que el artículo sea aceptado, el autor(a) o autores(as) debe(n) enviar al Comité Editorial una carta debidamente firmada donde declare que el escrito presentado es inédito y que se ceden los derechos de autor.
- m) Se recomienda distribuir los datos de las referencias bibliográficas de la siguiente manera:

FICHA DE LIBRO

Apellidos, nombre del autor. *Título del libro*. Lugar de edición: Editorial, año, número de páginas.

Ejemplos:

Foucault, Michel. *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI, 1984, pp. 30-45.

Levine, Frances. "Economic perspectives on the Comanchero trade". En: Katherine A Spielmann (ed.). *Farmers, hunters and colonists*. Tucson, AZ: The University of Arizona Press, 1991, pp. 155-169.

FICHA DE REVISTA

Apellidos, nombre del autor. "Título del artículo". *Nombre de la revista*, número, volumen, fecha, número de páginas.

Ejemplos:

Conte, Amedeo G. "Regla constitutiva, condición, antinomia". *Nóesis*, núm. 18, vol. 9, enero-junio 1997, pp. 39-54.

Krotz, Esteban. "Utopía, asombro y alteridad: consideraciones metateóricas acerca de la investigación antropológica". *Estudios sociológicos*, núm. 14, vol. 5, mayo-agosto 1995, pp. 283-302.

Contribuciones en textos electrónicos, bases de datos y programas informáticos

Responsable principal (de la contribución). "Título" [tipo de soporte]. En: Responsable principal (del documento principal. Título. Edición. Lugar de publicación: editor, fecha de publicación, fecha de actualización o revisión [fecha de consulta**]. Numeración y/o localización de la contribución dentro del documento fuente. Notas*. Disponibilidad y acceso**. Número normalizado*.

Ejemplo:

Political and Religious Leaders Support Palestinian Sovereignty Over Jerusalem. In: Eye on the Negotiations [en línea]. Palestine Liberation Organization, Negotiations Affairs Department, 29 August 2000 [ref. de 15 agosto 2002]. Disponible en Web: <http://www.nad-plo.org/eye/pol-jerus.html>

19. Dado que *Nóesis* acepta un máximo de 3 autores por artículo, los colaboradores(as) o personas que signan el artículo definirán por acuerdo el autor principal y las personas que asumen la coautoría. *Nóesis* mantendrá la comunicación con el autor principal.
20. La Dirección del ICESA es la instancia que gestiona la autorización de financiamiento que habrá de permitir la fabricación de cada fascículo (previa solicitud-entrega de cotizaciones y/o licitación) por parte de la imprenta o talleres que determine el Departamento de Cotizaciones y Compras de la UACJ. Por ello, para dar cumplimiento a los criterios de evaluación de diversos sistemas de información y bases de datos, el comité editorial establece que *Nóesis* tiene como prioridad conjuntar esfuerzos que permitan garantizar el cumplimiento de la periodicidad de este órgano editorial como la calidad de sus contenidos. Resuelto lo anterior, se tiene que cualquier asunto no previsto en estas especificaciones será atendido y resuelto por el Comité Editorial de *Nóesis*, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades. Para mayor información revisar el sitio disponible en el vínculo <http://www.uacj.mx/ICESA/noesis/Paginas/default.aspx>.

Nóesis: Publishing and Editorial Guidelines for authors

The editorial board of *Nóesis, Journal of Social Science and Humanities*, permanently welcome submissions of academic articles for publication on any of its different sections. Proposals are received throughout the year, to publish in any of its different sections, 1) Thematic section, 2) Assorted section, or 3) Books, interview or other narratives.

