

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

ISSN 0188-9834

nóesis

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Tópicos selectos de Ciencias Sociales y Políticas Públicas

IVÁN ROBERTO ÁLVAREZ OLIVAS, BENJAMÍN CARRERA CHÁVEZ
Y LUIS ANTONIO PAYÁN ALVARADO
(COORDINADORES)

VOL. 22
NÚMERO

43

TOMO II

NUEVA ÉPOCA

ENERO - JUNIO

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
Director 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

Gerardo Sotelo
Diseño de portada

APOYADO CON RECURSOS PIFI

Nóesis

Volumen 22, número 43, tomo II, enero-junio 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 mayrodr@uacj.mx, rbenitez@uacj.mx

Editor responsable: Myrna Limas Hernández. ISSN: 0188-9834. Impresa por Centro Editorial Universitario ubicados 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 octubre de 2012 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 micropelícula, 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 Reza
Universidad Autónoma de Madrid (España)
Ricardo Melgar Bao
Instituto Nacional de Antropología e Historia (México)
Miguel Mujica Areurma
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 (f)

N.d.E. 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*
- 13** *Presentación*
- SECCIÓN TEMÁTICA
- (Re)Presentaciones simbólicas de la docencia en profesoras de reciente ingreso a la SEP. Testimonios encontrados*
- 16** Sofía Guadalupe Corral Soto y Rosalba Robles Ortega
- Un acercamiento al concepto de representación: el caso de las mujeres políticas en el estado de Chihuahua*
- 42** Martha Estela Pérez y María Isabel Escalona Rodríguez
- Representación de las identidades culturales: propuesta de alfabetización crítica de la cultura de medios*
- 68** Elia Arizbeth Rodríguez Pacheco y Clara Eugenia Rojas Blanco
- Representaciones sociales de las mujeres operadoras en la industria maquiladora en Ciudad Juárez*
- 92** Erika Patricia Rojas González
- SECCIÓN VARIA
- El destino natural de las mujeres. La legitimación de la violencia de género a través de la prensa sensacionalista del franquismo*
- 134** Emma Gómez Nicolau
- Educación y valores en la sociedad, asunto de políticas públicas o construcción ciudadana*
- 160** Roberto Anaya Rodríguez y Ricardo Almeida Uranga
- Factores que inciden en la evaluación del desempeño docente por los alumnos de nivel superior en la Universidad TecMilenio, campus Ciudad Juárez*
- 188** Pablo Ayala Hernández
- Política social, protección social y programa empleo temporal: el caso Juárez, México*
- 226** Claudia Marcela Roqueme Ramírez y Myrna Limas Hernández
- LIBROS, ENTREVISTAS Y OTRAS NARRATIVAS
- Predictores del ajuste psicosocial en divorciados de Monterrey, México: un análisis de género*
- 268** Rogelio Rodríguez Hernández y Manuel Ribeiro Ferreira
- Latin America's Los Turcos: Geographic Aspects of Levantine and Maghreb Diasporas*
- 290** Aaron Moore y Kent Mathewson

Abstracts

Symbolic (Re)Presentations of Teaching in Teachers's Recent Entry to the SEP. Found Testimonies

In this article, testimonies are being presented about teaching women in which symbolic representations about their professions and practice have created. They are union professors which their recent induction to the educative system not only has given them the opportunity for a better life, but also a hard transit into a structure beyond bureaucracy and hegemony, that also has represented two important shackles for professional and personal development which leads to repercussion for quality education.

Key words: teaching, professors, representations, and imaginary symbolism.

16

An Approach to the Concept of Representation: The Case of Women Politicians in the Chihuahua State

This paper reflects on the phenomenon of political and symbolic representation of women in the State of Chihuahua. This case focuses on the low representation of females in the institutional policy and similarly, it is an approach to cultural patterns that are still alive in the public sphere, which not only affect the male and female political activity, also lead to create opportunities for discrimination and inequality and hinder women's empowerment.

Key words: political representation, symbolic representation, inequality, discrimination, political empowerment.

42

Representation of Cultural Identities: A Proposal of Critical Literacy in the Culture of Media

In this article, we present a succinct version of the findings obtained through a qualitative-interpretative study centered on the analysis of the re-signification process of mass me-

68

dia cultural products by a group of secondary level students in Cd. Juárez, México (2009-2010). The main objective was to expose, document and analyze the influence of media sociocultural representations promoted by media culture in order to illustrate the importance of the promotion of critical media literacy as part of public policies in education. The main argument was that the young students (female and male) who participated, are uncritical of the non-representation or mis-representation of cultural diversity (gender/sex, race/ethnicity, and class) in media messages , mainly in commercial media. This study was conducted by Elia Rodríguez Pacheco as part of the requirements to obtain the degree of MA in Social Science with a specialized area in Culture and Gender granted by the Autonomous University of Ciudad Juárez.

Key words: Media culture, critical media literacy, sociocultural representations, public policy.

Social Representations of Women Operators in the Maquiladora Industry in Juarez City

The central issue of this research work focuses on the variables involved in the social representation (RS) of female production operators in the maquiladora industry in Ciudad Juarez to know how the (RS) is influenced by lifestyle and work environment and how it affects their interests in the labor and personnel.

The results of the research induce actions that translate into actual practice of public policy "existing" managing its momentum before government bodies in order that the results given in percentages, are taken for the benefit of lifestyle and the working environment of women production operator

Key words: Social representation, gender, work environment.

The Women's Destiny. The Legitimization of Violence Against Women Through the Spanish Dictatorship Tabloids

The Franco prescription about women and her tasks as mothers and wives was helped by the tabloids. While the state passed laws which prevented women from working; the Church imposed its moral precepts and the education segregated curricula for girls. In turn, the sexual difference theory was transferred by media to the public. Women were used as the key element of their social and economic policy and although over the time women's life changed, essentialist discourse on the "feminine condition" remained intact. El Caso, the most successful weekly tabloid during the dictatorship, points us how the image of women, their roles and gender relationships, was used in that strategic way, through the news of "passion crimes".

Key Words: Spanish dictatorship, violence against women, sexual difference, patriarchy, tabloids

Education and Values in Society, Either a Matter of Public Policy or Citizen Construction

Value development in the context of mexican educational policy and citizen involvement are discussed in the present article. A critical analysis is carried out where the current legal regulations and the historic development are contrasted. The following conclusions are reached: it exists another set of principles that are present in the day-to-day classroom activities and educational areas independently of the type of values or principles that are intended to reach through the educational programs; those emergent values determine mostly the social principles and practices that pervade the social coexistence between people in educational settings.

Key words: Educational evaluation, design of public policies, citizenship development, educative values.

Factors for Teaching Performance Assessment for Upper Level Students at University TecMilenio, Campus Juarez City

Educational evaluation is a systematic and continuous process that considers various aspects of the educational context and allows educational institutions to obtain information about student learning, the teaching-learning process, curriculum and the institution itself. TecMilenio University, like other educational institutions, seeks to address the educational needs that demand our time, through a model of learner-centered education to develop their ability to self-study, reflection and adaptation to a changing and competitive. This educational project is based on constructivist philosophy, this research demonstrates the factors involved in the evaluation process of education at the University TecMilenio by a qualitative study, and all with the aim of finding the most important biases in the ECOA survey and finally that the study can exploit a change in teacher evaluation processes in the UTM. **188**

Key words: curriculum, process, ECOA, UTM, constructivist learning, teacher evaluation.

Social Protection, Social Policy and Temporary Employment Program: Juarez, Mexico's Case

This paper is an analysis of the Temporary Employment Program (PET) in Ciudad Juarez as part of social protection concept. For this we look into social policy in Mexico in an attempt to understand how the program has contributed to this development alternative. In this sense, the literature review was used as a documentary tool and methodology that allowed us to know other experiences in Latin America to place the problem of unemployment and the protection is still a challenge. Ciudad Juarez is no exception. The investigation of PET leads to propose that, although its effects are temporary positive, the results are limited because action policies are designed to solve the most contingencies and not sustainable in the medium and long term. Finally, we propose the creation of an **226**

index for monitoring and evaluating the impact of PET in terms of coverage, the profile of the beneficiaries and the income generated from the beneficiaries.

Key words: social protection, social policy, temporary employment program, index

Predictors of the Post-Divorce Adjustment Among Adults from Monterrey, Mexico: a Gender Analysis

Divorce rates have increased during the last decades in México. However, research on the topic is still scarce, consequently, the experiences of divorced people from this country is not well understood. Due to this fact, the aim of this paper is to explore the variables that predict the post-divorce psychosocial adjustment among a sample of divorced people from Monterrey, Mexico. Particularly, it is intended to know the differences between males and females regarding the major factors that facilitate their adjustment to post divorce life. The results show that among men, the factors helping them adjust are time of cohabitation and having a new romantic partner. On the contrary, the most important variable contributing to women's adjustment was employment. These results indicate that well-being in post-divorce life has different sources among men and women.

Key words: Divorce, gender, psychosocial adjustment, Mexico.

Latin America's Los Turcos: Geographic Aspects of Levantine and Maghreb Diasporas

Latin America's los turcos comprise an ethnically, culturally and religiously diverse group of immigrants to the region. Despite the success and visibility of this group and their numbers in many countries throughout Latin America, research on these Middle Eastern-descended peoples has been surprisingly lacking in some areas. This paper, drawn from the much of the available literature, examines similarities-which helped to further differentiate the Middle Easterners not only from the native-born populations but also

268

290

from other immigrants to Latin America and helped the inaccurate label turco to persist as an ethnic and cultural marker shared by a number of subgroups. This paper also looks at the record of los turcos in several countries (Argentina, Brazil, Chile and Honduras). The paper highlights important aspects of this group's experiences as part of the Middle Eastern diaspora in Latin America.

Key Words: diaspora, immigration, los turcos, Levant, Maghreb

PRESENTACIÓN

IVÁN ROBERTO ÁLVAREZ OLIVAS

En este número especial de *Nóesis*, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades se presentan trabajos articulados fundamentalmente, aunque no sólo, en torno a dos grandes temas: mujeres y políticas públicas. La intención de este segundo tomo especial de posgrados es dar a conocer la producción que profesores(as) y alumnos(as) de los posgrados en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) han venido generando en tiempos recientes. De esta forma, la sección monográfica integra cuatro textos —escritos por mujeres— que han sido seleccionados para su publicación en los que aparecen estudiantes que han cursado la Maestría en Ciencias Sociales para el Diseño de Políticas Públicas o que actualmente están inscritas en el Doctorado en Ciencias Sociales. Asimismo, en tres de las piezas comparten autoría con las estudiantes sendas investigadoras que fungieron, o fungen, como directoras de tesis de las alumnas; trabajos de los cuales surgieron los artículos aquí publicados.

Sofía Corral y Rosalba Robles abordan las representaciones simbólicas de profesoras recientemente integradas al magisterio y la forma en la que estas concepciones, construidas a partir de su interacción con el entramado institucional del Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), condicionan (obstaculizando) y estructuran tanto su tránsito por, y desarrollo en, la docencia como sus aspiraciones y deseos respecto de su propio futuro y el de sus estudiantes. Martha Pérez e Isabel Escalona levantan acta de la realidad sobre la representación política y simbólica de las mujeres chihuahuenses para constatar que en el ámbito político en Chihuahua —y a pesar de la existencia de las acciones afirmati-

vas existentes en la normativa de los partidos— la inequidad, la sobrerepresentación y algunos elementos y prácticas culturales continúan impidiendo a las mujeres empoderarse en un pie de igualdad con los hombres.

En el tercer artículo, Elia Rodríguez y Clara Rojas analizan, a partir de un grupo de estudiantes de secundaria, la forma en que mujeres y hombres adolescentes son influidos por los medios para codificar la realidad en clave de exclusión de la diversidad. Las autoras encuentran que si bien los o las adolescentes negocian contenidos y resignifican las representaciones socioculturales, los menús de los que eligen son proveídos por los propios medios, por lo que plantean la necesidad de alfabetizar críticamente a las audiencias juveniles mediante políticas públicas. Cierra la Sección Temática, un texto de Ericka Rojas quien examina la manera en que las construcciones sociales de las obreras, a partir de su entorno laboral y familiar, afectan de forma negativa en las percepciones y concepciones que de sí mismas tienen las mujeres que laboran en la industria maquiladora. Se muestra cómo estas representaciones limitan el desarrollo profesional de las trabajadoras y con ello se originan problemas de salud derivados de largas jornadas de trabajo repetitivo y estresante, entre otros.

Fruto del trabajo conjunto de directores(as) y alumnos(as) de posgrado, la Sección Varia hospeda dos colaboraciones. En la primera, Roberto Anaya y Ricardo Almeida verifican la pertinencia de extender la participación de profesores, padres de familia y alumnos en la confección de las normas, leyes y, en consecuencia, valores que se suministren a través de los programas educativos. De tal suerte que las autoridades y los estudiantes (futuros ciudadanos) comprendan la importancia del diálogo democrático entre la autoridad y los individuos en el aula hoy, y en la plaza pública mañana. En la segunda, Marcela Roqueme y Myrna Limas analizan, a partir del marco que ofrecen los desolados mercados laborales y la protección social, las magras implicaciones que ha tenido el Programa de Empleo Temporal (PET) en Ciudad Juárez entre 2008 y 2012. Las autoras encuentran que el PET ofrece paliativos a pocas personas y de forma limitada, por lo que apuestan por una instrumentación más abarcadora en términos del número de usuarios

y los rubros que cubre el programa. Sugieren, asimismo, un índice que permita evaluar de forma adecuada sus resultados para un mejor diseño de política pública.

Completan esta sección del volumen dos artículos: Pablo Ayala analiza el modelo de evaluación docente en las instituciones de educación superior a través del caso de la Universidad TecMilenio de Ciudad Juárez. Sus hallazgos muestran la importancia de diversos factores que los estudiantes toman en cuenta a la hora de evaluar a sus profesores. De estos factores encabezan la lista: la personalidad del profesor, sus habilidades pedagógicas y la calificación final que obtiene el alumno. Emma Gómez, a su vez, recorre la prensa sensacionalista española para dar cuenta de la forma en la que el periódico *El Caso*, durante el franquismo, reproducía y legitimaba discursivamente las políticas machistas del Estado, apuntalando el modelo de mujer, madre y esposa que tenía en el hogar su “único” horizonte. La violencia contra la mujer se justifica siempre: ora por su conducta, ora por la deshumanización del agresor, ora por celos, etcétera. Importa, ante todo, la preservación de los modelos de masculinidad y femineidad modelados por el Estado franquista.

La lectura de los trabajos aquí reunidos invita a repensar tópicos que, desde la perspectiva de las políticas públicas, deben repensarse para encarar de forma efectiva diversos y acuciantes problemas relativos a las mujeres, la educación y el empleo.

Finalmente, la Sección Libros, Entrevistas y Otras Narrativas incluye dos colaboraciones. Rogelio Rodríguez y Manuel Ribeiro signan una de ellas y Aaron Moore y Kent Mathewson son coautores de la segunda. En el caso de Rodríguez y Ribeiro el artículo parte de la premisa de que las tasas de divorcio han aumentado en México en las décadas recientes. Su abordaje detecta algunos factores predictores que dan cuenta del ajuste psicosocial que experimentan hombres y mujeres divorciados desde una perspectiva de género. Sus hallazgos son muy ilustrativos. Por su parte, la colaboración de Moore y Mathewson invita a reflexionar la importancia que reviste la presencia de los turcos en América Latina y aluden diversos aspectos por demás interesantes.

Resumen

En este artículo, se presentan los testimonios de docentes/mujeres en los que se plasman las representaciones simbólicas que, de su profesión y su práctica han construido. Son profesoras sindicalizadas a quienes su reciente ingreso al sistema educativo no solo les ha representado la oportunidad de una vida mejor, sino que también ha sido un tránsito difícil a través de una estructura por demás burocrática y hegemónica, que también les ha representado trabas importantes para el desarrollo profesional y personal que llega a tener resonancia en la calidad educativa.

Palabras clave: docencia, profesoras, representaciones e imaginario simbólico.

Abstract

In this article, testimonies are being presented about teaching women in which symbolic representations about their professions and practice have created. They are union professors which their recent induction to the educative system not only has given them the opportunity for a better life, but also a hard transit into a structure beyond bureaucracy and hegemony, that also has represented two important shackles for professional and personal development which leads to repercussion for quality education.

Key words: teaching, professors, representations, and imaginary symbolism.

(Re)Presentaciones simbólicas de la docencia en profesoras de reciente ingreso a la SEP. Testimonios encontrados¹

**Symbolic Representations About the
Teachings of Recent Female Professors of
Recent Induction Into the SEP. Testimonies
Encounter**

*Sofía Guadalupe Corral Soto**
*Rosalba Robles Ortega***

¹ Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que para obtener el grado de Maestría en Ciencias Sociales con diseño en Políticas Públicas se presentó en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en septiembre de 2008.

*Nacionalidad: Mexicana. Grado: Maestría en Ciencias Sociales. Políticas públicas. Profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Campus Nuevo Casas Grandes. Correo de contacto: scorral@uacj.mx.

** Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctorado en Ciencias Sociales. Estudios de la Mujer. Profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Departamento de Humanidades. Correo de contacto: rrobles@uacj.mx.

Fecha de recepción: 7 de mayo de 2012
Fecha de aceptación: 7 de octubre de 2012

Introducción

El impacto que ha tenido la estructura burocrática del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en México ejerce una importante influencia sobre las condiciones de vida de sus agremiadas —en este caso, docentes de reciente ingreso. La manifestación más clara se refleja en la desmotivación y desvalorización del trabajo docente, el cual tiene una repercusión directa en los procesos educativos. El objetivo en el presente estudio se ha centrado en la obtención de información relevante sobre el fenómeno social de la burocratización, sus mecanismos de dominación y el complejo vínculo que establece para la (re)producción¹ de estos procesos constitutivos que determinan la (re)presentación simbólica de la docencia, las condiciones económicas, laborales e incluso profesionales de las docentes en activo.

La inquietud por abordar la forma en que la estructura mencionada ha ido articulando práctica y simbólicamente el trabajo docente y sus formas de vida, me llevó a establecer la siguiente pregunta que guía este artículo: ¿Cuáles son las metáforas declaradas por las docentes/agremiadas acerca del SNTE y su influencia en sus vidas cotidianas? Es importante señalar que se considera aquí al denominado mundo de lo simbólico, no como sitio subalterno al esquema material de carácter económico o político, sino simultáneo a ellos. Las (re)presentaciones, metáforas, textos y discursos en consecuencia, cumplen el papel de la significación simbólica de la vida social. La (re)construcción simbólica del poder en el interior del propio sujeto, es una auténtica inscripción del orden social, por ello resulta de suma importancia al momento de comprender las políticas sociales y los procesos de constitución de la forma en que las docentes explican y significan la propia profesión.

Al respecto, Bourdieu (1998) destaca la dimensión mitificadora y a la vez legitimadora, que pueden adquirir ciertas representaciones de sí mismas hacia la disposición y perpetuación del ejercicio del poder.

1 Se hace la aclaración de que los paréntesis en algunas de las palabras indican la doble acepción de la palabra en función.

A partir de esta idea, se retoma un enfoque sociopolítico, desde de una metodología de corte cualitativo, apoyado por los principios científicos de la investigación-acción, en el que la investigadora forma parte del proceso investigado como docente agremiada del SNTE. Esta modalidad —ser parte del grupo de estudio— permite a los sujetos comprender las dinámicas y procesos de convivencia social, ya que la cotidianidad se convierte en parte sustancial del fenómeno estudiado y sugiere que sujeto y objeto se construyen dialécticamente. Para ello, fue preciso utilizar las técnicas de observación y entrevistas, que permitieron establecer interacciones entre sujetos y agentes de investigación, e introducirse activamente en el campo de estudio, con la finalidad de recrear descripciones y circunstancias significativas de los hechos investigados.

Se realizaron entrevistas a profundidad a profesoras agremiadas, quienes cumplían entre uno y cinco años de servicio. Ellas expusieron, a partir de diferentes percepciones y particularidades, sus experiencias en relación a la problemática planteada. De esa forma, reconstruyeron verbalmente su historia personal sobre los acontecimientos cotidianos, en los que se ven reflejados básicamente: los efectos de la estructura sindical a la cual pertenecen, las vicisitudes de una participación política caracterizada como sesgada y antidemocrática, una recurrente alusión al ejercicio inapropiado de la dirigencia sindical, y sobre todo, la identificación de los procesos personales, laborales y formativos, que han incidido en la construcción de su subjetividad e identidad profesional, así como sus concepciones acerca del desempeño docente y de las funciones sociales de la educación.

Por tanto, en este texto se hace referencia a las categorías analíticas, en las cuales las narraciones de las docentes enuncian aspectos acerca de su vida previa al ejercicio profesional, y realizan una comparación con las percepciones actuales de su vida como docentes y afiliadas al sindicato. Las preguntas establecidas para tales efectos giran en torno a tres ejes temáticos: a) sobre la decisión de ser maestra, en los aspectos iniciales que influyeron en la elección de su proyecto profesional, frente al cumplimiento actual de sus expectativas; b) sobre sus interpretacio-

nes y el significado social atribuido a la docencia y la educación, contrastado esto con el devenir cotidiano de sus aspiraciones en la práctica profesional, y c) los principales obstáculos a los que se han enfrentado, en oposición a las expectativas personales para lograr superarlos y su desarrollo próximo como educadoras/trabajadoras. A partir de estos tres ejes, se organiza la secuencia del documento, que enmarca esos momentos trascendentales en la vida de las docentes, en sus distintas dimensiones de índole económica, cultural y política. Se advierte así, el quehacer educativo y profesional de las docentes, trazado por imaginarios, problemáticas y circunstancias sumamente complejas.

Breve perfil de las nuevas docentes agremiadas

Según datos proporcionados por la Secretaría de Educación del Estado de Chihuahua, fueron inscritos 907,973 alumnos en el ciclo escolar 2011-2012, de los cuales 439,224 corresponden al nivel de primaria, y son atendidos por 17,004 profesores.² En el municipio de Juárez, la cifra de alumnos de primaria del sistema federal es de 135,229 y la de docentes en la misma área es de 4,195, que diversificados estadísticamente por grupos según el sexo, la población masculina corresponde a 1,349 y la femenina a 2,846 docentes (SEECH, 2011). La diferencia en el rango entre hombres y mujeres muestra una desproporción significativa, ya que indica una participación y permanencia mayoritaria de las mujeres en la profesión con un 67.84%, sobre los hombres, lo que ha validado que se conforme el imaginario de ser esta una profesión/carrera para/de mujeres.³

La importancia de hacer un estudio centrado en mujeres/docentes, en el campo de la docencia de nivel básico, radica precisamente en el carácter significativo que encierra la diferenciación entre profesio-

2 Información tomada de la Secretaría de Educación del Estado de Chihuahua, página: seech.gob.mx.

3 Con frecuencia se habla de la feminización de ciertas profesiones, entre estas, la magisterial. Dicha feminización se identifica con una desvalorización —según Sandra Acker (1995)— que se hace de las prácticas profesionales, al dar poca o nula importancia al trabajo desempeñado por mujeres y así, establecer bajos tabuladores de ingresos.

tas a partir de los presupuestos e imaginarios (re)creados en las relaciones sociales de la enseñanza. El hecho de que sean mayoritariamente mujeres quienes siguen optando por carreras relativas a la educación, suscita nuevas interrogantes acerca de la percepción que cada una de ellas se forma sobre sí mismas como mujeres/docentes, y sobre la idoneidad de sus cualidades y capacidades desarrolladas desde su condición de ser mujeres —dentro de esta profesión— y en función de los requerimientos que el ejercicio docente les demanda y les significa.

Enseguida aparecen las fichas de información básica sobre las participantes de este estudio. Todas ellas son maestras de nivel primario, de reciente contratación en el sistema federal, pertenecientes a la Sección Octava del SNTE, Zona Norte. Son datos elementales de su perfil profesional y personal en el momento de realizar la investigación:

Viviana Delgado. Es profesora adscrita al Sistema Educativo Mexicano con cuatro años de servicio, tiene 25 años y es soltera, originaria de Casas Grandes, Chihuahua. Lleva cuatro años residiendo en Ciudad Juárez, a donde se ha mudado para iniciar su trabajo como docente. Trabaja en la Escuela Primaria Federal Frida Kahlo y atiende el grupo de segundo grado.

Elia Gabriela Espino Rentería. Cuenta con cinco años de servicio y 26 de edad. Es soltera, originaria de la ciudad de Camargo, Chihuahua y lleva residiendo en Ciudad Juárez cinco años, a partir de su nombramiento como profesora. Trabaja en la Escuela Primaria Federal Leandro Valle, donde imparte clases a alumnos de primer grado.

Laura Yénisa Medina Arias. Es soltera, tiene 25 años y ha cumplido dos años de servicio como profesora. Originaria de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Ha cambiado su lugar de residencia a Ciudad Juárez por el otorgamiento de su plaza en la Escuela Primaria Federal Emiliano Zapata, donde imparte clases al grupo de segundo grado.

Martha Marissa Castro Durán. Tiene 26 años de edad y cinco años de servicio, es casada y originaria de la ciudad de Camargo, Chihuahua. Trabaja en la Primaria Federal Ramón López Velarde, atendiendo el grupo de segundo grado. Se

ha mudado a Ciudad Juárez a raíz de su contrato como docente.

Paola Ontiveros Armenta. Su edad es de 24 años, es originaria de Los Mochis, Sinaloa. Ahora vive en esta localidad —Ciudad Juárez— a partir de su adscripción como profesora en esta ciudad. Es soltera y ha cumplido con tres años de servicio. Se desempeña como profesora de segundo grado en la Escuela Primaria Federal Emiliano Zapata.

Sandra Barraza Alvarado. Es soltera y tiene dos años de servicio en la Escuela Primaria Federal Valerio Trujano, de Ciudad Juárez, donde imparte clases de primer grado. Tiene 25 años de edad y es originaria de Ascensión, Chihuahua.

Nayeli Leyva Rodríguez. Originaria de Cuauhtémoc, Chihuahua, es soltera, tiene 22 años y se encuentra en su primer año de servicio en la Escuela Primaria Federal Emiliano Zapata, donde atiende al grupo de primer grado.

La decisión del ser maestra, mediada según las circunstancias

La elección de la carrera de educador/a de nivel básico en México está condicionada por diversos factores, dependiendo del perfil académico de cada grupo de estudiantes y de sus posibilidades económicas, así como de la institución de formación profesional por la que optan.

En el estado de Chihuahua existen varias instituciones de educación superior que ofertan carreras relativas al campo de enseñanza de nivel primaria. Entre los centros que ofrecen la licenciatura en educación se encuentran: Centro de Actualización del Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Estudios Superior “Elizabeth Seton”, Normal Particular “Yermo y Parres”, Normal Experimental “Miguel Hidalgo”, Normal Rural “Ricardo Flores Magón” y Normal del Estado “Profr. Luis Urías Belderráin” (SEP, 2003: 12). Pero, son la Normal Rural y la Normal del Estado, las que absorben la mayor parte de la matrícula estatal y las principales instituciones cuyos egresados nutren la bolsa de trabajo de los centros educativos del sector público, adscritas tanto al subsistema estatal como al federal, al interior de la entidad mencionada.

Cinco de las profesoras entrevistadas son egresadas de la Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, ubicada en el Km. 2.5 de la Carretera Saucillo-Las Varas, del Municipio de Saucillo, Chihuahua. Esta institución se identifica por la modalidad de ser un internado para mujeres. Su horario es discontinuo, cinco horas y media por la mañana y tres horas y media por la tarde, quedando los fines de semana disponibles para actividades familiares, entre otras.

Las características de las escuelas normales y particularmente de las escuelas normales rurales, en relación a los requerimientos económicos para acceder a estas, es el hecho de que promueven la posibilidad —para muchas/os estudiantes de escasos recursos— el ingreso a estudios superiores, a los que de otra forma no tendrían acceso. El precio por matrícula es significativamente inferior al de otros centros universitarios, además, reciben un apoyo por medio de becas académicas, el cual constituye una importante ayuda para su permanencia y constancia en el estudio.

No es de extrañar, entonces, que sea la institución la que decide quién(es) serán sus alumnas/os, y no a la inversa, que la población estudiantil con algún perfil hacia el magisterio, pueda elegir qué y dónde ha de estudiar. Aquí no es solo la condición simbólica, la que guarda cierto (re)conocimiento de las diversas áreas disciplinares universitarias, o el estatus de prestigio que guardan entre sí —en la escala de lo social— dichas áreas de conocimiento, lo que impulsa a las personas a elegir una u otra carrera, sino también las posibilidades concretas —materiales— con las que cuentan para acceder a ellas.

Muchas estudiantes, incluso contra sus deseos y expectativas de desarrollo académico y profesional, eligen la docencia a condición de no ver truncados sus estudios. Renuncian entonces a sus intereses intelectuales —reales— por otras profesiones de mayor accesibilidad. Lo anterior cobra significado en el relato de la docente Elia Gabriela, al cuestionársele acerca de su elección por la profesión:

“En un principio fue porque no me quedó de otra, en mi casa no había posibilidades económicas de darme otra carrera y yo no me quería quedar, pues, con pura prepa, y

dije, no, yo no voy a quedarme nada más hasta ahí, yo no estoy para eso, yo quiero estudiar más. Y era la oportunidad, cuando conocí a una prima y ella me platicó de la Normal y que ahí no se pagaba nada, que era internado que era gratuita, y es una oportunidad que tengo para salir adelante para no quedarme únicamente con la preparatoria y hacer algo más, por eso empecé a estudiar para maestra” (Entrevista, 25 de junio, 2008).

Como podemos observar, la licenciatura en educación es vista también como un tránsito hacia otros y futuros proyectos de desarrollo profesional, o bien, como una forma de superar su condición económica presente, para escapar de un destino laboral precario, que es pronóstico de condiciones desfavorables en sus vidas.

En este sentido, la labor de docencia, dependiendo del nivel *escalafonario*, tiene una retribución salarial diferenciada, que para los agremiados de reciente ingreso, suele oscilar entre los 6,000 y 7,000 pesos mensuales, pero que según su antigüedad en el trabajo y otros criterios, puede incrementarse. Aun así, este ingreso se distingue por encima de otros oficios, como el de operador en la industria maquiladora, pero también, por debajo de otras profesiones más lucrativas como puede ser la medicina, entre otras.

Los márgenes de ingreso económico de las profesoras y su satisfacción con el mismo, quedan delimitados por las condiciones económicas previas al acceso a este, ya que pese a las dificultades actuales, las docentes aseguran sentirse satisfechas con el sueldo percibido, debido a que este supera los ingresos de trabajos anteriores y cuentan con posibilidades de aumentarlo en el futuro. En el caso de la docente Viviana, la profesión magisterial le permitió abandonar trabajos arduos de los campos agrícolas. Ella describe la función que cumplía en esa labor:

“Cuando íbamos a las milpas era fertilizar, bueno desde sembrar, cuidar la sembradora, fertilizar, *desenbierbar*, quitar la hierba que la cultivadora no quitaba, escardar, eso era lo que hacía. Escardar es con el azadón, quitar la hierba de

alrededor del frijol por ejemplo” (Entrevista, 22 de junio, 2008).

Y continúa su relato sobre su aspiración a la docencia:

“Simplemente yo quería tener un trabajo seguro, no pensaba que voy a ser rica ni nada ¿verdad? Pensaba que voy a tener una seguridad económica y también pensaba a partir de ahí seguir estudiando, seguir superándome en lo que yo quería haber estudiado antes” (Entrevista, 22 junio, 2008).

El factor de influencia familiar tiene un peso significativo en la elección de la profesión en dos sentidos: en primer lugar, bajo la condición de que algún miembro de la familia haya formado parte del sistema escolar como docente, y en segundo, directamente por la recomendación de los padres, por considerar que el magisterio es una opción viable para sus hijas. Este influjo está compuesto por varias concepciones históricas y que han construido un referente simbólico sobre el magisterio, como una actividad apropiada para mujeres. Esto debido a la confianza que socialmente se le atribuye a las docentes/mujeres para la atención de menores, pues como asegura Sandra Acker (1995), este se considera un trabajo devaluado aduciendo que se convierte en una extensión del hogar y el cuidado de los/as hijos/as, solo que con una retribución económica.

Otros criterios familiares cimentados en presupuestos convencionales acerca de la elección de la docencia, se basan en las características propias del centro formador, que para el caso de la Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, es un internado exclusivo para mujeres. Para Viviana, esta condición fue sustancial para que su padre (tal como lo ha narrado) consintiera en su ingreso a este tipo de estudios superiores. El internado femenino representa la tranquilidad para algunos imaginarios dominantes —padres/varones—, debido a los valores hegemónicos tradicionales de disciplina y recato, del cuidado del honor y la decencia, al que deben estar sujetas las mujeres jóvenes y solteras. Esto es condición esencial para su formación personal y social.

También es destacable y rescatable, el valor de la propia historia personal de las estudiantes —ahora docentes—, en relación a la elección de su profesión, pues consideran que el pasado individual y los significantes que encierra la docencia han constituido lo que en el presente desean para sí mismas. Una imagen de profesora cuyos referentes próximos están en los medios masivos de comunicación, en la propia experiencia infantil escolar y en la relación con familiares que han desempeñado dicha labor. La profesora Paola refiere cómo su inclinación sobre las pautas de aprendizaje y solidaridad, practicadas con sus hermanas en auxilio de sus deberes escolares, representó un motivo importante para su desarrollo ulterior.

“¿Cómo decidí ser maestra? Desde chiquita siempre jugaba a ser maestra, siempre me gustó mucho la educación, como soy la más grande, siempre con mis hermanas, que “ándale, ayúdale con la tarea”, que “ándale, que explícale tal cosa”, entonces siempre se me facilitó eso; también me impulsaba por mi papá, mi papá siempre, que “ándale, elige una buena carrera, algo que pueda servir a la sociedad”, entonces por eso decidí ser maestra” (Entrevista, 1 de julio de 2008).

En el caso de Laura Yenisa, la profesión de docente sigue parámetros similares de formación a los de la maestra Paola, de naturaleza lúdica a partir de la infancia y con un componente importante de la historia familiar, en la que sus padres han sido profesores. Ella renunció a la aspiración de ingresar a la carrera de Biología Marina, en Chiapas, ya que por la interferencia de su padre, contempló más factible la idea de ser maestra.

“Pues mira, (risas) tengo una familia, una generación de maestros, toda mi familia tienen... tengo muchos tíos que son maestros, mis papás, mi papá y mi mamá son profesores; también entonces, pues desde chiquita traía la inquietud de enseñar y formaba ahí mi escuelita con mi hermana y mis... con mis amigos de la cuadra, haz de cuenta, entonces desde ahí, desde ahí nació lo de la primaria” (Entrevista, 26 de junio de 2008).

Los roles sociales y las profesiones dentro del abanico de posibilidades en estos casos, parecen cerrarse, ante una decisión aparentemente voluntaria, pero que sigue influencias y designios predeterminados. Se quiere suponer que el origen de la elección hacia la profesión futura es propia y autónoma, pero realmente los indicadores causantes de la misma denotan una ausencia de planes reflexivos con plena conciencia. Son los padres, quienes por su experiencia y conocimiento de las oportunidades que el sistema educativo universitario presenta, asumen una elección lo más cercana a sus posibilidades económicas, siempre que se encuentre dentro de sus propios imaginarios de lo que una joven debe/puede realizar como profesionista.

Para Viviana, el internado se ajustaba totalmente a las condiciones impuestas por su padre, quien se oponía para que continuara estudiando. Sus deseos de estudiar medicina fueron frustrados, no solo por la situación y exigencias económicas, sino también porque estudiar fuera de la ciudad de origen, en un centro universitario mixto, donde pudiera conocer jóvenes de su edad, implicaba para su padre un riesgo en cuanto al futuro de su hija, lo que la podía aproximar a situaciones de fracaso sentimental y profesional. Por esa razón Viviana ha sido explícita al comentar que le hubiera gustado estudiar otra cosa, pero que su padre no se lo permitió.

De esta forma, la licenciatura en educación se perfila como tradición de ciertos grupos sociales en los que se trastoca los límites entre la necesidad y el deseo, y se instala dominante sobre la configuración de la propia identidad profesional, en el marco social. En el estudio desarrollado por Bourdieu sobre la construcción de las aspiraciones intelectuales y que se relaciona con las afirmaciones aquí vertidas, se hace referencia a dicho fenómeno de la siguiente forma: “la relación que el intelectual sostiene necesariamente con la escuela y con su pasado escolar, este tiene un peso determinante en el sistema de sus elecciones intelectuales más inconscientes” (Bourdieu, 2002: 45).

El inapelable curso histórico de la consecución profesional surge de las aspiraciones introspectivas más apartadas, que sin embargo, reflejan un gusto sustentado en la clase y el origen social de las docentes. Esto se ve reflejado en el estudio sociológico de *Los herederos*, en el que

se pueden observar algunas semejanzas con el fenómeno de formación superior de las escuelas normales en México y la condición de elección, la cual se realiza bajo los siguientes términos: según Bourdieu (2009), existe la posibilidad de que la elección sea limitada, en la medida en que los estudiantes tienen o viven en un medio social desfavorable. Se puede ver un ejemplo de esta lógica, según la cual, se presenta una restricción de elecciones más o menos severa, de acuerdo con el origen social.

La docencia también es identificada por el significado social que se le atribuye, sobre todo en sectores sociales precarios. Esta licenciatura en educación goza de cierto prestigio entre algunos estratos sociales, al ser una opción reconocida de ingreso a estudios de nivel superior y también por el reconocimiento que la propia comunidad otorga a quienes se encargan de educar a sus hijos. Entre las familias, en las cuales alguno de sus miembros ha optado por esta formación y cuyas opciones eran reducidas, es vista como un grado adicional a la preparación y superación personales, por lo tanto, como sinónimo de progreso y saber.

Dentro de las comunidades pequeñas en el estado de Chihuahua, la labor del docente sigue siendo identificada con un estatus de autoridad y conocimientos legitimados. Y este corpus ideológico, que proporciona una supremacía cultural, es transferido a los agentes educadores y educandos, a través de una continua interacción educativa, desde los niveles más elementales.

Las declaraciones de las participantes, relativas a las circunstancias socioculturales, que de manera persistente han condicionado sus expectativas de profesionalización, se entrecruzan con sus representaciones más íntimas acerca del significado de la docencia, de la función social de la educación y de la posible mirada que a través de los otros (sujetos partícipes del fenómeno educativo) refleja el sentido de ser educadora. En una imagen idílica alguna veces, y otras, a través de figuras pormenorizadas y caracterizadas en su completo significado de responsabilidad social, y es que se va construyendo esta idea del docente que predomina a lo largo de su formación educativa.

Son muchos los elementos que entran en juego en la decisión de ser profesoras, así como diversas y complejas dimensiones, estructurales y normativas las que definen y formalizan su función como educadoras. Sin duda, el bajo costo de la matrícula en las escuelas normales, la obtención de una plaza bajo convenios estatales/sindicales y la permanencia en un empleo fijo, dotan a la profesión docente de componentes que motivan su elección.

Es importante reconocer incluso, que el acceso inicial a la plaza puede ser dirigido hacia cualquier ciudad de la república mexicana y que son pocas las ocasiones en que las maestras logran acceder a una plaza en el lugar de origen. Tal situación ocasiona que deban salir de su entorno e independizarse, en algunos casos, por primera vez del contexto familiar. Para algunas de ellas, esta transformación drástica, puede resultar favorable, ya que implica tener la ocasión de elegir y decidir en un espacio diferente, sus propias formas de organización y resolución de problemas. En otras ocasiones, la autonomía experimentada por vez primera, puede ser conflictiva, respecto a su disposición en torno a sus proyectos personales de vida.

Algunos significados significantes, atribuidos a la docencia y la educación

Tal como advierte Julia Varela, en la presentación al texto *Foucault y la educación*, el autor “nunca dedicó a la educación un trabajo sistemático y acabado” (Varela, 1993: xiv). Pero son palpables en su obra los continuos referentes a los dispositivos políticos y a los sistemas de educación, razón por la que se han convertido en una pieza inherente de análisis de las sociedades modernas.

Intentando rebuscar en una genealogía sobre la construcción de la identidad profesional de las docentes, es preciso remitirse a ciertos elementos que constituyen la historia de vida de las mismas, los ideales y preceptos de lo que estaría predestinado a convertirse en la imagen del docente en la escuela contemporánea.

En las afirmaciones que las docentes realizan a través de las entrevistas, se pueden identificar algunos elementos significativos para

el análisis de la escuela como dispositivo de poder, el cual opera como tecnología transformadora del comportamiento de los sujetos del aprendizaje —el saber—, tanto para alumnos como para maestros. Desde sus orígenes, la formación del profesorado ha estado mediada por rupturas y continuidades y por una serie de ambivalencias en el ejercicio pedagógico, pues a través del discurso político-educativo, se ha condicionado su identidad en el aula. De estricto y disciplinado ejemplo moral, hasta una actuación afable, flexible y amorosa en el cuidado y acompañamiento de los estudiantes.

En el caso de este estudio, el sistema estatal ha ocupado un lugar decisivo, para la determinación de los principios que la educación y específicamente sus promotores deben seguir. La escuela llega a sistematizarse hacia finales del siglo XIX con participación, no de la comunidad como principal responsable del desarrollo educativo de sus miembros, sino de un grupo selecto de autoridades tanto religiosas como estatales, para definir en ella los principios de formación humana.

En México, según informes (Aguirre, 2012), hacia la misma fecha, se presentan momentos cruciales de transformación, modernización y en general, una especialización del quehacer docente de las propias instituciones y de los contenidos pedagógicos. En estos, se perciben ya los intentos firmes por ejercer un control del proceso de enseñanza. La instrucción pasó de la tutela del gremio, al ejercicio libre de la profesión (1821-1866); después, con el triunfo de los liberales, a una profesión controlada por los municipios (1867-1884) y, finalmente, a una profesión regulada por el Estado, que es como la conocemos actualmente.

Es así que el control y la observación minuciosa de lo que se promueve en las prácticas pedagógicas quedaba sujeto a los valores y principios determinados por las autoridades competentes. No es objeto de este documento cuestionar cuáles eran dichos principios/valores, sino sobre todo, considerar los mecanismos y procedimientos mediante los cuales, tanto en el siglo XIX como en la actualidad, se ejerce un dominio sobre la identidad del profesorado y se promueve una figura pública, acorde a un determinado patrón conductual impuesto.

La preocupación por la imagen que el docente debía representar ante la comunidad escolar se encontraba en la serie de manuales pedagógicos, destinados a la formación de los educadores, donde incluso se advertían determinadas normas de vestir y de hablar. Se reconocen entonces, a partir de dichas pautas, infinidad de contenidos en la formación actual de las licenciaturas en educación existentes, cuya continuidad se expresa en cánones ajustados a una imagen ideal de la docencia. Quizás transformados en sutiles recomendaciones, o bien, como una normatividad cercana al control sanitario (cabello sujetado, libre de maquillaje, ropa cómoda), pero que sin duda, responden a lo que Foucault identifica con un cuerpo disciplinado/institucionalizado.

Estas recomendaciones o normas aún se utilizan como prescripciones y proscripciones sobre la imagen dentro de las instituciones formadoras de docentes. Cuestiones como la modulación de la voz, el tipo de actitud que la docente debe presentar en el aula por medio de una movilidad constante, el dinamismo, el entusiasmo y la capacidad para interesar a los alumnos, ¿no resultan acaso formas específicas de un control o una disciplina corporal? Jones hace referencia a estas medidas para la formación del “profesor virtuoso” diciendo: “Inspectores como Jellinger Symons creían que el buen maestro necesitaba, en realidad, cabeza clara, buen corazón, disposición firme y sobre todo bondadosa” (Jones, 1993: 66).

Los propósitos de la formación de los docentes se encuentran estrechamente ligados a los objetivos de formación de los grupos sociales. Mientras que en el periodo Ilustrado mexicano se identificaba la educación con un proyecto de nación acorde a los preceptos de la ciencia, esta derivaría posteriormente en un viraje hacia la influencia del conocimiento psicológico, dotado de herramientas psicométricas, para avanzar en el estudio del desarrollo humano.

La tecnología educativa se erigiría así, en un robusto cúmulo de saberes sobre la condición humana, que acompañado de proyectos y reformas político-educativas, comprenderían lo que ahora se ha desarrollado bajo el denominado modelo por competencias. El bio-poder⁴ se descifra así, a través de los dispositivos ético-educativos, que condicionan el trabajo del aula, registrados en el control normativo de la conducta de docentes y alumnos, la combinación interactiva entre disciplina y la adquisición del conocimiento, que comprenden un complejo entramado de signos y mecanismos de poder/saber.

En el modelo educativo por competencias se observa, como su principal fundamento, una autorregulación de la normatividad. Ya no es suficiente aprender, sino que se hace imprescindible aprender a aprender. La autonomía del conocimiento queda así apoyada por la búsqueda individual de aquellas herramientas que forjen en los estudiantes las capacidades y habilidades necesarias para abordar la realidad y el futuro mundo laboral.

La idoneidad de la formación profesional de docentes, en la actualidad, se encuentra formulada a partir de las llamadas competencias docentes. Las estudiantes, antes de ingresar a la institución formadora, reciben de sus referentes próximos —maestros, medios de comunicación, entre otros— el conocimiento inicial sobre la identidad y función docente. Posteriormente, como alumnas de dichas carreras, obtienen a través del mecanismo institucional regulador, los conocimientos psicopedagógicos y teóricos sobre el contenido y metodologías a impartir. Todo ello va conformando las representaciones simbólicas sobre su futuro quehacer docente.

Las profesoras entrevistadas se refirieron a su práctica docente con calificativos tales como laboriosidad, paciencia o creatividad, los cuales describen —a su juicio— una práctica deseable en los centros de educación primaria. Siempre y cuando se considere que tres de ellas

4 La noción de bio-poder se cita en el presente texto, aludiendo a la construcción foucaultiana sobre la/las tecnologías de la vida, en el contexto de una sociedad disciplinaria. La función normativa de control expresado sobre el cuerpo, tiene aquí la finalidad de explicar algunas condicionantes de la formación del perfil docente disciplinado y disciplinante.

se encuentran asignadas al primero y las otras cuatro al segundo, grados que comprenden estudiantes de entre seis a ocho años de edad. Esta característica es relevante, ya que estos dos grados corresponden al mismo ciclo formativo en educación y que de forma particular en ellos se exige de la docente un esfuerzo mayor de atención, trabajo y dinamismo, por las características que distinguen esta etapa de desarrollo infantil.

Está por demás decir que el primer grado es el que legitima la función que la escuela primaria —como institución educativa— cumple ante la sociedad, por ser el grado en el que son asimilados los conocimientos elementales que justifican la acción educativa básica: leer, escribir, sumar y restar.

Es importante resaltar el papel preponderante que adopta la educación socio-afectiva, que recurrentemente aparece en la teoría psicopedagógica, y que se desarrolla principalmente en el trabajo con grados iniciales —preescolar y primaria—, la cual concierne a la atención que las docentes deben poner en dichos aspectos, al acercarse al trabajo del aula. Tales razones son las que condicionan el desarrollo de un autoconcepto sobre la función y personalidad de sí mismas en el trabajo docente.

Un referente simbólico recurrente que las hace definirse como laboriosas, creativas y pacientes, es la elaboración de material concreto y la preparación de dinámicas lúdicas como componentes muy importantes en el desarrollo de los contenidos programáticos que la currícula del nivel especifica. De ahí se deriva también, que las educadoras llegan a asumir la creatividad como la cualidad esencial para su ejercicio docente. Por ello, es importante señalar que las profesoras manifestaron que atender el primer ciclo de la educación primaria no ha sido de su completo agrado, puesto que enfrentan problemas relativos a deficiencias en su formación profesional, y la experiencia con estos grupos es insuficiente, y muy elevadas las expectativas que tienen sobre ellas los actores que intervienen en las decisiones escolares. Cuatro de las docentes entrevistadas afirmaron que las acciones de elección de grupos, al inicio de cada ciclo escolar, es una pauta deliberada por parte del colectivo —básicamente masculino— y de las

autoridades de la institución, para no darles a ellas la oportunidad de elegir grupo o nivel.

De esta forma, la constitución de los *capitales profesionales* en el campo educativo ha estado regulada por diversas características que hacen valioso el ejercicio docente, entre ellas: la puntualidad, la laboriosidad, la responsabilidad, el esfuerzo, la tenacidad, la persistencia e incluso la capacidad para hacerse acreedoras de autoridad ante los alumnos, padres de familia y los propios compañeros, así como de miembros de la comunidad escolar.

Ser considerada “una maestra de excelencia”, con sus valores asociados, sigue siendo un importante factor de adecuación de la práctica docente, y una permanente transformación de las estrategias regulatorias de la conducta propia y de los alumnos. El ejercicio de este poder se expresa en algunas ocasiones de forma explícita y en otras, más sutil y refinada, pero siempre presente.

Algunas variaciones en las experiencias narradas por las profesoras hacen suponer que sus visiones sobre la imagen de la docente ideal, discrepa entre unas y otras. Sin embargo, partiendo del principio de la labor docente como mecanismo afianzador y reproductor de relaciones sociales diferenciadas, se pueden apreciar afirmaciones que recurren a discursos colonizadores del cuerpo, al autocontrol y a la autolimitación.

Viviana menciona al respecto, como un atributo deseable en la práctica la “entrega” al trabajo pedagógico: “yo tuve muy buenos profesores, un buen ejemplo en ese sentido. Los profesores eran muy... pues muy dedicados a su profesión” (Entrevista, 22 de junio, 2008).

Sandra habla sobre los valores primordiales de los profesores destacando: “el respeto, el amor, la tolerancia, la responsabilidad” (Entrevista, 1 de julio, 2008) como aquéllos que deben guiar la conducta docente y mismos que deben fomentarse en el aula.

Nayeli manifestó su preocupación por el tiempo, la conducta y la forma que se modifican, una vez que se inscribe el trabajo de la profesora en un contexto escolar: “todos estos niños te están esperando, que no puedes venir a pararte en blanco, que tienes que planear, que tienes

que organizarte o sea implica ya más responsabilidades” (Entrevista, 4 de julio, 2008).

Las respuestas de las profesoras son fluctuantes en relación a la función que cada una atribuye a la docencia, ya sea como proyecto informativo, formativo o transformativo, pero ninguna de ellas renuncia a la responsabilidad y al compromiso como valores centrales de la actividad educativa, entendiéndose tales como formas de subordinación de la propia acción docente a los requerimientos de la labor de enseñanza. Exteriorizan la culpa, como el sentimiento que predomina en la infracción a dichas normas y como grave falta a su propio compromiso con los educandos y la sociedad. No son fortuitos, por lo tanto, los intentos de simulación de la propia acción, cuando se supone que no están cumpliendo con los exhortos disciplinares legitimados. Dejarse absorber por el entorno educativo y “vivir” para él, constituye, todavía en la educación contemporánea, un hito y una cualidad irrenunciable para ser considerada una “docente de excelencia”.

El elevado compromiso de la docente con su grupo, su escuela y su comunidad, continúa siendo el depositario por excelencia de aspiraciones y referentes que guían el trayecto educativo.

El futuro: óbice y deseo

Es importante plantear cómo la construcción del proyecto personal de vida de las docentes, mediado por las posibilidades económicas, los deseos impropios y el disciplinamiento institucional formativo, deviene en guía constituyente de formas específicas de ser y hacer, a partir del ciclo aprendizaje-enseñanza-aprendizaje.

Por ello, queremos cerrar sin concluir, explorando y mostrando algunas metáforas sobre las perspectivas del porvenir que el trabajo educativo y la propia condición de ser maestra ha originado en las docentes entrevistadas. Al cuestionarlas acerca del futuro y los obstáculos que encuentran en su realización, sus respuestas reflejaron la enorme importancia que tiene la profesión, como tránsito hacia futuros proyectos ya sean académicos, económicos o familiares.

Uno de los obstáculos más recurrentes para avanzar, y que ellas han manifestado, es su deseo por ingresar al sistema de promoción salarial llamado Carrera Magisterial y que al momento de ser entrevistadas, algunas de ellas ya habían sido rechazadas. Pese a ello, se muestran optimistas respecto a las condiciones económicas a futuro por este mismo medio y esperan, en muchas de las ocasiones, tener mejor suerte, ya que es el único sistema mediante el cual podrían obtener un incremento salarial. Carlos Órnelas (2012) expone algunas deficiencias del mencionado sistema, que según menciona, se pervirtió por la acción de los dirigentes sindicales; asimismo, también son objeto de su estudio otras áreas de la burocratización sindical, como son las irregularidades que rodean al proceso de otorgamiento de plazas a nivel nacional. En relación al sistema de Carrera Magisterial observa: “es el establecimiento de un mecanismo de promoción horizontal o de pago por méritos, la Carrera Magisterial, pero administrada por un grupo SEP-SNTE, donde el sindicato, mediante la colonización, fijó las reglas del juego”.

El salario de las docentes, pese a ser considerado adecuado en comparación al de sus actividades anteriores, es percibido como insuficiente frente a la desgastante labor que implica la actividad educativa que desempeñan. Expresan haber mejorado sus condiciones, a partir de su reciente contratación en el magisterio, condición dada por la percepción de un ingreso salarial fijo, que supera al de empleos anteriores. La expectativa de progreso económico que plantean las docentes no corresponde a su ingreso actual, pero sí supera la expectativa previa a su ejercicio profesional. Esta ambivalencia puede verse plasmada en el comentario de Nayeli:

“Quiero mejorar mi situación, es que mira, ahorita este es mi primer año aquí, tú sabes que no tienes una casa propia y tienes que estar pagando renta, la gasolina... o sea, son muchos gastos, es por eso la necesidad de buscar otro trabajo, que fue el de cubrir un interinato. Te quitan mucho, mucho, mucho de impuestos, pero sí te ayuda, sí te beneficia” (Entrevista, 4 de julio, 2008).

Las expectativas de desarrollo profesional y de incremento en el ingreso económico, también son observadas a través de la situación de otras compañeras docentes, con más años de servicio. Mediante su experiencia, se perfila el propio deseo a futuro. Laura Yenisa comentó en relación a la solvencia de su percepción salarial:

Es suficiente, pero si te vas a quedar aquí y te conformas con lo que estás ganando, pues es suficiente para los conformistas, para los que se quedan con la idea de que “bueno, ya voy a ganar esto toda mi vida y con eso voy a vivir hasta que me jubile”. Sí es suficiente para ese tipo de personas, pero yo no soy conformista, no es que sea tampoco que quiero tener acá mis grandes lujos, sino tener una vida pues estable, económicamente bien, que no pase ni sufra necesidades, pues ni yo, ni mis hijos, ni mi futura familia que me estoy imaginando, pienso que eso es lo que quiero (Entrevista, 26 de junio, 2008).

Entre los principales obstáculos que consideran las profesoras, en relación a la materialización de sus expectativas salariales y de profesionalización, se encuentran los propios mecanismos de promoción del SNTE, la parcialidad de los criterios evaluativos de la Carrera Magisterial, los límites de tiempo para poder realizar otros estudios y las condiciones socioeconómicas del medio en el que trabajan y que influyen en el rendimiento académico de sus alumnos. Viviana describía al sistema de promoción de escalafón en Carrera Magisterial:

Ponen muchas trabas, a veces por errores que ellos cometen, los profesores no pasan, porque no ponen los puntos si es que estudió una maestría o cualquier otro papel. Además, la evaluación la hacen con los exámenes del grupo y a veces tampoco esos puntos los ponen porque se les olvidó. Tienes que ser muy insistente para que te los valgan, con muchos sucede y además si te reprueban, tú no sabes por qué, nunca vuelves a ver el examen que te pusieron. No sabemos cómo se maneja ahí la cuestión, no sabía yo si por corrupción, si por comodidad, si por malos manejos.

Algunas docentes identificaron incluso en los planes y programas educativos, un obstáculo más para desarrollar su actividad de forma adecuada, lo que repercutirá —según afirmaron— en su propia promoción salarial, basada principalmente en la acreditación de sus alumnos.

El futuro se plantea así, como un deseo constituido desde tiempo atrás, como una forma parcialmente prefigurada, pero descontextualizada de un sinnúmero de condiciones adversas que en la práctica profesional las docentes enfrentan cotidianamente. Su función como docentes es cuestionada constantemente, debido a que difícilmente se mueve o rompe la estructura que dicta las pautas sociales que autentifican un “deber ser” idealizado que poco o nada se corresponde con lo que se puede hacer en las condiciones de trabajo existentes. Estas mismas pautas, se han interiorizado e incrustado en las subjetividades de forma simbólica y práctica a partir del significado que adquiere el entorno de la educación superior, pero sobre todo, a partir de la formación escolar inicial.

En este sentido, los deseos que las docentes expresan para sus alumnos en realidad se entrecruzan con sus propios anhelos cuando dicen que: ellas “quisieran que los niños tuvieran actitudes positivas hacia la vida”; o que, “la escuela se convierta en una buena experiencia que les proporcione un futuro”; también el “poder enseñarles a los niños que hay muchos caminos para lograr lo que queremos, pero que hay que buscarlos”; entre otras cosas que “existe la posibilidad de autocapacitarse o autoeducarse y que eso también es importante”; otro deseo, “es poder realizar nuestra principal labor, que es transmitir conocimiento”; además de “hacer que su estancia o paso por la escuela sea tranquilo y divertido”; y finalmente, “sacar al grupo adelante y poder irte con las manos llenas de satisfacciones”.

Todo lo expresado no sólo es una prospectiva de lo que estas docentes/mujeres esperan de sus alumnos, es una muestra clara de lo que su imaginario alberga, expresa y opera en ellas, delineando deseos y anhelos construidos y concebidos para sí mismas y quienes las rodean. Y en la medida en que se esfuerzan porque se cumplan ambos, su

búsqueda constante del significado de su función docente se va localizando pero también re-significando.

Bibliografía

- Acker, Sandra. *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid, NARCEA Ediciones, 1995.
- Aguirre, M. E. *Una invención del siglo XIX, la escuela primaria (1780-1890)*. Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM. Recuperado el 15 de abril de 2012, de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_16.htm
- Ball, S. *Foucault y la educación, disciplinas y saber*. Madrid, Ediciones Morata, 1993.
- Bourdieu, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI editores, 1998.
- Bourdieu, P. *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires, Editorial Montessor, 2002.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo veintiuno editores, 2009.
- Jones, D. "La genealogía del profesor urbano". En Ball, S. *Foucault y la educación, disciplinas y saber*. Ediciones Morata. Madrid. 1993.
- Ornelas, C. *Educación, colonización y rebeldía. La herencia del pacto Calderón-Gordillo*. México, Siglo XXI editores, 2012.
- SEECH. Departamento de Estadística. seech.gob.mx. Estadísticas correspondientes al inicio de ciclo 2011-2012.
- SEP. *Diagnóstico del sistema estatal de formación docente*. Chihuahua. 2003.
- Varela, J. "Prólogo a la edición española". En Ball, S. *Foucault y la educación, disciplinas y saber*. Ediciones Morata. Madrid. 1993.

Entrevistas

- Barraza Alvarado, Sandra. Docente en la Escuela Primaria Federal Valerio Trujano. Entrevista realizada el 1 de julio del 2008.

- Castro Durán, Martha Marissa. Docente en la Escuela Primaria Federal Ramón López Velarde. Turno Vespertino. Entrevista realizada el 30 de junio del 2008.
- Delgado, Viviana. Docente en la Escuela Primaria Federal Frida Kahlo. Entrevista realizada el 22 de junio del 2008.
- Espino Rentería Elia Gabriela. Docente en la Escuela Primaria Federal Leandro Valle. Entrevista realizada el 25 de junio del 2008.
- Gallegos Jiménez Laurencio. Secretario de Organización Número 6 de la Sección Octava del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y Coordinador General de la Zona Norte. Entrevista realizada el 3 de julio del 2008.
- Leyva Rodríguez, Nayeli. Docente en la Escuela Primaria Federal Emiliano Zapata. Turno Vespertino. Entrevista realizada el 4 de julio del 2008.
- Medina Arias, Laura Yenisa. Docente en la Escuela Primaria Federal Emiliano Zapata. Turno Matutino. Entrevista realizada el 26 de junio del 2008.
- Ontiveros Armenta, Paola. Docente en la Escuela Primaria Emiliano Zapata. Turno Vespertino. Entrevista realizada el 1 de julio del 2008.

Resumen

En este documento se reflexiona sobre el fenómeno de la representación simbólica y política de las mujeres en el estado de Chihuahua. Este caso se centra en la escasa representación del sexo femenino en la política institucional y, de igual forma, se hace un acercamiento a los esquemas culturales que siguen vigentes en la esfera pública, los cuales no sólo inciden en el quehacer político femenino y masculino, sino que también conllevan a generar espacios de discriminación e inequidad y obstaculizan el empoderamiento femenino.

Palabras clave: representación política, representación simbólica, inequidad, discriminación, política, empoderamiento

Abstract

This paper reflects on the phenomenon of political and symbolic representation of women in the state of Chihuahua. This case focuses on the low representation of females in the institutional policy and similarly, it is an approach to cultural patterns that are still alive in the public sphere, which not only affect the male and female political activity, also lead to create opportunities for discrimination and inequality and hinder women's empowerment.

Key words: political representation, symbolic representation, inequality, discrimination, political empowerment

Un acercamiento al concepto de representación: el caso de las mujeres políticas en el estado de Chihuahua

An approach to concept of representation:
the case of women politicians in the state of
Chihuahua

*Martha Estela Pérez**
*María Isabel Escalona Rodríguez***

*Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctorado en Ciencias Sociales. Especialidad en relaciones de poder y cultura política. Especialización: Estudios de Género. Mujeres, movimientos sociales y participación política. Adscripción: Profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: meperez@uacj.mx

**Nacionalidad: Mexicana. Grado: Estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales. Especialización: Gobierno y Políticas Públicas. Adscripción: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: al116176@alumnos.uacj.mx

Fecha de recepción: 11 de septiembre de 2012
Fecha de aceptación: 01 de noviembre de 2012

Introducción

El acceso del sexo femenino al poder puede variar según el contexto sociocultural de cada país, en el caso específico de México, existen prácticas que crean espacios de inequidad para las mujeres causadas por ideas preconcebidas sobre la separación de lo público-privado, lo cual tiene incidencia directa en la contienda por los puestos de representación popular. Es un hecho que hoy día, a pesar de la creación de prerrogativas que buscan incidir positivamente en las brechas de desigualdad, como es la ley de cuotas, siguen siendo relegadas no sólo de ciertos cargos, sino de los de mayor jerarquía política.

Hasta ahora, México no ha sido gobernado por una mujer, como en otros países de América Latina.¹ En nuestro país, concretamente en el poder Ejecutivo que se elige mediante el sufragio, han surgido sólo cuatro candidatas a la presidencia de la República² y en la pasada contienda electoral (2012) otra mujer, Josefina Vázquez Mota, fue la candidata del Partido Acción Nacional (PAN), uno de los tres partidos políticos con mayor presencia en México y que gobernó hasta 2012 cuando fue desplazado por el PRI en la presidencia de la República. Los otros tres candidatos fueron varones: Enrique Peña Nieto del Partido Revolucionario Institucional (PRI), Andrés Manuel López Obrador del Partido de la Revolución Democrática (PRD) y Gabriel Quadri del Partido Nueva Alianza (PANAL).³

1 Actualmente Argentina, Brasil y Costa Rica son gobernados por mujeres. En el pasado, Chile, Panamá, Ecuador, Nicaragua, Haití y Bolivia tuvieron una presidenta. Información disponible en <http://www.losandes.com.ar/notas/2010/11/1/presidentas-america-latina-524571.asp> [consultado el 25 de marzo de 2012].

2 La primera mujer fue Rosario Ibarra de Piedra en 1982 por el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), en 1988 se postuló nuevamente por el Partido del Trabajo; la segunda mujer fue Cecilia Soto González por el Partido del Trabajo. La tercera mujer fue Marcela Lombardo Otero, quien participó por el Partido Popular Socialista en 1994. La cuarta mujer fue Patricia Mercado postulada por el Partido Alternativa Social Demócrata y Campesino en 2006. Información disponible en <http://yopolitico.redpolitica.mx/notas/?p=1359> [consultado el 25 de marzo de 2012].

3 www.ife.org.mx [consultado el 29 de abril de 2012].

En el caso de las entidades federativas de nuestro país, seis han sido las mujeres que han gobernado algún estado de la República desde que se obtuvo el derecho al voto en 1953: Griselda Álvarez el estado de Colima, de 1979 a 1985; Beatriz Paredes Rangel el estado de Tlaxcala, de 1987 a 1992; Dulce María Saurí Riancho el estado de Yucatán, de 1991 a 1994; Rosario Robles Berlanga el Distrito Federal, de 1990 al 2000; Amalia García el estado de Zacatecas, de 2004 a 2010; y finalmente, Ivonne Ortega Pacheco el estado de Yucatán, de 2007 a 2013.⁴

En lo que respecta al poder Legislativo, las mujeres han buscado espacios como representantes populares con una participación activa en los partidos políticos y es donde han tenido mayor presencia, aunque no suficiente. De hecho, han sido en las legislaturas donde se han hecho notar con más claridad los esfuerzos para modificar las leyes con el objetivo de incrementar su participación en posiciones de poder. Sin embargo, los números no son halagüeños: 124 escaños, es decir el 27.8% del total de 500 curules,⁵ pues el congreso federal constituido en 2009, si bien registró la cuota de mujeres más alta en la historia, constituyó sólo el 27.8% del total de curules.⁶ En el caso del Congreso del Estado de Chihuahua constituido en 2010, tiene sólo el 21% de mujeres. Con esto podemos observar que pese a los esfuerzos en creación de leyes y del trabajo de los grupos femeninos para tener mayor acceso a puestos públicos, los números no reflejan la labor que realizan para integrarse a los espacios institucionales.

El objetivo central en este documento es ofrecer un panorama general que nos explique a través del análisis de las opiniones, experiencias y trayectorias de algunas mujeres que participan en la práctica política institucional del estado de Chihuahua, la problemática de la

4 www.ife.org.mx [consultado el 29 de abril de 2012].

5 Información disponible en <http://informacionpolitica.wordpress.com/category/legislatura/> [consultado el 29 de abril de 2012] y la página del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), www.undp.org.mx/spip.php?page=imprime&id_articulo=1758 [consultado el 31 de octubre de 2012].

