

El Cotidiano

ISSN: 1563-7417

#223

Revista de la realidad mexicana actual



Universidad
Autónoma
Metropolitana
Casa abierta al tiempo Azcapotzalco



Septiembre-octubre 2020
Año 36, \$35.00



Director: Raúl Rodríguez Guillén

Editor Responsable: Tomás Bernal Alanís

Comité Editorial: Raúl Rodríguez Guillén, Norma Ise Veloz Ávila, Luis H. Méndez y Berrueta, Karina Ochoa Muñoz, Marco Antonio Leyva Piña, Juan Reyes del Campillo, Ana María Fernández Poncela y Víctor Manuel Alarcón Olguín.

Rector General

Eduardo Abel Peñalosa Castro

Secretario General

Dr. José Antonio De Los Reyes Heredia

Rector de Unidad

Dr. Oscar Lozano Carrillo

Secretaría de la Unidad

Dra. María de Lourdes Delgado Núñez

Director de la División

de Ciencias Sociales y Humanidades

Mtro. Miguel Pérez López

Secretario Académico de la División

de Ciencias Sociales y Humanidades

Lic. Gilberto Mendoza Martínez

Nuestra revista es el producto de un proceso de investigación que recoge diversas experiencias teóricas y metodológicas.

Por otra parte, es el resultado de la conjugación de los intereses teóricos de una serie de investigadores que han adoptado como desafío el referirse a la realidad inmediata, intentando superar, aunque sea en parte mínima, el sentido común.

Es un proyecto universitario en el mejor de sus sentidos: pluralista, abierto a la crítica y, por tanto, no sectario. Pretende entregar un instrumento de expresión a los académicos de nuestra Universidad y a aquellos que compartan estos principios, con la idea de que la referencia a lo real no se reduzca a las investigaciones de largo plazo ni al juicio periodístico, sino que sea posible también referirse al presente en forma rigurosa.

Our magazine is the product of a research process that shows a diversity of theories and methodologies. Also, it is a result of the unification of a variety of researchers coming together with theoretical interests and the need to express their beliefs on the immediate reality of Mexico, and how it affects us all.

This magazine is a University project in the very best sense. Our magazine is pluralistic, open to all critics and nonsectarian. We feel that it is an instrument of expression for the Academics of our University and for those who share similar principles.

The idea is that the reality cannot be reduced to long-term research and neither to periodical judgment, but to understand the reality as it is. We hope that this is a possible form to comprehend the present in a more structural way.

We welcome all participation and submissions.

Coordinadores de las secciones fijas:

Educación, Cultura Política y Medios: Adrián de Garay Sánchez, Hugo Aboites Aguilar, Javier Esteinou Madrid

Economía Nacional y Relaciones Laborales: Marco Antonio Leyva, Griselda Martínez V., Sergio Sánchez, Abel Pérez, Juan Froylán Martínez, Cristian Leriche

Democracia y Cambio Político: Juan Reyes del Campillo, Gabriela Ángela Magdaleno Del Río, Víctor Alejandro Espinoza Valle, Víctor Reynoso, Francisco Reveles, Manuel Alejandro Ramos López, Carlos Bustamante López

Panorama Internacional: Miriam Alfie, Silvia Vélez, Agustín Cue, Alejandro Becerra, Carlos Vilas, Neil Harvey

Movimientos Sociales y Violencia Política: Rosalía Carrillo Meraz, Carmen Cariño Trujillo, Carlos Alberto Ríos Gordillo, José Luis Cisneros

Dictaminadores: Hugo Aboites, Jaime Aboites, Arturo Anguiano, Alejandro Carrillo, Michel Chauvet, Adrián de Garay, Rosa Albina Garavito, Alenka Guzmán, Luis Hernández Navarro, Luis Arturo Jiménez, Cristian Leriche, Francisco Zapata, Yolanda Massieu, Norma I. Veloz Ávila

Portada: Emiliano Imati Rodríguez Veloz, Isis Andrea Torres Molina

Coordinación Administrativa: Gabriela Pérez Venegas

Distribución: María de Lourdes Delgado Reyes, Víctor Hugo Ramírez Jiménez

Fundadores: Rosa Albina Garavito Elías, Augusto Bolívar y Edmundo Jacobo Molina

Esta revista está indexada a nivel nacional e internacional en la Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal (Redalyc).

EL COTIDIANO. Año 36, número 223, septiembre-octubre de 2020, es una publicación bimestral editada por la Universidad Autónoma Metropolitana a través de la Unidad Azcapotzalco, División de Ciencias Sociales y Humanidades. Prolongación Canal de Miramontes 3855, colonia Ex-Hacienda San Juan de Dios, Alcaldía Tlalpan, C.P. 14387, Ciudad de México y Av. San Pablo Núm. 180, Edificio K, cubículo 011, colonia Reynosa Tamaulipas, Alcaldía Azcapotzalco, C.P. 02200, Ciudad de México, teléfonos 53189336 y 53189109, apartado postal 32-031, C.P. 06031, Ciudad de México, México, página electrónica de la revista: <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx> Correo electrónico: cotid@correo.azc.uam.mx. Editor Responsable: Tomás Bernal Alanís. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título No. 04-2018-092714104900-203, ISSN 1563-7417, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Lucino Gutiérrez Ortiz, Unidad Azcapotzalco, División de Ciencias Sociales y Humanidades; Avenida San Pablo #180, Edificio K, Salón 011, Col. Reynosa Tamaulipas, Alcaldía Azcapotzalco, C.P. 02200; fecha de última modificación: Octubre de 2020. Tamaño del archivo 850 MB.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Revista No. 222

Pandemia y cambio social

Julio - Agosto 2020
Año 36. ISSN en trámite
Periodicidad Bimestral

Certificado de Licitud de título 5306.
Certificado de Licitud de Contenido 4086.



Bienvenidos a El Cotidiano

Revista de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM - Azcapotzalco

Buscar

Antecedentes

Nuestra revista es el producto de un proceso de investigación que recoge diversas experiencias teóricas y metodológicas.



ver info

Comentarios al editor

Envía tus comentarios al editor, tus opiniones son muy importantes y hacen que nuestro sitio mejore continuamente.



ver info

A nuestros colaboradores

Requisitos técnicos y de contenido para que puedas colaborar con nosotros. Descarga el PDF para tu comodidad.



descargar

“ SOBRE EL COTIDIANO:

Es un proyecto universitario en el mejor de sus sentidos: pluralista, abierto a la crítica y, por tanto, no sectario. Pretende entregar un instrumento de expresión a los académicos de nuestra Universidad y a aquellos que compartan estos principios, con la idea de que la referencia a lo real no se reduzca a las investigaciones de largo plazo ni al juicio periodístico, sino que sea posible también referirse al presente en forma rigurosa.

LUIS MÉNDEZ BERRUETA, EDITOR EMÉRITO

www.elcotidianoenlinea.com.mx

Índice

Claroscuros frente al cambio en México

Presentación	5	Economía nacional y relaciones laborales	
Los Estados (educación, política y desarrollo)		Una mirada paisajista a procesos productivos con un enfoque socioambiental	
		<i>Olga Rocío Vásquez García</i>	63
		<i>Luis Hernando Ruiz Corredor</i>	
		<i>Nancy Clemencia Torres González</i>	
Los docentes de la Reforma Educativa 2013: el caso de Veracruz		Puebla y Tlaxcala: procesos industriales y regiones rurales en el neoliberalismo	
<i>Cintia Ortiz Blanco</i>	7	<i>Celia Hernández Cortés</i>	71
<i>Miguel Ángel Casillas Alvarado</i>		<i>Carlos Bustamante López</i>	
<i>Zuleyka Lunagómez Rivera</i>			
Representaciones sociales sobre la discriminación racial hacia los estudiantes indígenas universitarios		Valor de uso, una aportación de Bolívar Echeverría al marxismo	
<i>Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión</i>	19	<i>José Roberto Conde Morales</i>	85
<i>Mario Alberto González Azamar</i>		Estrategia de innovación y crecimiento: el estudio de caso de la empresa Medtronic	
		<i>I. Alain Andrade Avalos</i>	93
		<i>L. Daniela Macías Guevara</i>	
		<i>Griselda Martínez Vázquez</i>	
La educación financiera como mecanismo para disminuir la desigualdad social		Reseña	
<i>Ariadna Hernández Rivera</i>	37	Reveles Vázquez, Francisco. <i>Gobiernos y democracia en América Latina. Problemas del ejercicio del poder en las democracias realmente existentes.</i> Buenos Aires: Editorial Teseo/UNAM, 2019.	
¡Libre, digna y soberana... en lucha, en lucha...! El movimiento estudiantil en la UAM, 2016		<i>Ana Gabriela Franco Murillo</i>	109
<i>Mario Alejandro Carrillo Luvianos</i>	47		
<i>José Francisco Jiménez Martínez</i>			

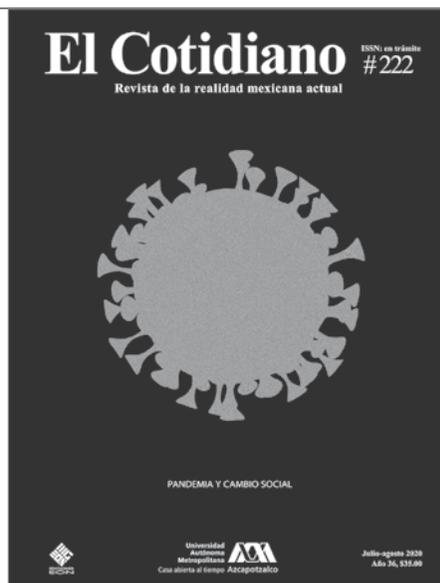
EL Cotidiano

Complete su colección. Al suscribirse solicite hasta 12 diferentes ejemplares de la revista bimestral.

EL Cotidiano

Precios de suscripción (6 ejemplares):

- \$ 255.00 En el D.F.
- \$ 340.00 En el interior de la República
- 45.00 USD En el extranjero



- Formas de pago:
- * Cheque certificado a nombre de la Universidad Autónoma Metropolitana
 - * Efectivo

Información y ventas:

☎ 53 18 93-36
Apartado postal 32-031, C.P. 06031, México, D.F.

✂.....

SUSCRIPCIONES

Fecha: _____

Adjunto cheque certificado por la cantidad de: \$ _____ a favor de la UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, por concepto de suscripción y/o pago de (____) ejemplares de la revista **El Cotidiano** a partir del número (____)

– Deseo recibir por promoción los números: _____

Nombre: _____

Calle y número: _____

Colonia: _____ Código postal: _____

Ciudad: _____ Estado: _____

Teléfono: _____

– Si requiere factura, favor de enviar fotocopia de su cédula fiscal

RFC _____ Dom. Fiscal _____

Presentación

Claroscuros frente al cambio en México

Muchos son los factores que se enfrentan en los periodos de cambio y siempre encontramos claroscuros. En este número de la revista *El Cotidiano*, ofrecemos una variedad amplia de temas que implican la posibilidad de avanzar en un camino hacia el desarrollo.

La educación en sus diferentes niveles y condiciones permite pensar las dificultades para el cambio, en donde la Reforma Educativa es una condición, al mismo tiempo que la discriminación hacia estudiantes indígenas se presenta como parte de los rezagos educativos. No obstante, es necesario pensar la posibilidad del desarrollo asociada a las condiciones de la educación, así como a los procesos productivos y los procesos industriales en estados con grandes diferencias como Puebla y Tlaxcala.

Presentar diferentes temas y enfoques implica una dificultad que nos pone el reto de pensar en el cambio como posibilidad y consideramos que es necesario discutir sobre la dimensión regional como un referente a considerar.

Departamento de Economía,
Universidad Autónoma Metropolitana,
Unidad Azcapotzalco

TIEMPO ECONÓMICO

Revista universitaria de economía



Universidad
Autónoma
Metropolitana 
Casa abierta al tiempo Azcapotzalco

Los docentes de la Reforma Educativa 2013: el caso de Veracruz

Cintia Ortiz Blanco*
Miguel Ángel Casillas Alvarado**
Zuleyka Lunagómez Rivera***

El sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018) se caracterizó por la aplicación de cambios constitucionales en temas como energía, política, telecomunicaciones, justicia y educación, con la llamada Reforma Educativa 2013. Entre las modificaciones introducidas en materia educativa, destacó la instauración de un sistema de reclutamiento que eliminó la formación normalista como antecedente formativo. El proyecto de investigación diseñado que da sustento a este artículo tuvo como objetivo general reconocer los efectos de la Reforma Educativa 2013 en educación básica en el estado de Veracruz respecto a la composición del profesorado de nuevo ingreso, y cuantificar el crecimiento de la planta estatal de docentes, a través de los nuevos contratos. Metodológicamente, se recurrió a la consulta de fuentes primarias, documentos de políticas formales y estadísticas oficiales, analizados mediante estadística descriptiva. Como parte de los resultados, se observa la llegada de nuevos profesionistas y de egresados universitarios, sobre todo de instituciones de educación superior privadas.

Introducción

Durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, y bajo la conducción de Aurelio Nuño como secretario de Educación Pública, se implementó la Reforma Educativa 2013, que significó un cambio profundo que tuvo como base el desprestigio y la desvaloriza-

* Estudiante del Programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social, Universidad de Málaga, España. Docente en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen".

E-mail: <cintiaortiz@hotmail.com>

** Universidad Veracruzana Saberes Digitales, cultura digital, política educativa. E-mail: <mcasillas@uv.mx>

*** Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", Educación pre-escolar, formación docente, política educativa. E-mail: <zulylunago@hotmail.com>

ción de los docentes principalmente de la escuela pública, pero también de escuelas normales. Se les atribuyó injustamente la baja calidad de la educación y se privilegió su evaluación como herramienta de política pública. En el marco de esa reforma educativa, se modificaron los sistemas de reclutamiento, eliminando como requisito la formación normalista como antecedente formativo (Pérez, 2014).

La Reforma Educativa 2013 fue seriamente cuestionada por los docentes de educación básica, se desarrollaron fuertes movilizaciones sociales en su apoyo y, finalmente, fue derogada por el gobierno de la Cuarta Transformación, sustituyendo a la evaluación por la capacitación y reestableciendo la formación normalista

como condición de ingreso al trabajo docente (Hernández, 2019).

Hemos estructurado un proyecto de investigación para hacer observables los efectos de esa reforma sobre el reclutamiento y analizar sus consecuencias. Este artículo persigue como objetivo general reconocer los efectos de la Reforma Educativa 2013 sobre la composición del profesorado de nuevo ingreso en educación básica en Veracruz. De manera detallada, nos proponemos analizar la llegada de nuevos profesionistas y de egresados universitarios, sobre todo, de instituciones de educación superior privadas.

Frente a la nota escandalosa, la acusación política fácil y las apreciaciones generales construidas con base en

informaciones parciales, incompletas y tendenciosas, nos proponemos cuantificar el crecimiento de la planta estatal de docentes, a través de los nuevos contratos y:

- Analizar si hubo variaciones en la composición por sexo;
- Examinar las áreas de formación inicial de los nuevos docentes, para ponderar cuántos son originarios de áreas distintas a las tradicionales; y
- Analizar las escuelas de procedencia de los nuevos docentes, diferenciando el sistema público del privado para cuantificar el peso de las instituciones públicas y de las privadas.

El nuevo gobierno está transformando muchas cosas en la vida nacional; sin embargo, en materia de transparencia y de favorecer el libre acceso a la información seguimos bajo los mismos criterios de antes; predomina la opacidad sobre el acceso a la información, razón por la cual, para esta investigación, tuvimos la necesidad de reconstruir los datos obtenidos vía la Oficina de Transparencia y Acceso a la Información.

Método

El estudio y la evaluación del impacto de las políticas públicas educativas y sus efectos, previstos y no previstos, producidos a mediano y largo plazo, se efectuó a partir de la revisión de las características y lineamientos que se introdujeron en la Reforma Educativa de 2013.

Recuperar los documentos normativos federales permitió visualizar el resultado de las acciones emprendidas, haciendo evidentes sus efectos, además de visibilizar las debilidades, que puedan orientar una modificación de elementos del entramado, rediseñando las políticas, programas o iniciativas que lo requieran.

Es común que en la sociedad en general los cambios sean resultado de una red compleja de acciones y actividades que se llevan a cabo por una multiplicidad de sujetos y entidades.

El estudio desarrollado a nivel exploratorio consideró la recolección y el empleo de datos primarios, que incluyó la recuperación de documentos oficiales sobre el proceso de contratación de nuevos docentes y las convocatorias para el examen de ingreso al servicio profesional docente, además de la consulta de bases de datos oficiales sobre el proceso de contratación de docentes en Veracruz a nivel educación primaria del periodo de 2014 a 2019. Cabe destacar que el acceso a esta información se logró a través

de solicitudes vía Oficina de Transparencia y Acceso a la Información. El trabajo con las bases de datos requirió la reconstrucción de datos, integrando los proporcionados y otros más consultados en otras fuentes.

La Reforma Educativa 2013 de Peña Nieto

Instaurada durante el periodo presidencial de Peña Nieto, la Reforma Educativa 2013 impulsó una ofensiva en contra del magisterio de la educación pública, una campaña de desprestigio social sobre los maestros de formación normalista, cuestionando de forma exagerada el papel que el docente tiene en el logro de los resultados educativos, dado que no es el único factor que determina el éxito o fracaso de una trayectoria escolar (Arnaut, 2016; Gil, 2018; Díaz-Barriga, 2016).

Esta campaña la inició un organismo no gubernamental denominado Mexicanos Primero, conformado por representantes del sector empresarial y simpatizantes del proyecto neoliberal que venía conformándose en México desde décadas anteriores. Este trabajo de desprestigio se inició con un documental proyectado de manera masiva y accesible a todo el país, donde al final de la proyección se promovía el llenado de una encuesta para que el público opinara si estaba a favor o no de un cambio en materia educativa en el país, induciendo que los docentes eran los principales responsables de la baja calidad educativa.

Posteriormente, a través de una publicación llamada *Ahora es cuando. Metas 2012-2024*, Mexicanos Primero hizo una crítica respecto a que el Poder Ejecutivo ya no contaba con la rectoría de la educación, reconociendo un comportamiento sesgado del gobierno federal en la forma de reclutar nuevos maestros, donde “el predominio de la política electoral y de reparto de beneficios clientelares (prevalecían) por encima de la auténtica política educativa” (Mexicanos Primero, 2012: 28-29), fue permitiendo, como lo señalan Navarro (2017) y Lunagómez, Ortiz y Casillas (2018), que el corporativo sindical administrara la asignación de plazas docentes sin responder estrictamente a criterios de formación profesional acordes al servicio.

La reforma del gobierno de Peña Nieto transformó los mecanismos, procesos y criterios para el ingreso al trabajo docente, por lo que el reclutamiento para el nuevo ingreso a plazas se realizaría exclusivamente a través de un concurso abierto y obligatorio, cuyo único instrumento era un examen de opción múltiple, y su resultado determinaba la “idoneidad o no” del aspirante para acceder a una

plaza docente aunque, como lo señalaban Arnaut (2016), Zorrilla y Barba (2008), y Lunagómez y Casillas (2018), esa condición de idoneidad no ofrecía ninguna garantía de contar con un nombramiento de permanencia definitiva.

El caso de Veracruz

La asignación o redistribución de plazas docentes estaba bajo la administración de los sindicatos. En el ámbito federal, con el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) y en los estados con sus respectivas representaciones. En Veracruz, por su dimensión poblacional y larga historia política, coexistían en el 2013 más de 20 organizaciones sindicales, lo cual complejizó todos los procesos.

Dado un anquilosado sistema de usos y costumbres, otras irregularidades no favorecían la claridad en los mecanismos de asignación. Por una parte, una práctica era la adscripción de plazas a personas sin formación docente promovida por los sindicatos y consentida por la autoridad educativa. Por otra, algunas asignaciones eran consideradas como derechos laborales, y no era infrecuente el hecho de heredar una plaza a un familiar directo sin preparación profesional; también había actos de corrupción como la venta de plazas.

Desde la década de los setenta, esas prácticas favorecieron la existencia de personal frente a grupo sin la mínima formación docente y, consecuentemente, un bajo reconocimiento social y ascenso económico (Treviño y Cruz, 2014). La necesidad de la regularización pedagógica a quienes devengaban una plaza docente hizo que el SNTE demandara la creación de instituciones profesionalizadoras del magisterio (Torres, 2014), concretándose esa aspiración con la instauración de la Universidad Pedagógica Nacional en 1979 y sus 64 Unidades Regionales en todo el país para atender exclusivamente a profesores en servicio.

Desde su creación, el SNTE participa en la determinación de quien ocupa el cargo de director de la UPN. En opinión de Jiménez: “es una muestra fehaciente de la influencia de los intereses políticos de la elite sindical, que logra la creación del sistema de micro unidades estatales en 1979 y diversas posiciones de poder dentro de la institución (directores de área, directivos de unidades regionales) e influye en decisiones internas” (2009: 7).

En Veracruz se dio un fenómeno similar con el Sindicato Estatal de Trabajadores al Servicio de la Educación, que impulsó la creación de la Universidad Pedagógica Veracruzana.

La Reforma Educativa 2013 fue muy confrontada en Veracruz. Hubo paros, movilizaciones e incluso golpes y agresiones a maestros y padres de familia, quienes apoyaban el movimiento magisterial de resistencia. En ese contexto, los maestros de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana jugaron un importante papel resistiendo esta política educativa y teniendo, como consecuencia, el castigo al subsidio durante varios años.

Los docentes de nuevo ingreso en Veracruz

El Concurso Nacional Público de Oposición para el Otorramiento de Plazas Docentes, como se denominó en sus inicios en 2008, se implementó en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación (SEP, 2008), bajo el argumento de seleccionar al profesorado mejor calificado, con criterios de equidad, calidad, con procesos transparentes, de rendición de cuentas e imparcialidad, y erradicando prácticas discrecionales en la contratación (Rueda, Ordorika, Gil y Rodríguez, 2016). En las primeras evaluaciones, participaban egresados de escuelas normales y normales superiores, Universidad Pedagógica Nacional e instituciones de educación superior consideradas en los anexos técnicos de cada Secretaría de Educación estatal.