The following guidelines are applicable in preparing a submission for *Nóesis*:

1. The editorial process of *Nóesis* begins when a columnist sends his article via email to noesis@uacj.mx and/or the coordinator of determined issue dossier inbox. In your case, given the networks of every member of the editorial committee, is possible that one or another member of this board admits the reception of the article. However, the responsibility will be re-send the paper to the headquarters of *Nóesis* to follow-up to the received and delivered article
2. All papers submitted for publication in *Nóesis* must be original and unpublished.
3. Once *Nóesis* Head office receives the paper, it serves the task to review, by the editorial committee, or by some of his representatives, or by him(her) issue coordinator, that the paper attends all the editorial standards and specifications. To know more about these standards, we recommend reading all the contents of this section.
4. Be noted with non-compliance editorial standards and specifications for the paper presented, the Head Office of *Nóesis* will aware of this situation to the main writer to make the indicated corrections. In each case, the writers set or if they perform or not a later delivery.
5. Be noted with an outline compliance of the editorial *Nóesis* standards and specifications in each article, there shall be to approve and proceed to attend the arbitration process as appropriate. The Head Office will notify each writer and issue a certificate which specifies the receipt of the item indicating the corresponding record date. Note: Failure to issue a record of receipt by article does not mean that this article will be published. The decision of whether to publish will be made once the availability of the opinions of each referee (evaluator).
6. Each issue of *Nóesis, Journal of Social Sciences and Humanities*, consists of three sections which are: 1) Monograph Section (includes items that address

the issue of the dossier), 2) Variety Section (set of articles that expose issues relating to section or monographic issues of various kinds) and 3) Books, interviews and other narratives (group of short texts that include reviews, previews of fieldwork research projects, research projects progress, etc.). Preferably, it is expected that the section 1 and 2 include at least four items each. May be more or less depending on the overall size. In the case of section 3, it is expected to include a minimum of two collaborations.

7. Articles must be substantive (like research results, academic papers) which are located in the special issue or section varies. In the case of section three of every issue number, they can refer short book reviews or critical sections included interviews and/or testimony, translations of texts, thesis advances, abbreviated results of research projects, etc.. In all of the cases, the articles will at least cover one topic related to the approaches typical of the Social Sciences and Humanities, or, in the areas associated with the Legal Studies and/or Management Science
8. The works can be written in english or spanish. Authors, who submit papers translated into Spanish from another language, including english, must enclose a copy of the version in the original language. In the case of a paper presented in other language besides spanish, the editorial committee will issue a decision on the matter.
9. Once the manuscripts are submitted for review, it should be clarified that *Nóesis* doesn't returns originals to the author (s).
10. Articles should comply with the opinion of the editorial board. This determination will be issued and resolved by considering the assessments provided by arbitrators as established participants in the publishing of *Nóesis*. In general, we will evaluate the scientific quality, its originality, content and contributions. In short, this board has the power to decide on the relevance of each publication. In each case, the maximum number of authors permitted per article is 3.
11. The criteria defined by the editorial committee effective on the finals of 2010 admits that the dictamination process must include the following stages:
 - a) since each writer (individual, duet or tertiary) sends his own proposal to *Nóesis*, Journal of Social Sciences and Humanities, it is necessary (as indicated above lines) an initial review to determine whether or not the article meets editorial standards presented below;
 - b) if the document complies with the established publishers standards, it will be submitted by academic peers. The allocation of such arbitrators or persons evaluators will be defined considering the opinion of the edi

torial committee, the coordinator of the number and/or the head office of *Nóesis*.