6 Información disponible en <http://informacionpolitica.wordpress.com/category/legislatura/> [consultado el 29 de abril de 2012].

representación simbólica y política del sexo femenino, así como su falta de empoderamiento. La metodología utilizada corresponde a una investigación cualitativa realizada con entrevistas semi-estructuradas y observaciones de campo.

Los hallazgos que se revelaron en esta investigación señalan que existe inequidad, subrepresentación y falta de empoderamiento en el ámbito político chihuahuense, pues si bien las entrevistadas son mujeres que cuentan con privilegios porque han traspasado a espacios difíciles de llegar para otros ciudadanos(as), una vez que están ahí se encuentran con un ambiente que mantiene prácticas que no les permiten desarrollarse en igualdad de condiciones.

La primera parte de este documento analiza algunos fundamentos teóricos de género, la discriminación de las mujeres en el ámbito político y las distintas acepciones de representación. La segunda parte examina algunos datos que nos hablan de la situación de las mujeres chihuahuenses en la política, y finalmente se incluyen las conclusiones.

I.- Género, mujeres y política

El género es una representación corpórea que se integra por diversos elementos como son los símbolos y mitos culturales, la institucionalización y la organización social de las relaciones, el sistema de parentesco y la identidad subjetiva, los cuales se ven reflejados en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales, así como en la política (Lagarde, 1992; Scott, 1997).

Esta construcción social que se adjudica al sexo es una estructura conceptual estimulada por las normas que lo crean, lo consolidan y le otorgan una categoría, constituyéndose así un esquema que se convierte en un marco regulador y un proceso natural, el cual se asienta en la sociedad bajo ciertas significaciones sociales que modelan las interrelaciones jerarquizadas entre los géneros (Butler, 2001, 2002).

El concepto de género se puede entender como una condición construida y determinada en torno al cuerpo que se posee; como mujer o como varón se adquieren los significados, las experiencias y la

carga de poder que los posiciona socialmente en los espacios públicos y privados. En este campo de relaciones quedan atrapados hombres y mujeres que viven y experimentan la construcción del género, el cual permea los ámbitos de interacción humana y el campo político no queda excluido de esta situación.

Los condicionantes del género se expresan en el espacio político a partir de las relaciones de poder, los papeles sexuados y los estereotipos sociales, los cuales a su vez se inscriben en esquemas de dominación y subordinación femenina, de manera que las mujeres transitan bajo reglas no escritas que dificultan su participación pública. Lo que aún las mantiene lejos, expresa Marta Lamas (2006), de constituirse como figuras de peso en el mundo político.

El origen de estas dificultades se fundamenta en la división sexual del trabajo que estableció una separación de actividades entre lo femenino y lo masculino, lo cual dejó simbolizada la separación entre lo público y lo privado-doméstico (Lamas, 2006), quedando el ámbito político de difícil alcance y desarrollo para las mujeres, al inscribirse como un dominio masculino. Sin embargo, trascender esta dicotomía público-privado significa trascender también la relación producción-reproducción, es decir, reconstruir de manera distinta los determinismos biológicos, los roles, las actividades y los esquemas de pensamiento. De ahí que es necesario transformar los simbolismos que se fijan en el imaginario para reposicionar lo considerado como femenino y permitir una exitosa vinculación con el espacio político. ¿Pero, cómo esto sería posible? Una respuesta la podríamos encontrar a través del proceso de empoderamiento femenino.

Tomado del inglés *empowerment*, el término denota que el/la sujeto se convierte en agente activo, lo cual es resultado de una acción que varía de acuerdo con cada situación concreta y se concentra en la transformación de las relaciones de poder o del poder como relación social. También puede entenderse como un proceso de superación de la desigualdad de género, y el seguimiento de un proceso por medio del cual las mujeres incrementan su capacidad de configurar sus propias vidas en el entorno. Consiste de igual forma en una evolución en la concientización sobre sí mismas, en su estatus y en la eficacia que

desarrollan para trascender con sus interacciones sociales (Denman y Cornejo, 1999).

Las manifestaciones que se dan en un proceso de empoderamiento son: 1) sentido de seguridad y visión de un futuro, 2) capacidad de ganarse la vida, 3) capacidad de actuar eficazmente en la esfera pública, 4) mayor poder de tomar decisiones en el hogar, 5) participación en grupos no familiares y usos de grupos de solidaridad como recursos de información y apoyo, 6) movilidad y visibilidad en la comunidad (Denman y Cornejo, 1999).

Si bien vemos que las mujeres que practican la política tienen superados algunos de estos elementos citados por Denman y Cornejo (1999), como es una toma de conciencia sobre lo que desean para su futuro, independencia económica, poder en su espacio privado en decisiones sustanciales y libertad personal en su movilidad, todavía existen aspectos sobre los que hay que incidir y uno de estos es en su capacidad de actuar en política, ya que existen reglas del juego que desequilibran las relaciones de poder en esta esfera.

Su capacidad de actuación en el escenario público queda socavada por 3 factores que proponemos y que llamaremos obstáculos de oportunidad, de acceso y de permanencia:

Obstáculos de oportunidad: Se relacionan con las inseguridades personales que tienen que superar las mujeres para iniciar su camino político, debido a que se autoperciben con una carencia de destrezas, conocimientos y oportunidades que no les permiten transitar en igualdad de condiciones con los hombres.

Obstáculos de entrada: Son los impuestos por la cultura en términos de los estereotipos sobre las esferas de acción y los papeles que deben cumplir las mujeres, aún en el mundo público. Es decir, significa que sus actividades quedan relacionadas regularmente a asuntos de la vida cotidiana.

Obstáculos de permanencia: Se encuentran una vez que las mujeres han logrado entrar en la política y que son las características y dinámicas mismas de este ámbito, con las cuales las

mujeres no se sienten identificadas y constituyen razones por las que algunas deciden retirarse, pues les dificulta el cumplimiento de sus actividades por actitudes, horarios y espacios que mantienen reglas del juego que no les favorecen.

Estos obstáculos se constituyen en ejes que dificultan la relación mujeres-poder político en México, tal y como lo veremos más adelante con el caso de las chihuahuenses. Al respecto, Bareiro (1998) comenta que en latinoamérica el sexo femenino mantiene escasa participación en las decisiones sobre el conjunto de la sociedad, en la disposición de recursos sociales y en la administración de justicia, pero ha pasado a ser prioritario en la agenda de las mujeres conseguir una ampliación de su ciudadanía a través de la representación, del aumento de su participación en los poderes del estado y las instituciones políticas y sociales.

¿Cómo es la representación de las mujeres en Chihuahua y qué implicaciones tiene esto? En sentido etimológico, la palabra representación proviene del latín *representatio*, de origen medieval, e indica la imagen, la idea o ambas cosas. Desde el punto de vista conceptual, el politólogo Giovanni Sartori (1998) señala que, en primera instancia, el significado originario de la representación es la actuación en nombre de otro en defensa de sus intereses. Las dos características definitorias de este concepto son, por tanto, a) una sustitución en la que una persona habla y actúa en nombre de otra, b) bajo la condición de hacerlo en interés del representado. Sartori (1998) distingue tres tipos de representación: jurídica, sociológica y política.

- 1.-Representación jurídica: centra su razón de ser en la idea moderna de mandato. El representante es aquél cuyos actos son imputables a la comunidad que vive bajo la jurisdicción efectiva de este representante.⁷

⁷ Véase Monedero, Juan Carlos. Representación Política. Diccionario crítico de ciencias sociales. Universidad Complutense de Madrid. Información disponible en www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/.../representacion_politica.htm [consultado el 18 de marzo de 2012].

- 2.- Representación sociológica: hace referencia a la idea de identidad. El representante es aquél en el cual el representado se ve reflejado como en un espejo. El representante pasa a ser un igual o alguien que va defender los intereses del votante por pertenecer a la misma clase social, territorio o practicar una ideología similar.
- 3.- Representación política: está emparentada con la idea de control y responsabilidad del representante. El elegido debe actuar con responsabilidad respecto de las exigencias de la ciudadanía que lo sostiene, debiendo lograr que se cumplan las exigencias normativas de esa sociedad, de manera que si no son satisfechas le será retirada la confianza.

Aunque Sartori (1998) señala que el concepto de representación es aplicable tanto a la representación jurídica, como al de representación social, existe también un uso sociológico (o existencial) del término que no puede dejarse aparte, ya que tiene acepción diferente. Cuando decimos que alguien o algo son “representativos” estamos expresando una idea de similitud, de identificación o de características compartidas.

Otra autora que aborda el concepto de representación es Hannah F. Pitkin (1985) quien la concibe bajo los siguientes significados:

- 1.- Representación simbólica: implica hacer presente algo mediante la administración de mecanismos psicológicos o emotivos. Se fundamenta en un sistema de valores, creencias y actitudes, y esto es lógicamente un aspecto subjetivo. De manera que conciente o inconcientemente estamos autorizando una representación de acuerdo a nuestras decisiones.
- 2.- Representación política: hace alusión a una relación de compromisos de hechos y valores, fines y medios. Involucra personas, grupos e instituciones los cuales se vinculan a una estructura de poder para actuar en la resolución de conflictos en beneficio de sus representados.

Cabe señalar que el concepto de representación política concierne a la democracia representativa, los procesos electorales, partidos políticos, candidatos e instituciones, etcétera. También se encuentra apegado a la cuestión institucional de representación de intereses y ve a la política como una actividad orientada en forma ideológica a la toma de decisiones para el alcance de ciertos objetivos. En lo que respecta a la representación simbólica, Pitkin (1985: 106) sugiere que se trata de creencias irracionales tomadas del entorno cultural al que se pertenece. Las relacionadas con el mundo femenino implican según el imaginario social tradicional, que la política pertenece al mundo público-masculino y que si bien ellas están presentes no es su espacio natural de adscripción, por esa razón, es normal observarlas como sujetos no empoderados que deben atenerse a las reglas preexistentes, sin importar que no sean en su beneficio político.

Una vez entendido el concepto de representación y sus distintas acepciones, ahora hablemos sobre política. La utilización del término ganó popularidad en el siglo V a.C., cuando Aristóteles desarrolló su obra titulada justamente *La política*. La cual proviene de la palabra griega *polis*; y como señala Sartori (1984:208) "...está ligada indisolublemente al espacio de la polis..." cuyo significado hace alusión a las ciudades griegas que formaban los estados donde el gobierno era parcialmente democrático. Cabe señalar, que es en esta cultura donde intenta formalizarse esta necesidad humana de organizar la vida social y los gobiernos desde tiempos ancestrales hasta los modernos.

Para la mayoría de los pensadores tanto clásicos y contemporáneos como Bobbio, Dalh, Duverger, etcétera, la política es el estudio de las luchas por el poder entre los hombres, por lo que de entrada queda señalada como un espacio de y para los hombres y establecida en el espacio público, es decir, la esfera de la producción; quedando así las mujeres confinadas a la esfera de la reproducción debido a su naturaleza humana. De manera que las relaciones de subordinación prevalecieron dejándolas excluidas de la libertad política, y aún con la incorporación de ciertos derechos no se ha alterado esta estructura. Dicha exclusión se atribuyó a su inhabilidad para trascender su subordinación biológica y económica del espacio doméstico, por lo tanto, la distinción entre

dominantes y dominadas se volvió algo específico del sexo, y la política por definición se convirtió en un mundo en el que los hombres actuaban con ventajas preestablecidas (Jones, 1992).

De acuerdo con García Cosío (2012: 15) se han dado casos en donde alguna mujer ha traspasado los códigos de lo que “debe hacer una buena mujer” y la respuesta ha sido de rechazo y expulsión de la política cuando alguno ha sentido “invadido su espacio”. Según García Cosío (2012), a las mujeres aún se les ubica en un plano más emocional y de actividad doméstica, lo que supuestamente limita su participación política en el ámbito público (ver cuadro 1):

Cuadro 1: Comparativo de aspectos que limitan la participación y representación del hombre y la mujer en el ámbito público

HOMBRE	MUJER
Mundo laboral	Mundo doméstico
Cívico y político	-
Trabajo remunerado	Ama de casa, madre y esposa
Autonomía y ciudadanía	Ser para otros
Proveedor económico (dinero)	Proveedora emocional (Amor)
Poder público (mandar)	Poder en la intimidad (obedecer)
Individuo	Genérico
Nombrar, visible	Innombrable, invisible

Fuente: García Cosío María Ileana, “Género y participación política: el caso de Rosario Robles”. Revista *alcaldes de México*, mujeres políticas, pp. 14-15, No. 25, marzo 2012.

Desde el punto de vista de la representación simbólica, existen aspectos subjetivos que inciden en la formación de las mujeres como seres estereotipados a quienes supuestamente no les interesa el poder o le temen. Lo anterior está claramente expuesto por Mabel Burín (1996) y su idea sobre el llamado Techo de Cristal.⁸ Este techo de

8 Según esta especialista en psicología clínica y estudios de género se denomina así a una superficie superior invisible en la carrera laboral de las mujeres, difícil de traspasar, que nos impide seguir avanzando. Su carácter de invisibilidad viene dado por el hecho de que no existen leyes ni dispositivos sociales establecidos ni códigos visibles que impongan a las mujeres semejante limitación, sino que está construido sobre la base de otros rasgos que por su invisibilidad son difíciles de detectar.

cristal que impide a las mujeres alcanzar las metas profesionales para las que están preparadas parece invisible. Sin embargo, las estadísticas demuestran que existe; es decir, es un término enigmático, secreto, indetectable, pero cuyo resultado es cuantificable y real: la no existencia de mujeres en los vértices jerárquicos de las organizaciones y en los espacios públicos como ya se describía al principio.

Siguiendo a Mabel Burín (1996) en el asunto de los estereotipos y concepto del techo de cristal; se formulan algunas representaciones sociales de la siguiente manera: “las mujeres temen ocupar posiciones de poder”, “a las mujeres no les interesa ocupar puestos de responsabilidad”, “las mujeres no pueden afrontar situaciones difíciles que requieran autoridad y poder”.

Estos estereotipos tienen múltiples incidencias: por una parte, convierten a las mujeres en “no-elegibles” para puestos que requieran autoridad y ejercicio del poder. Por otra, hay mujeres que asumen este estereotipo interiorizándolo, repitiéndolo casi sin cuestionarlo y como si fuera resultado de elecciones propias. También es cierto que hay grupos de mujeres más innovadoras que, admitiendo el conflicto, lo enfrentan con recursos variados cada vez que ocupan tales puestos de trabajo (García Cosío, 2012).

Es conocido que las mujeres profesionales, incluyendo las que se dedican a la política, duplican jornadas laborales para compaginar su trabajo fuera de casa con las tareas domésticas, a menudo de forma unilateral. El entrenamiento predominante de las mujeres en los vínculos humanos con predominio de la afectividad puede entrar en contraposición (y de hecho entra en infinidad de ocasiones) con ese mundo del trabajo masculino, donde los vínculos humanos se caracterizarían por un máximo de racionalidad y con afectos puestos en juego mediante emociones frías: distancia afectiva, indiferencia, etcétera. Esto es lo que se conoce en el mundo de la política y el ejercicio del poder como la masculinización de las actividades.

En opinión de especialistas como Mabel Burín, el trabajo de muchas mujeres en espacios tradicionalmente masculinos, es observado de forma más inquisitiva que el de sus compañeros varones, es decir, se les exige un nivel de excelencia. Las reglas del juego o las relaciones

de poder que caracterizan la política institucional en México son otra limitante a las que comúnmente se tienen que enfrentar las mujeres para alcanzar las posiciones importantes dentro de la política o la administración pública, también tienen que hacer frente a prácticas en las que mediante acuerdos con varones se ven forzadas a ceder su lugar a éstos, como sucedió a dos días de haber iniciado la LXI Legislatura federal, cuando ocho diputadas con suplentes varones “solicitaron” licencia para dejarles el cargo:⁹

Las legisladoras, todas ellas plurinominales, recibieron el nombre de *diputadas juanitas* y, pese a las críticas públicas, la mayoría obtuvo licencia para separarse de sus puestos. Cuatro de ellas militan en el Partido Verde Ecologista (Carolina García, María Ivette Ezeta, Laura Elena Ledesma y Kattia Garza), dos en el PRI (Yulma Rocha y Ana María Rojas), una en el PT (Anel Nava) y una en el PRD (Olga Luz Espinosa).

La inclusión de las mujeres en el campo político incluye romper barreras que provienen de la familia, la educación patriarcal y la cultura social discriminatoria (González, 2008). Existen aspectos contra los que tienen que lidiar en su integración política al tener que sobrepasar la discriminación de género y las fuerzas que dirigen la vida institucional en asuntos tan comunes como son la designación de comisiones de mayor o menor importancia, las que se relacionan con cuestiones asistenciales, espacios de negociación, horarios y hasta las jornadas de trabajo a las que están expuestas, como lo veremos más adelante.

9 A este acto se le conoció en México como el de “las juanitas”, en alusión al caso de Rafael Acosta Ángeles “Juanito”, quien en 2009 llegó a la jefatura delegacional en Izta-palapa como candidato del Partido del Trabajo, pero solicitó licencia para dejar el cargo en manos de la perredista Clara Brugada. Fuente www.mexico.cnn.com [consultado el 29 de abril de 2012].

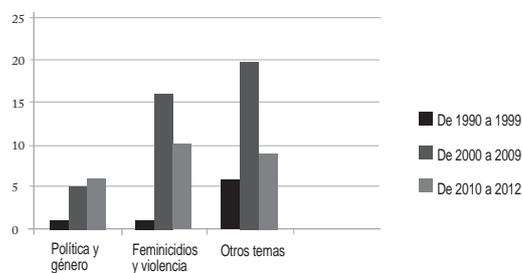
Mujeres en la política chihuahuense

El sistema de género se encuentra imbricado en todas las prácticas políticas, de manera que se considera importante tomar en cuenta dos cuestiones al respecto: 1) El análisis del género en el ámbito político y 2) Evitar restringir su estudio en el contexto institucional (espacio de las instituciones y partidos políticos), con el propósito de evidenciar y hacer patente las ausencias de las mujeres, al incluir otros escenarios que trasciendan una definición restrictiva de la política (Astelarra, 1990).

La propuesta que aquí se presenta tiene un interés genuino para contribuir al conocimiento en los fenómenos de las ciencias sociales en particular de la ciencia política, así como ofrecer una evidencia empírica sobre la condición de subordinación y exclusión del género femenino en los puestos de toma de decisión y de poder.

En este sentido, es importante reconocer que los trabajos de investigación sobre mujeres y teoría política son necesarios en esta región, a fin de que puedan contribuir a enriquecer esta línea de investigación. La siguiente gráfica demuestra que la producción académica y de investigación de universidades como la de Ciudad Juárez (UACJ), de Chihuahua (UACH) y Colegio de la Frontera Norte (COLEF sede Juárez) se caracteriza por ser escasa.

Gráfica 1: Líneas de investigación sobre temas de género desarrolladas de 1990 a 2012, en las Instituciones Superiores más importantes del norte de Chihuahua (UACJ, COLEF, UACH)



Fuente: elaboración e investigación propia

El interés de la presente investigación se relaciona con la contribución al conocimiento de los fenómenos políticos del estado de Chihuahua y se tomará como punto de partida la participación política. Es en la práctica donde se hace visible la situación de la mujer en la política, por lo que a través de algunos datos que se presentan, se muestra su condición en esta entidad.

Cuadro 2: Partidos políticos que conforman el Congreso del Estado de Chihuahua

	20 miembros		4 miembros
	6 miembros		1 miembro
	1 miembro		1 miembro

De acuerdo con datos obtenidos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI),¹⁰ la política es una esfera de participación asimétrica entre hombres y mujeres. El ámbito de la participación y representación en el estado de Chihuahua es efímera, pues sólo representa el 4.47%; es decir, sólo tres mujeres presidentas municipales de un total de 67 municipios que conforman el estado más grande del país. No se reportan mujeres síndicos, aunque en el 2008 se documentó un 43.8% de regidoras en los distintos municipios.

Los regidores y regidoras son elegidos cada 3 años en elecciones locales a través del voto ciudadano. La Ley Electoral del Estado de Chihuahua señala en su artículo 78, inciso 4, que "...las candidaturas a miembros de los ayuntamientos se registrarán en planillas que esta-

¹⁰ Fuente INEGI (2008).

rán integradas cada una por un presidente municipal y un número de regidores que determine el Código Municipal, todos con su respectivo suplente ante la Asamblea Municipal correspondiente...”.

Actualmente (periodo 2010-2013) en Ciudad Juárez se reporta la participación de un 50% de mujeres como regidoras (ver cuadro 3). Si bien este es un dato significativo y pareciera un signo de equidad, se cuestiona la existencia de un empoderamiento real por las posiciones que ocupan y la toma de decisiones en cuestiones no trascendentales. Por lo regular, se ubican en comisiones donde su participación no tiene un peso definitivo en la toma de decisiones, o bien, no son áreas estratégicas y se encuentran ligadas a asuntos más cotidianos y domésticos, mientras que los varones suelen dirigir comisiones donde se toman decisiones primordiales de gobierno.

En esta ciudad fronteriza las regidoras coordinan las áreas de Turismo, Familia y asistencia social, Nomenclatura y Monumentos, Trabajo y Previsión Social, Salud pública, Obras públicas, Desarrollo Urbano y Asentamientos humanos; mientras que los varones ocupan las comisiones de Hacienda, Gobernación, Desarrollo Social, Centros comunitarios, Seguridad pública, etcétera.

Cuadro 3: Regidores(as) que integran el Ayuntamiento de Juárez (2010-2013)

Partido/ Coalición	Total de espacios en el cabildo	hombres	%	mujeres	%	Presencia de mujeres en el cabildo
PRI	9	4	22.2%	5	27.7%	50%
PAN	7	4	22.2%	3	16.6%	
PRD	1	0	0%	1	5.5%	
PANAL	1	1	5.5%	0	0%	
Total	18	9	50%	9	50%	

Fuente: Elaboración propia con la información obtenida de las entrevistas realizadas para efectos de esta investigación.

En el caso del Poder Legislativo del Estado de Chihuahua, el congreso¹¹ está integrado por 33 diputados (2010-2013), de los cuales 22 son elegidos por el principio de mayoría relativa y el resto por el de representación proporcional. Por cada diputado propietario se elige un suplente. Los partidos políticos que tienen representación en el Congreso del Estado y que han conformado sus grupos parlamentarios son: el PRI, el PAN, el PANAL, el PRD y el PT (ver cuadro 4).

Cuadro 4: LXIII Legislatura del estado de Chihuahua (2010-2013)¹²

Partido/ Coalición	Total de Escaños ganados	Hombres	%	Mujeres	%	Presencia de mujeres en el Poder Legislativo
PRI	19	17	89.4	2	10.5	21.20%
PAN	6	4	66.6	2	33.3	
PANAL	4	3	75	1	25	
PRD	1	1	100	0	0	
PVEM	2	0	0	2	100	
PT	1	1	100	0	0	
Total	33	26	78.7	7	21.2	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por el Congreso del Estado de Chihuahua, respecto a la conformación de la LXIII legislatura.

De los 33 diputados, sólo siete son mujeres; dos de ellas elegidas por el principio de mayoría relativa,¹³ las otras cinco llegaron por el

11 El Congreso se integra por representantes del pueblo de Chihuahua, electos como diputados en su totalidad cada tres años.

12 Los(as) diputados(as) locales del estado de Chihuahua fueron elegidos/as constitucionalmente el 4 de julio de 2010 y tomaron posesión el 1º de octubre del mismo año.

13 La Ley Electoral del Estado de Chihuahua establece una cuota de género que no sobrepase el 70% de un mismo sexo.

principio de representación proporcional o plurinominales;¹⁴ es decir, la proporción de mujeres con respecto a sus pares masculinos es de apenas un 21.20% (ver cuadro 5).

Cuadro 5: LXIII Legislatura del estado de Chihuahua (2010-2013)¹⁵

Partido/ Coalición	Total de escaños ganados	Hombres	%	Mujeres	%	Presencia de mujeres en el Poder Legislativo
PRI	19	17	89.4	2	10.5	21.20%
PAN	6	4	66.6	2	33.3	
PANAL	4	3	75	1	25	
PRD	1	1	100	0	0	
PVEM	2	0	0	2	100	
PT	1	1	100	0	0	
Total	33	26	78.7	7	21.2	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por el Congreso del Estado de Chihuahua, respecto a la conformación de la LXIII legislatura.

Estos datos muestran la presencia de la mujer en la esfera pública chihuahuense, aunque no con un rol destacado, ni con un empoderamiento efectivo. No obstante la escasa presencia femenina, se descarta el estereotipo de que a las mujeres no les interesa la política o la interacción en el espacio público-institucional, ya que nos muestra que

14 La Constitución Política del Estado de Chihuahua señala que para la asignación de diputados electos por el principio de representación proporcional, cada partido político deberá registrar una lista de seis fórmulas de candidatos y suplentes, la cual no podrá contener entre propietarios y suplentes más del 70% de candidatos de un mismo género.

15 Los(as) diputados(as) locales del Estado de Chihuahua fueron elegidos/as constitucionalmente el 4 de julio de 2010 y tomaron posesión el 1º de octubre del mismo año.

están ahí, aun con la brecha de inequidad que experimentan en una lucha contracorriente.

Los primeros resultados del acercamiento que se tuvo con algunas diputadas de la LXIII Legislatura (2010-2013) y regidoras del Municipio de Juárez (2010-2013), a través de entrevistas que se realizaron para conocer las prácticas políticas que deben desarrollar para sobrevivir en la esfera pública, fueron los siguientes:¹⁶

Se encontró que la familia tiene un gran peso en la toma de decisiones de las mujeres para su involucramiento en política. Argumentó la mayoría de ellas haber iniciado con una conciencia social durante su niñez y adolescencia, por lo que participaron en actividades de beneficio social, activismo escolar, comunitario o partidista con total apoyo de sus seres cercanos. La mayor parte de las entrevistadas mencionó al padre como uno de los principales inspiradores de su vinculación a lo público, ya que algunos de ellos eran militantes de partidos políticos, funcionarios públicos o tenían un marcado interés en los procesos electorales, principalmente el ejercicio del voto. De esta manera, se puede decir que la familia constituye un eje clave de apoyo en su toma de decisión para participar en la esfera pública.

De igual manera, se encuentra que las que tienen pareja cuentan con su respaldo incondicional, ya que mencionaron que de no ser así “difícilmente podríamos dedicarnos a las actividades públicas”. Sin embargo, en el caso de las que tienen hijos menores de edad, comentaron que “ha sido muy difícil compaginar la actividad política con la maternidad”. Por su parte, las que tienen hijos de mayor edad, consideraron que su trabajo era más fácil porque no era tan demandante la atención que había que darles. Con relación al ámbito doméstico, todas dijeron que siguen ocupándose de las decisiones de casa y ninguna

16 Se aplicó una entrevista semiestructurada bajo tres aspectos principales: 1) Profesionales, 2) Personales y 3) Opiniones sobre la condición de género. El primero contempló preguntas como escolaridad, trayectoria estudiantil, participación social y política durante esta época. Se preguntó sobre sus obstáculos de partida, entrada y permanencia en el ámbito político. El segundo aspecto averiguó vida familiar y relación de pareja y administración de su tiempo y recursos económicos. Finalmente, se recogieron sus opiniones sobre las condicionantes del género en su vida personal, familiar y política.

mencionó haber dejado este rol, lo cual demuestra que no existe aún un desligue del marcaje cultural.

Se encontró que la preparación educativa y la capacitación profesional son determinantes en su estatus laboral y político, ya que sólo una de las entrevistadas no cuenta con carrera profesional terminada, pero es estudiante universitaria, todas las demás tienen licenciaturas y estudios de posgrado. Esta condición es fundamental para entrar en competencia con sus pares políticos, sin embargo, esto “no nos otorga un poder de facto, ni un reconocimiento, ya que tenemos que demostrar día con día nuestras capacidades” ante sus compañeros para tener aceptación a su esfuerzo laboral, según manifestaron.

Las entrevistadas comentaron que su principal motivación para participar en política “era poder ayudar a los demás u otorgar protección, pero sobre todo su interés por la comunidad y la resolución de sus problemas”, es decir, su visión es apegada todavía a la idea de la labor que la mujer hace en casa y una actitud de servicio a los otros(as). Sin embargo, esto no hay que verlo como una desventaja, pues las sensibiliza ante los problemas sociales, lo que se convierte en una cualidad que las hace diferentes respecto a sus pares masculinos.

La relación con sus respectivos partidos políticos es otro elemento clave en su vida pública. Expresaron que se basa en un vínculo de lealtad conformado por el tiempo de militancia, ya que la mayoría dijo haberse sostenido activa por años y haber desempeñado algunos puestos al interior de éstos, realizado algún tipo de participación de apoyo propagandístico o siendo candidatas. Incluso una mayoría, alguna vez fue suplente a un cargo de elección popular. Al respecto de este punto, refirieron “las suplencias no son negativas para el desarrollo de las mujeres, al contrario, son oportunidades de aprendizaje y preparación”.

Por ejemplo, dijeron que la Ley de cuotas de género, lejos de ser un obstáculo por la limitación que tienen en los porcentajes de representación y participación, por ser manejado en múltiples ocasiones de manera desventajosa para ellas, lo visualizaron como “una oportunidad de ascenso y permanencia en el poder, ya que si no fuera obligatorio para los partidos políticos tener candidatas, difícilmente lo harían”. Otro elemento que habría que señalar es el conflicto de intereses que se les

presenta en ocasiones. En el caso de que pretendan sacar adelante una agenda de trabajo, ésta no debe entrar en debate con el partido y sus intereses institucionales, puesto que se ven obligadas a respetarlos, aun por encima de sus propias decisiones.

Al pedirles comentarios sobre su percepción de discriminación, ninguna de las entrevistadas se consideró discriminada, pero reconocieron ciertas prácticas que las colocan en desventajas respecto del ejercicio político de sus pares masculinos, por ejemplo “los horarios y espacios de trabajo no siempre resultan cómodos” para su condición de mujer, ya que en ocasiones ciertos acuerdos se toman en lugares no adecuados para este propósito y esto las limita en su asistencia, pues no pueden hacerlo o suelen no ser invitadas. Otro de los casos es el no poder renunciar al rol de género, lo que les impide mantener el mismo ritmo de trabajo que sus compañeros, al realizar jornadas dobles o triples. Si bien, manifestaron que la relación con sus pares políticos masculinos es bajo un ambiente de respeto y no refirieron abiertamente ser discriminadas, se observa que son relegadas y esto demuestra un ambiente de inequidad.

Conclusiones

En este documento hacemos un acercamiento que nos permitió explicar a través del análisis de las opiniones, experiencias y trayectorias de algunas mujeres que participan en la práctica política institucional del Estado de Chihuahua, la problemática de la representación simbólica y política del sexo femenino, así como su falta de empoderamiento.

Si lo vemos en los términos señalados por Pitkin (1985), encontramos en la representación simbólica que lo considerado como femenino sigue teniendo peso en el campo político, ya que está fundamentado en la creencia estricta de la división sexual del trabajo (DST), bajo una idea arraigada de los espacios y contextos que las mujeres deben ocupar aún en los quehaceres políticos, tal y como lo hemos visto en los hallazgos de esta investigación: ellas suelen ocuparse de actividades relacionadas al bienestar social y es difícil que sean sujetos de actividades relacionadas a la toma de decisiones de peso en la estructura de

poder. Se observa que la cultura sigue presente en las concepciones del deber ser de las mujeres. Son relegadas a roles tradicionales y si bien las mujeres tienen conciencia de esto, no hacen esfuerzo por cambiar esta situación. Ellas se muestran dispuestas a servir a los intereses partidistas por dos razones principales: una es su sentido de lealtad y la otra por preservar un estatus de privilegio político, porque saben que sólo así podrán seguir vigentes en su trayectoria.

Respecto a la representación política, las mujeres que llegan a ocupar algún puesto de representación popular lo hacen sujetas al cumplimiento estricto de valores, fines y medios de los partidos políticos y no de sus propios intereses políticos. La representación política de mujeres en el estado de Chihuahua se caracteriza por ser insuficiente, es decir, el número de mujeres en la política no es proporcional con respecto a sus pares masculinos. Dicha situación genera exclusión e inequidad para las políticas por los escasos espacios que ocupan. Sin embargo, su ingreso en este escenario tampoco garantiza un cambio debido a que se les asignan comisiones y actividades de poca importancia y trascendencia pública. Asimismo, existen contradicciones hacia el interior de los distintos partidos políticos, ya que a pesar de que ellas suelen ser muy activas en su desempeño, siguen siendo discriminadas por las pocas oportunidades que les ofrecen. Solamente se cumple con lo establecido por la ley y no ceden espacios para estimular la participación femenina, ya que esto implicaría pérdida de espacios para los que detentan el poder.

En términos de representación política, la equidad de género todavía está lejos de alcanzarse, tal y como se observa en los datos ofrecidos. Esta subrepresentación no sólo la padecen las mujeres en los números, también se observa una representación simbólica estereotipada en las relaciones de poder que se entablan al interior del espacio político, en el cual se siguen reproduciendo los esquemas culturales tradicionales. De manera que se encuentra una relación directa entre la representación simbólica y política, la primera influye directamente a la segunda y es determinante en la creación e interacción de los contextos políticos.

En este sentido, el empoderamiento de las mujeres no es factible y enfrenta obstáculos y retos pendientes, mientras que ellas no sean

vistas como sujetos con capacidades iguales por sus pares masculinos, se respeten los horarios y espacios de trabajo, y se les incluya en la toma de decisiones estratégicas, la cultura democrática no tendrá un avance real.

Mientras que ellas no tengan una toma de conciencia de la discriminación de que son objeto, pues si bien se desarrollan como mujeres que han escalado al poder, éste es un lugar hostil para su desarrollo político y personal. Se hace necesario que se cultive una conciencia de género que les permita unirse y fortalecerse ante las adversidades que enfrentan, para que sea factible un avance como grupo político que integre los intereses femeninos en las agendas de gobierno.

Como lo señala Yolanda Morales (2012) regidora de Ciudad Juárez: “El mayor obstáculo es que no existe una conciencia plena entre las mujeres sobre su derecho a participar activamente en la política y puestos de poder; y las pocas mujeres que se encuentran en el poder consideran que entre el género femenino no hay solidaridad y apoyo para las que se encuentran en posiciones estratégicas y jerárquicas importantes”.

Finalmente, queda decir que este primer acercamiento ha creado nuevas interrogantes que nos permitirán seguir avanzando en una investigación más profunda y que maneje otras vertientes. Sería significativo centrarse en la vida interna de los partidos políticos porque ellos son los responsables directos de integrar, dirigir y potencializar las trayectorias de las mujeres que militan en ellos. Conociendo los adentros de sus estructuras, ideologías, plataformas e historias, será posible responder a algunos de los pendientes que quedan: nuestra propuesta es observar bajo la mirada de los partidos políticos, con el propósito de identificar y analizar las posturas que guardan hacia los sujetos femeninos, a los cuales sólo han dejado saldos negativos.

Fuentes

- Bareiro, Line. "Las recién llegadas. Mujer y participación política". En Bareiro, Line y Soto Clyde (coords.) *Sola no basta. Mecanismos para mejorar la participación política de las mujeres*. CDE-Fundación Friedrich Ebert, Asunción, Paraguay 1998. Documento en línea. http://www.iidh.ed.cr/comunidades/derechosmujer/docs/dm_documentospub/Estudios%20Basicos%204/8.%20Las%20recien%20llegadas.pdf [Consultado el 16 de abril de 2012]
- Burín, Mabel y Emilce D. Bleichmar. *Género, psicoanálisis, subjetividad*. Buenos Aires, Paidós. 1996.
- Butler, Judith. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Paidós. Buenos Aires. 2002.
- CNN México. "Juanitas, una estrategia política para evadir la ley". Noticia del lunes 5 de diciembre de 2011. Disponible en www.mexico.cnn.com
- Denman, Catalina y Elsa Cornejo, et. al. "Poder y empoderamiento de las mujeres". En *Región y Sociedad*. Vol. XI No. 18, 1999, pp. 189-197. Documento en línea http://lanic.utexas.edu/project/etext/colson/18/18_8.pdf [Consultado el 29 de abril de 2012].
- El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós. México, D.F. 2001.
- Monedero, Juan Carlos. "Representación política". En *Diccionario Crítico de las Ciencias Sociales*. Universidad Complutense de Madrid. En línea www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/.../representacion_politica.htm [consultado el 15 de octubre de 2012].
- García Cossío, María Ileana. "Más presencia pero...¿más poder?". Revista *Alcaldes de México*, no. 25, marzo 2012.
- González Marín, María Luisa. "Mitos y realidades sobre la participación política de las mujeres". En González Marín, María Luisa y Patricia Rodríguez (Coords.) *Límites y desigualdades en el empoderamiento de las mujeres en el PAN, PRI y PRD*. Porrúa-UAM-I-UNAM. México, D.F., 2008, pp. 19-32. <http://redalyc.uaemex>

mx/redalyc/html/267/26700119/26700119.html [Consultado el 29 de abril de 2012].

Jones, Kathleen B. "Hacia una revisión de la política". en *Revista Política y Cultura*, Otoño, No. 1. UAM-X. México, D.F. 1992, pp. 277-298. Documento en Línea.

Lagarde, Marcela. *Democracia Genérica*. Red Latinoamericana de Educación Popular Entre Mujeres. REPEM-México y Mujeres para el Diálogo. México, 1994.

Lamas, Martha. *Feminismo. Transmisiones y retransmisiones*. Taurus. México, D.F., 2006.

Pitkin, Hannah. *El concepto de Representación*. Centro de Estudios Constitucionales, Madrid. 1985.

Sartori, Giovanni. "En defensa de la representación política". Conferencia dictada en el Congreso de los diputados españoles con motivo del vigésimo aniversario de la Constitución de 1978. *Revista claves de razón práctica*. No. 91, 1999.

--- *La Política-Lógica y Método en las Ciencias Sociales*. FCE. Mexico, D.F. 1984.

Páginas electrónicas

Congreso Estatal del Estado de Chihuahua. Documento en línea www.congresochihuahua.gob.mx/diputados/partidos.php. [Consultado el 17 de marzo de 2012].

Diccionario crítico de ciencias sociales. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/.../representacion_politica.htm [consultado el 18 de marzo de 2012].

Instituto Nacional de las Mujeres. Documento en línea www.inmujeres.gob.mx [Consultado el 18 de marzo de 2012].

Instituto Federal Electoral. Documento en línea. <http://www.ife.org.mx/portal/site/ifev2> [Consultado el 20 de abril de 2012].

Ley Electoral del Estado de Chihuahua. <http://www.chihuahua.gob.mx/atach2/codesoypc/uploads/Lecturas%20de%20Pol%C3%ADtica%20Social/Normativa/%C3%81mbito%20>

- estatal/Ley%20electoral%20del%20estado%20de%20Chihuahua.pdf [Consultado el 20 de abril de 2012].
- Periódico *Los Andes*, documento en línea <http://www.losandes.com.ar/notas/2010/11/1/presidentas-america-latina-524571.asp> [Consultado el 25 de marzo de 2012].
- Periódico *El universal*, documento en línea, <http://yopolitico.redpolitica.mx/notas/?p=1359> [consultado el 25 de marzo de 2012].
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Documento en línea, www.undp.org.mx/spip.php?page=imprime&id_article=1758 [Consultado 31 de octubre de 2012].
- World Press. Documento en línea. [www.http://informacionpolitica.wordpress.com/category/legislatura](http://www.informacionpolitica.wordpress.com/category/legislatura) [Consultado el 20 de abril de 2012].

Entrevistas

Regidoras

- Contreras, Xochitl. PAN. 3 de abril de 2012.
- Gaytán, Josefina. PAN. 3 de abril de 2012.
- Morales, Alma Yolanda. PRI. Ex diputada local. 3 de abril de 2012.
- Ruiz Ríos, Paola Berenice. 12 de abril de 2012.
- Tarín, Irma. PRI. 2 de abril de 2012.

Diputadas

- Aguilera, Liz. PRI. 10 de abril de 2012.
- Gómez Licón, Ana. 9 de abril de 2012.
- Martínez Bernal, Inés Aurora. PAN. 10 de abril de 2012.

Resumen

En el presente artículo presentamos, de manera resumida, los hallazgos de un estudio de corte cualitativo-interpretativo centrado en el análisis del proceso de re-significación, por parte de un grupo de estudiantes de nivel secundaria en Ciudad Juárez, Chih., México (2009-2010), de los productos de la cultura de medios. El objetivo central fue documentar, exponer y analizar la influencia que tienen las representaciones socioculturales promovidas por la cultura de medios entre los y las jóvenes con el fin de sustentar la importancia de alfabetización crítica de la cultura de medios para las políticas públicas de educación. El argumento principal del estudio es que los y las jóvenes son acríticos ante la ausencia de la diversidad cultural (género/sexo, raza/etnia y clase) en los materiales de medios, principalmente los de corte mercantil. Esta investigación fue realizada como parte de los requisitos para obtener el grado de MA en Ciencias Sociales con la especialidad en Género y Cultura otorgado por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Palabras clave: Cultura de medios, alfabetización crítica, representaciones socioculturales, políticas públicas

Abstract

In this article, we present a succinct version of the findings obtained through a qualitative-interpretative study centered on the analysis of the re-signification process of mass media cultural products by a group of secondary level students in Cd. Juárez, México (2009-2010). The main objective was to expose, document and analyze the influence of media sociocultural representations promoted by media culture in order to illustrate the importance of the promotion of critical media literacy as part of public policies in education. The main argument was that the young students (female and male) who participated, are uncritical of the non-representation or misrepresentation of cultural diversity (gender/sex, race/ethnicity, and class) in media messages, mainly in commercial media. This study was conducted by Elia Rodríguez Pacheco as part of the requirements to obtain the degree of MA in Social Science with a specialized area in Culture and Gender granted by the Autonomous University of Ciudad Juárez.

Key words: Media culture, critical media literacy, sociocultural representations, public policy

Representación de las identidades culturales: propuesta de alfabetización crítica de la Cultura de Medios

*Elia Arizbeth Rodríguez Pacheco**

*Clara Eugenia Rojas Blanco***

*Nacionalidad: Mexicana. Grado: Maestría en Ciencias Sociales. Especialización: Estudios culturales y de género. Adscripción: Universidad autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: eliardz_1@hotmail.com

**Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctorado en Retórica y Comunicación Profesional. Especialización: Retórica y Comunicación con Mujeres. Teoría y análisis del discurso. Estudios de las Mujeres. Adscripción: Departamento de Humanidades. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: crojas@uacj.mx

Fecha de recepción: 7 de mayo de 2012

Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2012

Introducción

En la actualidad, los medios de comunicación masiva, así como las nuevas tecnologías de información y comunicación, juegan un rol trascendental en la vida cotidiana de las personas, dado que ofrecen múltiples formas de entretenimiento, esparcimiento y aprendizaje. Por lo tanto, no sólo es pertinente, sino ineludible, analizar el papel que juegan estos medios en la promoción y reforzamiento de prácticas diversas, así como en la construcción simbólica de las identidades promovidas y reforzadas por las representaciones socioculturales a través de la cultura de medios.

Hoy en día, los medios, así como las nuevas tecnologías de información, conforman poderosos instrumentos para promover espacios virtuales de educación formal, pero también son medios generadores de educación no formal y de transmisión cultural. Si bien tienen el potencial suficiente para promover un mejor y mayor entendimiento de las relaciones sociales interculturales, este potencial sólo se puede lograr en la medida en que plasmen las realidades, complejidad y dinámica de la diferencia cultural como diversidad y no como desigualdad. Sin embargo, la situación contemporánea se caracteriza por las múltiples paradojas que plantean el acceso a los medios de comunicación y el aprendizaje de nociones básicas sobre los medios de información y comunicación, esto es, la alfabetización informativa y mediática, y a la vez la pertinencia de promover la alfabetización crítica que proporcione los medios ideológicos para reconocer la riqueza de la diferencia cultural como diversidad y no como desigualdad.

En el presente artículo se presenta, de manera resumida, un estudio de corte cualitativo-interpretativo realizado para obtener el grado de maestría en Ciencias Sociales. El estudio se enfoca en el análisis del proceso de re-significación, por parte de un grupo de estudiantes de nivel secundaria en Ciudad Juárez, Chihuahua (2009-2010), de la representación de las identidades culturales de clase, género y etnia, promovidas por los productos de la cultura de medios.

El objetivo central del estudio fue documentar, exponer y analizar la influencia que tienen las representaciones socioculturales promo-

vidas por la cultura de medios entre los y las jóvenes que estudian la secundaria pública, con el fin de documentar la importancia de la alfabetización crítica de la cultura de medios para las políticas públicas de educación. Esta investigación se realizó a través de tres pasos metodológicos:

- (1) Exponer, documentar y analizar los hábitos de consumo de medios de un grupo de estudiantes de nivel de secundaria.
- (2) Exponer, documentar y analizar las representaciones socioculturales de género, raza y clase tanto a nivel lingüístico, como icónico en los materiales seleccionados.
- (3) Exponer, documentar y analizar el proceso de lectura de los textos seleccionados (construcción y negociación de sentido) por parte de los y las estudiantes.

La investigación parte del supuesto de que los y las jóvenes son acríticos ante la ausencia de la diversidad cultural en los materiales de medios, principalmente los de corte mercantil, que favorecen las miradas hegemónicas y excluyentes en términos de género/sexo, raza/etnia, y clase (en términos de las relaciones de poder representadas en el proceso de exclusión e inclusión). Las preguntas que guiaron la investigación son: ¿Qué medios consumen cotidianamente los y las estudiantes de secundaria en Ciudad Juárez? ¿Cómo influyen las representaciones de raza, género y clase en la posible construcción de la identidad de los y las estudiantes a nivel secundaria en Ciudad Juárez? ¿Qué representaciones están presentes o ausentes en los textos elaborados por los y las participantes?

De esta manera, se argumenta que no sólo es pertinente, sino urgente, que se realicen investigaciones sobre la influencia de los medios en las sociedades, de manera contextualizada. Existen investigaciones desde los estudios culturales que revelan la influencia de los medios en diferentes sectores de la sociedad, sin embargo, existen pocas propuestas que contribuyan a promover políticas públicas que estimulen la alfabetización crítica del contenido expuesto por la cultura de medios.

Consideraciones teóricas

La fundamentación teórica de la investigación está enmarcada en las discusiones contemporáneas sobre los estudios culturales críticos sobre cultura de medios. Los estudios culturales críticos son marcos epistemológicos de la teoría de la comunicación y los medios de comunicación, es decir, centran sus investigaciones en el análisis en la construcción discursiva de las relaciones de poder que se reproducen y refuerzan a través de la representación de las identidades de la cultura de medios, principalmente de los medios de corte mercantil. Dentro de estos marcos se consideran los medios de comunicación como un aparato ideológico importante dentro de las sociedades. Se han convertido en ejes transversales dentro de los discursos hegemónicos (Hall, 1997).

En este sentido, el informe mundial de la UNESCO (2010:137) menciona que “los medios de comunicación y las industrias culturales se han convertido en sectores de gran dinamismo económico, social y político, y gracias a ello configuran de modo creciente las identidades, visiones globales, valores y gustos individuales y colectivos, poniendo en entredicho los sistemas de la educación formal”.

De acuerdo con Hall en Stevenson (1995:71),

...los medios masivos de comunicación operan a través de la producción de códigos hegemónicos que aglutinan a la sociedad. Además los códigos que representan lo real se recogen de un limitado campo de discursos dominantes basados en una gama restringida de explicaciones sociales.

Los medios de comunicación como la radio, televisión, periódicos, revistas, internet, entre otros, proveen de materiales que forman identidad a lo masculino, femenino, clase social, nacionalidad, etnia, entre otras. Forman una cosmovisión de lo que es bueno o malo para cada grupo o identidad a través de la representación e ideologías. Además, son una herramienta de las ideologías dominantes para transmitir identidades, Kellner (1995:59) menciona que

Los medios de comunicación son una profunda y, a menudo, errónea fuente de la pedagogía cultural, que contribuyen a la educación acerca de cómo comportarse y qué piensan, sienten -el miedo y el deseo- y qué no. Los medios de comunicación son formas de la pedagogía que nos enseñan cómo ser hombre y la mujer, cómo vestirse, mirar y consumir.

Los discursos, prácticas y significados no son más que las construcciones socio-culturales, elementos que intervienen para transformar una identidad, según Martínez y Bonilla, en Plaza (2003: 28) “la identidad permite tomar conciencia de sí mismo, de nuestro lugar en el mundo y en relación a los demás”, formando una conciencia social según los patrones culturales, sociales y políticos.

Por tanto, podemos afirmar que los medios de comunicación constituyen los distintos escenarios de representación que definen las cuestiones de clase, raza, sexo, género e identidad. Además, son lugares privilegiados donde se interpreta, construye y disputa la lucha por el sentido en las culturas contemporáneas. Tienen el poder de reflejar y comunicar con determinadas ideologías como es una cultura.

En este contexto mediado, los estudios culturales críticos proponen el análisis de la cultura de medios como un espacio en donde se recrean y se reproducen discursos y prácticas de los grupos dominantes. Bordo, en Plaza (1999: 27), argumenta que “Vivimos en una época en que la imaginaria de masas tiene un poder para instruir sin precedentes”.

Por su parte, Zubieta (2000: 118) sustenta que la “cultura de masas, se compone de múltiples estrategias de poder como la de reproducir y estandarizar una versión unidimensional de la realidad; re-producción en serie de las condiciones de posibilidad del sistema capitalista en el terreno de lo simbólico y en el espacio del ocio y del esparcimiento”. Por lo tanto, los medios de comunicación se encargan de transmitir a través de su contenido, ya sea con imágenes o texto, ese conocimiento o sentido de la realidad, que es tomado como “verdadero” y que las personas implícitamente lo aplican en su cotidianeidad. Además la

comunicación se convierte en una mediación entre la sociedad y el individuo.

Valenzuela (2003: 23) menciona que “los estudios culturales analizan las formas explícitas o difusas de persistencia cultural a partir de la investigación de las tradiciones orales y las culturas locales frente a una supuesta cultura común o una cultura sin rostro”.

En general, los estudios centrados en comprender los procesos culturales promovidos por la cultura de medios son multifacéticos, pero necesariamente contemplan conceptos claves aportados desde los estudios culturales críticos, dado que éstos se enfocan en la relación entre la sociedad y cultura.

Estudios de audiencia

Los actos de leer una revista, mirar la televisión, escuchar la radio, navegar en internet, son una práctica social importante, pues tienen siempre algún tipo de impacto en las audiencias o receptores. Los medios son poderosos agentes de socialización y, específicamente, difusores de información —estructurante y estereotipada, sustentada en normas y creencias que contribuyen a recrear y reforzar la discriminación de grandes sectores de la población.

Si bien, los medios de comunicación son agentes de socialización para que se reproduzca y recree el contenido de los mensajes, debe haber una dinámica en donde primeramente haya una representación que conlleve a una apropiación del contenido o mensaje por parte de las audiencias.

Según Stuart Hall (1980), antes de que este mensaje pueda tener un “efecto”, satisfacer una “necesidad” o ser puesto en “uso” debe primero ser apropiado en tanto discurso significativo y estar significativamente codificado. Es este conjunto de significados codificados el que “tiene un efecto”, influye, entretiene, instruye o persuade, con consecuencias de comportamiento, perceptuales, cognitivas, emocionales, ideológicas muy complejas.

Es decir, Rojas (2010: 56) menciona que “en los estudios de la cultura de medios y su aparente impacto en las audiencias, se trata de

mostrar un panorama de cómo los medios masivos de corte comercial y los materiales que conforman la cultura de medios han contribuido —en mayor o menor medida— a reforzar y recrear visiones parciales de la sociedad, favoreciendo la exclusión, intencional o no, de la diversidad sociocultural”.

Por su parte, Grimso (1999: 8) menciona que

los medios son un elemento constitutivo de la sociedad y la cultura contemporánea. Por lo tanto, es necesario estudiar la sociedad y la cultura para poder decir algo sobre sus tecnologías y sus usos. Si los medios —y los procesos de interacción simbólica, son un elemento clave del mundo contemporáneo, no se trata de estudiar a los medios en sí sino en sus imbricaciones con los procesos socioculturales más amplios.

Las investigaciones desde los estudios culturales críticos han centrado su interés en las audiencias, con el propósito de estudiar los procesos de construcción, entendimiento, representación e interpretación de los mensajes mediáticos desde las audiencias, puesto que se reconoce que las audiencias son activas durante el proceso mediático.

Por su parte, Hall (1980) define tres formas en la que un texto puede ser codificado. La primera la llama lectura hegemónica, en esta se da una interpretación del texto, privilegiando lo que el texto sugiere. Cuando el sentido del texto es cuestionado sutilmente, la llama lectura negociada. Y, la lectura opositora, es cuando el receptor va en contrapelo del texto.

Estas tres lecturas propuestas por Hall, son utilizadas para “situar los textos dentro de las estrategias discursivas dominantes, al mismo tiempo que se los liga con una audiencia ya codificada” (Grimso; 1999: 98).

Teoría de las identidades en la intersección de género, etnia y clase

Los estudios culturales críticos centran sus análisis en torno a la formación de las identidades. Giménez en Valenzuela (2000: 47), menciona que se debe concebir a la identidad como “elemento de una teoría de la cultura distintivamente internalizada como habitus (Bourdieu, 1979: 3-6) o como ‘representaciones sociales’ (Abric, 1994: 16) por los actores sociales, sean éstos individuales o colectivos”.

Asimismo, el autor argumenta que “la teoría de la identidad parte de la misma idea de distinguibilidad, es decir, la identidad se atribuye en primera instancia a una unidad distinguible. Las cosas sólo pueden ser distinguidas, definidas, categorizadas y nombradas a partir de rasgos observables. Tratándose de las personas, la posibilidad de distinguirse de los demás también tiene que ser reconocida por los demás en contextos de interacción y de comunicación, lo que requiere una “intersubjetividad lingüística” que moviliza tanto la primera persona (el hablante) como la segunda persona (el interpelado)” (Valenzuela, 2000: 47)

Es decir, aunque las personas se perciban distintas, tienen que ser reconocidas para que existan social y públicamente. Para comprender la complejidad sobre la identidad, tenemos que percibir a los individuos como seres sociables. Una persona no puede vivir en individualidad, sino al contrario, es necesaria la pertenencia social. Las identidades sociales son un complejo aparato de conexiones entrelazadas donde intervienen distintas expresiones sociales como el Estado, la iglesia, la educación, el contexto económico e histórico, transversalizado en su mayoría por los medios de comunicación, que le dan sentido a las cosas.

Es decir, el sentido es producido por la dinámica entre las instituciones sociales y las sociedades a través de una negociación que termina estableciendo el sentido de las cosas en ciertas sociedades.

Se puede afirmar que hay distintas formas de analizar las identidades, por lo tanto, es importante tener en cuenta que existen identidades fragmentarias. Al respecto, Sandra Harding (1993) menciona que

una identidad puede estar subdividida en muchas más. Por ejemplo, las mujeres, es una identidad hasta cierto punto global, pero en las mujeres existe una fragmentación, porque hay blancas, negras, latinas, pobres, ricas, anglosajonas, chicanas, entre otras. Lo que conlleva a cosmovisiones diferentes.

Si existen distintas identidades, quiere decir que hay diferentes maneras de comprender lo que se está viendo y leyendo, es decir, no es la misma interpretación la que una joven anglosajona realizará de una revista juvenil, a la interpretación de una joven latina de la misma revista, esto debido a que la forma de vivir es distinta, y por lo tanto implica procesos cognitivos muy diferentes.

Además, Harding (1993) menciona que es importante tener en cuenta estas diferencias porque sólo así podremos comprender a las otras, a los otros. Porque los procesos en la vida cotidiana difieren mucho. Aquí es donde entra la complejidad de los estudios culturales, porque en cada grupo existen identidades fragmentadas y necesitamos estar consientes de estas diferencias para poder analizar los procesos, desde una mirada equitativa. Esto significa que a todo nombre hay que asignarle una representación, una declaración y una petición. Las identidades sociales están marcadas o clasificadas por patrones de género, raza y clase; los cuales marcan las identidades dominantes y a las dominadas, es decir, estos patrones definen cuáles identidades sociales son las “mejores” y cuáles son las “otras”. Por esto mismo, para efectos de análisis de la investigación, se estableció como categorías de análisis género, raza y clase, enmarcadas desde los estudios culturales críticos.

El género es un factor importante para definir una identidad. Antes de cualquier etiqueta, se nos divide en dos grupos, femenino o masculino. Entre las sociedades el primer factor que divide es el sexo, incluso antes de nacer lo primero que se pregunta es si será hombre o mujer. Cuando nacemos se nos impone una serie de códigos sociales que dividen e identifican, si eres mujer el color rosa se verá en la mayoría de tus pertenencias y si eres hombre el azul es el que predominará. Después de dejar clara la diferencia, se nos imponen roles asignados a cada sexo, y que en la mayoría de las sociedades son parecidos.

Buttler (2008: 297) menciona que es “una identidad instituida por una repetición estilizada de actos. Más aún, el género, al ser instituido por la estilización del cuerpo, debe ser entendido como la manera mundana en que los gestos corporales, los movimientos y las normas de todo tipo, constituyen la ilusión de un yo generalizado permanente”.

Por lo tanto, el concepto género no solo se comprende como la clasificación binaria de los sexos, sino también, como los roles establecidos o atribuidos social y culturalmente a cada uno. “El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott; 1996: 23).

Asimismo, “el género no designa a un ser sustantivo, sino a un punto de unión de relativo entre conjuntos de relaciones culturales e históricas específicas” (Butler; 2007: 61). Es decir, el género marca patrones culturales establecidos por las sociedades y el tiempo. No podemos analizar la formación de las identidades dejando a un lado el género, puesto que es una categoría inicial para la formación de la identidad.

Se sabe que al nacer una persona lo primero que se define es el género, pero en segundo término, culturalmente se define la raza a la que pertenece. El tener la piel “blanca”, “morena”, “negra” o “pálida”, ayuda a la clasificación. Cada una tiene un valor jerárquico, donde la blanca ocupa la cúspide, seguida de la pálida, de rasgos orientales, la morena y al final la negra.

Se estableció como la segunda categoría de análisis la raza. Se habla de raza, no de una manera esencialista ni biologicista, sino performativa, es decir, producen ciertas prácticas de poder. De antemano se conoce que la utilización de la conceptualización raza queda desde algunas perspectivas obsoleto. Sin embargo, se utiliza el concepto puesto que los estudios culturales críticos lo reconocen en cuestión de poder.

Es decir, “el racismo es siempre históricamente específico, sean cuales sean las características comunes que pueda parecer compartir con otro fenómeno social similar. Aunque puede basarse en las huellas culturales e ideológicas depositadas en la sociedad por fases históricas previas, siempre asume formas específicas que surgen de condiciones y

una organización de la sociedad actuales —no pasadas—” (Hall 1978: 26). Por esto mismo, la categoría de raza en cuestión a racismo, se retoma para el análisis de las identidades, puesto que define ciertas prácticas de poder.

La clase social, es otra categoría importante para el análisis. Entendiendo la clase social desde una perspectiva marxista, que remarca la diferencia y el poder de una clase sobre otra.

Además, las clases sociales según Bourdieu, “proponen una diferenciación de clases atendiendo no únicamente a las propiedades o a las relaciones de producción, sino a la manera en que estas propiedades en relación conforman un habitus de clase determinado y cómo éste se sostiene con las prácticas de las que es producto” (1988).

Estos conceptos para el análisis (género, raza y clase) son sistemas simbólicos que estructuran a las diferentes sociedades y culturas, por esto mismo, se rescata la importancia de analizar las identidades socioculturales desde estas categorías. Todas estas etiquetas que nos distinguen entre sociedades, culturas, individuos, aportan significados identitarios, Butler (2008: 298) afirma que “el cuerpo termina portando significados culturales”.

La alfabetización crítica de la cultura de medios

Este concepto es manejado y utilizado por Kellner (1995: 2), desde los estudios culturales críticos, como *media literacy*, el autor menciona que es un importante recurso para las personas y los ciudadanos en el aprendizaje de cómo hacer frente a este entorno cultural promovido por los medios masivos. La traducción de *media literacy* se manejará, en este caso, como alfabetización crítica de la cultura de medios. Esta definición se relaciona con la propuesta por la UNESCO (2010) como alfabetización mediática.

En este orden de ideas, la UNESCO (2010) propone y enfatiza la importancia de una alfabetización mediática, pero advierte que, “...con los nuevos crecimientos de contenidos digitales en internet y la amplia disponibilidad de medios intercambiables y fáciles de reproducir que ofrecen nuevas posibilidades, también representan nuevos desafíos

para la diversidad cultural” (146). También argumenta la importancia de la influencia de los medios en las sociedades, por esto mismo, propone la alfabetización mediática como un medio o herramienta para re-significar la influencia.

Uno de los objetivos de la alfabetización informativa y mediática, según la UNESCO (2010), “...debe reconocerse como herramienta para el empoderamiento y la creación de capacidad en la producción de contenidos locales” (172).

Además, la UNESCO (2010: 155) reconoce que los estudios culturales, “son factor importante de las actividades de alfabetización mediática. Las audiencias activas pueden decodificar por su cuenta las representaciones problemáticas” (McLaren, Hammer, Sholle, Reilley, 1995).

La alfabetización mediática propone que se fomente en las personas la capacidad crítica, evitando una mirada hegemónica que discrimina o excluye a algunas culturas, donde se acepta los modos de vivir y consumo de una sola cultura.

Cuestiones metodológicas

Esta investigación analiza las representaciones socioculturales de clase, etnia y género en los medios utilizando principalmente los enfoques y las herramientas de corte cualitativo interpretativo propuestas por los estudios culturales críticos. El paradigma cualitativo propone “entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor; además este paradigma produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1990: 42). Como el objetivo de la investigación es analizar las representaciones socioculturales en los medios de comunicación desde los y las jóvenes, el paradigma cualitativo nos propone herramientas de análisis donde se rescate la participación activa de los y las participantes del estudio.

Asimismo, la investigación toma en cuenta las teorías feministas que plantean la necesidad de revalorar “el conocimiento situado y el punto de partida como pautas necesarias para co-construir la posibi-

lidad de una objetividad fuerte” (Haraway, 1992; Harding 2001). Para el análisis, se tomo la categoría de género como un eje organizador de los conocimientos y prácticas de la vida social. Por tanto, el estudio plantea analizar la relación entre las siguientes categorías: género, identidades culturales y representaciones sociales.

Para el análisis de las etapas de la investigación se tomaron en cuenta herramientas del análisis de discurso y de los estudios de audiencia. Es importante, tomar aspectos metodológicos del análisis del discurso, puesto que se trata de rescatar las significaciones textuales e icónicas de los personajes que crearon los y las estudiantes, además de revisar de qué manera los medios más utilizados por ellos/as aportan construcciones de sentido de la realidad.

El análisis del discurso permite “precisar más allá de las formas lingüísticas, la verdadera finalidad de un mensaje: hacer saber (información), hacer pensar (persuasión), hacer hacer (incitación), hacer saber-hacer (instrucción); especificar las variables socio-contextuales que rodean la situación de comunicación (“quien dice a quién”, “a propósito de qué”, “para decir qué” y “en qué circunstancia”) y evidenciar el proyecto de influencia en el que se encuentran comprometidos los interlocutores en el acto de comunicación “ (Molero de Cabeza, 2006:16).

Se utilizarán herramientas de los estudios de recepción, puesto que uno de los objetivos de la investigación es analizar el proceso de lectura y significación por parte de los y las estudiantes, a través, de los personajes creados. Para el análisis de recepción se utilizarán los tipos de lecturas que propone Stuart Hall.

Según Grimso (1999:18) Hall planteó que, frente a los discursos mediáticos, existen tres posiciones posibles de lectura definidas por la relación entre las estructuras de significación de la producción y de la recepción que a su vez se vinculan a posiciones sociales. Cuando hay coincidencia y aceptación, la lectura es dominante. Cuando hay cierta coincidencia con los significados preferentes propuestos pero el espectador necesita adaptarla localmente, las lecturas son negociadas. En cambio, cuando la posición social del espectador se vincula a un rechazo de significados, la lectura es oposicional.

Etapas del estudio

El estudio se realizó a partir de tres etapas:

- (1) diagnóstico de consumo de material de medios entre estudiantes a nivel de secundaria;
- (2) un análisis cualitativo de contenido del corpus de textos seleccionados
- (3) un análisis cualitativo de recepción o proceso de lectura y apropiación del contenido de los medios por parte de las/os estudiantes.

(1) Diagnóstico de consumo y preferencias

Para esta primera parte de la investigación, como herramienta se utilizó un cuestionario semi-estructurado para recolectar información o datos pertinentes a los hábitos de consumo de medios por parte de los y las participantes del estudio.

El cuestionario permitió establecer un panorama de contextualización económica, social y cultural de los y las estudiantes. Esta primera parte, arrojó información que ayudó en el análisis y comprensión de las dinámicas entre los y las estudiantes con los medios masivos de comunicación.

Con los resultados del cuestionario semi-estructurado se identificaron tres medios de comunicación que preferentemente utilizan los y las estudiantes como entretenimiento diario. La televisión, el internet y los videojuegos, son las formas más comunes de entretenimiento que utilizan. La televisión fue el medio que principalmente es utilizado por los y las estudiantes, los videojuegos en segundo lugar y el internet en tercera. Además, ayudo a identificar cuáles son las programaciones más vistas por jóvenes de esta edad.

(2) Lectoras/es como productoras/es

En esta etapa se utilizó la herramienta lectoras/es como productoras/es, esta herramienta fue diseñada por la doctora Clara Eugenia Rojas

Blanco durante la realización de su tesis de maestría, la cual lleva originalmente el nombre de lectores como productores.

Consiste en proponer a los y las participantes de la investigación la creación de algún material textual o icónico, que puedan proponer para cierto medio de comunicación. En el caso de la investigación, se pidió que crearan un personaje que pudieran proponer para su programa, telenovela, serie televisiva, videojuego, página de internet, grupo musical, etc. basado en el gusto o entretenimiento personal y cotidiano de cada estudiante. La única instrucción que se les dio fue que describieran al personaje física y emocionalmente. Cada estudiante se encargó de describir e incluso dibujar a su personaje.