A partir de la Reforma Educativa 2013, la Ley General del Servicio Profesional Docente, expedida para regular los criterios, términos y condiciones para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio docente, establecía en su Capítulo III Art. 24 que,

[...] podrán participar todas las personas que cumplan con el perfil relacionado con el nivel, tipo, modalidad y materia educativa correspondiente; así como con los requisitos que establezca la convocatoria respectiva, en igualdad de condiciones, sin demérito de origen, residencia, lugar o formación profesional. En Educación Básica dicho perfil correspondería al académico con formación docente, pedagógica o áreas afines de acuerdo con los niveles educativos, privilegiando el perfil pedagógico docente de los candidatos; también se considerarán perfiles correspondientes a las disciplinas especializadas de la enseñanza (DOF, 2013: 13).

En los anexos técnicos estatales, cada Secretaría de Educación del país establecía los perfiles y requisitos de preparación para quienes participaban en el concurso de oposición. Eso dio lugar a la existencia de variaciones importantes

entre estados (Cordero-Arroyo y Salmerón-Castro, 2017). En el caso de educación primaria, por ejemplo, en la convocatoria 2015 en Aguascalientes, los aspirantes provenían de siete áreas: educación primaria, educación, educación básica, innovación educativa, liderazgo educativo, ciencias de la educación y pedagogía; mientras que en Veracruz sólo se consideraron tres áreas: educación primaria, educación básica y ciencias de la educación y la conducta.

Analizando específicamente el caso de Veracruz, en los cinco años que duró la reforma educativa de Peña, a partir de datos que publica la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, se advierte que el proceso de contratación permitía gradualmente a egresados de más áreas disciplinares acceder al concurso de oposición. En la convocatoria de 2014, publicada por la Secretaría de Educación de Veracruz, se consideraban como perfiles específicos para ejercer la docencia en educación primaria, a los licenciados en educación primaria y educación básica. Para la convocatoria 2015, se incluyó también a los licenciados en ciencias de la educación y la conducta; a partir de 2016, participaban licenciados en pedagogía. Finalmente, en la convocatoria 2018, el rango se amplió a ocho áreas: educación primaria, educación básica, educación, innovación educativa, ciencias de la educación, pedagogía, psicología educativa y psicopedagogía.

Nuevas plazas para docentes durante el periodo 2014-2019

De acuerdo con Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013, Capítulo III Art. 21 inciso b), “las Auto-

ridades Educativas, con base en la información derivada del Sistema de Información y Gestión Educativa [...] emiten las convocatorias que escribirán el perfil de los aspirantes y las plazas sujetas a concurso” (12). En consonancia con la disposición federal, cada Secretaría de Educación estatal emite sus respectivas convocatorias.

El proceso de contratación de nuevos docentes en Veracruz cambió generando incertidumbre. En los años 2014, 2015 y 2016, la Secretaría de Educación estatal publicó dos convocatorias, una específica para normalistas y otra pública y abierta, y, a partir del año 2017, ya sólo se emitió una convocatoria pública y abierta bajo el argumento de que así lo contemplaba la reforma.

La confusión entre los aspirantes derivó de la variación existente entre el total de plazas enlistadas en la convocatoria y el total de contrataciones realizadas (Cuadro I). Los egresados de muchas instituciones, al identificar que se ofertarían pocas plazas o ninguna, como ocurrió en la convocatoria de 2017, optaron por presentar examen en otros estados como Puebla, Jalisco y Yucatán.

En el proceso de asignación de plazas destacaron tres aspectos: el primero, la enorme variación anual en el número de plazas a concurso, un incremento en el número de plazas para primaria indígena y enseñanza del inglés, y, finalmente, disparidades entre el total de plazas inicialmente sujetas a concurso respecto del número de docentes contratados, tal como se puede apreciar en el Cuadro I.

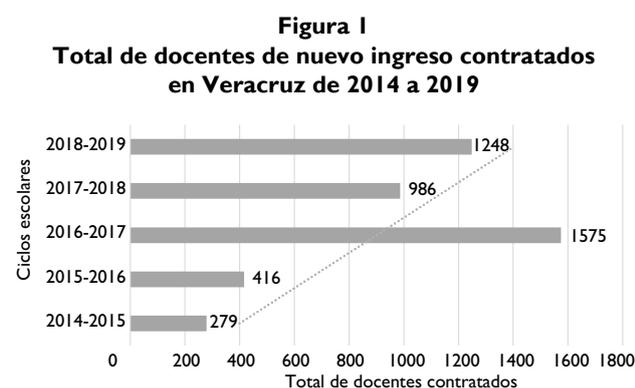
Respecto a la diferencia entre las plazas sujetas a concurso y los docentes de nuevo ingreso contratados, la autoridad alude a que las convocatorias se emitían en abril y en esa fecha ese era el total de plazas disponibles, pero

Cuadro I					
Plazas sujetas a concurso y docentes contratados en Veracruz, 2014-2019					
<i>Tipo de plaza a concurso</i>	<i>2014-2015</i>	<i>2015-2016</i>	<i>2016-2017</i>	<i>2017-2018</i>	<i>2018-2019</i>
Educación primaria (plaza por jornada ofertadas)	120	181	632	0	320
Educación primaria indígena (plaza por jornada)	0	36	26	0	104
Inglés educación primaria (plaza por horas)	0	0	0	250	480
Total de plazas a concurso educación primaria	120	217	658	250	904
Total de docentes de nuevo ingreso contratados	279	416	1575	986	1248
Diferencia plazas a concurso y docentes contratados	159	199	917	736	344

Fuente: Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente de la SEP y Recursos Humanos de la Secretaría de Educación de Veracruz (marzo, 2019). Elaboración propia.

que, para los meses de agosto a octubre, periodo en el que se realizaba la contratación por proceso de prelación, el total de plazas disponible aumentaba. Otro factor a considerar son los cambios de adscripción que frecuentemente ocurren en el periodo junio-agosto de cada año, dado que la Secretaría de Educación y las organizaciones sindicales suelen gestionar cambios en la situación laboral de muchos maestros.

De 2014 a la fecha, en el estado de Veracruz se aprecia una tendencia ascendente respecto al total de nuevas contrataciones docentes para educación primaria, derivado de la Reforma Educativa de 2013 (Figura 1).



Una comparativa sobre el total de docentes de nuevo ingreso contratados en Veracruz mientras la Reforma Educativa 2013 fue vigente, muestra una tendencia en aumento debido a la mayor movilidad docente derivada de los procesos de promoción y evaluación impulsados en la propia legislación (Figura 1); los cambios graduales que la Secretaría de Educación en el estado ha realizado, a través de sus convocatorias para el otorgamiento de plazas de

nuevo ingreso, y un mayor control de la autoridad estatal sobre el manejo de plazas con relación a las prácticas sindicales que prevalecieron por muchos años.

Distribución de plazas en el estado de Veracruz

Las escuelas primarias se clasifican de acuerdo con el tipo de sostenimiento en estatales y federalizadas, siendo estas últimas las que prevalecen en Veracruz (Cuadro 2). En el periodo 2014-2019, la proporción de plazas federalizadas y estatales es casi de cuatro a uno. La tendencia que se observa en los ciclos escolares de 2014 a 2019, permite estimar que esa relación se mantendrá.

Tipos de escuelas a donde se incorporan los nuevos docentes

La organización de los centros de trabajo en los que contratan a los docentes noveles se clasifica por su tipo de organización en unitarias, multigrado y de organización completa. En las escuelas unitarias un docente atiende los seis grados, además de ejercer funciones directivas y de gestoría. En las escuelas multigrado algunos docentes atienden más de un grado, y en los centros de organización completa un docente atiende sólo un grado escolar y no desempeña función directiva.

Veracruz se distingue a nivel nacional por el número de niños y jóvenes que estudian en escuelas con organización unitaria o multigrado, en 2018 alcanzaba 45% de toda su matrícula (INEE, 2018). Un desglose de las escuelas multigrado (Cuadro 3) permite identificar que, después de las escuelas de organización completa (57%), el mayor porcentaje de nuevos docentes es asignado a una escuela bidocente, con 15%.

Cuadro 2
Contratación de nuevos docentes por tipo de sostenimiento de las plazas

Tipo de plaza	2014-2015	%	2015-2016	%	2016-2017	%	2017-2018	%	2018-2019	%
Estatal	48	17	116	28	189	12	227	23	376	30
Federalizado	231	83	300	72	1386	88	759	77	872	70
Total	279	100	416	100	1575	100	986	100	1248	100

Fuente: Recursos Humanos de la Secretaría de Educación de Veracruz (marzo, 2019). Elaboración propia.

Cuadro 3 Asignación de los nuevos docentes por tipo de organización escolar										
Tipo de organización	2014-2015	%	2015-2016	%	2016-2017	%	2017-2018	%	2018-2019	%
Unitaria	38	14	46	11	137	9	108	11	134	11
Bidocente	44	16	80	19	171	11	144	15	189	15
Tridocente	31	11	44	11	124	8	88	9	140	11
Tetradocente	15	5	24	6	76	5	58	6	47	4
Pentadocente	10	4	15	4	54	3	39	4	31	2
Completa	141	51	207	50	1013	64	548	56	707	57
Total	279	100	416	100	1575	100	985	100	1248	100

Fuente: Recursos Humanos de la Secretaría de Educación de Veracruz (marzo, 2019). Elaboración propia.

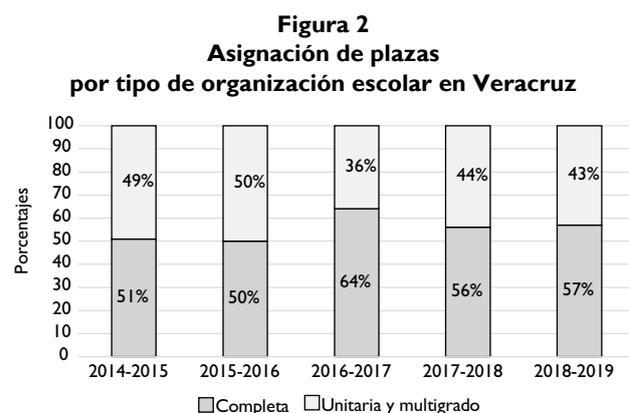
La asignación de plazas de nuevo ingreso durante el periodo de 2014 a 2019 en Veracruz permite apreciar la distribución de los docentes de nuevo ingreso por tipo de centro escolar y, con ello, corroborar que la tendencia en el estado se mantendrá.

El Cuadro 4 permite apreciar que en Veracruz de 2014 a 2019, la contratación promedio de maestros para educación primaria se dio preferentemente en escuelas de organización completa (56%), seguido de las de organización multigrado (33%), y por menor proporción en escuelas unitarias (11%).

Cuadro 4 Asignación de nuevos docentes por tipo de organización escolar agrupada					
Total en porcentajes	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Unitaria	14%	11%	9%	11%	11%
Multigrado	35%	39%	27%	33%	32%
Completa	51%	50%	64%	56%	57%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Recursos Humanos de la Secretaría de Educación de Veracruz (marzo, 2019). Elaboración propia.

La Figura 2 muestra una comparativa entre las plazas asignadas para escuela de organización completa, multi-grado y unitaria. En los últimos cinco ciclos escolares, en promedio a 56% de los docentes noveles contratados se les asignaba a una escuela primaria completa y 44% a una multigrado o unitaria.



La feminización de la planta docente

La docencia en el nivel de educación primaria sigue siendo una profesión de mujeres, pues durante los últimos seis años, se incorporaron 3,654 mujeres que equivalen a 81%, y 850 hombres, 19% (Cuadro 5).

Cuadro 5						
Docentes contratados en educación primaria organizados por género						
<i>Ciclo escolar</i>	<i>2014-2015</i>	<i>2015-2016</i>	<i>2016-2017</i>	<i>2017-2018</i>	<i>2018-2019</i>	<i>Total</i>
Femenino	217	308	1276	799	1054	3,654
Masculino	62	108	299	187	194	850
<i>Total</i>	<i>279</i>	<i>416</i>	<i>1575</i>	<i>986</i>	<i>1248</i>	<i>4,504</i>

Fuente: Recursos Humanos de la Secretaría de Educación de Veracruz (marzo, 2019). Elaboración propia.

Si bien el reclutamiento de maestros no ha estado orientado por criterios de género, lo cierto es que el fenómeno de la feminización fue un resultado no previsto de la reforma.

Heterogeneidad de la formación inicial de los docentes

Uno de los ejes de la Reforma Educativa 2013 fue el desarrollo profesional de los docentes y su “idoneidad”, donde el Estado se comprometería a garantizar la calidad de la educación obligatoria, asociada con el máximo logro de aprendizaje de los niños y jóvenes. A partir de ello, el INEE emitió las llamadas *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*, poniendo en la agenda pública el tema de la formación inicial de docentes como aspecto central en la mejora educativa (Ramírez, 2016). Como parte de las estrategias que el organismo impulsó, contrató en educación básica a profesionales formados en otras áreas de conocimiento provenientes de instituciones como las universidades, institutos tecnológicos, centros de estudios superiores, institutos superiores y colegios, entre otros.

Por tanto, una de las consecuencias esperadas era la diversificación de áreas de formación de quienes, a partir de 2013, ejercen la docencia en educación básica. Un análisis de la formación inicial de los docentes noveles contratados de 2014 a 2019 en Veracruz, evidencia el gran interés que generaron los cambios en el proceso de contratación de maestros, entre egresados de otras carreras diferentes a las consideradas como “tradicionales” (Cuadro 6), denominadas así por su orientación específica hacia el nivel de educación primaria, y son las licenciaturas en educación primaria, en educación básica y en educación.

El Cuadro 6 muestra cómo, gradualmente, disminuyó el total de docentes noveles contratados con formación en áreas disciplinares consideradas “tradicionales”, al tiempo que aumentaban los formados en otras áreas. Cuatro datos destacan de este proceso: un descenso en el total de licenciados en educación primaria egresados de escuelas normales contratados; un creciente número de pedagogos ejerciendo la docencia en educación primaria; la contratación de profesionales con perfiles diferentes a los estipulados en las convocatorias; y cambios en el nivel de estudios de los contratados.

Cuadro 6						
Área disciplinar de formación de los nuevos docentes. Nivel licenciatura						
<i>Área disciplinar licenciatura</i>		<i>2014-2015</i>	<i>2015-2016</i>	<i>2016-2017</i>	<i>2017-2018</i>	<i>2018-2019</i>
<i>Áreas tradicionales</i>	Educación	24	37	120	35	238
	Educación básica	0	4	24	33	55
	Educación primaria	250	346	418	260	222
	Preescolar y primaria	1	1	3	0	0
	<i>Subtotal</i>	<i>275</i>	<i>388</i>	<i>565</i>	<i>328</i>	<i>515</i>

Continúa...

Área disciplinar licenciatura		2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Áreas permitidas a partir de la Reforma Educativa 2013	Ciencias de la educación	2	18	216	0	157
	Educación física	0	0	0	1	0
	Informática	0	0	1	0	0
	Intervención educativa	0	0	1	0	5
	Pedagogía	1	8	762	653	522
	Psicología	1	1	0	1	7
	Psicopedagogía	0	1	0	0	39
	Sin especificar	0	0	9	0	0
	Sin dato	0	0	20	0	0
Total	279	416	1574	983	1245	

Fuente: Recursos Humanos de la Secretaría de Educación de Veracruz (marzo, 2019). Elaboración propia.

Los egresados de escuelas normales en México, dada la formación específica que reciben, fueron por muchas décadas quienes ocupaban las plazas en educación primaria. Sin embargo, limitaciones de las autoridades federales para que estas instituciones pudieran ampliar la matrícula por un lado, y la proliferación de instituciones privadas por el otro, ha generado que sean otro tipo de profesionistas quienes mayoritariamente accedan a las plazas vacantes.

El rápido aumento en el número de docentes con formación en pedagogía inició a partir del ciclo escolar 2015-2016, periodo en el que la SEP, de conformidad con la Ley sobre el Servicio Profesional Docente, amplía los perfiles de los aspirantes a plaza. El panorama actual de las áreas disciplinares predominantes entre quienes imparten clases en primaria en Veracruz ha cambiado y ahora, más que los normalistas, la mayor proporción proviene de pedagogía, educación, educación básica, ciencias de la educación, psicología, intervención educativa y psicopedagogía, formados en otras instituciones de educación superior.

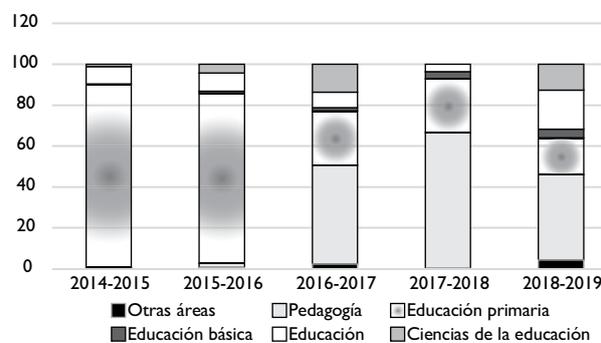
El tercer dato que destaca se asocia con el área de formación de algunos profesionistas contratados en el nivel primaria, el cual es diferente a lo estipulado en las convocatorias. La evidencia es la contratación de licenciados en educación física e informática, y de pedagogos y psicólogos en ciclos escolares donde la convocatoria de la Secretaría de Educación de Veracruz no consideraba esas áreas de conocimiento. Si bien con la Reforma Educativa 2013 se han tratado de normar los procesos para el ingreso al servicio, prevalecen prácticas que permiten ingresar al sistema a personas sin formación profesional estipulada.

El último dato que resalta del Cuadro 6 se relaciona con el nivel de estudios de los profesionales contratados.

A partir de la convocatoria 2016, se registran casos con formación de maestría en educación (0.2%). Será importante que en futuras investigaciones se indague si estos cambios en la preparación profesional repercuten positivamente en su práctica docente y en la formación de los niños.

Tal como se muestra en la Figura 3, existe una nueva composición de las recientes generaciones de docentes que laboran en educación primaria. Históricamente en México, y específicamente desde 1988, los licenciados en educación primaria egresados de alguna escuela normal eran quienes ejercían la profesión, 90% en 2014-2015. Ahora este grupo representa una minoría significativa, 18%. El grupo de licenciados en Pedagogía es el que ha tenido el mayor crecimiento, pasando de 48% en 2016-2017 a 67% en 2017-2018. La licenciatura en Educación es otra área que también muestra un crecimiento gradual, de 9% en 2014-2015 a 19% en 2018-2019.

Figura 3
Principales áreas disciplinares de formación de los docentes noveles



Los nuevos docentes: el incremento de egresados de escuelas privadas

Tradicionalmente eran las escuelas normales las instituciones encargadas de formar a los docentes de educación primaria; sin embargo, con el paso del tiempo han surgido en el país las universidades pedagógicas, nacionales y estatales. Derivado de la Reforma Educativa 2013, el panorama en el país y en Veracruz se ha modificado (Cuadro 7).

El tipo de instituciones donde se forman quienes laboran en escuelas primarias ahora comprende a escuelas normales, universidades, tecnológicos y otros tipos de instituciones, incluyendo colegios, institutos y centros educativos muy diversos.

Las políticas neoliberales se han materializado en el país, por un lado con una sobrerregulación a las instituciones de educación superior públicas, restringiendo sus posibilidades de ampliación de su matrícula estudiantil y la limitada asignación presupuestal de recursos que les permita operar y brindar servicios de mayor calidad; y por el otro, con la proliferación y asignación irregular de Registros de Validez Oficial de Estudios a instituciones privadas en el país. Al respecto, Casillas y Ortega plantean que,

[...] derivado de las políticas neoliberales, se ha desmantelado el sentido público de la educación, (impulsando deliberadamente la privatización del sistema, llevando a que la iniciativa privada atienda 30% de los estudiantes en educación; (esto ocurre) en condiciones de desigualdad para las IES públicas, pues el Estado ha permitido la asignación de RVOE a IES privadas sin asumir el compromiso con la observancia de la calidad de la educación del servicio prestado; mientras que a la educación pública se le limita con recortes presupuestales (y de ampliación de su matrícula estudiantil) (2019: 1).

Esta situación no es ajena al tema de la contratación de nuevos docentes de educación primaria, por el contrario, adquiere relevancia de acuerdo con los siguientes datos de la Secretaría de Educación de Veracruz.

El Cuadro 7 muestra un desglose por tipo de institución de educación superior y sostenimiento; en él es posible identificar el crecimiento que el sector privado ha tenido; crecimiento derivado de la ausencia de un marco político educativo en el nivel de educación superior que intente revertir la proliferación anárquica de establecimientos educativos privados (Arzate y Romero, 2007).

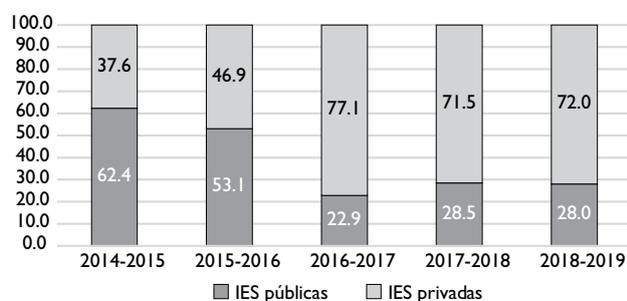
Cuadro 7 Instituciones de procedencia de los docentes de nuevo ingreso. Por tipo de sostenimiento										
Tipo de IES	2014-2015	%	2015-2016	%	2016-2017	%	2017-2018	%	2018-2019	%
Esc. Normal pública	148	53	176	42	229	15	156	16	152	12
Esc. Normal privada	89	32	152	37	182	12	100	10	66	5
Universidad pública	26	9	44	11	127	8	125	13	197	16
Universidad privada	13	5	31	7	871	56	499	51	689	55
Tecnológico público	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Tecnológico privado	0	0	0	0	2	0	7	1	3	0
Otra IES pública	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
Total	279	100	416	100	1562	100	986	100	1248	100

Fuente: Recursos Humanos de la Secretaría de Educación de Veracruz (marzo, 2019). Elaboración propia.