- c) Once the list of arbitrators or appraisers per paper is defined, they will be invited to decide whether or not they accept the responsibility. Once the person agrees to participate as a suggested referee, two files will be sent: the dictum format and the article subject to evaluation. Otherwise, if the person doesn't agree to be referee, it will be replaced by someone else and only will be appreciate by his attention. Consideration: All persons recommended as potential arbitrators will be recorded in a database to consider them in another evaluation process if necessary.
 - d) At all times, the evaluation process it's contemplated to be under the format "double blind peer review". This means that no one of the evaluator (s) will be provided with the author's name(s), of the article, or more details. And neither the writer (s) should know the names of who participated in the evaluation process and therefore each opinion issued. Anonymity will be a priority consideration in any evaluation process.
 - e) Each paper must be evaluated by two experts, academic peers. Where applicable, each received manuscript will be evaluated by a teacher (s)-investigator (s) adscribed to the Autonomous University of Ciudad Juarez (internal evaluator) and a person attached to a different institution UACJ (external evaluator). This means that each assessor should preferably adscribed to a different program or department of each writer. However, if the item is authored by persons engaged in UACJ, we recommend that the evaluation should be conducted preferably by persons not affiliated with UACJ (external reviewers). The final allocation will depend on the answer given by each arbitrator.
 - f) Each arbitrator shall only meet one of three possible faults: I) if the item is approved and published as is; II) if the article is not approved and not published (is rejected), or III) if the article is approved post if and only if you serve the comments suggested. In this case, each arbitrator is required to issue its opinion within less than 30 working days. During this period, the head office of *Nóesis* will be issuing email reminders.
12. Once the appropriate ruling is received in *Nóesis* Head's Office, It proceeds to become and to permanently actualize a detail concentrate of each article to encourage respective a balance. This implies that each writer receives to the last resolution.
 13. If there is a situation, when a there is a positive and a negative opinion for the same article, the editorial board will suggest and decide that a third evaluation is requested by a third person to achieve a determined and definitively resolu

tion to be a non-publication or a publication with considerations. The papers submitted must have two positive resolutions for publication. Otherwise, you should run for another journal. However, *Nóesis* will announce the final decision including the comments suggested in all cases and writers.

14. If the writer (s) should correct the article as it has been approved with comments, that, or those modifications must be done and delivered within a maximum of 21 days a for a final version of the article or the limit set by the jour. The head office of *Nóesis* will kindly deliver the corrections suggested by the adjudicators as in advance. Otherwise, if the writer does not comply after a month to present the comments, the editorial committee reserves the right to not publish the article, make editorial changes it deems appropriate, to assess whether to grant an extension of the writer or include the article in a later issue.
15. Once the final version of the writer has been received, it is sent again into the referees so that corrections recommended approval to allocate the last version.
16. Available to the approval of the referee who recommended corrections, we proceed to issue the final report of items subject to publication editorial committee and the coordinator, the number so as to define the final content of the number in the integration process. Resolved the above, the head office of *Nóesis* proceeds to address the steps set out in the editorial policy of UACJ to request and ensure the editing, copy-editing, design, printing and circulation of 500 copies of each issue (1.000 volume .) The head office of *Nóesis* along with the coordinator (s), directly attend the corrections that are to be made prior to delivery to the printer.
17. Once the journal published an article for the author (s) or author (s) become the property of UACJ. Each writer or set of writers to submit their manuscripts and accepted for publication accepts that all rights are transferred to *Nóesis*, who reserves the right to reproduce and distribute, whether photographic, microfilm, electronic or other means, and may not be used without written permission of *Nóesis*. Specifically, each copy states, with regard to permits for uses other than the copyright owner cannot use copies for general distribution, promotion, creating new jobs or resale. For these purposes, it should go to *Nóesis*.
18. Manuscripts must include the following editorial requirements:
 - a) The front cover must have title and subtitle (brief and concise in English and in Spanish) and type of work (article, book review, etc).
 - b) You must append the date of the articles delivery on the first page. *Nóesis* will make a registry of the reception and acceptance date.