(3) Análisis de textos elaborados por las y los estudiantes

Esta última etapa se utilizó para analizar los personajes creados en la etapa anterior. Se realizó una correlación entre los personajes y los cuadros de los medios más utilizados por los y las estudiantes (primera y segunda etapa del estudio), así mismo, se tomaron en cuenta las representaciones de género, raza y clase presentes en los personajes. Se analizaron desde la teoría Stuart Hall de los tipos de lecturas, que en el apartado de consideraciones teóricas se abarcó brevemente.

Entre los hallazgos más significativos, se encontró que los y las estudiantes son efectivamente audiencias activas en cuanto a la negociación de las representaciones sociales. Sin embargo, su marco epistémico se limita a las distintas programaciones que ofrecen la televisión o videojuegos, es decir, aunque los y las estudiantes negocian el contenido, dicha negociación se basa en las diferentes herramientas epistemológicas propuestas por los medios de comunicación que limitan las miradas hacia las distintas opciones culturales que existen.

En cuestión a las representaciones de género en los personajes, se atribuyen características y roles que se basan en las cuestiones de género y sexo. Por ejemplo, los personajes femeninos se caracterizaron por resaltar los roles de género atribuidos culturalmente a las mujeres como sensibilidad, amorosa, débil, comprensiva. A diferencia de los personajes masculinos, donde resaltaron las características como fuerte, héroe, jugador de algún deporte, o con poderes extraordinarios.

Los personajes están marcados por características raciales como color de piel y ojos, además se encontró el rechazo a ciertas características raciales que son atribuidas a las personas negras o morenas. También se encontró que se les atribuyen ciertos estereotipos por el color de piel, por ejemplo uno de los personajes es definido como un “cholo” y se le atribuyen características raciales de latinos, características encontradas en el personaje de videojuego San Andreas, famoso en jóvenes de esta edad.

En cuestión de la clase social, la mayoría de los personajes se pueden categorizar en la clase media, puesto que en algunos personajes se resalta qué tipo de ropa y calzado que pertenecen a cierta marca, y que no son accesibles en cuestiones de precios.

Entre otros hallazgos, se encontró la aparición de características que se le atribuyen a la cultura juvenil “emo” en los personajes, como por ejemplo el fleco, la vestimenta, los colores. Este hallazgo refuerza la propuesta de Hall en cuestión a la lectura negociada. La mayoría de los y las estudiantes crecieron mirando caricaturas o animes de origen japonés, y algunas características atribuidas a la cultura juvenil “emos” están relacionadas con los personajes de estas caricaturas o animes.

Actualmente, la televisión es vista como un símbolo de entretenimiento y placer cotidiano. Los medios masivos de comunicación se han convertido en las niñeras del entretenimiento, convirtiéndose en fuentes pedagógicas de ciertas normas y valores sociales y culturales. Por esto mismo, la importancia de la investigación de exponer, desde una manera contextualizada, la influencia de los medios masivos como herramientas pedagógicas y resaltar la importancia de una alfabetización crítica en los y las jóvenes que se encuentran en la formación de sus identidades.

A manera de cierre. Una mirada crítica a los medios desde la alfabetización crítica de la cultura de medios

La investigación realizada, permitió mostrar la importancia y relevancia del rol que tienen los medios masivos de comunicación como fuentes pedagógicas de las personas, en este caso, de los y las estudiantes.

Donde aportan elementos, desde la educación informal, que ayudan a la comprensión de la realidad. Por lo tanto, la cosmovisión del mundo o realidad está estrechamente relacionada con lo que los medios masivos de comunicación nos muestran como lo correcto, bueno, bonito, aceptable o no aceptable.

Durante el proceso de la investigación, se encontró que los contenidos de los medios de comunicación masiva, producen, definen y crean materiales que aportan a las identidades sociales y culturales. Las investigaciones sobre audiencias y cultura de medios, desde los estudios culturales críticos, ya habían evidenciado esta problematización. Sin embargo, Giroux (1994:1) menciona que “los teóricos educacionales demuestran tan poco interés en los estudios culturales como los dedicados a los estudios culturales en las teorías de escolarización y pedagogía”.

La aportación de esta investigación, en primera estancia era mostrar esta problematización de los contenidos mediáticos, pero de una manera contextualizada. Así mismo, el objetivo final es documentar para exponer la importancia de una alfabetización mediática en el nivel de secundaria.

La UNESCO (2010:148) afirma que “para contrarrestar los efectos desfavorables de la nueva economía de la ‘orientación cultural’ es necesario promover las iniciativas de alfabetización mediática digital, teniendo particularmente en cuenta la necesidad de proporcionar al público los instrumentos que necesita y mantener la distancia crítica para utilizar de manera más eficaz los motores de búsqueda”. Así el aprendizaje de esa distancia crítica requiere de nuevas pedagogías.

Dentro del proceso educativo formal, el objetivo de la secundaria pública, según el plan de estudios de la SEP (Secretaría de Educación Pública) (2006) es “la adquisición de los conocimientos, el desarrollo de habilidades, así como las construcción de valores y actitudes; es decir, la formación en las competencias propuestas por el currículo común, a partir del contexto nacional pluricultural y de la especificidad de cada contexto regional, estatal y comunitario”. Asimismo, afirma que “las necesidades de aprendizaje se relacionan con la capacidad de

reflexión y el análisis crítico; la producción y el intercambio de conocimientos a través de diversos medios...” (8).

Se reconoce la importancia de formar una actitud crítica en los y las jóvenes, además menciona que “la secundaria incorpora temas, contenidos o aspectos particulares relativos a la diversidad cultural y lingüística de nuestro país” (SEP,2006:19). Según Giroux, (1994:2):

[...] históricamente las escuelas han sido organizadas alrededor de materias tradicionales basados en estudios (educación matemática) o en categorías disciplinares / administrativas (currículo e instrucción). Dentro de este tipo de división del trabajo, los estudiantes generalmente han tenido pocas oportunidades para estudiar temas sociales más amplios. Esta adhesión servil a estructurar el currículo alrededor de materias centralmente disciplinares está reñida con el campo de los estudios culturales cuyas energías teóricas están focalizadas en los asuntos interdisciplinarios, como la textualidad y representaciones refractadas de la dinámica de los géneros, la sexualidad, la subordinación de la juventud, la identidad nacional, el colonialismo, la raza, el etnicismo, y la cultura popular.

Por su parte, la SEP (2006:21) reconoce que existen contenidos o temas transversales que se abordan en varias asignaturas la educación ambiental, la formación en valores y educación sexual y equidad de género. Con lo expuesto durante la investigación, se abordó que los medios de comunicación reproducen y forman valores, en los cuales se puede integrar estos tres temas transversales que maneja el plan de estudios de la SEP. Por lo tanto, es importante que se adhiera la alfabetización mediática, puesto que aportaría lineamientos para la comprensión y ejercicio de la actividad crítica en estos temas, no sólo dentro de la escuela, también en las dinámicas diarias que se dan fuera de la escuela.

Sin embargo, en la educación formal, los medios masivos de comunicación se ven como herramientas o recursos tecnológicos didácticos, es decir, se utilizan como objetos que pueden ser de uso para ciertos

temas, utilizando por ejemplo un video que se encontró en You tube. Giroux (1996:3) afirma que:

[E]n el próximo siglo, los educadores no podrán ignorar la dura cuestión que las escuelas tendrán que enfrentar respecto a temas de multiculturalismo, raza, identidad, poder, conocimiento, ética y trabajo. Estos temas tendrán un mayor rol en definir el significado de la escolarización, la relación entre estudiantes y maestros, y el contenido crítico del intercambio en término de cómo vivir en un mundo que estará vastamente globalizado, altamente tecnologizado, y será más racialmente diverso que en otro momento de la historia. Los estudios culturales ofrecen posibilidades enormes para los educadores de repensar la naturaleza de la teoría y práctica educacional, así como lo que significa el educar a los futuros maestros del siglo veinte.

En este punto, Giroux menciona la importancia de las investigaciones desde los estudios culturales críticos, como herramientas epistemológicas para la transformación o resignificación de la educación formal, que aporte elementos constitutivos para la vida cotidiana de sus estudiantes.

La UNESCO (2010:172) menciona que “para la ejecución de programas de alfabetización mediática, no se debe limitar a la enseñanza de los niños, debe ponerse también a la disposición de la comunidad en general y especialmente de los profesionales de los medios de educación y estudiantes universitarios” (UNESCO,2010:172).

Para la inclusión de una alfabetización mediática en la secundaria, es importante que primeramente exista una preparación docente, se puede aplicar desde el inicio de la formación, o como actualización para los y las que se encuentran en el campo de trabajo.

Es importante que los y las jóvenes aprendan a leer críticamente los contenidos de medios, no se trata de eliminar o cambiar a los medios y sus contenidos, puesto que sería una tarea imposible de realizar. Se trata de intentar que los y las jóvenes expuestos a esta gran diversidad de medios masivos, que en su mayoría son utilizados como factores de entretenimiento y placer, tengan una actitud crítica y activa ante

éstos. Para ello, y en función de los hallazgos de esta investigación se propone la inclusión de cursos o talleres de alfabetización crítica de la cultura de medios en la currícula de la escuela pública, en este caso la secundaria. La propuesta es exponer la importancia de la alfabetización crítica de medios, que aporte un cambio en las políticas públicas educativas directa o indirectamente relacionadas con la prevención de la discriminación de género, clase, raza, región, habilidad, entre otras posiciones sociales y culturalmente construidas y reforzadas por relaciones de poder. Esto puede ser trabajado desde el modelo pedagógico que se está trabajando actualmente en secundaria, el modelo por competencias. La alfabetización crítica de medios puede ser trabajada como una competencia genérica, puesto que no solo aporta a la vida cotidiana de las personas, también a los ámbitos escolares y profesionales.

Referencias

- Barker, Chris (2008). *Cultural studies. Theory & practice*. Third edition. SAGE publications Ltd. London
- Luke, Carmen (1999). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Editorial Morata. Madrid
- Butler, Judith (2008). Actos performativos y constitución de género. Un ensayo sobre la fenomenología y la teoría feminista. Consultado en: <http://caosmosis.acracia.net/wp-content/uploads/2008/07/judith-butler-actos-performativos-y-constitucion-de-genero.pdf>
- Butler, Judith (2007). El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona.
- Chartier, Roger (1994). "*Cultura popular*": retorno a un concepto historiográfico. Número 12. [Recuperado el 22 de marzo del 2009]. Consultado en: <http://www.raco.cat/index.php/Manuscripts/article/view/23234/92462>
- Eagleton, Terry (2001). *La idea de Cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona.
- Eco Umberto (1973). *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Editorial Lumen. Barcelona

- Garay Cruz, Luz María (2006). "Qué ha cambiado y qué sigue igual? Reflexiones sobre el concepto de audiencia mediática". *Revista digital universitaria*. 10 de junio 2006. Volumen 7 Número 6. Consultado en: http://www.revista.unam.mx/vol.7/num6/art44/jun_art44.pdf
- Giroux, Henry (1994). "Estudios culturales: juventud y el desafío de la pedagogía". *Harvard Educational Review* 64:3 –Fall 1994, pp. 278-308.
- Grimso, Alejandro y Varela, Mirta (1999). *Audiencias, cultura y poder. Estudios sobre televisión*. Eudeba. Buenos Aires
- Hall Stuart (1980). "Cultural Studies: two paradigms". *Culture and Society*. Núm 2, London, pp. 57-72. Traducción al castellano en: Mirko Lauer. Estudios culturales: dos paradigmas. *Revista "Causas y azares"*, *Hueso húmero*, nº 19. Lima, 1984.
- Hall, Stuart (1980). *Codificar y decodificar en Culture, Media y Lenguaje*. Londres: Hutchinson. Versión electrónica: <http://caosmosis.acracia.net/?p=332>
- Hall, Stuart (1997) *Representation: cultural representation and signifying practices*, London, Sage/Open University.
- Kellner Douglas (1995). Cultural Studies. Multiculturalism and Media Culture. En Dines, Gail; Humez, Jean (Ed). *Gener, Race and class in media*. SAGE publications. Thousand, California.
- Kellner, Douglas (1995). *Media cultura: cultura studies, identity, and politics between the modern and the postmodern*. Taylor & Francis Group. New York
- Miller, Daniel (1997). "Consumption and its consequences". En Hugh Mackay (editor) *Consumption and every life*. SAGE publications. London.
- Molero de Cabeza Lourdes y López María del Pilar. *El análisis del discurso en las Ciencias Humanas y Sociales*. 2006. Universidad del Zulia. Ediciones Astro Data S. A. Maracaibo, Venezuela
- Nieto López, Judith (2006). *Algunos alcances del concepto de representación*. Anaquel. 16, 134. Recuperado el 22 de marzo del 2009.
- Norbert, Elias (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Ediciones Península. Barcelona.

- Plaza, Juan (2003). *Modelos de varón y mujer en las revistas femeninas para adolescente, la representación de los famosos*. Editorial Fundamentos, Madrid.
- Quirós, Fernando (2004). Los estudios culturales. De críticos a vecinos del funcionalismo. consultado en: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/quiros01.pdf
- Raimond Williams (1976). Keywords Fontana, Great Britain, entrada: "Culture". Págs. 76-82. Traducido por Tomás Austin M. (1990) versión electrónica: http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=384
- Reynoso, Carlos (2000). Apogeo y decadencia de los estudios culturales. Una visión antropológica. Editorial Gedisa. Barcelona, España.
- Rojas Blanco, Clara Eugenia (2010). Discursos fronterizos de la cultura popular. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Ciudad Juárez, Chihuahua.
- Sampedro, Victor Francisco (2003). *La pantalla de las identidades: medios de comunicación, políticas y mercados de identidad*. Icaria. Barcelona.
- Sardar, Ziauddin y Van Loon Borin (1998). Intriducing cultural studies. Totems books. New York, NY
- Scott, Joan W. El género: una categoría útil para el análisis histórico. Consultado en: http://scholar.google.com.mx/scholar?q=El+g%C3%A9nero%3A+una+categor%C3%ADa+%C3%BAtil+para+el+an%C3%A1lisis+hist%C3%B3rico+%2B&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5
- Stevenson Nick (1995). *Culturas mediáticas. Teoría social y comunicación masiva*. Amorrortu editores. Argentina
- UNESCO (2010). Informe mundial de UNESCO. Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Francia
- Urteaga Castro, Maritza (1998). *Por los territorios del rock. Identidades juveniles y rock mexicano*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México

- Valenzuela Arce, José Manuel (2003). *Los estudios culturales en México*. Editorial Fondo de Cultura Económica, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.
- Van Dijk Teun A. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*.
- Zubieta, Ana María (2000). *Cultura popular y cultura de masas. Conceptos, recorridos y polémicas*. Paidós. Argentina.

Resumen

El tema medular del presente trabajo de investigación se centra en las variables que intervienen en la representación social (RS) de las mujeres operadoras de producción en la industria maquiladora en ciudad Juárez con el fin de conocer de qué manera la (RS) está influenciada por el estilo de vida y el entorno laboral y cómo les afecta a sus intereses particulares en los ámbitos laboral y personal.

Los resultados obtenidos de la investigación inducen acciones que se traduzcan en práctica real de las políticas públicas "ya existentes" gestionando su impulso ante las instancias del gobierno con el fin de que los resultados expuestos en porcentajes, sean tomados para beneficio del estilo de vida y el entorno laboral de la mujer operadora de producción.

Palabras clave: Representación social, genero, ámbito laboral

Abstract

The central issue of this research work focuses on the variables involved in the social representation (RS) of female production operators in the maquiladora industry in Ciudad Juarez to know how the (RS) is influenced by lifestyle and work environment and how it affects their interests in the labor and personnel.

The results of the research induce actions that translate into actual practice of public policy "existing" managing its momentum before government bodies in order that the results given in percentages, are taken for the benefit of lifestyle and the working environment of women production operator

Key words: Social representation, gender, work environment

Representaciones sociales de las mujeres operadoras en la industria maquiladora en Ciudad Juárez

Social representations of women operators in the maquiladora industry in Juarez City

*Erika Patricia Rojas González**

* Nacionalidad: Mexicana. Grado: Maestra en Ciencias Sociales. Especialización: Políticas Públicas. Adscripción: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: erika.rojas@uacj.mx; erikarojas04@hotmail.com

Fecha de recepción: 12 de junio de 2012
Fecha de aceptación: 29 de octubre de 2012

Introducción

La Industria Maquiladora de Exportación en México (IME) ha tenido un papel muy importante por su contribución en la creación de fuentes de empleo, sobre todo por el impulso que ha dado al desarrollo industrial del país donde la mujer ha sido un actor estratégico.

Las estadísticas demuestran que esta industria ha favorecido en la inserción de la mujer en el campo laboral en Ciudad Juárez, ya que desde su establecimiento en esta franja fronteriza en sus inicios en la década de los sesentas, le proveyó la oportunidad de contar con un “empleo seguro y estable.”

Mi interés con el desarrollo del presente trabajo es demostrar de qué manera la representación social (RS) de las mujeres operadoras de producción está influenciada por el estilo de vida y el entorno laboral y las percepciones que construyen de sí mismas a través de la descripción de las condiciones de trabajo y modo de vida, de tal manera que se detalla la forma en la que las construcciones simbólicas se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales, Moscovici (1981), o en palabras de Bordieu (1988), la manera en cómo las realidades sociales son aprendidas como construcciones cotidianas por actores individuales.

El presente trabajo aborda principalmente la literatura de Sergio Moscovici, seguido por el pensamiento de Pierre Bordieu, y Gilles Lipovetsky, para ilustrar cómo la representación social constituye modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comprensión y dominio del entorno social, para después referir los elementos de ésta. Asimismo, se señala desde el punto de vista de Moscovici (1981), los procesos principales que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación.

La metodología utilizada en el presente trabajo de investigación es cualitativa y cuantitativa, destacando la primera, ya que la entrevista a profundidad fue la principal herramienta. Asimismo, se manejó la revisión de documentos como literatura de los temas analizados, periódico, y ligas de internet que me ayudaron a fundamentar los hallazgos que comprueban la hipótesis: “la representación social está in-

fluenciada por el entorno laboral y estilo de vida de las mujeres operadoras de producción,” de tal manera que las reflexiones y silogismos encontrados plasmados en este escrito se sustentan con la literatura de teóricos y analistas, con las experiencias y vivencias personales de las entrevistadas y con la reflexión propia emanada de este análisis. La parte cuantitativa se realizó con una revisión de datos numéricos comparativos que demuestran que la representación social está influenciada por el entorno laboral y estilo de vida de las mujeres operadoras de producción.

El capítulo “Mujer, trabajo y representación social” y “Mujer, vida doméstica y representación social” se muestran y examinan diferentes aspectos comprendidos en el ámbito profesional y personal de la operadora de producción que permiten discurrir las distintas teorías y conceptos abordados con la realidad de la operadora de producción a través de sus propias vivencias expresadas en las entrevistas realizadas.

Por último, el apartado de “Conclusiones” presenta los silogismos finales a los que el análisis del entorno laboral y estilo de vida de las mujeres operadoras de producción, condujeron como resultado del estudio de los distintos elementos, situaciones y aspectos comprendidos en el ámbito profesional y personal de la operadora de producción.

Capítulo I. Mujer, trabajo y representación social

I. La representación social

Aunque el concepto de representación social puede encontrarse en diferentes textos de psicología y psicología social, su elaboración conceptual y formulación teórica es relativamente reciente y se debe a Sergio Moscovici. La finalidad de este psicólogo social es la de reformular en términos psicosociales el concepto durkheimniano de representación colectiva. Para (Durkheim, 2004) las representaciones colectivas son formas de conocimiento o ideación construidas socialmente, que no pueden explicarse como consecuencias de la vida individual o recurriendo a una psicología individual. Según Moscovici (1981) el concepto de representación social difiere del de representación colectiva

en que el primero tiene un carácter más dinámico. En opinión de este psicólogo social, las representaciones sociales no son sólo productos mentales sino que son construcciones simbólicas que se crean y re-crean en el curso de las interacciones sociales.

Para términos de este trabajo se propone la siguiente definición de representación social: Este concepto designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común (no científico), cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social y de acuerdo con Bordieu (1988), las realidades sociales son aprehendidas como construcciones cotidianas por actores individuales.

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. Presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica (Bordieu, 1988).

Para Moscovici (1981) la caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación se refiere a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás.

La representación social tiene cinco características fundamentales según Moscovici (1981):

1. Siempre es la representación de un objeto, persona, acontecimiento, idea, etc. para eso se llama representación;
2. Tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto. La forma de representarnos el objeto, la persona, etc., es mediante una imagen de ella;
3. Tiene un carácter simbólico y significante. La representación como imagen, concepto, etc., no es una mera reproducción del objeto ausente, sino que es una construcción, donde el sujeto aporta algo creativo, es decir,
4. Tiene un carácter constructivo;
5. Tiene un carácter autónomo y creativo.

Moscovici (1981) apunta que las categorías que estructuran y expresan las representaciones sociales son categorías del lenguaje, y que existen diversas maneras de formular la forma en que esa construcción psicológica y social llamada representación social se elabora:

1. La representación social surge de una simple actividad cognitiva del sujeto. La construye en función del contexto, o sea de los estímulos sociales que recibe, y en función de valores, ideologías y creencias de su grupo de pertenencia, ya que el sujeto es un sujeto social.
2. El sujeto es producto de sentido, y entonces expresa en su representación el sentido que da a su experiencia en el mundo social.
3. La representación social se construye como una forma de lenguaje, de discurso, típico de cada sociedad o grupo social.
4. El sujeto produce una representación social en función de las normas institucionales derivadas de su posición o las ideologías relacionadas con el lugar que ocupa.
5. El juego de las relaciones intergrupales determina la dinámica de las representaciones: las interacciones van modificando las representaciones que los miembros tienen de sí mismos, de su grupo, de los otros grupos y de sus miembros. Estas representaciones permiten regular las relaciones sociales.

a) Las representaciones sociales y su interiorización en el individuo

Las diferentes formas en las que las representaciones sociales se interiorizan en el individuo, o la manera en la que el individuo se apropia y hace suyo determinado estilo de actuar y de pensar, involucra el aspecto psicológico y obviamente el social. Esto sucede, como ya se ha mencionado, porque las representaciones tienen el adjetivo de sociales, ya que se corresponden a algún discurso social disponible en una comunidad. El discurso social es el conjunto de construcciones que circulan en una sociedad con eficacia para la producción/reproducción de representaciones perceptuales de interpretaciones conceptuales o

valorativas. En este sentido el discurso social son todas las ideas que circulan en un contexto social (Jodelet, 1988).

Al hablar en particular de la mujer operadora, se puede decir que ella construye su adscripción de identidad de “mujer de maquila” en el círculo en el que se desenvuelve. Tanto en su lugar de trabajo que es la maquiladora y los sitios de esparcimiento construye redes de socialización, crea y utiliza lenguajes, códigos, símbolos y referentes que asumen como propios y también las distingue, diferencia y les permite un encuentro y un diálogo al interior de su grupo de pertenencia (Balderas, 2002:30)

Capítulo II. Mujer, vida doméstica y representación social

a) Mujer, trabajo y representación social

Aun cuando hoy día se observan actitudes tanto de hombres como de mujeres, que están de acuerdo con la igualdad de género, donde ambos deben contribuir a los recursos de la pareja, que la esposa ya no se debe quedar en casa, donde se legitima la actividad remunerada femenina, donde el reconocimiento social del papel profesional de la mujer dio por todas partes un salto hacia adelante, se siguen viendo prácticas de distinción en ciertos espacios de trabajo, como es la industria maquiladora en Ciudad Juárez. Dichas acciones echan por tierra derechos obtenidos por el movimiento feminista, debido a que excluyen la experiencia femenina y revelan la desigualdad entre los sexos (Barrancos, 2000), ya que las mujeres trabajadoras son objeto de hechos discriminatorios y ellas mismas permiten esa exclusión al aceptar como “normal” esta segregación y adoptarla como ordinaria en el desarrollo de su vida.

Aunque la Ley Federal del Trabajo en su Artículo 3o¹ y la Ley General para la Igualdad Entre Mujeres y Hombres, Artículo 1, 2 y

1 Ley Federal del Trabajo. Artículo 3. El trabajo es un derecho y un deber sociales. No es artículo de comercio, exige respeto para las libertades y dignidad de quien lo presta y debe efectuarse en condiciones que aseguren la vida, la salud y un nivel económico decoroso para el trabajador y su familia.

No podrán establecerse distinciones entre los trabajadores por motivo de raza, sexo, edad, credo religioso, doctrina política o condición social.

3² protegen la conformidad y dignidad de la mujer, actualmente la operadora sufre de marginaciones y distinciones por parte del mismo patrón al llevar a cabo actos que van desde la discriminación, hasta el hostigamiento psicológico y sexual, por lo que la mujer trabajadora termina apropiándose como normales porque “se ve en la necesidad” de “aceptarlos” como tales.

Es aquí donde las representaciones sociales y su interiorización en el individuo, a las que se hace referencia en el presente trabajo de investigación con Castorina (2003), juegan un papel determinante en las diferentes formas en las que en nuestro caso de estudio la mujer operadora de producción de la industria maquiladora, se apropia y hace suya determinado estilo de actuar y de pensar, pues se involucran tanto el aspecto psicológico y obviamente el social, ya que las representaciones tienen el adjetivo de sociales, precisamente, cuando se corresponden a algún discurso social disponible en una comunidad.

Un ejemplo claro que ilustra el concepto de Bordieu (1988), sobre cómo la representación social designa una forma de pensamiento social, y de acuerdo con las realidades sociales son aprehendidas como construcciones cotidianas por actores individuales, es el de la mujer obrera. Las operadoras de producción, desde el arribo de la IME en los primeros años de la década de los años sesenta en Ciudad Juárez, han tenido una construcción simbólica derivada de su posición y de las

2 Ley General para La Igualdad Entre Mujeres y Hombres. Artículo 1.- La presente Ley tiene por objeto regular y garantizar la igualdad entre mujeres y hombres y proponer los lineamientos y mecanismos institucionales que orienten a la Nación hacia el cumplimiento de la igualdad sustantiva en los ámbitos público y privado, promoviendo el empoderamiento de las mujeres. Sus disposiciones son de orden público e interés social y de observancia general en todo el Territorio Nacional. Artículo 2.- Son principios rectores de la presente Ley: la igualdad, la no discriminación, la equidad y todos aquellos contenidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3.- Son sujetos de los derechos que establece esta Ley, las mujeres y los hombres que se encuentren en territorio nacional, que por razón de su sexo, independientemente de su edad, estado civil, profesión, cultura, origen étnico o nacional, condición social, salud, religión, opinión o discapacidad, se encuentren con algún tipo de desventaja ante la violación del principio de igualdad que esta Ley tutela. (Párrafo reformado DOF 16-06-2011).

ideologías relacionadas con el lugar que ocupan. Hacia dentro de las empresas eran visualizadas por sus superiores como dóciles, manipulables, con mucha habilidad y sin reflexión a la sublevación.

En la actualidad, 50 años después, se sigue sosteniendo el mismo discurso, de tal forma que la mujer lo ha internalizado. Ellas piensan que la sociedad, tal como lo dice una de ellas, “la ve por debajo del nivel de todo...La gente de la industria maquiladora que tiene un puesto más alto ve a la gente así por debajo” (Calderón, 2011).

b) Salario e incentivos

De acuerdo con Lipovetsky (2007), la actividad laboral de las mujeres casadas ha sido considerada como una actividad complementaria, impuesta por condiciones materiales difíciles, lo que no dista de nuestra realidad, pues los motivos por los cuales la mujer operadora hoy en día se emplean, son para dar soporte a la aportación económica del cónyuge, o de quien además de ella, “aporta dinero para el gasto familiar”, ya que de acuerdo al resultado de las entrevistas realizadas para esta investigación, el 90% de las trabajadoras en la industria maquiladora argumenta que la importancia de su sueldo para el gasto familiar es relevante, pues con el salario que ellas perciben a la semana sólo “alcanza” para pagar algunos de los recibos de servicios públicos, o para comprar algo de mandado.

El salario tan bajo que percibe la operadora, no le resulta lo suficientemente motivante para “trabajar” y mucho menos para que se “sienta realizada profesionalmente”, y es que como apunta Lipovetsky, (2007:204), tan solo una minoría de mujeres reconocen trabajar por gusto. En el caso de las operadoras les resulta más atractivo quedarse en casa, aun cuando ya se ha señalado anteriormente que la mujer buscó dejar el confinamiento del hogar para apartarse de la vida monótona del ama de casa frustrada, insatisfecha y aislada, la realidad muestra que aun cuando la mujer trabaja, no se siente satisfecha ni con el salario ni con lo que hace, pues busca regresar a “su cuatro paredes” lo que entonces resulta un retroceso a todos los movimientos que se gestaron a partir de los años sesentas.

En lo que respecta al tema de la ausencia de gratificación a la que se refiere Commaille, (1992) y que provoca que la mujer prefiera el hogar al trabajo, se aúna la falta de incentivos tanto materiales como humanos por parte de la empresa hacia el trabajador (a). Aunado a esto, el tedio y monotonía de la rutina laboral se suman a la desmotivación de la operadora de producción. Solo el 20% de las entrevistadas dice estar “agusto” con su trabajo, mientras que el 80% restante señala insatisfacción por alguna cuestión además del salario.

Como argumenta Lipovetsky (2007), sin duda, existen marcadas disparidades en los modos de compromiso profesional de las mujeres ya que “hay una gran diferencia entre la implicación de una directora de *marketing* y las motivaciones de una cajera de un hipermercado”, o para el presente caso de estudio de la mujer operadora de la industria maquiladora, la desigualdad entre los estímulos de una directora de Recursos Humanos y una operadora de producción son abismales. “En todas las maquiladoras es lo mismo, vamos a trabajar, vamos a hacer nuestro trabajo, solo vamos a cumplir..., a sacar la producción” (Castillo, 2011)³.

Sin embargo, debido a la crisis por la que actualmente atraviesa la industria maquiladora, se vieron afectados los ritmos, patrones, prácticas y disciplinas que solían llevarse a cabo por lo que la nueva tendencia fue la mutilación principalmente de los eventos sociales y los programas motivacionales que organizaban las fábricas.

Al hablar en particular de la mujer operadora, ella ha construido su adscripción de identidad de “mujer de maquila” en el círculo en el que ella se desenvuelve y que es su mismo lugar de trabajo, la maquiladora y los sitios de esparcimiento donde se construyen redes de socialización, se crean y utilizan lenguajes, códigos, símbolos y referentes que asumen como propios los que las distinguen, diferencian y les permiten un encuentro, un dialogo al interior de su grupo de pertenencia (Balderas, 2002). Y es que al relacionar lo anterior con el tema de la

3 María Yolanda Castillo Flores. Operadora de producción por 11 años en la industria maquiladora, originaria de Xuchitl, Durango, actualmente pensionada, laboró en tres compañías.

percepción económica, se observa entonces que también la operadora ha interiorizado en su conciencia como regla el hecho de que su nivel de salario “tiene que ser bajo” como resultado de las construcciones sociales a las que refiere el mismo autor.

De ahí que cuando el 100% de las operadoras de producción entrevistadas, se refieren a su ingreso económico como muy bajo, los resultados demuestran que “ellas mismas están plenamente convencidas y sienten que no merecen más” porque no tienen estudios. Es de esta forma que aceptan e interiorizan en su mentalidad la construcción social del ambiente en el que se desenvuelven por lo que consideran que de operadora “no van a pasar” o su máxima aspiración es llegar a jefa de línea, aún con un salario ínfimo, y es que ellas mismas lo reconocen y aceptan, aunque no están conformes con lo que les pagan, pues como dice Castillo, (2011): “...mientras no tenga uno estudios no puede ganar uno más, si tiene uno estudio si se supera uno más, busca uno otro trabajo más, o una ayuda aquí, pero mientras no tenga uno [sic] estudio no,” tal es el caso de Calderón, (2011)⁴ quien afirma “que más puede hacer uno,” al referirse a que gana poco porque solo tiene la primaria y quien tampoco está satisfecha con su salario.

En lo que respecta al tema del nivel de escolaridad, es importante señalar que aun cuando la mujer es un pilar para el sostén económico, pesa mucho la representación social que la operadora de producción ha construido con respecto a su grado de estudios, el tipo de trabajo y los ingresos, pues son ellas mismas quienes juzgan su trabajo de “operadoras” como “carente de valor”, ya que tiene un gran peso la representación social. Esta la han construido “en función del contexto, o sea de los estímulos sociales que recibe, y en función de valores, ideologías y creencias de su grupo de pertenencia” (Moscovici, 1981:82).

Continuando con el tema de las representaciones sociales para explicar el motivo por el que la operadora de producción tiene tan arraigada la idea de la “no superación personal-profesional”, es importante

4 Lidia Calderón Valles. Actualmente cuenta con 48 años de edad y ha sido operadora de producción por 32 años en la industria maquiladora, originaria de Ciudad Juárez, Chih., labora en Electrolux.

insistir como se construyen las percepciones del sentido común, pues como apunta Balderas, (2002), la vida cotidiana se va conformando cada día, se sostiene con una práctica y es la forma real en que se reproducen y se viven los valores, creencias, aspiraciones y necesidades; y es ahí en ese espacio cotidiano donde se interiorizan las representaciones de la realidad y su interpretación y se “asumen” como acto natural.

En el arraigo del “estigma” que la operadora se ha hecho de sí misma, como una actividad subjetiva construida a partir de las experiencias y los sentimientos personales o estados de ánimo, (Balderas, 2002) ella misma se restringe en la no superación personal-profesional al retener su concepción de “madre-operadora-casa-quehacer”, como incorporación de obrera de maquila. En esa creación de “estereotipos la misma obrera se ha situado en una posición de inferioridad tanto en el ámbito personal, como en el profesional. La operadora autolimita su desarrollo, pues cuando se le presentan oportunidades de crecimiento, encuentra un sinfín de argumentos para no “superarse” y quedarse en el estereotipo antes mencionado. “Entré a estudiar, me metieron a estudiar dos de mis hijos...yo ni quería...y hay voy, según yo, no mas iba por el mes que pagaron, porque ya habían pagado” (Castillo, 2011). Tal es el caso de Botello, (2011) quien reconoce que la educación es importante para la superación y desarrollo integral y por ende para obtener más ingresos económicos, sin embargo a pesar de haber tenido la oportunidad y facilidad de retomar su educación secundaria en las instalaciones de la planta maquiladora en la que laboraba, finalmente desisto: “si yo tuviera más estudios, estuviera [sic] más arriba y ganaría un poquito más, pero como no terminé mis estudios, la estaba haciendo aquí (la secundaria) pero tampoco la terminé.”

No cabe la menor duda de que la preparación académica en el nivel de formación de las mujeres ha desempeñado un papel esencial en su cambio de actitud hacia el trabajo. La operadora ha interiorizado esas representaciones en su realidad en la idea que apunta Lipovetsky, (2007) en cuanto a que la escolarización secundaria ha cohabitado con el pensamiento de la esposa relegada al hogar, de tal forma que la operadora “piensa” y acepta el hecho de que si solo tiene la secundaria y no cuenta con “estudios superiores”, entonces siempre va a estar confina-

da como una operadora de producción dedicada a las tareas de su casa. La “interiorización” que se hizo de la relación de “nivel de escolaridad-puesto de trabajo-estatus social”, la ha utilizado en su contra para su propio avance y progreso profesional, ya que es ella misma la que no se permite progresar.

Los resultados de las entrevistas demuestran lo anterior, ya que el peso de la representación social de la mujer operadora de maquiladora, ha hecho que se forme un estigma y retroceda en el pensamiento social de que el nivel de escolaridad de la primaria y la secundaria está relacionado con el de una operadora que no puede aspirar a mejores puestos en la compañía. El 25% de las entrevistadas cuentan con educación primaria, el 50% con secundaria y el 25% no terminó la preparatoria. Al respecto las mismas trabajadoras refieren que si no cuentan con estudios “de operadora no sale”, (Esquivel, 2011)⁵, mientras que Juárez, (2010) opinó: “Para mí, mi nivel de estudios no me ayuda a superarme.”

Un hecho que resulta merecedor de analizar con respecto al estereotipo de la mujer operadora, es el proceso de estigmatización de la sociedad originado en el exterior y posteriormente interiorizado en la forma de pensamiento a que refiere Pérez, (2011) en aquellos que están a su alrededor fuera de su ámbito laboral, en particular para este caso de estudio, los hijos de la operadora de producción.

De la afirmación de Pérez, (2011:32) “los individuos que interactúan en un mismo lugar tienen intereses generales que se vinculan a la existencia del espacio en que accionan y comparten un hábito que les indica las reglas de acción y los valores que están en juego al interior de su estructura social,” el silogismo que se puede deducir es que la estigmatización no solo se reduce a los individuos, sino que también puede incluir familias, grupos y poblaciones, (Barrón, 1996), precisamente por la ejecución de la relación recíproca entre las personas ya que la construcción y la “adjudicación” del imaginario social, no se

5 María de los Ángeles Esquivel Martínez. Actualmente cuenta con 42 años de edad y ha sido operadora de producción por 26 años en la industria maquiladora, originaria de Ciudad Juárez, Chih., actualmente labora en Edumex.

reduce al ámbito laboral, sino al propio medio en el que se relacionan los sujetos.

Esta inclusión de familias, en la estigmatización a la que se refiere Barrón (1996) refuerza los resultados de las encuestas en el sentido de que la construcción del imaginario del estereotipo del “universo” de la mujer de maquiladora en el que se desenvuelve, no solo se reduce a los individuos, sino que incluye a la familia, a los seres que comparten su mismo espacio, ya que los parientes de las operadoras tienden a “imitar” o seguir los mismos patrones de conducta al circunscribirse de igual forma en el “estereotipo” de su madre, hermana o la relación familiar que la vincule con ella, y terminan por “interiorizar” y apropiarse también de la “construcción social” de la operadora de producción.

Para entender la manera en la que la “descendencia” de la mujer operadora se apropia de sus mismos estereotipos, es necesario tener en mente el señalamiento de Balderas (2002: 56), en cuanto a que “los espacios que utiliza la obrera, traspasan varias fronteras y se apropia de ellos como forma de no liberación de estos cautiverios y se convierten en ciclos.” De acuerdo con Costa (1996), esta “ciclicidad” es un rasgo importante por dos razones: la primera porque crea el hábito, de tal manera que empuja al sujeto a asimilar determinado patrón de conducta y la segunda, porque ese hábito crea también los vínculos sociales entre los elementos del grupo, en este caso, el de su familia.

De esta forma es que los hijos, al estar inmersos en su mismo universo, terminan adoptando sus hábitos:

“Mi hijo el único que está en la ciudad, trabaja en la maquiladora y tiene 24 años, está soltero y él ya no quiso estudiar ... Mi hija se quedó a medias de la preparatoria, pero no terminaron. Pero ellos así lo eligieron, no porque no había dinero, ellos eligieron no seguir.” (Adame, 2011).
“A veces le dijo a mi hijo, ya salte de la maquila, mejor busca otra cosa, y me dice, bueno, ya veremos con el tiempo”
“... ellos se ponen a ver películas, o a tirar barra... mi hijo, hago que descansa o que juegue nintendo” (Hernández, 2011).

Con respecto al tema de representación social, enfatizo en que es la misma mujer operadora la que se “desvaloriza íntegramente” como lo señala (Moscovici, 1981:82) “en función de las normas institucionales, derivadas de su posición o las ideologías relacionadas con el lugar que ocupa, pues el juego de las relaciones intergrupales determina la dinámica de las representaciones: las interacciones van modificando las representaciones que los miembros tienen de sí mismos, de su grupo, de los otros grupos y de sus miembros. Estas representaciones permiten regular las relaciones sociales.” Al respecto la “opinión colectiva” que Dávila (2011) ha “asimilado” con relación a la percepción que la sociedad tiene de las trabajadoras de la maquiladora es que “...a la obrera la ven como lo más baja que otros puestos, siempre consideran a la mujer que trabaja en una fábrica... como que no estudia, pues simplemente por el hecho de que no estudia, ya se mete a una fábrica.”

Continuando con el concepto de Moscovici (1981), con respecto a la elaboración de la representación social, es importante retomar lo señalado por este autor en cuanto a que apunta que el juego de las relaciones intergrupales determina la dinámica de las representaciones en donde las interacciones van modificando las representaciones que los miembros tienen de sí mismos, de su grupo, de los otros grupos y de sus miembros y entonces estas representaciones permiten regular las relaciones sociales.

Si relacionamos esta discusión con la situación de la operadora de producción, entonces podemos afirmar que del concepto individual que la misma trabajadora tiene de sí misma de “mujer productiva, responsable, dedicada, entregada e indispensable”, como dice Juárez (2011) en la entrevista en relación al concepto que ellas mismas tienen de la mujer operadora, o como también apunta Castillo (2011), “yo me sentía útil, que era algo que yo podía trabajar”, lo “cambia” por el “imaginario colectivo” de mujer vulnerable, poco o nada valorada: “la imagen que se tiene de las operadoras de producción es “que las ven por debajo del nivel de todo”, indica Calderón (2011), quien insiste en que a las mujeres de maquila “las han de tener así como por abajo de todos porque... así la ve mucha gente, como que es de lo más bajo... porque no tienen un puesto más alto”, y continua subrayando en el

calificativo “bajo”, aclarando que este término es asignado a las operadoras “en cuanto a que tienen un trabajo muy bajo”, y sobre todo que quien piensa así es “la gente que tiene un puesto más alto y la ven a uno por debajo en la industria maquiladora. La gente de la industria maquiladora que tiene un puesto más alto ve a la gente así por debajo,” “yo digo que la operadora es la principal (en el trabajo) aunque haya supervisores, ingenieros que tienen sus estudios, la que saca el producto es la operadora... pero las valoran muy poco” (Esquivel, 2011).

Aunque las operadoras “quieren” reconocer para sí mismas que “la mujer es más responsable que el hombre”, como señala Calderón (2011) o como también indica Castillo (2011): “dicen que una es más trabajadora que el hombre”, los resultados de las entrevistas demuestran que al final de cuentas sus señalamientos y sentimientos proyectan que en la producción / reproducción de representaciones perceptuales de interpretaciones conceptuales o valorativas (Jodelet, 1988), y por ende en la formación de su “pensar”, ha ganado el discurso social de lo que “las construcciones que circulan en una sociedad” plantean de la representación social de la operadora, que a decir de Balderas (2002) es estereotipada, estigmatizante, despectiva, deformante, ajena y encasillante.

Los resultados de las entrevistas sustentan lo anterior ya que aunque el 100 % de las entrevistadas expresó tener una imagen positiva de sí misma ante la sociedad definiéndose como responsable, trabajadora, dedicada, productiva, progresista, puntual, necesaria, indispensable, comprometida, importante y autosuficiente, el 80 % del total terminó aceptando la imagen negativa y desvalorizada que el colectivo social le ha construido. Al respecto Juárez, (2011) opina: “Es un ejemplo, aunque sea uno operadora. Yo digo que ha logrado mucho una operadora en sacar adelante a la familia y batallando” y continua diciendo “es un ejemplo muy grande...yo estoy contenta, aunque sea operadora.” (Juárez, 2011).

La operadora al enfatizar en los términos del discurso social: “aunque sea operadora” no está más que dependiendo de la posición que los sujetos la han hecho ocupar en la sociedad, por lo que queda demostrado y comprobado que la trabajadora construye su adscrip-

ción de identidad de “mujer de maquila” en el círculo en el que ella se desenvuelve, en su mismo lugar de trabajo, de tal manera que en la maquiladora y los sitios de esparcimiento donde se construyen redes de socialización, se crean y utilizan lenguajes, códigos, símbolos y referentes que asumen como propios los que las distinguen, diferencian y les permiten un encuentro, un diálogo al interior de su grupo de pertenencia (Balderas, 2002) y terminan decretando ideas que en el fondo las hacen perder su autoestima y “verse y sentirse” estereotipadas por ser operadoras de maquila: “Nos ven a nosotros como nada, ... sí, y como soy operadora, soy humilde, soy gente de pueblo.” (Hernández, 2011). “... la ven a la obrera como lo [sic] más baja,” (Dávila, 2011). “La mayoría de las personas piensa que ya porque uno trabaja en una maquila ya es uno prostituta” (Castillo, 2011).

Desde tiempo inmemorial la valencia diferencial de los sexos construye la jerarquía de los mismos, dotando al masculino de un valor superior al del femenino, ya que por todas partes las actividades que se valoran son las que ejercen los hombres; al hombre se le atribuyen siempre valores positivos y a la mujer negativos; la supremacía del sexo masculino sobre el femenino se ejerce en todas partes (Lipovetsky, 2007). Una sola función podría escapar a esta desvalorización sistemática: la maternidad, la cual de acuerdo a Balderas (2002), hasta esta se cuestiona en la operadora de producción, ya que incluso la maternidad le ha sido condenada cuando se refiere a la trabajadora de maquiladora, en el caso particular de la madre soltera.

Aunque “las mujeres ejercen cierto número de poderes, actualmente todavía no es tiempo en que asuman en parte alguna las partes más elevadas, las funciones políticas, militares y sacerdotales capaces de procurar el más alto reconocimiento social” (Lipovetsky, 2007: 215).

Mitos y discursos evocan la naturaleza de la naturaleza inferior de las mujeres, exclusión de las mujeres de las esferas prestigiosas, inferiorización de la mujer (Laqueur, 1992). “Ellos nos ven a nosotros como nada... como soy operadora” (Hernández, 2011).

La trabajadora de maquiladora ha estigmatizado en su imaginario el género como construcción social, razón por la que insiste en circunscribirse en actividades propias de la mujer, ya que termina acep-

tando como “natural” el valor que la sociedad le ha otorgado a sus cuerpos y por ende la categorización social y la fijación de los roles tanto en el contexto del trabajo fabril como en el personal que como mujer tiene que desempeñar, “así que se asume que los varones son los rectores sociales, los poseedores de la verdad, la inteligencia y la razón, mientras que a las mujeres se las asigna una naturaleza pasiva y una posición social que debe desarrollar alrededor de su capacidad reproductiva” (Pérez, 2011:34). “Para mí, el tipo de trabajo está bien... aquí el trabajo es fácil para uno como mujer” (Castillo, 2011).

Para entender las prácticas que la operadora de producción ha adoptado con respecto al género en el lugar de trabajo, se debe considerar su “estilo de vida” o el *habitus* al que refiere Pérez (2011), ya que es importante entender las razones por las que la mujer de maquiladora acepta roles, tareas y asignaciones denigrantes en el sentido de que resultan infrahumanos por la cuestión de horarios, posturas, y condiciones laborales.

El *habitus* implica un proceso de reproducción social que permite crear un sistema de disposiciones comunes en cada estructura y es esta homogeneidad la que determina la clase o grupo social de tal manera que su integración se crea bajo el *habitus* como sistema de pensamiento y como las acciones que resultan de ese pensamiento (Pérez, 2011).

Al estar el *habitus* conformado de pensamientos y acciones que marcan a los individuos por un orden simbólico, está ligado a la clase social, al cuerpo y a la diferencia sexual. Por ser el *habitus* un sistema de disposiciones que implica que se asuman acciones y prácticas según la posición que se ocupa en la estructura social, se crean rangos simbólicos que se refuerzan con las acciones que provocan la dominación de unos sobre otros. El capital simbólico de las mujeres se reproduce devaluadamente por estar sometida al espacio privado donde el rol al que se sujeta no existe como un valor de cambio (Pérez, 2011).

Una vez que el *habitus* se constituye en la estructura mental, entonces se da paso a la acción que resulta de ese pensamiento (Pérez, 2011), y en el caso de la maquiladora, a la operadora se le “ha vendido la idea” de que se contratan más mujeres que hombres por ser estas más trabajadoras, responsables y dinámicas, cuando la realidad es que estas

mujeres fueron “victimizadas al haberse convertido en un territorio marcado por una red de discursos,” así como haber sido afectadas por los códigos o verdades que alimentan a las sociedades (Pérez, 2011: 29), por lo que terminó aceptando la “idea impuesta” de las empresas que las contratan y transformó su conciencia.

Como resultado de esta “constitución en su estructura mental” (Pérez, 2011: 32), el discurso de las trabajadoras es que: “Hay más mujeres, me imagino que porque somos más responsables o le echamos más ganas o nos quejamos menos” (Castillo, 2011). “La mujer de maquiladora es productiva, porque si no hubiéramos trabajadoras no hubiera [sic] tanto... progreso, porque los hombres yo los veo irresponsables, faltan, llegan tarde” (Adame, 2011). “Las mujeres son más ordenadas, entienden más las cosas, aunque somos más sensibles, y hacemos más las cosas a la perfección, y como más “detallosas” [sic], tenemos más paciencia, son un poco más responsables (Hernández, 2011).

Trasladando los conceptos de Pérez, (2011), al contexto de la industria maquiladora, la estructura social es el equivalente a la estructura organizacional y los rangos se equiparan con los niveles que cada puesto ocupa en el organigrama, de ahí que considerando las posiciones en línea vertical, el más alto es el de director, mientras que el que se encuentra en la base es el de operador en paralelo con el de intendente (Reyes, 2011).⁶

En lo que refiere a los movimientos de personal dentro de la estructura organizacional, a las mujeres se les confieren responsabilidades funcionales y su desplazamiento hacia las posiciones operativas es muy frecuente (Lipovetsky, 2007) y aunque la experiencia adquirida en los puestos operativos se considera por lo general, el camino real para subir los peldaños superiores de la jerarquía, en la realidad de la operadora de producción nunca sucede porque se le confina únicamente a tareas repetitivas en donde solo puede tener movilidad lateral de una operación a otra, sin escalar verticalmente peldaños en la es-

6 Eva Reyes. Se ha desempeñado en la industria maquiladora por más de 15 años en el área administrativa de Recursos Humanos, actualmente ocupa el puesto de Especialista de Relaciones Laborales.

estructura organizacional, ya que al máximo puesto al que puede aspirar es como jefa de línea pues en su misma construcción estereotipada de mujer-operadora reside el bloqueo de la operadora en la pirámide de las empresas.

Los resultados arrojaron que solo el 20% de las operadoras han tenido “un ascenso” en sus puestos de trabajo en los 14.5 años en promedio de prestar su servicio en la industria maquiladora, a una se le promovió como inspectora de calidad y a otra de las trabajadoras a jefa de línea, lo que significa que solo ascendieron en línea directa, un escalafón dentro del organigrama.

Al encerrar a la mujer en determinados papeles, se les etiqueta y se le considera como un número más que como personas individuales (Rosaberth, 1997), y es que más que identificadas por su nombre, se les ubica por su “número de reloj” asignado principalmente para el control de la nomina, asistencia, desempeño y registro en su archivo como trabajador (Reyes, 2011).

En relación con las estructuras de empleo, se puede afirmar que las cualificaciones profesionales, las profesiones y los salarios se distribuyen de manera desigual según el sexo, ya que de acuerdo con Lipovetsky (2007), las mujeres son más numerosas en los empleos atípicos que los hombres, ocupan en mayor proporción que ellos puestos menos calificados, al mismo tiempo las mujeres se hallan concentradas en un abanico de profesiones más restringido que los hombres.

La “naturaleza pasiva, posición social y *habitus* de la mujer” que refiere Pérez (2011) relacionadas al campo laboral de la operadora de producción, se han traducido en la asignación de los roles que la empresa confiere a las trabajadoras “como consecuencia de las condiciones de existencia de su clase social” (ibid) o para nuestro caso de estudio, de su “posición de operadora”, ya que el tipo de mano de obra de la mujer joven, bonita, con atractivo sexual, con nulo o bajo nivel académico, fue desde un inicio la que mejor se ajustaba en los puestos dado que la empleada era accesible, es decir, no había señales de insurrección de su parte además de ser disciplinada, sana y de la cual se podía esperar una mayor productividad (Iglesias, 1985). “... sí hay personas que responden mucho. Las agarran de carrito para que ellas se fastidien, se enojen

y renuncien, las están presionando y ya al último, si empiezan a causar más problemas, pues sí las corren, pero muchas veces las motivan a que renuncien” Castillo (2011). Con respecto a la “naturaleza pasiva” de las operaciones que desempeñan, Martínez (2011)⁷ refiere que “son operaciones sencillas y no tiene mucha ciencia, nomás le toca a uno hacer así algo sencillo.”

Las organizaciones proceden a examinar, señalar y juzgar su comportamiento, por lo que por temor a convertirse en el punto de mira de todos, numerosas mujeres evitan las situaciones conflictivas y los riesgos, y adoptan un perfil bajo, desdibujado, lo cual tiene como consecuencia que se las pase por alto y pasan inadvertidas. Esta conducta despreocupada, engendra una tendencia a excluirse, a desvanecerse ellas mismas, ya no solo a exigir sus derechos como trabajadoras, sino a demandar respeto como seres humanos, ya que en lugar de tomar la decisión de enfrentar alguna injusticia, la tendencia es retirarse, pero como señala Lipovetsky (2007:249), con esta actitud “lo que las penaliza no es el miedo al éxito, sino el miedo a la visibilidad”. “Los jefes tienen sus preferencias, hay veces que tratan mal a una gente. En esa empresa duré poco tiempo, incluso, por un problema que tuve ahí, renuncié en ese momento” (Adame, 2011).

La empresa prefiere a aquellas personas “maleables y manejables” para evitar “levantamientos” y demandas laborales en contra de la compañía debido al daño físico que causa en el organismo una misma postura por largos periodos, la rutina y falta de medidas ergonómicas, de ahí que estas empresas en sus inicios principalmente contrataron en su mayoría mujeres, precisamente por su condición impasible y serena. “... se espantaron porque pensaron que yo iba a ir al Seguro (IMSS) y que iba a ocasionarles problemas (en la Junta de Conciliación y Arbitraje) porque era un accidente de trabajo y claro que los multan, entonces no lo hice porque dije, ya me voy” (Castillo, 2011).

7 Lilita Martínez. De 21 años de edad, ha sido operadora de producción por 3 años en la industria maquiladora en cuatro diferentes compañías, madre soltera de un niño de 1.5 años, originaria de Ciudad Juárez, Chih.

En relación a la invariabilidad de la naturaleza de su trabajo, las entrevistadas aceptaron haber padecido algún malestar físico debido a los periodos tan prolongados y la repetición de las operaciones a las que están expuestas. La entrevista arroja el caso de una operadora que ha estado operando la misma máquina por dos años consecutivos en un horario de doce horas. "... sería preferible un trabajo de las ocho horas, porque el de doce, absorbe todo el tiempo ... lo pesado... es el horario, y yo estoy exclusivamente en una máquina, antes sí tenía ocho horas de trabajo, pero hace dos años me lo cambiaron" (Dávila, 2011).

Los resultados indican que el 40% afirma tener problemas de circulación debido a la posición y condiciones de trabajo, ya que la inactividad y la gran cantidad de horas de pie les han generado la aparición de varices. El 20% refiere dolor de cintura por la misma razón, mientras que el 20% padece dolor de cabeza e hipertensión, ya que argumentan, se debe a que el ambiente en la maquiladora es muy estresante y el otro 20% refiere otros padecimientos.

"Tengo várices, como trabaja uno parada, a mí me duelen mucho las piernas o por el trabajo repetitivo de las manos, me duelen mucho por el mismo trabajo diario. Cuando voy con el médico me dicen que es por estar mucho tiempo parada. Me mandaron sacar una radiografía y me dijeron que era por el trabajo diario por el mismo movimiento, nada más me vendaron y me dieron pastillas para el dolor, eso fue aquí... casi siempre estoy tomando pastillas para el dolor que me dan en enfermería" (Botello, 2011). "Dicen que me salió la varis [várices] de tanto tiempo que trabajé parada" (Esquivel, 2011).

La condición femenina según Lagarde, (1990:851) está caracterizada por la opresión, la privación de la libertad y la relación de poder: "todas las mujeres están cautivas por el solo hecho de ser mujeres en el plano patriarcal." Desde su enfoque las características de los cautiverios son comunes a todas las mujeres, en donde las situaciones particulares son exacerbadas o disminuidas con base en especificidades de etnia, edad, clase, religión, forma de vida, ocupación, fijación política, estado

civil, escolaridad y otros círculos particulares en que están integradas las mujeres concretas (Hernández, 1992).

La opresión a la que refiere Lagarde (1990), se manifiesta en la vida de la operadora en forma de violencia y agresión verbal, acoso sexual, presión psicológica, discriminación física y de género, entre otras, de tal manera que como lo han demostrado los resultados de las entrevistas, las “construcciones sociales” del colectivo social, la mantienen cautiva en su propio imaginario por lo que le es muy difícil “romper” esas construcciones y “sacar de su subconsciente el proceso en el que se ha ido edificando el estereotipo de la trabajadora de maquila, algunos de ellos amalgamados con los de la ciudad, otros específicos de este sector pero siempre relacionados con “representaciones despectivas, deformantes, ajenas y encasillantes” (Balderas, 2002:65), los que una vez más termina aceptando porque como es operadora de maquila, “¿qué más puede hacer uno?” (Calderón, 2011). “... a veces piensa uno que es injusto ciertas cosas, a veces la forma en que a uno le hablan, como le ordenan las cosas, ... somos humanos” (Castillo, 2011).

Los resultados demuestran que del total de las entrevistadas, en los 18.6 años de promedio de prestar servicio en la industria maquiladora, el 60% de ellas ha tenido algún tipo de problema con sus jefes directos, ya sea con algún(a) jefe(a) de línea o con el/la supervisor(a).

Aunado a las ilegalidades que por distinciones de género se han mencionado líneas arriba tales como la opresión laboral, encasillamiento, acoso, maltrato, etcétera; la discriminación en el proceso de selección y contratación de la trabajadora también está presente y las razones que la empresa argumenta para descartarla, del mismo modo han pasado a formar parte del “imaginario social” como el resto de las injusticias que ya se han instituido, como el estereotipo de la operadora.

Como ya he referido, las organizaciones contratan a aquellas personas que cubren el perfil y los requisitos que la empresa “necesita” considerando género, mentalidad, comportamiento, aspecto físico, llegando a excluir en el proceso de reclutamiento y selección a toda aquella que no lo llene, lo cual es anticonstitucional ya que la práctica

actual en el proceso de selección y contratación se está violando la Ley Federal del Trabajo y la Ley General para La Igualdad entre Mujeres y Hombres en el sentido de que se están estableciendo “distinciones entre los trabajadores por motivo de sexo, edad, estado civil, profesión, salud, o porque se encuentran con algún tipo de desventaja.”⁸ “Esos que andan contratando por agencia no tienen respeto hacia las personas, te tratan mal, se burlan de ti o te hacen de menos o simplemente te *escogen*” (Hernández, 2011).

El 30% de las entrevistadas refieren que han sufrido algún tipo de discriminación por su edad y aspecto físico, ya que aún antes de ser entrevistadas, se las predispone que por su obesidad padecen algún problema de salud y las descartan en la primera fase del proceso de selección de personal.

“pides trabajo y te lo niegan por “x” razón, porque ya estás grande, por feo, ¿no sé qué les pasa? Hay unas enfermeras o asistentes de enfermería que desde el 99 pa’cá, les encanta escoger a la gente. En Salter Lab ahí están peor, fue en el 2010, fui y según yo ya iba a entrar y me metieron al examen de la orina y todo, ahí no nos hicieron de habilidad y nada más porque tengo las cesáreas, no me dio trabajo ni nada. Nos preguntan que si padecemos de la presión, que si tenemos parientes con diabetes, de cáncer, de muchas enfermedades, de qué se han muerto nuestros familiares y luego si ya tienes tantito varis [sic] ya no te lo dan tampoco, pero es ilógico porque siempre hemos trabajado parados, yo creo que toda la gente tiene varis, no es un impedimento” (Esquivel, 2011).

Aunque “las mujeres ejercen cierto número de poderes, actualmente todavía no es tiempo en que asuman en parte alguna las posiciones más elevadas, las funciones políticas, militares y sacerdotales capaces de procurar el más alto reconocimiento social” (Lipovetsky, 2007: 215).

8 Ley Federal del Trabajo. Artículo 3 y Ley General para La Igualdad Entre Mujeres y Hombres. Artículos 1, 2 y 3.op. cit., p. 2.

Si bien las opiniones sociales desfavorables para con las mujeres tienen sus raíces profundas en la historia, las estructuras y las prácticas organizacionales pueden asimismo reforzarlas e incluso producir las (Rosabeth, 1997:63).

En el ámbito de la industria maquiladora entre el personal femenino a nivel operativo, el hecho de que ellas figuren en más baja proporción en cargos de mandos intermedios, tales como jefas de línea o supervisoras, responde en gran medida a la naturaleza del trabajo “diseñado” a la medida para la operadora, tratado líneas arriba, en cuanto a que se les asignan tareas funcionales.

Sin embargo, en la movilidad entre los niveles o hacia categorías superiores dentro de la estructura organizativa, es decir las promociones internas ascendentes en la organización se presenta un suceso en el que “detrás” de estos movimientos está el apoyo de los “patrocinadores” que Lipovetsky, (2007:250) refiere como mentores o padrinos.

Las mujeres no constituyen una excepción a esta regla. Una encuesta de 1990 realizada a mujeres dirigentes de alto nivel revela que el 72% de ellas se beneficiaron de la protección y los consejos de al menos un mentor, y el 39% fueron apoyadas al menos por cuatro padrinos en el curso de su carrera (Scandura, 1983:28).

Para la operadora de producción aplica la misma norma, ya que en muchas ocasiones el apoyo de mentores o patrocinadores en su mayoría masculinos, sin excluir a las mujeres, el “apoyo” de algún “tutor” la ha beneficiado en su movilidad ascendente, independientemente de la experiencia y pericia técnica con la que cuenta.

“Acá en Stratec, yo vi dos personas así con autoridad de manejar a la gente, y tenían sus preferidos”, como que es algo personal o sea “me caes bien y te voy a ayudar”, no es de que si trabajo bien, de que si llego temprano, de que si no faltó, de que si no doy problemas, no es así y agarran a esas personas y las tratan mucho mejor que a otras, les dan oportunidad de subir y a otras a veces aunque sepan más y sean más trabajadoras no les ayudan” (Castillo, 2011).

Con todo, las mujeres tienen menos oportunidades que los hombres de aprovechar la experiencia de un padrino masculino, debido sobre todo a los comentarios de tipo sexual que tales acercamientos suscitan. Las ideas preconcebidas sexuadas no levantan barreras tan solo para la movilidad vertical de las mujeres, sino que constituyen igualmente obstáculos para su movilidad lateral (Lipovetsky, 2007).

c) Mujer, la vida doméstica y la representación social

Hoy en día aunque es obvio que la brecha existente entre las posiciones sociales de los dos géneros se ha estrechado y la actividad profesional de la mujer es hoy socialmente reconocida y forma parte de la identidad femenina, todavía el trabajo femenino no se considera equiparable al de los hombres. Al respecto Chávez (2010) apunta que no ha habido cambios sustanciales en la distribución del género del tiempo dedicado al trabajo doméstico, ya que este lo siguen realizando por lo general las mujeres, aspecto primordial para comprender las desigualdades y diferencias de género en el mundo del trabajo y del empleo.

De esta manera el trabajo femenino traspasa las fronteras del hogar para introducirse en el mercado laboral. Del seno familiar parte la segregación contra las mujeres que además se traduce en exceso de trabajo global que rebasa por mucho el trabajo global de los hombres dentro y fuera del hogar (Chávez, 2010).

Al hablar de la diferencia de género, es importante resaltar la disimilitud en los roles sexuales que hoy en día vive la operadora de producción, ya que como señala Lipovetsky (2007), aunque las mujeres han adquirido el derecho a la independencia económica, a ejercer todos los empleos y todas las responsabilidades, subsiste ampliamente la diferencia trabajo masculino/trabajo femenino.

Los resultados de las encuestas confirman la afirmación de Lipovetsky (2007) cuando indica que aunque las mujeres son en su mayoría activas, su predominio en la esfera doméstica sigue siendo escandaloso. Y es que este dominio se refiere a la presencia física de la mujer en casa, a estar ahí cuando se le requiere, pues ella al igual que el hombre tam-

bién tiene una jornada laboral que cubrir y aun así, la mujer-madre-obrera, responde tanto en el trabajo como en el hogar.

De acuerdo con Lipovetsky (2007), la mayoría de las mujeres, realicen trabajo asalariado o no, llevan a cabo labores domésticas. La función de reproducción y la del hogar es la tarea “socialmente” asignada a las mujeres y nunca es abandonada aun cuando participe en el mercado laboral. Esta condición fundamental define su acceso a este ámbito en circunstancias desfavorables respecto a los hombres, en cuanto a calidad del empleo, posibilidad de ascenso y desde luego salarios.

Si bien es cierto que el trabajo femenino ha adquirido una legitimidad social sin duda irreversible, es innegable que su condición sigue sin ser similar a la de los hombres. “En razón de las cargas familiares que les incumben, las mujeres están profesionalmente menos disponibles que los hombres” (Lipovetsky, 2007: 222).

A este respecto, Singly (1987) señala que la mujer abandona durante menos tiempo que el hombre su domicilio por razones profesionales y trabaja más de cerca de este que su cónyuge. Cuando los hijos están enfermos son mayoritariamente las madres quienes se quedan a cuidarlos. “En Convertors trabajé cinco años y luego de allí ya me salí y empecé en otra, ya después tenía que trabajar para mi hija porque fui madre soltera” (Adame, 2011).

Esta es una de las causas por las que las mujeres cambian constantemente de trabajo, ya que “su responsabilidad de mujer las llama”, y es preferible que en caso de que las circunstancias así lo requieran, es la operadora quien renuncia al empleo en lugar del cónyuge:

“cambiaba de empresa porque era necesidad salir de una y luego después de la otra, por ejemplo [por motivos] familiares, de una me salí porque mi hermana estaba embarazada y mi mamá era la que me cuidaba a los niños, y como ella tenía que cuidarla a ella, pues ya no estuvo conmigo, y tuve que renunciar para que se fuera ayudarle a ella. Ya después, volví a entrar a trabajar” (Adame, 2011), “Allí nomás estuve como dos meses y me salí porque tuve que viajar a Durango, fue cuando una de mis hijas tuvo su

bebé, y tuve que ir para allá y luego ya no trabajé porque cuidaba a la niña” (Castillo, 2011).