La tendencia hacia la privatización del sistema educativo en el nivel superior es una realidad. Los datos en Veracruz permiten apreciar un rápido crecimiento de la influencia de estas instituciones; los porcentajes han pasado de 37.6% en 2014-2015 a 72% en el ciclo escolar 2018-2019.

Finalmente, un comparativo entre las instituciones públicas y privadas (Figura 4) ejemplifica el importante aumento en el porcentaje de profesionales graduados de una institución privada y que dan clase en escuelas primarias públicas en Veracruz.

Figura 4
Porcentaje de IES de formación de los docentes de nuevo ingreso



Conclusiones

Dadas las modificaciones a los criterios de reclutamiento para nuevos docentes, la planta de profesores en ejercicio comienza a modificarse sustancialmente.

Al inicio nos proponíamos observar si hubo variaciones en la composición por género, y comprobamos que, como resultado de la reforma, se acentúa la feminización de la planta docente.

Al analizar las áreas de formación inicial de los nuevos docentes, nos proponíamos determinar cuántos son originarios de áreas distintas a las tradicionales, y lo que observamos es que pasamos de una predominante homogeneidad de nuevos docentes con perfil normalista de escuela pública a una heterogeneidad manifiesta, donde empieza a predominar la formación universitaria en pedagogía y se incrementa el número de egresados de instituciones privadas.

Además de lo identificado, es importante reconocer ciertos hallazgos: como efecto de la Reforma Educativa 2013, por cuestiones presupuestales y la propia descentralización de la SEP, en Veracruz hay una tendencia hacia la baja de asignación de plazas federalizadas y un aumento de las plazas estatales.

Las nuevas plazas están convocadas de acuerdo con la tendencia tradicional de distribución entre escuelas unitarias y multigrado. Contra las expectativas de los egresados, sólo la mitad de los nuevos docentes tienen posibilidad de ser asignados a una escuela completa.

La experiencia específica del caso de Veracruz fue muy intensa y, como hemos observado, sus efectos sobre la conformación de la planta de docentes la comienzan a transformar con serias consecuencias. Dicha experiencia la

exponemos como un caso que exige ser comparado a nivel nacional, pues los efectos reales de la Reforma Educativa 2013 apenas están por descubrirse.

El desprestigio y la desvalorización de los docentes, atribuyéndoles injustamente la baja calidad de la educación, derivó en un cambio en la política educativa en México durante el sexenio de Peña Nieto, promoviendo el reclutamiento de recursos humanos formados en universidades mayoritariamente privadas y en áreas del conocimiento denominadas afines a la educación. Los efectos de la Reforma Educativa 2013, en ese sentido, aún deberán analizarse en profundidad a la luz de las implicaciones que la nueva conformación de la planta docente tiene en la formación de las nuevas generaciones de niños y niñas en el país.

Las escuelas normales sufren aún los efectos de las decisiones educativas del gobierno federal anterior, con restricciones para ampliar su matrícula, limitaciones financieras y el juicio social de algunos grupos de interés que ponen en entredicho la calidad de la formación inicial de maestros que en ellas se realiza. Una de las consecuencias es que el total de egresados de estas instituciones no resulta suficiente para cubrir la demanda de puestos de trabajo en el nivel de educación primaria, oportunidad que está siendo aprovechada por egresados de universidades privadas, no necesariamente formados en las áreas psicopedagógica, de preparación para la enseñanza y el aprendizaje, y de la práctica docente que les haya garantizado un acercamiento constante y gradual al campo laboral con actividades de observación y práctica docente.

Actuar conforme a procesos transparentes, donde la rendición de cuentas sea una práctica regular y donde se actúe con imparcialidad en procesos como la asignación de plazas a docentes noveles, es aún un gran reto en el país. Con la Reforma Educativa 2013, se pretendió erradicar las prácticas discrecionales y la creciente participación sindical en estos procesos. El gobierno federal actual deberá evaluar y mantener las prácticas que efectivamente favorezcan a la formación de las nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes.

Referencias

Arnaut, A. (2016). "La inflexibilidad del gobierno". *Educación Futura*, 17 agosto 2016. Recuperado de <<http://tiny.cc/0lewfz>>.

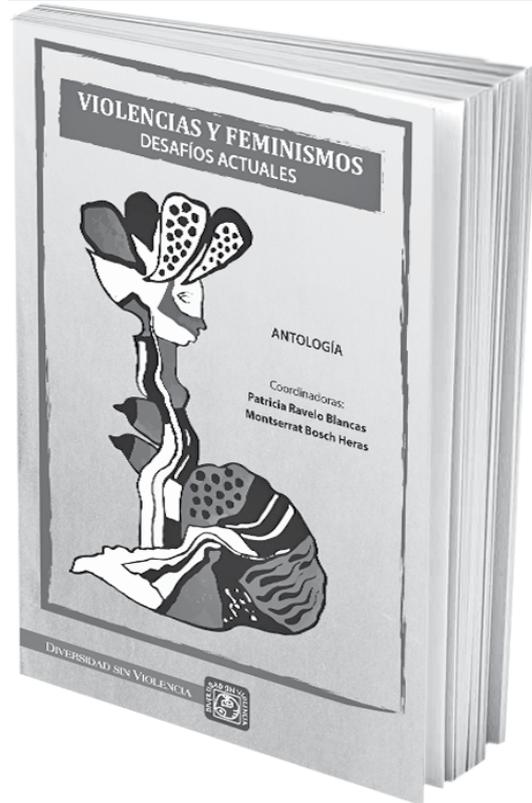
- Arzate, J. y Romero, J. (2007). "Diversificación, crecimiento y desigualdad en la educación superior: la dimensión relativa de la universidad pública en México". *Tiempo de Educar*, 8(16), 277-303.
- Casillas y Ortega, J. C. (2019). "Garantizar la calidad de instituciones, programas y diplomas". *Educación Futura*, 19 agosto 2019. Recuperado de <<https://urlzs.com/A7gbf>>.
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente de la SEP. Convocatorias de ingreso para educación básica de los ciclos escolares 2014-2015 a 2018-2019. Recuperado de <<https://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/convocatorias/>>.
- Cordero-Arroyo, G. y Salmerón-Castro, A. (2017). "El servicio profesional docente y las licenciaturas en ciencias de la educación. Elementos para el análisis". *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, (VIII)23, 3-24.
- Díaz-Barriga, A. (2016). *La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*. México: IISUE-UNAM.
- DOF (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México. Recuperado de <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013>.
- Gil Antón, M. (2018). "No es verdad, señor secretario". *Educación Futura*, 3 febrero 2018. Recuperado de <<http://www.educacionfutura.org/no-es-verdad-senor-secretario/>>.
- Hernández, J. (2019). "La 'nueva escuela mexicana', ¿una 'cuarta transformación' en materia educativa?". *Nexos*, 3 julio 2019. Recuperado de <<https://educacion.nexos.com.mx/?p=1807>>.
- INEE (2018). *Panorama educativo de México*. México: INEE.
- Jiménez, Y. (2009). *Estructura de poder y reorganización académica en la UPN*. Recuperado de <<http://educapdf.upnvirtual.edu.mx/educapdf/rev1/jimenez-001.pdf>>.
- Lunagómez Rivera, Z. y Casillas Alvarado, M. A. (agosto, 2018). *Formación normalista y reestructuración del mercado laboral*. Trabajo presentado en el III Congreso Internacional AFIRSE, CDMX.
- Lunagómez Rivera, Z., Ortiz Blanco, C. y Casillas Alvarado, M. A. (agosto, 2018). *El papel del magisterio en la política educativa mexicana. Pasado, presente y futuro*. Trabajo presentado en el III Congreso Internacional AFIRSE, CDMX.
- Mexicanos Primero (productor) (2012). *De Panzazo*. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=aIDbM9WOX9Y>>.
- Navarro G., C. (2017). "La reforma y las batallas magisteriales". En Navarro, C. (coord.), *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular (33-92)*. CDMX: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, A. (2014). "La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: sus implicaciones laborales". *El Cotidiano* (184), marzo-abril, 113-120.
- Ramírez, R. R. (2016). *Reforma en materia educativa. Un análisis de su diseño y aplicación, 2012-2016*. México: Senado de la República/ Instituto Belisario Domínguez.
- Rueda, M., Ordorika, I., Gil, M. y Rodríguez, R. (2016). "Reforma educativa y evaluación docente: el debate". *Perfiles Educativos*, XXXVIII(151), 190-206.
- Torres, A. (2014). "Formación y transformación en UPN: 36 años". *Milenio. Apuntes Pedagógicos*, 17 agosto 2014. Recuperado de <<https://urlzs.com/dAWyn>>.
- Treviño, E. y Cruz, R. (2014). "La Reforma Integral de la Educación Básica en el discurso docente". *Perfiles Educativos*, XXXVI(144), 50-68.
- SEP (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México: SEP. Recuperado de <https://www2.sep.gob.mx/formacion_continua/antologias/archivos-2014/SEP210073.pdf>.
- Zorrilla, M. y Barba, B. (2008). "Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores". *Revista Electrónica Sinéctica*, (30), 1-30. Recuperado de <<https://goo.gl/JFXL4B>>.

Novedad editorial

Violencias y feminismos

Desafíos actuales

Coordinadoras:
Patricia Ravelo Blancas
Montserrat Bosch Heras



THE UNIVERSITY OF TEXAS AT EL PASO
DEPARTMENT OF SOCIAL WORK



CULTURA **FONCA**
SECRETARÍA DE CULTURA

De venta en Ediciones Eón:
Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, alcaldía Benito Juárez, Tel. 5604-1204
y en www.edicioneseon.com.mx • www.amazon.com

Representaciones sociales sobre la discriminación racial hacia los estudiantes indígenas universitarios

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión*
Mario Alberto González Azamar**

La presente investigación hace referencia a la discriminación racial en la figura del estudiante indígena, desde la perspectiva de los universitarios de nivel licenciatura, en modalidad escolarizada, de la Universidad Veracruzana (UV). Nos apoyamos en la teoría de las representaciones sociales, propuesta por Serge Moscovici (1961), para dar cuenta del conocimiento de sentido común y de las subjetividades construidas por los universitarios sobre el fenómeno de la discriminación racial hacia los estudiantes indígenas. El estudio es de carácter cuantitativo; se empleó un cuestionario, el cual se aplicó a 385 estudiantes que integran dos áreas de conocimiento de la UV: Económico-Administrativa y Humanidades. Los resultados evidencian que la discriminación racial hacia el estudiante indígena se asocia con el lenguaje, la forma de hablar, de vestir, la cultura, las costumbres y tradiciones; proceder de una comunidad o pueblo determinado, el color de piel y el nivel económico. Asimismo, los estudiantes manifestaron que la discriminación racial se ejerce entre sus compañeros de la universidad, pero en este acto también participan los académicos y las autoridades universitarias que laboran en la UV; además, los estudiantes aseguraron que participarían en un conjunto de acciones que tiendan a minimizar los actos discriminantes en la universidad. Entre las conclusiones se destaca lo fundamental de redoblar esfuerzos para trabajar bajo los principios de igualdad y no discriminación, así como fomentar y fortalecer prácticas respetuosas y tolerantes como parte de un nuevo proyecto de vida colectivo, en el que se sume todo actor social universitario.

Introducción

Desde la Universidad Veracruzana (UV) como espacio de trabajo y estudio para los académicos, investigadores y estudiantes, nos hemos preocupado por realizar investigación sobre la discriminación racial en la

figura del estudiante indígena. Al respecto, cabe señalar que el principio de no discriminación se encuentra plasmado desde el artículo 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en donde se estipuló garantizar la libertad, paz, igualdad, justicia y el respeto a los derechos humanos para todos los habitantes del mundo; para lograrlo, se hace énfasis en el respeto a los derechos y las libertades individuales, rechazando la discriminación, pues su prevalencia supone un obstáculo para dicho objetivo (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948: 1-2).

La discriminación racial es un problema actual. Aunque se asume que todos los individuos tienen las mismas oportunidades de desarrollo humano, la realidad muestra que esto no es así. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) enunció en la Declaración de Incheon para la Educación 2030, en su Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que los contextos de “marginación, discriminación y exclusión son muy variados [...]”. Entre los grupos vulnerables que requieren una aten-

* Centro de Estudios de Género de la Universidad Veracruzana (CEGUV). Universidad Veracruzana. E-mail: <jedorantes@uv.mx.com>.

** Universidad Veracruzana. Área de investigación: Estudios de opinión. E-mail: <marioakat1911@gmail.com>.

ción particular y estrategias específicas figuran las personas con discapacidad, los pueblos indígenas, las minorías étnicas y los pobres” (UNESCO, 2016: 45).

En México existen 68 grupos indígenas, como los mayas, zapotecos, otomíes, mixtecos, totonacas, mazahuas, mazatecos, etc., conformados por grupos étnicos hablantes de una lengua indígena, con una cultura y contexto socio-geográfico peculiar. Desafortunadamente, muchos de los integrantes de estos grupos son discriminados y excluidos de los distintos espacios sociales. Al respecto, Casillas, Badillo y Ortiz indicaron que “la exclusión ha caracterizado históricamente la situación de vida de las comunidades indígenas de nuestro país, convirtiéndola en una historia de desigualdades” (2010: 36).

Para Aguayo y Piña, “la sociedad mexicana, como consecuencia histórica de su pasado colonial, es heredera de una historia de discriminación hacia los indios, en la que se continúan reproduciendo formas y prácticas diferenciadoras que se traducen en expresiones y manifestaciones racistas” (enero-junio de 2016: 9). En ese mismo orden de ideas, Castillo expresó que “el racismo se formó en una dialéctica que comprometió el color de piel y la cultura como hechos omnipresentes que nos preceden y atraviesan la experiencia subjetiva de la identificación” (2018: 8); además, agregó que “las identificaciones como experiencias dialécticas y subjetivas se alimentan de las representaciones ya existentes, pero van más allá, y en esa medida los racismos del nuevo siglo serán más complejos de entender” (2018: 8-9). De lo anterior se puede afirmar que la discriminación racial hacia el indígena es un fenómeno que no se ha superado, se sigue manifestando en nuestros días.

Cuando analizamos el tema de la discriminación racial en el interior de la universidad, se observó que se carece de trabajos y que incluso no ha sido un tema relevante de la agenda pública de las instituciones de educación superior, dado que pondría en evidencia distintos actos de discriminación en los que participan diversos actores universitarios. Es lamentable reconocer que la discriminación racial es un tema que se gesta en el interior de las universidades, afectando a los estudiantes, administrativos, académicos, investigadores y funcionarios, sin distinción de género. Además, cabe señalar que el problema de la discriminación racial no sólo impacta en la universidad, sino que permea a nivel municipal, estatal, nacional e internacional, y de ahí su pertinencia.

Ante este escenario, nos dimos a la tarea de realizar la presente investigación, donde nos acercamos a los estudiantes de la UV. El estudio se apoyó en la teoría de

las representaciones sociales (TRS), propuesta por Serge Moscovici (1961), para dar cuenta del conocimiento de sentido común y de las subjetividades construidas por los universitarios sobre el fenómeno de la discriminación racial hacia el estudiante indígena. Nos sustentamos en tres dimensiones de análisis de dichas representaciones: información, actitud y campo de representación.

El estudio es de carácter cuantitativo. Se empleó un cuestionario cerrado que se aplicó a 385 estudiantes de dos áreas de conocimiento de la UV: Económico-Administrativa y Humanidades. Se elaboraron tres nubes de palabras que evidencian que la discriminación racial hacia el estudiante indígena se asocia con cualquier trato malintencionado, por la cultura y tradiciones, la lengua, forma de hablar, proceder de una comunidad o pueblo determinado, el color de piel y las costumbres; lo que pone de manifiesto que la desigualdad y exclusión social ocurren a partir de características que suelen ser etiquetadas por los mismos miembros de la comunidad universitaria. Asimismo, los estudiantes declararon poseer información y conocimiento sobre lo que es la discriminación racial; aseguraron que se ejerce entre sus iguales, sus compañeros de la universidad; afirmaron que en este acto también participan los académicos y las autoridades universitarias que laboran en la UV; y se halló que la discriminación se ejerce mayoritariamente por mujeres. Además, los estudiantes manifestaron que participarían en un conjunto de acciones que tiendan a la minimización de los actos discriminantes en la universidad.

Se debe prestar la debida atención al fenómeno de la discriminación racial e implementar acciones en contra de las conductas discriminatorias raciales. Se busca que se garanticen relaciones de sana convivencia entre los miembros, hombres y mujeres, de toda la comunidad universitaria.

La discriminación y la discriminación racial

La discriminación es un detonante de acciones insufribles que pueden atentar contra la vida misma de las personas que poseen rasgos distintos a los de la población dominante de la sociedad. La no discriminación fue plasmada por la ONU, la cual proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos, estableciendo en el artículo 2 que todos los individuos poseen derechos y libertades “sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (ONU, 1948: 2). Más tarde, en México se promulgó la Ley

Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, estableciendo en el artículo 1 que la discriminación es: “[...] toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 11 de junio de 2003: 1).

En esta normativa se puntualiza que se deben respetar los derechos humanos de todas las personas, garantizándoles una vida libre de discriminación de cualquier índole, promoviendo la igualdad de trato, oportunidades y recursos.

Otra definición que permite expandir e identificar los rasgos que envuelven a este concepto polisémico es la de Giménez, quien definió la discriminación como “una actitud culturalmente condicionada y negativamente orientada de los grupos dominantes hacia los grupos dominados, que en los procesos de interacción/comunicación se traduce en comportamientos de hostilidad y trato desigual de los individuos” (2005: 32). El autor identifica dos grupos de actores que participan en la discriminación, los que se imponen y los subyugados, lo cual refleja relaciones de poder de unos sobre los otros; además, agrega el elemento de la intencionalidad negativa de las acciones ejecutadas.

Por su parte, Rodríguez afirmó que la discriminación se trata de “una conducta culturalmente fundada, sistemática y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja inmerecida y que tiene por efecto (intencional o no) dañar sus derechos y libertades fundamentales” (2006: 26).

Este autor concibe a la discriminación como una conducta motivada por estigmas y prejuicios que dan paso a un trato desigual. Incluso, señala que es la “limitación injusta a las personas en cuanto a sus libertades y protecciones fundamentales, a la participación social y política y a un sistema de bienestar adecuado a sus necesidades” (2007: 65). A raíz de lo anterior, es posible percatarse de que este fenómeno sociológico está culturalmente arraigado y que se vive en el plano de actos de rechazo, diferencias y distinciones entre los individuos, menoscabando la igualdad.

Según la Real Academia Española (2014), discriminar es “dar trato desigual a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, de sexo, de edad, de condición física o mental, etc.” (párr. 2). Se puede apreciar que en la definición se atribuye un juicio de valor sobre la

acción y el resultado de la discriminación; aquí se le enuncia como un “trato desigual” ocasionado por diferencias físicas e ideológicas, lo cual puede abarcar a personas discapacitadas, indígenas, con VIH, grupos migrantes, comunidades de identidad de género diferente al sexo de nacimiento, refugiados, etcétera.

En lo que concierne a la discriminación de tipo racial, la ONU asentó, en la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, que dicha discriminación es “toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública” (ONU, 1969: párr. 17).

Algunos de los motivos que provocan actos discriminatorios de tipo racial son el origen étnico, el color de piel, la cultura, la condición social y económica, las características genéticas, la lengua, entre otros (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 11 de junio de 2003: 1). La discriminación racial posee un componente principal: el racismo. Como ideología, se caracteriza por creer que los seres humanos se agrupan por razas y que cada una de ellas supone una entidad con características inmutables, lo cual las jerarquiza; además, se condenan los procesos de mestizaje, ya que producen degeneración de las razas superiores (Caballero, 1998: 95).

Para Cisneros, el racismo puede ser entendido desde dos vertientes: la primera, como una conducta de desprecio hacia las diferencias físicas; y la segunda, como una ideología que plantea la jerarquía de las razas humanas (2004: 54). En palabras de Navarrete, el racismo es “una forma de distinguir entre las personas, en función de sus características físicas y de sus supuestas diferencia naturales o biológicas” (2016: 33). Estas precisiones permiten identificar que el principal supuesto del pensamiento racista es la idea de una jerarquía racial, en unión con las características físicas de las personas, como la estatura, el tipo de cabello, las facciones del rostro, etcétera.

Sin embargo, la ideología racista proviene de una interpretación errónea de la realidad, pues los modelos que le han dado sustento no son congruentes con ésta. Marín afirmó que la desacreditación científica del racismo responde principalmente a los avances de la genética de las poblaciones, que han permitido dar cuenta de que todos

los seres humanos comparten un origen, por ende, un solo código genético; de esta manera se invalida la categoría de la raza (Marín, mayo-agosto de 2003: 3). Aunado a lo anterior, los avances en el campo de la biología han permitido a los biólogos, genetistas y antropólogos físicos percatarse de que no existen las razas, sino más bien variaciones genéticas (Gall, abril-junio de 2004: 227). En consecuencia, es posible reconocer que las manifestaciones racistas están motivadas por los prejuicios de los individuos, dando paso a la reproducción de estereotipos raciales que denigran y agreden a las personas o a los grupos.