- c) An abstract of summary of content of no more than 150 words, also in English and Spanish.
- d) Name, title, nationality of the author(s), e-mail address of collaborator(s) and Institutional and departmental affiliation of the author(s).
- e) Indicate maximum degree obtained and area of specialization.
- f) Present the printed original or send in electronic form via e-mail (Word format, Times New Roman, font size 12, justified, double-spaced, numbered pages from cover to end).
- g) The length of the article must be between 15 and 30 pages, considering 26-line pages.
- h) Tables and figures must be done preferably in MS Office Excel for Windows and must be inserted in the text and properly labeled (include a separate file for each). If not in Excel, indicate in your cover letter the software used for tables and figures. These must be self-explicative; do not use abbreviations; indicate the units used; and properly cite and annotate on footnotes. Reader must be able to understand tables and figures without recurring to the text.
- i) Bibliographical references must follow consistently the Spanish conventional style: Author's last name, year of publication: page number (e.g. Foucault, 1984: 30-45). Include the complete reference only in the bibliography, unnumbered and in alphabetical order.
- j) When citing books in Spanish, remember that only the first word is capitalized (La casa de la noche triste); in English, capitalization is generally done at the beginning of all principal words (The House of the Sad Night). In both languages the original spelling should be kept.
- k) When using acronyms in the text, figures, tables, and bibliography, spell the meaning at least the first time and specify the acronym to be used in the rest of the text in parenthesis (e.g. Drug Enforcement Administration (DEA); thereafter only DEA).
- l) In case the article is accepted, the author must submit to the Editorial Board a signed consent form declaring the work presented is original and unpublished and copyrights are granted to the journal.
- m) Follow this style for bibliographical citations:

BOOK ENTRIES

- Last name(s), and name (s) of the author. *Title of the book in Italics*. Place of publication, Publishing Company, year, page numbers.

Examples:

- Foucault, Michel. *Las palabras y las cosas*. México, Siglo XXI, 1984, pp. 30-45.
- Levine, Frances. "Economic Perspectives on the Comanchero Trade". In: Spielmann, Katherine A. (ed.). *Farmers, Hunters and Colonists*. Tucson, AZ; The University of Arizona Press, 1991, pp. 155-169.

JOURNAL ENTRIES

- Last names(s) and name(s) of the authors. "Title of the article". *Name of the Journal in Italics*, number, volume, date, page numbers.

Examples:

- Conte, Amedeo G. "Regla constitutiva, condición, antinomia". *Nóesis*, núm. 18, vol. 9, enero-junio de 1997, pp. 39-54.
- Krotz, Esteban. "Utopía, asombro y alteridad: consideraciones metateóricas acerca de la investigación antropológica". *Estudios sociológicos*, núm. 14, vol. 5, mayo-agosto de 1995, pp. 283-302.

Taxes in electronic texts, bases of data and computer programs

- Responsible main (of the contribution). "Title" [support type]. In Responsible main (of the main document). Title. Edition. Publication place editor, publication date, date of upgrade or revision [its dates of consultation]**. Numeration and/or localization of the contribution inside the document source. Notes*. Disponibility and acces**. Normalized number*.

Example:

- Political and Religious Leaders Support Palestinian Sovereignty over Jerusalem. In: Eye on the Negotiations [on line]. Palestine Liberation Organization, Negotiations Affairs Department, August 29th, 2000. [ref.: August 15th, 2000]. Available on Web: [<http://www.nad-plo.org/eye/pol-jerusalem.html>]

Note: *Nóesis* accepts only a maximum of 3 authors per article

- 19) Given that *Nóesis* only accept a maximum of 3 authors per article, the collaborators and personal signed to the paper, must defined a principal author and the others assuming the co-authorship. *Nóesis* will maintain communication with the author.

- 20) ICSA's principle office is the instance that manages the authorization of funding that will enable the manufacture of each issue (on request, delivery of quotes and / or competition) by the press or workshops that determined by the UACJ's Department of Quotes and Purchasing. Therefore, to comply with the evaluation criteria of various information systems and databases, the editorial states that *Noesis's* priority is to combine efforts to guarantee the fulfillment of the publishing schedule for this body and the quality of its contents. Resolved the above, it has to any matter not covered by these specifications will be addressed and resolved by the Editorial Board of *Noesis*, Journal of Social Sciences and Humanities. For more information check the site available on the link <http://www.uacj.mx/ICSA/noesis/Paginas/default.aspx>.

*Esta revista está indexada en REDALyC
(Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal),
CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades),
LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas
Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal),
BIBLAT (Indicadores Bibliométricos de CLASE y PERIÓDICA)
y LAT-AM STUDIES (Latin-American Studies)*

Sitio web Nóesis: <http://www.uacj.mx/ICSA/noesis/Paginas/default.aspx>