“Encuesta tras encuesta, se hace presente siempre la misma realidad: son las mujeres las que masivamente continúan asumiendo la mayor parte de la responsabilidad en la educación de los hijos y en las tareas del hogar. El trabajo doméstico absorbe cada semana en término medio, 35 horas de la vida de una mujer activa frente a 20 horas de la de un hombre activo. A diario las madres son dos veces más numerosas que los padres a la hora de lavar, vestir y dar de comer a los hijos, tareas que por lo demás dedican doble tiempo (Roy, 1989). “Me cambié para el turno de la tarde porque como ellos (los hijos) iban a la escuela, entonces yo llegaba a la 1:00 de la mañana y a las 6:30 me levantaba para levantarlos para que se fueran a la escuela, para hacerles algo de almorzar. A veces me volvía a acostar otro rato, a veces no y ya me ponía a hacer quehacer y dejarles preparada la comida para cuando ellos llegaran de la escuela ya hubiera comida y muchas veces les dejaba lo que iban ya a cenar. Yo considero que no descansaba lo suficiente” (Castillo, 2011).

Aunque en el caso de familias conformadas por el esposo y la esposa es igualitario entre ambos, la mujer al final del día sigue teniendo la carga más grande en lo que respecta a los quehaceres del hogar, pues después de la jornada laboral debe continuar con las tareas domésticas que le esperan “en casa” y la cantidad se duplica en el caso de trabajadoras solteras pues solo en ellas recaen estas actividades y más aun cuando se trata de mujeres que “deben” cuidar y lidiar a algún familiar enfermo.

En total, el tiempo del trabajo global que realizan las mujeres es mayor que el que llevan a cabo los hombres; si bien, las mujeres dedican menos horas al trabajo, realizan más trabajo doméstico; juntas, el número de horas rebasa el trabajo global que realizan los hombres. Esto se traduce en que las mujeres disponen de menos tiempo para

cuidados personales y actividades recreativas, en detrimento de su calidad de vida (Chávez, 2010).

Actualmente, en el caso de familias conformadas por esposo-esposa hay un reparto igualitario de roles tanto en el aspecto económico como en la toma de decisiones relacionadas al futuro de los hijos y del hogar donde ambos aportan para el gasto y contribuyen con porcentajes semejantes al presupuesto.

Al respecto los resultados de la encuesta confirman el señalamiento de Lipovetsky (2007: 228), en cuanto a que “lejos está la práctica de una relación de sumisión de la mujer en el ámbito monetario”, ya que aunque el 50% del total de las entrevistadas tiene cónyuge y la mayoría comparte los gastos con él, del 40% de estas mujeres casadas depende económicamente al cien por ciento por lo menos una persona incluyendo al esposo, lo cual significa que con su salario cubre íntegramente los gastos de manutención de un integrante de la familia. En cuanto a las mujeres solteras que conforman el otro 50% de las entrevistadas, la cantidad de dependientes económicos de ellas es desde una hasta cuatro personas, por lo que el resultado final arroja que el 70% del total de las encuestadas tiene al menos un dependiente económico independientemente de su estado civil, ya que el hecho de estar casada no significa que solo contribuya con cierto porcentaje para el gasto, sino que aporta su salario íntegro para toda la familia.

En suma, si las mujeres han ampliado su actividad económica, en el campo laboral, en contraste, su papel en la esfera de la reproducción prácticamente no se ha modificado. Las escasas horas que los hombres dedican a actividades del hogar reflejan que el trabajo doméstico de los varones es esporádico, tales como fines de semana, algunos momentos cotidianos, etc., y el trabajo de actividades que realizan en mayor medida no son propiamente labores domesticas cotidianas, sino también un tanto esporádicas como el cuidado de enfermos y algún tiempo al cuidado de los niños (Chávez, 2010).

Ante esta cantidad de tareas tanto laborales-profesionales como del hogar, la actividad de esparcimiento de la operadora se reduce a la mismas ocupaciones que conforman los trabajos domésticos y su mundo se confina alrededor del de una ama de casa, por lo que su vida

se maneja en un círculo que no deja por la “naturaleza” de su condición de mujer-operadora, con lo que regresa al “estereotipo” de operadora de maquila y sus actividades inherentes: trabajo-casa-trabajo, por lo que sus días transcurren sin dejarle un espacio propio en el que se dedique tiempo a ella misma como ente individual, pues siempre hay una tarea obligatoria que la espera fuera de la maquiladora.

Para entender el concepto de “tiempo libre”, es importante tomar en cuenta las dos perspectivas que señala McPhail (1996): la primera como una “actividad residual” y la segunda, como una “actividad subjetiva”.

La actividad residual es el tiempo que sobra después de cumplir con los tiempos obligatorios-trabajo, transporte y necesidades fisiológicas, reduciéndose prácticamente a las que requiere cubrir para poder sobrevivir y lograr un equilibrio con su cuerpo (McPhail, 1996).

En el caso de la operadora de producción, quien prácticamente solo vive en el día a día y depende de un sueldo bajo que apenas le permite cubrir sus primeras necesidades entre las que prioriza el alimento, no utiliza su salario en actividades recreativas, ya que primero asegura su alimento y el de los suyos. Una vez que la operadora logre cubrir estas necesidades, entonces estará en posibilidades de centrar su atención en otras actividades que no sean obligatorias. “Diversiones no tengo ni salidas... porque con lo normal no alcanzo, yo hago todos los gastos de toda la casa, tengo que comprar mandado, recibos de la luz, recibos del agua, recibos de gas, recibo de teléfono y haber cómo le hago” (Dávila, 2011).

La segunda perspectiva es la que analiza el tiempo libre construida a partir de las experiencias y los sentimientos personales o los estados de ánimo de hombres y mujeres, y avanza sobre una metodología relacional que reflexiona sobre el tiempo libre y la subjetividad que hombres y mujeres experimentan cotidianamente en torno al mismo (McPhail, 1996). “Nosotros trabajando duro, mi esposo tiene que estar entregado cien por ciento a su trabajo. Casi vacaciones no, y yo también cien por ciento, no tengo chance ni de enfermarme ni de cansarme, ni de decir no voy, no me puedo dar esos lujos, mi esposo está igual” (Juárez, 2011).

Es fundamental que para que la mujer trabajadora de la industria maquiladora “considere que merece” su propio tiempo, es imperativo que satisfaga las necesidades primordiales que ella se ha adjudicado como primarias como resultado de “las construcciones sociales” que el colectivo social le ha “obligado a adoptar” tanto como mujer como operadora de producción, ya que mientras no “cumpla” con sus deberes, no estará en posibilidades de alcanzar necesidades tales como la estima y autorrealización que Maslow señala en su Teoría de las necesidades humanas (Culturado, 2011).

En cuanto al concepto de tiempo libre, Nash (1953:63) refiere que este debe tener “usos constructivos” que cultiven la mente y el intelecto de tal forma que enriquezca la personalidad del ser humano para obtener conocimientos y contribuya a su adelanto y mejora para ayudarlo en su persecución de la felicidad.

Si consideramos el concepto de Nash (1953), y sin demeritar la gran cantidad de tareas que la operadora lleva a cabo en este espacio, entonces los resultados de las entrevistas demuestran que la operadora de producción realiza labores que no le están “cultivando la mente o el intelecto y por lo tanto no contribuyen en su adelanto, mejora y autorrealización como ente individual, ya que sus actividades se circunscriben en la perspectiva que McPhail (1996) señala del tiempo libre de “actividades residuales” que están siendo llevadas a cabo en sus “tiempos de sobra” ya que está priorizando la satisfacción de sus necesidades básicas, de tal manera que mientras no cubra las de supervivencia, lejos está de lograr su crecimiento personal y por ende de usar su tiempo libre con un fin productivo y por lo tanto constructivo como refiere Nash (1953).

Al respecto, las operadoras señalan lo que hacen en su tiempo de esparcimiento, sustentando de esta manera las afirmaciones de McPhail (1996): “... pues no hago nada, llego a descansar” (Calderón, 2011). “... casi siempre me meto a la cocina para ver qué voy a hacer de cenar y qué se va a quedar, casi el cien por ciento de mi tiempo es la cocina” (Juárez, 2011).

Los resultados demuestran que solo el 10% de las entrevistadas realiza actividades estimadas como constructivas (Nash, 1953) y no

convencionales de acuerdo al estereotipo que el colectivo social le ha construido a la mujer obrera en Ciudad Juárez, pues según este, la operadora “gasta su tiempo” en algún antro de baile y limpiando la casa en lugar de hacer ejercicio, prestar servicio comunitario o aprender algún oficio como lo hace Esquivel (2011), quien señala que “yo me dedico mucho a andar en la iglesia o en el gimnasio; me gusta andar caminando, les ayudo a las señoras que dan en el comedor en la iglesia donde yo vivo... me gusta leer... entre semana me doy tiempo libre cuando... va a venir la maestra a enseñarnos un tejido.”

Para el 90% de las trabajadoras entrevistadas el único “espacio” de descanso es en realidad el lapso que dedican para dormir, ya que su tiempo fuera de la jornada laboral “normal”, ya sean 45, 42 o 40 horas para los turnos primero, segundo y tercero respectivamente, lo dedica a realizar otro tipo de actividades siempre dedicadas a un “tercero” y no un tiempo y espacio que se considere propio y personal y aunque realizan tareas “para” cubrir las necesidades materiales de “otro,” las prácticas afectivas pasan a un segundo plano ya que debido a que en ocasiones laboran tanto la madre como los hijos, los momentos de convivencia con la familia y sobre todo con ellos son pocos.

A este respecto el 70% de las encuestadas afirma que su “tiempo libre”, incluyendo el fin de semana, lo dedican a tareas domésticas tales como lavar, comprar la despensa, cuidar a los hijos o algún familiar:

“Tengo todo el día ocupado, los sábados veo si tengo pendientes, reviso cómo anda la despensa, qué les falta a los niños, su ropa limpia, si necesitamos o tenemos citas para el Seguro (IMSS), atención médica... de compras... ya para las 8:45 p.m. del domingo ando alistando la ropa “pa’l otro día, pa’l lunes, ya le plancho la bata a mi hijo, le lavo su ropa, o si ya está lavada, se la plancho, alisto lo mío, lo de mi esposo, lo de los uniformes y hacemos cena... (Hernández, 2011).

Los resultados demuestran que el 100% de las operadoras entrevistadas para este trabajo que laboran en el primer turno, su día inicia desde las 4:30 de la mañana en promedio, dos horas antes de iniciar

su turno en la maquiladora y regresan a su casa a las 4:30 de la tarde; mientras que las que tienen un segundo turno, salen de su casa a las 2:30 de la tarde y regresan a las 1:30 de la mañana; para las del tercer turno, se presenta la misma situación, ya que salen de su casa una hora antes de iniciar el turno y regresan hasta las ocho de la mañana, mientras que para quien trabaja “turnos especiales” de doce horas por jornada, en promedio invierten 15 horas. A decir de Sariago (1991) la jornada laboral semanal es mayor por los tiempos de traslado; algunos trabajadores invierten hasta tres horas y media diarias, dependiendo de la distancia de su hogar a la fábrica. Esta inversión de tiempo significa que la operadora dedica en promedio el 50% de las 24 horas del día exclusivamente a la actividad laboral.

Sumado a esto, si tomamos en cuenta el tiempo extra, el periodo de “descanso” se reduce aún más en un gran porcentaje, ya que como apunta Balderas (2002) debido a que las operadoras tienen la necesidad de trabajar horas extras o la doble jornada para completar el gasto familiar, se dificulta el acceso al uso de su tiempo libre.

“... hay veces que sí te forzaban a ir a tiempo extra en algunas maquilas; donde estaba ahí sí te obligaban a trabajar tiempo extra... y te decían que tenías que ir a fuerzas, porque yo tenía turnos especiales, pero yo tenía que descansar, salía el viernes a medio día y a veces que me tenía que quedar hasta las 4 o 5 de la tarde, cansada y todavía tenía que quedarme. El tiempo extra era obligatorio porque había mucho material, a conveniencia de ellos” (Hernández, 2011). “Cuando hay tiempo extra, viene uno y llega cansada... va uno a comprar el mandado y el domingo se encarga uno de arreglar las cosas y de pasear no alcanza para salir” (Castillo, 2011).

El análisis de los puntos anteriores demuestra que la representación social está influenciada definitivamente por el entorno laboral y estilo de vida de las mujeres operadoras de producción ya que la construcción social que ellas tienen, se deriva de la posición y de las ideologías relacionadas con el “lugar que ocupan” tanto en su ámbito

de trabajo como en el doméstico, espacio que le fue asignado por el colectivo social y que ella terminó “aceptando e interiorizando en su estructura mental”.

Esta representación social de la mujer operadora se puede ver reflejada a través de las prácticas que han dado lugar a su estilo de vida dentro de su ambiente laboral, de ahí que las mujeres al ser visualizadas, estereotipadas y estigmatizadas por el colectivo social como dóciles, manipulables, y aunque con mucha habilidad técnica pero sin reflexión a la sublevación, continúan siendo objeto de discriminación por aspectos que la misma ley “supone” regular y garantizar.

Capítulo III. Conclusiones

Conclusiones

El análisis del entorno del estilo de vida laboral y personal arrojó el silogismo, basado en porcentajes, que las construcciones estigmatizadas han tenido un efecto negativo en la percepción y concepción que la mujer tiene de sí, más que todo por “las características específicas de los contenidos de la representación” de la mujer obrera en Ciudad Juárez (Bordieu, 1988:90).

De lo anterior, parto entonces de un punto medular para “contrarrestar” el efecto negativo de estas formas de pensar y crear la realidad social por parte de la operadora de producción. Por medio de la deconstrucción que Pérez (2011:29) refiere al hecho de la posibilidad de refutar la red de discursos, precisamente por ser condicionamientos rebatibles; de la reconstrucción del imaginario social, por ser su imaginario construido socialmente; de una reinterpretación cultural y por lo tanto, de la instauración de nuevos significados, la mujer tiene la posibilidad de cimentar esas resistencias y ser una fuente modificadora de ideas, esto es, de reprogramar su modo de pensamiento.

En la situación de la operadora de producción se demostraron sus posibilidades de transformar la identidad femenina y construir cotos propios de poder no solo dentro de su espacio cotidiano, sino también fuera de este, como afirma Pérez, (2011:29), ya que los resultados de-

muestran que la trabajadora de maquiladora ha logrado la “deconstrucción de ideas y significados” a la que refiere también la autora, en el sentido de que ha logrado recomponer y rehacer las construcciones que el colectivo social le ha adscrito y que la circunscriben bajo el estereotipo de mujer obrera en Ciudad Juárez al realizar “actividades productivas” en su tiempo libre como señala Nash (1953:63) y no convencionales considerando el imaginario social.

Sin embargo, la actitud que ella misma asuma ante “las construcciones del imaginario” ya instituidas y arraigadas tanto socialmente como mentalmente, siempre relacionados con “representaciones despectivas, deformantes, ajenas y encasillantes” (Balderas, 2002:65), definitivamente es lo que va a permitir el desencasillamiento y circunscripción de la que es objeto y que limita a la mujer operadora bajo el concepto de ama de casa, aislamiento, vacío de su existencia, ausencia de identidad, insatisfacción, monotonía y frustración.

Es importante resaltar que es la propia operadora la que va a lograr la “deconstrucción”, (Pérez, 2011:29) al permitirse “desdibujar y desprogramar” de su pensamiento la imagen que se ha ido construyendo de la mujer obrera básicamente es “desde fuera” como señala Balderas (2002:65), ya que quien se ha encargado de elaborar tales construcciones es el que nunca ha sido mujer/obrero, el/la que ya no es (gerente/supervisora), quien no la considera un actor factor de desarrollo (empresario/autoridad), desde el(la) otro(a).

Al no existir por sí misma, es ella quien primordialmente “no se da su lugar” ante nada ni nadie y es entonces que no se considera una mujer-individuo libre, desligada, dueña de sí, y es ella quien se sigue concibiendo como un ser dependiente por naturaleza, que vive para los demás inserta en el orden familiar. Identificada por el “colectivo social” con la comunidad familiar, “la mujer no depende del orden contractualista de la sociedad”, como apunta Sarcey (1983:314), sino del orden natural de la familia. Es por esa razón que se verá privada de los derechos políticos, así como de los derechos a la independencia intelectual, en el sentido de que su pensamiento y sus construcciones mentales siempre estarán basados en la construcción del imaginario social y nunca del propio.

En lo que respecta a los impedimentos que están obstaculizando esta transformación social, cultural y política para instituir la identidad femenina individual y una grupal a la que refiere Pérez (2011), considero en base a los resultados de las entrevistas que es necesaria la discusión sobre la importancia de la “aplicación” de políticas públicas con enfoque de género con el fin de que respondan a la necesidad de integrar a las mujeres al desarrollo, reconociendo que estas viven aún en condiciones de dependencia, subordinación, exclusión y discriminación debido a las construcciones sociales.

Como ya se demostró en el capítulo anterior, aunque ya existen leyes que protegen la igualdad y dignidad de la mujer, la operadora continúa experimentando actos de opresión a nivel general, no solo de la empresa sino de las mismas autoridades.

Cuando me refiero a la aplicación de políticas públicas y no a la creación, es porque ya existen, pero la importancia de estas estriba en que realmente se ejecuten pues como señala Jusidman (2011) en relación a este tema, es que en Ciudad Juárez es indispensable mayor involucramiento de los gobiernos, pero sobre todo el seguimiento a los proyectos y programas, ya que la falta de políticas públicas se puede observar incluso con la implementación del programa federal “Todos Somos Juárez,” en que la autoridad federal llegó con un plan de proyectos ya establecidos y que no pudieron ser adaptados y por lo tanto, aplicados para combatir los problemas de la ciudad.

Para demostrar esta falta de consistencia, tomaré de referencia el mismo apartado citado en capítulo anterior, la Ley Federal del Trabajo que a través de su mismo Artículo 3, concerniente al trabajo, precisamente, exige respeto para las libertades y dignidad de quien lo presta y señala que debe efectuarse en condiciones que aseguren la vida, la salud y un nivel económico decoroso para el trabajador y su familia, cuando es el mismo gobierno el que viola sus mismas legislaciones y exige al “patrón y al trabajador” lo que él no está dispuesto a hacer cumplir ni a otorgar. Los resultados de las entrevistas arrojan situaciones de abuso por parte de la empresa sin que hubiera instancia gubernamental alguna que hiciera algo al respecto para hacer cumplir la ley: “el pago no nos convenía ... a usted le decían que iba a salir reflejado para la otra

semana, pero no llegó el pago ... obvio que los que estaban allí, nos robaban mucho y siguen robando todavía, usan a la gente como se les da su gana, y ante todo, no nos tienen respeto para nada” (Hernández, 2011). “... debería estar al pendiente el gobierno de ver las condiciones en las que nos tienen trabajando” (Adame, 2011).

La trabajadora se siente desamparada por parte de nuestras autoridades, ya que el 100% de las entrevistadas refirieron que el gobierno es en gran parte el responsable de su situación en general al otorgarles sueldos tan ínfimos y marginarlos de su atención, ya que en nombre de sus legisladores, solo toman en cuenta a la sociedad “cuando andan en busca del voto, ya después ni caso nos hacen” (Hernández, 2011), y esto lo señalan hacia los tres niveles de gobierno tanto al municipal, estatal como al federal. “La responsabilidad que tiene el gobierno de la calidad de vida que tenemos es en cuanto a que debe tener más cuidado en la seguridad, en los salarios...” (Castillo, 2011).

La misma Secretaría de Seguridad Pública⁹ como dependencia de la Administración Pública Federal es responsable de preservar la libertad, el orden y la paz públicos, así como salvaguardar la integridad y derechos de las personas, no ha podido proteger a la sociedad en general de su principal competencia. El 100% de las entrevistadas considera en primera instancia que el gobierno contribuiría para que el trabajador mejorara su nivel de calidad de vida incrementando el salario, mejorando las prestaciones y garantizándole a la sociedad en general la seguridad pública, asimismo repercutiría en su nivel de bienestar si hubiera menos incrementos a los artículos de primera

9 Reglamento Interior de la Secretaría de Seguridad Pública. Capítulo Primero. Del Ámbito de Competencia y de la Organización de la Secretaría. Artículo 1.- La Secretaría de Seguridad Pública es la dependencia de la Administración Pública Federal que tiene por objeto preservar la libertad, el orden y la paz públicos; así como salvaguardar la integridad y derechos de las personas, auxiliar a la Procuraduría General de la República y a los Poderes de la Unión, prevenir la comisión de delitos, desarrollar la política de seguridad pública del Poder Ejecutivo Federal y proponer su política criminal, administrar el sistema penitenciario federal, y el relativo al tratamiento de menores infractores, en los términos de las atribuciones que le encomiendan la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal y otras leyes federales, así como los reglamentos, decretos, acuerdos y órdenes del Presidente de la República.

necesidad, servicios, gasolina, etcétera, o ya en su caso que los aumentos fueran proporcionales al incremento del salario, ya que también el 100% considera por cada peso que el gobierno incrementa anualmente al salario mínimo general, le sube hasta el 50% a la canasta básica. El 20% de las encuestadas considera de gran importancia que el gobierno debería ser empático y “ponerse en sus zapatos” para que realmente escuche y “viva” la realidad de la clase trabajadora y se percate de las carencias que tiene.

Es importante que para rescatar el 80 % de las mujeres que terminó aceptando la imagen negativa y desvalorizada que el colectivo social le ha construido, demostrado en el capítulo anterior, se considere la posibilidad de transformar la estructura simbólica de poder romper con la hegemonía patriarcal y adquirir una valoración en los campos por los que se transita la mujer para construir nuevas percepciones, así como crear situaciones que puedan derivar en nuevas acciones que revitalicen las relaciones de poder a través de la revaloración de las percepciones y de las acciones (Pérez, 2011).

Una averiguación que considero relevante del presente trabajo de investigación para traerlo a una final exposición es la representación social de la mujer operadora originada en el exterior y posteriormente interiorizada no solo en ella, sino también en aquellos que están a su alrededor fuera de su ámbito laboral, particularmente en los hijos.

Resulta de suma importancia la forma en la que la “construcción social” de la mujer obrera traspasa varias fronteras y se convierte en ciclos creando el hábito, de tal manera que este empuja al sujeto a asimilar determinado patrón de conducta porque esta es la que crea los vínculos sociales entre los elementos del grupo, en este caso, el de su familia, de ahí que los hijos, al estar inmersos en su mismo universo, terminan adoptando sus prácticas y entonces se manifiesta la “ciclicidad” a la que refiere Costa, (1996), y es por esta causa que se dan los casos en los que los descendientes de las operadoras truncan sus estudios a nivel secundaria o preparatoria por el hecho de que ellos “así lo decidieron” aun cuando se les presenta la oportunidad de continuar con su educación.

Con base en el razonamiento anterior, concluyo que se deben usar los mismos elementos que intervinieron en el proceso de construcción de la representación social de la operadora de producción para la deconstrucción, de tal manera que si la ciclicidad contribuyó en gran medida para que la trabajadora “obtuviera la posición, el lugar y la imagen que ocupa” en la sociedad: negativa, despectiva y estereotipada, en el sentido de que los ciclos intervinieron en el proceso al crearle el hábito y después los vínculos sociales entre los elementos del grupo involucrando a la población entera, entonces ese poderío de la fuerza colectiva es quien debe actuar en esa reversión de tal forma que en conjunto el hombre, las clases altas, el gerente, supervisor, el empresario y el gobierno le ayuden a mejorar su estilo de vida tanto en el campo profesional como en el personal a través de la creación de maniobras de cambio.

Con esta institución de estrategias de transformación, sugiero llevar los hallazgos de la investigación de este trabajo a un nivel de aplicación, lo que se traduciría en la práctica real y verdadera de las políticas públicas “ya existentes” gestionando su impulso ante las tres instancias del gobierno, en foros públicos y medios de comunicación para que se reconstruya y reinvente el imaginario social del estereotipo de la operadora de tal manera que la representación social se revierta.

Una vez interiorizada la “nueva representación social” en la mente del colectivo y de la propia mujer trabajadora, “los de afuera” y la propia operadora deberán cambiar las prácticas desiguales que se llevan a cabo por razón de sexo, edad, estado civil, profesión y en general, por el hecho de ser operadora, de tal manera que le sean ofrecidas y presentadas acciones y situaciones que le garanticen la igualdad que le corresponde en los ámbitos público y privado ante cualquier situación o individuo, ya que más que por ley, merece justicia y equidad por su condición humana.

Bibliografía

Balderas Domínguez, Jorge. *Mujeres, antros y estigmas en la noche juarense*. Instituto Chihuahuense de la Cultura, 2002.

- Barrón Salcido, Patricia. *Más prostitutas que nosotras, en El estigma del trabajo sexual y la reproducción en Tijuana*. Colef/teis (mimeo), 1996.
- Bourdieu, Pierre. *La Distinción*. Editorial Taurus. Madrid, 1988.
- Castorina, José Antonio. *Representaciones Sociales. Problemas Teóricos y Conocimientos Infantiles*. Barcelona, España, 2003.
- Commaille, Jaques. *Les Strategies des femmes: travail, famille et politique*. Paris, La Decourverte.
- Costa, Pere-Oriol, Pérez Tornero, José Manuel y Tropea en Fabio: *Tribus urbanas; el ansia de la identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*. Paidós, Barcelona, 1996.
- Durkheim, Émile. *Las Reglas del Método Sociológico*. Editorial Colofón S.A., México, 2004.
- Iglesias, Norma. *La flor más bella de la maquiladora*. SEP/CEF NOMEX, México, 1985.
- Jodelet, Denise. *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. Psicología social II. Paidós, Barcelona, 1988.
- Jusidman, Clara. *Foro de Política Social y Participación Ciudadana en Norte de Ciudad Juárez*. Por Beatriz Corral Iglesias, septiembre 3, 2011.
- Lagarde, Marcela. *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM, México, 1990.
- Lipovetsky, Gilles. *La tercera mujer*. Anagrama, España, 2007.
- Mc Phail Fanger, Elsie. *Género y tiempo libre en la ciudad de México*, en Revista Convergencia. UAEM, México, 1996.
- Moscovici, Serge. *Psicología de las minorías activas*. Traducido por M. Olasagasti, Segunda edición, Ediciones Morata, S.L Madrid Primera edición 1981, Reimpresión 1996.
- Nash, Jay B. *Philosophy of recreation and Leisure*. C.V. Mosby, St. Louis. 1953.
- Pérez García, Martha Estela. *Luchas de arena: las mujeres en Ciudad Juárez*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Investigación en Ciencias Sociales y Administrativas. 2011.

- Rosabeth Moss Kanter, *Men and Women of the Corporation*. Basic Books, Nueva York, 1997.
- Roy, Caroline. *La gestión du temps des hommes et des femmes, des actifs et des inactifs*. *Economie et statistique*, num. 233, julio-agosto 1989.
- Scandura, Terry A. *Breaking the glass ceiling in 1990s*. Department of Labor, 1983.
- Singly de, Francois. *Fortune et infortune de la femme marie*. Paris, PUF, 1987.

Internet

- Barrancos, Dora. Inferioridad jurídica y encierro doméstico. Fernanda Gil Lozano, Valeria Pita, María Gabriela Ini (directoras). *Historia de las Mujeres en la Argentina*. Tomo I (Colonia y Siglo XIX). Tomo II (Siglo XX). Buenos Aires, Taurus, 2000, págs. 111-127. Disponible en *Mujeres y Género en América Latina. Lo público y lo privado*. http://www.lai.fu-berlin.de/es/e-learning/projekte/frauen_konzepte/projektseiten/konzeptebereich/ba_pub_priv/contexto.html [Revisado el 11 de octubre de 2011].
- Ley Federal del Trabajo Artículo 3. En <http://info4.juridicas.unam.mx/juslab/leylab/123/4.htm> [Revisado el 06 de diciembre de 2011].
- Reglamento Interior de la Secretaría de Seguridad Pública. Capítulo Primero. Del Ámbito de Competencia y de la Organización de la Secretaría. <http://www.ssp.gob.mx/portalWebApp/ShowBinary?nodeId=/BEA+Repository/89996//archivo> [Revisado el 06 de diciembre de 2011].
- <http://www.universidadperu.com/fisiologicas-teoria-de-las-necesidades-humanas-de-maslow-blog.php>. Culturado, 2001. [Revisado el 10 octubre 2011].

Entrevistas

- Adame, San Juana. Operadora de producción por 10 años en la industria maquiladora, originaria de Santa Elena, Durango, actualmente labora en Stratec. 10 de agosto de 2011.

- Botello, Yolanda. Operadora de producción por 11 años en la industria maquiladora, originaria de Navjoa, Sonora, actualmente labora en Bel-Eléctricos. 14 de agosto de 2011.
- Calderón Valles, Lidia. Actualmente cuenta con 48 años de edad y ha sido operadora de producción por 32 años en la industria maquiladora, originaria de Ciudad Juárez, Chih., actualmente labora en Electrolux. 23 de agosto de 2011.
- Castillo Flores, María Yolanda. Operadora de producción por 11 años en la industria maquiladora, originaria de Xuchitl, Durango, actualmente pensionada, laboró en tres compañías. 02 de agosto de 2011.
- Castillo, Sofía. Operadora de producción por 14 años en la industria maquiladora, originaria del estado de Veracruz, actualmente labora en Bel-Eléctricos. 14 de agosto de 2011.
- Dávila, Leticia. Operadora de producción por 16 años en la industria maquiladora, originaria de Francisco I. Madero, Coahuila, actualmente labora en FCI Electronics. 09 de agosto de 2011.
- Esquivel Martínez, María de los Ángeles. Actualmente cuenta con 42 años de edad y ha sido operadora de producción por 26 años en la industria maquiladora, originaria de Ciudad Juárez, Chih., actualmente labora en Edumex. 20 de julio de 2011.
- Hernández, Blanca Rocío. Operadora de producción por 15 años en la industria maquiladora, originaria de Ciudad Chihuahua, ha laborado en 3 empresas distintas. 10 de julio de 2011.
- Juárez Román, María Guadalupe. Operadora de producción por 16 años en la industria maquiladora, originaria de México, D.F., actualmente labora en Hubell. 14 de agosto de 2011.
- Martínez, Liliana. De 21 años de edad, ha sido operadora de producción por 3 años en la industria maquiladora en cuatro diferentes compañías, madre soltera de un niño de 1.5 años, originaria de Ciudad Juárez, Chih. 23 de agosto de 2011.
- Reyes, Eva. Se ha desempeñado en la industria maquiladora por más de 15 años en el área administrativa de Recursos Humanos, actualmente ocupa el puesto de Especialista de Relaciones Laborales. 10 de septiembre de 2011.

Resumen

La prensa sensacionalista del franquismo colaboró activamente en la prescripción de un único modelo de mujer, el de madre y esposa confinada al hogar. El Estado promulgaba leyes que impedían trabajar a las mujeres, la Iglesia imponía sus preceptos morales y la educación segregaba los currículos de las niñas. A su vez, los medios de comunicación trasladaban a la opinión pública la teoría de la diferencia sexual. Las mujeres fueron usadas como pieza clave de la política social y económica del régimen y, aunque a lo largo de las décadas cambiaron sus condiciones de vida, el discurso esencialista sobre la “condición femenina” permaneció intacto. *El Caso*, el semanario de sucesos de más éxito durante la dictadura, permite analizar, a través de sus crónicas sobre parricidios y crímenes pasionales, el uso estratégico de la imagen de la mujer, de sus funciones y de la relación entre los géneros.

Palabras clave: Franquismo, violencia de género, diferencia sexual, patriarcado, sensacionalismo

Abstract

The Franco prescription about women and her tasks as mothers and wives was helped by the tabloids. While the state passed laws which prevented women from working; the Church imposed its moral precepts and the education segregated curricula for girls. In turn, the sexual difference theory was transferred by media to the public. Women were used as the key element of their social and economic policy and although over the time women's life changed, essentialist discourse on the "feminine condition" remained intact. *El Caso*, the most successful weekly tabloid during the dictatorship, points us how the image of women, their roles and gender relationships, was used in that strategic way, through the news of “passion crimes”.

Key words: Spanish dictatorship, violence against women, sexual difference, patriarchy, tabloids

El destino natural de las mujeres. La legitimación de la violencia de género a través de la prensa sensacionalista del franquismo

The Women's Destiny. The Legitimization of Violence Against Women Through the Spanish Dictatorship Tabloids

*Emma Gómez Nicolau**

Nacionalidad: Española. Grado: Licenciada en Sociología. Diploma de Estudios Avanzados. Especialización: Bienestar Social, Cooperación y Desarrollo Local. Adscripción: Departamento de Sociología y Antropología Social. Universidad de Valencia. Correo electrónico: Emma.Gomez@uv.es

Fecha de recepción: 25 de abril de 2012

Fecha de aceptación: 19 de septiembre de 2012

Introducción

El estado androcéntrico y patriarcal que fue el franquismo en España se sustentaba bajo preceptos morales y religiosos que recogían el espíritu de naturalización de las desigualdad a través de la diferenciación de los sexos y su jerarquización. Espíritu avalado por la Ilustración— con Rousseau como inspirador para quien el progreso social, de la mano de la democracia excluyente, pasaba por la preponderancia indiscutible de los hombres sobre las mujeres— y corroborado por científicos sociales como Comte, Durkheim o Simmel (Durán, 1996; De Miguel, 1996; Osborne, 1997; Cobo, 2005). A la vez que el movimiento feminista despertaba en Europa y en Estados Unidos en el tránsito al siglo XX, la visión androcéntrica de la realidad social dominaba tanto los discursos teóricos como las realidades políticas. En el caso español, las bases teóricas de la diferencia sexual se materializaron en científicos como Ortega y Gasset, con intensa influencia en el pensamiento político-social español. El catolicismo social fue la corriente que más empeño puso en esta naturaleza femenina diferente, su desigualdad respecto al varón, así como su sublimación, corriente que tendrá, a partir del 1939, importantes centros de difusión intelectual (Fernández, 1996:169).

Y si bien la concepción androcéntrica del estado no es exclusiva de los Estados dictatoriales, cuando implican dominación y jerarquía, el concepto androcentrismo toma toda su forma: la palabra griega *aner*, *andros*, y la latina *vir*, *vir*, se refieren no a cualquier hombre de cualquier edad y condición, sino al hombre hecho, al que ha asimilado los valores propios de la virilidad y, en consecuencia, se cree con derecho a imponerse sobre otras y otros mujeres y hombres (Moreno, 1988:18).

Los discursos sobre la inferioridad de la mujer y su descripción como el “sexo afectivo” falto de lógica y de moral propia se complementan con el discurso de sublimación de la naturaleza femenina. La mujer no es un ser inferior sino diferente. Su excelencia es innata y, si no se ve contaminada por el devenir social, cobra su máximo esplendor al encarnar la figura de madre y esposa.

Este principio moral y político rigió la vida de las mujeres bajo el franquismo des de 1939 a 1975. Si durante los cuarenta años de fran-

quismo el poder como tal permaneció estable, la realidad del país y de los hombres y mujeres que vivían cambió sustancialmente. Y cambiaba al mismo ritmo que lo hacía el franquismo que, desde sus veleidades autárquicas y fascistas del 39, pasó a un semiliberalismo económico en los 60. El fascismo desapareció como alternativa política el 1952, no así la tecnocracia, el caudillismo y, sobretodo, el autoritarismo. Y, a pesar de los cambios, el estado franquista reforzó las características del sistema patriarcal y eliminó las opciones que suponen cambios en los roles genéricos atribuidos a las mujeres (Domínguez y García-Nieto, 1991:641).

El presente estudio se centra en el proceso de reproducción del sistema patriarcal franquista a través de los medios de comunicación de masas sensacionalistas. Desde la perspectiva de género se analiza el papel de los medios en la construcción social y cultural de una feminidad y masculinidad hegemónicas que sustentarán la violencia contra las mujeres.

El Caso, el semanario de sucesos que desde su fundación en 1952 hasta su desaparición en 1986 dirigió Eugenio Suárez, se encargó de trasladar a la opinión pública un modelo único válido de mujer. De entre toda la prensa del franquismo, *El Caso* suele dejarse fuera de los libros de historia. Considerada prensa menor, sin embargo, llegó a tener tiradas de 400.000 ejemplares y su difusión se multiplicaba a través de su lectura en público —en bares y plazas, para superar la barrera del analfabetismo. Entre las crónicas de crímenes violentos, timos y estafas e incluso avistamientos de objetos no identificados, los *parricidios*, *dramas conyugales* y *crímenes pasionales* tenían un lugar destacado en la publicación. Y en las crónicas que relatan la violencia contra las mujeres, en un periódico que evidenciaba la España que la prensa oficial pretendía acallar¹, encontramos el sistema de representación dominante sobre masculinidad, feminidad y relaciones entre

1 De hecho, según explica el propio Eugenio Suárez, y haciéndose cumplir la ley de prensa de 1938, la censura no les permitía incluir “más de un crimen por número” (Moreno, 1998). Lo interesante, pues, era dar la imagen de país perfecto, tranquilo y bajo el orden.

los géneros: encontramos los principales argumentos que articulan la construcción sociocultural de los géneros sobre las diferencias biológicas (Lamas, 2000; Izquierdo, 1983).

En las páginas que siguen se presenta el resultado del análisis crítico del discurso de todas las piezas informativas sobre violencia contra las mujeres² publicadas en *El Caso* en tres años clave —1954, 1964 y 1974. Tres puntos de corte en el continuum franquista, ubicados en tres momentos diferentes del régimen (Tusell, 1996; Moradielos, 2003). A través de la metodología del análisis crítico del discurso se han detectado las estructuras y estrategias de dominio y resistencia teniendo en cuenta la relación entre lo manifiesto y lo latente, lo textual, lo simbólico y lo contextual. Se ha podido sistematizar cómo el discurso de la diferenciación de los sexos y la esencia de la naturaleza femenina se adapta en la narración de los sucesos trágicos dónde el no cumplimiento de las funciones naturales adscritas a uno y otro sexo se erigen como justificación del uso de la violencia. Del análisis se extrae un sistema de representación cultural y, siguiendo a Kitzinger, las representaciones culturales tienen un gran impacto en la negociación de actitudes, creencias, experiencias e identidades (Kitzinger, 1999).

En palabras de Bourdieu, el lenguaje es una herramienta impregnada de la ideología dominante y, al largo del análisis de las diferentes épocas de *El Caso*, este usa para hacer prevalecer la ideología dominante: la subordinación de las mujeres respecto a los varones y la legitimación de la violencia contra ellas (Bourdieu, 1985). Para Van Dijk, el discurso es la práctica principal a través de la cual la ideología se reproduce, y al mismo tiempo, es esta la que modela y controla el discurso (Van Dijk, 1999).

2 Las noticias sobre violencia contra las mujeres son las únicas en que las mujeres son protagonistas (Fagoaga, 1999; Vives-Cases, 2000) por lo que se convierten en un material de primera mano para el tema de estudio que nos ocupa.

Dictadura, premios de natalidad, celos y honor (1939-1959)

El final de la guerra supuso borrar todos los avances en materia de derechos para las mujeres; en los años de postguerra, las mujeres son el instrumento para reproducir y consolidar la base social de la dictadura y los valores que la garantizan.

Con el discurso pro natalista³ —apoyado con premios a la natalidad, con la lucha contra la esterilidad voluntaria y contra el aborto criminal (Folguera, 1997:528)— la familia se erigía como institución natural que fundamentaba la sociedad. El *Fuero de los Españoles* reconocía la protección especial de las familias numerosas, la ley de subsidio familiar de julio del 1938 establecía que la ayuda tenía como finalidad “impedir que la madre buscara en la fábrica o en el taller, un salario con el cual cubrir la insuficiencia de lo conseguido por el padre”. La ley de ayuda familiar de marzo de 1946 penalizaba el trabajo de las mujeres casadas con la pérdida del plus familiar. Todo un aparato legal que confinaba a las mujeres al hogar, a los trabajos del campo y a los más duros. Ahora bien, su trabajo solo se consideraba ayuda, al mismo tiempo que obligación. Trabajo no pagado, gratuito o mal pagado. La única profesión intelectual permitida, la de maestra. De los cincuenta a los setenta, años marcados por el éxodo rural, el servicio doméstico se convierte en la única salida al hambre y a la falta de trabajo para muchas mujeres rurales. Madrid y otras capitales se nutren que estas “jóvenes, a veces adolescentes, casi niñas” cuyo destino es *servir* como interna. “Un trabajo que las encerraba en un espacio privado ajeno —la casa de los señores— con larguísimas jornadas laborales, en condiciones difíciles, duras, a veces aisladas y diferenciadas a la hora de comer y dormir, con salarios muy bajos” y, para muchas de ellas, la única salida para salir del servicio,

3 Justificado por la crisis demográfica que se sufría justo después de la guerra: a la pérdida de efectivos humanos durante la contienda se le sumaban las depuraciones que Franco inició entre los vencidos y los exiliados. Sin olvidar el descenso de la natalidad, debido al pesimismo de la guerra y a la depresión económica.

del régimen de semiesclavitud, era casarse y pasar a ser la interna de su propia familia (García-Nieto, 1993:730).

La subordinación de la esposa al marido era una de las particulares visiones del estado androcéntrico y patriarcal que se instauró con el franquismo: “la vida de toda mujer, a pesar de lo que ella quiera simular (o disimular) no es más que un deseo continuo de encontrar a quién someterse”, se afirmaba en la revista de la época *Medina* (Folguera, 1997:529). Y en esta tarea, el régimen encontró en la Iglesia católica su mayor aliada. Tras la Guerra Civil, la institución religiosa aceptó de buen grado dar soporte al nuevo régimen, sobre todo en lo que respecta a la vida familiar y a las relaciones de género. Las diferencias sexuales de hombres y mujeres —consideradas de origen divino— conformaban la unidad armónica de la familia. La mujer, con sus facultades afectivas, representaba el arquetipo complementario del hombre: el corazón, la intuición, el instinto, la preocupación por los detalles y la menor capacidad para la abstracción; la mujer representa el dominio del sentimiento y la sensibilidad. La abnegación, la humildad, la piedad, el espíritu del sacrificio y de entrega al prójimo. El hombre, por su parte, refleja la valentía, el carácter, aunque se encontraba sometido a algunos grandes peligros como la indiferencia hacia las prácticas religiosas. La Iglesia llega a la conclusión de la superioridad física e intelectual del hombre, complementaria de las virtudes afectivas y religiosas de la mujer.

Y junto al Estado y a la Iglesia nos encontramos con el tercer elemento de reproducción cultural, de reproducción del orden patriarcal (Bourdieu, 2000), la Escuela. Porque a la separación física y curricular por sexos de la escuela franquista, debemos añadir la tarea de la *Sección Femenina* —parte de la FET-JONS, el partido único. Dirigida por Pilar Primo de Rivera y establecida por Real Decreto de 28 de diciembre de 1939, se le encomendaba la *formación para el hogar*, basada en la doctrina cristiana y en los principios nacionalsindicalistas. La Sección Femenina desarrolló cuatro funciones principales: la movilización, encuadre y formación de las afiliadas; el adoctrinamiento político y educación profesional de las mujeres encuadradas dentro del resto de secciones del *Movimiento*; la disciplina en la *instrucción para el hogar*

de las mujeres que pertenecían a los centros de educación y trabajo, y el Servicio Social que también se inserta en su lista de competencias (Bosch y Ferrer, 1997). Estas funciones persiguen dos objetivos básicos: uno político de mentalización e instrucción de las mujeres en la doctrina falangista, otro ideológico-cultural de definición de un modelo de mujer subyugada al marido con las funciones básicas de madre y esposa. De hecho, en palabras de Martín Gaité “ni Pilar Primo de Rivera ni sus colaboradoras de su apostolado amasaron una fortuna predicando el ahorro, la sonrisa, la gimnasia al aire libre y el baile regional. La clave del buen resultado de la Sección Femenina de Falange hay que buscarla en su antifeminismo, que la hacía grata a los ojos de Franco, y en la borrosa personalidad de su creadora, siempre dispuesta a someterse a una jerarquía superior⁴” (Martín Gaité, 1987:57).

Las instituciones se encargaron de delimitar la única identidad femenina aceptada por el régimen: la mujer domesticada, sumisa y dependiente. Una madre y esposa ejemplar que obra bajo los mandatos del catolicismo.

En 1954, *El Caso* se encontraba constreñido por la ley de prensa que, además de suponer un control férreo de las publicaciones por parte del ministerio de Información y Turismo, no permitía incluir más de un crimen por número. Incluso así, los parricidios y crímenes pasionales ocuparon un grueso de 25 noticias.

La traslación de los preceptos morales y religiosos del régimen a la descripción de lo que consideran la *resolución trágica* de un *hecho amoroso* —esto es la violencia de género para el rotativo— necesita de cierta sofisticación argumental al desafiar el mismo principio moral del franquismo: la familia como destino de lo universal. La tragedia se evidencia en el espacio de la familia que, si bien se concibe desde fuera como espacio de reposo del guerrero, de amor y generosidad, se vive desde dentro como un espacio de dominación:

4 Cabe hacer referencia a la doble moral que, según García Nieto, practicaba la *Sección Femenina*: las mujeres destacadas de la organización eran solteras, no respondían al modelo de madre y esposa y, aunque escasa, mantenían una presencia real en la vida política del país, incluso como procuradoras en las Cortes (García Nieto, 1993:726).

“El matrimonio, del que habían nacido dos hijos, no mantenía buenas relaciones, siendo varias las ocasiones en que Valentín había pegado a su esposa. Últimamente, dicen, todo había entrado en un periodo de calma y, en apariencia, la marcha del hogar era normal.” *El Caso*, 10 enero 1954.

“Una vida de amarguras. El aventajado joven tenía entonces 18 años y se había hecho el propósito de no trabajar, cosa que iba consiguiendo gracias a la repugnante profesión que le imponía a su "compañera". Elisa había caído bajo el poder de este hombre.” *El Caso*, 24 enero 1954.

Pero la vulneración de la familia y del espacio privado como garante de las bondades de hombres y mujeres consagrados a la perpetuación de la raza, debía, por lo menos, tener un motivo. Así pues, *El Caso* se centrará en desmigajar los motivos, un porqué que en esta primera época se centra en los celos⁵ y la locura.

“¡Los celos! Se habrán dicho cosas a través de veinte siglos de lo que Echeagaray denominaba "el mayor monstruo que esclaviza los centros nerviosos de la Humanidad". La locura rondaba prendida en el verdor de los árboles.” *El Caso*, 25 abril 1954.

“Una mujer de extraordinaria belleza había casado, y al parecer sus mismos atractivos fueron causa de que el esposo la hiciese objeto de malos tratos, asediado por los celos.” *El Caso*, 30 mayo 1954.

“Los celos mal reprimidos mataron esta vez de veras. Ellos fueron los que armaron de un cuchillo cabritero al joven zaragozano para segar en flor, la vida de una moza.” *El Caso*, 14 noviembre 1954.

Los celos se muestran como un monstruo autónomo, relacionados con la enfermedad mental, que se apropia de los centros nerviosos de

5 La celotipia era considerada como una enfermedad mental y, por tanto, atenuante los juicios por crímenes de género. La discusión sobre las diagnósicos y tratamiento de la celotipia llega hasta nuestros días: el llamado síndrome de Otelo o los celos patológicos están presentes en la psiquiatría.

sus víctimas. Los celos provocan el maltrato —porque la mujer era de extraordinaria belleza— y son los que arman con cuchillos a los agresores. Lo mismo ocurre con el alcoholismo o la enfermedad mental. Así pues, los agresores están sujetos por alguna dolencia física o mental que los empuja a consumir *tragedias* o *crímenes repulsivos*.

Cuando no se encuentra la coartada de la enfermedad, las desavenencias matrimoniales se convierten en el pretexto. Expresiones como *se venía venir* o *no ha sorprendido en absoluto* se usan como conclusión de algunos casos. Este afán por dar con una explicación razonable que justifique “el mal funcionamiento” del espacio privado culmina en el siguiente comentario:

“Hay crímenes que, si bien toda mente normal los ha de reprobar y rechazar siempre, tienen una explicación, cuentan con razones que si no los disculpan en absoluto, al menos los atenúan, los justifican. Son aquellos que tienen un motivo, una causa: el acaloramiento de una discusión, la lucha por una mujer, un golpe desafortunado, la venganza, el lucro, el caso mortal, el desequilibrio mental...” *El Caso*, 19 noviembre 1954.

Ahora bien, los motivos que se les atribuye están ligados con las características de los agresores y las víctimas. Un mismo hecho tiene una carga negativa o positiva dependiendo de quiénes son, qué hacen y cómo se comportan en público.

Las víctimas y los agresores son descritos de manera que puedan catalogarse como bueno/buena, mala/malo. En esta estrategia de identificación, encontramos tres variantes. La primera de ellas la ocupan los hombres honrados, laboriosos y trabajadores se ven abocados a la ejecución de crímenes porque sus mujeres les daban motivos, bien por llevar una vida licenciosa, bien por abandonar la relación:

“Bautista perteneció a un Cuerpo del Estado, que exige a sus miembros una conducta intachable. Allí alcanzó la jubilación. Actualmente ayudaba a su retiro con una co-branza en el comercio local y su puesto de acomodador

en el cine Monumental. María, de 47 años de edad, había tenido desde muy joven una vida licenciosa y era muy conocida en los lugares de la capital... Había tenido dos hijos, de los que le vivía una hija, cuya situación brindó a la Protección de Menores.” *El Caso*, 31 octubre 1954.

La segunda, los hombres que son malignos, cuyas esposas son unas santas. Los agresores se ven representados como bestias y seres primitivos. Sus características no humanas tienen como resultado agresiones animales. La figura del agresor se disuelve en un conjunto de atribuciones que lo hacen detestable, no por ejercer violencia contra las mujeres, sino por ser un ser despreciable:

“Con antecedentes políticos y por delitos comunes. Durante la Cruzada de Liberación fue teniente del ejército rojo, y ha estado detenido por lo menos dos veces: una por desafecto al régimen, y otra por hurto. Antonia era una buena mujer, una buena madre, una buena esposa, que soportaba con resignación cuantos disgustos le daba su marido.” *El Caso*, 19 septiembre 1954.

“[...] labriego, de carácter recio y adusto y de mentalidad más que primitiva. Espíritu tosco y esclavizado por las más absurdas supersticiones. La pobre esposa, sobreponiéndose al terror y al sonrojo, tuvo que hacerse fuerte y sostener la casa y criar a los hijos, en plena pubertad.” *El Caso*, 19 diciembre 1954.

La tercera variante la componen los casos en que ambos eran buenas personas. La culpa no es de nadie y las agresiones se justifican a través de motivos externos: problemas de convivencia y los conflictos conyugales, pero también los celos, el honor o la locura transitoria:

“La vida de la ex novia fue segada por el demonio enloquecido por los celos. Un hombre correcto, caballeroso, siempre atento con todo el mundo, empujado al crimen más absurdo [...] atormentada existencia. Ella, una joven ilusionada, sencilla y honesta.” *El Caso*, 25 abril 1954.

La mujer y el hombre ideales que se reconocen en los discursos de *El Caso* en este 1954 no distan en absoluto de los propuestos por el régimen. Las mujeres debían ser *bonitas* o *graciosas* pero no *bellas* o *bellísimas*, para que no provocasen las *más bajas pasiones*. Una buena mujer es “*apuesta, bonita, sencilla y de cara amable*”, “*ilusionada, sencilla y honesta*”, porque lo que aporta belleza es un carácter abnegado y trabajador. Ser abnegada incluye soportar con resignación malos tratos por parte de los maridos. Su función primordial, tener hijos y mostrar amor por ellos. También les corresponde trabajar duro en la casa y en el campo. El trabajo como interna se representa en la publicación como un fenómeno para superar las dificultades de la vida en el campo. Los varones también deben exhibir un comportamiento determinado, pero las exigencias se limitan al ámbito laboral: ser trabajador y aspirar a tener una buena familia.

Desarrollismo tecnocrático, turismo e inmigración y trabajo femenino (1957-1969)

Con la entrada en la fase autoritaria del *desarrollismo* tecnocrático (1957-1969) y tras el éxito de los Planes de Estabilización, el Estado se modernizaba a través del crecimiento demográfico, la intensa urbanización y la extensión de la trama urbana de las ciudades. La sociedad de consumo despertaba, se experimentaba una transformación educativa y las mujeres se incorporaban tímidamente al mercado laboral. Todo un conjunto de progresos en el bienestar material que nacían del gobierno del febrero de 1957. El triunfo político del equipo tecnocrático, vigilado de cerca por Carrero Blanco, fue también el triunfo de su proyecto para salvar el franquismo de la bancarrota. El fin de las veleidades falangistas y de las luchas entre las diversas familias que componían el franquismo quedó bien patente con la sustitución de Arias Salgado por Fraga Iribarne al frente del ministerio de Información y Turismo. “La retórica grandilocuente y enardecida de los partidos falangistas y nacional católicos fue sustituida por un discurso igualmente triunfalista pero basada en tecnicismos económicos y abundante en

cifras estadísticas”⁶. Todas las transformaciones en la política interior como en la exterior —renovación de los acuerdos con los Estados Unidos, los procesos de descolonización de los territorios españoles en África y la profunda reforma administrativa e institucional— supusieron cambios relevantes en la política económica pero sin alterar las bases ideológicas del franquismo. Y esto mismo pasó con la vida e imagen de las mujeres: sus funciones se vieron alteradas, sobre todo a través de su incorporación al mercado laboral. A la figura de esposa y madre se le sumaba otra, no sin recelo y dejando bien clara su situación de subordinación.

La ley sobre derechos profesionales y laborales de la mujer de 15 de marzo de 1961 reconocía que mujeres y hombres tenían los mismos derechos en el ejercicio de todo tipo de actividad profesional y política a excepción del ejército, la marina mercante, los trabajos penosos o insalubres y la carrera judicial, que seguirá franqueada por el régimen hasta 1966, aunque la primera juez mujer no lo será hasta 1971. La recesión de los postulados falangistas afectó de manera decisiva a la incombustible *Sección Femenina*, que experimentó una sensible pérdida de influencia y militancia, hecho que obligó su burocratización. Convertida en una institución estatal, perdurará con ligeras modificaciones hasta la democracia. Sus funciones se redujeron a dos: desarrollar el Servicio Social para las mujeres solteras de 17 a 35 años y controlar la educación en todas las etapas. Las maestras de primaria debían ser todas de la *Sección Femenina* y debían asistir a los cursillos; en segunda enseñanza garantizaban la asignatura de hogar, existente desde 1941, para preparar a las jóvenes en su futuro papel de madres y esposas, y en las universidades impartían la asignatura Formación del Espíritu Nacional (Sánchez López, 1990:57).

Y, aunque cada vez más mujeres trabajaban fuera del hogar, convirtiéndose en esa mano de obra barata que el régimen necesitaba para conseguir la expansión industrial, los nuevos hábitos de con-

6 Rebollo Torío, Miguel Ángel (1978). *Lenguaje y política. Introducción al vocabulario político republicano y franquista, 1931-1971*, Valencia, Fernando Torres, citado en Moradiellos, 2003: 150.

sumo y la búsqueda de un bienestar mayor fueron indispensables para que la participación de las mujeres en el mercado laboral fuese bien vista. El salario que aportaban propiciaba el ascenso social, la inversión en la educación de los hijos y el aumento de la capacidad adquisitiva se derivaba en el consumo de nuevos productos de masas. Aún así, “el modelo norteamericano de ‘ama-de-casa-tecnóloga-de-su-hogar’, era solo un sueño propagado por las pantallas cinematográficas y televisivas” (Poveda, 2008:121)

El turismo tuvo un impacto relevante en la renegociación de actitudes. “La atracción por los turistas europeos, su modo de vida, su nivel de renta o la libertad de sus costumbres desvelaron contradicciones de una sociedad mucho menos satisfecha con ella misma de lo que quería hacer ver el franquismo” (Moreno Garrido, 2007:289). La parte inmovilista del régimen mostraba su preocupación por una posible contaminación ideológica y social que pudiese socavar las bases morales del régimen. La parte más reformista, sin embargo, veía como preponderante la cuestión económica, con lo que el régimen dejó hacer y se resignó a la entrada de turistas, eso sí, encomendándole a la Iglesia a través de su *Comisión Episcopal de Moralidad y Ortodoxia*, la vigilancia del fenómeno.

Los progresos de *El Caso* en las consideraciones sobre la violencia contra las mujeres avanzan con timidez: el hogar pasa a ser visto como un escenario dónde la violencia se ejerce con frecuencia, aunque no deja de aparecer la responsabilidad mutua que implica que tanto hombres como mujeres matan por igual:

“No tenemos perdón ni enmienda. Nos lamentábamos angustiados de que no transcurría una semana sin que en alguna zona española —con preferencia en las rurales— surgiera ese drama conyugal en que, estremecidos por el huracán del pecado, el marido siega la vida de su esposa o esta acaba con la del esposo, en un afán desorbitado y enloquecido de matar... Esto demuestra que las gentes esclavizadas por las pasiones desenfrenadas siguen su marcha, sin hacer caso de consejos.” *El Caso*, 26 diciembre 1964.

Comentarios de este tipo empiezan a proliferar en el periódico. Los redactores exponen sus teorías entre las que destaca de nuevo la exculpación a través de elementos externos como los celos o el adulterio, la locura transitoria que conlleva el crimen pasional. El remedio contra la violencia es todo lo que filtre las pasiones desenfrenadas: la rectitud y la moral.

El alcoholismo, síntoma de la debilidad moral, cobra un peso destacado en esta década para justificar una agresión. La principal diferencia con respecto a los celos es que, si bien estos son considerados también cosa de mujeres, no lo es el alcoholismo. Exclusivo de hombres, el alcohol y la locura conforman un tándem que a menudo de da por válido como coartada:

“Intervinieron en el crimen brutal los ingredientes de siempre: el vino y el vicio, las bajas pasiones desencadenadas en tropel... Borracho, dio muerte a puñetazos a una mujer... Se abalanzó sobre la indefensa enferma... y ciego de furor y gobernado por el vino, la golpeó el rostro repetidas veces hasta que la infeliz cayó pesadamente sobre el catre.” *El Caso*, 11 enero 1964.

“Puede usted asegurar que este hombre que acaba de degollar a su honestísima esposa, adoraba a los niños y estaba siempre presto a ejercer sin medida la caridad. Pero, eso sí, tenía un mal consejero: el vino que cargaba sus fuentes sentimentales a todas las horas del día y de la noche. Y el vino le ha llevado a la catástrofe.” *El Caso*, 4 abril 1964.

En la caracterización de los agresores varones y sus víctimas, en la mayor parte de los casos se continúa tratando a la esposa como mártir y santa y deshumanizando al agresor. La figura de la mujer maliciosa desaparece pero destacan, eso sí, los casos en los que ambos son de “mala calaña”. La violencia se justifica por la falta de moral de ambos o por las penurias económicas que pasaban —que sin duda era muestra de poca predisposición a colaborar, y que los ubicaba entre los abyectos:

“Peligroso sujeto, tiene 44 años, es soltero, natural de Cargente, provincia de Valencia, y de profesión peón de al-

bañil en Barcelona. Hemos podido saber que la interfecta, cuya moralidad no era precisamente ejemplar, había vivido hasta hace cinco meses con otro hombre en una pensión... que tenía un hijo de unos 9 años recogido en un establecimiento benéfico de Gerona [...] Mugre, miseria, desorden y botellas vacías es lo que queda como recuerdo de los inquilinos. Sobre este lecho miserable murió Joaquina.” *El Caso*, 11 enero 1964.

Las mujeres continuán siendo vistas como madres y esposas y, cuando se comenta su laboriosidad, se refiere siempre al ámbito doméstico: el cuidado de los hijos, bordar y coser. No obstante, empiezan a aparecer profesiones de soltera —*María Perales, de soltera, trabajaba como peluquera*— que debían abandonarse con el matrimonio. Y el trabajo fuera del hogar continúa vinculado a la “pobre mujer pobre” que debe desempeñarlo para colaborar, no siempre por voluntad, sino por necesidad. Porque “el empleo de la mujer casada todavía se asocia a situación de necesidad económica extrema, de pobreza y/o de incapacidad del marido para cumplir con su obligación de mantenedor de la familia (Poveda, 2008:121):

“Para que sus hijos no pasaran hambre, la pobre esposa tuvo que dedicarse a trabajar incesantemente en la huerta, en fábricas, en cuanto saliera y pudiera proporcionar honradamente una peseta.” *El Caso*, 23 mayo 1964.

Aparecen unas pocas mujeres profesionales que trabajan en un bar, en un quiosco con el esposo e incluso aparece la figura de la maestra de escuela, consagrada a la labor de la transmisión de valores. Y otros ingredientes nuevos iniciarán una nueva visión sobre la violencia contra las mujeres: la emigración a Alemania constituía un nuevo escenario de la violencia contra las mujeres por significar la “ruptura física de la unión familiar”. Y la contrapartida a la apertura económica supone la llegada de gente de otros lugares. Los gitanos, que durante la época anterior habían monopolizado la imagen del “otro”, figura de la que se

distanciaba el redactor, tienen que compartir ahora esta categoría con nuevos “otros”:

“La española no tenía prejuicios raciales... pero su novio, de raza negra, trató de apuñalarla [...] Elsie Hammons, tejano, llegó de guarnición a España y aquí encontró lo que en su país jamás pudiera haber soñado. Una mujer de raza blanca, sin prejuicios de clase alguna, sin preocuparse por el color de la piel, se enamoró de él. Porque Hammons es de raza negra y en América los negros son considerados seres aparte. A veces dudaba de que una mujer de raza blanca pudiera quererlo por sí mismo, y se volvía violento... ¿complejos incapaces de entender por nosotros? Es posible.” *El Caso*, 15 agosto 1964.

El final de la dictadura y la crisis de valores (1970-1975)

En el último lustro del franquismo que acota el tardofranquismo y la agonía final del régimen (1969-1975) encontramos que, pese a los cambios introducidos por la democratización de la educación —también para las mujeres—, el fin de los impedimentos legales para que las mujeres pudiesen trabajar, incluso las casadas —aunque la necesidad de autorización marital para el ejercicio de los derechos profesional de las mujeres casadas permaneció hasta 1976—, y la mejora de las condiciones de vida de la población, no se perciben cambios reales en la imagen dominante de las mujeres. El modelo permaneció intacto hasta la muerte del dictador y, con esta, la muerte de la *Sección Femenina*. De idéntica manera, si en el tardofranquismo la Iglesia se alejaba de Franco, en ningún momento claudicó de su purismo ni de su retrógrada visión de la mujer postergada.

Junto a este conjunto discursos y valores tradicionales tan arraigados, no podemos olvidar que conviven ideas progresistas y revolucionarias de los grupos de jóvenes con más nivel de estudios y mayor información sobre otras posibles formas de vida (Poveda, 2008:121). Sin embargo, en *El Caso*, las consideraciones sobre violencia de género

y sobre la masculinidad y la feminidad continúan blindadas en los estertores del franquismo.

Eso sí, aunque la violencia que se ejerce contra las mujeres continúa viéndose de manera aislada, aparece algún comentario sobre la naturaleza de la violencia que actualiza posturas:

Pocas semanas se pone en venta *El Caso* sin que en sus páginas figure un sangriento drama conyugal...Es tema que invita a la meditación y que llega a crear en nosotros una cierta prevención contra el matrimonio [...] Como en la mayoría de los casos, la mujer ha sido la víctima, y cuando se habla del marido, alcohólico, naturalmente, no falta quien apunte la posibilidad de que actuara bajo los efectos de una fuerte depresión nerviosa o en el rapto de una enajenación [...] ¿Pero de qué sirve que una mujer confiese su miedo al marido o pida protección alegando las continuas amenazas de muerte recibidas y los incesantes malos tratos? Pues de nada, esta es la triste verdad. Nadie hizo caso, según parece, de la infortunada mujer.”
El Caso, 26 junio 1974

Y respecto las características de los agresores, en una crónica nos encontramos con que estos no tienen porqué tener un comportamiento violento con todo el mundo, y pueda ser amable en su vida pública y diligente en el trabajo:

“Es hombre que en la calle y en su trabajo se comporta pacífica y normalmente, pero acostumbra a excederse en la bebida y a tratar ruda, agria y brutalmente a sus familiares próximos, de acuerdo con la "tradición" en muchos individuos que creen que su condición de esposo y padre les concede todos los derechos y les exime de tratar a los suyos como seres humanos merecedores de cariño, protección y respeto.” *El Caso*, 27 julio 1974.

Hasta el momento, lo único que se les pedía es que fuesen trabajadores para poder mantener la economía del hogar. Desde estas líneas se les pide que aporten cuidado, protección, respeto, afecto. Em-

pezamos el análisis de 1974 con estos cambios porque pocos más se detectan a lo largo y ancho de las 45 noticias sobre violencia contra las mujeres publicadas en ese año. La naturaleza y las tareas de las mujeres se perciben como complementarias de los varones, con tareas diferenciadas. Y las consideraciones básicas sobre violencia no abandonan los motivos de siempre: la locura transitoria, asociada a los *males de la época* como la “*confusa situación a nivel mundial que nos toca padecer en la época actual, con sobrecarga de trabajos, de prisas, de temores e inquietudes*” que, sin duda alguna “*no es propicia para que la inmensa mayoría de personas se conduzcan con cordura y ponderación*”. Con este tipo de afirmaciones se exculpaba de nuevo al agresor, a lo que siempre se le suma alguna que otra adicción que lo hacen menos *dueño de sus actos*. De hecho, la exculpación de algunos agresores se realiza de manera automática, desde el mismo titular, basándose en la locura.

“Son muchas las personas que consideran que Gabriel debió ser víctima de un momento de locura [...] los efectos de una locura transitoria, tal vez a tenor de sus preocupaciones por tener un hijo subnormal.” *El Caso*, 18 mayo 1974.

La aparición de las trabajadoras sexuales en la publicación es la novedad más interesante para el análisis. *El Caso* muestra cierta preocupación por la situación de desamparo. Se habla del *sino fatal que pesa sobre las chicas de club*, que están *rodeadas de peligros, obligadas por su profesión de alterne*. La piedad acaba con estas consideraciones porque también se dice que son *víctimas propiciadoras de insanos apetitos por parte de elementos desalmados*. Las mujeres que ejercen la prostitución se presentan desde la publicación como personas detestables: una de ellas es *mentirosa, fantasiosa y embustera*. Otra, que desoyó los consejos de su familia, *viene a engordar la ya bien nutrida lista de aquéllas que no tienen aptitudes para otra clase de trabajo*.