Por su parte, Tezanos afirmó que el racismo y la discriminación racial tienden a relacionarse, pero no necesariamente son dependientes, pues el racismo no siempre es secundado por procesos de discriminación. De esta manera, expone al racismo como una entidad ideológica y a la discriminación racial como una práctica social (2013: párrs. 1-2). Bajo este argumento, se entiende a la discriminación racial y al racismo como dos entidades diferentes, sin negar que pueden relacionarse; no se trata de dos fenómenos mutuamente dependientes, pero tampoco excluyentes; esta relación dependerá del contexto en el que se encuentren coexistiendo los individuos.

Por otra parte, Linares señaló que “la discriminación racial está arraigada en prejuicios muy antiguos, los cuales argumentan que el tono de piel o la etnicidad implican inferioridad o superioridad de una persona respecto a otra” (marzo de 2015: párr. 2); asimismo, agregó que “la prevalencia del racismo en este siglo está caracterizada por la globalidad y la información genética” (marzo de 2015: párr. 2), y sostuvo que, aunque es absurdo, “la discriminación racial perdura porque es una forma de utilizar el poder de los grupos dominantes que están en la jerarquía más alta en la sociedad. Se ejerce esa presión y segregación contra grupos minoritarios y más vulnerables” (marzo de 2015: párrs. 4-5). Además, Castillo indicó que el “racismo nos remite a saberes y prácticas que, durante más de cinco siglos, han determinado la vida cotidiana de nuestras naciones ‘mestizas’, las relaciones de poder y clasificación entre las personas” (2018: 8).

En ese tenor, es posible visualizar cómo la población indígena en México ha enfrentado abusos que han tomado diferentes formas a lo largo del tiempo, manifestándose principalmente en lo que se denomina discriminación racial. Lo más preocupante es que este tipo de discriminación también se gesta, ejerce y reproduce en los espacios universitarios.

La discriminación racial en el contexto universitario

En una investigación realizada por Lara sobre la discriminación racial entre estudiantes de la Universidad de Granada, se evidenció que 66.25% de los universitarios expresaron prejuicio o discriminación racial de nivel sutil y 25% de nivel manifiesto; esto responde a que “los estudiantes prefieren expresar sus creencias e ideas acerca de otras personas o colectivos de una forma más suavizada, de manera que no se haga evidente su posición o concepción racista” (Lara, 2013: 113-115). Cabe resaltar que el prejuicio manifiesto hace referencia al rechazo hacia un grupo, “que incluye la creencia en la inferioridad genética del mismo [...] y la oposición al contacto con él. [...] El ‘prejuicio sutil’ adquiriría, en contraste, una forma ‘fría, distante e indirecta’ de tratar a los demás (Cárdenas et al., enero-junio de 2011: 127-128). Así, la discriminación racial es una conducta humana desfavorable basada en estigmas, que le atribuye cualidades de desventaja a un grupo social, las cuales terminan manifestándose en tratos despectivos que entorpecen el goce de los derechos fundamentales.

Por otro lado, Kogan y Galarza llevaron a cabo un estudio en cuatro ciudades del Perú, acerca de la percepción de universitarios en torno a la discriminación dentro sus universidades. Los autores señalaron que “el 52% de los encuestados consideran que existe mucho o algo de discriminación en su universidad” (2014: 31); en lo tocante a los factores de discriminación, “el 17% de los estudiantes manifestaron que la causa de ésta es su lugar de origen y el 12% de ellos indicaron a la raza como factor de discriminación” (2014: 31). También, estos autores analizaron las repercusiones que trae consigo el racismo, resaltando que, a nivel académico, “el 34% de los encuestados consideraron que el racismo podía generar aislamiento entre los compañeros, el 26% respondieron que podía generar bajo rendimiento, el 23% poca asistencia, y un 16% un retraso en los estudios” (2014: 39); y, a nivel personal, el racismo provoca baja autoestima (38%), limitaciones en las aspiraciones (24%), problemas de identidad (22%) y problemas de conducta (15%) (2014: 40). Por ello, la discriminación racial debe ser erradicada de las formas de pensar y actuar, dado que trae consigo afectaciones importantes en los jóvenes que integran el mundo universitario.

En el contexto mexicano, Aguayo y Piña (2016) analizaron las expresiones racistas que utilizan los estudiantes de tres universidades interculturales para referirse al es-

tudiante indígena. Los resultados llamaron la atención de estos autores, dado que los participantes utilizaron palabras con una “fuerte carga simbólica hacia los indígenas, en una población en la cual la mayoría de los jóvenes estudiantes son originarios de estos grupos. [...] [Los términos son] loco, mugrosos, salvaje, sucio, tonto” (2016: 11). Otras palabras que resaltaron por su peso semántico y que definen el término “indígena” son cultura (19.3%), lengua (12.4%), discriminación (11.2%) y pobre (8.1%). También se halló que 62.8% de las palabras contienen significado positivo, que denotan sentimiento de aprobación y orgullo, como “tradiciones, conocimiento y sabiduría”; 14.3% de las palabras fueron de estigmatización con vocablos negativos que expresan rechazo, burla, no aceptación, como “pobre, analfabeta e indio”; y 22.9% de los términos fueron de denuncia hacia lo que viven los grupos indígenas, con palabras que señalan situaciones de marginación y discriminación estructural, como “discriminación, pobreza, vestimenta y marginación” (2016: 13-16).

Un estudio más es el de Velasco (2017), donde se abordó la percepción de los universitarios sobre el racismo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que puso de manifiesto que 90.7% de los encuestados han atestiguado racismo en entornos públicos y privados. Dentro de la universidad, los estudiantes afirmaron que el racismo está presente en el comedor (26.5%), la biblioteca (14.3), el área de servicios escolares (14.9%) y en distintos espacios, como las canchas, los salones de clase, los baños, en la interacción con los profesores y administrativos, entre otros (23%). Es más, 2.3% de los estudiantes admitió haber sido víctima frecuente de racismo; 17.7% reconoció que al menos una vez lo ha resentido; y 25.6%, sin enumerar la cantidad de veces, lo ha experimentado en el campus universitario. Incluso, los participantes identificaron como causas del racismo la apariencia (25.1%), el color de piel (14.9%) y el origen étnico (13.1%), entre otros (Velasco, 2017: 6-8). Por tanto, está claro que la discriminación racial separa, disgrega, resta fuerzas, demerita la grandeza de quienes poseen rasgos culturales valiosos y peculiares de la mexicanidad. Desafortunadamente, se puede decir que no es uno de los temas primordiales de la agenda pública, dado que existe una notable “falta de interés del Estado en atender dicha problemática” (López y Reyes, 2017: 2), lo cual permea distintos contextos sociales y educativos del país.

Las representaciones sociales

Como se mencionó, nos apegamos a la teoría de las representaciones sociales (TRS), de Serge Moscovici (1961), para tener una aproximación de la discriminación racial en la UV, sobre todo porque se ha estudiado poco cómo piensan y perciben los universitarios este fenómeno hacia los estudiantes indígenas, desde el espacio escolar en que se relacionan.

El estudio de las representaciones sociales propone una vía de acceso al pensamiento de sentido común, planteamiento producido por Serge Moscovici en su libro *El psicoanálisis, su imagen y su público* (1961), el cual genera un conocimiento social. Las representaciones son un tipo de creencias paradigmáticas donde se organizan estas creencias y conocimientos a través del lenguaje, y se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. En ese sentido, Jodelet y Guerrero (2000) señalaron que,

- Las representaciones sociales conciernen al conocimiento de sentido común, que se pone a disposición en la experiencia cotidiana.
- Son programas de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad.
- Sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales.
- Expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros.
- Son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público.
- Están inscritas en el lenguaje y las prácticas.
- Funcionan como un lenguaje debido a su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de la vida (2000: 10).

Las representaciones son una valiosa herramienta dentro y fuera del ámbito de la psicología social, que ofrecen un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas; “no se circunscribe a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende el marco cultural y las estructuras sociales más amplias como, por ejemplo, las estructuras de poder y de subordinación” (Araya, 2002: 9).

Hoy en día, se requiere penetrar en el mundo social, educativo y cultural, captar las cuestiones subjetivas, sólo así podremos conocer lo desconocido y lo insospechado; por ello, es necesario estudiar el mundo de los pensamientos, las ideas y las representaciones sociales, para comprender lo que sucede en las mentalidades de los individuos, para dar cuenta de qué es lo que los lleva a actuar, expresarse y pensar de una forma determinada ante un objeto, sujeto o hecho social.

En el estudio retomamos tres dimensiones de análisis que estructuran las representaciones sociales: información, actitud y campo de representación. La primera se refiere a la información de la cual disponen los individuos de una sociedad acerca de la persona, idea u objeto de representación. Desde la perspectiva de Moscovici (1961), la información es considerada como el cúmulo de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un fenómeno social, conocimientos que muestran las particularidades en cuanto a cantidad y calidad; es de carácter estereotipado o difundido, que se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social. Esta dimensión de análisis permite indagar qué tan informados se encuentran los sujetos sociales acerca de un objeto o fenómeno enunciado; en este caso, la información que poseen los universitarios sobre la discriminación racial hacia los estudiantes indígenas universitarios.

La segunda dimensión es la actitud, que hace referencia a la orientación global de la representación social en relación con el objeto, la cual puede ser favorable o desfavorable, como el componente más aparente y conductual (Moscovici, 1961: 35). La actitud nos remite a la posición y postura que se asume con relación a una situación o cosa, dependiendo del grado de empatía o antipatía que tengamos hacia ello. La información obtenida sobre el objeto de la representación influye en la toma de posición hacia algo o alguien.

La tercera dimensión es el campo de representación, que nos remite a la idea de la imagen, del modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación. Las opiniones pueden recubrir el conjunto representado, pero no quiere decir que esté ordenado y estructurado (Moscovici, 1961: 46). Existe un campo de representación, una imagen, la cual puede tener una unidad jerarquizada de los elementos que la integran y pueden variar según los juicios y aserciones de las personas que conforman un grupo y representan un objeto determinado.

En palabras de Moscovici:

[...] toda representación está compuesta de figuras y expresiones socializadas. Conjuntamente, una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes. [...] Una representación social habla, así como muestra; comunica, así como expresa. Produce y determina comportamientos, porque al mismo tiempo define la naturaleza de los estímulos que nos rodean y nos provocan y el significado de las respuestas que debemos darles (1961: 16-17).

La TRS nos permite comprender la realidad a partir de lo que piensa y expresa la gente que integra los grupos sociales, en los diversos contextos sociales.

Metodología de la investigación

El estudio de las representaciones sociales sobre la discriminación racial se desarrolló bajo un estudio comparativo entre los estudiantes de dos áreas académicas de la UV: Humanidades y Económico-Administrativa. Se seleccionaron estas áreas por ser contrastantes respecto a la naturaleza del conocimiento que generan, así como por el conjunto de prácticas que define a “las disciplinas como espacios intelectuales y sociales que tienen como finalidad la búsqueda y ampliación del conocimiento científico” (Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2004: 31). Otra peculiaridad en la selección de las áreas de conocimiento seleccionadas es que están ubicadas en espacios separados del campus universitario de la UV.

En el estudio nos apoyamos en una pregunta de investigación, permitiéndonos plantear lo que se quiso estudiar (Cortés e Iglesias, 2004), es decir, la discriminación racial. La pregunta de investigación fue ¿cuáles son las representaciones sociales sobre la discriminación racial que han construido los estudiantes de las áreas académicas de Humanidades y Económico-Administrativa de la Universidad Veracruzana, región Xalapa?

Como instrumento de recolección de datos, se empleó el cuestionario, el cual fue diseñado por investigadores de cuatro entidades de la UV: el Centro de Opinión y Análisis (CEOA), el Instituto de Investigaciones en Psicología y Educación (IPE), la Maestría en Desarrollo Humano y el Centro de Estudios de Género de la Universidad Veracruzana (CEGUV); asimismo, el instrumento fue sometido

a pruebas de validez y confianza, como el cálculo del Alpha de Cronbach y el coeficiente V de Aiken, para garantizar su objetividad y pertinencia.

Respecto al cuestionario, Abric señala que “Es hasta hoy la técnica más utilizada en el estudio de las representaciones sociales [...], permite identificar la organización de las respuestas, poner de manifiesto los factores explicativos o discriminantes en una población o entre poblaciones, e identificar y situar las posiciones de los grupos estudiados, respecto a sus ejes explicativos” (1994: 56).

Así, el cuestionario nos permitió acercarnos a los factores explicativos del fenómeno (Taylor y Bogdan, 2006) de la discriminación racial. El instrumento constó de 27 preguntas, 20 de ellas cerradas y de opción múltiple, y las 7 restantes, abiertas (Marradi, Archenti y Piovani, 2007), que fueron respondidas por los estudiantes de la UV para capturar algunos rasgos de la subjetividad. Sin embargo, para efectos del presente artículo, sólo se muestran los resultados de una pregunta abierta –con

la cual se capturó la identidad del estudiante indígena y se formaron nubes de palabras– y de cinco preguntas cerradas. En las investigaciones de cohorte cuantitativo, los cuestionarios o encuestas de opinión se apoyan en herramientas estadísticas para lograr medir con precisión los datos. En la investigación es importante manejar la exactitud de los datos absolutos y relativos, lo que le otorga validez, mérito y valía (Dorantes, 2018: 173).

Para calcular el tamaño de la población y la muestra de estudio, se consultó el registro de las *Series Históricas 2009-2018* de la Universidad Veracruzana, emitidas por la Secretaría de Desarrollo Institucional (SDI) y la Dirección de Planeación Institucional (DPI) de la propia universidad. La UV tiene matriculados 11,082 estudiantes de nivel licenciatura, modalidad escolarizada, en las áreas académicas de Humanidades y Económico-Administrativa, y cuenta con 12 facultades y 28 programas educativos (Tabla 1) (SDI y DPI, 2019: 16-19).

Tabla 1 Estudiantes por programa educativo en las áreas Económico-Administrativa y Humanidades				
Nº	Programa educativo	Facultad	Área	Estudiantes
1	Administración	Contaduría y Administración	Econ. Adm.	1126
2	Sistemas Computacionales Administrativos	Contaduría y Administración	Econ. Adm.	565
3	Contaduría	Contaduría y Administración	Econ. Adm.	936
4	Gestión y Dirección de Negocios	Contaduría y Administración	Econ. Adm.	274
5	Economía	Economía	Econ. Adm.	321
6	Geografía	Economía	Econ. Adm.	208
7	Ciencias y Técnicas Estadísticas	Estadística e Informática	Econ. Adm.	115
8	Estadística	Estadística e Informática	Econ. Adm.	181
9	Informática	Estadística e Informática	Econ. Adm.	22
10	Ingeniería de Software	Estadística e Informática	Econ. Adm.	248
11	Redes y Servicios de Cómputo	Estadística e Informática	Econ. Adm.	199
12	Tecnologías Computacionales	Estadística e Informática	Econ. Adm.	250
13	Administración de Negocios Internacionales	Ciencias Administrativas y Sociales	Econ. Adm.	527
14	Publicidad y Relaciones Públicas	Ciencias Administrativas y Sociales	Econ. Adm.	516
15	Relaciones Industriales	Ciencias Administrativas y Sociales	Econ. Adm.	414
16	Ciencias Políticas y Gestión Pública	Ciencias Administrativas y Sociales	Econ. Adm.	71
17	Antropología Histórica	Antropología	Humanidades	142
18	Antropología Lingüística	Antropología	Humanidades	69
19	Arqueología	Antropología	Humanidades	137
20	Antropología Social	Antropología	Humanidades	128

Continúa...

N°	Programa educativo	Facultad	Área	Estudiantes
21	Derecho	Derecho	Humanidades	1859
22	Filosofía	Filosofía	Humanidades	185
23	Historia	Historia	Humanidades	263
24	Lengua Francesa	Idiomas	Humanidades	161
25	Lengua Inglesa	Idiomas	Humanidades	782
26	Lengua y Literatura Hispánicas	Letras Españolas	Humanidades	248
27	Pedagogía	Pedagogía	Humanidades	936
28	Sociología	Sociología	Humanidades	199

Fuente: Elaboración propia con información de SDI y DPI, 2019.

El cálculo de la muestra se efectuó con una fórmula de muestreo estratificado proporcional:

$$n = \frac{\sum_{i=1}^n N_i P_i Q_i}{ND + \frac{1}{N} \sum_{i=1}^n N_i P_i Q_i} \quad \text{y} \quad D = \frac{B^2}{z_{\alpha/2}^2}$$

Partiendo de esta fórmula, se realizó el cálculo de la muestra general, considerando los siguientes valores:

Tabla 2 Valores y significado de literales para el cálculo de muestra general	
Valores	Significado
N = 11 082	Población total
N1 = 5973	Población del estrato del área Económico-Administrativa
N2 = 5109	Población del estrato del área de Humanidades
P = 0.50 y Q = 0.50	Máxima varianza
B = 0.05	Error permitido
$z_{\alpha/2}^2 = 3.8416$	Nivel de confiabilidad, en este caso se considera 95%

Fuente: Elaboración propia.

Se calculó la muestra sustituyendo los valores en la fórmula, quedando de la siguiente manera:

$$n = \frac{[(5973)(0.25)] + [(5109)(0.25)]}{[(11082)(.00065)] + \left[\left(\frac{1}{11082}\right)(0.25)\right]} = \frac{2770.5}{7.203} = 384.61 \approx 385$$

De los 11,082 estudiantes, se obtuvo una muestra representativa de 385, con un nivel de confianza de 95% y

un error de 5%. Después de obtener la muestra, se calculó el tamaño de los estratos con la fórmula siguiente:

$$n_i = n \left(\frac{N_i}{N} \right)$$

Tabla 3
Valores y significado de literales para el cálculo de muestra en estratos

Valores	Significado
n = 385	Tamaño de muestra calculado
N1 = 5973	Población del estrato del área Económico-Administrativa
N2 = 5109	Población del estrato del área de Humanidades
N = 11 082	Población total

Fuente: Elaboración propia.

Con estos valores, se realizó la sustitución en la fórmula, quedando de la siguiente manera:

$$n_1 = 385 \left(\frac{5973}{11082} \right) = 207.50 \approx 208 \quad \text{y}$$

$$n_2 = 385 \left(\frac{5109}{11082} \right) = 177.79 \approx 177$$

Se requirió la participación de 208 estudiantes del área Económico-Administrativa y 177 del área de Humanidades, sumando un total de 385.

En el estudio también se determinaron las variables y los indicadores de las dimensiones de análisis de las representaciones sociales sobre la discriminación racial:

26 • Los Estados (educación, política y desarrollo)

Tabla 4 Dimensiones, variables e indicadores		
Dimensiones	Variables	Indicadores
Campo de representación	Representación de la discriminación racial	Características físicas Características culturales Características sociales
Actitud	Discriminación racial	Estereotipo, prejuicio, exclusión Actitudes sobre la discriminación Acciones discriminatorias Sujetos que ejercen la discriminación Espacios donde se ejerce la discriminación
Información	Estrategias y alternativas contra la discriminación	Visualización Denuncia Participación

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de datos

A continuación, se presentan algunos gráficos que ilustran los resultados obtenidos en el trabajo de campo de la investigación.

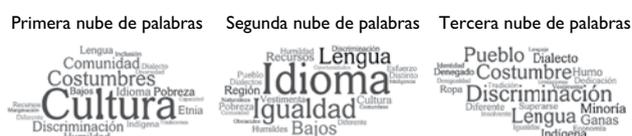
Datos generales

Se obtuvo una participación mayoritaria de mujeres con 59% (228), 37% (142) de hombres y 4% (15) no se identificó. Los estudiantes se encuentran dentro del rango de edad de 18 a 29 años. Cabe mencionar que del 100% de los estudiantes encuestados, sólo uno se definió como indígena y perteneciente a la región de la Huasteca.

Identidad del estudiante indígena

Se les solicitó a los estudiantes que propusieran tres palabras que se les vinieran a la mente cuando se refirieran a “la discriminación racial indígena al estudiante indígena universitario”. Las respuestas se analizaron por medio de la técnica de asociación de palabras y con el software IRaMuTeQ (Molina-Neira, 2017), destacando nubes de palabras que ilustran la información. Debe tenerse en cuenta que el tamaño de las palabras está determinado por su frecuencia; esto es, entre más se repite la palabra, adquiere mayor tamaño.

Gráfico I
Nubes de palabras del género femenino



Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar que las estudiantes de género femenino asocian las siguientes palabras con la discriminación racial indígena al estudiante indígena universitario: cultura, idioma o lengua y discriminación. El orden es el siguiente:

- Primera nube: cultura, costumbres, comunidad, discriminación, lengua, bajos, idioma, pobreza, humildad, indígena, tradiciones, etnia, capacidad, diversidad, dialecto, inclusión, recursos, marginación y diferente.
- Segunda nube: idioma, igualdad, lengua, bajos, cultura, recursos, región, vestimenta, discriminación, esfuerzo, distinto, humildad, inteligencia, costumbres, diferente, humildes, obstáculos, oportunidades, naturaleza, comunidad, pobreza, dialectos y pueblo.
- Tercera nube: discriminación, costumbres, lengua, pueblo, dialecto, superarse, humo, indígena, dedicación, minoría, ganas, limitaciones, vestimenta, tradición, economía, igualdad, diferente, insolvente, ropa, desigualdad, denegado, identidad y lenguaje.

En el análisis de los datos observamos que las mujeres representan la discriminación racial indígena hacia el estudiante indígena universitario como aquel que “pertenece a una comunidad determinada, tiene otra cultura, costumbres, tradiciones y etnia, habla otra lengua o dialecto indígena”. Lo señalan como “diferente”, con limitaciones y obstáculos ante su pobreza, pues carece de recursos económicos y manifiesta humildad. El estudiante indígena sufre de discriminación y marginación, no se le incluye porque “tiene otra capacidad”, domina otra lengua o dialecto, por la vestimenta, costumbres, y porque pertenece a otra cultura y pueblo.

La Declaración de Incheon para la Educación 2030, en su Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, ha planteado como meta “acabar con los estereotipos de género y promover la igualdad entre hombres y mujeres” (UNESCO, 2016: 32). Incluso, señala que se deben “aplicar medidas especiales para velar por la seguridad personal de hombres y mujeres en los establecimientos educativos y en todas las instituciones” (UNESCO, 2016: 32). En este sentido, la UV debe hacer todo lo posible para garantizar que se protejan los establecimientos educativos (las carreras y facultades), que sean zonas de paz, exentas de violencia, incluida la violencia por razón de género en la escuela.

Enseguida, observemos cómo el género masculino asocia las palabras cuando se habla de la discriminación racial indígena al estudiante indígena universitario.

Gráfico 2
Nubes de palabras del género masculino



Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse, los hombres perciben la discriminación en el siguiente orden:

- Primera nube: lengua, cultura, piel, morena, diferente, difícil, pobres, discriminación, aguantador, lenguaje, motivación, comunidad, escasos, pocos, recursos, humildad, humildes y sencillos.

- Segunda nube: vestimenta, color, otras, buen, cultura, origen, discriminación, rural, costumbres, moreno, corazón, humilde, mestizo, esmero, traducción, costumbres, superación, vulnerables y trabajador.
- Tercera nube: lengua, tradición, rasgos, diferente, tez, etnias, bueno, pueblo, cultura, raíz, moreno, comida, pobreza, generosos, perseverancia y discriminación.

Observamos que el grupo de los hombres representa la discriminación racial indígena hacia el estudiante indígena universitario como “aquellos que dominan otra lengua o lenguaje, tienen otra cultura y tradiciones, tienen piel morena, son pobres, humildes, sencillos, con escasos recursos, sufren de discriminación porque vienen de comunidad o pueblo, sufren de pobreza, carecen de motivación y su escenario es difícil”. Es un grupo “mestizo, vulnerable, rural, discriminado por su cultura, etnia, raíces, las costumbres, la vestimenta, su origen y requieren la traducción de su lengua para poder hablar con otras personas”. Entonces, el estudiante indígena es humilde y discriminado, a pesar de ser trabajador, generoso, perseverante y de buen corazón. Él es diferente; son las concepciones sociales y las características de los individuos las que intervienen para que se genere la discriminación racial hacia los estudiantes indígenas.

Las representaciones sociales de los universitarios sobre la discriminación racial hacia el estudiante indígena es un hecho, existe en la mente de los universitarios, sus testimonios dan cuenta del dominio de estigmas construidos hacia el “indígena”. Recordemos que “la lengua es un sistema de signos que expresan ideas y, por lo tanto, comparable a la escritura, al alfabeto, a los ritos simbólicos, a las fórmulas de cortesía, a las señales militares, etc.” (Moscovici, 1961: 10). Las expresiones emanadas del lenguaje son lo que se denomina el “sentido común”, lo que ha penetrado en la mente de los estudiantes.

Al respecto, Moscovici señaló que “la mayoría de las personas interpretan lo que les llega, se hacen una opinión sobre su propia conducta o la conducta del prójimo y actúan en consecuencia” (Moscovici, 1961: 12). Las representaciones sociales se ligan a los pensamientos de sentido común, a las prácticas y al lenguaje; entonces, damos cuenta de que los estudiantes universitarios hablan y expresan aquello en lo que participan, sus actos forman parte de la reproducción de los actos discriminatorios hacia sus compañeros indígenas universitarios.

Moscovici apuntó que

La representación social se muestra como un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones referentes a puntos particulares, emitidos en una y otra parte, durante una encuesta o una conversación, por el ‘corazón’ colectivo, del cual cada uno, quiéralo o no, forma parte. El corazón es simplemente la opinión pública, en la cual muchos veían la reina del mundo y el tribunal de la historia. Pero estas proposiciones, reacciones o evaluaciones están organizadas de maneras sumamente diversas según las clases, las culturas o los grupos, y constituyen tantos universos de opiniones como clases, culturas o grupos existentes. Cada universo tiene tres dimensiones: información, actitud y el campo de representación (1961: 45).

El tipo de información hace que una persona hable o exprese lo que sabe sobre un objeto, en este caso, la discriminación racial hacia el estudiante indígena; las actitudes hacen referencia a la posición de “aceptación o rechazo” al estudiante indígena; y el campo de representación es la idea misma que se ha generado de éste: “el diferente, de comunidad o pueblo, el que domina otra lengua y tiene otra cultura, de piel morena, pobre o de escasos recursos, humilde, sencillo, vulnerable, discriminado por su cultura y vestimenta, el que requiere traducción para poder hablar y tiene otra capacidad”.

Si nos preguntamos: ¿qué razones llevan a los estudiantes universitarios a pensar y actuar bajo los estigmas de la discriminación racial sobre sus compañeros indígenas?, podríamos atribuirle las siguientes razones: la cultura, la ideología y los imaginarios sociales. Describamos sólo las tres primeras razones.

“La cultura es considerada no sólo como dimensión general y abstracta de la vida social, sino también como variedad de mundos concretos de creencias y prácticas” (Giménez, 2007: 23).

Podemos decir que la cultura es el lugar en el que se posiciona el estudiante universitario y desde donde ve el mundo cultural concreto, le da sentido, lo piensa y lo resignifica, determinando su identidad y sus prácticas sociales, que a su vez están delimitadas “por un conjunto de creencias, valores y prácticas” (Sewel, 1994: 52, como se citó en Giménez, 2007: 30). Entonces, en cada cultura existen comportamientos aprendidos de la vida social.

En lo que concierne a la ideología, Geertz asentó que

Es una entidad en sí misma, con un sistema ordenado de símbolos culturales. La concepción de la ideología es una concepción enteramente evaluativa (es decir, despectiva), versa sobre un modo de pensamiento que está entregado a su propio curso, es sospechoso, dudoso, algo que deberíamos superar y expulsar de nuestra mente. La ideología presenta la desdichada condición de estar psicológicamente deformada (torcida, contaminada, falsificada, nublada, desfigurada) por la presión de emociones personales como el odio, el deseo, la ansiedad o el miedo (Geertz, 2005: 173-174).

La ideología, que es el pensamiento que se construye dentro de la sociedad, está sujeta a aspectos de la realidad, pero que muchas veces suelen ser erróneos. “La ideología es una reacción estructurada a las tensiones estructuradas de un rol social” (Geertz, 2005: 179). “La comunidad de percepción ideológica puede unir a los hombres, pero también puede suministrarles un vocabulario que les permita explorar más exquisitamente las diferencias que los separan” (Geertz, 2005: 181). La ideología de la discriminación racial que impera en las mentes de los estudiantes universitarios muestra las diferencias que se han construido en relación con los que son y no son indígenas; ello mismo los separa, los clasifica y los divide entre sí, aun compartiendo el mismo espacio e identidad universitaria.

Los estudiantes de la UV que estudian en la regiones de Xalapa, Veracruz-Boca del Río, Córdoba-Orizaba, Coatzacoalcos-Minatitlán y Poza Rica-Tuxpan, se asumen como diferentes a los que estudian en las sedes Montañas, Selvas, Totonacapan y Huasteca, que integran a la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), pues a ellos los ven como “indígenas”, los que pertenecen a otra cultura e ideología dominante, motivo por el que se ejerce la “discriminación racial”. Al respecto, García nos explica que, en esta época, “nuestro barrio, ciudad y nación son escenarios de identificación, producción y reproducción cultural” (García, 2005: 36); en este sentido, cada región y contexto social son reproductores de la cultura y se valora y resignifica por la riqueza que la compone, y le es atribuida una ideología.

En lo que atañe a los imaginarios sociales, Fernández declaró que

Consiste en la organización y el dominio del tiempo colectivo sobre el plano simbólico y, por ende, subjetivo. Es la interpretación de una sociedad o grupo social sobre hechos vividos, construyendo su historia. Los imaginarios

sociales y sus procesos de reproducción de los universos de significaciones son un elemento central en la organización y el dominio del tiempo colectivo (2007: 89).

El imaginario no es más que el trayecto en el cual la representación del objeto (la discriminación racial) se deja asimilar y modelar por los imperativos pulsionales del sujeto, y en el cual las representaciones subjetivas se explican por las acomodaciones anteriores del sujeto al medio objetivo (Durand, 1960, como se citó en Jodelet, 2007: 103). Para Jodelet, la dinámica de los imaginarios sociales se funda en la sociedad: “Con base en la subjetividad que se define en un contexto sociohistórico dado, la elaboración de una visión de otra marcada por significaciones e interpretaciones que van más allá de la sola constatación de la experiencia, al mismo tiempo que la integran” (Jodelet, 2007: 100).

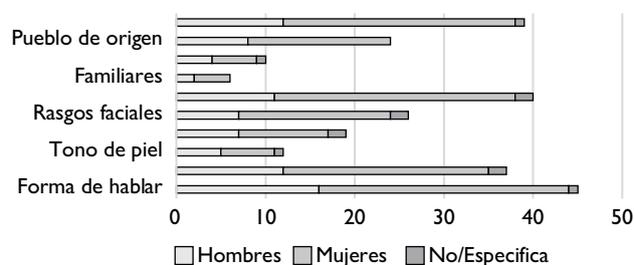
De esta forma, podemos decir que los imaginarios construidos por los estudiantes universitarios sobre la discriminación racial son producto de la historia, de los hechos pasados que denominan al otro como el indígena. A pesar del tiempo y de los cambios sociales, los imaginarios sociales perduran en la memoria colectiva y se actúa por consecuencia.

Al respecto, Elliot plantea que

el fenómeno de la prepotencia, el abuso del poder, los malos tratos verbales, físicos y relacionales, así como la exclusión y marginación social de unos compañeros hacia otros, es un tipo de conducta interactiva y relacional que debería observarse no sólo en su dimensión individual, es decir, la que ejercen o padecen personas concretas, sino además en su dimensión de fenómeno vincular o interactivo, ya que este acontece siempre en el interior del vínculo interpersonal de las relaciones sociales; de forma muy concreta, el *bullying* acontece dentro de las redes de iguales o compañeros escolares [...]. La dinámica interactiva del maltrato o la intimidación entre escolares es una de sus características más sobresalientes y la que debe servir como voz de alarma de la necesidad de tener a tiempo el problema (2008: 21-23).

Otra de las preguntas que se planteó en la investigación es ¿cuáles son las características que identifican a un estudiante indígena?; las respuestas fueron variadas. Desde la mirada de los universitarios, las siete características más representativas de un estudiante indígena son las costumbres (40%), la forma de hablar (38%), la forma de vestir (35%), el pueblo

Gráfico 3
Características con que se identifica a un estudiante indígena



Fuente: Elaboración propia.

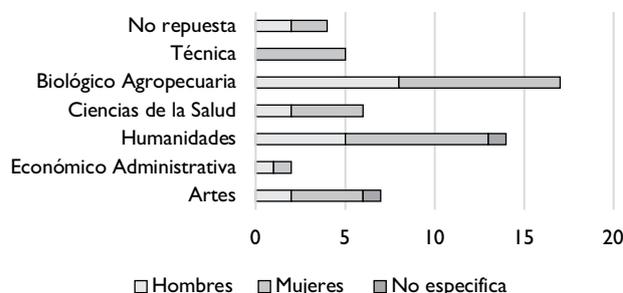
de origen (28%), los rasgos faciales (26%), el idioma que habla (25%) y el nivel económico (19%).

Las estudiantes de género femenino identifican a un estudiante indígena bajo las siguientes características: el idioma que habla (26%), las costumbres (27%), la forma de hablar (28%), la forma de vestir (23%) y el pueblo de origen (16%); en tanto que los estudiantes de género masculino lo identifican con las siguientes características: la forma de hablar (16%), la forma de vestir (12%), el idioma que habla (12%), las costumbres (11%) y el pueblo de origen (8%). Ambos géneros ejercen actos de discriminación racial a los estudiantes indígenas porque poseen dichas características. Sin embargo, se identificó que las mujeres discriminan más que los hombres, en 12%.

Discriminación racial en la Universidad Veracruzana

En el estudio fue importante preguntar: ¿en qué áreas de conocimiento de la UV se observan actos de discriminación racial? Veamos el gráfico:

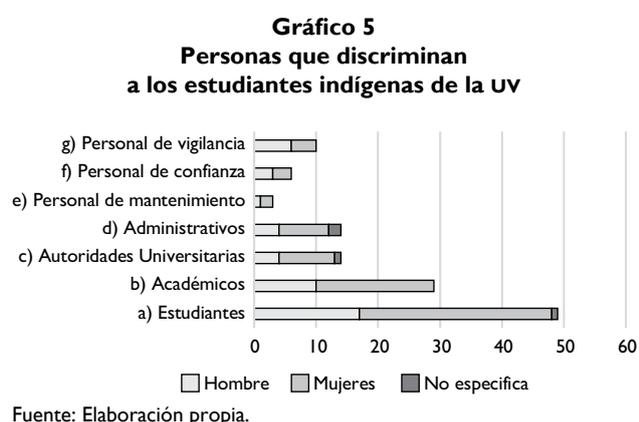
Gráfico 4
Áreas de conocimiento con actos de discriminación racial indígena



Fuente: Elaboración propia.

Las áreas de conocimiento de la UV en las que se observan más actos de discriminación racial, desde la perspectiva de los participantes, son Económico-Administrativa (19%), Ciencias de la Salud (17%), Técnica (5%), Artes (2%) y Humanidades (2%). Llama la atención que en el área Biológico-Agropecuaria la discriminación racial sea mínima, pues sus porcentajes están por debajo de 2%, escenario que debiera ser un patrón en todas las áreas.

Ante la pregunta: ¿quiénes son las personas que ejercen discriminación racial a los estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana?, obtuvimos las siguientes respuestas:



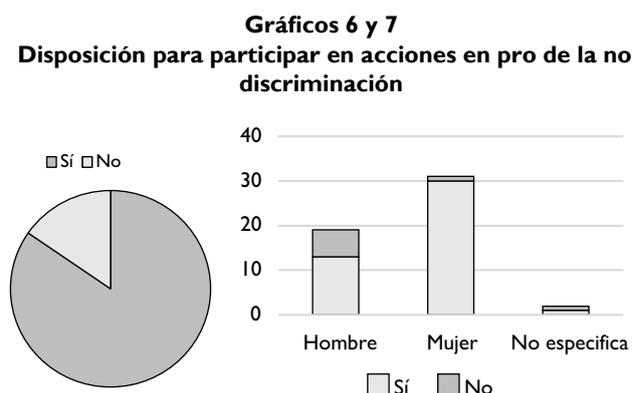
Desde la mirada de los universitarios, la discriminación racial hacia los estudiantes indígenas de la UV está presente en 49%, las personas que la ejercen son las siguientes: los estudiantes en 48%; las mujeres con 31% y los hombres con 17%; los académicos con 29%, las mujeres con 19% y los hombres con 10%; las autoridades universitarias con 14%, las mujeres con 9% y los hombres con 4%; personal administrativo con 11%; personal de vigilancia con 10%; personal de confianza con 5%; y personal de mantenimiento con 3%.

Casi la mitad de la población de universitarios ejerce discriminación racial hacia los estudiantes indígenas, y la tercera parte corresponde a los académicos. Este escenario es sorprendente, dado que se podría pensar que el fenómeno de la discriminación racial no existe entre la comunidad universitaria.

Estrategias y alternativas de atención ante la discriminación

Respecto a la pregunta: Desde tu mirada, ¿cuál es la importancia para que la UV emprenda acciones contra la discrimi-

minación?, 58% de los estudiantes respondió que es muy importante que la universidad emprenda acciones contra la discriminación; 31%, bastante; 7%, medianamente, y 4%, poco. Profundizando un poco en las alternativas de atención a la discriminación, se planteó la pregunta: ¿cuentas con disposición para participar en acciones en pro de la no discriminación?, 85% de los estudiantes sí tiene la disposición para participar en acciones en contra de la discriminación y 15% señaló que no. Se puede apreciar que 9 de cada 10 alumnos universitarios están dispuestos a participar en acciones en pro de la no discriminación, lo cual es positivo para la transformación ideológica del estudiantado.



Los estudiantes tienen disposición al cambio y esperan una acción institucional a la cual puedan sumarse. Por ello, es elemental pensar en estrategias o alternativas que permitan modificar las prácticas y las representaciones sociales sobre la discriminación racial. Esto implica todo un reto, ya que hablamos de un cambio cultural e ideológico donde predominen los pensamientos inclusivos de todos y para todos.

Como se sabe, la disposición y buena voluntad es un detonante para el cambio. Los datos por género evidenciaron que, de los 385 estudiantes, las mujeres (208) tienen mayor disposición de participar en acciones para el cambio que los hombres (177). Esto es un tanto contradictorio e interesante, ya que los datos mostraron que las mujeres participan más en actos discriminatorios contra los estudiantes indígenas, lo cual es negativo; pero, por el otro lado, manifiestan buena disposición en participar en acciones en pro de la no discriminación, lo cual se valora como positivo.

La disposición al cambio conlleva la posibilidad de incidir en la prevención y futura erradicación de la discriminación racial; esa buena voluntad de las y los estudiantes debe ser aprovechada. Es fundamental que los estudiantes reciban una formación más allá de lo meramente curricular, en donde se desarrollen y fortalezcan las relaciones interpersonales e interculturales sanas, e inciten a la comunidad universitaria a mejorar continuamente, desde lo individual y hacia lo colectivo, con el fin de que se saque el mayor provecho posible de las interacciones de la vida cotidiana.

Conclusiones

En este estudio, se observó que la discriminación racial está presente en el entorno universitario. Los estudiantes aseguraron que este tipo de discriminación se ejerce entre compañeros, sus iguales, pero también participan los académicos, las autoridades universitarias y demás personal. En mayor medida, la ejerce el género femenino (las mujeres). Todo esto es preocupante, dado que hablamos de una comunidad educada y culta que participa en acciones a favor de la ciencia y el conocimiento; sin embargo, sus integrantes excluyen, demeritan, discriminan y desvalorizan al otro, que es semejante a todos y quien también es universitario.

Es importante abordar este fenómeno social, ya que, de lo contrario, se contribuiría a su invisibilización; el hecho discriminatorio se genera por el hecho de poseer rasgos indígenas, hablar una lengua determinada, por la forma de vestir, ser originario de un pueblo y tener otras costumbres. Estas son representaciones sociales que dan cuenta de la forma de pensar de un grupo peculiar, como lo es el estudiantado universitario. Saberlo ofrece una valiosa información para comprender cómo piensan las personas y así poder incidir en un posible cambio, sin imposiciones y que beneficie a todos.

Los estudiantes consideran que se deben implementar acciones en contra de las conductas discriminatorias raciales; al mismo tiempo, manifestaron el deseo de sumarse a las acciones en pro de la no discriminación. Esto incide en tener mejores relaciones de convivencia entre los miembros de toda la comunidad universitaria, pues la discriminación es una conducta no aceptable en ninguna de las esferas de la vida. Por ello, se deben buscar alternativas para garantizar que los postulados planteados por la ONU, y demás preceptos nacionales e internacionales, se cumplan para beneficio de los estudiantes indígenas y la sociedad en general; los ideales de libertad, paz, justicia y respeto a los

derechos humanos deben ser efectivos, con independencia de la cultura e ideología de las personas y los grupos.

Los académicos debemos reforzar esto en el aula; es necesario brindar una formación holística a los jóvenes, “hacer valer las garantías de los derechos humanos, vigilando constantemente el cumplimiento de las políticas públicas” (Aramburo y Dorantes, 2018: 16), fomentar buenas prácticas de equidad e igualdad; se debe trabajar en la no discriminación racial. Respecto a los funcionarios y académicos, deben poner el ejemplo de conductas antidiscriminatorias, dado que son la elite del conocimiento, los que representan la cúspide en la pirámide educativa, por lo que su actuar dentro y fuera de la universidad debe ser ético.

Se requieren mayores espacios para el diálogo y la reflexión en torno a la antidiscriminación racial; se necesita trabajar más para generar igualdad y equidad entre los hombres y mujeres que integran la comunidad universitaria (Aramburo y Dorantes, 2018: 15); también se necesita un cambio en las representaciones sociales que han construido los estudiantes, para que se modifiquen las prácticas y el lenguaje excluyente que emplean para referirse a los estudiantes indígenas. Todos los universitarios deben ser tratados con igualdad y respeto, sin distinción de raza, cultura e ideología; nadie debe sufrir discriminación racial.

Incluso, los estudiantes deben hacer una revaloración de sí mismos, en el sentido de saber quiénes son y qué es lo que hacen en la universidad, pues su estancia en la UV no es la continuidad del bachillerato, sino que representa su formación profesional, la iniciación en la ciencia, el conocimiento y el saber especializado, lo que los posiciona como el futuro de México, nuestra nación. Por ello, todas y todos los estudiantes deben verse y ver a los demás como potencial intelectual que tiende al cambio y a la transformación social.

Los estudiantes de la UV deben ser acogidos e incluidos sin distinción; se debe respetar su integridad y hacer valer sus garantías constitucionales y derechos individuales. Dentro de la universidad se debe apostar por un cambio en las representaciones sociales que minimice la discriminación racial; por ello, debemos redoblar esfuerzos para trabajar bajo los principios de la igualdad y la no discriminación, fomentar y fortalecer prácticas respetuosas y tolerantes como parte de un nuevo proyecto de vida colectivo, en el que se sume todo actor social universitario.

La UV, Lis de Veracruz: Arte, Ciencia y Luz, es la máxima casa de estudios; ofrece una formación profesional, conocimientos especializados y saberes innovadores de vanguardia

que tienden a la solución de los problemas sociales; por lo tanto, los pensamientos y las conductas discriminatorias deben ser erradicadas de las mentes y representaciones sociales de los universitarios, pues ellos representan el futuro de México. En palabras de Hobsbawm: “podemos aventurarnos a esbozar una previsión [...] de la violencia y de la discriminación racial” (2007: 17).