Estas mujeres representan los valores contrapuestos a los mandamientos del régimen, mientras que el grueso de protagonistas de la publicación continúa alimentando el modelo de virtud y santidad:

“Beatriz, de 38 años, que era una verdadera santa, decente, formal y perfecta ama de casa, según nuestros informantes.” *El Caso*, 23 marzo 1974.

“Ramona, de 53 años [...] con excelentes dotes de carácter, extremadamente laboriosa y limpia, siempre dispuesta a hacer un favor.” *El Caso*, 22 junio 1974.

Así son las mujeres del final del franquismo y así han de ser siempre: Mártires, santas, laboriosas, limpias, amables, honradas, afectuosas, sanas, esbeltas... Pocos atributos que no hayan aparecido en los años anteriores, pocos movimientos en el esencialismo que describe a la mujer y las tareas que debe desempeñar y las cualidades que debe cultivar. Y el mandamiento del matrimonio sigue pesando y se sigue prescribiendo desde las páginas de *El Caso* el estoico aguante de la violencia marital: antes mártir que separada y rechazada.

Conclusiones

A lo largo del franquismo, la imagen dominante de la mujer se prolonga casi inalterada en las diversas épocas: la mujer como madre y esposa, dedicada a tiempo completo al cuidado de los hijos y de la casa. Su trabajo remunerado —alejado de los circuitos oficiales: modistas, asistentas, dependientas...— se considera una ayuda, un complemento al sueldo del marido.

Las obligaciones maritales también incluyen la resignación y la paciencia de cara a soportar el mal genio del marido, así como las eventuales agresiones físicas y verbales. Es el precio que tienen que pagar por quedar recluidas en la casa depositando en el marido la función sustentadora, de ganapán. Ahora bien, el maltratador, no está bien visto en *El Caso*. Un hombre no debía tratar con violencia a su mujer, tenía que ser trabajador y preocuparse de que nada faltase en la casa. Por eso se intenta excusar al agresor con razones externas a él y a su voluntad: o bien es una bestia con figura humana (deshumanización), o está alienado por algún motivo (exculpación), o su mujer lo merecía (justificación).

Con estos estereotipos de hombre, de mujer y de relación genérica basada en la complementariedad de los sexos, nace y muere el franquismo, y de estas mismas cuestiones se hace eco el periódico analizado. Porque los medios constituyen un poder al generar opinión pública, pero no un poder independiente sino uno que representa a otros poderes y contribuye a su legitimación. El semanario de sucesos recoge la ideología dominante y la transmite, al mismo tiempo que aporta justificaciones a la violencia de género y elabora un modelo de mujer sometida primero al padre y luego al marido.

El discurso paternalista, casi evangelizador, de *El Caso* pone en primer término al arquetipo viril hegemónico, protagonista de la historia, y deja a la mujer el papel de subalterna, figura secundaria a la sombra del varón, con unas características dicotómicas que dotan de significado la universalidad de hombre bueno/malo y mujer buena/mala.

Si bien podría considerarse que la persona que agrede es la mala (el verdugo) y la agredida la buena (la víctima), debiéndose aplicar las virtudes negativas a la primera y las buenas a la segunda, este esquema básico se trastoca con facilidad debido a la carga simbólica del lenguaje que se manipula enfatizando alguno de estos tres elementos: las virtudes excepcionales (del agresor o de la víctima), los vicios más horripilantes (también de los dos polos de la relación violenta) o, en último término, del amor (relacionado con la procreación familiar y el acatamiento de la normatividad católica en la vida privada) a la familia y a la comunidad. La adecuada identificación por parte del lector del personaje bueno y del malo se realiza en función de los valores positivos o negativos que se les atribuyen.

Las formulas, los estereotipos y los mitos que profundizan en la idea de una naturaleza desigual de mujeres y varones, y que, por lo tanto, legitiman la violencia patriarcal, se desarrollan bajo tres estrategias principales:

1. Si la mujer víctima se presenta como mártir, santa, excelente persona, buena madre y mejor esposa, se deshumaniza al agresor. Se le adjetiva con calificativos que evocan características animales, desproveyéndolo de alma e integridad: una bestia movida

- por instintos. El agresor es malo dentro y fuera del hogar. No responde al modelo de varón exigido por la sociedad, por tanto, no puede identificarse con los hombres corrientes. El agresor en potencia no es un hombre normal sino aquel que, a primera vista, se sabe que es detestable. El agresor es despreciado por los testimonios de los vecinos, familiares y compañeros de trabajo.
2. Si el agresor se describe como una persona responsable en el trabajo, en la vida comunitaria, aunque en la vida privada sea calificado de violento —bien de manera continuada, bien como hecho extraordinario—, la mujer también es considerada víctima pero no una mártir ni una santa. Sí que son dignos de lástima los hijos, la familia... La doble personalidad pública/privada del hombre que mata, se minimiza a través de la inclusión de un hecho externo que impulsa a ese agresor a perpetrar la violencia. Y en función de las épocas, la predominancia de los elementos exculpatorios varía. Los celos son la excusa más frecuente en 1954. En 1964 los celos pierden importancia a favor del alcoholismo, la locura transitoria y la enfermedad de larga duración. En 1974 aparece una combinación de motivos: por una parte, encontramos un bloque mayoritario que se centra en los elementos ya citados, combinándolos de manera explosiva en la mente criminal. Por otra, en los casos en que no se encuentra explicación alguna de la agresión, en vez de dejarlo correr hasta que las autoridades policiales y judiciales lo resuelvan (como hacían en los años anteriores), se apunta a la existencia de un maltrato sistemático a las mujeres, sin explicación ni motivo. En estos casos, al lado de los testimonios habituales que advertían de una afición a las tabernas o algunos signos de desequilibrio mental, las fuentes médicas aparecen como los principales defensores del orden patriarcal: médicos y psiquiatras elaboran informes médicos que exculpan a los hombres.
 3. Por último, encontramos los casos en que la víctima es considerada responsable de la agresión. Es en estas noticias cuando la ideología patriarcal se representa de modo más clarificador, sancionando y penalizando la actuación de las mujeres en di-

versos ámbitos. Casos en los que la violencia simbólica se hace más evidente. La violencia física contra las mujeres se legitima cuando ellas no cumplen alguno de estos tres aspectos según las normas patriarcales:

- a. El matrimonio y la maternidad como objetivo último —con lo que se pretende el control del cuerpo
- b. La reclusión voluntaria en el hogar —control del movimiento
- c. La sospecha continuada: cualquier movimiento de la mujer que se sale de la norma se puede suponer signo sospechoso de adulterio, moral ligera o vida licenciosa.

De esta manera la violencia física se legitima a través de la violencia simbólica, que va más allá de la moral del franquismo. Se juzga a las mujeres por no desarrollar con dignidad el rol de madre y esposa, por no dedicar el tiempo máximo posible a la vida doméstica y bajo pretextos como el adulterio o la falta de respeto al esposo, se legitima la violencia. El control del cuerpo y de la mente de las mujeres responde a un derecho que sus maridos pueden ejercer con total impunidad.

El inmovilismo de las consideraciones sobre la violencia contra las mujeres así como la permanencia de un único modelo de mujer deseable, en pie de desigualdad respecto al varón, recogen el compromiso patriarcal: cambiar todo sin cambiar nada.

Este estudio ha revisado la imagen de la violencia contra las mujeres en el franquismo desglosando algunos de los mitos que legitimaban, algunos de los cuales continúan en la actualidad en el espectro mediático. La violencia de género es un problema no resuelto en el contexto español a pesar de las últimas iniciativas —como la Ley 1/2004, de 28 de diciembre de 2004, de medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género— y la revisión de los modelos de masculinidad y feminidad hegemónicos que se instituyen desde los medios de comunicación es una tarea pendiente para avanzar en la lucha contra la violencia.

Bibliografía

- Bosch, Esperanza y Ferrer, Victoria. *El model de dona de la Secció Femenina. Implantació a les Illes Balears (1939-1975)*. Palma: Universitat de les Illes Balears, 1997.
- Bourdieu, Pierre. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Torrejón de Ardoz: Akal, 1985.
- Bourdieu, Pierre. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, 2000.
- De Miguel, Ana. "El conflicto de géneros en la tradición sociológica" en *Sociológica. Revista de pensamiento social*, núm. 1, 1996, pp. 125-147.
- Domínguez, Pilar y García-Nieto, M^a Carmen. "Franquismo: represión y letargo de la conciencia feminista, 1936-1977". En Anderson, Bonnie S y Zinsser, Judith P. *Historia de las Mujeres. Una historia propia*. Barcelona: Crítica, 1991.
- Durán, M^a. Ángeles. *Mujeres y hombres en la formación de la teoría sociológica*. Madrid: CIS, 1996.
- Fagoaga, Concha. *La violencia en los medios de comunicación. Maltrato en la pareja y agresión asexual*. Madrid: Dirección General de la Mujer de la Comunidad de Madrid, 1996.
- Folguera, Pilar. "El franquismo. El retorno a la esfera privada (1939-1975)". En: Garrido, Elisa (ed.). *Historia de las mujeres en España*. Madrid: Síntesis, 1997.
- Fernández, Valentina. "El concepto de lo femenino y lo masculino en el pensamiento católico español". En: Durán, M^a. Ángeles. *Mujeres y hombres en la formación de la teoría sociológica*. Madrid: CIS, 1996.
- García-Nieto, M^a Carmen. "Trabajo y oposición popular de las mujeres durante la dictadura franquista". En Duby, Georges y Perrot, Michelle. *Historia de las Mujeres. Tomo V*. Madrid: Taurus, 1993.
- Izquierdo, María Jesús. *Las, los, les (lis, lus): el sistema sexo-género y la mujer como sujeto de transformación social*. Barcelona: La Sal, 1983.

- Kizinger, Jenny. "A sociology of media power: key issues in audience reception research". En Philo, Greg. *Message received: Glasgow Media Group research, 1993-1998*. Edimburg: Pearson, 1999.
- Lamas, Martha (Comp.). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Porrúa, 2000.
- Martín Gaité, Carmen. *Usos amorosos de la postguerra española*. Barcelona: Anagrama, 1987.
- Moradielos, Enrique. *La España de Franco (1939-1975). Política y sociedad*. Madrid: Síntesis, 2003.
- Moreno Garrido, Ana. *Historia del turismo en España en el siglo XX*. Madrid: Síntesis, 2007.
- Moreno, Amparo. *La otra "política" de Aristóteles*. Barcelona: Icaria, 1988.
- Moreno, Amparo. *La mirada informativa*. Barcelona: Bosch Casa Editorial, 1998.
- Sánchez López, Rosario. *Mujer española, una sombra de destino en lo universal. Trayectoria histórica de Sección Femenina de Falange (1934-1977)*. Murcia: Universidad de Murcia, 1990.
- Osborne, Raquel. "Simmel y la "cultura femenina". En: *REIS. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm.40, octubre-diciembre 1987, pp. 97-111.
- Poveda, María. "Desprovistas de poder pero nunca olvidadas: las desigualdades de género como elemento estructurante de la organización del trabajo". En *Arxius de Ciències Socials*, núm.19, diciembre 2008, pp. 115-128.
- Tusell, Javier. *La dictadura de Franco*. Madrid: Alianza, 1996
- Van Dijk, Teun A. *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- Vives-Cases, Carmen. *La violencia contra la mujer en el espacio discursivo público*. Madrid: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, 2005.

Fuentes primarias

El Caso, *Semanario de Sucesos* (1952-1986), dirigido por Eugenio Suárez, Madrid. Años consultados: 1954, 1964, 1974.

Fecha y lugar de consulta: Madrid, Biblioteca Nacional, mayo de 2008.

Emma Gómez Nicolau

Vol. 22 • número 43 • Tomo II • 2013

Resumen

El presente artículo discute la formación de valores en la política educativa y la participación ciudadana en el contexto mexicano. Se realiza un análisis crítico contrastando la normativa legal vigente y el desarrollo histórico vinculado. Se concluye que con independencia del tipo de valores o principios que se esté buscando inducir por medio de los programas educativos, existe otro conjunto de principios manifestados en las actividades cotidianas al interior de las aulas y espacios educativos, los cuales determinan en mayor medida los valores y las prácticas de convivencia social.

Palabras clave: Evaluación educativa, diseño de políticas públicas, construcción de ciudadanía, valores educativos

Abstract

Value development in the context of Mexican educational policy and citizen involvement are discussed in the present article. A critical analysis is carried out where the current legal regulations and the historic development are contrasted. The following conclusions are reached: it exists another set of principles that are present in the day-to-day classroom activities and educational areas independently of the type of values or principles that are intended to reach through the educational programs; those emergent values determine mostly the social principles and practices that pervade the social coexistence between people in educational settings.

Key words: Educational evaluation, design of public policies, citizenship development, educative values

Educación y valores en la sociedad, asunto de políticas públicas o construcción ciudadana

Education and Values in Society, Either a Matter of Public Policy or Citizen Construction

*Roberto Anaya Rodríguez**
*Ricardo Almeida Uranga***

*Nacionalidad: Mexicana. Grado: Maestría en Ciencias Sociales; área de especialización: Diseño de Políticas Públicas e Intervención Comunitaria. Adscripción: Estudiante del programa de Doctorado en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Área: Gobierno y Política Pública Educativa. Correo electrónico: roberto_anaya7@hotmail.com

**Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctorado en Educación; área de especialización: Análisis de Políticas Públicas en el Sector Educativo. Adscripción: Profesor de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: ralmeida@uacj.mx

Fecha de recepción: 2 de diciembre de 2011

Fecha de aceptación: 23 de octubre de 2012

Introducción

Tradicionalmente se han considerado los valores cuando se habla o reflexiona en torno a la educación; el hablar de valores y cuestionarse sobre cuáles son los que deberían apoyarse por la educación, es algo que se vuelve un tema de suma relevancia en los tiempos de crisis económica o de agitación social, y en estas circunstancias de forma obligada, se producen demandas contradictorias con respecto a los intereses y puntos de vista específicos que se desean favorecer en el momento en que el tema de los valores llega a la construcción y reconstrucción del currículo académico y de formación cívica en enseñanza (Stephenson, Ling, Burman y Cooper, 2001:21).

No obstante, podría caerse en el simplismo de creer que solamente salen a relucir los valores cuando en educación se habla de estos dos elementos anteriormente señalados, cuando en realidad en todas las actividades que las personas en su calidad de miembros de la sociedad en general, civil, política, empresarial, etc., los valores se hacen presentes situación tras situación y momento tras momento, por ejemplo, cuando se habla de recortes o incrementos presupuestarios a la educación u otra política pública, cuando se refiere a la calidad educativa, a la organización administrativa, entre otros. En esencia, se está haciendo referencia a valores o mejor dicho, se están plasmando valores en las acciones que cada actor de la sociedad manifiesta (Haydon, 2003:21).

Entonces, así como existen diversas acciones que en sí mismas representan unos determinados valores, también existen diferentes grupos de intereses, sobre todo en tiempos de agitación o transición, que abogan por determinadas posiciones con respecto a los valores, persiguiendo la estabilidad o la cohesión social o sus particulares intereses. El asunto en concreto es, que frecuentemente los valores que tradicionalmente han sido establecidos, probablemente ya no sean los apropiados ni pertinentes para el nuevo contexto social (Stephenson, et al. 2001:22). Así en el caso de México, los valores y su relación con la educación han experimentado una atención más prominente en los tiempos indicados, en particular de la década de los 70 en adelante.

Se debe tener presente que el análisis de los valores que se desarrollan por medio de la educación, ya sea del currículo oculto o formal, siempre resultará de singular importancia, pues como Dewey (1995:208) planteaba ya desde inicios del siglo pasado, siempre se debe considerar toda clasificación de valores como temporal. Pero particularmente, debe caerse en cuenta que aproximadamente, desde las últimas dos décadas del siglo pasado, el mundo entero, ha entrado en un periodo de transformación y de intensa modernidad; inclusive hay pensadores que plantean que nos encontramos en una época de posmodernidad, cuyos rasgos predominantes son el cambio, la renovación, la reestructura y la reconstrucción, la reforma y la transformación permanente (Stephenson, et al. 2001:22).

En este contexto se justifica abordar el tema de los valores, en particular en los sistemas educativos públicos, pues algunos que pudieron haber sido específicos de un ámbito o privativos de un determinado medio social están siendo puestos en duda a la luz de la perspectiva global. Así tenemos, tanto una orientación valoral de la sociedad industrial centrada en el consumo y la propiedad, que conlleva a un egoísmo individualizante (Wuest, 1995:343); como el auge de nuevos movimientos sociales tales como los grupos ecologistas, feministas, de liberación gay, de defensa de los derechos civiles y otros parecidos, donde diversos programas, discursos, e intereses o valores interactúan constantemente unos con otros y en conjunto con el sistema social vigente en cada entorno particular (Stephenson, et al. 2001:23).

Por consiguiente, se puede señalar concretamente que la problemática de los valores en la educación, se encuentra dentro del contexto económico-político actual, donde los procesos de cambio y renovación remiten a una crisis del Estado, no solamente de naturaleza jurídica y administrativa, sino como una crisis de lo público particularmente en el plano de lo ético (Wuest, 1995:343), desembocando en un reacomodo entre lo público y lo privado. En este sentido, la escuela adquiere importancia, pues es en ella donde los saberes adquieren su carácter público y su legitimación social, a partir de los procesos de producción y distribución que atraviesan todo el sistema educativo, desde el jardín

de infantes hasta los currículos universitarios y de postgrado (Op. cit. 343).

De esta forma, el siguiente eslabón es cuestionarse sobre el fin de la educación, el cual, puede establecerse de una manera general como: conseguir la capacidad continuada para el desarrollo de los miembros de la sociedad, en donde, para poder aplicar este fin a todos los individuos, se requiere que el intercambio entre estos sea mutuo y existan medidas adecuadas para la reconstrucción de los hábitos e instituciones sociales por medio de una estimulación que surja de intereses equitativamente distribuidos, lo cual significa una sociedad democrática (Dewey, 1995:93) en la que la educación debiera apuntalar.

En consonancia con esta distribución equitativa, se debe señalar dentro de los objetivos de la educación, lo trascendente que esta es (no solamente en lo coyuntural a la escuela) para la gran cantidad de cosas importantes y prácticas de la vida que dependen de ella (medicina, ciencia, tecnología). Entonces, dentro de los fines de la educación se encuentra el progreso de la civilización o más bien dicho del conocimiento (Haydon, 2003:34). Claro está, que esto no precisa que el modelo de civilización occidental sea el más adecuado a seguir en todas partes, hecho mismo que al ser analizado ya es una cuestión de valores. Entonces, cuando la educación funciona con equidad y se critica responsablemente a sí misma, permite que las personas aprecien lo que es de valor, ayudándoles a decidir lo que vale la pena en su vida y les facilita la adquisición de destrezas y conocimientos necesarios para el desarrollo continuado que planteaba Dewey.

Ahora bien, es significativo destacar que los objetivos de la educación, sean cuales fueren en las distintas sociedades, deben buscarse dentro de las personas que participan directa o indirectamente en ella, padres, estudiantes, maestros, funcionarios públicos, etc., y no pensar que se encuentran solamente en el abstracto institucional de una sociedad determinada. Y lo mismo se puede aplicar al hablar de la construcción de valores.

Resulta que cualquier valor que se establezca, tiene la intención de tasar algo por encima o por debajo de él, de realizar un juicio sobre su naturaleza y ubicarlo en relación a otros (Dewey, 1995:205), por lo que

cualquier valor que se asuma en un currículo educativo formal u oculto no es gratuito. Por ejemplo, uno de los valores muy difundidos actualmente en el currículo formal es el de la eficiencia, de hecho, este difícilmente se somete a discusión, la educación en sí misma valora el ser eficiente, el conseguir objetivos fijados, aprobar estándares de calidad y determinadas calificaciones en exámenes; pero ¿qué implica esto?

Para indagar sobre este asunto se expone el siguiente caso acontecido en el sistema educativo inglés (Haydon, 2003:22,23). En 1995 en Inglaterra se realizó una campaña para recortes presupuestarios que afectarían a muchas escuelas, quienes enfrentarían una reducción docente y un aumento en el tamaño de las clases. Ante la protesta de maestros, padres y consejeros de dirección, los ministros de gobierno respondían que las clases más grandes no implicaban una educación peor y citaban investigaciones que habían descubierto que las clases más grandes producían en promedio unos resultados ligeramente mejores, es decir, se valoraba la eficiencia en relación a determinados objetivos o estándares que se daba por sentado eran suficientes. Sin embargo, quedaba de lado que esto igualmente implicaba la utilización de métodos docentes bastantes formales, lo que restringía la posibilidad de los docentes de probar y perseverar en enfoques alternativos que incluyeran mayor interacción de grupo y más diálogo. Así pues, no era contemplado el hecho de que la cooperación en alguna tarea, así como el diálogo entre las personas, aunque no sea la forma más eficaz de producir un resultado particular, igualmente puede producir resultados benéficos para el desarrollo social y político de las personas, aunque tal vez sean más difíciles de medir.

Concretamente se expone, que los valores que se encuentren dando dirección a la educación, pueden orientarla a preparar a las personas para los trabajos, moldear sus conductas o incluso mantenerlas fuera de las calles, o bien, a desarrollar el saber, el entendimiento, el pensamiento racional y crítico (Op. cit. 36); o en una tercera opción, a establecer un equilibrio entre ambas opciones; esto dependerá del criterio valoral que se use para establecer los objetivos de la educación, en donde es importante destacar la posibilidad de que dos objetivos distintos tengan asignado un valor equivalente. Lo que actualmente

resulta preponderante es que la educación favorezca valores como el multiculturalismo, la equidad, la valoración de la vida humana, y esto en un contexto más amplio que el nacionalista.

Precisamente en el contexto mexicano, los valores nacionales, histórica y culturalmente han sido abordados desde una perspectiva política, correspondiendo a cuestiones postergadas o incompletas, como la soberanía, igualdad, democracia transparente, justicia, autodeterminación, entre otros. Por ejemplo, en el caso de la Revolución Mexicana, se derivaron valores como el desarrollo nacional y progreso técnico, justicia social, democracia, soberanía nacional y mexicanidad (Wuest, 1995:344, 345), los cuales surgieron de acuerdo a ejes ideológicos dominantes en ese momento histórico, lo que refiere que tanto el contenido como la jerarquización de los mismos está en constante modificación. Sería de esperar que dichos valores se encuentren presentes en la trama, currículo y fines educativos, por medio de la política educativa, asunto que se expone a continuación.

La formación de valores en la política educativa mexicana.

En este espacio se abordará cuál ha sido el recorrido histórico de la propuesta de desarrollo valoral y de la asunción de valores en la política educativa mexicana y qué valores se resaltan en el artículo 3º de la constitución.

De acuerdo a la revisión del apartado anterior, los valores y la política educativa entran en una dinámica particularmente importante cuando de momentos de inestabilidad social se trata, y el caso de México no viene a ser la excepción. Al considerar una filosofía educativa como un hecho político, implica acertadamente, plantear algunos elementos importantes: Primero, el cuestionamiento de si una política educativa tiene como propósito transformar el sistema social (en este caso el mexicano) o es simplemente un intento de restaurar un equilibrio roto ante señas, amenazas y crecientes conflictos (Latapí, 1989:25). Esto resulta significativo, pues dará sentido a diversos acontecimientos en la política educativa en cuanto a formación de valores. Inicialmente a manera de ubicar una dirección en la respuesta a los primeros cuestio-

namientos, se plantea la perspectiva de un especialista de la educación, que por finales de la década de los 70 y principios de los 80's veía en la política educativa mexicana, más que una filosofía con pensamiento articulado, un conjunto de tendencias de cambio que afectan a la educación tanto en su proceso personal, como social (Op. cit. 25,40).

Un segundo punto a destacar para ubicar el elemento político en el asunto de los valores en la educación mexicana, es el plantearse dos planos en la misma, el inmediato y el mediato; en el primero se ubican los elementos contextuales y las aspiraciones políticas que estén impulsando a determinados valores, y en el plano mediato, cuáles son las conductas sociales que requieren una determinada política educativa, así como que políticas sociales y económicas deberán acompañarlas. En el caso de México, los momentos de reformas educativas se han planteado en el plano de lo inmediato (Ibíd. 28), con lo que el logro de los fines y la realidad de los valores que se pretenden atribuir a la educación son solo una posibilidad de transformación, pero que estas se realicen, depende de que en la sociedad existan las condiciones para que se materialicen (Fuentes, O. 1983:18).

Y como un tercer elemento, en el proceso sociopolítico que estructura el desarrollo histórico de la política educativa junto a la formación de valores, existe otro que ha recibido una atención política, social y académica diferente, la participación social (Barba, 2003:240). Y a pesar de que estos dos asuntos no se muestran cotidianamente a simple vista, se observan con claridad en las disputas que han surgido en torno a la política educativa, por ejemplo las que cita Bonifacio Barba (Op. cit. 241) sobre el texto del artículo 3º constitucional (Alvear, citado por Latapí, 2003); sobre la educación sexual de los años treinta, setenta y noventa (Bassols, 1964:286 y Meneses, 1991, 1988: 630); sobre el libro de texto (Villa, 1988); sobre la legitimidad del control estatal de la educación (Loaeza, 1988; Ulloa, citado por Latapí, 2003); sobre el papel de la escuela en la transformación estructural de la sociedad y la participación de los padres en los asuntos escolares, etc.

Resulta entonces necesaria la exposición de la relación, entre la formación de valores y la participación social, pues en el terreno de lo mediato, dicha relación simboliza la lucha por la ciudadanía, por la

identidad política y social de sujetos, grupos y clases sociales; así mismo, interpreta la disputa por rasgos políticos e ideológicos que legitiman la construcción y la acción del Estado, e igualmente personifica la autonomía exigida de la sociedad. En palabras concretas, se habla de la transformación del Estado y del comportamiento de esta para con el primero (Barba, Op. cit.). Así pues, la importancia que la educación juega en la posibilidad de una relación de dirección autoritaria y corporativa por parte del Estado, o bien, de participación de la sociedad para limitarlo, definir sus funciones y promover su apertura democrática; es el contexto en el cual se establece la esencia de este artículo, el cual fue extraído de una investigación más amplia¹.

Una vez delineado el marco anterior, se presenta la trayectoria de la educación y de los elementos que fueron determinando la emergencia de ciertos valores desde el siglo pasado. Al comenzar el siglo, la cuestión educativa estaba vinculada con la identidad cultural de la Nación, en una tensión entre la tradición heredada de España y el proyecto progresista del Capitalismo liberal europeo y sajón (Llinas, 1978 y Menesses, 1988). A medida que el siglo XX avanzaba se fortalecía el proyecto de desarrollo capitalista y la aspiración social por la modernidad política, por un Estado democrático y de igual forma se continuaba por la lucha para establecer junto al progreso a la justicia social (Barba, Op. cit. 242).

El Estado mexicano asumía la función educativa con la expectativa que la propia educación contribuyese de manera puntual a la integración y al desarrollo. En este sentido, en la segunda década del siglo XX se impulsó la revisión y expansión del servicio educativo (Op. cit. 243). Con un Estado fortalecido sobre la sociedad civil, producto de la Revolución Mexicana (Meyer, 1992: 28), y la esperanza puesta en la educación para promover la integración sociocultural y el progreso económico, fue que se originó la Secretaría de Educación Pública (SEP). Al ser este tiempo un momento clave en la fundación de la Patria y con un proyecto global como la SEP, se comenzó con la difusión de los Valores Nacionales para modelar la conciencia colectiva de

1 Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, Anaya, R. (2007)

un país y despertar la lealtad de los habitantes hacia el Estado Nación (Vázquez, 1975:10).

Los valores que se asumieron para la integración de la Nación y sirvieron de directriz a la educación mexicana fueron cinco: la escuela como resumen de la experiencia de la humanidad; comprensión de la hispanidad como una cultura incluyente; formación del mexicano capaz de bastarse por sí mismo y servir a los demás; uso de la técnica sin detrimento del espíritu, y acercar la ciencia y el saber a la realidad mexicana para conocerla y promover la transformación social (Llinás, 1978:164, 185). Ahora bien, si en el inicio de este proyecto se promovía intensamente la participación social, en la evolución del régimen, el Estado subordinó la atención de las necesidades de la sociedad y su participación a proyectos corporativistas (Barba, Op. cit. 244). En concreto se impuso la dirección del Estado sobre la participación de la Sociedad.

Igualmente en el siglo XX se mostraron tres tendencias jurídicas en la definición de la educación, plasmadas en las modificaciones al artículo 3º constitucional. La primera, era hacer más explícitas las orientaciones valorales. En 1916 se aprueba el nuevo texto del artículo 3º, en donde se reitera que: la enseñanza es libre, que la educación oficial y los servicios que brindan particulares en primaria será laica y estará sujeta a vigilancia oficial, e igualmente la educación primaria será gratuita (Op. cit. 248).

La segunda tendencia era hacer más extensa y fuerte las limitaciones a los particulares; en 1934 se reformó el artículo 3º, donde se incluía que la educación impartida por el Estado sería socialista, se excluiría toda doctrina religiosa y combatiría el fanatismo y los prejuicios; por lo que la escuela organizaría sus enseñanzas y actividades para crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social (Cámara de Diputados 1967:308). Otra reforma al artículo 3º dentro de esta misma tendencia se presenta en 1946 a consecuencia de los cambios ideológicos en el sistema político, en ella se combina la política de la unidad nacional y la filosofía de los derechos humanos y la paz, destacándose los valores de amor a la patria, la solidaridad internacional en la independencia y la justicia; así como el

desarrollo armónico de las facultades del ser humano (Barba, Op. cit. 249). Sin embargo, la tendencia a mantener la educación ajena a cualquier doctrina religiosa y luchar contra el fanatismo y los prejuicios se mantuvo.

La tercera tendencia jurídica se encuentra a final del siglo XX en el sexenio de Salinas (1989 -1994) y dentro del Proyecto de la Modernización Social y Política, donde se eliminaron las restricciones a los particulares y a las corporaciones religiosas (Art. 3º constitucional, fracc. VI, inciso a y fracc. II). En el cuadro 1 se presenta la orientación valoral jerarquizada del artículo 3º actualmente.²

Aun cuando no se reflejaron en modificaciones al artículo 3º, en los 70 se planteó una reforma al sistema educativo mexicano, y a pesar que no fue en concreto una reforma esencial (Ornelas, 1995:123), de alguna forma planteó elementos que matizarían las posteriores políticas educativas. Esta reforma reafirmaba la idea filosófica de la educación como proceso personal y proceso social; además ya definía de manera muy puntual que la educación como proceso personal debía ajustarse a los procesos de cambio por los que atravesaba el país y al desarrollo científico y tecnológico mundial (Latapí, 1989:22).

Y en cuanto al papel social de la educación, esta ya no se contemplaba como un factor de desarrollo de lo social relativamente autógeno, ahora, se planteaba que el propio desarrollo educativo está condicionado por otros factores, pero además se contempla de manera más precisa que el trabajo en los valores que inculca la escuela es una contribución importante al cambio social (Op. cit. 23), lo cual resulta significativo debido a las grandes resistencias que las reformas económicas y sociales impulsadas en ese tiempo estaban enfrentando.

Otro de los elementos que se hizo presente a finales de los 70 fue la transformación de los libros de texto, un asunto que sin duda planteaba un acto político que influiría en procesos ideológicos y de la cultura (Fuentes, 1983:33-35); que por otro lado, se daba sin el trabajo conjunto de la base magisterial y sin contemplar plenamente la reacción de los sectores conservadores de la sociedad, en especial por

2 Ver sección de anexos

algunos de los valores que se implicaban en casos como por ejemplo en la educación sexual (Op. cit. 37). En el caso de la reforma educativa en secundaria en el año 2006, situaciones como estas vuelven a hacerse presente en relación a los libros de texto, la visión de la SEP y los sectores conservadores, entre otras.³

Para los 80, ya impuesta la tendencia neoliberal y con motivo de la crisis financiera de 1982, se inició una reforma del Estado y de la economía (Poder Ejecutivo Federal 1983), esto igualmente incluía una reforma a la educación, que de hecho se venía gestando desde la década anterior y que contenía elementos que perduran en el presente y que afectarán los valores que se implican en la educación, como el de la calidad y los indicadores cuantitativos. Así, la perspectiva del desarrollo educativo, desde inicios de los 80 se enmarcaba en la cobertura que la educación lograría, los porcentajes de ingreso y egreso en las universidades en relación a los ingresados en pre-escolar, el número de años escolares en la media de la población, etc. (Fuentes, Op. cit. 24-26). Obviamente, esto no implicaba que el asunto de los valores que la educación debía inculcar quedara a un lado, más bien, se encontraban implícitos en los objetivos del desarrollo y cambio educativo.

Desde finales de los 80, la reforma del sistema educativo ha estado teniendo un movimiento continuo, por ejemplo, se trabajó más por un diagnóstico crudo y realista del Sistema Educativo Mexicano (SEM), de sus deficiencias y necesidades, que se esbozó someramente en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994; también se realizó una inyección de recursos al sistema a partir de 1990 con la intención de lograr una recuperación paulatina de ingresos y salarios de maestros y administradores de la educación, pero esta inyección de recursos no se mantuvo y tampoco bastó para subsanar las carencias económicas del SEM (Guevara, 2005:280). Asimismo, se propuso la descentralización del SEM a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en Mayo de 1992.

En este recorrido temporal, a grandes rasgos se pueden apreciar tres momentos en la historia del SEM, sobre todo en cuanto a la intención

3 Una revisión al respecto se hace en el apartado 4 del capítulo 3 en Anaya (2007)

política y los valores que intentaban imbuir en la población (Ornelas, 1995: 98). El primero donde se enmarca la creación de la SEP y con la visión de Vasconcelos, que buscaba consolidar la nacionalidad por medio de valores culturales universales y un ímpetu civilizador, esto agregado a la obra educativa, lo que desembocó en la burocratización del aparato escolar y en el cambio de los valores culturales universales, por una enseñanza con énfasis en la reproducción de valores cívicos, el anticlericalismo y el fortalecimiento de la ideología de la Revolución Mexicana.

El segundo momento se presenta con Bassols al frente de la SEP y una reforma que plantea dos vertientes, una utilitarista, que tuvo mayor impacto y sentó las bases del subsistema de enseñanza tecnológica que hoy se conoce y de donde surgió la fundación del Instituto Politécnico Nacional (IPN), y la segunda, una vertiente populista, en cuanto asumía a la educación como un elemento integrado que ofrecería en sí misma respuestas a las problemáticas de la sociedad, la economía y la política. Esta expectativa a pesar de haber sufrido modificaciones se mantiene en cierta forma vigente.

Y el tercer momento con Torres Bodet, es el de la consolidación del proyecto de educación nacional, homogéneo en los contenidos, con la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. Sin duda alguna, elementos de estos tres momentos, aunque transformados, han subsistido y fueron implicados en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992.

En relación a este proceso de cambio en la política educativa y en los valores que esta implica, tanto los planteados en el discurso como los ejercidos en la práctica, los cuales la rigen y por lo mismo son transmitidos a la población. Cabe realizar una serie de reflexiones sobre lo que esto ha significado, pues aún el SEM enfrenta importantes retos e incertidumbres. Así, incluso desde las dos últimas décadas del siglo pasado, estudiosos de la educación como Latapí (1989: 29) se han venido planteando cuestiones como: con base en la apertura en los valores que se han transmitido por el sistema educativo ¿los niños y los jóvenes mexicanos son hoy distintos o están en vías de serlo, en de virtud de esa apertura? Por ejemplo, al hablar de las reformas en

los libros de texto, ¿se ha atendido suficientemente a los procesos de cambio actitudinal de los maestros? o ¿se ha supuesto que basta que los libros sean distintos y que los maestros reciban breves cursos de entrenamiento para que cambien su mentalidad y sus valores? ¿Se ha previsto que el diálogo y la conciencia crítica no son sino el principio de un proceso que requiere desembocar en acciones ulteriores so pena de llevar a la frustración?, y ¿se ha tomado en cuenta que muchas de esas acciones son prácticamente imposibles en nuestra estructura social y política concreta? A algunas de estas preguntas se pretende aportar elementos en la siguiente sección para esclarecerlas.

Algunas pistas sobre los resultados en el camino

A razón de las reflexiones anteriores, por ejemplo, tenemos que no solo en educación, sino en otros derechos se plantea que: “en el desarrollo de su idea de justicia, nuestro modelo constitucional establece derechos sociales para igualar a los desiguales en oportunidades de seguridad, y establecer normas mínimas generales para una relación social equitativa” (Poder Ejecutivo Federal 1983:65); sin embargo, es importante considerar que estos postulados se dan en un Estado donde la tendencia neoliberal ya se ha impuesto, y que es bajo esta óptica que se trata de transformar al Estado y a la Sociedad para que transite con “prosperidad”, libertad, paz, democracia, bienestar y justicia (Poder Ejecutivo Federal 1995:103). Pero toda esta intencionalidad se presenta aun como algo que es factible suceda dentro de un régimen autoritario tradicional, el cual en el primer sexenio gubernamental de este siglo parece no haber cambiado sustancialmente; probablemente solo se aprecia la alternancia partidista en el poder federal. Y por otro lado, cómo se puede generar el cambio en un sistema educativo, si la comunidad que interactúa al interior de este, establece relaciones asimétricas y determinantes, donde los roles de autoridad inobjetable, de obediencia y hasta sumisión, se encuentran sólidamente implementados, como por ejemplo, en la relación entre profesores y estudiantes, pero igualmente entre profesores y directivos de la propia escuela o bien entre estos y las autoridades municipales, estatales e incluso sin-

dicales, siguiendo todas una misma dinámica desde el interior del aula, hasta la convivencia entre padres de familia y sistema educativo.

Si la educación ha de convertirse realmente en un elemento que produzca las pretensiones que se enumeran en el párrafo anterior, es importante que el gobierno mantenga una consistencia entre el discurso que plantea y la realidad de las acciones, que no se tome lo ideal como lo real, y que se concreten acciones a diferentes niveles, para que los valores que discursivamente guían la educación pública sean una realidad. Pues, por ejemplo, a pesar de que política y económicamente el Estado dio un giro hacia el neoliberalismo, en materia de derechos sociales y específicamente en educación, aún se siguen refiriendo a los objetivos constitucionales y a los valores ahí planteados, con lo que se genera una tensión entre la educación para el trabajo, que subraya la vinculación con la economía y la formación de las personas con base en los valores constitucionales (Barba, 2003:255), que como pudo observarse anteriormente en esta misma sección y en el artículo 3º constitucional, son bastante prudentes. Y aunque lamentablemente solo se dan en el discurso, al menos van ganando terreno al verse reflejada la formación de valores y la participación social en la nueva Ley General de Educación por medio de los objetivos que se establecen al sistema educativo (Op. cit. 256). Como puede observarse en el cuadro 24, donde se resaltan los términos alusivos a los valores y elementos de participación social que se incluyen.

Concretando pues, una de las demandas y retos más trascendentes a los que se enfrenta la educación hoy día, proviene del cambio del país, que de ser principalmente proveedor de bienes de consumo intermedios para un mercado interno seguro, pasó a un sistema productivo orientado hacia la exportación con miras a satisfacer demandas del mercado internacional, lo que trajo mayores retos a la educación mexicana para mejorar su calidad y cobertura, para que así pueda formar los “recursos humanos” que demanda el país, es decir, la mano de obra calificada a un costo muy “competitivo”; pero además, la educación requiere formar a los hombres y mujeres que enfrentarán severos cam-

4 Ver sección de anexos: “Valores con fines educativos en la Ley General de Educación”.

bios en la organización y problemáticas sociales (Ornelas, 1995:95). El sistema educativo mexicano se enfrenta, pues, a la tensión entre las demandas del desarrollo económico y la satisfacción de las necesidades de la democracia, de formar ciudadanos responsables, críticos y que incrementen su participación social (Op. cit. 96). Demandas que en su propia naturaleza pueden ser incluso complementarias, pero que entran en tensión al estar orientadas por valores encontrados, por ejemplo, el valor de la ganancia y acumulación económica personal o monopólica por sobre el bienestar colectivo social y humano.

Desafortunadamente parece ser que “a 21 años de la aplicación de este tipo de políticas [neoliberales] en materia educativa, lo que tenemos es un sistema de educación pública cada vez más deteriorado, con menos recursos, que no se ha transformado de acuerdo con el discurso modernizador” (Guevara, 2005:279). Por ejemplo, según el Foro Económico Mundial, en su Reporte de competitividad mundial 2003-2004, México presenta rezagos muy grandes en: calidad del sistema educativo, calidad de las escuelas públicas, calidad de la educación científica y matemáticas, número de científicos e ingenieros, innovación tecnológica gubernamental, gasto gubernamental en investigación científica y tecnológica y gasto privado en investigación y desarrollo. Incluso, en cuanto al Índice de Desarrollo Humano, que dentro de sus tres componentes figuran el índice de libertad política y la educación, México bajó cuatro lugares de 1999 a 2002 ocupando el lugar número 54 (ONU, 5 2006:22), y para 2005 apenas ha recuperado un lugar ubicándose en el 53 (ONU, 6 2005:243).

En cuanto a los recursos públicos federales económicos que se destinan a la educación, estos debieron tener un incremento considerable entre 2000 y 2006. El Porcentaje de gasto público en educación en relación al PIB para el año 2001 era de 5.4, debiendo ponerse como meta llegar al 8% para el 2006; empero, el incremento que se realizó al respecto ubicó el porcentaje para el 2005 en el 5.5%⁷, en donde se

5 Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

6 Índice de Desarrollo Humano.

7 Datos tomados de Márquez y Muñoz (2005) Plataforma educativa 2006. Cuaderno

puede observar que no se han alcanzado las recomendaciones planteadas por el PNUD. Y sin embargo, el Gobierno Federal anuncia que se encuentra muy cerca de la meta al presentar el gasto educativo nacional como porcentaje del PIB para 2004 en un 7.02%,⁸ cuando en esta cifra se incluyen el 1.5 del gasto privado en educación como porcentaje del PIB.

Y con relación a la cobertura educativa, a pesar de que se presentan avances, estos han resultado insuficientes comparando con la tasa de crecimiento poblacional. Así por ejemplo, en educación pre escolar se presentó un incremento en la cobertura del 48.9 al 58.6%, en primaria del 92.9 al 93.0% y en secundaria del 79.7 al 87% entre 1990 y 2004, existiendo aun una brecha considerable por subsanar.⁹

Cabe destacar en este momento, que en relación a los cambios que se puedan inducir en el SEM, a fin de que tiendan a ser exitosos, es importante distinguir tres opciones. Una estrategia sería una reforma educativa que en su intención pretende abarcar masivamente todo el sistema educativo convencional. Otro sector de innovaciones se forma con algunas instituciones distintas, que están diseñadas oficialmente para innovar otro tipo de educación. Y en una tercera opción se encontrarían fuera de la reforma oficial y de esas instituciones especiales, una serie de innovaciones más libres, que no obstante su pequeña escala y su carácter marginal al sistema, tienen evidente importancia para el futuro (Latapí, 1989:45-47).

Cada una de estas opciones tiene sus implicaciones, por ejemplo, la estrategia global o masiva, resulta ineficaz cuando la escala es demasiado grande o la mentalidad burocrática demasiado fuerte o las instituciones demasiado rígidas. La opción con base en estrategias de ins-

de trabajo. Financiamiento de la Educación. Observatorio Ciudadano de la Educación, cuya fuente son datos del Anexo Estadístico del V Informe de Gobierno, 2005

8 Información presentada en el Boletín Electrónico de la SEP 13 de septiembre de 2004.

9 Información extraída de Aguilera, Rodríguez y Silva (2005) Plataforma educativa 2006. Cuaderno de trabajo. Educación Básica. Observatorios Ciudadano de la Educación, cuyos indicadores fueron calculados utilizando proyecciones de población CONAPO, noviembre de 2002; así como cifras del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para los periodos comprendidos.

tituciones innovadoras paralelas, tiene en su contra el tiempo que esas instituciones necesitan para consolidarse e imponerse sobre el sistema convencional e igualmente que los valores educativos que plantean en un inicio puedan mantenerse durante ese periodo y posteriormente. En cuanto a las innovaciones más libres, estas tienen por su parte limitaciones intrínsecas, como la falta de recursos o la marginalidad respecto al aparato de las decisiones políticas que podrían generalizar las innovaciones, corriendo el riesgo de la falta de continuidad o bien del empirismo.

Dados los elementos anteriores, una propuesta equilibrada en materia de innovación educativa sería una estrategia integral que implique acciones masivas que sean realmente eficaces, innovaciones paralelas que fuesen minando a las instituciones convencionales que son incapaces de reforma y además que se atienda a la innovación espontánea que sigue sus propios caminos, sin intentar oficializarla o restringirla antes de haber mostrado resultados (Latapí, 1989:47).

Por otro lado, resulta difícil esperar el éxito de una propuesta educativa sin la participación esencial de aquellos que son los eslabones básicos del proceso educativo, es decir:

La participación democrática de los maestros, los padres de familia y los alumnos es esencial para que opinen [en lo relativo a sus diferentes esferas] y decidan sobre los contenidos y la orientación que debe tener el proceso educativo, y para que evalúen el proceso y sus resultados. [Con esta participación se podría esperar que] Este esquema participativo elevará el nivel de exigencia de profesores y estudiantes para que contribuyan al mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje. (Guevara, 2005:291)

Aun cuando la idea anterior resulta esbozada de manera muy general, tiene elementos sin duda importantes, que deberán ser precisados y concretados a contextos particulares para que hagan una aportación significativa a la educación, a los valores nacionales, a la participación social y a la vida nacional. Para ello resulta importante fomentar y propiciar la investigación pública y privada en materia de educación,

a distintos niveles y desde una perspectiva multidisciplinaria, con la finalidad de afectar situaciones muy concretas del SEM.

En esencia, la perspectiva de este artículo, comparte con Guevara (Op. cit. 289) dos asuntos vitales a los que debe contribuir la educación.

[Uno,] (...) debe contribuir a construir una nueva ciudadanía basada en valores cívicos que inculquen el respeto y la solidaridad con las causas sociales emergentes, como requisito de un proceso incluyente, extensivo y profundo de democratización. Debe ser también pertinente y relevante para los cambios que buscamos promover en México y para enfrentar la nueva realidad regional y mundial. [Y segundo,] (...) la escuela pública deberá preparar a nuestros hijos para la comprensión, el estudio y el dominio de las tecnologías modernas y de sus principios generales, a través de programas que los incluyan gradualmente. Es necesario tender puentes entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento abstracto y la experimentación.

Sin duda para poder avanzar en los asuntos planteados en el párrafo anterior, un elemento pertinente es el que tiene que ver con la participación de la sociedad, o expresado más ampliamente, la inclusión de la población en general en los asuntos públicos, de los cuales sin duda la educación es uno esencial. Resulta importante por parte de las autoridades gubernamentales y educativas, que exista la convicción de que los diferentes sectores involucrados en la educación tomen una parte activa en todo el proceso que una política pública implica; pero igualmente, debe extenderse esta idea a los actores esenciales de la misma, maestros, alumnos y padres de familia, pues en particular estos últimos son receptores indirectos de las políticas educativas que impactan la formación de sus hijos.

La participación ciudadana es entonces un elemento destacable, el cual se encuentra aún muy distante de acercarse a niveles que permitan que las políticas educativas, se diseñen para atender la realidad de las escuelas, maestros, alumnos, familias y población en general. Pues como plantea Flores (2005:2, consultado en noviembre de 2011):

(...) a la par de ser evidente la incapacidad por parte de los representantes del Estado de escuchar, dialogar y llegar a acuerdos transparentes, la mayoría de los mexicanos nos fuimos haciendo reticentes a participar en procesos democráticos más extensos que el valioso hecho de emitir nuestro voto. Hemos vivido -y vivimos- la democracia de un modo limitado cuando esta, incluye preceptos más amplios que solamente votar o regirse por la mayoría.

Ahora bien, cuando de la formación de valores en el espacio educativo se habla, es importante considerar que los valores no se inducen solamente desde las estructuras institucionales, en este caso la escuela, sino que estos son construidos en la vivencia e interacción cotidiana en las diversas comunidades que en medio del contexto social participan. Así en el contexto escolar, puede existir una estrategia clara, planificada y anticipada por medio de la cual se pretende inducir una determinada escala de valores, sin embargo, la comunidad escolar, esto es la participación tanto de alumnos, como profesores, autoridades educativas y padres de familia, se encuentran aportando una determinada escala valoral y de hecho, construyendo una propia de su comunidad, es por ello que es importante considerar que cualquier programa intencionado en conformar una escala valoral debe contemplar la construcción de la misma desde la interacción de entre cada uno de los participantes de la comunidad en cuestión. Para el caso del medio escolar, en su manera más básica, estamos hablando de la convivencia entre los estudiantes y los profesores.

A manera de conclusión, se narra la siguiente anécdota vivenciada durante el tiempo en que se desarrolló una investigación sobre Razonamiento Moral e Ideología Educativa en escuelas secundarias, de la cual el presente artículo es producto de la misma. Dos eventos serán incluidos en la descripción. Primero, en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, durante el segundo semestre de 2007 se presentó una situación muy probablemente de desinformación o información intencionada para generar malestar en los alumnos, (sobre supuestos aumentos de colegiaturas, cobros en estacionamientos, incrementos de precio en cafeterías, etc.) se pudo observar en este evento que los

alumnos realizaban diversas comunicaciones entre ellos, ya fuera pláticas de pasillo, correos electrónicos, comentarios durante las clases, etc., dentro de las cuales manifestaban su inconformidad ante las supuestas nuevas condiciones que la información anónima se encontraba describiendo; incluso algunos comenzaron a hablar sobre la posibilidad de organizarse para defender sus derechos. Ante la citada situación, la autoridad inició una campaña de información, por medio de correos, carteles, folletos, etc. donde se explicaba la naturaleza falsa de la información anónima y se afirmó que esta situación no tenía que ver con ninguna planificación nueva que las autoridades universitarias estuvieran contemplando y se animaba a los estudiantes a que acudieran con las autoridades de sus respectivos departamentos y coordinaciones para que recibieran la información pertinente y respuesta a sus dudas. Una pregunta obligada al respecto es: ¿Por qué los alumnos ante la información que les estaba llegando de manera anónima no buscaron de manera primaria a las autoridades de sus respectivas carreras para tener un conocimiento pleno y acertado de la situación?

Es muy posible que la respuesta se pueda encontrar en las experiencias previas que los estudiantes han vivenciado en su interacción con la autoridad dentro de los contextos escolares, la referencia es a la interacción alumno —maestro o alumno— directores y no solo en el nivel universitario, sino en la construcción de esta práctica de diálogo con la autoridad durante la vida escolar. Ahora bien, en dicha construcción, es importante resaltar la etapa de la adolescencia, una etapa del desarrollo humano que resulta muy significativa en la configuración de la personalidad (Blos, 1996:13, 14, 19, 119, 123, 137), los valores y las prácticas de interacción social que el día de mañana distinguirán a los ciudadanos que conforman la sociedad. La adolescencia representa el primer momento del desarrollo humano donde la persona se ha concebido en una convivencia social interdependiente; ahora sabe que la sociedad involucra más que el círculo de amigos o conocidos y que es necesario observar un conjunto de reglas o acuerdos para lograr una convivencia social funcional. Pero igualmente con la adolescencia se comienza a desarrollar la capacidad cognitiva de la lógica formal (Inhelder y Piaget, 1972), la cual le permite al alumno darse cuenta que

las reglas sociales son producto del acuerdo de grupos y que no obedecen a alguna especie de autoridad universal. De tal suerte que ahora evalúa las reglas que le son impuestas y distingue entre una norma impuesta arbitrariamente y otra que es producto del acuerdo grupal, del cual ahora el adolescente espera formar parte.

Y entonces la conclusión sería que independientemente del tipo de valores o principios que se esté buscando inducir por medio de los programas educativos, existen otro conjunto de principios que se manifiestan en las actividades cotidianas al interior de las aulas y de los espacios educativos que se encuentran determinando en mayor medida los valores y las prácticas de convivencia social, las cuales en la adolescencia, debido a que aquí se dan las primeras confrontaciones racionales con la autoridad, comienzan a conformar un hábito de cómo los ciudadanos el día de mañana se relacionarán con sus autoridades.

Ahora es oportuno presentar el segundo elemento de la anécdota anterior. Se sucede en una secundaria pública de la entidad, al haber un cambio de director se comienzan a dar diversos cambios al interior de las normas. Era una costumbre normada y aceptada por el director anterior que las alumnas durante el periodo de invierno utilizaran pantalón de pana del color del uniforme en lugar de falda, debido a las temperaturas bajas que durante esa temporada se presentan en la entidad. Sin embargo, la nueva autoridad determinó que a partir de ese ciclo escolar ya no se permitiría el uso de pantalón, sino que deberían utilizar sin excepción la falda correspondiente y mallas debajo de la misma; al presentarse el cuestionamiento por parte de las alumnas ante esta situación se les respondió que la utilización de el pantalón “hacia mucho desorden en la escuela porque no todas utilizaban un pantalón adecuado”. Dicha respuesta puede parecer carente de sentido a la vista del presente lector y de la misma manera sucedió con las alumnas de secundaria, por lo que pensaron que era importante que sus padres tuvieran conocimiento de la situación y se propusieron hacer un escrito donde los padres de cada alumna pudieran opinar si era conveniente que sus hijas utilizaran pantalón en invierno o que se cambiara la regla que anteriormente era una norma establecida. La dirección de la escuela tuvo conocimiento de la iniciativa de las alumnas antes de que

se llevaran los escritos a sus padres y en la reunión general de los días lunes en honores a la bandera, les informó a las alumnas que existían nuevas normas en la escuela y que aquellas que no estuvieran de acuerdo podían irse, y que este asunto no era algo que les correspondiera a sus padres, pues la escuela contaba con su propia autonomía.

Con la lectura cuidadosa de la anécdota anterior, el lector puede darse cuenta que los jóvenes universitarios y los ciudadanos aprendieron a partir de la adolescencia, cuando ya podían cuestionar razonada y críticamente las normas y los valores imperantes, que el diálogo democrático con equidad donde se puedan presentar los argumentos pertinentes y realizar cambios colectivos, son de muy poca utilidad en su interacción con las autoridades, en las experiencias escolares primero y después en la vida como ciudadano, claro que no podemos olvidarnos de la experiencia familiar también. Así que esta puede ser una buena respuesta sugerente de por qué los estudiantes universitarios no buscaron un diálogo directo con la autoridad en turno; hace tiempo aprendieron que regularmente dichas prácticas son poco útiles. Finalmente, por ello resulta importante la consideración de la participación de todos los miembros de una comunidad en la conformación de las normas, leyes y por ende los valores que moderarán la convivencia al interior de la misma, pues solo de esta manera podremos estar formando ciudadanos para convivir en una democracia real.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, S., M. A. Rodríguez y M. Silva. (2005). *Educación básica*. En: Observatorio ciudadano de la educación. Plataforma educativa, cuadernos de trabajo (en línea). México, D.F.: Observatorio Ciudadano de la Educación, A. C., Octubre 2005, actualizado el 31 de octubre de 2011 (consultado el 30 de noviembre de 2011). Disponible en web: http://www.observatorio.org/plataforma2006/5_Educacion%20basica.pdf.
- Alvear, A. C.. *La educación y la ley*. En P. Latapí (coordinador, 2003). *Un siglo de educación en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Anaya, R. (2007). *Razonamiento moral e ideología educativa: Un estudio ubicado en la adolescencia y orientado a la educación democrática*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Juárez, Chihuahua, México.
- Barba, B. *La formación de valores y la participación social*. En P. Latapí (coordinador, 2003). *Un siglo de educación en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bassols, N. (1964). *Obras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Blos, P. (1996). *La transición adolescente*. Argentina: Amorrortu, (original publicado en 1981).
- Cámara de Diputados. (1967). *Derechos del pueblo mexicano. México a través de sus constituciones, volumen III*. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata, (original publicado en 1916).
- Flores C., P. (Octubre 2005, actualizado el 31 de octubre de 2011). *Participación social y ciudadana*. En: Observatorio ciudadano de la educación. Plataforma educativa, cuadernos de trabajo (en línea). México, D.F.: Observatorio Ciudadano de la Educación, A. C., (consultado el 30 de noviembre de 2011). Disponible en Web: http://www.observatorio.org/plataforma2006/4_Participacion%20social%20.pdf.
- Fuentes M., O. (1983). *Educación y política en México*. México: Nueva Imagen.
- Guevara, I. *Algunas reflexiones sobre la política educativa*. En J. Olvera. (2005). *La reforma del estado para un nuevo proyecto nacional*. México: UNAM.
- Haydon, G. (2003). *Enseñar valores. Un nuevo enfoque*. España: Morata.
- Inhelder, B. y J. Piaget. (1972). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós, (original publicado en 1955).
- Latapí, P. (1989). *Política educativa y valores nacionales*. México: Nueva Imagen. 7ª ed. (original publicado en 1979).
- Llinás, E. (1978). *Revolución, educación y mexicanidad*. México: UNAM.

- Loaeza, S. (1988). *Clase media y política en México. La querrela escolar 1959-1963*. México: El Colegio de México.
- Márquez, A. y C. Muñoz I. (Octubre 2005). *Plataforma educativa 2006*. Cuaderno de trabajo. Financiamiento de la educación. En: Observatorio ciudadano de la educación. Plataforma educativa, cuadernos de trabajo (en línea). México, D.F.: Observatorio Ciudadano de la Educación, A. C., actualizado el 31 de octubre de 2011 (consultado el 30 de noviembre de 2011). Disponible en web: [www.observatorio.org/plataforma2006.2_Financiamiento educu.pdf](http://www.observatorio.org/plataforma2006.2_Financiamiento_educu.pdf).
- Meneses, E. (1991). *Tendencias educativas oficiales en México. 1964-1976*. México: Centro de Estudios Educativos/ Universidad Iberoamericana.
- Meneses, Ernesto. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México. 1934-1964*. México: Centro de Estudios Educativos/ Universidad Iberoamericana.
- Meyer, L. (1992). *La segunda muerte de la revolución mexicana*. México: Cal y Arena.
- Organización de las Naciones Unidas. (2005). *Índices de Desarrollo Humano*. Programa para el Desarrollo de las Naciones Unidas. Filipinas: Mundi Prensa.
- Organización de las Naciones Unidas (Noviembre 1995). *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano*. En: Organización de las Naciones Unidas. Nueva York: actualizado el 30 de noviembre de 2011 (consultado el 30 de noviembre de 2011). Disponible en web: <http://www.undp.org/spanish/publicaciones/informeannual2006/>.
- Ornelas, C. (2002). *El sistema educativo mexicano*. La transición de fin de siglo. 8ª reimpresión. México: FCE-CIDE-NAFINSA, (original publicado en 1995).
- Poder Ejecutivo Federal. (1995). *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. México: Secretaría de Hacienda y Crédito Público.
- Poder Ejecutivo Federal. (1983). *Plan Nacional de Desarrollo 1980-1982*. México: Talleres Gráficos de la Nación.

- Secretaría de Educación Pública. (Septiembre 2004). *Crece de manera sostenida inversión del PIB en la educación, así como calidad y cobertura*. México: SEP (boletín).
- Stephenson, J., L. Ling, E. Burman y M. Cooper. (Compiladores, 2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Gedisa.
- Ulloa O., M. *El Estado educador*. En Pablo Latapi (Coordinador, 2003). *Un siglo de educación en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vázquez D., J. Soraida. (1975). *Nacionalismo y educación en México*. 2ª ed. México: El Colegio de México.
- Villa, L. (1988). *Los Libros de Texto Gratuitos. La disputa por la educación en México*, Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Wuest, M. T. (Coordinadora, 1995). *Educación, cultura y procesos sociales*. México: UNAM.

Anexos

Cuadro 1. Orientaciones valorales del Artículo 3º Constitucional

1. Desarrollo armónico.
2. Laicismo.
 - a. Conocimiento científico
3. Amor a la patria: nacionalismo no excluyente.
 - a. Comprensión de nuestros problemas.
 - b. Independencia: defensa de nuestra independencia política y aseguramiento de nuestra independencia económica.
 - c. Aprovechamiento de nuestros recursos.
 - d. Continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura.
 - e. Conciencia de solidaridad internacional.
 - f. Autoridad social del Estado: legitimidad derivada de su orientación a la realización de las garantías.
4. Democracia: estructura jurídica, régimen político y sistema de vida fundado “en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”.
 - a. Dignidad de la persona.
 - b. Integridad de la familia.
 - c. Interés general de la sociedad.
 - d. Fraternidad.
 - e. Igualdad de derechos.
 - f. Justicia.

Tomado de Barba, B. 2003: 250

Cuadro 2. Valores con fines educativos en la Ley General de Educación

1. **Adquisición y acrecentamiento de la cultura.**
 - a. Creación de bienes culturales.
 - b. Cuidado de los bienes culturales universales.
 - c. Cuidado del patrimonio cultural de la nación.
2. Desarrollo integral del individuo para que ejerza sus **capacidades humanas** por medio de:
 - a. Conocimientos.
 - b. Capacidad de observación, análisis y reflexión críticos.
 - c. Sentido de solidaridad (responsabilidad) social.
 - d. Desarrollo físico y deporte.
3. Conciencia de **nacionalidad y soberanía.**
 - a. Un lenguaje común.
 - b. Aprecio de la diversidad cultural, respeto a los lenguajes particulares.
 - c. Aprecio de la diversidad regional.
4. Conocimiento y práctica de **la democracia.**
 - a. Participación en la toma de decisiones.
5. **Justicia.**
 - a. Igualdad de los individuos ante la ley.
 - b. Observancia de la ley.
 - c. Conocimiento y respeto de los derechos humanos.
6. **Conocimiento científico.**
 - a. Innovación tecnológica.
7. **Solidaridad.**
 - a. Actitudes positivas para la preservación de la salud.
 - b. Actitudes positivas hacia la paternidad responsable.
 - c. Actitudes positivas hacia la planeación familiar.
 - d. Actitudes solidarias hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general.
8. Dignidad humana.
 - a. **Libertad.**
9. Aprovechamiento racional de los recursos naturales.
 - a. **Protección del ambiente.**

Tomado de Barba 2003:257. [las negritas se resaltaron en este trabajo]

Resumen

La evaluación educativa es un proceso sistemático y continuo que considera diversos aspectos del contexto educativo y permite a las instituciones educativas obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos, el proceso de enseñanza-aprendizaje, el currículo y la propia institución. La Universidad TecMilenio, al igual que otras instituciones educativas, busca responder a las necesidades educativas que demanda la época actual, a través de un modelo de educación centrado en el alumno que desarrolle su habilidad de autoaprendizaje, reflexión y adaptación a un mundo cambiante y competitivo. Para ello su proyecto educativo se basa en la filosofía constructivista, el presente trabajo de investigación demuestra los factores que intervienen en el proceso de evaluación educativa en el la Universidad TecMilenio mediante un estudio cualitativo, todo con la finalidad de encontrar los sesgos más importantes en la encuesta ECOA y finalmente, que el estudio realizado pueda explotar un cambio en los procesos de evaluación docente en la UTM.

Palabras claves: currículo, proceso, ECOA, UTM, constructivista, aprendizaje, evaluación docente

Abstract

Educational evaluation is a systematic and continuous process that considers various aspects of the educational context and allows educational institutions to obtain information about student learning, the teaching-learning process, curriculum and the institution itself. TecMilenio University, like other educational institutions, seeks to address the educational needs that demand our time, through a model of learner-centered education to develop their ability to self-study, reflection and adaptation to a changing and competitive. This educational project is based on constructivist philosophy, this research demonstrates the factors involved in the evaluation process of education at the University TecMilenio by a qualitative study, and all with the aim of finding the most important biases in the ECOA survey and finally that the study can exploit a change in teacher evaluation processes in the UTM.

Key words: curriculum, process, ECOA, UTM, constructivist learning, teacher evaluation

Factores que inciden en la evaluación del desempeño docente por los alumnos de nivel superior en la Universidad TecMilenio, campus Ciudad Juárez

Factors for Teacher Performance Assessment for Upper Level Students at University TecMilenio, Campus Ciudad Juarez

*Pablo Ayala Hernández**

* Nacionalidad: Mexicana. Grado: Maestría. Especialización: Educación. Adscripción: Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez. Correo de contacto: payalahe01@yahoo.com.mx

Fecha de recepción: 4 de marzo de 2012
Fecha de aceptación: 28 de octubre de 2012

Introducción

El proceso de evaluación del desempeño docente es una actividad de gran trascendencia en las instituciones educativas de nivel superior, ya que los docentes son los encargados de guiar a las nuevas generaciones hacia la vida profesional y social. A través de la mediación pedagógica, el profesor coordina el proceso de enseñanza-aprendizaje, creando ambientes de participación en función de distintas metodologías y prácticas educativas en la construcción del aprendizaje.

Bajo esta perspectiva, es importante la realización del proceso de evaluación del desempeño docente en la Universidad TecMilenio (UTM), con el objetivo de obtener indicadores que permitan medir y mejorar el proceso de enseñanza a través de la praxis del docente. Sin embargo, existen factores que pueden afectar la objetividad del resultado final de dicha evaluación, tales como el diseño y aplicación del instrumento de evaluación, la habilidad pedagógica y personalidad del docente, el tipo de materia y la calificación obtenida por el alumno, entre otros factores.

De esta manera surgió la pregunta inicial de esta investigación: ¿Qué factores inciden en el resultado de la evaluación del desempeño docente por los alumnos de nivel superior en la UTM, campus Ciudad Juárez?

Derivado de lo anterior, se realizó un análisis del proceso de evaluación docente por los alumnos en el nivel de educación superior en la Universidad TecMilenio, campus Ciudad Juárez, que permitió identificar los factores que impactan en su resultado y aportar información que retroalimente y oriente la toma de decisiones de los directivos con respecto al proceso de evaluación de la planta docente en la UTM.

Antecedentes

La evaluación educativa es un proceso sistemático y continuo que considera diversos aspectos del contexto educativo y permite a las instituciones educativas obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos, el proceso de enseñanza-aprendizaje, el currículo y la propia

institución. Zambrano (s/f), hace referencia a Stuffelbeam y Swchinkfield quienes consideran que la evaluación facilita la toma de decisiones y genera un proceso de retroalimentación.