En este sentido, debemos sumarnos a los principios de la igualdad de género, a la igualdad y no discriminación racial; hacer valer los postulados de las políticas educativas preocupadas por “eliminar la discriminación y la violencia por motivos de género (o raza en las universidades)” (UNESCO, 2016: 8). De manera conjunta, debemos erradicar los prejuicios y estigmas construidos sobre la discriminación racial, modificar las prácticas sociales y las representaciones sociales como una fortaleza de la Universidad Veracruzana.

Referencias

- Abric, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. Ciudad de México: Ed. Coyoacán.
- Aguayo, H. B. y Piña, J. M. (enero-junio de 2016). “Expresiones de racismo en una muestra de estudiantes universitarios en México”. *Sinéctica*, (46), 1-21. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2016000100007> (consultado el 27 de marzo de 2020).
- Aramburo, D. y Dorantes, J. J. (2018). “Las políticas públicas orientadas hacia la erradicación de la violencia contra las mujeres”. *Sociogénesis. Revista Digital de la Facultad de Sociología*, 1(1), 6-16.
- Araya, S. (2002). “Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión”. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, 127, 1-20. Recuperado de <<http://www.flacso.or.cr/index.php/component/flippingbook/book/16?page=20&Itemid=589>> (consultado el 31 de marzo de 2020).
- Caballero, C. (1998). “El racismo: génesis y desarrollo de una ideología de la modernidad”. *Derechos Humanos. Órgano Informativo de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México*, (42), 95-111. Recuperado de <<https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/derechos-humanos-emx/article/view/23356/20872>> (consultado el 25 de marzo de 2020).
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (11 de junio de 2003). “Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación”. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262_210618.pdf> (consultado el 30 de marzo de 2020).
- Cárdenas, M., Gómez, F., Méndez, L. y Yáñez, S. (enero-junio de 2011). “Reporte de los niveles de prejuicio sutil y manifiesto hacia los inmigrantes bolivianos y análisis de su relación con variables psicosociales”. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10(1), 125-143. Recuperado de <<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/134/167>> (consultado el 31 de marzo de 2020).
- Casillas, M., Badillo, J. y Ortiz, V. (2010). “Estudiantes Indígenas en la Universidad Veracruzana. Una aproximación a su experiencia escolar”. En Colorado, A. y Casillas, M. (coords.), *Estudios recientes en educación superior. Una mirada desde Veracruz* (53-100). Xalapa: Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.
- Castillo, E. (2018). “Discriminación y racismo en el México profundo”. En Baronnet, B., Carlos, G. y Domínguez, F. (coords.), *Racismo, interculturalidad y educación en México* (7-13). Xalapa: Biblioteca Digital de Investigación Educativa, Dirección Editorial de la Universidad Veracruzana. Recuperado de <<https://www.uv.mx/bdie/files/2018/10/Libro-Racismo-interculturalidad-educacion-Mexico.pdf>> (consultado el 27 de marzo de 2020).
- Cisneros, I. (2004). *Formas modernas de la intolerancia*. Ciudad de México: Océano.
- Cortés, M. e Iglesias, M. (2004). *Generalidades sobre la metodología de la investigación*. Ciudad del Carmen: Universidad Autónoma del Carmen.
- Dorantes, J. J. (2018). “La aventura de investigar es una tarea que se aprende en la Universidad”. *Revista Interconectando Saberes. Revista de Divulgación del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales de la Universidad Veracruzana*, 6(3), 171-185.
- Elliot, M. (2008). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Gall, O. (abril-junio de 2004). “Identidad, exclusión y racismo: Reflexiones teóricas y sobre México”. *Revista Mexicana de Sociología*, 66(2), 221-259.
- García, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Madrid: Gedisa.
- Giménez, G. (2005). “La discriminación desde la perspectiva del reconocimiento social”. *Revista de Investigación Social*, 1(1), 31-45. Recuperado de <<http://ru.iis.sociales.unam.mx/bitstream/IIS/5259/1/03gimenez.pdf>> (consultado el 30 de marzo de 2020).
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Ciudad de México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).
- Grediaga, R., Rodríguez, J. R. y Padilla, L. E. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. Ciudad de México: Colección Biblioteca de la Educación Superior-ANUIES-UAM.
- Hobsbawm, E. (2007). *Guerra y paz en el siglo XXI*. Barcelona: Memoria Crítica.
- Jodelet, D. (2007). “Travesías latinoamericanas: dos miradas francesas sobre Brasil y México”. En Arruda, A. y De Alba, M. (coords.), *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica (99-127)*. Barcelona: Anthropos.
- Jodelet, D. y Guerrero, T. (2000). *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. Ciudad de México: UAM.
- Kogan, L. y Galarza, F. (2014). *¿Discriminas o te discriminan? Un análisis de las percepciones de universitarios de cuatro ciudades del Perú*. Lima: Universidad del Pacífico. Recuperado de <<http://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/1682/DT96.pdf?sequence=1>> (consultado el 30 de marzo de 2020).
- Lara, G. (2013). “Discriminación racial dentro del ámbito universitario. Un enfoque sobre la discriminación sutil y manifiesta”. *ReiDoCrea. Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 2, 111-116. Recuperado de <<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/27749/ReiDoCrea-Vol.2-Art.14-Lara.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> (consultado el 28 de marzo).
- Linares, J. (marzo de 2015). “La discriminación racial está arraigada en prejuicios y puede revertirse con educación y diversidad”. *Boletín UNAM-DGCS*, 159. Recuperado de <https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2015_159.html> (consultado el 20 de marzo de 2020).
- López, N. y Reyes, O. (2017). “El acceso a la educación superior: El caso de jóvenes indígenas de Oaxaca y Guerrero”. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1-25. Recuperado de <<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/7577/16588>> (consultado el 20 de marzo de 2020).
- Marín, J. (mayo-agosto de 2003). “Las ‘razas’ biogenéticamente no existen, pero el racismo sí, como ideología”. *Revista Diálogo Educativo, Curitiba*, 4(9), 107-113. <https://www.researchgate.net/publication/267367331_LAS_RAZAS_BIOGENETICAMENTE_NO_EXISTEN_PERO_EL_RACISMO_SI_COMO_IDEOLOGIA> (consultado el 20 de marzo de 2020).
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodologías de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Planeta.
- Molina-Neira, J. (2017). *Tutorial para el análisis de textos con el software Iramuteq*. Barcelona: Grupo de Investigación DHIGES-Universidad de Barcelona. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/315696508_Tutorial_para_el_analisis_de_textos_con_el_software_IRAMUTEQ> (consultado el 31 de marzo de 2020).
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huenul.
- Navarrete, F. (2016). *México racista, una denuncia*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1948). “Declaración Universal de Derechos Humanos”. Recuperado de <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf> (consultado el 25 de marzo de 2020).
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1969). “Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial”. Naciones Unidas. Derechos Humanos. Oficina del Alto Comisionado. Recuperado de <<https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>> (consultado el 30 de marzo de 2020).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016). “Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa> (consultado el 25 de marzo de 2020).
- Real Academia Española (2014). “Discriminar”. *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <[34 • Los Estados \(educación, política y desarrollo\)](https://dle.</p>
</div>
<div data-bbox=)

rae.es/?id=DtHwzw2> (consultado el 30 de marzo de 2020).

Rodríguez, J. (2006). *Un marco teórico para la discriminación*. Ciudad de México: Conapred.

Rodríguez, J. (2007). “¿Qué es la discriminación y cómo combatirla?”. En Carbonell, M., Rodríguez, J., García, R. y Gutiérrez, R., *Discriminación, igualdad y diferencia política (57-96)*. Ciudad de México: CDHDF-Conapred.

Secretaría de Desarrollo Institucional y Dirección de Planeación Institucional (2019). *Series Históricas 2009-2018 de la Universidad Veracruzana*. Xalapa: Universidad Veracruzana. Recuperado de <<http://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2019/01/>

Series-Historicas-2018_2019.pdf> (consultado el 28 de marzo de 2020).

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2006). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tezanos, P. (2013). “Racismo aversivo, el nuevo racismo”. *Antroporama*. Recuperado de <<https://antroporama.net/racismo-aversivo-el-nuevo-racismo/>> (consultado el 19 de marzo de 2020).

Velasco, S. (2017). “El racismo cotidiano en la percepción de los universitarios de la UPN-Ajusco”. *Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE*, 14, 1-13. Recuperado de <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0223.pdf>> (consultado el 31 de marzo de 2020).

Coedición Ediciones Eón/Universidades de Guanajuato



**Mujeres mexicanas
en la escritura**
**Claudia L. Gutiérrez Piña y
Carmen Álvarez Lobato**
(Coordinadoras)



UNIVERSIDAD DE
GUANAJUATO



EDICIONES
EÓN



Campus Guanajuato

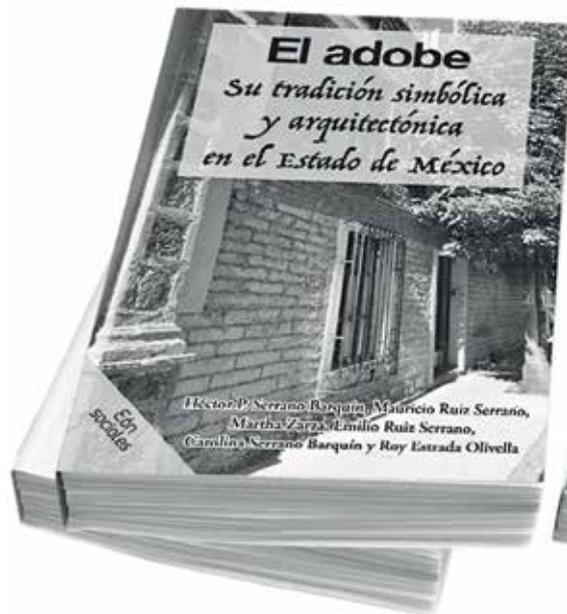
División de Ciencias
Sociales y Humanidades

De venta en Ediciones Eón:

Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, alcaldía Benito Juárez, Tel. 5604-1204
y en www.edicioneon.com.mx • www.amazon.com

NOVEDADES

Ediciones Eón / UAEM



De venta en Ediciones Eón:
Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, alcaldía Benito Juárez, Tel. 5604-1204
y en www.edicioneon.com.mx • www.amazon.com

La educación financiera como mecanismo para disminuir la desigualdad social

Ariadna Hernández Rivera*

La educación financiera contribuye a tomar decisiones más conscientes que les permiten a los individuos disminuir sus riesgos, debido a la información que poseen y a la utilización adecuada de las herramientas de las que disponen. En este sentido, se analiza el nivel de conocimiento teórico-práctico sobre temas financieros en los estudiantes de universidades en México. Para ello, se aplicó un instrumento a 5,010 jóvenes que estuvieran cursando las carreras económico-administrativas en 19 universidades de 11 entidades federativas de la República Mexicana; se utilizó una metodología descriptiva con el objetivo entender el comportamiento de los agentes respecto a las variables de análisis. Los hallazgos proponen que las instituciones de educación superior deben impulsar programas educativos que les permitan a sus estudiantes elegir instrumentos financieros y crear buenos hábitos financieros, con la finalidad de aumentar la probabilidad de éxito en sus metas y desarrollando su salud financiera, lo cual conlleve a involucrarlos con el contexto local, nacional e internacional, propiciando mejoras en sus finanzas personales y generando un mayor dinamismo en la economía.

Introducción

A partir de la crisis 2008, ocasionada por las hipotecas supprime, el mundo experimentó una vorágine de problemas financieros que tuvo un impacto en todas las economías a nivel internacional. Ello hizo evidente que la población en general no poseía una educación financiera (EF) que le permitiera tomar decisiones adecuadas; por el contrario, la carencia de este entendimiento profundizó aún más la burbuja inmobiliaria.

* Profesora-Investigadora de la Facultad de Economía de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. E-mail: <ary_hr@yahoo.com.mx>.

A pesar de que las potencias mundiales poseen una infraestructura financiera madura, y cuentan con una mayor población preparada académicamente, gran parte de los usuarios del Sistema Financiero (SF) carecen de información necesaria para realizar elecciones básicas, más aún para diversificar el riesgo o invertir en alternativas con rendimientos más sólidos y crecientes en el largo plazo. De esta manera, la falta de EF ocasiona incertidumbre en los individuos para invertir en el mercado de valores, teniendo como resultado precariedad en los rendimientos de sus activos.

La impericia financiera provoca menos interacción con los mercados formales, como lo mencionan Raccanello y Herrera (2014); el descono-

cimiento de productos y servicios ha incrementado el número de usuarios en la informalidad. De acuerdo con los estudios de *Harris Interactive Inc.* (2011), el número de personas en el sector informal presentó un incremento de 10%, y de estos individuos, 34% utilizó créditos con altas tasas de interés, omitiendo las condiciones favorables en el sector formal. Como lo expone la Comisión Nacional de Ahorro para el Retiro (Consar, 2016), entre menor nivel de EF tengan los individuos, menor será su grado de cultura financiera, por ende, se alcanza un precario bienestar social y desarrollo económico.

Es por ello que para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2010), la EF

es un área del conocimiento que ha adquirido importancia en economías avanzadas, emergentes y en vías de desarrollo, debido a la multidisciplinariedad con la que abordan los temas financieros, contables, administrativos, psicológicos, entre otros. La EF es una herramienta que los individuos pueden utilizar para reflexionar sus elecciones monetarias de manera más consciente, reduciendo la incertidumbre y el riesgo, y alcanzando una mayor prosperidad.

En este sentido, se debe considerar que la evidencia empírica expone que el individuo tomará mejores decisiones cuando haya sido preparado previamente a través de una capacitación continua teórica-práctica, desde su niñez hasta la vida adulta (Bessa, Belintane y Denegri, 2014; Lusardi y Mitchell, 2009, 2014; Shim, Xiao, Barber & Lyons, 2009 y 2010, entre otros). Es así como *Russia Trust Fund* (2013) identifica a los estudiantes como el público meta para la EF, esto a través de estrategias nacionales en las escuelas para el progreso de capacidades en esta área. Los jóvenes soportarán más riesgos que sus padres y se enfrentarán a productos financieros cada vez más complejos y sofisticados; educar a la generación más joven debe de ser una prioridad para las naciones.

Implicaciones teóricas y prácticas de la educación financiera

La OCDE (2005) define la EF como el proceso por el cual los agentes amplían sus conocimientos y hacen una utilización adecuada de sus finanzas, consumo, inversiones, productos, conceptos y riesgos, etc., a través de información para tomar elecciones conscientes. Por otra parte, la Alfabetización Financiera (AF) se define como una combinación de conciencia, habilidad, actitud y comportamiento, necesaria para ejecutar deliberaciones óptimas y, en última instancia, lograr el bienestar individual (OCDE, 2012).

Por tanto, la EF es un instrumento que complementa la utilidad o satisfacción individual en las personas, ya que permite obtener saberes, destreza y acostumbra a los individuos a considerar la planeación presupuestaria de sus ingresos-egresos, alcanzando metas de ahorro formales, resultados de inversión eficientes, procurando un mejor nivel de vida. Por ello, las iniciativas o acciones a favor de la EF pueden convertirse en un aliado más, en las políticas que conllevan a la inclusión y/o alternativas para disminuir la pobreza (García, Grifoni, López y Mejía, 2013).

La EF también contribuye al crecimiento económico, estabilidad, así como a contrarrestar los índices de pobreza. Empero, a pesar de ello, aún no existen los suficientes es-

tándares que guíen el diseño y la ejecución de los programas (Prim, Villada y Yancari, 2015). La EF debe reunir diversos conceptos como: planeación, difusión, capacitación, educación, entre otros, para impulsar la protección del usuario del SF, evitando el sobreendeudamiento.

La EF se considera un bien económico cuando los individuos tienen la posibilidad de comparar antes de consumir de acuerdo con sus preferencias (Castro y Fortunato, 2014), contribuyendo a la calidad en su estilo de vida. Entre las características de la EF está la influencia decisiva en la facultad del individuo de optimizar sus finanzas personales, influyendo en su bienestar, teniendo efectos sobre la mejora del comportamiento financiero y mejorando los resultados conductuales al emplear instrumentos como el marketing social (Russia Trust Fund, 2013).

Cabe recalcar que la EF se ve influenciada de factores externos, entre los que destacan las variables sociales, como las demandas de los individuos, el entorno, las redes sociales y bancarias o la infraestructura financiera. Por ejemplo, en Papúa, Nueva Guinea (Banco Mundial, 2013), el sistema *Wantok* funciona como un contrato social no escrito que sirve como una red de seguridad, donde las personas del mismo círculo social están obligadas a ayudar a aquellos que están en la pobreza. Adicionalmente, se puede agregar a estos factores el acceso a servicios bancarios, en los que se incluyen: documentación, requisitos, distancia física de las instalaciones de los proveedores, etcétera.

Entre los muchos beneficios de la EF, se localiza la reducción de la desigualdad, ya que se fomenta el emprendimiento e inversión (Barajas, Cihák y Sahay, 2017). Esto toma como punto de partida el amplio acceso a los servicios financieros, en los que por medio de instrumentos de ahorro e inversión se incentiva la productividad y la economía.

Ante el fenómeno de la globalización, el crecimiento económico de los países ha impulsado la necesidad de que la EF coadyuve en el manejo de las finanzas personales y se optimice el desarrollo de los mercados para una posterior homogeneidad en las transacciones. Es así que la EF ha sido reconocida a nivel global como uno de los factores contemporáneos para la reducción de la exclusión social y el desarrollo del SF (Connolly y Hajaj, 2001).

Evidencia empírica de la educación financiera en los estudiantes

La crisis financiera de 2008 fue el detonante para hacer relevante la EF en las aulas, ya que los programas educativos se enfocaban en enseñar a leer y escribir, pero no

se sensibilizaba en la importancia del tema. Al respecto, la Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros (Condusef, 2009), menciona que el reto en la educación es enseñar a cuidar y establecer las bases para la formación del patrimonio personal y colectivo, es decir, EF.

Como lo muestra el reporte 230 de la *Australian Securities & Investment Commission* (ASIC, 2011), en Australia sólo 28% de la población pudo demostrar un buen nivel de comprensión del interés compuesto. Ante este panorama, en 2008, un análisis del *Health and Retirement Survey*, reveló que en Estados Unidos la falta de una instrucción básica en las nociones financieras tuvo como consecuencia abusos cometidos por parte de entidades bancarias hacia su público usuario. Asimismo, Elan (2011) comenta que los problemas comunes relacionados con esta temática involucran delitos como el fraude, cobro de comisiones o un incremento en el riesgo en las transacciones.

Standard & Poor's (2014) señala que en México un aproximado de 90 millones de personas mayores de 15 años carece de EF, ocupando el lugar número 89 de AF y teniendo un lugar por debajo de economías similares de América Latina y África. Esto impacta de manera negativa en el sistema de pensiones, debido al incorrecto uso del ingreso en las selecciones de inversión y del ahorro.

De esta manera, se hace evidente reconocer que existe la necesidad de aumentar las estrategias para una sensibilización y capacitación en el sector financiero (Raccanello y Herrera, 2014). Esto con el propósito de aprovechar las ventajas que los mercados ofrecen, como la reducción de los costos de crédito, opciones basadas en la comparación de los diversos instrumentos financieros (IF), fomentando elecciones eficientes en el SF.

Impulsar la EF es fundamental para incrementar el bienestar socioeconómico de la población. A manera de ejemplo, el modelo de Ciudadanía Económica que utiliza la Teoría del Cambio de *Child and Youth Finance* (2012) y que combina tres elementos: EF, Educación Social y Educación en Medios de Vida, lo cual empodera financieramente a los niños, niñas y jóvenes, lo que se espera tenga como resultado una población más exitosa. Dotar a los estudiantes de técnicas para ejercer selecciones apropiadas respecto al uso de sus recursos y su futuro conlleva a involucrarlos con el contexto local nacional e internacional, propiciando mejoras en sus finanzas personales.

Los programas educativos que motivan la EF tienen un impacto positivo en la economía. Un ejemplo es el trabajo conjunto que realizó en Chile el Servicio Nacional del Con-

sumidor (Sernac, 2008), el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2008) y el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, PISA (OCDE, 2005), donde se elaboró un programa de EF enfocado a jóvenes, docentes y familias, del nivel básico a superior, contemplando el currículum escolar de ese país (Prim, Villada y Yancary, 2015). Entre los resultados de esta iniciativa se promueve el ahorro, el uso de IF y ciudadanos críticos en este rubro. El programa encuentra la cobertura a nivel nacional, lograda a partir de una metodología en la que se incluyen páginas web (48%), charlas (47%) y talleres (40%) acorde a la Superintendencia de Bancos e Instituciones Financieras de Chile (SBIF, 2016).

Otro ejercicio es el Movimiento para el Mejoramiento de la Calidad de Vida, desarrollado en Japón (Mizuno, 2012). En este proceso, la EF es implementada en temas de microfinanzas, que se desarrollan mediante el mecanismo de *Mujin*, el cual otorga créditos a través de asociaciones de finanzas (*mutuas*), fomentando su sapiencia de los mercados financieros y apoyando a las pequeñas empresas. Cabe mencionar que esta iniciativa es integral, ya que abarca el mejoramiento del contexto —los medios de vida y la comunidad local, la ocupación, la educación, entre otros— y de las circunstancias del ser humano, tanto físicas como emocionales, en el que se desenvuelven trabajadores y estudiantes.

Una propuesta más es *Assets África* en Uganda, realizada por Chowa y Ansong (2010) con el método *Propensity Score Matching* (PSM) y el modelo *Difference in Difference*; los agentes con edad entre 15 y 35 años participantes del programa obtuvieron un cambio positivo en el nivel socioeconómico de los hogares. Este impacto es resultado de la concientización hacia el ahorro, estacionalidad de los ingresos y costos de oportunidad, como demás características del contexto sociodemográfico del África rural.