Este proceso tiene un alto grado de complejidad, ya que requiere objetividad y considerar diversos factores que intervienen o pueden tener un impacto significativo en su resultado, sobresaliendo entre ellos la personalidad del docente, habilidad pedagógica, el tipo de materia y la calificación obtenida por el alumno.

Sin embargo, los proyectos de investigación educativa relativos a la evaluación del desempeño docente son escasos, y están principalmente enfocados en las modalidades, instrumentos o técnicas utilizadas, así como el objetivo de la misma, que puede ser mejorar el desempeño docente, remuneración económica para los docentes, etc.

En el estudio: *La evaluación del desempeño y carrera profesional docente*, coordinado por Robalino y Korner (2006), publicado en Santiago de Chile, Chile, con el respaldo de la UNESCO, se sustenta que el criterio básico que define los diferentes modelos de la evaluación y del desempeño docente en Europa y América es el propósito de la evaluación y el objetivo de la misma. Adicionalmente, se plantea que existe una extendida opinión crítica acerca de las limitaciones de la evaluación, ya que no se posee la tecnología adecuada para desarrollar una evaluación técnicamente perfecta, y la existencia de múltiples modelos y teorías solo reafirman la relatividad de esta.

Respecto a los factores extraclase que afectan la evaluación docente, García (2000), plantea que las características del profesor, del alumno, del curso y la disciplina, tienen un impacto significativo en el resultado de la evaluación. Así mismo, en su investigación García (2000) hace referencia a diversos autores que sustentan que la lenidad del maestro —factor considerado dentro de las características del profesor— en la evaluación de los alumnos, afecta la evaluación del curso y del profesor. En resumen esta investigación plantea la necesidad de considerar estos factores al momento de realizar un análisis de los resultados de la evaluación docente, y concluye al contrario de lo mencionado por Robalino y Korner (2006), que las encuestas o cuestionarios son instrumentos válidos y confiables en la evaluación docente.

Es importante agregar que Rizo (2005), considera que dependiendo de la manera cómo se planifique y ejecute la evaluación docente será perjudicial o beneficiosa para el desarrollo de los estudiantes y para su aprendizaje, debido a que si los docentes sienten que está en peligro su empleo, tenderán a comportarse y actuar de forma tal que les garantice ser bien evaluados por los alumnos.

Naturaleza de la investigación

La UTM tiene como objetivo primordial ofertar calidad educativa a través de una planta docente profesional, que adopte su modelo educativo de enseñanza centrada en el estudiante. Derivado de lo anterior, surge la necesidad de evaluar el desempeño docente a través de la opinión del alumno, para ello, se aplica al término de cada periodo escolar la Encuesta de Opinión de los Alumnos, denominada ECOA.

En nivel superior, la encuesta se compone de 12 preguntas que permiten evaluar el desempeño docente y detectar áreas de oportunidad con la finalidad de retroalimentar a los profesores (Tabla 1). En cada pregunta se utiliza una escala de calificación de 1 a 5, en la cual, 1 significa el mejor desempeño y 5 el peor desempeño, considerándose dentro de este rango como calificación mínima aceptable 2.

Tabla 1. Cuestionario aplicado a los alumnos de nivel profesional en Universidad TecMilenio para evaluar el desempeño docente.

Pregunta	Descripción
1	Inicia las sesiones puntualmente (solo cursos presenciales)
2	Mantiene el orden y la disciplina en el grupo
3	Evalúa todas las actividades que señala la agenda del curso
4	Registra las calificaciones de las actividades evaluables de forma puntual en la plataforma tecnológica
5	Provee retroalimentación clara y oportuna de acuerdo a los tiempos de respuesta establecidos

6	Fomenta una comunicación efectiva, se mantiene abierto (a) al dialogo y crea un ambiente de confianza y respeto
7	Comunica y cubre todos los objetivos del curso
8	Promueve el uso del material didáctico establecido para el desarrollo de las actividades del curso
9	Promueve y asesora a los alumnos, tanto en su trabajo individual como en el trabajo en equipo.
10	Utiliza material didáctico complementario para apoyar el tema de la clase
11	Manifiesta dominio del curso que está impartiendo
12	La labor de mi profesor ha sido excelente

Fuente: Departamento de coordinación académica Universidad TecMilenio.

Marco teórico: Teorías de la evaluación educativa

La evaluación educativa ha sido estudiada ampliamente, diversos autores han creado modelos con diferentes enfoques o esquemas de evaluación. Sin embargo, lo primordial es que la evaluación se realice de una forma organizada y sistemática para obtener información objetiva que permita comparar los resultados logrados con los propósitos previamente planteados, y orientar la acción hacia la toma de decisiones. Así mismo, es importante enfatizar que la función de la evaluación es contribuir al entendimiento y mejoramiento de los procesos educativos.

Casarini (2008) y Hernández (1991) plantean diversos modelos de evaluación educativa (ver tabla 2), de los cuales destacan los siguientes:

- El modelo de Scriven basado en la evaluación orientada hacia el consumidor, que desplaza a la evaluación por objetivos de Ralph Tyler, por un enfoque basado en las necesidades del consumidor, que valora hechos no intenciones. Sin embargo, en este modelo las necesidades de evaluación las determina el evaluador.

- El modelo de Stake, con un enfoque de la evaluación centrada en el cliente, en el cual se enfatiza la comunicación continua entre investigador y cliente para descubrir, analizar y solucionar problemas.
- El modelo de Cronbach, cuya finalidad es perfeccionar la educación comparándola con las necesidades de las personas a las que está dirigida, es utilizada para el mejoramiento de procesos y actuaciones.

	Exponente	Propósito	Características	Metodología
Evaluación como crítica artística	Elliot Eisner	Reeducar la capacidad de percepción, comprensión y valoración de aquellos que participan en el programa o en experiencias educativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Se basa en la idea de la enseñanza como un arte y el profesor como un artista. • Intenta interpretar y analizar los acontecimientos que determinan la forma de comportarse de las personas y los procesos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se utilizan modelos, esquemas y conceptos para explicar las situaciones complejas que se llevan a cabo en el salón de clases.
Evaluación iluminativa	Parlett y Hamilton	Responder a las necesidades de distintos grupos escolares, clarificando los procesos de la organización, la enseñanza y el aprendizaje, para la toma de decisiones futuras.	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo cualitativo. • La evaluación se considera como un proceso global del programa y su contexto de desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> • La observación es el método para recoger información. • Diseñar evaluaciones flexibles.
Toma de decisiones	Stufflebeam	Proporciona información útil para elegir entre distintas alternativas de decisión.	<ul style="list-style-type: none"> • Orientado a la toma de decisiones. • Dinámico y cíclico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa: contexto, insumos, proceso y producto.

Este último modelo de evaluación es el que más se aproxima a la filosofía del proyecto educativo de la Universidad TecMilenio. Como se ha mencionado anteriormente, esta institución educativa busca a través del proceso de evaluación docente identificar áreas de oportunidad en el desempeño de los profesores con la finalidad de ofertar calidad educativa y mejorar la práctica docente. Así mismo, siendo su proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno, busca la satisfacción académica de los estudiantes, por ello es relevante su participación en el proceso de evaluación docente.

Tabla 2. Modelos de evaluación educativa.

	Exponente	Propósito	Características	Metodología
Evaluación por objetivos	Ralph Tyler	Valorar el progreso y avance del estudiante. Determinar la efectividad de las innovaciones educativas.	<ul style="list-style-type: none"> Identifica y formula metas, propósitos, objetivos y criterios. Diseña instrumentos para medir la ejecución del programa. Determina el nivel de congruencia o discrepancia de los objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> Establecer metas u objetivos. Definir los objetivos en términos de comportamiento. Demostrar la consecución de objetivos. Explicar los propósitos de la estrategia. Desarrollar medidas técnicas apropiadas. Recopilar datos de trabajo. Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.
Evaluación orientada hacia el perfeccionamiento	Cronbach	Perfeccionar la educación comparándola con las necesidades de las personas a las que está dirigida	<ul style="list-style-type: none"> Es un instrumento que ayuda a la clarificación de procesos y actuaciones curriculares. 	Decisiones en las que se utiliza: <ul style="list-style-type: none"> Mejoramiento del curso. Acerca de individuos. Regularización administrativa.

Evaluación orientada hacia el consumidor (libre de objetivos)	Scriven	Orientada al consumidor.	<ul style="list-style-type: none"> • Desplaza a la evaluación basada en objetivos hacia una evaluación basada en las necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación orientada a valorar hechos no intenciones. • Las necesidades de los consumidores las determina el evaluador.
Evaluación centrada en el cliente	Stake	Comunicación continua entre investigador y cliente para descubrir, investigar y solucionar problemas.	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso debe reflejar la complejidad y particularidad de los programas educativos de modo que sirva a los problemas e interrogantes que se plantean los profesores. 	<ul style="list-style-type: none"> • El evaluador elabora un plan de observaciones y negociaciones. • Se elaboran descripciones de la situación mediante la participación de observadores. • Se invita a los individuos a conocer, opinar y criticar las descripciones. • Se redacta un informe final.

Fuente: elaboración propia basada en Casarini (2008) y Hernández (1991).

Características de la evaluación docente basada en la opinión de los estudiantes

Diversas revisiones de estudios (Marsh y Bailey, 1993, citados por Valenzuela, 2002) han permitido concluir los siguientes aspectos referentes a la evaluación docente basada en la opinión de los estudiantes:

- Son multidimensionales.
- Son confiables y estables.
- Sus resultados están en función del instructor que enseña el curso más que del contenido del mismo.
- Son relativamente válidas al compararse con varios indicadores de la efectividad docente.
- No son afectadas por diversas variables que hipotéticamente son fuentes de sesgo para las evaluaciones.

- Los profesores las consideran una retroalimentación muy útil de sus actividades, los alumnos las consideran útiles para seleccionar a sus profesores en cursos subsiguientes, los administradores las consideran útiles para la toma de decisiones, y los investigadores las consideran un área de investigación genuina y en permanente desarrollo.

Conceptualización de la evaluación educativa

La evaluación educativa es un proceso sistemático y continuo que considera diversos aspectos del contexto educativo, y permite identificar áreas de oportunidad para mejorar la calidad de la educación al obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos, el proceso de enseñanza-aprendizaje, el currículo y la propia institución. Sustentando lo anterior, Valenzuela (2005) define el término evaluación educativa “como un proceso y a la vez como un producto, cuya aplicación nos permite estimar el grado en el que un proceso educativo favorece el logro de las metas para las que fue creado” (p. 16).

Valenzuela (2005) agrega que la evaluación educativa es un término genérico que se utiliza para referirse a diferentes tipos de evaluaciones (figura1), que difieren entre sí por su enfoque en el objeto por evaluar.

Figura 1. Tipos de evaluación educativa.



Fuente: elaboración propia basada en Valenzuela (2005).

El docente representa un papel significativo en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, motivo por el cual es importante evaluar su desempeño. Rizo (2005) define la evaluación docente como:

“Un proceso sistemático de obtención de información válida, objetiva y fiable, que permita ponderar el grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña el docente, y el logro de resultados con los estudiantes y sus áreas de trabajo” (p. 151).

Metodología

En esta sección se presenta el enfoque metodológico que se utilizó para llevar a cabo esta investigación. Además se presentan los supuestos e indicadores, el contexto de la investigación, las características de los sujetos de estudio y la muestra, los instrumentos a utilizar para obtener información, y se concluye con una breve descripción del procedimiento empleado en este estudio.

Naturaleza de la investigación: Métodos y enfoque.

Esta investigación se define en primer término como de tipo no experimental, tomando como referencia que los eventos que se analizaron correspondían a situaciones ya existentes, no provocadas o manipuladas intencionalmente por el investigador (Hernández, et al., 2007). Así mismo, se sustenta en un diseño transeccional ya que se utilizó un muestreo intencional para delimitar el objeto de estudio, y se recopilieron datos en un solo momento, en un tiempo único (Hernández, et al., 2007). Específicamente se colectó información a través de entrevistas semiestructuradas durante el mes de abril del 2010.

El método utilizado en esta investigación fue el cualitativo, el cual de acuerdo con Hernández, et al. (2007), es un proceso de indagación flexible que se mueve entre los eventos y su interpretación, así mismo, su propósito consiste en reconstruir la realidad, evaluando el desarrollo natural de los sucesos. Adicionalmente, Valenzuela (2005) menciona

que el método cualitativo se enfoca “en la descripción cuidadosa y detallada de situaciones particulares con el fin de identificar los problemas individuales que se presenten y tratar de solucionarlos” (p. 31).

Asimismo, la investigación fue desarrollada bajo los enfoques hermenéutico, naturalista y etnográfico, los cuales permitieron interpretar, comprender y explicar el objeto de estudio en su contexto natural. De acuerdo con Gurdián-Fernández (2007), el método hermenéutico tiene como finalidad descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte.

El método naturalista propone que el mundo sea estudiado en su estado natural, sin manipulaciones por parte del investigador, por otro lado, el método etnográfico busca estudiar la conducta de un grupo en su contexto específico, se centra en un grupo de personas que tienen algo en común (Gurdián-Fernández, 2007), es decir, el estudio se centra en un grupo de sujetos en un escenario específico.

Derivado de lo anterior, la aplicación del método cualitativo, los enfoques mencionados en esta investigación y el análisis cuantitativo de los supuestos, permitieron profundizar en la complejidad de los factores que intervienen en el proceso de la evaluación del desempeño docente a través de la encuesta ECOA en UTM.

Supuestos e indicadores

La evaluación del desempeño docente es un proceso que representa un área de atención cada vez más importante para UTM, la relevancia de este proceso, radica en la retroalimentación que provee a través de la opinión de los alumnos de la práctica docente. De acuerdo con Valenzuela (2005), en una institución educativa el profesor es un elemento clave para el funcionamiento de esta, por lo tanto, la evaluación de su desempeño es primordial. Sin embargo, existen varios factores que pueden incidir en el resultado del proceso de evaluación docente.

De esta manera, surgió la pregunta inicial de esta investigación ¿Qué factores inciden en el resultado de la evaluación del desempeño

docente por los alumnos de nivel superior en la Universidad TecMilenio, campus Ciudad Juárez?, y como resultado, los siguientes supuestos Figura 3:

1. La calificación que obtiene el alumno impacta en el resultado de la evaluación del desempeño docente.
2. El tipo de materia que cursa el alumno incide en el resultado de la evaluación del desempeño docente.
3. Las habilidades pedagógicas del docente inciden en el resultado de la evaluación del desempeño docente.
4. La personalidad del docente impacta en el resultado de la evaluación del desempeño docente.
5. Existen otros factores que inciden en el resultado de la evaluación del desempeño docente.

La indagación de los supuestos anteriores aportó información que puede ser considerada para mejorar el sistema de evaluación docente en UTM.

En el esquema que se presenta a continuación se plantea el análisis de la relación que existe entre los supuestos anteriores.

Figura 3. Modelo de análisis de supuestos



Fuente: Elaboración propia.

Sujetos de estudio

Esta investigación contempló la recolección de información de tres tipos de participantes en UTM, campus Ciudad Juárez:

1. Estudiantes de nivel profesional de las áreas: Negocios, Tecnologías de la Información, Humanidades y Ciencias Sociales, e Ingeniería. Modalidades presencial y ejecutiva, plan tetramestral y semestral.
2. Profesores titulares de las materias de nivel profesional de las áreas: Negocios, Tecnologías de la Información, Humanidades y Ciencias Sociales, e Ingeniería. Modalidades presencial y ejecutiva, plan tetramestral y semestral.
3. Titulares de la Dirección y Coordinación Académica de nivel profesional de las áreas: Negocios, Tecnologías de la Información, Humanidades y Ciencias Sociales, e Ingeniería.

Muestra

De acuerdo con Hernández, *et al.* (2007), los tipos de muestra básicamente se categorizan en dos grandes ramas: las muestras probabilísticas y las muestras no probabilísticas o dirigidas, su elección depende de los objetivos de estudio y del esquema de investigación.

El tipo de muestra seleccionado para motivos de esta investigación fue la no probabilística o dirigida (muestreo intencional). Hernández, *et al.* (2007), la definen como un subgrupo en el cual “la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra” (p. 241). Los autores antes mencionados, agregan que lo que se busca en una investigación cualitativa es profundidad y por lo tanto, se pretende calidad en la muestra más que cantidad. Tomando como referencia lo anterior, y considerando el tamaño mínimo de muestra sugerido para estudios cualitativos (Tabla 3), para efectos de esta investigación se consideró la siguiente muestra:

- 30 estudiantes de nivel profesional de las áreas: Negocios, Tecnologías de la Información, Humanidades y Ciencias Sociales, e Ingeniería. Fueron seleccionados en forma aleatoria y su participación fue voluntaria.
- 11 docentes de nivel profesional de las áreas: Negocios, Tecnologías de la Información, Humanidades y Ciencias Sociales, e Ingeniería, los cuales fueron seleccionados aleatoriamente y su participación fue voluntaria.
- Los Titulares de la Dirección y Coordinación Académica de nivel profesional de las áreas: Negocios, Tecnologías de la Información, Humanidades.

Tabla 3. Tamaños de muestra comunes en estudios cualitativos.

Tipo de estudio	Tamaño mínimo sugerido de muestra
Etnográfico, teoría fundamentada, entrevista, observaciones.	30 a 50 casos
Historia de vida familiar.	Toda la familia, cada miembro es un caso
Biografía.	El sujeto d estudio (si vive) y el mayor número de personas vinculadas a él, incluyendo críticos.
Estudio de casos en profundidad.	6 a 10 casos.
Estudio de caso.	Uno a varios casos.
Grupos de enfoque.	Siete a 10 casos por grupo, cuatro grupos por cierto tipo de población.

Fuente: Hernández, et al., (2007, p. 563).

Instrumentos de recolección de información

Para Quivy y Campenhoudt (2009), la entrevista semiestructurada o semidirigida se utiliza más en la investigación social, no es completamente en forma abierta, ni se canaliza mediante un gran número de preguntas precisas. En general, el investigador dispone de una serie de preguntas-guía, lo cual no planteará forzosamente todas las preguntas

en el orden en que las ha anotado y con el plan previsto. A fin de que el entrevistado pueda hablar libremente con las palabras que desee y el orden que convenga.

Ahora bien, según Hernández, et al. (2007), las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad.

Para efecto de esta investigación se diseñó una guía de entrevista semiestructurada, con el propósito de evaluar los supuestos planteados a través de preguntas abiertas. Según Dieterich (1996), las preguntas abiertas son aquellas, donde el encuestado puede explayarse libremente en su respuesta. La guía de entrevista contiene una serie de preguntas básicas relacionadas con los objetivos del estudio que constituyen solo una referencia para la conversación entre el entrevistador y el entrevistado. Los instrumentos de recolección de información pueden consultarse en el anexo A.

Con base en el procedimiento para la determinación de la muestra mencionado en este capítulo, durante el mes de abril se entrevistó a un total de 30 alumnos de nivel superior, 11 profesores titulares de nivel profesional y 3 coordinadores académicos de nivel superior, cuya participación fue voluntaria. Las preguntas fueron articuladas para cada tipo de audiencia; durante la realización de las entrevistas, se tuvo la opción de adicionar o eliminar preguntas de acuerdo con la información más relevante que era de interés para el trabajo de campo, y se garantizó a los participantes la confidencialidad de la información.

Las entrevistas fueron llenadas en forma manual en el formato guía, para posteriormente ser analizadas. La tabla 4 muestra cada supuesto relacionado con la pregunta de la entrevista semiestructurada que pretende darle respuesta.

Tabla 4. Preguntas de la entrevista relacionadas con los supuestos de investigación.

Supuesto de investigación	Reactivo de la entrevista que lo evalúa	# de reactivo
La calificación que obtiene el alumno impacta significativamente en el resultado de la evaluación del desempeño docente a través de la encuesta ECOA.	¿Considera que la calificación del alumno incide en el resultado de la evaluación docente? ¿Por qué?	1
El tipo de materia que cursa el alumno incide en el resultado de la evaluación del desempeño docente a través de la encuesta ECOA.	¿Considera que el tipo de materia influye en el resultado de la evaluación docente? ¿Por qué?	2
Las habilidades pedagógicas del docente inciden en el resultado de la evaluación del desempeño docente a través de la encuesta ECOA.	¿Piensa que las habilidades pedagógicas del profesor inciden en el resultado de la evaluación docente? ¿Por qué?	3
La personalidad del docente impacta en el resultado de la evaluación del desempeño docente a través de la encuesta ECOA.	¿Cree usted que la personalidad del docente impacta en la evaluación docente? ¿Por qué?	4
Existen otros factores que inciden en el resultado de la evaluación del desempeño docente a través de la encuesta ECOA.	¿Qué otros factores considera que pueden incidir en el resultado de la evaluación docente?	5

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento

De acuerdo con Quivy y Campenhoudt (2009), se define el procedimiento como la forma de aproximarse hacia una meta a través de caminos diversos concebidos para adaptarse a los fenómenos o áreas de estudio. El procedimiento de este estudio está basado en la propuesta de Quivy y Campenhoudt (2009), para lo cual, se estableció una pregunta inicial, se investigó la literatura acerca del fenómeno, se identificó la problemática a resolver, se estructuró el modelo de aná-

lisis, se recolectó la información, se realizó el análisis e interpretación de los datos, se obtuvieron los resultados, y finalmente, se procedió a elaborar las conclusiones y recomendaciones.

A continuación en la figura 4, se describen los tres momentos en relación con la investigación.

Figura 4: Procedimiento del estudio



Fuente: Quivy y Campenhoudt (2009, p. 22).

Colección de datos

Hernández, *et al.*, (2007), señalan que recolectar los datos implica: seleccionar los instrumentos, aplicarlos, preparar los datos recolectados para analizarlos y comprenderlos, y de esta manera, responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento.

De acuerdo con lo anterior y tomando como referencia los formatos propuestos por Valenzuela (2005), se presenta el plan de colección de datos de esta investigación (ver Tabla 5).

Tabla 5. Procedimiento para coleccionar los datos

Participantes y muestreo	Tipo de instrumento para coleccionar los datos	Procedimientos para coleccionar los datos
30 alumnos de nivel superior. 11 profesores titulares de nivel profesional. 3 coordinadores académicos de nivel superior.	Desarrollado sobre una base empírica.	Entrevistas semiestructuradas realizadas en la institución educativa durante el mes de abril de 2010.

Fuente: elaboración propia basada en Valenzuela (2005).

Análisis, interpretación y discusión de resultados

El análisis e interpretación de los datos obtenidos en esta investigación se efectuó mediante los siguientes pasos:

1. La información recolectada de las entrevistas fue tabulada en matrices (Tablas 6 y 7), en las cuales se registraron las respuestas y comentarios a cada pregunta por parte de los participantes, los cuales fueron segmentados en dos grupos: a) Alumnos y b) Maestros y coordinadores académicos. Las matrices completas pueden consultarse en el anexo B.
2. Se clasificó la información en 5 categorías de análisis, relacionadas con los supuestos de investigación:
 - a. Personalidad del docente.
 - b. Habilidad pedagógica.
 - c. Calificación de alumno.
 - d. Tipo de materia.
 - e. Otros factores.

3. Se interpretó la información obtenida de las respuestas de los participantes durante las entrevistas y se identificó mediante el signo “+” a cada respuesta interpretada como positiva, con un signo “-” a las respuestas interpretadas como negativas, y con “S/R” a las preguntas no contestadas. Se diseñó una matriz para registrar los resultados interpretados para cada categoría de análisis, una para el grupo conformado por los alumnos y otra para el grupo los profesores y coordinadores académicos (Tablas 8 y 9).
4. Cada categoría de análisis se tabuló contra los sujetos entrevistados y se le asignó uno de los valores descritos en el punto 3, de acuerdo a su respuesta.
5. Se sumó la cantidad de respuestas positivas por cada categoría de análisis.
6. Se calculó el porcentaje de respuestas positivas, dividiendo el total de las mismas entre el total de respuestas. No contabilizándose las respuestas “S/R”.
7. Se diseñó una matriz adicional por cada grupo de participantes con la finalidad de profundizar en la categoría de análisis otros factores (Tablas 10 y 11).
8. Se interpretaron las respuestas de la categoría otros factores y se creó una subcategoría para cada comentario relevante proporcionado por los entrevistados.
9. Cada subcategoría de otros factores se tabuló contra los sujetos entrevistados, asignando un signo “+” a las respuestas que coincidían con las subcategorías de análisis por cada entrevistado.
10. Se sumó el número de respuestas para cada subcategoría de análisis.

Abril 2010

Tabla 6. Matriz de registro de información de alumnos entrevistados

	1	2	3	4	5	6
	¿Considera que la calificación del alumno incide en el resultado de la evaluación docente? ¿Por qué?	¿Considera que el tipo de materia influye en el resultado de la evaluación docente? ¿Por qué?	¿Piensa que las habilidades pedagógicas del profesor inciden en la evaluación docente? ¿Por qué?	¿Cree usted que la personalidad del docente impacta en la evaluación docente? ¿Por qué?	¿Qué otros factores considera que pueden incidir en el resultado de la evaluación docente?	¿Algun comentario o información que desee agregar?
1	Si el alumno no cuenta con la madurez para aceptar la mala calificación no evalúa de forma honesta.	Si, pues de igual forma, no puede ser la materia o el tema que domina y puede no evaluar bien.	S/R	Si, pues si el maestro es muy estricto, el alumno puede expresarse mal aunque sea buen maestro.	S/R	S/R
2	Si. Siempre pongo lo mismo (risas).	Puede ser, hasta el momento me han tocado buenos maestros.	Puede ser, pero en lo personal todos me calian o han sido de mi agrado.	Tal vez, pero en lo personal todos me calian o han sido de mi agrado.	Puede ser, hay maestros medio aliviados que yo creo lo hacen para que los califiquen bien. Conozco mucha gente que ponen a todos la misma calificación.	S/R
3	Si	No	No	Si	No	Realmente me da mil de fijera cada letra hacer la encuesta.
4	Si	Más bien tiene que ver el desenvolvimiento que tenga el profesor sobre la materia.	Si	Si, porque existen casos en los que son introvertidos o no son abiertos a los alumnos lo cual no nos ayuda.	La personalidad.	S/R

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7. Matriz de registro de información de maestros y coordinadores académicos entrevistados

Abril 2010					
1	2	3	4	5	6
<p>¿Considera que la calificación del alumno incide en el resultado de la evaluación docente? ¿Por qué?</p>	<p>¿Considera que el tipo de materia influye en el resultado de la evaluación docente? ¿Por qué?</p>	<p>¿Piensa que las habilidades pedagógicas del profesor inciden en el resultado de la evaluación docente? ¿Por qué?</p>	<p>¿Cree usted que la personalidad del docente impacta en la evaluación docente? ¿Por qué?</p>	<p>¿Qué otros factores considera que pueden incidir en el resultado de la evaluación docente?</p>	<p>¿Algun comentario o información que desee agregar?</p>
<p>1 Si, la calificación predispone al alumno.</p>	<p>En ocasiones, puede ser una materia fácil o difícil si el alumno no está consciente del objetivo que se le ocurre.</p>	<p>Si, la psicología que utiliza el maestro (el cómo) Los métodos de enseñanza que aplique.</p>	<p>Si, que sea tranquilo pero serio, que sea exigente pero con respeto. Que sea paciente, que sea tolerante.</p>	<p>Si, la personalidad del maestro, el trato de alumno, la aptitud del alumno, la figura del alumno, la calificación obtenida. La capacidad del alumno y no saber transmitir.</p> <p>El ánimo, la motivación, la honestidad, la empatía con el maestro.</p>	<p>Los alumnos evalúan al maestro subjetivamente, pero los directores no lo ven de esa manera y le llaman la atención al maestro, le dan un ultimatum o aún peor, le corren. Creo que los son más objetivos y no se deben de tomar tal cual. Sin embargo, no se hace un análisis de datos para corroborar. Se trabaja como si los resultados fueran 100% confiables. Sobre todo en los comentarios de los alumnos que hacen nada más porque si, todo esto se cree al 100% y se actúa como si fuera cierto.</p>
<p>2 Pregunta visto como una "vengatza".</p>	<p>Si, historia, cálculo, matemáticas.</p>	<p>Si, positivo: empatía, dominio del grupo, dominio del tema. Negativo: el grado de exigencia del maestro.</p>	<p>Si, empático, dinámico, creativo, expresión, oral, estrategias didácticas.</p>	<p>Estado de ánimo, si le está bien o mal el profesor, que tan exitoso es el profesor.</p>	<p>En el caso de preparador profesional considero que incluye mucho el grado de mediación que llegan los alumnos, así en una etapa difícil de transición, se dejan llevar por sus sentimientos o emociones. La manera en que está diseñada la encuesta es abrumada y tediosa. Ojalá que ayude al maestro en su lugar ante directivos.</p> <p>Su recomendación es que se haga un seguimiento en clase. No hay visitas, monitoreo y observación.</p>
<p>3 Si</p>	<p>No</p>	<p>Paciencia, sistema de enseñanza</p>	<p>Si</p>	<p>Si, puntualidad, asistencia, evaluación, conocimiento</p>	
<p>4 Si</p>	<p>Si</p>	<p>Habilidad en el uso de técnicas didácticas.</p>	<p>Si</p>	<p>La evaluación es después del tiempo de la clase, no hay uniformidad en la clase, grado de dificultad de la materia, que tan relacionada está la materia a su especialidad (relacion).</p>	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8. Matriz de respuestas por categoría de análisis para el grupo de alumnos

Alumnos	Categorías de Análisis				
	Personalidad del docente	Habilidad pedagógica	Tipo de materia	Calificación del alumno	Otros factores
A1	+	S/R	+	+	S/R
A2	+	+	S/R	+	+
A3	+	-	+	+	-
A4	+	+	-	+	+
A5	+	+	+	-	-
A6	+	+	+	+	+
A7	+	+	+	-	-
A8	-	+	+	+	+
A9	+	+	+	-	+
A10	+	+	+	-	+
A11	+	+	+	+	+
A12	+	+	+	+	+
A13	+	-	+	+	S/R
A14	+	+	-	+	+
A15	+	+	+	-	S/R
A16	-	+	+	+	+
A17	+	+	+	+	+
A18	+	+	-	+	+
A19	+	+	+	-	+
A20	-	+	-	-	-
A21	+	+	+	+	+
A22	+	+	+	+	+
A23	+	+	+	+	+
A24	+	+	+	-	+
A25	+	+	+	-	-
A26	+	+	+	-	+
A27	+	+	+	+	-
A28	+	+	+	+	+
A29	+	+	+	+	+
A30	+	-	+	-	-
Total de respuestas (+)	27	26	25	19	20
%	90%	87%	83%	63%	67%

Tabla 9. Matriz de respuestas por categoría de análisis para el grupo de profesores y coordinadores académicos

Docentes y Coordinadores Académicos	Categorías de Análisis				
	Personalidad del docente	Habilidad pedagógica	Calificación del alumno	Tipo de materia	Otros factores
P1	+	+	+	+	+
P2	+	+	+	+	+
P3	+	+	+	-	+
P4	+	+	+	+	+
P5	+	+	S/R	-	+
P6	+	+	+	-	+
P7	+	+	+	+	+
P8	+	-	+	+	+
P9	+	+	+	+	+
P10	+	+	-	-	+
P11	+	+	+	+	+
P12	+	+	+	+	+
P13	+	+	-	+	+
P14	+	+	+	+	+
Total de respuestas (+)	14	13	11	10	14
%	100%	93%	85%	71%	100%

Tabla 10. Matriz de respuestas para las subcategorías de análisis de otros factores para el grupo de profesores y coordinadores académicos

Docentes y Coordinadores Académicos	Subcategorías de análisis de otros factores									
	Actitud del alumno	Relación alumno-profesor	Aplicación de la encuesta	Madurez del alumno	Conocimiento del profesor	Estructura de la encuesta	Modelo educativo	Responsabilidad del profesor	Disciplina en clase	Vocabulario del profesor
P1	+	+								
P2	+									
P3	+				+			+		
P4			+							
P5				+						
P6		+								
P7	+	+	+	+		+				
P8	+									
P9	+	+								+
P10	+		+							
P11		+				+				
P12	+	+			+		+			
P13							+			
P14									+	
Respuestas (+)	8	6	3	2	2	2	2	1	1	1

Tabla 11. Matriz de respuestas para las subcategorías de análisis de otros factores para el grupo de alumnos

Alumnos	Subcategorías de Análisis de otros factores								
	Relación alumno-profesor	Actitud del alumno	Conocimiento del profesor	Estructura de la encuesta	Aplicación de la Encuesta	Madurez del alumno	Actitud del profesor	Modelo educativo	Vocabulario del docente
A1						+			
A2		+							
A3									
A4			+						
A5									
A6		+					+		
A7									
A8									
A9							+		
A10		+				+			
A11	+								
A12									
A13									
A14				+				+	
A15			+						
A16	+	+			+				
A17				+	+				
A18									
A19									
A20				+	+				
A21			+						
A22									
A23	+								
A24	+		+						
A25									
A26	+								
A27			+	+					
A28		+							
A29	+								+
A30									
Respuestas	6	5	5	4	3	2	2	1	1

Fuente: Elaboración propia

Resultados

En la siguiente gráfica (figura 5), se muestran los valores y comparación de la información obtenida de los grupos de participantes para cada categoría de análisis. Los resultados derivados confirman los supuestos planteados al inicio de esta investigación.

Figura 5. Factores que impactan en el resultado de la evaluación docente



Fuente: Elaboración propia

Primer objetivo de investigación

Objetivo: Determinar si la personalidad del profesor impacta en el resultado de la evaluación docente por los alumnos a través de la encuesta ECOA.

Supuesto planteado: La personalidad del docente impacta en el resultado de la evaluación del desempeño docente.

Los resultados de este estudio arrojaron la confirmación de este supuesto. La personalidad del docente se identificó como el factor que tiene un mayor impacto en la evaluación del desempeño docente, señalado en 14 ocasiones (100%) por el total del grupo de maestros y coordinadores académicos, y en 27 ocasiones (90%) por el grupo de alumnos. Algunos de los comentarios más significativos fueron:

- Si el maestro es muy estricto, el alumno puede expresarse mal aunque sea buen maestro (Entrevista al alumno 1, abril 2010).
- Existen casos en los que son introvertidos o no son abiertos a los alumnos lo cual no nos ayuda (Entrevista al alumno 4, abril 2010).
- De eso también depende el ambiente que crea (Entrevista al alumno 9, abril 2010).

- Aunque tengamos orden y seamos estrictos podemos motivar a la participación y un ambiente de respeto (Entrevista al profesor 6, abril 2010).
- Un profesor inflexible impacta negativamente (Entrevista al profesor 8, abril 2010).

Segundo objetivo de investigación

Objetivo: Determinar si las habilidades pedagógicas del profesor inciden en el resultado de la evaluación docente por los alumnos a través de la encuesta ECOA.

Supuesto planteado: Las habilidades pedagógicas del profesor inciden en el resultado de la evaluación del desempeño docente.

Los resultados de este estudio permitieron confirmar el supuesto anterior. El segundo factor que se detectó con un impacto significativo en el resultado de la evaluación del desempeño docente fue la habilidad pedagógica del profesor, mencionado en 13 ocasiones (93%) por el grupo de maestros y coordinadores académicos, y en 26 ocasiones (87%) por el grupo de alumnos. A continuación se presentan algunos de los comentarios recolectados:

- Entre más variedad de técnicas mejor aprende el alumno. Puede ser excelente profesionista (el profesor) pero no tiene la habilidad de facilitación (Entrevista al profesor 5, abril 2010).
- El realizar actividades, practicar técnicas e innovaciones hacen más atractiva la clase a los alumnos y por tanto la evaluación es mejor (Entrevista al profesor 10, abril 2010).
- También influye (en la evaluación) en cómo se da la clase (Entrevista al alumno 9, abril 2010).
- El maestro debe saber enseñar por medios técnicos didácticos (Entrevista al alumno 20, abril 2010).

Tercer objetivo de investigación

Objetivo: Determinar si la calificación final que obtiene el estudiante impacta en el resultado de la evaluación docente por los alumnos a través de la encuesta ECOA.

Supuesto planteado: La calificación que obtiene el alumno impacta en el resultado de la evaluación del desempeño docente.

Los resultados de esta investigación permitieron confirmar que la calificación del alumno impacta en el resultado de la evaluación docente. Sin embargo, es importante mencionar que este factor tiene una importancia menor para los alumnos en comparación con los otros factores analizados en este estudio, fue señalado en 19 (63%) ocasiones por los alumnos entrevistados, mientras que los profesores lo señalaron en 11 ocasiones (85%). Enseguida se presentan extractos de los comentarios realizados por los participantes:

- Debería no influir pero influye (Entrevista al alumno 17, abril 2010).
- No necesariamente, pero es un factor muy importante porque el alumno es el que evalúa (Entrevista al alumno 23, abril 2010).
- Sí, la calificación predispone al alumno” (Entrevista al profesor 1, abril 2010).
- “Puede verlo como una venganza (Entrevista al profesor 2, abril 2010).
- Hay alumnos que no aceptan sus errores y se pueden desquitar por una mala calificación (Entrevista al profesor 6, abril 2010).

Cuarto objetivo de investigación

Objetivo: Identificar si el tipo de materia incide en el resultado de la evaluación docente por los alumnos a través de la encuesta ECOA.

Supuesto planteado: El tipo de materia que cursa el alumno incide en el resultado de la evaluación del desempeño docente.

Esta investigación permitió confirmar que el tipo de materia incide en el resultado de la evaluación docente. De acuerdo con la información recolectada, este factor tiene un mayor grado de impacto desde el punto de vista de los alumnos con respecto a los docentes entrevistados. Fue mencionado en 25 (83%) ocasiones por el grupo de alumnos, y en 10 ocasiones (71%) por el grupo de maestros y coordinadores académicos. A continuación se presentan algunos de los comentarios recolectados:

- Cuando las materias no son de nuestro agrado y no entendemos, por lo general tendemos a relacionarlo con el profesor (Entrevista al alumno 15, abril 2010).
- De acuerdo con mi percepción como alumno si la materia me gustó mucho lo califico positivamente (Entrevista al alumno 16, abril 2010).
- Sí, ya que por ejemplo en clases con contenidos más difíciles el alumno suele ser más severo (Entrevista al alumno 17, abril 2010).
- Las áreas de matemáticas financieras, áreas de humanidades son mas aceptadas, áreas de razonamiento son menos aceptadas y batallan más para su comprensión (Entrevista al profesor 12, abril 2010).

Quinto objetivo de investigación

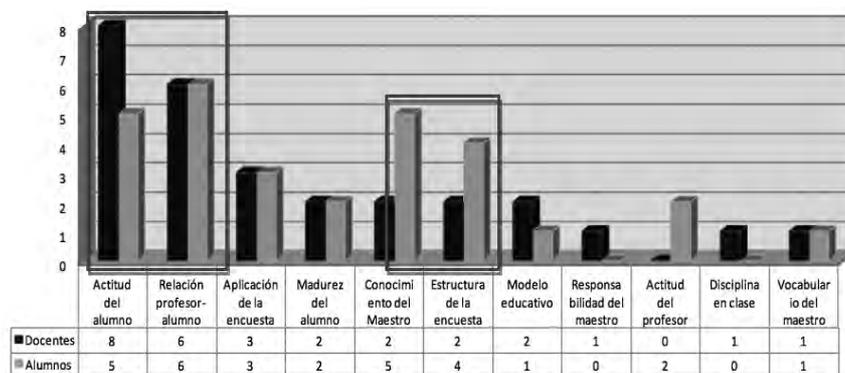
Objetivo: Identificar otros factores que impactan en el resultado de la evaluación docente por los alumnos a través de la encuesta ECOA.

Supuesto planteado: Existen otros factores que inciden en el resultado de la evaluación del desempeño docente.

Esta investigación permitió identificar diversos factores que impactan en el resultado de la evaluación docente. De acuerdo con la información recolectada, el grupo de alumnos mencionó en 20 (67%) ocasiones la existencia de otros factores, y el grupo de maestros y coordinadores académicos lo mencionó en 14 (100%). En la siguiente

gráfica (figura 6) se presentan las subcategorías que se derivaron de la categoría de análisis otros factores, mencionadas por los participantes.

Figura 6. Otros factores que impactan en el resultado de la evaluación docente.



Fuente: Elaboración propia

De la información recolectada y categorizada en otros factores, resulta relevante mencionar que destacan las subcategorías: relación profesor-alumno y actitud del alumno, como las más mencionadas por ambos grupos. Sin embargo, es importante agregar que dentro de otros factores, las subcategorías conocimiento del maestro y estructura de la encuesta, también fueron señaladas por los alumnos en mayor número de veces.

Discusión

Se comprobó que la personalidad del docente, las habilidades pedagógicas, la calificación que obtiene el alumno, el tipo de materia y algunos factores adicionales inciden en el resultado de la evaluación de desempeño docente.

Se identificaron como los factores de mayor impacto:

- La personalidad del profesor. Considerándose como rasgos positivos del docente: la flexibilidad, paciencia, tolerancia, tra-

to cordial y respetuoso, apertura y accesibilidad. Como rasgos negativos: agresividad, personalidad introversa, falta de flexibilidad y apertura.

- Las habilidades pedagógicas. Considerándose como elemento esencial en la práctica docente. Sobresaliendo las estrategias didácticas, dominio de la dinámica grupal y evaluación del aprendizaje.
- El tipo de materia, señalado principalmente por el grupo de alumnos, quienes expresaron su predisposición a relacionar el desempeño docente con la materia cursada.
- Otros factores, entre los cuales se mencionaron como relevantes, la relación profesor-alumno, la actitud del alumno, conocimiento del maestro y la estructura de la encuesta.

El resultado del análisis, permitió probar que el proceso de evaluación docente es un fenómeno multifactorial conformado por factores adicionales a los considerados inicialmente en esta investigación y que tienen un impacto significativo, los cuales fueron identificados dentro de la categoría de análisis otros factores. Así mismo, quedó de manifiesto la interrelación entre algunos factores que pueden minimizar o maximizar el impacto negativo en el resultado de la evaluación, considerando en este rubro las habilidades pedagógicas, la personalidad del docentes y la relación profesor-alumno.

Adicionalmente, es importante mencionar que alumnos y docentes de la UTM argumentaron que los reactivos en la encuesta ECOA deben representar acciones objetivas y relevantes en el escenario del aula para poder evaluar el desempeño del docente, esto con la finalidad que constituya una realidad de su práctica docente y las responsabilidades de los alumnos.

Para las universidades de educación superior, implica un reto desarrollar un sistema de evaluación docente continuo y con criterios objetivos, que sea congruente con la realidad docente y que permita minimizar la brecha de desconfianza que los docentes y alumnos han argumentado ante este tipo de evaluaciones. Es decir, si los profesores no perciben la opinión de los alumnos como una fuente objetiva y

válida para identificar áreas de oportunidad en su desempeño, y el uso de los resultados de las evaluaciones no se orienta a la mejora continua de la práctica docente, tomando como base la retroalimentación, la evaluación del desempeño docente seguirá siendo un elemento sujeto a desconfianza y sin validez.

Finalmente, los resultados obtenidos en este estudio dan la pauta para el diseño y desarrollo de un proceso integral de evaluación docente en la Universidad TecMilenio de Ciudad Juárez que elimine o reduzca el grado de subjetividad entre el contenido de las preguntas que dice la encuesta de opinión de los estudiantes y el resultado de esta investigación. El instrumento de evaluación docente debe articular los objetivos del modelo educativo de la UTM derivada de la teoría constructivista centrada al aprendizaje del estudiante. Por lo tanto, la encuesta ECOA no refleja un análisis del desempeño del docente en la UTM.

El concepto de aprendizaje centrada en el estudiante en la UTM está muy lejos de un resultado objetivo de las respuestas de la ECOA (tabla 1), no refleja un trabajo de información dura para poder evaluar el desempeño del docente, por lo tanto, la calidad de educación para todos implica desarrollar encuestas e instrumentos de evaluación docente cualitativos; deben de ser objetivos de trabajo en las organizaciones educativas, mediante preguntas que arroje datos concretos en el trabajo docente, tanto técnicas didácticas como experiencia docente, capaces de obtener su trabajo áulico. En términos operativos, esos conceptos sugieren construir una encuesta ECOA capaz de dar información objetiva, para que puedan contribuir efectivamente a un proceso de evaluación docente. En este contexto, la evaluación del personal de las escuelas y universidades ocupa un lugar central, ya que la evaluación de la actividad educativa se encuentra necesariamente relacionada con la calidad de los trabajadores de la educación. Por otro lado, tanto la evaluación del trabajo de los educadores, como el modelo de educación, están estrechamente vinculadas a la calidad en el lugar de trabajo.

Según Luna y Torquemada (2008), en México, muchos de los cuestionarios actualmente en uso para evaluar al docente carecen de

rigor metodológico en su elaboración. Omiten los componentes validados por la literatura con las consecuentes desventajas, el alejamiento del propósito central de origen: identificar a los profesores que presentan los elementos asociados a la enseñanza efectiva y al aprendizaje, así como a quienes carecen de ellos. Además, los administradores agregan reactivos con un marcado interés de control administrativo o determinados por las exigencias de programas especiales de compensación salarial. De esta manera, un elemento crítico a considerar en la UTM, es la calidad técnica del diseño del cuestionario ECOA que asegure su objetividad, eficacia y utilidad.

Conclusiones y recomendaciones

El proceso de evaluación docente es complejo y puede ser afectado por diferentes factores (García, 2003). Es indudable la diversidad de factores que pueden incidir en el proceso de evaluación docente, por esta razón, el producto del análisis de este estudio tiene un valor no generalizado en otros ámbitos escolares.

Bajo esta perspectiva, la investigación se direccionó con una metodología de corte cualitativo y de tipo no experimental debido a la necesidad de describir e interpretar el fenómeno en tiempo y lugar.

Tomando como referencia el procedimiento propuesto por Quivy y Campenhoudt (2009), primeramente se planteó la pregunta inicial: ¿Qué factores inciden en el resultado de la evaluación del desempeño docente por los estudiantes de nivel superior en la Universidad Tec-Milenio, campus Ciudad Juárez? Posteriormente, se exploró la literatura acerca del fenómeno, también se identificó la problemática a resolver, se estructuró el modelo de análisis, se recolectó la información, utilizando como instrumento la entrevista semiestructurada, lo cual permitió profundizar en la comprensión de la realidad del objeto de estudio a través de una triangulación de opiniones entre estudiantes, docentes y coordinadores académicos de nivel profesional. Una vez colectada la información, se procedió al análisis e interpretación de los datos; se obtuvieron los resultados y finalmente, se procedió a elaborar las conclusiones y recomendaciones.

Los resultados que se obtuvieron confirmaron los supuestos planteados al inicio de esta investigación, concluyendo que la personalidad del docente, la habilidad pedagógica, el tipo de materia y la calificación obtenida por el alumno, son factores que tienen un impacto significativo en el resultado de la evaluación docente. Es importante mencionar que se identificaron como hallazgos dentro de la categoría de análisis otros factores: la relación profesor-alumno, la actitud del alumno, el conocimiento del maestro y la estructura de la encuesta; factores que no habían sido considerados dentro de los supuestos de esta investigación. Asimismo, quedó de manifiesto la interrelación entre algunos factores que pueden minimizar o maximizar el impacto negativo en el resultado de la evaluación, considerando en este rubro las habilidades pedagógicas, la personalidad del docentes y la relación profesor –alumno.

Se plantea como aportación principal de este trabajo la identificación de elementos que pueden marcar la pauta para establecer en la Universidad TecMilenio un proceso de evaluación docente a través de mecanismos objetivos y prácticos. La información obtenida constituye una oportunidad para replantear el proceso de evaluación docente en UTM a través del desarrollo de un sistema de evaluación con un mayor grado de objetividad y una encuesta de acuerdo con el modelo educativo de UTM, que coadyuven a fortalecer la calidad académica mediante la profesionalización de la planta docente.

De la información y los resultados obtenidos en esta investigación se derivan las siguientes recomendaciones para la Universidad TecMilenio, campus Ciudad Juárez:

- a. Establecer un programa integral de formación docente, que incluya el fortalecimiento de habilidades pedagógicas y la personalidad del docente como un medio para facilitar la interacción alumno-profesor y propiciar así un ambiente para el aprendizaje.
- b. Aplicar la encuesta de opinión de los alumnos al finalizar cada materia, en lugar de aplicarla al término del periodo escolar.

- c. Reestructuración de la sección de evaluación del desempeño docente en la encuesta ECOA: modificando y/o agregando reactivos para obtener información más significativa con respecto a las habilidades pedagógicas y aprendizaje del alumno. Modificación de la escala de calificación para eliminar la posibilidad de error en la respuesta seleccionada.
- d. Diseño de un mecanismo que marque la obligatoriedad para que los alumnos contesten la encuesta ECOA.
- e. Desarrollar un sistema de evaluación docente adicional a la encuesta de opinión de los alumnos que dé seguimiento al cumplimiento de responsabilidades administrativas, e incluya la observación en el salón de clase, la autoevaluación y entrevistas con expertos de la materia a impartir.
- f. Modificar las preguntas de la encuesta ECOA relacionadas con el modelo educativo de UTM.

Para complementar este estudio se recomienda como temas de investigaciones futuras:

- a. La realización de un estudio con enfoque cuantitativo que identifique la correlación de los factores evaluados en la encuesta ECOA y los factores que tienen un impacto significativo en el resultado de la evaluación docente.
- b. La investigación de los factores que impactan en la evaluación docente por los alumnos en los niveles de preparatoria y maestría.

Bibliografía

- Casarini, M. (2008). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Dieterich, H. (1996). *Nueva guía para la investigación científica*. México: Ariel.
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro. Información a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Consultado el 07 de febrero de 2010 en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

- Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Fernández, A. M. (2009). *La investigación social*. México: Trillas.
- García, J. (2000). ¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consultado el 26 de enero de 2010 en <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBC&criterio=educacion+media&opc=1&btnBuscar=Buscar>.
- García, J. (2003). Los pros y los contras del empleo de los cuestionarios para evaluar al docente. *Revista de la Educación Superior*. Consultado el 31 de marzo de 2010 en www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/127/02f.html.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la investigación Socio-Educativa*. Costa Rica: Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Hernández, et al., (2007). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández, G. (1991). Evaluación curricular. Módulo de bases pedagógicas. Consultado el 04 de febrero de 2010 en <http://www.emp-virtual.com/datampu/Evaluacion/hdzrojas.pdf>.
- Hernández, P. (2005). *Psicología de la educación*. México: Trillas.
- Leyton, M. (2004). *El Currículum de la Formación Docente en América Latina. Revista Intramuros. N° 12*. Consultado el 06 de febrero de 2010 en http://www.umce.cl/revistas/intramuros/intramuros_n12_a11.html
- Lozano, A. y Burgos J. (2007). *Tecnología educativa*. México: Limusa
- Luna, E. y Torquemada, A. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el día 28 de octubre del 2012, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-lunatorquemada.html>
- Moore, T. (2007). *Filosofía de la educación*. México: Trillas.
- Osnaya, I. (2003). Filosofía de la educación. *Revista electrónica Razón y Palabra*. Núm. 33. Recuperado el 06 de febrero de 2010 de <http://www.razonypalabra.org.mx/fcys/2003/julio.html>.

- Quivy, R., y Campenhoudt, L. V. (2009). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa.
- Rizo, H. (2005). Evaluación del desempeño docente. *Revista PRELAC*. Consultado el 26 de enero de 2010 en <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0016/001629/162955S.pdf>.
- Robalino, M., y Korner, A. (2006). La evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Consultado el 26 de enero de 2010 en http://www.oei.es/evaluacion/educativa/evaluacion_desempeno_carrera_profesional_docente_unesco.pdf.
- Stigliano, D. y Gentile, D. (2005). *Enseñar y aprender en grupos cooperativos*. Argentina: Novedades educativas.
- Suárez, R. (2007). *La educación*. México: Trillas.
- Universidad TecMilenio. (2010). *Conócenos*. Consultado el 01 de abril del 2010 en http://www.tecmilenio.edu.mx/_conocenos/index.php.
- Valenzuela, J. (2005). *Evaluación de instituciones educativas*. México: Trillas.
- Valenzuela, J. (2002). *Evaluación del desempeño docente a partir de la opinión de los alumnos*. Consultado el 6 de febrero de 2010 en <http://kunkaak.psicom.uson.mx/libros/ernestov/tesis.doc>.
- Vargas, A. y Calderón, M.L. (2005). Consideraciones para la evaluación docente en la Universidad de Costa Rica. *Revista actualidades investigativas en educación*. Consultado el 04 de febrero de 2010 en <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/extra-cea/archivos/consideraciones.pdf>.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Pearson.
- Zambrano, N. (s/f). Evaluación curricular. Consultado el 25 de enero de 2010 en <http://www.slideshare.net/analisiscurricular/evaluacion-curricular>.

Resumen

Este trabajo es un análisis del Programa Empleo Temporal (PET) en Ciudad Juárez en el marco del concepto protección social. Para ello se indaga acerca de la política social en México como un intento de comprender hasta qué punto ha contribuido dicho programa a esta alternativa de desarrollo. En este sentido, la revisión bibliográfica se empleó como una herramienta documental y metodológica que permitió conocer otras experiencias en América Latina para situar que la problemática del desempleo y la protección constituyen aún un desafío. Ciudad Juárez no es la excepción. La indagación del PET conduce a proponer que, aunque sus efectos sean positivos temporalmente, los resultados obtenidos son limitados ya que las políticas de acción están encaminadas a solventar en su mayoría contingencias y no una sustentabilidad a mediano y largo plazo. Finalmente, se propone la creación de un índice para monitorear y evaluar el impacto del PET en términos de cobertura, del perfil de los beneficiarios y de los ingresos generados entre los beneficiados.

Palabras Clave: *Protección social, política social, programa empleo temporal, índice*

Abstract

This paper is an analysis of the Temporary Employment Program (PET) in Ciudad Juarez as part of social protection concept. For this we look into social policy in Mexico in an attempt to understand how the program has contributed to this development alternative. In this sense, the literature review was used as a documentary tool and methodology that allowed us to know other experiences in Latin America to place the problem of unemployment and the protection is still a challenge. Ciudad Juarez is no exception. The investigation of PET leads to propose that, although its effects are temporary positive, the results are limited because action policies are designed to solve the most contingencies and not sustainable in the medium and long term. Finally, we propose the creation of an index for monitoring and evaluating the impact of PET in terms of coverage, the profile of the beneficiaries and the income generated from the beneficiaries.

Key words: social protection, social policy, temporary employment program, index

Política social, protección social y programa empleo temporal: el caso Juárez, México

Social protection, Social Policy and Temporary Employment Program: Juarez, Mexico's case

*Claudia Marcela Roqueme Ramírez**
*Myrna Limas Hernández***

*Nacionalidad: Colombiana.

Grado: Licenciada en Psicología.

Adscripción: Estudiante del programa de Maestría en Ciencias Sociales para el Diseño de Políticas Públicas de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Becaria CONACYT.

Área de especialización: Desarrollo Regional.

Correo electrónico: roqueme.marcela@gmail.com

**Nacionalidad: Mexicana.

Grado: Doctorado en Integración y Desarrollo Económico por la Universidad Autónoma de Madrid. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Adscripción: Profesora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez adscrita al Departamento de Ciencias Sociales.

Área de especialización: Desarrollo humano, pobreza y estudios de género.

Correo electrónico: mlimas@uacj.mx; sritapity@hotmail.com

Fecha de recepción: 11 de septiembre de 2012

Fecha de aceptación: 26 de octubre de 2012

Introducción

En la década actual, los temas referentes a crisis económica, crisis financiera, cambio climático, seguridad ciudadana, desempleo, son asuntos que se debaten con gran interés a nivel mundial. En el caso del desempleo, tema donde centra su interés este artículo, preocupa que la tendencia general indique que las plazas laborales demandadas u ofrecidas son cada vez más limitadas y que el número requerido no cubre la demanda anual de trabajo o empleo.¹ En el caso de la economía mexicana, de acuerdo con Velázquez,² en la década 2000, la demanda de empleo requiere que se generen alrededor de 1,200,000 empleos por año pero se estima que en promedio solo se ofrecen de 500,000 a 600,000 empleos anualmente, lo que representa un déficit acumulado. Si a ello se suma que la tasa de crecimiento económico en la última década en México ha sido menor al 2% en promedio, no sorprende que en este país se requiera generar alrededor de 8 a 10 millones de nuevos empleos para dar respuesta a un problema estructural. Si ana-

1 Samuelson y Nordhaus (1995) plantean que el trabajo puede entenderse como un factor de producción que refiere al tiempo humano dedicado a producir automóviles por ejemplo por parte de los obreros o a producir personas calificadas en el caso de los docentes. En términos simples, excluyendo a sindicatos y gobierno, en un mercado de trabajo interactúan dos agentes: trabajadores(as) y empresarios(as), los cuales influyen en la determinación de los salarios. En su caso, los trabajadores demandan salarios y ofrecen sus cualificaciones, capacidades y saberes, las empresas ofrecen salarios y demandan trabajadores. Aunque también, desde la interpretación inversa, ocurre que las empresas pueden ofrecer puestos vacantes para las personas desempleadas u ocupadas que demandan algún salario o ingreso digno. Esto es, el estudio del mercado de trabajo permite abordajes dicotómicos: oferta-demanda, trabajador-empresario, trabajo-salario. En síntesis, la interpretación derivada de la interacción entre la demanda y la oferta del mercado de trabajo es compleja ya que está sujeta a situar posturas teóricas, metodológicas y políticas que se asocian a problemas y acontecimientos que pueden manifestarse a partir de perfilar si el comportamiento económico busca crear empleo o busca explicar el desempleo representado por las dificultades económicas de los individuos y sus familias; esta lectura hace admisible que el trabajo demande y ofrece miles de ocupaciones y tareas considerando distintos niveles de cualificaciones, salarios y perfiles laborales. Por ende, las ciencias sociales consideran uno u otro término.

2 Fuente: Barra de Opinión. Entrevista de Héctor Moctezuma, columnista de Milenio EdoMex a Alberto Velázquez. Video del 16 de agosto de 2010. Ver <http://www.youtube.com/watch?v=AoWIFnc8dY0>

lizamos estas circunstancias con detenimiento, sucede que este patrón no es exclusivo de México, se reproduce en territorios de los distintos continentes del mundo afectando a países desarrollados como es el caso de Alemania (Ver nota 1). Esta situación es preocupante, ya que ilustra la falta de capacidad que presentan los países para generar los puestos de trabajo que requiere la población económicamente activa, lo que incentiva el incremento de actividades del sector informal contribuyendo a que la calidad del empleo no solo tienda a reducirse y a que las tasas de desempleo abierto se incrementen, sino que potencia una ola creciente de personas (egresados de programas de educación formal, mujeres, profesionistas, jóvenes, adultos, madres, etcétera) que demanda una fuente de ingresos permanente y segura.

Nota 1. Nuevo aumento de cifra de desempleados en Alemania

Berlín, 30 agosto 2012 (PL)



Por quinto mes consecutivo, el número de desempleados subió en agosto en Alemania, sumándose a una serie de datos preocupantes sobre la situación de esa economía, reportó hoy la Oficina Federal de Empleo. El alza fue de 29 mil, para alcanzar los dos millones 905 mil personas desocupadas. Aunque la tasa de cesantía se mantuvo en 6,8 por ciento, los datos evidencian los efectos de la crisis en la llamada locomotora europea. El incremento del desempleo disminuye el entusiasmo entre los alemanes y daña el consumo personal, según expertos. Datos divulgados mostraron que el Producto Interno Bruto (PIB) cayó 0,3 por ciento en el segundo semestre del año, en un entorno caracterizado por la disminución de las inversiones ante el temor por la crisis de deuda en la Eurozona. Además algu-

nos analistas pronostican una reducción en el tercer trimestre y hasta una posible recesión en la segunda mitad de 2012. Por su parte, el Banco Central de Alemania, Bundesbank, reconoció recientemente que la economía de esa nación es golpeada por la baja demanda desde los miembros de la zona. Las perspectivas para las empresas empeoraron en los últimos meses y disminuyeron las contrataciones a causa de la contracción del avance, agregó. rc/mfb.³

Lo anterior incita a reflexionar bajo cuáles condiciones es posible contar con la capacidad mínima suficiente para resolver el problema del desempleo. Ante esta preocupación, el objetivo de este artículo es revisar cuáles circunstancias caracterizan el mercado laboral en América Latina para luego identificar cuáles esquemas de protección social han intentado resolver la demanda de trabajadores indagando un caso particular: el Programa de Empleo Temporal en Ciudad Juárez, México. Por consiguiente, el artículo parte de conocer qué ocurre en materia de empleo en América Latina y el Caribe. Enseguida se aborda qué es la protección social y cómo se expresan los avances y desafíos enmarcados por los programas de empleo temporal en el caso mexicano, particularizando el caso de Juárez, y finalmente se sugieren algunos apuntes a manera de conclusiones.

El desempleo en América Latina y el Caribe

Las personas expertas en Economía proponen que la actividad económica se caracteriza por ciclos que refieren a periodos de auge, recesión o desaceleración del crecimiento donde lo esperado es que los aumentos de la demanda, de la inversión, de la productividad y del ingreso tendrán lugar en el mediano plazo posibilitando el ajuste entre la oferta y la demanda de empleo.

Los agentes económicos que tienen la responsabilidad de favorecer este ajuste al operar directamente en este ambiente son tres: gobierno,

3 Fuente: Agencia informativa latinoamericana. Consulta el 30 de agosto de 2012. Ver la referencia al final.

empresarios y familias. Sin dudar, esta tercia de agentes deben buscar los mecanismos adecuados para evitar la caída en los niveles de ingreso, impedir el aumento en las tasas de desempleo abierto y prescindir del incremento de las actividades informales. Sucede que los efectos de las crisis económica y financiera ocurridas en el transcurso de la década 2000-2010 en Estados Unidos y en la Unión Europea parecen expandirse en los países latinoamericanos sin poder anticiparse su fin (Ver nota 2). La ausencia de oportunidades de empleo justifica de alguna manera la oferta de empleos y salarios precarios, pérdida de confianza en las instituciones, vulnerabilidad de las familias a padecer ambientes de pobreza, incrementos en el número de parados, etcétera.

Nota 2. Casi 7 millones de jóvenes están desempleados y unos 27 millones están confinados a la informalidad en América Latina y el Caribe

Viernes, 10 de Agosto de 2012. LIMA. La Oficina Regional de la OIT para América Latina y el Caribe recordó hoy la necesidad de asumir el desafío político de ofrecer oportunidades para casi 7 millones de jóvenes que buscan trabajo sin conseguirlo y para unos 27 millones que están confinados a empleos informales, con salarios precarios y sin protección ni derechos. “La celebración del Día Internacional de la Juventud este 12 de agosto nos debe recordar que es urgente adoptar medidas específicas para estos millones de jóvenes que piden a sus sociedades más y mejores empleos”, dijo la Directora Regional de la OIT, Elizabeth Tinoco [...] pese a los avances en materia de acceso a la educación y a las evidencias sobre una reducción de la pobreza en la región, “el desempleo y los déficit de trabajo decente juvenil impiden aprovechar el potencial de la generación mejor formada y educada que hemos tenido”. Tinoco destacó [...] que la falta de oportunidades, la inactividad y la frustración contribuyen a generar cuestionamientos al sistema e incluso comprometen la gobernabilidad [...] Cerca

de 20 por ciento de jóvenes latinoamericanos no estudian ni trabajan, añadió. “Este es un desafío político”, precisó Tinoco. [...] De acuerdo con los datos más recientes recopilados por la Oficina Regional de la OIT en América Latina y el Caribe la tasa de desempleo urbano de los jóvenes entre 15 y 24 años llega a 14,6%, más del doble de la tasa general (6,7%) y el triple que la tasa de los adultos mayores de 25 años (5,3%). En números absolutos se estima que equivale a alrededor de 6,8 millones de jóvenes desempleados, es decir que buscan activamente un empleo pero no lo consiguen. 6 de cada 10 jóvenes que sí encuentran una ocupación sólo logran acceder a empleos informales. En números absolutos son más de 27 millones de jóvenes [...] Cerca de 47 millones de Jóvenes se encuentran trabajando o están buscando activamente empleo. Representan la quinta parte de la población económicamente activa (PEA) urbana total de la región. De ellos, 6,8 millones están desempleados, y 40 millones sí tienen empleo. Alrededor de 59 millones de jóvenes no forman parte de la PEA, ya sea porque están estudiando o porque han desistido de buscar trabajo; Unos 20 millones de jóvenes no estudian ni trabajan (6,9 millones de desempleados y cerca de 13 millones que no estudian ni buscan empleo); más de 60% tienen empleos informales. 5,1 Millones de jóvenes son emprendedores. 63% de los jóvenes ocupados, o alrededor de 25 millones, no cuentan con seguro de salud y un porcentaje similar no cotiza a ningún seguro de pensiones.⁴

Esta ligera atención brindada a la relación inversa entre cantidad y nivel de calidad de empleos ofrecidos y demandados sugiere que existe una brecha en tales aspectos que ha llevado a que la periodicidad de las contrataciones sea irregular, temporal e inestable, que los requisitos y perfiles requeridos en las plazas vacantes adviertan esquemas

4 Fuente: Organización Internacional del Trabajo. Consulta el 10 de agosto de 2012. Ver referencia al final.

de protección muy restringidos y/o que los regímenes de seguridad social tiendan a reducirse ante el descenso paulatino en el número de trabajadores contratados. Los apuntes anteriores se perciben ilógicos en el siglo XXI toda vez que en la época contemporánea sucede que la globalización es un modelo que aparentemente busca facilitar el flujo de bienes, de personas y capitales generando con ello jóvenes y generaciones más formadas, más profesionales y sobre todo capacitadas en el uso de nuevas tecnologías. Sin embargo, los resultados en materia de empleo han resultado contraproducentes toda vez que procede cuestionar —conforme a lo que plantea la nota 2—: ¿Por qué en la década reciente no se ha logrado la cobertura total de demanda de empleo en el mundo? ¿Por qué en todos los países existe una preocupación explícita por la falta de oportunidades y por la calidad de los empleos que se consiguen? Una primera aproximación a posibles respuestas sugiere que en las economías existen diversas fuerzas endógenas y exógenas que impiden equilibrios en las actividades ocasionando perturbaciones en diversos mercados, incluidos los laborales. Las evidencias cotidianas que confirman esta aproximación se expresan a través de los medios impresos, electrónicos o audiovisuales cuando publican el incremento en los números de desempleados, los aumentos en la escasez de empleos, el cierre de una u otra empresa, la reducción en la plantilla de trabajadores, la relocalización de alguna planta o industria ante la búsqueda de lograr la reducción de costos, la caída en el número de registrados en la seguridad social, la disminución en las contrataciones, el ajuste en las jornadas laborales, la desaparición de los horarios extendidos, la declaración en quiebra de empresas, la caída en los niveles de ingresos, el desplome de los salarios de los trabajadores y el patrimonio de las familias, etcétera (ver notas 3 y 4).

Nota 3. Clase media de EU retrocede en la última década.

En busca de empleo en EU. Reuters. Los ingresos promedio de una familia cayeron de 72.956 a 69.487 dólares en el 2010. Patrimonio neto de estadounidenses se desplomó y los salarios descendieron.



Washington.- La clase media de Estados Unidos se ha contraído drásticamente a lo largo de los últimos 10 años, en los que el patrimonio neto de los estadounidenses se desplomó, los salarios descendieron y los estándares de vida decayeron, de acuerdo a un informe dado a conocer el miércoles. Los asalariados con ingresos medios, considerados durante mucho tiempo como el núcleo sólido del país, son pesimistas y atribuyen directamente el problema a sus legisladores, a los bancos y a las grandes empresas, según muestran los resultados del estudio realizado por el Pew Research Center. "La clase media de Estados Unidos ha padecido su peor década en la historia moderna", escribieron los investigadores. Desde el 2001, los ingresos promedio de una familia cayeron de 72.956 a 69.487 dólares en el 2010, marcó el informe. La mediana de patrimonio neto (valor de los activos menos la deuda) de los hogares cayó desde 129.582 a 93.150 dólares durante el mismo decenio [...]. La apremiante situación de la clase media se ha convertido en un referente de la economía de Estados Unidos tras la reciente Gran Recesión que oficialmente abarcó desde diciembre del 2007 a junio del 2009 [...] la riqueza de los hogares ha disminuido un 35%, a 66.740 dólares entre el 2005 y el 2010, al tiempo que se desplomaban los valores de las viviendas y los precios de las acciones. Por su parte, el informe de la Fed mostró que el patrimonio neto de una familia media se desplomó a 77,300 dólares en el 2010 desde 126,400 dólares en el 2007. Para su informe, Pew definió a la clase media como hogares con ingresos desde 39,000 a 118,000 dólares, un

rango que está entre dos terceras partes y el doble de la media nacional.⁵

Nota 4. Empleo decente, principal desafío en el mundo: STPS

La titular de la dependencia participó en la VIII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Empleo y Seguridad Social, celebrada en Madrid España.



La generación de empleos decentes para todos es uno de los desafíos globales más urgentes, en particular para integrar a los jóvenes y otros grupos vulnerables al mercado laboral, aseguró la titular de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS), Rosalinda Vélez Juárez [...] en la VIII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Empleo y Seguridad Social, celebrada en Madrid España. Destacó que el empleo debe estar en el centro de las políticas macroeconómicas para seguir avanzando hacia el objetivo de un crecimiento fuerte, sostenido y equilibrado en el mundo. [...] señaló, que sólo con la acción coordinada y decidida de gobiernos, trabajadores y empleadores, será posible regresar al camino del desarrollo incluyente, que genere empleos de calidad, contribuya a erradicar la pobreza y logre el bienestar de las personas. [...] Para alcanzar este objetivo, recordó, son necesarias las reformas estructurales para mejorar la competitividad y facilitar el acceso al mercado laboral formal, con pleno respeto a los derechos de los trabajadores. “Las reformas estructurales deben combinarse con políticas activas del mercado laboral, que faciliten la vinculación

5 Fuente: *El Financiero*. Consulta 23 de julio de 2012. Ver referencia al final.

entre las empresas y los buscadores de empleo, y así éstos puedan insertarse en empleos de calidad”, sintetizó. [...] el reto para todos los países es que la estabilidad y la recuperación económica tengan un rostro humano, es decir, que nuestras poblaciones cuenten con oportunidades de desarrollo pleno, a través del empleo de calidad.⁶

Los hechos actuales sugieren que el dominio del escenario pesimista en el ambiente laboral seguirá imperando. Con base en las notas no sorprende que un número creciente de personas tiende a no conseguir un puesto de trabajo por razones involuntarias; efectivamente, la situación de paro o desempleo forzoso no solo se ha convertido en un problema global, sino que ha generado efectos colaterales que se expresan a través de desajustes o desequilibrios en la oferta y demanda laboral por dos razones: i) experimentar una reducción en los niveles de productividad ante el ritmo de crecimiento de las tecnologías supeditada a ritmos de crecimiento débiles, no sostenidos y desequilibrados, y ii) hacer frente a la caída en los niveles de ingresos y de bienestar de los individuos y de sus familias. La suma de estas condiciones adversas ha llevado a que las familias hagan frente a círculos viciosos de carencias y ambientes críticos de deterioro social que a la vez que retroalimentan y fortalecen un modelo reproductor de pobreza con privaciones y niveles de degradación en la calidad de vida generan que amplios grupos de población —particularmente jóvenes— sean marginados al enfrentar con dificultad la satisfacción de necesidades esenciales (ingreso, alimentación, educación, salud, vivienda, vestido, transporte y ocio). Por consiguiente, dado que la prioridad del mercado laboral exige medidas inmediatas, enérgicas y contundentes para abatir el desempleo adquiere sentido revisar cuáles alternativas se disponen en materia de políticas de protección social. Para este abordaje resolvamos qué es la política social (PS) y qué significa la protección social (ps).

6 Fuente: *El Financiero*. Consulta el 23 de agosto de 2012. Ver cita al final.

Política social y protección social: orígenes y generalidades

Los antecedentes históricos que enmarcan los abordajes de política social y protección social se asocian con el concepto Estado de Bienestar, que fue formulado como una alternativa para estabilizar las economías ante los fallos del mercado. Según la propuesta original, este modelo —cuyos referentes principales vía formato Estado de Bienestar se sitúan en Alemania y Gran Bretaña a finales del siglo XIX— buscó promover un sistema de seguridad dirigido a trabajadores industriales, así como reformas laborales para tratar los temas de pensiones y seguridad ante la enfermedad, invalidez y desempleo.

Una revisión somera de este formato revela que la presencia de cambios estructurales e incrementos en las desigualdades sociales sumados a la aparición de movimientos sociales, cuyas demandas consistían en exigir mejores niveles de ingresos y de calidad de vida dieron paso a enunciar la política social como un recurso teórico y con posibilidad de admitir la intervención estatal para potenciar la provisión de asistencia social en beneficio de los trabajadores. Este posicionamiento advirtió que al centrar la atención en la política social era conveniente reconocer que resultaba difícil asignarle una definición única por lo que, trasladándonos a un tiempo reciente, Montoro (1997) sugiere que fue pertinente resaltar 4 asuntos importantes en su tratamiento; que proponen: 1) el origen de la expresión *sozialpolitik* se ubica en 1845 y se identifica a Robert Mohl como el “padre” de la misma; 2) la idea de política social parece estar íntimamente relacionada con la figura del Estado benefactor, Estado protector o Estado de bienestar y esta denominación se debe a la actuación del Estado como agente recaudador y redistribuidor de bienes en el tiempo posterior a la Segunda Guerra Mundial;⁷ 3) Titmuss, Donati y Habermas son tres autores clave que constituyen las referencias indicadas al estudiar el tema política social.

7 Para conocer los antecedentes de la política social en el mundo y sus primeras definiciones se recomienda revisar el capítulo 2 “Fundamentos Teóricos de la Política Social” de Ricardo Montoro (1997) cuya descarga gratuita puede realizarse desde el sitio http://www.uam.es/personal_pdi/economicas/rmontoro/Mis%20articulos/politicassocial.pdf

Y 4) la política social puede expresarse a través de tres tipos posibles conforme a Donati (1985, citado en Montoro op.cit) modelizados bajo distintas formas: TIPO I: como caridad; como garantía del control social, como mecanismo de reproducción social, como realización del derecho social de ciudadanía; TIPO II: como modelo residual, como modelo adquisitivo-ejecutivo, como modelo institucional-redistributivo; como modelo total; y TIPO III: como modelo formalista, como modelo normativo y como modelo materialista. En definitiva, parafraseando a Montoro, independientemente de los modelos que adapte la política social, la tendencia de la intervención del Estado debe redefinirse considerando la participación de la iniciativa privada para identificar el conjunto de necesidades personales y colectivas que habrán de resolverse de manera equilibrada, racional sin poner en peligro el orden y la estabilidad social.

Al respecto, una definición integradora de política social sugerida por Montoro (*ídem*) indica que refiere al *diseño y la ejecución programada y estructura de todas aquellas iniciativas adoptadas para atender una serie de necesidades consideradas básicas para la población [...] donde figuran la salud, la educación, el trabajo, una jubilación digna, el derecho al trabajo, y, en general, el mantenimiento de unas condiciones generales que impidan la marginación social en cualquiera de sus formas*. Sin embargo, matiza, las necesidades se adecuan a tiempos, espacios y poblaciones.⁸ Esta aproximación pone al descubierto que las definiciones de la PS pueden ser tan amplias como las necesidades no previstas en el futuro, por lo que tiene sentido apuntar un par de acepciones más que nos induzcan no solo a su comprensión sino a revisar un caso empírico previamente anticipado: el PET. Revisemos las dos posturas de la definición. Ortiz

8 De este modo el listado de necesidades de la población del siglo XXI no necesariamente coincide con aquellas identificadas en la era previa a la caída del muro de Berlín. Por ejemplo, entre las cuestiones que precisan una atención prioritaria en la época actual se cuentan: la protección del medio ambiente, la salvaguarda de la igualdad y equidad de género, la protección a las personas de la tercera edad, la defensa de la diversidad de géneros y estructuras familiares, anticipar las nuevas enfermedades provocadas por el uso de nuevas tecnologías, combatir la pobreza y la exclusión social, adecuar las leyes laborales a la década y condiciones actuales; etcétera.

(2007) señala que la política social a menudo refiere a un enfoque dirigido a eliminar las desventajas sociales, los riesgos y las vulnerabilidades que puedan tener diversos sectores de la población a partir de no ser beneficiarias o usuarios de servicios básicos como educación, salud, seguridad social, por lo que requieren esquemas de protección y de justicia social. Ceja (2004) postula que la política social es la forma como el Estado busca construir una sociedad cohesionada y equitativa por medio de estrategias y políticas concretas, cuyo fin principal es facilitar la convergencia entre los intereses individuales y los intereses comunes. Pero eso no es todo, al analizar la instrumentación de la política social en México en programas de pobreza por ejemplo, esta autora precisa que le son inherentes tres rasgos: su carácter universal, su focalización y la integridad o buena integración de instrumentos.

Por ende, al asociar la PS con la protección social cabe concebir que sus objetivos varían no solo en función de los requerimientos de la población, sino conforme a los contextos históricos y espaciales.⁹ Así resulta que al revisar qué ha ocurrido en Latinoamérica y en México respecto al ejercicio de la política social se aprecia —atendiendo las formulaciones de Sottoli (2002: 43)— que la política social debe entenderse como “política”¹⁰ y su enfoque (tradicional, nuevo o emergente) debe re-adaptarse en función de objetivos, cobertura/alcance, destinatarios, actores, institucionalidad, dimensión política, financiamiento, prioridades, relación política social-política económica y conforme al ideario social para destacar su alcance regional. Un acercamiento al caso de América Latina propone que la PS ha asumido un lugar “tradicional” toda vez que reviste un carácter asistencial, que si bien ha permitido aliviar los problemas o necesidades en el corto plazo, ha prolongado la dependencia de las personas de los apoyos del gobierno sin posibilitar que amplios colectivos superen las situaciones

9 Para mayores detalles revisar el texto “La política social mexicana de cara a la pobreza” cuya descarga gratuita está disponible en el sitio <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-176.htm>. Además ver referencia bibliográfica en este artículo.

10 “Es decir, como objeto y resultado de procesos de decisión política que ocurren dentro de las condiciones de un determinado modelo de relaciones entre el Estado, la economía y la sociedad [...]”. (Sottoli, 2002: 44).

de vulnerabilidad que les son comunes. De esta forma, los efectos de dichas medidas ha exigido la disolución de formas tradicionales para dar cabida a formas emergentes de política social integral y sostenida que apunten a diluir el “estado-centrismo” y favorecer el “mercado-centrismo” de modo que la descentralización de funciones del Estado otorgue una mayor participación al sector privado.

¿Cuál es el balance en América Latina en materia de política social? A partir de la década 1980 se puso al descubierto la necesidad de introducir medidas de compensación social, tales como programas de empleo de emergencia, subsidios alimenticios y fondos de emergencia social para atenuar los efectos de los programas de ajuste estructural. Pero ¿qué ocurrió? Las economías latinoamericanas, incluida la mexicana, no lograron ni han logrado conseguir niveles mínimos y suficientes de crecimiento económico, lo que se ha traducido en diversos déficit o rezagos sociales acumulados que se han expresado a través de aumentos en las tasas de desempleo abierto, aumento del empleo informal, descensos en los niveles de productividad, incrementos en los índices de pobreza, incrementos en la brecha de los niveles de ingreso, etcétera (ibíd: 46).

En el caso de México, la política social se ha concentrado a nivel federal en la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL). Esta instancia del gobierno coordina, ejecuta y evalúa las políticas y programas sociales con el objetivo de fortalecer las instituciones, mejorar la calidad de los servicios y ampliar la cobertura. No sorprende que esta dependencia establezca como misión “la realización de acciones que contribuyan a la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos” por lo que el diseño de políticas públicas habrán de responder a los complejos y multidimensionales problemas (pobreza, vulnerabilidad y contingencias como el desempleo) que impidan el adecuado desarrollo de las capacidades de la población.¹¹ Vale apuntar que dicha política ha estado en concordancia con el modelo latinoamericano, dado que se ha caracterizado por responder a la estrategia económica que propugnaba —incluso hasta finales de los años ochenta— en las políticas

11 Síntesis realizada del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.

de crecimiento que el modelo adoptado crearía las bases del bienestar. De esta manera se confirma que durante las décadas de los ochenta y noventa, con base en los planteamientos de Ortiz (2007), la PS en México estuvo centrada en proporcionar asistencia social y servicios básicos a la población, pero bajo medidas incipientes, insuficientes y residuales (esto es bajo un enfoque de importancia secundaria) bajo una lógica “estado-centrista” que no lograron conseguir un desarrollo social y económico equilibrado. Empero ante este balance surge a comienzos del siglo XXI un consenso considerando la postura “mercado-centrista”, en el que se plantea que la política social debe partir de las funciones primarias del Estado, suponiendo más allá que un conjunto limitado de redes de asistencia y servicios para cubrir los fallos del mercado que da cabida a constituir el logro del crecimiento económico y la equidad social como una parte crucial de toda Estrategia Nacional de Desarrollo.

En conclusión, puede entenderse que el marco de la protección social está estrechamente relacionado con la política social en tanto que la primera puede considerarse como el conjunto de instrumentos utilizados por el Estado para promover y mejorar el bienestar de las personas al posibilitarles herramientas para afrontar situaciones de riesgo en un momento determinado, y la segunda orienta o marca las directrices que preserven el bienestar social procurando el incremento de beneficios. De igual manera, coincidiendo con diversos organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (1999), el Banco Interamericano de Desarrollo (2000) y la Comisión Económica para América y el Caribe (2011), se advierte que la protección social constituye un mecanismo que trata de minimizar los efectos negativos generados por la estructura económica, política y social desde la postura capitalista que, pese a conseguir avances, pone al margen de los beneficios a una cantidad o parcela importante de la población.

Dado lo anterior, es claro que protección social, previsión social y seguridad social son términos sujetos a confusión o a considerarse sinónimos. Empero, cabe aceptar que en esa terna reviste una diferencia. En palabras de Morales (2006) la diferencia entre la protección

social, previsión social y seguridad social consiste en que la protección social puede asumirse como una categoría independiente, más global y amplia, que comprende las subcategorías de previsión y seguridad. De esta manera, la protección social es un instrumento útil para la promoción del bienestar humano que favorece la integración y la equidad tanto de hombres y mujeres en condición de vulnerabilidad, e incluye variables de orden económico, político y social que garantizan que las personas puedan enfrentar eventos adversos como el desempleo.

En este sentido, muchos de los temas que se debaten en este terreno tienen que ver precisamente con lo laboral, ya que como elemento sobresaliente de la vida provee un ingreso que se traduce en seguridad. Por ello, no debe sorprender que un objetivo primordial de los gobiernos es dar protección a las personas que carecen de ella o que están muy poco amparadas, con lo que busca garantizarse otorgar un ingreso mínimo que coadyuve a contrarrestar situaciones de vulnerabilidad, como lo es la falta de empleo. En estas circunstancias, la protección social representa un desafío en la creación de medidas que trasciendan el carácter asistencialista y genere ciertas condiciones de bienestar. Por tanto, para no ahondar en este debate, centremos la atención en la protección social considerando un programa en particular: el esquema del empleo temporal.

Antecedentes del Programa Empleo Temporal en América Latina

La revisión de diversos informes emitidos por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y publicados de manera electrónica respecto a experiencias de protección social sugieren que por lo común esta ha estado basada en los mecanismos clásicos como los seguros, cuyos resultados han amparado parcialmente a la población trabajadora, implicando que la asistencia social no haya cubierto a la mayoría de las personas. En el caso de México, el sistema de protección históricamente ha tenido una estructura fragmentada, costosa y de poca cobertura, reflejando con ello la desigualdad de la distribución del ingreso. El resultado general de este escenario es que una gran proporción de

la población y en especial quienes trabajan en el sector informal, aún tienen poca o ninguna protección social contra los riesgos como el desempleo. Dado este contexto y las dificultades enfrentadas, se ha optado por promover programas de empleo temporal para intentar proveer acciones de protección social en función de brindar seguridad en los ingresos por baja demanda laboral, así como instrumentar una serie de mecanismos que permitan la reincorporación de las personas, aunque de manera temporal, al mercado de trabajo.

Es importante señalar que en México no existe un seguro de desempleo en sentido estricto, pero sí una indemnización por finalización del trabajo establecida en la Ley Federal del Trabajo la cual recae sobre el empleador. En América Latina tan solo seis países cuentan con seguro de desempleo: Argentina, Brasil, Chile, Uruguay, Venezuela, Ecuador. Uruguay es el país más antiguo en cuanto a seguro de desempleo, su propuesta data de 1934; en cambio, Chile es el país con menos tradición en la materia, ya que introdujo esta alternativa en 2001. La lectura de esta experiencia, conforme a lo señalado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), indica que los seguros de desempleo en América Latina son muy restrictivos y excluyen a los trabajadores asalariados más vulnerables como es el caso de los trabajadores de la construcción, domésticos, agrícolas y jóvenes. En términos generales, los porcentajes de indemnización compensatoria oscilan entre 40 y 80% de los salarios y se espera que cuando se entrega una indemnización final se “ayude” al trabajador durante el tiempo que dura el desempleo. La problemática identificada respecto a los seguros de desempleo en América Latina considera la ausencia de relación entre tales seguros y las políticas de mercado de trabajo como son la capacitación y los servicios de empleo. En América Latina, este tipo de programas tiene una larga historia en la que aparecen como intervenciones destinadas a potenciar el capital humano, cuyo propósito es ofrecer oportunidades productivas; nacen como una respuesta a los vaivenes del ciclo económico y a las crisis que se caracterizan por el aumento del desempleo estructural y la persistencia de la pobreza convirtiéndolos en componentes permanentes de la política social. Así, se tiene por ejemplo que el director general de la OIT, Juan Somavia, ha

declarado que desde la Oficina regional de la OIT se han orientado políticas nacionales para incentivar el empleo juvenil como son:

Hacer de la generación de empleo juvenil una prioridad en la agenda; incluir el tema de los jóvenes en el diálogo social entre los actores fundamentales de la economía, apoyar el espíritu emprendedor de los jóvenes para que pongan en práctica sus propias iniciativas a través de sistemas de microcrédito como “incubadoras de empresas”, dar eficiencia y cobertura a los servicios de empleo, sitios digitalizados, oficinas donde se de a los jóvenes información en tiempo real sobre posibilidades inmediatas, ofrecer la educación y formación necesarias para una mejor articulación con el mercado laboral, dar acceso a los jóvenes a un sistema de créditos educativos, transferencias monetarias condicionadas y becas sueldo para que puedan continuar su formación y recalificación laboral, entre otras. (OIT, 2012)

Y en su mensaje por el Día Internacional de la Juventud, aclaró: “traducir estas orientaciones en respuestas efectivas exigirá desplegar una firme voluntad política, hacer gala de creatividad y asignar los recursos necesarios. Será necesario forjar alianzas de colaboración a escala local y nacional, con el apoyo de la acción internacional”.¹²

Los apuntes previos hacen reflexionar, en concordancia con Santibáñez (2007), que los programas de emergencia vinculados al empleo temporal han sido mecanismos relativamente eficaces para responder a situaciones de crisis, puesto que han aportado ingresos a los grupos de la población más vulnerables. No obstante, la limitación de los programas de empleo que operan bajo esta modalidad es que generan beneficios en el corto plazo y, por tanto, son efectivos en situaciones de baja demanda laboral; asimismo, otro riesgo que se advierte es que la focalización de la población objetivo debe ser correcta y los sistemas de información deben ser adecuados de modo que permitan seleccionar apropiadamente a los beneficiarios. De lo contrario, ocurrirá lo

12 Fuente: OIT, *Nota Casi 7 millones de jóvenes están desempleados y unos 27 millones están confinados a la informalidad en América Latina y el Caribe*. Consulta el 10 de agosto de 2012. Ver referencia al final.

que apunta Salcedo (2004) en el caso de Mendoza, Argentina. Los programas temporales han generado que se incremente el espacio de los empleos no plenos con corta duración, implicando que las prestaciones ofrecidas estén por debajo del salario mínimo, conllevando a los grupos “beneficiarios” a entornos de exclusión sujetos a la insatisfacción de las necesidades básicas.

Frente a lo anterior, pese a las limitaciones, imperfecciones y precariedades intrínsecas en los programas de empleo temporal vale reconocer que encierran cierto propósito y valor, ya que de lo contrario los descalificaríamos difundiendo su no aporte significativo en la protección social de la población objetivo. Efectivamente, su aporte no es significativo, pero en definitiva, puede considerarse que dan respuesta a un problema grave de ocupación, que de no implementarse el número de personas con carencias y vulnerabilidad social, sería similar a una burbuja gigantesca a punto de explotar. Así sucede, trasladándonos al plano local, que adquiere sentido revisar cómo puede interpretarse el concepto de protección social en una experiencia mexicana en concreto, como es el caso del programa de empleo temporal (PET) en Ciudad Juárez, para explorar hasta qué punto ha contribuido al propósito de combatir específicamente algunos problemas de índole socioeconómico causados por el desempleo y por algunos otros factores de vulnerabilidad económica. Es justo este abordaje el que se expone a continuación.

Programa Empleo Temporal en Ciudad Juárez: un esfuerzo de política y protección social

Saavedra (1968) propone que la política social es un conjunto de medidas que tienen la finalidad de elevar el nivel de vida de la población a partir de la distribución equitativa de los beneficios sociales. Salazar y Valdrini (1988) la identifican como el conjunto de acciones que se relacionan con el bienestar de los individuos y de los grupos en concordancia con una normatividad. Por su parte, Ortiz (2007) sugiere que la política social se define a menudo en términos de la oferta de servicios en educación, salud y seguridad social bajo el propósito

de aliviar problemas en el corto plazo, cuyos beneficiarios principales concentren a personas en situaciones de vulnerabilidad. En cambio, la protección social refiere al conjunto de instrumentos utilizados por el Estado para promover y mejorar el bienestar de las personas en función de activar mecanismos que permitan superar situaciones de contingencia. Ese es el caso del programa empleo temporal (PET). El PET operado en México es un programa estratégico del gobierno federal pensado, desarrollado e implementado en conjunto con otras instancias gubernamentales del nivel estatal y municipal —además de varias organizaciones de la sociedad civil— para desarrollar una estrategia integral que pudiera contrarrestar particularmente la problemática multifactorial que enfrenta la sociedad, incluida la juarense. Ya que referimos a esta población, vale ilustrar algunas generalidades.

Juárez es un municipio fronterizo localizado al norte de la república mexicana que colinda con el sur de los Estados Unidos a través de condados del estado de Texas y de Nuevo México. Según el XIII Censo de Población y Vivienda realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en México, esta localidad registra una población que supera el millón de habitantes. De esta cifra (1332,131 personas) el 49.97% son del sexo masculino y el resto, 50.03%, corresponde al sexo femenino (665,691 y 666,440 habitantes respectivamente). Según Barraza (2009), la principal actividad económica desplegada en esta población se ha basado desde finales de la década 1960 y principios de 1970 en la industria maquiladora dentro del sector manufacturero. Esta industria, al igual que la ciudad, en el transcurso del siglo XXI se ha visto afectada no solo por las crisis económicas originadas en Estados Unidos y Europa, sino por el clima de inseguridad y violencia que recientemente ha azotado a la ciudad trastocando la seguridad económica de los residentes juarenses. La expresión de ese clima se ha representado a través de diversos fenómenos delictivos que propiciaron la huida de la inversión extranjera en la ciudad ocasionando un incremento exorbitante en la tasa de desempleo, así como grandes niveles de insatisfacción e incertidumbre laboral (ver nota 3). Como prueba, las cifras del Instituto Mexicano del Seguro

Social muestran la pérdida de más de 91 mil empleos en el periodo Octubre 2007-Mayo 2009 (Ver nota 4).

Nota 3. Incesante, el desempleo en Juárez.

El número de despidos este año es menor al de 2001, afirman representantes de las plantas maquiladoras y la Cámara Nacional de la Industria de Transformación
Jueves 02 de mayo de 2002. Luis Carlos Cano C./Co-responsal | *El Universal*.

Ciudad Juárez, Chih. Este primero de mayo, los trabajadores juarenses tuvieron poco que conmemorar; a diferencia de hace dos años, cuando la oferta de trabajo era abundante, ahora la situación es diferente por el desempleo campeante, principalmente en la industria maquiladora, la más afectada por la recesión económica en Estados Unidos. Aunque representantes de la industria maquiladora y de la Cámara de la Industria de Transformación en esta frontera reportan menos desempleo que el registrado el año pasado, y hasta algunas empresas que ya han recontratado personal, aún no se recuperan los más de 45 mil plazas perdidas durante el 2001 y parte de este año. Actualmente en las 316 maquiladoras hay 250 mil empleados.

Testimonios

Dos trabajadores afectados por los problemas económicos de las maquiladoras son Arturo Ramírez y Raymundo Núñez. Ambos laboraron en distintas áreas y plantas maquiladoras, pero a los dos los afectaron los recortes de personal del último año; ahora, la falta de empleo los mantiene en busca de una oportunidad [...] Arturo Ramírez, de 32 años de edad, dice que desde que salió de la maquiladora, hace casi un año, no ha logrado colocarse de nuevo en alguna empresa de ese sector. "En la maquila donde estaba hacen motores para aparatos

eléctricos y a veces ganaba más de los 600 pesos por semana con los bonos que nos daban, pero luego vinieron los recortes y a buscarle por otro lado, y eso es lo que hago desde entonces", comenta [...] Raymundo Núñez comenta "Cuando estaba en la maquila no batallaba mucho, porque podía sacar todos los bonos que nos daban, como el de asistencia, el de puntualidad y aparte comía en la misma fábrica, pero ahora no todos los días tengo chamba y me la veo más difícil para llevar el chivo a la casa" [...] Como Arturo y Raymundo, muchos trabajadores más están a la espera de ser recontratados en las maquiladoras.¹³

Nota 4. Desempleo en Ciudad Juárez
Fri, 09/02/2011 - 5:35pm

El fantasma del desempleo azota a Ciudad Juárez. Los despidos se multiplican rápidamente y como es de suponerse, la mayoría de ellos son injustificados. Tan sólo de mayo a julio se han perdido cerca de cuatro mil empleos, es decir aproximadamente 1,300 cada mes. Esta ciudad que hace apenas unas cuantas décadas fuera la de menor índice de desempleo del país, ahora está pasando por uno de sus peores momentos [...] Esto está ocasionando que un gran número de personas queden en la vil pobreza. Por otro lado, las empresas que aún operan en la ciudad, están recortando tanto su plantilla laboral como sus prestaciones, de tal forma que si antes en una familia había hasta 3 ó 4 miembros laborando, ahora con suerte trabaja uno y para colmo con una percepción económica más reducida [...] En los parques industriales se pueden ver en algunas maquiladoras anuncios de vacantes, y aun cuando sólo tienen unos 20 lugares disponibles, afuera se pueden ver filas de hasta 100 personas esperando con la ilusión de tener una entrevista de contratación. A esos lugares acuden desde las 4:00 o 5:00 de

13 Fuente: *El Universal*. Consulta el 19 de julio de 2012. Ver referencia al final.

la mañana mujeres y hombres, cuyas edades fluctúan entre los 17 a los 40 años o más, aunque sabiendo que la edad promedio de contratación es sólo de los 18 a 35 años [...] Cifras del Instituto Mexicano del Seguro Social, muestran que en Ciudad Juárez se perdieron más de 91 mil empleos de octubre del 2007 a mayo del 2009, y pese a que desde entonces a la fecha se han creado poco más de 26 mil, faltarían de recuperarse un poco más de 65 mil. Debido a esto muchas personas se han registrado en los programas ayuda a la pobreza que promueven las instituciones de gobierno. Tan sólo el año pasado el padrón de “Oportunidades”, programa federal destinado a la población en extrema pobreza, se incrementó de 12 mil familias a 26 mil en la ciudad.¹⁴

Tal como apuntan los registros hemerográficos, históricamente la maquiladora ha sido la fuente de empleo más demandada por los residentes de Juárez, no solo por las prestaciones laborales otorgadas (bonos de asistencia, puntualidad, alimentación, transporte, pago de horas extras, servicio médico, etcétera), sino por las oportunidades de ascenso que se procuraban. Pero, como se ha dicho, tales ventajas se vinieron abajo por las diversas situaciones adversas que han azotado la ciudad. Y no solo en el plano económico, en el ámbito político la situación no es distinta, ya que se han dado a conocer ciertos nexos de algunos funcionarios públicos con el crimen organizado afectando la legitimidad y credibilidad del gobierno municipal como actor político capaz de dar solución integral a la problemática en cuestión. A este contexto adverso, incluida la pobreza, vulnerabilidad y desolación, se ha sumado el padecimiento de una crisis social que ha costado un número histórico de muertes (defunciones con crecimiento exponencial inesperado) que han tenido lugar no solo en la localidad sino a nivel nacional. La coyuntura actual es apremiante y ha exigido mayores esfuerzos por parte de los gobiernos municipal, estatal y federal, así

14 Fuente: *Mexico Solidarity Network*. Consulta el 19 de agosto de 2012. Ver referencia al final.

como de la sociedad civil juarense. Justamente el concierto de intereses ha llevado a sugerir que una salida alternativa y benéfica que evada este laberinto de desempleo, crimen e inseguridad pública ha consistido en operar la estrategia Todos somos Juárez. En síntesis, dicha estrategia comprende una serie de acuerdos para la ejecución de programas y políticas públicas, cuyo objetivo es precisamente resolver problemas de cada una de las dimensiones de la vida social de los juarenses, suscitados por la violencia y la inseguridad, atendiendo los ámbitos de la seguridad pública, la economía, el trabajo, la salud, la educación y otros aspectos importantes del desarrollo social. Un programa clave que se enmarcó dentro de esta estrategia fue el PET.

Como antecedente se tiene que el PET inició sus operaciones en el año 1995 a cargo de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y la Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT). A partir del 2009, este programa se incorporó a la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) a través de la Coordinación General del Servicio Nacional de Empleo (SNE) y la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SERMARNAT). En la actualidad, 2012, el PET descansa en las actividades desempeñadas desde la SEDESOL bajo la sentencia “Vivir Mejor” y cuenta con varias sedes en las diversas entidades federativas. Dentro de las reglas de operación del año 2011, el PET se fundamenta en los ejes tres y cuatro del Plan de Desarrollo 2007-2012 que corresponden al inciso de Igualdad de Oportunidades y Sustentabilidad Ambiental.¹⁵ Para el primer caso, se argumenta que una política social que tienda solo a resolver las necesidades no es efectiva ni viable, por lo que se pretende dar oportunidades de manera equitativa a los ciudadanos a fin de resolver las causas profundas de la pobreza; se establece que para ello se otorgará atención prioritaria a grupos en situación de vulnerabilidad a partir de políticas focalizadas particularmente en materia del trabajo temporal. En lo que respecta al eje cuatro, se plantea impulsar el manejo sustentable de los recur-

15 Fuente: Presidencia de la República. Sitio <http://presidencia.gob.mx/>. Consulta el 09 de agosto de 2012.

sos naturales a través de proyectos productivos rurales.¹⁶ En cuanto a los objetivos del Programa Empleo Temporal, el plan contempla como objetivo general “Contribuir a la protección social de la población afectada por baja demanda de mano de obra o una emergencia” y como objetivo específico “Proporcionar a hombres y mujeres de 16 años de edad o más apoyos temporales en su ingreso para afrontar los efectos de una baja demanda de mano obra o de una emergencia, como contraprestación por su participación al ejecutar proyectos que contribuyan al mejoramiento de las condiciones familiares o comunitarias”. La programación contempla de uno a seis meses como el tiempo máximo de duración del empleo; la otorgación de un apoyo económico, consistente en jornales equivalentes al 99% de un salario mínimo general diario vigente en la zona económica en que se desarrolla el proyecto, que podrá entregarse a través de medios electrónicos o en efectivo hasta por un máximo de 3 jornales diarios, y los rubros de atención o apoyo que considera son: mejoramiento de la salud, preservación del patrimonio histórico, mejoramiento de infraestructura local, conservación y reconstrucción de la red rural y alimentaria, conservación ambiental, comunicación educativa ciudadana, y apoyo a jóvenes para la educación y el empleo (ver fotografía 1). En específico, la SEDESOL aclara que este programa proporciona ocupaciones a corto plazo a trabajadores semi-calificados o no calificados en proyectos basados en el uso intensivo de mano de obra relacionados con la creación y reparación de obras de infraestructura económica, social y comunitaria (ver tabla 1).

16 Fuente: Secretaría de Desarrollo Social. Sitio http://www.sedesol.gob.mx/es/SEDESOL/Empleo_Temporal_PET. Consulta el 11 de agosto de 2012.

Fotografía 1. Imagen de beneficiarios del Programa Empleo Temporal, 2012



Fuente: SEDESOL, http://www.sedesol.gob.mx/es/SEDESOL/Empleo_Temporal_PET

Una aproximación a la revisión de la operación del PET a nivel nacional sugiere que la población potencial aglomeraría entre 1.5 y 2.0 millones de personas en el periodo 2008 a 2010. La población objetivo agruparía casi 46 mil personas en 2008, 250 mil en 2009, 153 mil en 2010 y cerca de 275 mil en 2011. O sea la población objetivo se multiplicaría casi 6 veces en el lapso de 4 años. En cambio la población atendida solo se multiplicaría por 2 al pasar de un registro menor a 190 mil personas en 2008 hasta 342 mil en 2011 (Ver tabla 1).

Tabla 1. Total de población potencial, objetivo y atendida en el PET, 2008-2011

Tipo de Población	Unidad de Medida	2008	2009	2010	2011
P. Potencial	Personas	Entre 1'512,097 y,2'038,333	Idéntica al 2008	Idéntica al 2008	n.d.
P. Objetivo	Personas	45,952 1/	250,000 1/ 97610 2/	153,336 1/	274,752
P. Atendida:	Personas	156,716 2/	236,160 2/	468,110 300,000 2/	342,122
		189,024 1/	262446 1/	582,044 1/	
(P.A *100)/P.O.	%	341.0 y 411.4%	94.5 y 105.0%	195.6 y 379.6%	124.50%

Notas: 1/ De acuerdo al EED del 2010-2011. 2/ De acuerdo al Documento diagnóstico del PET. Fuente: toda la información proviene del Informe 4to. Trimestre Sedesol del año correspondiente. La información del 2011 proviene del informe 3er. Trimestre 2011, Sedesol, 2012. Consulta el 29 de agosto de 2012.

Por lo que respecta a la acepción de protección social, el PET formula que la PS refiere a las intervenciones públicas para ayudar a las personas, familias y comunidades vulnerables a manejar el riesgo en dos componentes: el aseguramiento y la asistencia social. En el caso del primer componente, las acciones están dirigidas a proteger a las personas ante posibles pérdidas de ingreso. En el caso del segundo componente, las acciones están orientadas al desarrollo de capital físico y humano (PET, 2010: 18). Según se ha dicho, el PET considera como rubros de atención: mejoramiento de la salud, preservación del patrimonio histórico, mejoramiento de infraestructura local, conservación y reconstrucción de la red rural y alimentaria, la conservación ambiental, la comunicación educativa ciudadana, y el apoyo a jóvenes para la educación y el empleo. Por lo que compete a los tipos de apoyo se consideran los apoyos directos, apoyos para la ejecución de proyectos y los apoyos a la participación social (ver tabla 2).

Tabla 2. Montos y Tipos de Apoyos del PET, 2012

Tipos de Apoyo	Apoyo	Descripción	Características del Apoyo
Apoyos Directos	Apoyo económico al beneficiario	Se otorgará un apoyo económico, consistente en jornales equivalentes al 99% de un salario mínimo general diario vigente en el área geográfica en que se desarrolla el proyecto.	Recursos entregados a los beneficiarios a través de medios electrónicos, en cheque o en efectivo hasta por un máximo de 2 jornales diarios y 132 jornales por ejercicio fiscal por beneficiario. El monto por jornal puede consultarse en la página electrónica del CIPET www.cipet.gob.mx .
Apoyos para la ejecución de proyectos	Apoyo para Adquisición o Arrendamiento de Herramientas, Materiales y Equipo; así como costos de transporte	Se podrán otorgar apoyos económicos para la adquisición o arrendamiento de materiales, herramientas, maquinaria o equipo, así como costos de transporte necesarios para realizar los proyectos autorizados.	El porcentaje máximo del presupuesto destinado a este apoyo es del 30%.

<p>Apoyos a la participación social</p>	<p>Acciones de Promoción y Participación Social</p>	<p>Son aquellas orientadas a favorecer la participación de los beneficiarios para el desarrollo personal, familiar y comunitario, implementadas según los Lineamientos que fijan las Dependencias en congruencia con las particularidades de cada proyecto.</p> <p>Adicionalmente, para el otorgamiento de este apoyo se contempla la compensación económica a Gestores Voluntarios y la realización de acciones de capacitación para la conformación de la Red Social.</p>	<p>La Red social fomentará la participación social, mediante actividades relacionadas con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acciones de prevención y remediación contra desastres • Educación para aminorar los daños provocados por desastres • Talleres de planeación y organización participativa • Otros temas en beneficio familiar o comunitario.
---	---	---	---

Fuente: Secretaría de Desarrollo Social, SEDESOL, <http://www.sedesol.gob.mx/es/SEDESOL/>

En el caso de los gastos desglosables del Programa de Empleo Temporal, el reporte del Primer trimestre 2011 y el Presupuesto Total Ejercido reporta un aproximado a 806 millones de pesos para gastos de operación de la SEDESOL (98.2%) y 1.8% (casi 15 millones de pesos) para gastos en mantenimiento. En suma, el gasto unitario equi-

vale a cerca de 3 mil pesos por persona cuya asignación comprendería alrededor de 273 personas atendidas (ver tabla 3).

Tabla 3. Gastos desglosables del PET, 2011

Concepto	SEDESOL	
1. Gastos en Operación:	805,951,587.70	98.2
1.a Gastos Directos	790,352,810.00	96.3
1.a.i Gasto por subsidios (Cap. 2000 y 3000)	779,927,286.00	95
1.a.ii Gasto en personal (Cap. 1000)	10,425,524.00	1.3
1.b Gastos Indirectos (Cap. 2000 y 3000)	15,598,777.70	1.9
2. Gastos en Mantenimiento:	14,968,844.58	1.8
3. Sub Total	820,920,432.28	100
3. Gastos en Capital	n.d.	
4. Gasto Unitario:	3006.22	
(1. + 2.) / Población atendida		
Población atendida	273074	
SEMARNAT 3. Subtotal	498,480,900.00	100

Fuente: Elaborado en base a SEDESOL, cuadro "Presupuesto total ejercido" y SEMARNAT, "Reporte tercer trimestre 2011, PET". Secretaría de Desarrollo Social, SEDESOL, <http://www.sedesol.gob.mx/es/SEDESOL/>

Por lo que respecta a la cobertura del PET en Juárez durante el periodo 2009-2010 se tiene que aquella incrementó en 45% en el caso de los atendidos y aumentó un 93.41% en el caso del grupo de los colocados en el mismo periodo. Pero lamentablemente, la variación porcentual de personas colocadas por el PET en el periodo 2010-2011 fue negativa al descender a -33.10% (ver tabla 4). Esta situación se supondría en general optimista al advertir que este grupo de población es beneficiario del PET, en tanto reciben recursos en efectivo o en especie; lo desafortunado de esta lectura es que ser una persona atendida o colocada no significa que se le contrate en programas de empleo permanente, sino que se le auxilia de manera temporal.

Tabla 4. Cobertura del PET en Juárez, 2009-2010

Juárez	2009		2010		2011	Variación % Atendidos	Variación % Colocados
	Atendidos	Colocados	Atendidos	Colocados	Colocados	2009-2010	2010-2011
Programa Empleo Temporal	4,891	2,535	7,092	4,903	3,280	45.0	-33.10

Fuente: Elaboración propia con base en el Servicio Nacional de Empleo. Información disponible en el sitio <http://www.empleo.gob.mx/wb/BANEM/B>.

En el caso de las personas beneficiadas cabe matizar que el género y la edad de una u otra es relevante. Como prueba se observa que los beneficiarios por el PET en Juárez en el año ascendió a un total de 2,509 personas de las cuales 806 correspondió a mujeres (32.1%) y 1,703 a hombres (67.9%). En el caso de la edad, los grupos más beneficiados oscilaron entre los 15 y los 64 años de edad al comprender alrededor del 98% de la población beneficiada por el PET (ver tabla 5).

Tabla 5. Beneficiarios del PET en Juárez, 2012.

Grupo	Beneficiarios	Mujeres	Hombres	% total
Total	2,509	806	1703	100
0 a 14	1	0	1	0.04
15 a 29	1240	430	810	49.42
30 a 64	1211	367	844	48.27
65 y más	57	9	48	2.27

Fuente: Anexo 12 en http://www.sedesol.gob.mx/es/SEDESOL/Evaluaciones_Anuales_2011

La revisión del registro de beneficiarios en los programas sociales de la SEDESOL para Juárez 2012 capta una cantidad aproximada a

las 155 mil personas (ver tabla 6). De esa cifra, el padrón de beneficiarios solamente contabiliza un total de 394 personas que equivalen a apenas 0.26 puntos porcentuales del total. Es decir, una cifra irrelevante. Por su parte, los programas más exitosos en materia de desarrollo social son el programa Oportunidades, el programa Liconsa y el programa Hábitat, toda vez que el número de beneficiarios captados por estos tres programas representa casi el 87% del total; el otro 13% se distribuye en 8 programas restantes.

Tabla 6. Número de beneficiarios en Juárez de los programas sociales de SEDESOL, 2012

Oport	Liconsa	Pal	70y+	Hábitat	PEI madres	Tu Casa	PET	Pasprah	REI resp	Paja	Total (%)
90435	29379	11068	6631	14454	1837	98	394	8	101	5	154410
58.57	19.03	7.17	4.29	9.36	1.19	0.06	0.26	0.01	0.07	0.01	100

Donde: Oport. Programa de desarrollo humano Oportunidades; Liconsa, Programa de abasto social de leche; PAL, Apoyo alimentario; 70y+, Programa 70 y más; Hábitat, Programa Hábitat; PEI madres, Padres y madres trabajadores del programa estancias infantiles para apoyar a madres trabajadoras; Tu Casa, Programa de ahorro, subsidio y crédito para la vivienda "Tu casa"; PET, Programa de empleo temporal; Pasprah, Programa de apoyo a los avecindados en condiciones de pobreza patrimonial para regularizar asentamientos irregulares; REI resp, Responsables del programa estancias infantiles para apoyar a madres trabajadoras; Paja, programa de atención a jornaleros agrícolas, entre otros.

Fuente: Elaboración propia. http://www.sedesol.gob.mx/es/SEDESOL/Padron_de_beneficiarios

En el caso de la distribución de recursos del PET (ver tabla 7) se tiene que del presupuesto anual destinado (en cifras redondas) 6.5 de cada 10 pesos fueron para el apoyo económico de los beneficiarios; casi 2.8 de cada 10 se destinaron a la adquisición o arrendamiento de herramientas, materiales y equipo, y el resto, casi 0.70 de cada 10 pesos se destinó a las tareas de operación, supervisión, difusión, seguimiento y evaluación externa del programa.

Tabla 7. Distribución de recursos del PET

Concepto	Porcentaje
Presupuesto anual destinado al apoyo económico de los beneficiarios	65.27%
Presupuesto anual máximo destinado a la adquisición o arrendamiento de herramientas, materiales o equipo	28.00%
Presupuesto anual destinado a la operación, supervisión, difusión, seguimiento y evaluación externa del programa PET	6.73%

Fuente: Elaboración propia con base en el Servicio Nacional de Empleo. Información disponible en el sitio <http://www.empleo.gob.mx/wb/BANEM/B>.

En términos globales, la SEDESOL reporta un presupuesto aprobado para el PET —para el año fiscal 2011— de 2,885 millones, pero el presupuesto total asignado con clave 071 fue \$2,875,233,762.00 pesos; cuya distribución porcentual comprendió 27.4% para la SEDESOL, 17.3% para la SEMARNAT y 55.3% para la SCT. En resumen, el balance general del PET desde su año de inicio de operación —que tuvo lugar en 1997— estima que los beneficiarios de este programa han sido 265,731 personas en 2007; 156,716 en 2008; 236,160 en 2009 y se esperaba llegar a casi 300,000 en 2010.¹⁷ Esto significa que en Ciudad Juárez, los beneficiarios del PET han sido una cifra insignificante toda vez que este programa no representa ni se aproxima a un 10% del total nacional ni tampoco ha logrado subsanar el problema de desempleo que aqueja a los residentes de esta localidad. Sin embargo, cabe reconocer que las plazas cubiertas por los solicitantes que fueron colocados han representado una fuente de ingresos para ese reducido grupo de la población. Del mismo modo, la mayoría de ellos ha tenido oportunidad de participar en proyectos o actividades laborales relacionadas con el mejoramiento de la infraestructura local, favoreciendo con ello el estatus de emergencia social que atraviesa esta ciudad.

En definitiva, el diagnóstico realizado del PET conduce a aceptar que este programa emergió en Ciudad Juárez bajo un formato centra-

17 Fuente: http://www.sedesol.gob.mx/es/SEDESOL/Empleo_Temporal_PET.

lizado, no autónomo, que como política ha intentado hacer frente a las contingencias coyunturales con la expectativa de contribuir a la protección social, cuya dinámica ha sido afectada por la desestabilización económica. En apariencia, el PET sí capta a un número limitado de usuarios que en términos reales solo representa un “abultamiento” en las estadísticas. Así lo muestran las cifras. Por ello, partiendo del hecho de que los beneficiarios del Programa Empleo Temporal solamente pueden hacer uso limitado del recurso otorgado, y considerando que los resultados del impacto social suponen limitaciones para su interpretación, dado su carácter temporal, es pertinente admitir que queda pendiente formular un índice que permita monitorear los resultados del PET, así como sus impactos, de modo que haga posible sugerir evaluaciones y diseños de política pública acordes con los esquemas de protección y política social en beneficio de la población de Ciudad Juárez. De esta forma, una propuesta —sujeta a revisión— de ese índice puede considerar los siguientes componentes evaluación sujeta a cobertura, edad de beneficiarios e ingresos asignados (ver ecuación 1).

$$IEPET_{i,j} = \frac{ICB_{i,j} + IEB_{i,j} + III_{i,j}}{3}; 0 \leq IEPET_{i,j} \leq 1$$

(ecuación 1)

Donde: $IEPET_{i,j}$ es el índice de evaluación del PET en la localidad i en el año j ; $ICB_{i,j}$ es el índice de cobertura de beneficiarios del PET en la localidad i en el año j ; $IEB_{i,j}$ es el índice de edad de los beneficiarios en la localidad i en el año j ; e $III_{i,j}$ es el índice de ingresos asignados a cada beneficiario en promedio en la localidad i en el año j . Los parámetros de cada índice van de 0 a 1. Si es 1, ocurre que el PET sí cumple con su propósito y misión. Así se tiene que si aplicamos el cálculo del $IEPET_{i,j}$ para Juárez en el año 2010, el $ICB = \text{número de colocados/número de atendidos} = 4903/7902 = 0.6913$; el $IEB = \text{beneficiarios por grupo de edad/total de beneficiarios que equivale a } 1240/2509 = 0.4944$ y el $II = \text{logaritmo natural del gasto unitario por beneficiario entre } 10 \text{ sugiere que } II \text{ es } \ln \text{ de } 3006.22 / 10 = 0.8008$.

Por tanto, el IEPET de Juárez en el 2010 equivale a 0.6621, lo que significa que el Programa de Empleo Temporal únicamente está beneficiando al 66% de la población captada equivaliendo a 2 de cada 3 personas. Este dato no resulta necesariamente erróneo, ya que la evaluación de consistencia y resultados 2011-2012 del PET realizada por el Consejo nacional de evaluación (CONEVAL) reporta que en el 2010, el porcentaje de beneficiarios del programa que percibió una mejoría en sus ingresos y en sus condiciones de vida era del 70% y 71%, respectivamente.¹⁸ O también, el reporte de avances de los indicadores respecto de sus metas publicado por la SEDESOL indica que la medición anual observada para 2011 —por ejemplo— indica que el 70% de los beneficiarios del PET perciben una mejoría en sus condiciones de vida.

Por lo anterior, cabe no negar que el gobierno mexicano —incluido el gobierno municipal— ha pretendido encaminar las políticas de acción y redistributivas del Programa Empleo Temporal para solventar contingencias de la población más vulnerable sin necesariamente garantizar la competitividad ni la sustentabilidad de este programa ni de otros de desarrollo social en el mediano y largo plazo. En su caso, el PET al igual que Liconsa, Hábitat, Oportunidades o Tu Casa, pueden presumir de ser programas que intentan fungir como un soporte económico en tiempos de crisis social, pero dadas las características y circunstancias sociales de Ciudad Juárez y a sabiendas de que tales programas se implementan con la finalidad de mejorar las condiciones sociales predominantes, se hace necesario que los programas de desarrollo social logren incidir mediante la promoción y distribución equitativa de recursos y satisfactores que alcancen a satisfacer las necesidades cotidianas de la sociedad.

Por estas razones, el cumplimiento de los objetivos de la política social en esta localidad debe estar en función no solamente de la

18 Fuente: Informe final PET.pdf. Evaluación y consistencia de resultados 2011-2012 del PET. SEDESOL. S-071. http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/pages/evaluacion/evaluaciones/consistencia/evaluaciones_de_Consistencia_y_resultados_2011-2012.es.do

colocación o la cobertura de las plazas o vacantes que se vayan presentando dentro de la dinámica del programa o bien desde el soporte económico que estas actividades puedan brindar, sino también en una posible medición del fortalecimiento o gestación de ciertos y determinados valores cívicos que mediante los proyectos o actividades laborales implementadas como parte del PET puedan desarrollarse. Por consiguiente, el Programa Empleo Temporal puede y debe hacer un mayor esfuerzo por abarcar la mayor parte de los rubros de atención que este programa maneja, ya que en contextos sociales como el de esta ciudad fronteriza, cuestiones como la salud pública, el fomento de la identidad social a partir de elementos culturales de corte histórico, el apoyo a una gran cantidad de jóvenes que en la actualidad no cuentan con un empleo ni tienen acceso a la educación, los esfuerzos por lograr una cultura de sustentabilidad y respeto al medio ambiente, así como el desarrollo de actividades, talleres o cursos que fomenten la cultura cívica en la ciudad, son determinantes y aspectos fundamentales que den cabida a la búsqueda de la tan citada recomposición del tejido social, es decir, de la reestructuración social, política y económica en la vida comunitaria de Ciudad Juárez. La invitación es que estemos atentos y atentas al transcurso de los acontecimientos.

Conclusiones

El crecimiento de las filas o tasas de desempleo se ha convertido en la década reciente en un problema de tal magnitud que, de no tomarse las medidas necesarias, puede traducirse en un problema de salud pública. Tan necesario resulta atender esta problemática que la instrumentación de la protección social a favor de los trabajadores requiere soportarse en una plataforma de políticas del ámbito laboral, productivo, económico, demográfico, social y asistencial, a partir de las cuales sea posible superar las situaciones de riesgo para el conjunto de la población sin afectar particularmente a los hogares marginados y/o más pobres.

Sin lugar a dudas, las políticas eficaces para corregir la pobreza, la desigualdad y la falta de oportunidades son una necesidad apremiante

en la comunidad mexicana. La redistribución de la riqueza, la protección, la cohesión y la justicia social deben considerarse como una parte medular en el diseño de las políticas públicas, ya que no solo proporcionan un conjunto de instrumentos para regular y complementar las instituciones del mercado y las estructuras sociales, sino que aseguran que el radio de influencia de la protección social tienda a ser no limitada. Según puede observarse en los hallazgos de este trabajo, la protección social y su relación con el ámbito laboral representan un desafío para México y de manera particular para Juárez. Por ende, es necesario reformular la política social en aras de conseguir un mayor impacto a largo plazo para beneficio de los sectores más vulnerables del país.

La protección social puede aceptarse como un instrumento útil para la promoción del bienestar humano que favorece la integración y equidad de hombres y mujeres en situación de vulnerabilidad. En el caso de la protección social, los programas de emergencia vinculados específicamente con el empleo temporal deben operar bajo mecanismos eficaces que respondan a situaciones de crisis para aportar ingresos a los grupos de población más vulnerable. En estas condiciones, las experiencias caóticas en materia de desempleo ocurridas en Juárez implicaron como alternativa de protección social el Programa de Empleo Temporal en el marco de la estrategia Todos somos Juárez. En síntesis, el PET es un programa necesario, pero no suficiente para superar los problemas de empleo, seguridad y crisis que se padecen en la ciudad. La dificultad más importante del PET consiste en su baja cobertura no solo en términos de cantidad de beneficiarios, sino en los esquemas de calidad o prestaciones otorgadas. Los resultados del impacto social de este programa desde la postura de la política social suponen limitaciones para su interpretación; si partimos del hecho de que los beneficiarios solamente pueden hacer uso limitado de este recurso y de manera temporal, sucede que no cabe la posibilidad de preservar de manera permanente el empleo y mucho menos prestaciones adecuadas. Por tanto, pese a que los informes de este programa indiquen que capta a un gran número de usuarios —que solo terminan inflando las estadísticas— resulta que los beneficios son temporales y

limitados. Así mismo, otra limitación del programa surge cuando estipula que para ser beneficiario del PET debe ocurrir que incluye a personas afectadas por la baja oferta laboral o a agentes vulnerables que para acceder a apoyos económicos deben garantizar su participación en proyectos comunitarios o los establecidos en el programa. Por tanto, vale sugerir que cada programa que opere bajo un esquema de protección social ha de tener como objetivo aplicarse de manera permanente, de modo que permita no solo elevar las capacidades de los individuos y sus familias para cubrir sus necesidades básicas, sino lograr la coordinación de tareas diversas que permitan tanto la asignación eficiente de los recursos públicos como el fomento a la participación ciudadana.

Referencias

- Agencia informativa latinoamericana. Masiel Fernández Bolaños en http://www.prensa-latina.cu/index.php?option=com_content&task=view&id=539991&Itemid=1. Consulta el 30 de agosto de 2012.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2000). *Protección social para la equidad y el crecimiento*. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank.
- Barraza, Laurencio. (2009). *Diagnóstico sobre la realidad social, económica y cultural de los entornos locales para el diseño de intervenciones en materia de prevención y erradicación de la violencia en la región norte: El caso de Ciudad Juárez, Chihuahua*. México. Recuperado el 28 de noviembre de 2011 en: <http://bit.ly/sDIQEF>.
- Ceja, Concepción (2004). “La política social mexicana de cara a la pobreza”, en: *Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales Script Nova*, noviembre de 2004, vol. VII, núm. 176. Universidad de Barcelona (en línea). Disponible en <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-176.htm>.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2011). *La protección social de cara al futuro: acceso, financiamiento y solidaridad*. Recuperado el 25 de marzo de 2011 en: <http://bit.ly/rQL1V7>
- El Financiero*. “Empleo, pobreza y hambre”. Miércoles, 22 de agosto de 2012. Redactor: Margarita Vega en <http://www.elfinanciero.com.mx/>

- [index.php?option=com_k2&view=item&id=36127&Itemid=26](http://www.elfinanciero.com.mx/index.php?option=com_k2&view=item&id=36127&Itemid=26)
Consulta el 23 de julio de 2012
- El Financiero*. Rosalinda Velez Juárez, secretaria del Trabajo y Previsión Social. Cuartoscuro. Edgar Amigón/Finsat. Empleo, Pobreza y Hambre. Lunes, 23 de julio de 2012. 11:32. Redactor: Miriam Castro en http://www.elfinanciero.com.mx/index.php?option=com_k2&view=item&id=31426:&Itemid=26. Consulta el 23 de agosto de 2012.
- El Universal*. Luis Carlos Cano C. “El número de despidos este año es menor al de 2001, afirman representantes de las plantas maquiladoras y la Cámara Nacional de la Industria de Transformación”. Jueves 02 de mayo de 2002 en http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/noticia.html?id_nota=45443&tabla=estados. Consulta el 19 de julio de 2012
- http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/noticia.html?id_nota=45443&tabla=estados. Consulta el 19 de julio de 2012.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2012). XIII Censo de Población y Vivienda .Aguascalientes. <http://www.inegi.org.mx/>
- Mexico Solidarity Network, Red de solidaridad con México en <http://www.mexicosolidarity.org/post/2011/september/desempleoenciudadju%C3%A1rez>. Consulta el 19 de agosto de 2012.
- Montoro, Ricardo (1997). Capítulo 2, Fundamentos Teóricos de la Política Social. Texto disponible en el sitio http://www.uam.es/personal_pdi/economicas/rmontoro/Mis%20articulos/politicassocial.pdf
- Morales Ramírez, María Ascensión. (2006). “Protección social ¿un concepto dinámico?” *Revista Latinoamericana de Derecho Social*: Instituto de Investigaciones Jurídicas. Recuperado el 7 de Abril de 2011 en: <http://bit.ly/vGBI3z>
- Organización Internacional del Trabajo, OIT (2012) en http://www.oit.org.pe/index.php?option=com_content&view=article&id=2528:-casi-7-millones-de-jovenes-estan-desempleados-y-unos-27-millones-estan-confinados-a-la-informalidad-en-america-latina-

- y-el-caribe&catid=117:ultimas-noticias&Itemid=1305. Consulta el 10 de agosto de 2012.
- Organización Internacional del Trabajo, OIT (2012). Nota *Casi 7 millones de jóvenes están desempleados y unos 27 millones están confinados a la informalidad en América Latina y el Caribe*. Viernes, 10 de Agosto de 2012. LIMA en http://www.oit.org.pe/index.php?option=com_content&view=article&id=2528:-casi-7-millones-de-jovenes-estan-desempleados-y-unos-27-millones-estan-confinados-a-la-informalidad-en-america-latina-y-el-caribe&catid=117:ultimas-noticias&Itemid=1305. Consulta el 10 de agosto de 2012.
- Ortiz, Isabel (2007). Estrategias nacionales de desarrollo Guías de orientación de Políticas Públicas. New York: Organización de Naciones Unidas, Departamento de asuntos Económicos y Sociales. Recuperado el 18 de noviembre de 2011 en: <http://bit.ly/vknsQD>
- Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, PND. Presidencia de la República. México (en línea). Disponible en <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=documentos-pdf>
- Presidencia de la República. Sitio <http://presidencia.gob.mx/>. Consulta el 09 de agosto de 2012.
- Programa de Empleo Temporal, PET (2010). SEDESOL. Obtenido el 17 de Marzo de 2012 en <http://bit.ly/xIeXAe>
- Saavedra, Raúl (1968). Política social: un marco de referencia. Universidad de Chile. Chile.
- Salazar y Valdrini (1988). Análisis del concepto política social. Universidad de Valencia. España.
- Salcedo, Diego (2004): Las políticas de empleo y apoyo a las Pymes Industriales en la Provincia de Mendoza. Beca de Iniciación CIUNC Segundo Año, Mendoza.
- Samuelson y Nordhaus (1995). Economía. Décimo tercera edición. Mc Graw Hill. México.
- Santibáñez Romellón, Jorge. (Coord.). (2007). *Trabajo Temporal y Migración Internacional a partir de la experiencia México-Canadá*. México: El Colegio de la Frontera Norte, Miguel Ángel Porrúa.

- Secretaría de Desarrollo Social, SEDESOL en http://www.sedesol.gob.mx/es/SEDESOL/Empleo_Temporal_PET. Consulta el 11 y 29 de agosto de 2012.
- Secretaría de Desarrollo Social, SEDESOL, <http://www.sedesol.gob.mx/es/SEDESOL/>
- Secretaría de Desarrollo Social. SEDESOL (2012). Informe final PET.pdf. Evaluación y consistencia de resultados 2011-2012 del PET. SEDESOL. S-071. http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/pages/evaluacion/evaluaciones/consistencia/evaluaciones_de_Consistencia_y_resultados_2011-2012.es.do
- Servicio Nacional de Empleo. Información disponible en el sitio <http://www.empleo.gob.mx/wb/BANEM/B>.
- Sottoli, (2002) La política social mexicana de cara a la pobreza, cuya descarga gratuita está disponible en el sitio <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-176.htm>. Además ver referencia bibliográfica en este artículo
- Velázquez, Héctor. Profesor de Economía. Entrevista de Héctor Moctezuma, columnista de *Milenio* EdoMex. Video del 16 de agosto de 2010. Ver <http://www.youtube.com/watch?v=AoWIHnc8dY0>.

Resumen

Las tasas de divorcio han crecido en México sostenidamente en las últimas décadas. Sin embargo, la investigación respectiva es escasa, por lo que se conoce poco la experiencia del divorcio en este país. Por ello, el objetivo de este estudio es explorar los factores que predicen el ajuste psicosocial en una muestra de adultos divorciados y en proceso de divorcio en Monterrey, México. Específicamente, se pretende conocer las diferencias de género en las variables que facilitan la adaptación a la vida post divorcio. Los resultados muestran que los principales factores predictores del bienestar de los hombres divorciados son el tiempo de cohabitación con la ex esposa y el tener una pareja actualmente. En las mujeres la variable que impactó más respuestas de ajuste fue el empleo. Estos resultados apuntan a que el bienestar en la vida después del divorcio se nutre de diferentes factores en los hombres y en las mujeres.

Palabras clave: divorcio, género, ajuste psicosocial, México

Abstract

Divorce rates have increased during the last decades in México. However, research on the topic is still scarce, consequently, the experiences of divorced people from this country is not well understood. Due to this fact, the aim of this paper is to explore the variables that predict the post-divorce psychosocial adjustment among a sample of divorced people from Monterrey, Mexico. Particularly, it is intended to know the differences between males and females regarding the major factors that facilitate their adjustment to post divorce life. The results show that among men, the factors helping them adjust are time of cohabitation and having a new romantic partner. On the contrary, the most important variable contributing to women's adjustment was employment. These results indicate that well-being in post-divorce life has different sources among men and women.

Key words: Divorce, gender, psychosocial adjustment, Mexico

Predictores del ajuste psicosocial en divorciados de Monterrey, México: un análisis de género

Predictors of Post-divorce Adjustment among Adults from Monterrey, Mexico: A Gender Analysis

*Rogelio Rodríguez Hernández**
*Manuel Ribeiro Ferreira***

*Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctorado en Filosofía con orientación en Trabajo Social y Políticas comparadas de Bienestar Social por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Especialización: El apoyo social en poblaciones vulnerables y políticas sociales de atención a la familia. Adscripción: Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Correo electrónico: adelro@hotmail.com

**Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Laval, Quebec, Canadá. Especialización: Género, familia, políticas sociales de atención a la familia. Adscripción: Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Nuevo León. Correo electrónico: manuelribeiro-ferreira@hotmail.com.

Fecha de recepción: 16 de abril de 2012
Fecha de aceptación: 10 de octubre de 2012

Introducción

Una de las transformaciones que han experimentado las familias mexicanas desde la segunda mitad del siglo XX es el aumento de los divorcios. En este sentido, aún y cuando las tasas de divorcios en México son bajas comparadas con las mostradas por los países occidentales (ONU, 2009), han experimentado un crecimiento sostenido, principalmente desde la década de 1970. De esta forma, de acuerdo al Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), durante el año de 1971 se llevaron a cabo 3.2 disoluciones maritales por cada 100 matrimonios contraídos; en tanto, para el año de 2009 esa relación alcanzó 15.5 divorcios por cada 100 matrimonios (INEGI, 2001; 2012). Los años intermedios muestran una tendencia generalmente ascendente.

A pesar de este crecimiento, en la actualidad la investigación sobre el divorcio desde las distintas disciplinas de las ciencias sociales en México es escasa y aislada, por lo que es necesario desarrollar estudios que traten de comprender la experiencia de las personas divorciadas y sus familias en el contexto mexicano. La relevancia de estudiar este fenómeno en México estriba en que ello hará posible el brindar datos objetivos que fundamenten las políticas sociales e intervenciones de apoyo dirigidos al número creciente de familias donde ocurra un divorcio.