En Pakistán existe un plan avalado por el Banco Central de ese país, así como del sector privado, donde se informa al público temas de finanzas básicas y se exponen nociones de presupuesto, ahorro, inversión, deuda, administración, productos financieros y banca sin sucursales. También se contemplan los proyectos escolares en India y Brasil, donde utilizan a la familia y a las redes sociales para que este tipo de esfuerzo se permee más allá de los estudiantes (Barajas, Cihák y Sahay, 2017). Por tanto, la EF en los agentes del medio académico y laboral debería ser un elemento clave del éxito económico.

La OCDE (2005) hizo énfasis en señalar que la EF es una enseñanza que debe impartirse en las aulas. Entre las razones para esta aseveración, se menciona la importancia

de enfocarse en los niños y jóvenes y, por otra, la eficiencia de proveer la EF en colegios. En este sentido, Jappelli (2009) ilustra la necesidad de la EF en la infancia, ya que, a través de un estudio comparativo en 55 países, obtuvo como resultado que los niños y jóvenes tienen deficiencia en aptitudes financieras al entrar a la etapa adulta.

En concordancia con Carvajal, Arrubla y Caicedo (2016), impartir un adiestramiento de EF es una labor que debe ser ejercida para que los jóvenes obtengan prosperidad desde temprana edad, por lo que una administración correcta en las finanzas personales es pieza clave para lograr como resultado mayor nivel y calidad de vida, así como una población informada que tenga determinaciones óptimas a nivel financiero.

Para Raccanello y Herrera (2014) la estrategia para un mayor alcance de conocimientos en materia de EF es la etapa escolar, que contrarresta las consecuencias de las dificultades en el corto y mediano plazo, incrementado el ahorro y uso de productos de este sistema. Es prioritario el impulso de políticas públicas educativas que tengan alcances en todos los ámbitos, para aumentar las potencialidades de los individuos en diversos temas, entre ellos, el financiero, ya que se está convirtiendo cada vez más en una prioridad para los formuladores de políticas a nivel internacional, porque contribuye a la estabilidad y el funcionamiento efectivo de los mercados.

Coates (2009) argumenta que la EF tiene efectos multiplicadores en las familias, al implementarla en ámbitos formales como el sistema escolarizado y en informales, para personas que trabajan. En este sentido, impartir EF en las universidades es también responsabilidad de los docentes. Por tanto, Carvajal, Arrubla y Caicedo (2016) sostienen que la capacitación de los maestros en la educación formal sobre este tema es importante, porque ellos son los facilitadores ideales para compartirla.

Ante este panorama, Moreno, García y Gutiérrez (2017) afirman los resultados positivos de incluir la EF en el mapa curricular de las instituciones educativas, a través de temas como las finanzas personales, facilitadas por docentes capacitados, ya que así se proporcionan los elementos técnicos para concientizar a los estudiantes sobre sus alternativas en materia financiera. Al respecto, en Estados Unidos las personas con saberes EF en educación media superior son más susceptibles a ahorrar a diferencia de los que no recibieron esta instrucción (Bernheim, Garrett y Maki, 2001).

En un entorno en que los mercados son cada vez más complejos, la EF es un medio obligado para que el individuo,

aun sin ser especialista en el área, pueda aprovechar las ventajas del sistema, por lo que introducir la EF en el nivel licenciatura coadyuva al egreso de agentes con preparación necesaria para tomar deliberaciones efectivas en materia de servicios financieros (Denegri, Cabezas, Paez, Vargas y Sepúlveda, 2009).

Sin embargo, la EF debe ser impartida desde temprana edad; de esta forma, niños y adolescentes tendrán mejores hábitos y sabrán administrar mejor su dinero. Para que la teoría financiera se arraigue en los jóvenes es necesario comenzar lo más pronto posible y deben, de preferencia, incorporarse temáticas a los planes de estudio (OCDE, 2014).

Lo que los estudiantes saben sobre AF es porque lo han aprendido de sus padres y familias. De acuerdo con la prueba PISA (OCDE, 2014), en todos los países y economías con datos disponibles, uno de cada dos estudiantes informó que discute asuntos de dinero con sus padres de forma semanal o mensual.

Las grandes disparidades en la enseñanza para los jóvenes de 15 años indican que no a todos los jóvenes se les ofrece la misma oportunidad de desarrollar su EF (OCDE, 2014). Si no se abordan las disparidades socioeconómicas, es probable que conduzcan a lagunas aún mayores en la EF en la medida que los estudiantes se hacen adultos. Los alumnos requieren apoyo para asegurarse de que puedan navegar el SF (cada vez más digital) a medida que se vuelven más independiente a través de sus etapas educativas.

Los jóvenes pueden recibir más apoyo a través de iniciativas extraescolares, como videos, competencias, equipos interactivos y juegos serios, por vía digital y/o plataformas tradicionales (OCDE, 2018). Estas propuestas se utilizan no tanto para diseminar información, sino para proporcionar a los jóvenes las técnicas aplicadas y les permiten experimentar con seguridad las situaciones financieras, antes de que las encuentren en la vida real.

Al desarrollar políticas y proyectos dirigidos directamente a mejorar la AF de los jóvenes, los países deberían continuar fortaleciendo la formación orientada a los adultos, particularmente los más desfavorecidos, a través de estrategias nacionales de educación. Involucrar a los padres y las familias es una forma de focalización, una de las fuentes de aprendizaje más importantes para los jóvenes, ya que se retroalimentan otros principios vivenciales con sus progenitores.

Como lo mencionan Leskinen y Raijas (2006), la capacidad financiera de los individuos tiene relación con factores como la escolaridad y el ingreso. A través de la teoría microeconómica, se deben desarrollar objetivos,

metas y destrezas acordes al nivel socioeconómico de los agentes, aseveran los autores. Al respecto, Duque, González y Ramírez (2016) exponen que es un requerimiento de la economía implementar programas educativos de EF que, partiendo del desarrollo de competencias y actitudes en la etapa escolar, den las condiciones para el correcto uso de activos económicos individuales. A partir de este tipo de concepciones, los agentes en etapa universitaria mejorarán sus nociones y comprensión en esta área, cuyo resultado será una sociedad educada en el contexto de las finanzas, con el juicio elemental de los IF en su propio beneficio, mejorando sus posibilidades de ahorro e inversión.

Metodología

Participantes

Se aplicó una encuesta a 5,010 estudiantes universitarios de 19 instituciones de educación superior públicas y privadas de 11 entidades federativas de la República Mexicana, que representa 18.10% de la población total del país de ese grupo de edad (INEGI, 2015) y 42.80% de los estudiantes universitarios (ANUIES, 2018), considerando únicamente a jóvenes que cursaban carreras de las áreas económico-administrativas entre los años 2017-2018. Del total de la muestra, 53% de mujeres y 47% de hombres, respecto a los ingresos que disponen, la mayoría declaró que recibía al mes más de dos salarios mínimos (de acuerdo con el tabulador de 2017).

Diseño

Se realizó una investigación no experimental trasversal de tipo descriptivo-correlacional, donde no existe manipulación en los datos y las variables están más cercanas a la realidad.

Instrumento

En el cuestionario se establecieron preguntas teórico-prácticas que permitieran analizar el nivel de educación financiera de los jóvenes. Entre los temas a destacar se consideraron los siguientes: ingreso, gastos, ahorro, inversión, crédito, uso de tarjetas de débito y crédito, seguros, emociones respecto a las compras, el pago de impuestos, tecnología, entre otros. Asimismo, los estudiantes debían resolver problemas de matemáticas financieras básicas como: tasa de interés simple, inflación, riesgo y

otros. El tiempo promedio de la aplicación del instrumento fue de 25 minutos.

Procedimiento

En primera instancia, se enviaron solicitudes para la autorización de la aplicación de la encuesta a las universidades mejor evaluadas por calificadoras internacionales en los años 2017-2018 (QS World University Rankings, Times Higher Education, THE World University Ranking, entre otras); en las primeras cinco zonas metropolitanas de acuerdo con INEGI, 2018 (Valle de México, Guadalajara, Monterrey, Puebla-Tlaxcala y Valle de Toluca). En la segunda etapa, se agregaron la Zona Metropolitana de León y los estados de Chiapas, Colima, Nayarit y Sinaloa, tomando en cuenta el interés de las instituciones para integrarse en el estudio, lo que abonó para tener una muestra mayor, considerando entidades con características especiales.

Resultados

En el Cuadro I se muestran las características descriptivas de la composición de la muestra recopilada por la Encuesta de Educación Financiera en Instituciones de Educación Superior (EEFIES). Se obtiene que la composición por género es casi homogénea, ya que 52.73% de la muestra son mujeres y 47.10% son hombres. El grupo de estudiantes que mayormente compone la muestra se encuentra entre 19 y 21 años (73.73% de la muestra). En términos de representatividad de las instituciones de educación superior, 80.52% son públicas y 27.30% son privadas.

Cuadro I
Estadística descriptiva de los estudiantes
en área económico-administrativa

Variable	Observaciones	Porcentaje
Sexo		
Hombre	2360	47.10
Mujer	2642	52.73
Edad		
Menos de 18	78	1.53
18	767	15.04
19	1197	23.47
20	1432	28.08

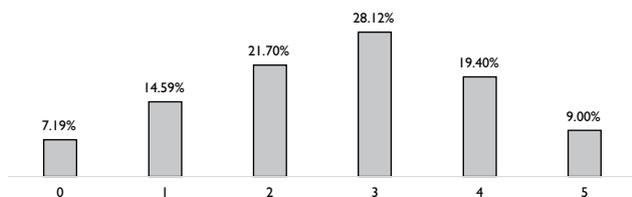
Continúa...

Variable	Observaciones	Porcentaje
21	1131	22.18
22	624	12.24
23	338	6.63
24	143	2.80
Más de 24	284	5.57
<i>Tipo de institución</i>		
Privada	976	27.30
Pública	4034	80.52

Fuente: Elaboración propia con datos de la Encuesta de Educación Financiera en Instituciones de Educación Superior (EEFIES).

Considerando la tasa de respuestas correctas de cinco planteamientos dentro de la encuesta, se obtienen seis niveles para evaluar el nivel de EF de los estudiantes universitarios. La Gráfica 1 ilustra que sólo 56% de la población encuestada responde correctamente a 3 o más preguntas, siendo sólo 9% quienes responden correctamente a todas las preguntas. Si la información se analiza por género, se obtiene que son los hombres quienes responden a 4 y 5 preguntas en comparación con las mujeres, y que son las mujeres quienes presentan mayores porcentajes en el menor número de respuestas correctas. En este primer punto, los datos recogidos en la muestra confirman la tendencia internacional que señala que las mujeres presentan un menor nivel de EF en comparación con los hombres.

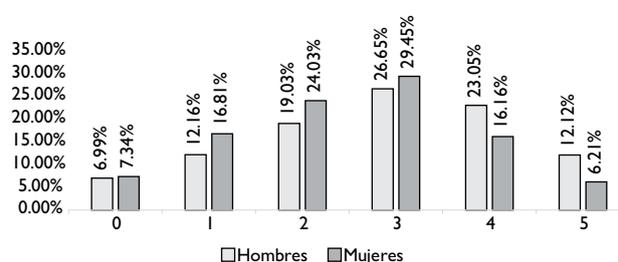
Gráfica 1
Nivel de educación financiera de universitarios en México



Fuente: Elaboración propia con datos de la Encuesta de Educación Financiera en Instituciones de Educación Superior (EEFIES). Nota: La escala de 0 a 5 significa que 0 no hay respuestas correctas hasta 5 en que todas son correctas, sobre el conocimiento de variables de EF.

Por otra parte, si se considera que el estudiante dedica su tiempo exclusivamente a estudiar o, en su caso, también cumple con actividades laborales con o sin pago. Sin embargo, no parece existir diferencia en el nivel de EF que posean

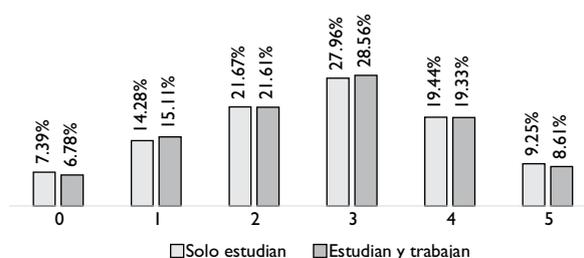
Gráfica 2
Nivel de educación financiera, según sexo



Fuente: Elaboración propia con datos de la Encuesta de Educación Financiera en Instituciones de Educación Superior (EEFIES). Nota: La escala de 0 a 5 significa que 0 no hay respuestas correctas hasta 5 en que todas son correctas, sobre el conocimiento de variables de EF.

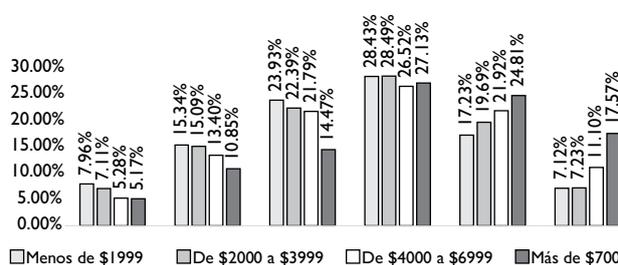
de acuerdo con esta condición (Gráfica 3). Tomando en cuenta el nivel de ingreso mensual del estudiante, el cual fue considerado en cuartiles (Gráfica 4), se obtiene que aquellos estudiantes con mayor ingreso obtienen mejores resultados. Por su parte, presentan un nivel de EF aquellos estudiantes con un ingreso mensual menor.

Gráfica 3
Nivel de educación financiera, según condición laboral



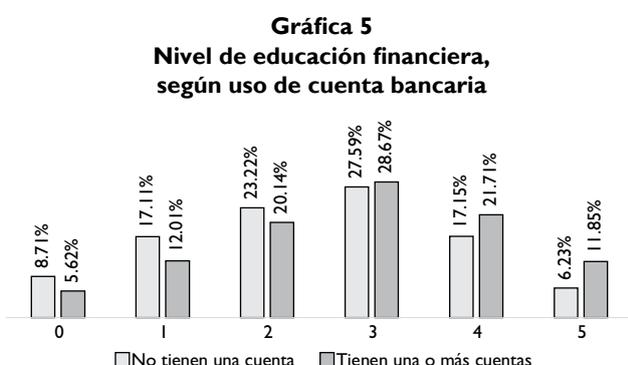
Fuente: Elaboración propia con datos de la Encuesta de Educación Financiera en Instituciones de Educación Superior (EEFIES). Nota: La escala de 0 a 5 significa que 0 no hay respuestas correctas hasta 5 en que todas son correctas, sobre el conocimiento de variables de EF.

Gráfica 4
Nivel de educación financiera, según ingreso

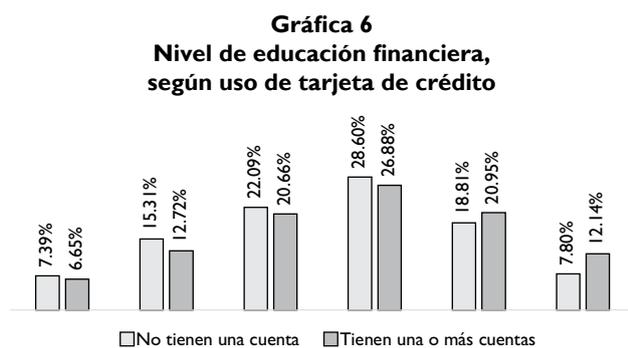


Fuente: Elaboración propia con datos de la Encuesta de Educación Financiera en Instituciones de Educación Superior (EEFIES). Nota: La escala de 0 a 5 significa que 0 no hay respuestas correctas hasta 5 en que todas son correctas, sobre el conocimiento de variables de EF.

Al considerar la posesión de una cuenta bancaria por parte de los estudiantes, el porcentaje de respuestas correctas no presenta modificaciones significativas (Gráfica 5). Encontrarse inserto en el sistema financiero representa poseer un relativo mejor nivel de EF. Así también se confirma al considerar si el estudiante usa tarjeta de crédito o no la posee: aquellos que presentan 4 o 5 respuestas correctas son aquellos que poseen y usan una tarjeta de crédito (Gráfica 6).



Fuente: Elaboración propia con datos de la Encuesta de Educación Financiera en Instituciones de Educación Superior (EEFIES). Nota: La escala de 0 a 5 significa que 0 no hay respuestas correctas hasta 5 en que todas son correctas, sobre el conocimiento de variables de EF.

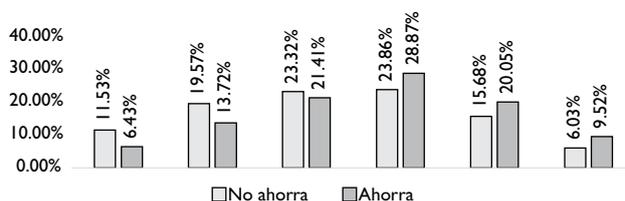


Fuente: Elaboración propia con datos de la Encuesta de Educación Financiera en Instituciones de Educación Superior (EEFIES). Nota: La escala de 0 a 5 significa que 0 no hay respuestas correctas hasta 5 en que todas son correctas, sobre el conocimiento de variables de EF.

Evaluando el porcentaje de respuestas correctas por los hábitos que los sujetos hayan afirmado poseer, se encuentra que aquellos que presentan buenas conductas de finanzas personales obtienen mejores resultados de EF. Se encuentra que estudiantes que afirman poseer el hábito del ahorro (Gráfica 7) presentan un porcentaje de nivel de EF al

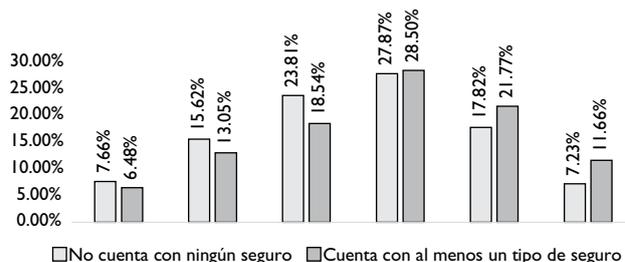
contestar correctamente a 3 o más preguntas que evalúan estos conocimientos. Asimismo, aquellos que poseen un contrato de seguro de cualquier tipo (automóvil, de vida, gastos hospitalarios u otro) presentan los mejores niveles de EF, por lo que es plausible afirmar que personas con un mejor nivel de EF tienen mejores conductas en sus finanzas.

Gráfica 7
Nivel de educación financiera, según hábito de ahorro



Fuente: Elaboración propia con datos de la Encuesta de Educación Financiera en Instituciones de Educación Superior (EEFIES). Nota: La escala de 0 a 5 significa que 0 no hay respuestas correctas hasta 5 en que todas son correctas, sobre el conocimiento de variables de EF.

Gráfica 8
Nivel de educación financiera, según uso de algún seguro



Fuente: Elaboración propia con datos de la Encuesta de Educación Financiera en Instituciones de Educación Superior (EEFIES). Nota: La escala de 0 a 5 significa que 0 no hay respuestas correctas hasta 5 en que todas son correctas, sobre el conocimiento de variables de EF.

Discusión y análisis

En las últimas décadas, las finanzas han tomado relevancia debido al progreso de las transacciones en los mercados de dinero y capital. Sin embargo, a nivel mundial la mayor parte de la población global tiene instrucción precaria en materia financiera (OCDE, 2010).

Hoy las personas deben de aumentar sus destrezas e interactuar efectivamente con los proveedores de estos servicios, con la responsabilidad de gestionar una variedad de riesgos en su beneficio. Con ello, aumenta la probabilidad de logro en sus objetivos financieros, mejorando el

bienestar de su hogar, protegerse de los riesgos y choques negativos, y apoyar el crecimiento económico.

Por otra parte, la combinación de EF con el acceso, oportunidades y cambios de comportamiento mejoran las aptitudes financieras de los individuos (*Child and Youth Finance International*, 2012). Aplicar estos principios en el desarrollo cognitivo de los niños y adolescentes a través de la educación tiene un impacto positivo en la aversión sobre el ahorro formal que desempeñarán las nuevas generaciones.

Cabe señalar que, de acuerdo con las cifras proporcionadas por la Comisión Nacional Bancaria y de Valores (CNBV), mediante el Reporte de Inclusión Financiera (Renif, 2016), se destaca que 97.6% de la población reside en municipios con puntos de acceso a las entidades bancarias. Sin embargo, existe una problemática debido a que no todos los puntos son aprovechados adecuadamente, por lo que la estructura de los mercados financieros no se ve optimizada.

De acuerdo con López, Luque y Díaz (2015), 62% de los 7 billones de personas que habitan el planeta utilizan una cuenta bancaria y otros productos financieros, para administrar y gestionar los activos individuales, es decir, 2 mil millones de individuos no acceden a estos servicios por falta de entendimiento. Se puede inferir que el bajo nivel de relación entre personas con IF parte de la incorrecta planeación de presupuestos e improvisación en opciones, así como de la incertidumbre generada hacia el SF, consecuencia de la falta de información sobre éste.

Es importante que los agentes de la estructura financiera sean protegidos a través del fortalecimiento de su experiencia en estos mercados, para garantizar que los mismos sean inclusivos y estables. La protección es una prioridad particular cuando los usuarios (o potenciales usuarios) de productos financieros no tienen instrucción básica, habilidades o actitudes para protegerse (Banco Mundial, 2013).

El futuro de las economías mundiales recae en las decisiones financieras de los niños y jóvenes, ya que son ellos los futuros actores económicos (*Child and Youth Finance International*, 2012). Brindar al sector juvenil un ambiente próspero en el ámbito económico financiero otorga un impacto positivo de los agentes y de sus comunidades, ya que éstas se beneficiarán de esta nueva generación de individuos con los ánimos adecuados para emprender e invertir con responsabilidad.

De acuerdo con Ban Ki-moon, secretario general de las Naciones Unidas (2007-2016), “el acceso a los activos financieros y sociales es esencial para ayudar a los jóvenes

a adoptar sus propias decisiones económicas y escapar de la pobreza” (*Child and Youth Finance*, 2012). Por lo anterior, tener la habilidad y experiencia en el SF a una edad temprana permite disminuir el riesgo de pobreza causado por la deuda.