En otro orden de ideas, la investigación sobre el divorcio ha arrojado consistentemente que el mismo es una experiencia estresante, la cual tiende a provocar diversas consecuencias en varias áreas de la vida de los involucrados (Amato, 2000; Gähler, 2006; Kitson y Morgan, 1990). El divorcio es un evento que implica cambios en algunos aspectos de la vida, los que pueden ser generadores de problemas para el hombre o la mujer divorciada y hacia los cuales se deben adaptar. De esta manera, Berman y Turk (1981) encuentran seis categorías de adversidades que deben enfrentar las personas divorciadas: soledad, problemas con la ex pareja, con los hijos, con otras relaciones interpersonales, dificultades prácticas (por ejemplo, cocinar, limpiar la casa, etc.) y económicas. Similarmente, Mitchell-Flynn y Hutchinson (1993) encuentran que los principales problemas enfrentados por una

muestra de hombres norteamericanos durante el primer año después del divorcio fueron los económicos, los relativos a las relaciones interpersonales y la soledad.

Estas adversidades pueden tener consecuencias en el ajuste de la persona divorciada, tanto en el corto como en el largo plazo. Esto se traduce en que, como grupo y de manera general, los hombres y mujeres divorciados muestran un menor bienestar que las personas solteras, casadas y viudas (Booth y Amato, 1991; Evans y Kelley, 2004; Gähler, 2006; Wang y Amato, 2000). Asimismo, se ha encontrado que las personas divorciadas están menos satisfechas con los aspectos de su vida relacionados a las relaciones con la familia y con los amigos que las personas casadas (Forste y Heaton, 2004). Esta tendencia también se ha encontrado en otras dimensiones del bienestar, tales como el tener un propósito en la vida, autonomía, control sobre ambiente y crecimiento personal (Marks, 1996). Incluso se ha documentado que las personas divorciadas viven menos tiempo que aquellas casadas (Hemstron, 1996)

En aspectos más concretos del ajuste psicosocial, se ha encontrado que las personas divorciadas experimentan un mayor número de eventos dolorosos y estresantes en sus vidas, tales como problemas con la familia y en el trabajo (Garvin, Kalter y Hansell, 1993; Lorenz, Wirc-krama, Conger y Elder, 2006); más síntomas psiquiátricos y depresión, comparadas con aquellas casadas (Garvin, Kalter y Hansell, 1993; Lorenz, Simons, Conger y Elder, 1997; Rotermann, 2007). Aunado a ello, los individuos divorciados consumen alcohol en mayor medida que los casados (Magura y Shapiro, 1988) y muestran una mayor participación en conductas criminales (Lorenz, Simons, Conger y Elder, 1997).

No obstante, se debe mencionar que dichas reacciones ante el proceso de la disolución marital no se presentan de forma similar en todas las personas divorciadas. En este sentido, existe una serie de factores que moderan las respuestas a este estrés y que por tanto se relacionan con un mejor ajuste post separación. Entre estos factores están el ser la persona que inicia el divorcio (Kincaid y Caldwell, 1991; Wang y Amato, 2000), la escolaridad (Yárnoz, Guerra, Comino, Plazaola y Biurrun, 2008), el contar con un empleo (Booth y Amato, 1991), el te-

ner relación sentimental con alguien (Wang y Amato, 2000), el apoyo social (Sansom y Farnill, 1997; Smerglia, Miller y Kort-Butler, 1999), la edad (Yárnoz, Guerra, Comino, Plazaola y Biurrun, 2008) y los ingresos (Garvin, Katter y Hansell, 1993; Thabes, 1997).

Ahora bien, los hombres y las mujeres experimentan el divorcio y sus eventos asociados de forma distinta. Es decir, la experiencia del divorcio presenta un matiz de género. Algunos de los hallazgos que ilustran esta afirmación son que hombres y mujeres muestran patrones distintos de malestar a lo largo del proceso de separación (Bloom y Caldwell, 1981; Diedrick, 1991; Gähler, 2006) y que los factores que influyen la decisión de separarse son diferentes para cada género (Kalmijn y Poortman, 2006). En este sentido, al revisar y comparar los hallazgos relacionados con las consecuencias del divorcio en Estados Unidos y la India, Amato (1994) encuentra que aunque en ambos países el divorcio era un evento estresante, los efectos del mismo eran diferentes para los hombres y las mujeres en cada sociedad.

Dadas estas tendencias y en virtud de la escasez de los datos respectivos en contextos mexicanos, el presente trabajo tiene como objetivo el explorar los factores demográficos que impactan la adaptación ante el divorcio en una muestra de personas divorciadas y en proceso de divorcio. Específicamente, se tiene la intención de analizar el impacto de tales factores tomando en cuenta el género de las personas divorciadas. En vista del ya citado matiz de género encontrado en la investigación sobre el divorcio, se espera que los factores que impactan el ajuste psicosocial al mismo sean diferentes para cada género.

Método. De los participantes

El contexto donde se llevó a cabo la investigación fue la ciudad de Monterrey, Nuevo León, México y las personas invitadas a participar fueron adultos divorciados y personas que se encontraran en alguna fase del proceso legal del divorcio. La decisión de incluir en el estudio a personas que no hubieran completado los trámites del divorcio se da por la razón de que el divorcio legal en México es un proceso que puede extenderse por meses e incluso años, y en ocasiones las personas

no lo pueden consumir por motivos económicos. Sin embargo, una persona que aún no termina el legal de la disolución marital puede experimentar los mismos problemas que una persona divorciada, tales como problemas económicos, soledad, pérdida de contacto con los hijos, entre otros.

Las características que debieron poseer los candidatos potenciales para participar en el presente estudio fueron el ser mayor de edad, ser divorciado o estar en una fase de los trámites de divorcio y tener hasta cinco años de haber consumado la separación física del ex cónyuge. Por su parte, se excluyeron los participantes que hubieran experimentado dos o más divorcios. Este criterio se menciona debido a que con ello disminuirían las probabilidades de incluir personas con problemas psicopatológicos previos a las separaciones y que por tanto puedan contaminar los resultados relativos al ajuste.

De esta manera, la muestra definitiva consistió en 178 personas, con una sobrerrepresentación de mujeres (64.6%). En cuanto a su perfil general, el promedio de edad fue de 35.05 años (rango=20-56 años; $s=9.16$), la escolaridad media se ubicó en 12.31 años (rango=4-18 años; $s=3.06$) y el promedio de hijos por persona fue de 1.78 (rango=0- 5 hijos, $s=1.8$) (véase la tabla 1). En estas variables no hubo diferencias por género. Sin embargo, la variable género se asoció con la situación laboral: 4.8% de los hombres respondió que no trabajan fuera del hogar contra un 16.5% de las mujeres ($\chi^2[1]=5.2$; $p= \leq .05$) (véase la tabla 2).

De la instrumentación

- Medida de ajuste general negativo. Para medir el ajuste negativo se incluyó la Escala de Salud Personal (ESP), la cual fue creada en Nicaragua por Mezzich, Caldera y Berganza (1996) con el fin de identificar malestar psicológico general y sintomatología depresiva. Esta escala ha sido validada y adaptada a población mexicana por Valdéz y Salgado (2004). El cuestionario es autoadministrado y consta de 10 reactivos con opciones de respuesta del 1 al 4, donde 1 es “nunca” y 4 “casi siempre”. Un

ejemplo de reactivo es “ha tenido dificultades para dormir”. En la presente investigación esta escala arrojó un nivel alfa de .87.

Tabla 1. Características generales de la muestra

Muestra total (n=178)								
	Hombres (n=63)				Mujeres (n=115)			
	χ	s	χ	s	χ	s	t	gl
Edad	35.05	9.16	34.84	9.2	35.16	9.18	-0.225	176
Años de escolaridad	12.31	3.06	12.52	2.92	12.19	3.12	0.687	175
Número de hijos	1.8	1.23	1.68	1.26	1.86	1.22	-0.923	176
Edad de matrimonio	22.81	4.98	24	5.22	22.14	4.73	2.4*	175
Años de cohabitación con la ex pareja	9.86	7.87	8.38	6.77	10.69	8.34	-1.88	175
Meses desde la separación física	28.39	18.98	31.35	18.94	26.77	18.88	1.54	176
Muestra de personas que consumaron el divorcio (n=91)								
	Hombres (n=42)				Mujeres (n=49)			
	χ	s	χ	s	χ	s	t	gl
Meses desde el divorcio legal (n=91)	24.71	18.49	25.45	19.76	24.08	17.5	0.351	89
Meses entre la separación y el divorcio (n=91)	10.07	11.83	9.54	11.77	10.51	11.98	-0.385	89

* $p \leq .05$

- Medida de ajuste general positivo. Para medir el ajuste general positivo se empleó la escala de satisfacción con la vida de Diener (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985) adaptada al idioma español por Cabañero, Richart, Cabrero, Orts, Reig y Tosal (2004). Esta escala es autoadministrada, consta de cinco ítems con opción de respuesta tipo Likert. Un ejemplo de reactivo en

esta escala es “estoy satisfecho con mi vida”. El nivel alfa obtenido en la presente investigación fue de .76.

- Medida de ajuste a los aspectos particulares al divorcio. El divorcio implica desafíos tales como la soledad y la pérdida de un ser amado, los que no necesariamente están presentes en otros eventos estresantes. Por tal motivo, se adaptó al español y a la presente muestra la Prueba del Ajuste Psicológico a la Separación (PAST, siglas en inglés) (Sweeper y Haldford, 2006). Según sus autoras, este instrumento evalúa los aspectos centrales hacia los cuales una persona divorciada debe adaptarse. Para la adaptación del tal escala al contexto de investigación se llevó a cabo un proceso de traducción-traducción inversa. Posterior a esto, la escala fue sometida a un análisis factorial exploratorio, en donde se extrajeron tres factores que explicaron el 38% de la varianza y que congregaron 13 ítems. En el presente estudio, el primer factor fue llamado apego hacia la ex pareja y consta de ítems tales como “extraño mucho a mi ex pareja”. El segundo factor fue denominado inestabilidad emocional e incluye reactivos como “me enoja más que de costumbre”. El tercer factor fue denominado soledad negativa y se compone de reactivos del tipo “me siento aislado”. Cabe destacar que la estructura factorial es ligeramente diferente a la encontrada en el estudio original (Sweeper y Haldford, 2006). La consistencia interna de las tres subescalas fue de .85, .81 y .8, respectivamente.
- Datos generales. Además, cada aplicación incluyó una sección que pregunta información general, tal como sexo, edad, número de hijos, años de escolaridad, si ella o él inició el divorcio, tiempo de haber consumado la separación física, etc.

Del procedimiento

Se decidió buscar a los participantes potenciales en una serie de grupos de autoayuda de personas divorciadas y en instituciones donde se ofrecen diversos servicios sociales. Todas estas entidades se encontraron localizadas en el Área Metropolitana de Monterrey, Nuevo León,

México. Después de contactar a los participantes potenciales se les dio una explicación del estudio y una carta donde se describía a detalle el mismo. Al momento de explicarles el objetivo del estudio, se les enfatizaba que su participación era voluntaria, confidencial y en el momento y lugar que ellos lo desearan. Después de aclarar todas las dudas con respecto a la participación en el estudio, se les instruyó en el llenado de los instrumentos. Además, debido a que el proceso de divorcio suele ser doloroso, en especial en las primeras fases, a los participantes les fue mencionado que, si así lo requerían, podían recibir apoyo psicológico en un centro de salud mental localizado en esa ciudad.

Resultados

Características de la separación y el divorcio de los participantes

Respecto a las variables asociadas con el matrimonio y la separación/divorcio en los participantes se encontró que la media de edad para casarse fue de 22.81 años (rango= 14-42 años; $s=4.98$); existiendo diferencias estadísticamente significativas entre los géneros ($t[175]=2.4$; $p\leq.05$); de tal manera, los hombres se casaron a una edad promedio de 24 años y las mujeres a los 22.1 años. El tiempo medio de cohabitación con la ex pareja fue de 9.86 años (rango=0.3-30 años; $s=7.87$ años) y al momento de la participación en el estudio habían transcurrido como promedio 28.39 meses desde la separación física del ex cónyuge. En estas dos últimas variables no existieron diferencias significativas entre los géneros (véase la tabla 1).

Como ya se señaló, se decidió entrevistar tanto personas que ya habían concluido el proceso de divorcio como personas que aún se encontraban en una fase del mismo (separados). En este sentido, del total de los participantes entrevistados, 51.12% estaban ya divorciados mientras que 48.88% aún no concluían el proceso legal del divorcio.

En las personas divorciadas, el tiempo entre la separación física del cónyuge y la conclusión del divorcio tuvo una media de 10.07 meses, sin que esto estuviera asociado con el género ($t[89]=-2.37$; $p\geq.05$) (véase la tabla 1). Respecto a la decisión de divorciarse, 52.6% de las

mujeres mencionaron que ellas decidieron el fin del matrimonio, contra 19.4% de los hombres que afirmaron lo mismo. Por su parte, 10.5% de las mujeres mencionaron que el varón inició el divorcio; en cambio, 19.4% de varones afirmaron que la mujer decidió la separación. En dicha pregunta se incluyó una opción referente a si la separación la habían decidido ambos. Dicha opción fue elegida por el 36.8% de las mujeres y por el 61.3% de los hombres. Las variables género y persona que tomó la decisión mostraron estar asociadas de forma estadísticamente significativa ($\chi^2[2]=18.45$; $p \leq .01$) (véase la tabla 2).

Tabla 2. Características generales de la muestra (continuación)

		General (n=178)	Hombres (n=63)	Mujeres (n=115)		
		f(%)	f(%)	f(%)	χ^2	gl
Empleo	Sí	156(87.6)	60(95.2)	96(83.5)	5.2*	1
	No	22(12.4)	3(4.8)	19(16.5)		
Iniciador	El entrevistado	72(40.43)	12(19.4%)	60(52.6%)	18.45**	2
	La ex pareja	24(13.5)	12(19.4%)	12(10.5%)		
	Ambos	80(44.9)	38(61.3%)	42(36.8%)		
Pareja actual	Sí	57(32)	22(34.9%)	35(30.4%)	0.376	1
	No	121(68)	41(65.1)	80(69.6%)		

* $p \leq .05$;
** $p \leq .01$

Asimismo, se preguntó a los entrevistados si al momento de participar tenían una pareja sentimental y la mayoría contestó negativamente. De esta manera, del total de personas entrevistadas 68% mencionaron no tener pareja (véase la tabla 2). En este caso, el género no se asoció con dicha variable ($\chi^2[1]=.376$; $p > .05$).

Cabe señalar que sí se comparan las características generales de esta muestra con la información recabada por el INEGI (2009) sobre los divorciados en México se notan algunas diferencias. Así, la muestra en esta investigación fue más joven, duró menos tiempo casada, se casó en edades más jóvenes, tuvo más años de escolaridad y estuvo en

mayor grado en el mercado laboral, que el común de los divorciados, según la información del INEGI (2012).

Ajuste psicosocial

En relación con las respuestas de ajuste psicosocial mostradas por los participantes del estudio, se encontró que hombres y mujeres obtuvieron puntajes medios muy similares en casi todas las variables, tal como se aprecia en la tabla 3. Es decir, ambos géneros mostraron estar igualmente satisfechos con la vida, añoraron en niveles similares al ex cónyuge y manifestaron en grados similares inestabilidad emocional y sensación de soledad. No obstante, las mujeres tuvieron niveles más altos de malestar general que los hombres ($t[175]=2.4$; $p \leq .05$).

Por otro lado, para predecir las variables de ajuste a partir de las conocer el impacto de las variables demográficas y generales se llevaron a cabo una serie de análisis de regresión múltiple. El método empleado fue el de pasos sucesivos (*stepwise*) y se llevaron a cabo análisis para cada género de manera separada. Las variables predictoras fueron la edad, la escolaridad, el empleo, el tiempo de cohabitación con la ex pareja, el tiempo transcurrido desde la separación física, el ser iniciador del divorcio y el poseer una pareja en la actualidad. Además, es necesario señalar que las variables medidas en un nivel nominal, tales como el tener pareja en la actualidad, se introdujeron en las ecuaciones de regresión como variables ficticias (*dummy variables*).

Para los participantes varones las variables que predijeron el mayor número de respuestas de ajuste psicosocial fueron el tener una pareja sentimental y el tiempo de cohabitación con la ex pareja. Así, el tener una pareja sentimental en el momento actual predijo una disminución en los niveles de malestar ($\beta = -.34$, $t[55] = -2.92$, $p < .05$), de apego hacia el ex cónyuge ($\beta = -.47$, $t[55] = -3.9$, $p < .01$), de alteración emocional $\beta = -.23$, $t[55] = -1.89$, $p < .05$ y de soledad negativa ($\beta = -.27$, $t[55] = -2.1$, $p < .01$). Por su parte, entre más años hubiera vivido un participante con la ex esposa, se incrementaban de manera significativa los niveles de malestar psicológico ($\beta = .42$, $t[55] = 2.7$, $p < .001$),

alteración emocional ($\beta = .44, t[55]=2.6, p < .05$) y soledad negativa ($\beta = .32, t[55]=1.79, p < .05$).

Tabla 3. Medias y desviaciones estándar de las variables de ajuste en los hombres y mujeres participantes

	Hombres (n=63)		Mujeres (n=115)			
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	t	gl
Satisfacción con la vida	15.7	4.52	15.85	4.51	-0.27	176
ESP	19.84	5.46	22.24	6.33	-2.54*	176
Apego hacia la ex pareja	12.28	6.08	11.89	6.36	0.4	174
Inestabilidad emocional	8.8	4.68	9.8	4.7	-1.37	174
Soledad negativa	5.8	3.54	5.6	3.33	0.38	174

* $p \leq .05$

A su vez, los años de escolaridad predijeron de forma significativa aumentos de satisfacción con la vida ($\beta = .5, t[55]=-3.9, p < .01$) y disminución del nivel de malestar ($\beta = -.56, t[55]= -2.38, p < .05$). Además de la escolaridad, la satisfacción con la vida también fue impactada negativamente por la edad ($\beta = -.16, t[55]= -1.78, p < .05$) y el tiempo de separación ($\beta = .47, t[55]= 3.4, p < .01$).

El que el hombre tomara la decisión del divorcio impactó de manera negativa sus niveles de malestar ($\beta = -.22, t[55]= -1.82, p < .05$) y de alteración emocional ($\beta = -.4, t[55]= -3.04, p < .05$). Como ya se indicó, la edad impactó negativamente la satisfacción con la vida; sin embargo, influyó en la disminución de los niveles de alteración emocional ($\beta = -.31, t[55]= -3.13, p < .05$). Se debe destacar que, contra lo que pudiera pensarse, el que el varón tuviera un empleo predijo un crecimiento de los niveles de soledad negativa ($\beta = .24, t[62]= 1.74, p < .05$). El resto de los predictores no tuvieron impactos significativos en las variables de ajuste (véase la tabla 4).

Tabla 4. Impacto de las variables demográficas sobre las respuestas de ajuste psicosocial en los hombres

		Satisfacción con la vida	ESP	Apego a la ex pareja	Alteración emocional	Soledad negativa
	R ²	0.23	0.26	0.24	0.17	0.09
	F	3.6**	4.06*	3.71**	2.71*	1.86*
	gl	7	7	7	7	6
Edad	B	-0.16	-	-	-0.31	-
	β	-0.33	-	-	-0.61	-
	t	-1.78*	-	-	-3.13	-
Escolaridad	B	0.78	-0.56	-	-	-
	β	0.5	-0.3	-	-	-
	t	3.9**	-2.38*	-	-	-
Trabajo	B	-	-	-	-	3.9
	β	-	-	-	-	0.24
	t	-	-	-	-	1.74*
Tiempo de cohabitación	B	-	0.34	-	0.3	0.16
	β	-	0.42	-	0.44	0.32
	t	-	2.7**	-	2.6*	1.79*
Tiempo de separación	B	0.11	-	-	-	-
	β	0.47	-	-	-	-
	t	3.4**	-	-	-	-
Iniciador	B	-	-1.9	-	-3.03	-
	β	-	-0.22	-	-0.4	-
	t	-	-1.82*	-	-3.04*	-
Pareja	B	-	-3.9	-5.97	-2.3	-2.04
	β	-	-0.34	-0.47	-0.23	-0.27
	t	-	-2.92**	-3.9**	-1.89*	-2.1*

*p≤.05; **p≤.01.

Nota: solo se incluyen los coeficientes estadísticamente significativos.

Con respecto al impacto de los mismos factores en las variables de ajuste de las mujeres participantes, la variable que mostró tener un impacto significativo sobre el mayor número de respuestas de ajuste fue el tener empleo, el cual predijo un aumento de la satisfacción con la vida ($\beta = .27, t[106] = 2.97, p < .01$) y una disminución de los niveles de malestar ($\beta = -.16, t[106] = -1.58, p < .05$) y del apego hacia la ex pareja ($\beta = -.19, t[62] = -2.12, p < .05$). No obstante, debe señalarse que el porcentaje de varianza explicada del malestar general fue de solo 1% (véase la tabla 5).

En relación con las variables que predijeron significativamente dos indicadores de ajuste psicosocial en las mujeres, se encontró que la escolaridad influyó para que los niveles de satisfacción con la vida aumentaran ($\beta = .19, t[106] = 1.78, p < .05$) y los niveles de soledad negativa disminuyeran ($\beta = -.19, t[106] = -1.98, p < .05$). El tener una pareja al momento de la participación en el estudio predijo un crecimiento en la satisfacción con la vida ($\beta = .24, t[106] = 2.53, p < .05$) y una disminución en los niveles de apego hacia la ex pareja ($\beta = -.16, t[106] = -1.7, p < .05$).

Además, el tiempo de separación impactó negativamente el grado de apego hacia el ex cónyuge ($\beta = -.19, t[106] = -1.9, p < .05$), mientras que el haber decidido el divorcio predijo negativamente los niveles de apego hacia el ex cónyuge ($\beta = -.28, t[106] = -3.14, p < .01$). En tanto, a diferencia de los hombres, la edad ni el tiempo de cohabitación con la pareja predijeron ninguna de las variables de ajuste en las mujeres. Asimismo, la alteración emocional no fue impactada por ninguna de las variables independientes en las mujeres (véase la tabla 5).

Discusión

Con respecto a las similitudes de los resultados de la presente investigación con los arrojados por estudios llevados a cabo con muestras provenientes de los Estados Unidos y Europa Occidental (véase Amato, 2000), se tiene que algunas tendencias se confirman. En este sentido, la literatura muestra que tener un mayor nivel educativo, el poseer un empleo, el haber iniciado el divorcio y tener una pareja sentimental

se encuentra asociado positivamente con mejores respuestas de ajuste personal (Amato, 2000). En la presente investigación, estos factores tuvieron un impacto en varias respuestas de adaptación al divorcio.

Por otra parte, se encontró que el impacto de algunas de esas variables en el ajuste psicosocial fue diferente para cada género. Esto se manifestó en el hecho de que el porcentaje de varianza explicada en todas las variables de ajuste psicosocial fue mayor en hombres que en las mujeres. Además, a diferencia de las mujeres, en los hombres las variables relacionadas con el tiempo, específicamente la edad y el tiempo de cohabitación con la ex esposa, predijeron algunas respuestas de ajuste. De esta manera, la edad tuvo un efecto negativo en la satisfacción con la vida y en el malestar. Es decir, entre mayor era la edad del varón entrevistado disminuía su satisfacción con la vida, aunque también disminuía su malestar general. Además de esto, entre mayor tiempo había vivido un hombre con su ex esposa más problemas de ajuste tenía.

Aunado a lo anterior, el tener una pareja al momento de la entrevista impactó un mayor número de variables de ajuste en los hombres que en las mujeres. Con la excepción de la variable relativa a la soledad negativa, en todas las variables de ajuste psicosocial los varones fueron beneficiados por el hecho de sostener una nueva relación sentimental. Por el contrario, el tener una pareja impactó el bienestar de las mujeres solamente en las áreas relacionadas con la satisfacción con la vida y el apego hacia la ex pareja. Este resultado puede deberse a que los hombres divorciados tienen en mayor medida que las mujeres divorciadas, a la nueva pareja como una de sus principales fuentes de apoyo social (Burrell, 2002); en consecuencia, esa nueva relación sentimental jugaría un papel muy importante en el bienestar o ajuste de ellos.

En el caso de las mujeres, el tener un empleo fuera del hogar fue la variable que predijo significativamente la mayoría de sus respuestas de ajuste. Esto es, el empleo, en ellas, ayudó a incrementar su satisfacción en la vida y disminuir tanto su malestar general como el apego hacia el ex cónyuge. Esto puede significar que el llevar a cabo una actividad y recibir recursos económicos por la misma podría ayudarles a incrementar su sensación de valía y control sobre el ambiente, lo que traería

Tabla 5. Impacto de las variables demográficas sobre las respuestas de ajuste psicossocial en las mujeres

		Satisfacción con la vida	ESP	Apego a la ex pareja	Alteración emocional	Soledad negativa
	R ²	0.11	0.01	0.14	-	0.04
	F	3.05**	1.02*	3.56**	-	1.63*
	gl	7	7	7	-	7
Edad	B	-	-	-	-	-
	β	-	-	-	-	-
	t	-	-	-	-	-
Escolaridad	B	0.24	-	-	-	-0.21
	β	0.17	-	-	-	-0.19
	t	1.78*	-	-	-	-1.98
Trabajo	B	3.38	-2.68	-3.36	-	-
	β	0.27	-0.16	-0.19	-	-
	t	2.97**	-1.58*	-2.12*	-	-
Tiempo de cohabitación	B	-	-	-	-	-
	β	-	-	-	-	-
	t	-	-	-	-	-
Tiempo de separación	B	-	-	-0.06	-	-
	β	-	-	-0.19	-	-
	t	-	-	-1.9*	-	-
Iniciador	B	-	-	-2.66	-	-
	β	-	-	-0.28	-	-
	t	-	-	-3.14**	-	-
Pareja	B	2.34	-	-2.2	-	-
	β	0.24	-	-0.16	-	-
	t	2.53*	-	-1.7*	-	-

*p≤.05;

**p≤.01.

Nota: solo se incluyen los coeficientes estadísticamente significativos.

como resultado su mejoramiento en algunas áreas del ajuste personal. Cabe señalar que el no haber encontrado este efecto en los varones puede deberse a que solo un pequeño porcentaje de los mismos estaban fuera del mercado laboral, por lo que cabría preguntarse si incluyendo más hombres desempleados, el efecto positivo del trabajo en el

bienestar también se manifiesta. Se recomienda en los estudios futuros sobre el tema tomar esto en consideración.

Por lo que respecta a las diferencias en los puntajes promedios de las variables de ajuste, llama la atención que no se encontraron diferencias de género en todas las respuestas de ajuste psicosocial, con la excepción del malestar general, donde las mujeres obtuvieron puntajes más altos que los varones. Esto va en la línea con lo argumentado por Amato (2000), quien después de revisar varios estudios empíricos sobre las diferencias de género en la adaptación al divorcio, argumenta que no existe evidencia suficiente para afirmar si son los hombres o las mujeres quienes tienen un mejor ajuste después de la disolución del matrimonio.

En resumen, aunque hay pocas diferencias entre los géneros con respecto al nivel de ajuste psicosocial después del divorcio, existieron algunos contrastes respecto a los factores que impactan el ajuste en cada uno de los géneros. De tal manera, los hombres fueron beneficiados mayormente por el tener una pareja y se vieron perjudicados en mayor grado por el tiempo que vivieron con la ex esposa. En tanto, varias áreas de la adaptación de las mujeres fueron favorecidas por el hecho de tener un empleo. Además, el porcentaje de varianza explicada en el ajuste personal fue mayor en los hombres que en las mujeres. Entonces, los resultados aquí mostrados señalan la existencia de una tendencia de género en el divorcio; específicamente, apuntan a que el bienestar en la vida después del divorcio se nutre de diferentes factores en los hombres y en las mujeres.

En lo referente a las limitaciones de la presente investigación, se puede citar el carácter transversal de su diseño, lo que no permite confirmar la dirección causal de las variables planteadas. Además, se debe mencionar el tamaño de la muestra y el carácter no probabilístico de la selección de la misma como otra limitante. Por tal motivo, los futuros estudios sobre el tema deben incluir muestras de tamaño representativo o que incluyan personas que no asistan a grupos o instituciones de apoyo a los divorciados, de tal manera de poder entender la complejidad de la experiencia del divorcio en México.

Bibliografía

- Amato, P. R. (1994). The impact of divorce on men and women in India and the United States. *Journal of Comparative Family Studies*, 25, 2, 207-217.
- (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 4; 1269-1287.
- Berman, W. H. y D. C. Turk (1981). Adaptation to Divorce: Problems and Coping Strategies. *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 43, No. 1, pp. 179-189.
- Bloom L. y R. A. Caldwell (1981). Sex Differences in Adjustment during the Process of Marital Separation. *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 43, No. 3, pp. 693-701.
- Booth, A. y P. R. Amato (1991). Divorce and Psychological Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, Vol, 32, 396-407.
- Burrell, N. A. (2002). Divorce: How spouses seek social support. En M. Allen y R. Preiss (Eds.) *Interpersonal communication research: Advances through metaanalysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Pp 247-262
- Cabañero, M.J., M. Richart, J. Cabrero, M. I. Orts, A. Reig y B. Tosal (2004). Fiabilidad y validez de la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y puérperas. *Psicothema*, 16 (3), 448-455.
- Diedrick P (1991) Gender differences in divorce adjustment. *Journal of Divorce & Remarriage*, 16: 33-45.
- Diener, E., R. Emmons, R. J. Larsen y S. Griffin (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Evans, M. D. R. y J. Kelley (2004). Effect of family structure on life satisfaction: Australian evidence? *Social Indicators Research*. 69, 303-349.
- Forste, R. y T. B. Heaton (2004). The Divorce Generation: Well-being, Family Attitudes, and Socioeconomic Consequences of Marital Disruption. *Journal of Divorce and Remarriage*, 41 (1/2):95-114.

- Gähler, M. (2006). "To divorce is to die a bit...": A longitudinal study of marital disruption and psychological distress among Swedish women and men. *The Family Journal*. 14. 372-382.
- Garvin, V, N. Kalter y J. Hansell (1993). Divorced women: Factors contributing to resiliency and vulnerability. *Journal of Divorce & Remarriage*, Vol. 21(1/2), 21-39.
- Hemstrom, O. (1996). Is marriage dissolution linked to differences in mortality risk for men and women? *Journal of Marriage and the Family*. 58, 2, 366-378.
- INEGI (2001). *Indicadores Sociodemográficos de México (1930-2000)*. México: INEGI.
- (2012). *Estadísticas a Propósito del 14 de Febrero: Matrimonios y Divorcios en México*. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/estadisticas/2012/matrimonios12.asp?s=inegi&c=2827&ep=83> (recuperado el 15 de marzo de 2012).
- Kalmijn, M. y Poortman, A. R. (2006). His or her divorce? The gendered nature of divorce and its determinants. *European Sociological Review*. Vol. 22, No. 2, 201-214.
- Kincaid, S. B. y R. A. Caldwell (1991). Initiator status, family support, and adjustment to marital separation: a test of an interaction hypothesis. *Journal of Community Psychology*, Vol. 19, No. 1, 79-88.
- Kitson, G. C. y L. A. Morgan (1990). The Multiple Consequences of Divorce: A Decade Review. *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 52, No. 4, pp. 913-924.
- Lorenz, F. O., R. L. Simons, R. D. Conger, G. H. Jr. Elder. C. Johnson y W. (1997). Married and divorced mothers' stressful life events and distress: Tracing change across time. *Journal of Marriage and the Family*. 59:219-232.
- Lorenz, F. O., K. A. S. Wickrama, R. D. Conger y G. H. Elder (2006). The short-term and decade-long effects of divorce on women's midlife health. *Journal of Health and Social Behavior*. Vol 47 . pp. 111-125.
- Magura, M., Shapiro, E. (1988) Alcohol consumption and divorce: Which causes which? *Journal of Divorce*. 12, 127-136.

- Marks, N. (1996). Flying Solo at Midlife: Gender, Marital Status, and Psychological Well-Being. *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 58, No. 4, pp. 917-932.
- Mezzich, J. E., J. T. Caldera y C. E. Berganza (1996). *Proceedings of the IX World Congress of Psychiatry*. World Scientific Publishing: Nueva Jersey.
- Mitchell-Flynn, C. y R. L. Hutchinson (1993). A Longitudinal Study of the Problems and Concerns of Urban Divorced Men. *Journal of Divorce & Remarriage*, 19:1, 161 - 182.
- ONU (2009). *2007 Demographic Yearbook. Fifty-Ninth Issue*. Nueva York: Organización de las Naciones Unidas.
- Rotermann, M. (2007). Marital breakdown and subsequent depression. *Health Reports*. Vol. 18, No. 2, 33-44.
- Sansom, D. y D. Farnill (1997). Stress following marriage breakdown: Does social support play a role? *Journal of Divorce & Remarriage*. Vol. 26. No. 3/4. 39-49.
- Smerglia, V. L., Miller, N. B. & Kort-Butler, L. (1999). The Impact of Social Support on Women's Adjustment to Divorce: A Literature Review and Analysis. *Journal of Divorce & Remarriage*, Vol. 32(1/2); p. 63-89.
- Sweeper, S. y K. Halford (2006). Assessing adult adjustment to relationship separation: The Psychological Adjustment to Separation Test (PAST). *Journal of Family Psychology*. Vol. 20. No. 4. 632-640. Doi: 10.1037/0893-3200.20.4.632.
- Thabes, V. (1997). A survey analysis of women's long-term, postdivorce adjustment. *Journal of Divorce & Remarriage*, Vol. 27 (3/4). 163-175.
- Valdez Santiago, R. y V. N. Salgado de Snyder (2004). ESP, una escala breve para identificar malestar emocional en la práctica médica de primer nivel: características psicométricas. *Salud Mental*, Vol. 26, No. 4. 55-62.
- Wang, H. y P. R. Amato (2000). Predictors of divorce adjustment: Stressors, resources, and definitions. *Journal of Marriage and the Family*. 62, 3, 655,668.

Yárnoz, S., J. Guerra, P. Comino, M. Plazaola y J. Biurrun (2008). Características demográficas, actitudes y dependencia en la adaptación al divorcio. *Ansiedad y Estrés*. 14(1), 43-53.

Resumen

Los turcos en América Latina comprenden un grupo étnico, cultural y religioso diverso de inmigrantes en la región. A pesar del éxito y la visibilidad de este grupo y su número en muchos países de América Latina, la investigación sobre estos descendientes de los pueblos del Medio Oriente, ha sido sorprendentemente carente en algunas áreas. Este documento, elaborado a partir de la mayoría de la literatura disponible, examina las similitudes entre ellos, lo cual ayudó a diferenciarlos más de los del Medio Oriente, no solo de las poblaciones de nativos, sino también de otros inmigrantes a América Latina, pues persiste la incorrecta etiqueta de “turco” para señalar a una supuesta minoría étnica y como un marcador cultural compartido por varios subgrupos. En este trabajo también se analiza el registro de los turcos en varios países (Argentina, Brasil, Chile y Honduras). El documento pone de relieve aspectos importantes de la experiencia de este grupo, como parte de la diáspora de Oriente Medio en América Latina.

Palabras clave: diáspora, inmigración, los turcos, levante, Magreb.

Abstract

Latin America's los turcos comprise an ethnically, culturally and religiously diverse group of immigrants to the region. Despite the success and visibility of this group and their numbers in many countries throughout Latin America, research on these Middle Eastern-descended peoples has been surprisingly lacking in some areas. This paper, drawn from the much of the available literature, examines similarities which helped to further differentiate the Middle Easterners not only from the native-born populations but also from other immigrants to Latin America and helped the inaccurate label turco to persist as an ethnic and cultural marker shared by a number of subgroups. This paper also looks at the record of los turcos in several countries (Argentina, Brazil, Chile and Honduras). The paper highlights important aspects of this group's experiences as part of the Middle Eastern diaspora in Latin America.

Key Words: diaspora, immigration, los turcos, Levant, Maghreb

Latin America's *Los Turcos*: Geographic Aspects of Levantine and Maghreb Diasporas

*Aaron Moore**
*Kent Mathewson***

*Nacionalidad: Estadounidense. Grado: Undergraduate. Especialización: Political Science Mayor. First Year Law Student, University of Texas. Adscripción: Louisiana State University. Correo de contacto: amoor38@lsu.edu

**Nacionalidad: Estadounidense. Grado: Doctor. Book Review Editor. Annals of the AAG. Especialización: Geography and Anthropology. Adscripción: Professor at Department of Geography & Anthropology. Louisiana State University. Correo de contacto: kentm@lsu.edu

Fecha de recepción: 23 de agosto de 2012
Fecha de aceptación: 28 de octubre de 2012

Introduction

“*Los turcos*” may be Latin America’s least studied ethnic formation, yet they are present in every nation, and with significant concentrations in some regions and cities. While hardly ubiquitous, they are at once familiar figures in the cultural, political, and economic life of Latin America, yet genealogically they represent a phantom category. Despite their name, very few are of Turkish decent. The *turcos* are almost entirely descended from non-Turkish peoples who emigrated from parts of the Ottoman Empire, hence the misnomer “Turk” or “*turco*.” Despite ethnic and religious differences, they have followed similar trajectories in both coming to the Americas, and in becoming Latin Americans. As a result, this has solidified their image as a single entity in the popular imagination. Yet each ethnic fraction continues to think of itself in different ways, while maintaining an ambivalent identity as “*turcos*.” In this paper we discuss some of the aspects and contours of the *turco* diaspora and presence in Latin America. It would seem that it is a wide-open research topic. We have found surprisingly little published scholarly material on some of the groups of *turcos* and their place in Latin America.

Historical Background

Immigration from the lands of the former Ottoman Empire and the rest of the Middle East to the Americas began in the 19th century. The Sephardic Jews from Morocco- which was the only territory along the southern, eastern, and northeastern coasts of the Mediterranean that had not been at one time under the control of the Ottomans- were among the first to immigrate in the 1850s (Klich and Lesser 1996). By the late 1850s the ravages of the Crimean War set another group in motion. One pioneering group of Palestinians left at this time for Chile (Holston 2005). The opening of the Suez Canal in 1869 had major impacts on the Eastern Mediterranean region. Trade via land routes declined, bringing economic disruptions to various regions and peoples. In turn, violence against the Christians in Lebanon caused

the Turks to relocate these people to the less fertile regions. Maronites and various groups of Orthodox Christians began a mass migration to the New World. Smaller numbers of Muslims and a few Druze also headed to the Americas (Karpát 1985). Some Armenians, especially following the Turkish eradication campaigns, sought refuge in Latin America (Grün 1996). Arabs from the other parts of Southwest Asia and a small number of ethnic Turks also came to Latin America. In total population numbers, Syria and Lebanon provided the most immigrants (Karpát 1985).

On the whole, “push” factors (war, ethnic-religious strife, economic conditions) propelled most of the “*turco*” immigration. However, there were some “pull” factors at work as well. In 1877 Dom Pedro II visited the Ottoman Empire and fomented a great deal of interest in Brazil and South America among the Lebanese and Syrians. Throughout his reign, Dom Pedro II promoted immigration from abroad. Many *turcos*-to-be heeded the call. Some were young men dodging the Ottoman military draft, others were simply seeking new opportunities. Steady waves kept coming over until World War I cut off this flow. After the Treaty of Versailles, large numbers began again to leave the Levant for Latin America (Karpát 1985). A third wave of Sephardic Jews left North Africa as the rising wave of Arab nationalism became more hostile towards them in the early 1950 (Klich and Lesser 1998).

Shared Traits

Whether Jewish, Armenian or Arab, one of their common traits was their disinclination for manual agricultural work. Most host country formal immigration programs sought future farmers or farm workers. The Levantine and North African immigrants chose instead to work as peddlers (Karam 2007; Karpát 1985; Klich and Lesser 1998). This brought initial condemnation by both public officials and the press. However, most of the itinerant peddlers soon became fixed merchants and insinuated themselves into the economic, if not always social, fabric of their communities and regions. Another common charac-

teristic of these groups were closely bound families. In addition, the patterns of settlement all seemed to concentrate in urban areas, on the coast or near rivers, such as Guayaquil, Buenos Aires and São Paulo (Almeida 1996; Almeida 2004; Morrison 2005). While a few immigrant groups (such as the Arabs in Colombia or Sephardic Jews in Cuba) did not immediately settle in an urban area, they rarely stayed in the countryside past the first generation (Klich and Lesser 1998; Almeida 2004). The host societies struggled to categorize the Jewish, Armenian and Arab groups. What protected them from being labeled as undesirables was their economic success (Karpát 1985). Finally, while there was definitely acculturation, each group was somewhat of an outsider in society.

A noticeable split occurs among the group in terms of their original intention to make their home in the New World. Certainly the Armenians did not plan on returning to live in their homeland again. However, the Palestinians in Chile and Honduras, some of the Sephardic Jews from North Africa, the Orthodox Christians from what is today Syria as well and many Maronites intended to go back home. As a result, there was an unusually high rate of return- perhaps as much as a third of the Middle Eastern immigrants returned to the Eastern Mediterranean (Karpát 1985).

Among those that remained, something of a hybrid identity was forged. Although the label “*turco*” may not be fully embraced by those that fall under its rubric, it is generally understood by both those of Levantine and North African origins and the rest of Latin American society that the “*turcos*” are distinctive, yet they have succeeded in largely assimilating into the local and national cultures in which they reside. The creation of the label Syro-Lebanese has been one of the most interesting outcomes of this immigration. This is a term that has no root in the Middle East. The Orthodox peoples from what is now Syria and Maronites from Lebanon (the vast majority of the immigrants from these two countries belonged to these denominations) have always been aware of their differences and certainly were aware of the creation of these two nations. Yet the term Syro-Lebanese may

have been used to bring unity in a society where some latent hostility could be felt (Karpát 1985).

The term *turco* has mostly been rejected in most ways by the immigrants and their descendants. The Armenians, who fled because of violence committed by the Turks, are the most outspoken in throwing off the term though the Syrian and Lebanese descended groups have, at most, only tolerated this word. However, there are instances when the Sephardic Jews as well as other descendants of Eastern Mediterraneans have used the image of the Turks to evoke an exotic image and differentiate their businesses from similar ones, such as a Jewish-owned café in Buenos Aires (Klich and Lesser 1996).

One common feature seen in the immigration was how people from the same region would settle in the same city or area in the Americas. The Lebanese community in the Yucatán Peninsula was mainly composed of immigrants who came from a handful of villages near Mount Lebanon (Rámirez 1994: 459). The Lebanese who immigrated to Colombia's Lórica region also originated from just a few places. The Armenians who settled in Sao Paulo mostly came from Western Armenia as well as the Cilicia region of Turkey (Grün 1996). Most of the Palestinians in Honduras were descended from immigrants who came from Bethlehem, Beit Jala and Beit Sahur (Zabel 2006). Similarly, most of the Palestinian community in Chile came from Nazareth (Luxner 2002b).

The *turcos* occupied an unusual place in early society. They were hard to classify in the prevailing racial systems. They were not the North or Western European types so desired by the Latin American officials who supported immigration. However, many of the Middle Eastern immigrants were indistinguishable from the criollo/blanco populations (Moya 2004). The *turcos* also did not fall into the undesirable racial categories that the early 20th century Latin American elites wanted to avoid (Karpát 1985). Many Latin American officials, who still dreamed of a society built on agriculture, disapproved of their peddling ways (Lesser 1994; Truzzi 1997; El Attar 2006). On the other hand, the *turcos* achieved a high rate of success and were generally law-abiding, so the officials did not make any real attempts to

halt their immigration until the late 1920s, when nativist movements became popular (Klich and Lesser 1998; Klich and Lesser 1996; Karpát 1985).

The disdain initially directed towards the *turcos* for their proclivities for peddling was also shared by some members of the general population, who were attracted by the agricultural worker archetype. The *turcos* were seen as profiting off the hard work of others. These immigrants' frugality caused them to be labeled as stingy. This contributed to an image of the *turcos* as untrustworthy. Nevertheless, such images failed to rouse these members of the population. To be sure there were some rants against the *turcos* by newspapers and public figures but these were normally based on cold calculations. Such speeches sprung from the economic motives (one example is that of businessmen in Lorica who paid a newspaper to rail against immigrants from Lebanon, whom they saw as threatening to take over a market they had previously held) and political (such as the successful campaign to bar Assad Bucaram from running on the presidential ticket due to his grandparents not being born on Ecuadorean soil) (Viloria 2004; Almeida 1996). The public seemed to like the cuisine of these immigrants and had a high regard for the traditions of those from the Mahgreb, though Arabs from this region came in sparse numbers to Latin America (Klich and Lesser 2005). The *turcos* may not have been universally liked but on the other hand there is no evidence that they were seen by the general public as an enemy or a threat.

Though no real movements against the *turcos* resulted, life could still be uneasy in some cases. For example, in Argentina some murders of *turcos* received only the minimum of police investigation. Some of this deliberate inattention had to do with the power and influence of the perpetrators and it is possible a real effort might have occurred only if the victim had been of a similar status as the criminal. As a result of this immigrants would on occasion ask a foreign power to intervene for them when it seemed as if justice could not be had anyway. The Sephardic Jews who came from Morocco to Brazil asked for and received the help of the British government on a few occasions. In Argentina France and the Ottoman Empire supported the

turcos, whose number one problem was the large amount of unsolved murders (Klich 1993).

Assimilation Strategies

The Arab *turcos* tried to combat the negative images from early on. One of the first attempts by these immigrants to show the rest of the populace to show they had common ground was evoke the rule of al-Andalus, the time when the Moors ruled over Spain (El Attar 2006). No doubt the immigrants were thinking of the cultural achievements of the time period as well as the fact that the Iberian Peninsula was then unquestionably the most advanced part of Europe. This backfired, as the former Latin American colonies had significant sentimental ties with Spain, and this only brought up memories of the long struggle by the people of the mother country against their hated rulers. Later attempts to make a favorable impression on the other Latin Americans showed more cultural understanding.

Perhaps one of the most interesting trends in the Levantines' attempts to connect with the larger population has been their attempt to reinterpret some Latin American trends as springing up from the Eastern Mediterraneans themselves. This extends far beyond the Mediterranean stereotypes and claims that the origins of some Latin American customs come from Middle Easterners themselves. The legend of Marataize, which says that a town in Espírito Santo is supposedly named after a peddler named Aziz, is one bold claim. Other promoters of the *turco* culture would claim that *churrasco* and the *bombachas*, which so readily bring up images of South American gauchos, are derived from Lebanese traditions. The foundations for such claims lay in some trends in Brazilian culture. One popular fancy was that King Solomon, "ancestor of the Syrians", once had made a journey as far as the Amazon and that both the Andean highland language Quechua as well as Portuguese came from Hebrew (El Attar 2006). The search for the Moorish elements present in Brazilian culture caused some intellectuals to conflate North Africa and the Mediterranean states and as a result some questionable and now discredited claims became accepted by many prominent Brazilian thinkers (Lesser 1996).

However, most of the ways that the *turcos* tried to improve relations with their neighbors were not as disastrous as the al-Andalus evocation nor as attention-grabbing as claims to be the source of *bombachas* and *churrasco*. Something that was more typical would be the Syrian and Lebanese immigrants established charity hospitals for whole communities (Morrison 2005; Moya 2006). The second generation of the Syrian and Lebanese communities also became more vocal and opposed the negative images that others published. Most of it came in letters to the editor pointing out the unfair elements of descriptions of the Syrians and Lebanese. Satire also was a response (Viloria 2004).

The Armenians blended in by appealing to the ideal of the fair-haired immigrants desired by the elites, emphasizing the suffering they experienced under the Ottoman Empire and brought up the role of an Armenian king in fighting against the Turks during the Crusades (Grün 1996).

The changing of last names was another way the *turcos* tried to fit in. Many Arab names were altered to a suitable counterpart. Sometimes this happened in the first generation, as was done by many Syrian and Lebanese immigrants who came to Colombia (Viloria de la Hoz 2004). In others this happened later, such as in the third or fourth generation, which became more common Arabs in southern Mexico (Ramírez 1994: 479). Still, a large number of last names remained unaltered.

Intercommunal Relations

Today the ties to their homelands have been fully embraced. Social clubs in Brazil and Chile, for example, all bear the name of a city or people in the Middle East. Sao Paulo has Club Homs and Club Zahle (Morrison 2005). In Santiago there are Club Palestino, Club Árabe, and Omar Khayyam (Luxner 2002a). In cities throughout South America with sizable Arab populations such script is still used on some restaurants and other buildings.

The Rua 25 de Marco of Sao Paulo is perhaps the most famous street associated with immigrants from the Middle East. It is popu-

lated mostly by immigrants from Lebanon, Armenia and Syria. Few places in Brazil have been so closely associated with peddlers or mas-cates. Each would use their earnings from peddling to achieve success in several industries, though a few would be strongly associated with the subgroups of the *turcos* in the public mind. For the Arabs and Jews it was the textile industry. For Armenians shoes would be the items they became known for (Klich and Lesser 1996).

Also remarkable was that how for the immigrants the hostility that existed between some groups in the Middle East disappeared. Though conflicts with the Druze and Muslims were one of the reasons that caused a mass migration of the Maronites, they managed to live side by side peacefully with them in South America (Karpát 1985; Klich and Lesser 2005). Indeed, there are no records of communal conflict in the Americas. The immigrants, whatever their ethnicity or religion, were quite conciliatory towards one another. Newspapers published by Christians reached out to Muslims (Morrison 2005). Some of the few ethnic Turks who actually came to Latin America lived in a neighborhood colloquially known as Armenia in Sao Paulo (Karpát 1985). Decades later, during the devastating Lebanese civil war, tensions were unquestionably raised between Brazilians of Syrian and Lebanese descent but hostility failed to break out. A high school girl perhaps best exemplified the thoughts that kept these two together: she visited Lebanon after the civil war ended deplored the destruction but said that she did believe that a spilt should arrive in the Brazilian Syro-Lebanese community as a result of this (Karam 2007).

Despite the high level of tolerance of each group of the *turcos* for each other some distance unmistakably remained. Each religious and national group tended to marry inside the community. In other words, a Greek Orthodox would marry a Greek Orthodox, a Maronite would marry a Maronite and so on (Karam 2007; Klich and Lesser 1998). Even in Buenos Aires, where a large number of *turcos* are found, the Syro-Lebanese seem to have settled in neighborhoods where others of the same religious denomination predominate (Brieger and Herzkowich 2002). There are some exceptions. Some of the early generations of Armenians and Christian Arabs intermarried in Argentina

and Brazil (Klich and Lesser 1996). The case of Muslims is harder to interpret. There are certainly examples of Muslim families from the early 1900s in the Americas but it has been noted that those who came had one of the smallest rates of female immigration of any group (Karpát 1985). One author has hypothesized that most of the Muslim men, not able to find a spouse who was of the same religion, Religion played different roles in the community. For the Armenians, the church served as the center of their society (Grün 2006). Islam, on the other hand, took a lesser role. A large number of the followers of Islam who came to the Americas converted to Christianity and others—especially in the second generation—became nonpracticing Muslims or Christians (Karpát 1985; Karam 2007). Some still maintained their religion and one of the largest mosques in America was built in the early 1930s in Brazil (Klich and Lesser 1996). Yet, Islam had only a slight amount of visibility in the Americas. For the Maronites and Orthodox, religion was important but failed to be the center of the community. The churches and cathedrals were community centers but in the end ethnicity and language bound these sect members together with others in the Americas (Klich and Lesser 1998; Hyland 2011; Humphrey 2004; Marín 2008).

Cultural Traits

Ethnicity served to determine the identities of all the groups that fall under the designation *turcos*. The Lebanese, Syrian, Palestinians and the handful of others from countries such as Iraq and Egypt consider themselves Arabs though the subdivisions still exist and matter (Klich and Lesser 1996). The Sephardic Jews mixed into the overall Jewish populations of whatever country they went to. The Armenians had the most success in staying free of the designation *turco* and were perhaps the hardest group for the authorities to properly classify in the racial hierarchy.

Though there is no doubt that the people of Lebanese descent in this region consider themselves Arab. Yet their identity takes a narrower ethnic element with the frequent use of Phoenician in self-description. One Arab nationalist in Brazil emphasized this ancient

people and ancestors of so many people of the Eastern Mediterranean when defending the new immigrants as civilized. Phoenicians are most evoked when these immigrants are explaining their economic success. Whether in Mexico or Ecuador, these *turcos* say that a high level of skill in trade and business was inherited from the Phoenicians. Though such claims are questionable, they serve as a way of reinforcing group identity among these people (Moya 2006).

Transnational ties have always been strong among these groups but these bonds are most noteworthy among the Syrian and Lebanese. These two peoples for most of the early years of immigration had the highest rate of return to their home countries (Karpát 1985). Ties between family members and business partners extended through the Americas and reached the Arab world (Klich and Lesser 1996; Karpát 1985). The Lebanese president Camille Chamoun visited South America in the early 1960s. Companies in the Middle East successfully aim homeland tours at the Syrian and Lebanese in Brazil and Argentina. In the early 2000s Syrian Brazilians cast votes in the South American country that were part of the Syrian plebiscite process (Morrison 2005).

The preservation of language among each group has differed. Among the Sephardic Jews, Arabic and Ladino both seem to be in danger of dying out as fewer younger members are interested in learning either (Alfaro-Velcamp 2006b). Arabic use has predictably decreased among descendants of Arabs but it seems to be in the process of making something of a comeback among the younger generations (Morrison 2005). None of the Armenians are vocal with fears that their language is going to die out though inevitably its use has declined (Grün 1996).

National Destinations

The *turco* immigrants to Mexico consisted of Sephardic Jews as well as Arab immigrants. A large number of these Sephardic Jews were from Morocco and Turkey but many were from Syria, including Damascus and Aleppo (Roniger 2010; Alfaro-Velcamp 2006). The Arabs were mainly from Lebanon. They settled in Mexico City, the

state of Yucatán, and the cities of Veracruz and Puebla. One of the products peddled by these immigrants was jewelry. After moving past the peddling stage, the immigrants, aside from textiles, sold real estate, alcoholic drinks and, in Mérida, henequen (Alfaro-Velcamp 2006a; Ramírez 1994). As with similar groups in other countries, the economic progress continued until a high number of them were in the upper class. Mexico today has around a half a million people of Lebanese and Syrian descent and twenty thousand Sephardic Jews (Alfaro-Velcamp 2006b).

Christian Palestinians far outnumbered any other immigrants from the Middle East to Chile and account for around ninety-five percent of the total number (Holston 2005). The Christian Palestinians were also among the earliest immigrants to Latin America, with only the Sephardic Jews in North Africa who left for Brazil following the outbreak of the second Moroccan-Spanish War reaching the Americas ahead of them. The Palestinians left due to the effects of the Crimean War. These Chileans had their success in both peddling and agriculture, something that was unusual for other groups of *turcos* (Bray 1962; Zabel 2006). They had a presence in both the largest cities, including Santiago and Valparaíso, but also were readily found in small villages. According to an old Chilean saying, each village has a policeman, a priest and a Palestinian (Holston 2005). The population of the Palestinian community is estimated to be around 350,000.

Christian Palestinians also make up almost all of the *turcos* (the total population is around 200,000) in Honduras. The vast majority of the Palestinians were from Betlehem, Beit Sahur and Beit Jala (Luxner 2002a, Luxner 2002b). Unlike those in Chile, a large part of the Palestinians in Honduras planned to- and did- return home. These Hondurans entered Honduras simply because of a desire to be someplace in the Americas or were the victims of unscrupulous people whose aid they had sought in making the voyage across the Atlantic Ocean (Brettell 1993; Zabel 2006). Nevertheless, they found success and as conditions in Palestine worsened for Arabs there was less incentive to resettle there. The creation of Israel and the enormous barriers faced by them in any attempt to return meant that they

stayed in Honduras (Zabel 2006). By then, most of the Palestinians had settled in the city of San Pedro Sula, where they form a large part of the population today (Luxner 2002a). The legal obstacles faced by the Palestinians within the country were steep and stopped their involvement in politics for some time (Zabel 2006). Nevertheless in the 1990s, one member of the Palestinian community, Roberto Flores, became president of Honduras (Luxner 2002b).

In Cuba the Sephardim made up most of the Jewish population. Moroccan Jews began arriving here shortly after Cuba's independence in 1902. The numbers of the Sephardim increased in the early 1920s after Turkish Jews from Thrace and the European half of Istanbul fled the Greek invasion of their home country (Bejarano 2002). The Jewish population was small and while some politicians didn't hesitate to vilify them, these people overall were well-treated. The Sephardim and the various groups of Ashkenazi never became close so the Jews in general were quite fragmented (Kaplan 2010). When Fidel Castro came to power in 1959, ninety percent of the island's Jews left the country. The few who remained were Sephardim (LaPorte, Sweifach and Strug 2009).

Argentina attracted a wide range of immigrants from Syria and Lebanon beginning in the 1880s. Once again, the Orthodox and Maronites made up the largest part of the immigrants though there were substantial numbers of Muslims and a small number of Druze (Klich and Lesser 1998; Brieger and Herszkowich 2002). A small percentage of Armenians fleeing from the massacres and Turkish Jews from Izmir and Anatolia who left to avoid the ravages of war after the country was avoided (Liebman 1981; Bejarano 2002; Marquiegui 2002). These immigrants had mixed experiences in their new country. As mentioned before, the Argentinian justice system sometimes would not work for them (Klich 1993). On the other hand, they attained a similar level of economic success in the other countries of Latin America (Klich and Lesser 1996). Also, these immigrants attained a number of powerful positions-including consulates, ambassadorships and generals- faster than the Middle Eastern immigrants in other countries (Klich 1996; Jozami 2002).

Brazil has the largest population of *turcos* and they are mostly Arab with some Armenians and Jews. Sephardic Jews led the way and they settled in the south, in Pará (Lesser 1996). When the first massive wave of Arabs followed in the 1880s, they were mostly of Lebanese and Syrian descent and would go to Pará, Río Grande do Sul and Sao Paulo (Morrison 2005). Most of these were Maronites; there were also some Greek Orthodox and a smaller group of Muslims (Lesser 1996; Karam 2007). A small group of Armenians came to work on the ports of Santos and Río de Janeiro in the late 1800s. Many more Armenians came in the 1910s, fleeing the widespread violence directed against them by the Ottoman Empire. The Brazilian *turcos* were some of the most vocal of the Middle Eastern immigrants to the Americas. The Armenians became the most successful group in dissociating themselves from the *turco* label while the Arab newspapers of Brazil received some of the strongest followings in the Americas (Grün 2006; Karpát 1985). The *turcos* mixed in with society well. Today over a million Arab “*turcos*” live in São Paulo alone (Morrison 2005).

Conclusions

Successful *turcos* include a long list of people famous throughout not only their countries and the region but also the world. In entertainment, actress Salma Hayek and the superstar singer Shakira are recognized throughout the world (Cawley 2003; Holston 2007). The Mexican businessman Carlos Slim Helú has the distinction of being the richest person alive (Saltzstein 2011; Yabroff 2008). A number of people of Arab descent have held the presidency in their countries, including Carlos Menem of Argentina, Abdalá Bucaram of Ecuador and Carlos Roberto Flores of Honduras (Klich and Lesser 1996). Although the *turcos* maintain a sense of ethnic identity in varying degrees with their ancestral places of origin, they are also very much citizens of the country their parents and grandparents moved to. One can only speculate as to whether succeeding generations will continue to identify with these places of origin, or occupy subcultural niches within the national societies. Given that the recent currents

of globalization have tended to produce both cultural particularism as well as homogenization, it is likely that elements of the Levantine and Maghreb diaspora will live on in Latin America for a number of generations to come.

References

- Alfaro-Velcamp, Teresa 2006. Immigrant Positioning in Twentieth-Century Mexico: Middle Easterners, Foreign Citizens, and Multiculturalism. *Hispanic American Historical Review* 86 (1): 61-91.
- Alfaro-Velcamp, Teresa 2006. "Reelizing" Arab and Jewish Ethnicity in Mexican Film. *The Americas*. 63 (2): 261-280.
- Almeida, Monica 1996. Phoenicians of the Pacific: Lebanese and Other Middle Easterners in Ecuador. *The Americas* 53 (1): 87-111.
- Bejarano, Margalit 2002. Sephardic Jews in Cuba. *Judaism* 51 (1): 96.
- Bray, Donald W. 1962. The Political Emergence of Arab-Chileans, 1952-1958. *Journal of Inter-American Studies* 4 (4): 557-562.
- Brieger, Pedro and Enrique Herszkowich 2002. The Muslim Community of Argentina. *Muslim World* 92 (1/2): 157.
- Cawley, Janet 2003. 15 Extraordinary Women: Salma Hayek. *Biography* 7 (7): 51.
- Dizgun, John 2001. Rights of Passage: The Struggle over Jewish Inter-marriage and Conversion in Colombia. *Shofar: An Interdisciplinary Journal Of Jewish Studies* 19 (3): 41.
- El-Attar, Heba 2006. Diálogo latinoamericano-árabe: Desde el multi-e interculturalismo hacia la multipolaridad. *Hispania* 89 (3): 574-584.
- Gonzales, Nancie L. 2003. *Dollar, Dove and Eagle: One Hundred Years of Palestinian Migration to Honduras*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Green, W. John 2000. Left Liberalism and Race in the Evolution of Colombian Popular National Identity. *The Americas* 57 (1): 95-124.

- Grün, Roberto 1996. The Armenian Renaissance in Brazil. *The Americas* 53 (1): 113-151.
- Heft LaPorte, Heidi, Sweifach, Jay and David Strug 2009. Jewish Life in Cuba Today. *Journal Of Jewish Communal Service* 84 (3/4): 313-324.
- Holston, Mark 2005. Proud Palestinians of Chile. *Americas* 57 (6): 5.
- Holston, Mark 2007. Shakira Energizes Inspirations & Dreams. *Americas* 59 (4): 20-26.
- Humphrey, Michael 2004. Lebanese Identities: Between Cities, Nations And Trans-Nations. *Arab Studies Quarterly* 26 (1): 31-50.
- Hyland, Steven 2011. 'Arisen from Deep Slumber': Transnational Politics and Competing Nationalisms among Syrian Immigrants in Argentina, 1900-1922. *Journal Of Latin American Studies* 43 (3): 547-574.
- Jozami, Gladys 2002. The Path From Trade to Power: The Sons of Syrians and Lebanese in the Military and in Foreign Affairs in Argentina (1920-1962). *Muslim World* 92 (1/2): 169.
- Kaplan, Dana 2000. A Jewish Renaissance in Castro's Cuba. *Judaism* 49 (2): 218.
- Karam, John T. 2007. *Another Arabesque: Syrian-Lebanese Ethnicity in Neoliberal Brazil*. Philadelphia: Temple University Press.
- Karpat, Kemal H. 1985. The Ottoman Emigration to America, 1860-1914. *International Journal of Middle East Studies* 17 (2): 175-209.
- Klich, Ignacio 1993. Argentine-Ottoman Relations and Their Impact on Immigrants from the Middle East: A History of Unfulfilled Expectations, 1910-1915. *The Americas* 50 (2):177-205.
- Klich, Ignacio 1996. The Chimera of Palestinian Resettlement in Argentina in the Early Aftermath of the First Arab-Israeli War and Other Similarly Fantastic Notions. *The Americas* 53 (1): 15-43.
- Klich, Ignacio and Lesser Jeffrey 1996. Introduction: "Turco" Immigrants in Latin America. *The Americas* 53 (1): 1-14.
- Klich, Ignacio and Lesser, Jeffrey 1998. *Arab and Jewish Immigrants in Latin America: Images and Realities*. London: F. Cass.

- Lesser, Jeffrey 1994. Immigration and Shifting Concepts of National Identity in Brazil during the Vargas Era. *Luso-Brazilian Review* 31 (2): 23-44.
- Lesser, Jeffrey 1996. (Re) Creating Ethnicity: Middle Eastern Immigration to Brazil. *The Americas* 53 (1): 45-65.
- Liebman, Seymour B. 1981. Argentine Jews and their Institutions. *Jewish Social Studies* 43 (3/4): 311-328.
- Luxner, Larry 2002a. Arab pride of Honduras. *Americas* 54 (2): 46.
- Luxner, Larry 2002b. Palestinians of Honduras. *Middle East* 321: 45.
- Morrison, Scott. 'Os Turcos': The Syrian-Lebanese Community Of São Paulo, Brazil. *Journal Of Muslim Minority Affairs* 25 (3): 423-438.
- Moya, José C. 2006. A Continent of Immigrants: Postcolonial Shifts in the Western Hemisphere. *Hispanic American Historical Review*. 86 (1): 1-28.
- Ramírez, Luis 1994. De buhoneros a empresarios: la inmigración libanesa en el sureste de México. *Historia Mexicana*, 43 (3): 451-486.
- Rein, Raanan (coord). 2012. *Mas allá del Medio Oriente: las diásporas judía y árabe en América Latina*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Roniger, Luis 2010. Latin American Jews and Processes of Transnational Legitimization and De-Legitimization. *Journal Of Modern Jewish Studies* 9 (2): 185-207.
- Saltzstein, Dan 2011. Mexico City Art Museum For World's Richest Man. *New York Times*, 12 June.
- Schumann, Christoph 2004. Nationalism, diaspora and 'civilisational mission': the case of Syrian nationalism in Latin America between World War I and World War II. *Nations and Nationalism* 10 (4): 599-617.
- Sulzberger Jr., Arthur 2009. Carlos Slim. *Time* 173 (18): 62.
- Truzzi, Oswaldo S. 1997. The right place at the right time: Syrians and Lebanese in Brazil and the United States. *Journal Of American Ethnic History* 16 (2): 3.

- Varela, Brisa 2002. *La migración armenia en Argentina. La ruptura del mito del retorno*, Buenos Aires: Editorial Dunken.
- Viloria de la Hoz, Joaquín 2004. Los turcos de Loricá: presencia de los árabes en el Caribe colombiano:1880-1960. *Colombia Monografías de administración* 79: 1-86.
- Zabel, Darcy A. (ed.) 2006. *Arabs in the Americas: Interdisciplinary Essays on the Arab Diaspora*. New York: Peter Lang.

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 terna) 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 proceso 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/ICSA/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 send: the dictum format and the article subject to evaluation. Otherwise, if the person doesn't agrees 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-explanatory; 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-jerus.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 Nóesis '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 *Nóesis*, 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) y BIBLAT (Indicadores
Bibliométricos de CLASE y PERIÓDICA).*

Sitio web Nóesis: <http://www.uacj.mx/ICSA/noesis/Paginas/default.aspx>