Otra variable a considerar en el proceso de enseñanza de la EF, es la conducta de los individuos, ahora tan estudiada por los economistas y psicólogos, entre los que destacan los premios nobel Richard Thaler (2017) y Daniel Kahneman (2002). La ASIC (2011) menciona que las erróneas decisiones de financiamiento, así como la objetividad y comportamiento en el SF se ven influenciadas por aspectos emocionales y comportamiento racional. Lusardi y Curto (2009) enuncian otros factores en los que se contempla el género, la edad, escolaridad, factores culturales y nivel socioeconómico.

Con lo anterior se expone la prioridad de incluir la EF en los programas educativos de las universidades, así como en nivel básico, para equipar a las nuevas generaciones de herramientas que coadyuven a su inserción en el SF, beneficiándolos de fuentes de inversión con mayor sofisticación y maximizando sus activos en esta materia. Con ello, la economía de un país presentará mayor dinamismo como parte de los beneficios colaterales de la EF. Aunado a esto, la cobertura de EF también alcanzará a los sectores con mayor vulnerabilidad, como los adultos mayores, las personas con bajos ingresos u otros, con el fin de mejorar su bienestar individual y colectivo.

Conclusiones

Empoderar a los jóvenes en el ámbito de la EF es fundamental para que se optimicen de forma eficiente sus activos financieros en el corto, mediano y largo plazo, a través de una planificación que considere las diferentes alternativas de los mercados de dinero y capital. Con lo anterior se prevé que los países presenten mayor dinamismo económico y que los agentes se vean involucrados en esta materia, permitiendo que todos sean partícipes de los cambios a nivel global y teniendo las capacidades para un nivel de respuesta mayor ante las incertidumbres y crisis financieras.

Es importante para la sociedad comprender a la EF como un proceso en el que se brindan las técnicas, aptitudes, competencias, entre otros elementos que contribuyen a generar las bases para los individuos en esta área, para la correcta toma de decisiones financieras. Teniendo una cobertura que alcance a todos los sectores de la población, se reducen las brechas de desigualdad e inclusión que existen

en los países, en temas como el ahorro, financiamiento e inversión, en fuentes formales, aumentando la protección de los usuarios de estos IF.

Esto se logra a partir de un trabajo conjunto con el gobierno, las instituciones educativas y demás organismos públicos y privados, generando políticas que incluyan a la EF en los mapas curriculares de las escuelas, así como programas de difusión en la sociedad, considerando las nuevas tecnologías de comunicación e información. Con esto se hace partícipe a la población en temas económicos actuales y se aporta estabilidad, desarrollo y dinamismo en un país.

Es aquí donde el papel de la universidad como impulsora de EF es trascendente, ya que es en sus aulas donde se prepara a las nuevas generaciones de ciudadanos que, con las herramientas que se les proporcionan, generarán el cambio en su contexto inmediato como futuros hacedores de los procesos económicos.

No es posible visualizar a jóvenes graduados de las universidades de prestigio que aún no entiendan cómo aplicar los conocimientos teórico-prácticos en su vida cotidiana. Por ello, es necesario que los programas educativos atiendan las necesidades del mercado, para que exista una pertinencia educativa entre lo que se enseña en las aulas de clase y las herramientas que se requieren aprender para desempeñarse laboralmente y para tomar decisiones adecuadas en la vida.

Si se contribuye a mejorar la calidad educativa en las aulas, en especial en las áreas económico-administrativas, haciendo hincapié en la EF, es muy probable que los estudiantes tengan posibilidades de tener mayores alternativas para mejorar su nivel socioeconómico en el futuro. Es importante tener diagnósticos sobre el nivel de EF, pero también diseñar estrategias que coadyuven a impulsar el uso de técnicas y habilidades financieras que trasciendan las aulas y se utilicen en la cotidianidad.

Referencias

- Australian Securities & Investments Commissions (ASIC) (2011). *Financial Literacy and Behavioural Change*. Australia: ASIC.
- Banco Mundial (2013). *Financial Capability Surveys Around the World Why Financial Capability is Important and How Surveys Can Help*. Confederation Suisse, State Secretariat for Economic Affairs SECO. Recuperado de <<http://responsiblefinance.worldbank.org/~media/GIAWB/FL/Documents/Publications/Why-financial-capability-is-important.pdf>>.
- Barajas A., Cihák, M. y Sahay, R. (2017). *A Broader Reach, Finance & Development*. March 2017. Recuperado de <<https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2017/03/pdf/barajas.pdf>> (consultado en abril de 2018).
- Bernheim, B., Garrett, D. y Maki, D. (2001). "Education and Saving: The Long-Term Effects of High School Financial Curriculum Mandates". *Journal of Public Economics*, 80(3), 435-465.
- Bessa, S., Belintane Fermiano, M. y Denegri Coria, M. (2014). "Compresao economica de estudantes entre 10 e 15 anos". *Psicologia & Sociedade*, 26(2), 410-419.
- Carvajal, N., Arrubla, M. y Caicedo, I. (2016). "Educación financiera en los estudiantes de pregrado de la Universidad del Quindío". *Revista de Investigaciones de la Institución Universitaria, Sinapsis*, 2(8), 99-120.
- Castro, R. y Fortunato, A. (2015). "Is Financial Literacy an Economic Good?". *CEPAL REVIEW*, (116). Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39617/1/RV1116_Castro.pdf> (consultado en abril de 2018).
- Child & Youth Finance International (2012). *Guía de educación para la ciudadanía económica. Educación financiera, social y en medios de vida para niños, niñas y jóvenes*. Estados Unidos: UNICEF/OCDE.
- Chowa, G. y Ansog, D. (2010). "Youth and Savings in Assets Africa, Children and Youth Services Review". *Science Direct*, 32(11), 1591-1596.
- CNBV (2016). *Reporte Nacional de Inclusión Financiera (RENIF)*. Recuperado de <<http://www.cnbv.gob.mx/Inclusi%C3%B3n/Documents/Reportes%20de%20IF/Reporte%20de%20Inclusion%20Financiera%207.pdf>> (consultado en abril de 2018).
- Coates, K. (2009). *Educación financiera: Temas y desafíos para América Latina*. París: OCDE. <Recuperado de <http://www.OCDE.org/dataOCDE/16/20/44264471.pdf>>.
- Condusef (2009). *¿Te conviene saber de educación financiera?* México: Condusef. Recuperado de <<http://www.condusef.gob.mx/Revista/PDF-s/2015/187/ef.pdf>> (consultado en abril de 2018).
- Connolly, C. y Hajaj, K. (2001). *Financial Services and Social Exclusion*. Sidney: Financial Services, Consumer Policy Centre-University of New South Wales.
- Consar (2016). *Educación financiera*. Recuperado de <<http://www.consar.gob.mx/BLOG/Contenido-05.aspx>> (consultado en abril de 2018).
- Denegri, M., Cabezas, D., Páez, A., Vargas, M. y Sepúlveda, J. (2009). "Alfabetización económica en estudiantes

- universitarios de la carrera de Psicología”. *Liberabit. Revista de Psicología*, 16(2), 161-170.
- Duque, E., González, J. y Ramírez, A. (2016). “Conocimientos financieros en jóvenes universitarios: caracterización en la institución universitaria ESUMER”. *Revista de Pedagogía*, 37(101), 41-55.
- Elan, S. (2011). *Financial Literacy Among Retail Investors in the United States*. Recuperado de <https://www.loc.gov/rr/frd/pdf-files/Investor_Literacy_Report.pdf> (consultado en abril de 2018).
- García, N., Grifoni, A., López, J. C. y Mejía, D. (2013). *Financial Education in Latin America and the Caribbean: Rationale, Overview and Way Forward*. Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions 33. París: OCDE.
- Harris Interactive Inc. (2011). *The 2011 Consumer Financial Literacy Survey*. Recuperado de <https://www.nfcc.org/wp-content/uploads/2014/04/NFCC_2011_Financial-LiteracySurvey_FINALREPORT_033011.pdf> (consultado en abril de 2018).
- INEGI (2018). *Delimitación de las zonas metropolitanas de México 2015*.
- Jappelli, T. (2009). *Economic Literacy: An International Comparison*. CSEF Working Papers 238, Centre for Studies in Economics and Finance (CSEF). Italia: Universidad de Naples.
- Leskinen, J. y Raijas, A. (2006). *Consumer Financial Capability a Life Cycle Approach*. Consumer Financial Capability: Empowering European Consumers. Scielo.
- López, L., Luque, M. y Díaz, J. (2015). *Tendencias de innovación social en educación financiera. Mejores prácticas globales y recomendaciones para México*. México: Educación Financiera Banamex/ASHOKA.
- Lusardi, A., Mitchell, O. y Curto, V. (2009). *Financial Literacy and Financial Sophistication in the Older Population: Evidence from the 2008 Health and Retirement Survey*. Working Paper 2009-216. Estados Unidos: Michigan Retirement Research Center.
- Lusardi, A. y Mitchell, O. (2014). “The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence”. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5-44.
- Mizuno, M. (2012). *La sabiduría de Japón en la época de su desarrollo*. Agencia de Cooperación Internacional de Japón.
- Moreno, E., García, A. y Gutiérrez, L. (2017). “Nivel de educación financiera en escenarios de educación superior. Un estudio empírico con estudiantes del área económico-administrativa”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 8(22), 163-183.
- OCDE (2005). *Improving Financial Literacy*. Recuperado de <https://www.oecd-ilibrary.org/finance-and-investment/improving-financial-literacy_9789264012578-en>.
- OCDE (2010). *Perspectivas económicas de América Latina 2010*. Recuperado de <<http://www.OCDE.org/dev/americas/44305080.pdf>>.
- OCDE (2012). *Pisa 2012 Financial Literacy Framework*. Recuperado de <<http://www.oecd.org/pisa/pisa-products/46962580.pdf>> (consultado en abril de 2018).
- OCDE (2014). *PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. OCDE, París.
- OCDE (2018). *PISA 2015. Results in Focus, Better Policies for Better Lives*.
- Prim, C., Villada, I. y Yancari, J. (2015). *Encuentro regional: Inclusión y educación financiera en América Latina y el Caribe: Lecciones aprendidas y desafíos*. Lima: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Raccanello, K. y Herrera, E. (2014). “Educación e inclusión financiera”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(2), 119-141.
- Russia Trust Fund (2013). *OECD/INFE Products under the Russia Financial Literacy and Education Trust Fund: An Overview, Financial Literacy & Education*. Moscú: Russia Trust Fund.
- SBIF (2016). *Primer diagnóstico de educación financiera: Diagnóstico y desafíos*. Recuperado de <http://www.sbif.cl/sbifweb3/internet/archivos/publicacion_11175.pdf> (consultado en abril de 2018).
- Shim, S., Xiao, J. J., Barber, B. L. y Lyons, A. C. (2009). “Pathways to Life Success: A Conceptual Model of Financial Well-Being for Young Adults”. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(6), 708-723.
- Shim, S., Barber, B. L., Card, N. A., Xiao, J. J. y Serido, J. (2010). “Financial Socialization of First-Year College Students: The Roles of Parents, Work, and Education”. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(12), 1457-1470.
- Da Silva, T. P., Dal Magro, C. B., Gorla, M. C. y Nakamura, W. T. (2017). “Financial Education Level of High School Students and its Economic Reflections”. *Revista de Administração (São Paulo)*, 52(3), 285-303. Recuperado de <<https://dx.doi.org/10.1016/j.rausp.2016.12.010>>.
- S & P (2014). *Encuesta 2014 sobre Financial Literacy Around the World*.

¡Libre, digna y soberana... en lucha, en lucha...! El movimiento estudiantil en la UAM, 2016

Mario Alejandro Carrillo Luvianos*
José Francisco Jiménez Martínez**

A la memoria de Gerardo Torres Brito, participante del movimiento.
Víctima de la violencia que se ha apoderado de las calles de nuestro país.

Quizá no haya una condición humana tan efímera, tan acotada temporalmente, tan llena de ideales, incertidumbres y vitalidad como la juventud, y quizá no haya un movimiento social tan vinculado a la juventud como los movimientos estudiantiles, que al igual que sus principales actores se encuentran sujetos a sus mismas condiciones: efímeros, acotados temporalmente, llenos de ideales, incertidumbres y vitalidad. El 5 de julio de 2016, en la rectoría general de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) inició un movimiento estudiantil que por más de 20 días trastocó las actividades normales en todas las unidades académicas de esta universidad, que tradicionalmente no estaba acostumbrada a sufrir movilizaciones estudiantiles tan amplias y que involucró a todos sus campus académicos.

Introducción

A pesar de que el sector estudiantil ya había realizado paros coordinados entre distintas unidades y tomado las rectorías de las unidades, los estudiantes nunca habían tomado las instalaciones de la rectoría general. En 2016 fue la primera vez que las unidades generaron un paro de labores extenso, planteando una serie de demandas internas que procedían de los sectores estudiantiles de las distintas unidades académicas.

* Profesor Investigador del Departamento de Política y Cultura, UAM-Xochimilco.

** Licenciado en Política y Gestión Social, UAM-Xochimilco.

La inexistencia de movimientos amplios en la UAM se debe en gran medida a su arquitectura institucional. La UAM está constituida por cinco unidades académicas diseminadas en la zona metropolitana de la Ciudad de México (Azcapotzalco, Cuajimalpa, Iztapalapa y Xochimilco) y una en Lerma, Estado de México. Esta descentralización, además de responder a las necesidades educativas de las distintas zonas de la metrópoli, ha propiciado una disgregación y poca comunicación entre las distintas comunidades estudiantiles.

Inmersos en esta disgregación espacial en el interior de cada Unidad, los alumnos transcurren su vida académica dentro de sus carreras agrupadas

en divisiones¹, con escasos lazos de comunicación entre ellas, además de que la organización trimestral del calendario escolar somete a los alumnos a un ritmo de trabajo muy intenso y con continuos cambios de compañeros, evitando en muchas ocasiones lazos identitarios entre ellos.

Todas estas características habían propiciado que hasta 2016 no se diera un movimiento estudiantil tan amplio; sin embargo, entre el 5 y 27 de julio,

¹ Ciencias Básicas e Ingeniería, Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias y Artes para el Diseño, Ciencias Biológicas y de la Salud, Ciencias de la Comunicación y Diseño, y Ciencias Naturales e Ingeniería.

días en que se dio el movimiento² se encadenaron una serie vicisitudes que lo particularizan y que este artículo pretende abordar.

El presente artículo tiene como referentes teóricos fundamentales los postulados de Sidney Tarrow y Alberto Melucci. Ambos autores, además de presentar un conjunto de orientaciones metodológicas, proponen una serie de conceptos adecuados para identificar particularidades y procesos constitutivos de los movimientos que retomaremos a lo largo del texto³.

El objetivo principal del trabajo es describir el proceso de construcción, adaptación, mantenimiento y terminación del movimiento estudiantil de 2016. El análisis describe la dinámica de desarrollo del movimiento estudiantil a través de su descomposición en tres momentos determinados por las especificidades que asumen con respecto a una serie de indicadores considerados como fundamentales: la estructura de oportunidades; la construcción interna del actor y el ámbito de su acción; “las relaciones del actor con el ambiente (otros actores, las oportunidades y restricciones)”⁴; y los repertorios de confrontación, principalmente.

Para lograr este objetivo, el trabajo se divide en cinco partes en las cuales se analizan distintos aspectos del movimiento: en la primera se describen las especificidades de los integrantes del movimiento estudiantil, en tanto que en la segunda, tercera y cuarta se analizan los distintos momentos a través de los cuales el movimiento se desarrolla, y en la última parte se hacen unas breves reflexiones sobre el movimiento⁴.

² Se toma en consideración que termina con la entrega de las instalaciones de la Unidad Xochimilco, aunque un colectivo de alumnos de la Unidad Iztapalapa tuvieron tomada la rectoría de la Unidad hasta el 19 de septiembre, cuando fueron desalojados.

³ La definición de Alberto Melucci sobre los movimientos sociales coincide con los rasgos distintivos del movimiento estudiantil que analizamos: “Los movimientos no son entidades que avancen con esa unidad de metas que le atribuyen los ideólogos. Son sistemas de acción, redes complejas entre los distintos niveles y significados de la acción social. Su identidad no es un dato o una esencia, sino el resultado de intercambios, negociaciones, decisiones y conflictos entre diversos actores. Los procesos de movilización, los tipos de organización, los modelos de liderazgo, las ideologías y las formas de comunicación, son todos ellos niveles significativos de análisis para reconstruir desde el interior el sistema de acción que constituye el actor colectivo. Pero también las relaciones con el exterior, con los competidores, con los aliados o adversarios y, especialmente, la reacción del sistema político y del aparato de control social, determinan un campo de oportunidades y limitaciones dentro del cual el actor colectivo adopta una forma, se perpetúa o cambia” (2002: 12).

⁴ Para la realización de este artículo, se recurrió a una amplia base de datos constituida por documentos generados en los diferentes momentos del movimiento, tanto por autoridades como por el sector estudiantil, así como por entrevistas a alumnos participantes en el movimiento.

Los antecedentes

Al proceso de dispersión del conjunto de los estudiantes le corresponde un conglomerado de alumnos preocupados fundamentalmente por cuestiones académicas, que delimitan el espectro de sus intereses. Esto se manifiesta en una fuerte despolitización y un desinterés por participar en cualquier actividad de carácter político.

Los espacios de representación institucional, por ejemplo, en donde los estudiantes tienen posibilidades de incidir en el desarrollo de la universidad (Consejos Divisionales, Consejos Académicos y Colegio Académico) son poco atendidos, habiendo ocasiones en que la elección de representantes o la toma de decisiones se asumen con la votación de menos de 10% de los padrones. Y si esa poca participación se da con respecto a los espacios de representación más inmediatos en donde se dirimen problemas que afectan su vida académica, problemas y demandas que se encuentran en ámbitos más lejanos, no les concitan mayores preocupaciones.

Junto a estos estudiantes desorganizados, despolitizados y dispersos coexisten grupos de militantes anarquistas y de diversas tendencias de la izquierda, realizando trabajo político fundamentalmente en las tres unidades iniciales y más grandes de la UAM: Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco. Como ejemplo de organizaciones estudiantiles que actuaron en la UAM en la segunda década de este siglo podemos citar: Asamblea General UAM-Azcapotzalco, Frente 13 de septiembre-Azcapotzalco, Federación de Jóvenes Comunistas (FJC) (Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco), Comité de Lucha UAM -Xochimilco, CRE 10 de junio, Xochimilco, Célula Anarquista Rebeldes Consecuentes (Careco) (Xochimilco), Aaaaaamm Julio César Mondragón, Chichitlatolli, Mesa Zapatista y Asamblea Estudiantil UAM-Iztapalapa. Muchas de estas organizaciones surgieron y murieron al calor de coyunturas particulares; otras, sin embargo, han tenido un carácter más permanente⁵.

Para un mayor acercamiento tanto a la información documental, como a versiones más extensas de las entrevistas, puede consultarse “El movimiento estudiantil en la Universidad Autónoma Metropolitana en 2016. Análisis de su desarrollo y de su impacto en la agenda institucional”, de José Francisco Jiménez Martínez (abril de 2018). Este artículo tiene como fuente fundamental dicho trabajo.

⁵ La conformación del universo estudiantil en la UAM es compartida por otros espacios universitarios como lo muestra José María Aranda Sánchez: “El otro aspecto fundamental del movimiento estudiantil es que se compone de masas de jóvenes en su mayoría pertenecientes a las clases medias depauperadas que participan esporádicamente, y grupos de activistas que continuamente están llevando a cabo acciones diversas que,

Estas organizaciones han sido responsables de muchas de las movilizaciones, paros y tomas de las instalaciones de la universidad. Tanto las organizaciones de activistas, como los repertorios de acción colectiva que fueron aprendiendo, se convirtieron en recursos fundamentales para el desarrollo del movimiento de 2016.

Los movimientos estudiantiles son herederos de las experiencias de acciones colectivas o movimientos que los precedieron, ya sea de contingencias acontecidas en su mismo espacio de desenvolvimiento o de otros de los cuales tienen conocimiento; de ellos retoman, adecuándolas a su tiempo y espacio, “rutinas de acción colectiva” que los orientan sobre lo que hay que hacer en circunstancias concretas, formas de acción probadas en la interacción con oponentes similares.

En el movimiento que nos ocupa estos repertorios fueron adquiridos en coyunturas particulares, propiciadas sobre todo en apoyo a protestas de carácter nacional. Por ejemplo, las “InterUAM’s”, una asamblea de grupos de activistas de las distintas unidades para conjuntar esfuerzos y decidir estrategias ante una determinada contingencia, fueron uno de los instrumentos políticos que se consolidaron a lo largo de la participación en diversos movimientos.

Una de las primeras veces en la que los representantes de cada Unidad se reunieron en una asamblea conjunta, InterUAM’s, fue en los años noventa, en apoyo al EZLN. A partir de esta coyuntura, la asamblea se reúne cada vez que hay alguna problemática a nivel nacional, como la movilización del SME, el movimiento #Yosoy132, el movimiento magisterial en 2012 y Ayotzinapa, así como posteriormente en el movimiento de 2016⁶.

La movilización realizada en apoyo a Ayotzinapa fue uno de los antecedentes más importantes para alimentar

de alguna manera, mantienen la actividad del movimiento. Esto es muy importante por dos razones, debido a que el núcleo activista desempeña las siguientes funciones: a) conservación y actualización de la memoria colectiva del movimiento; b) actitud vigilante ante los acontecimientos, manteniendo siempre algunas pre-demandas del movimiento; c) inquietar a las masas estudiantiles sobre los problemas y las acciones a tomar, y movilización de las mismas; d) núcleo organizador del movimiento; e) planteamiento de las demandas; f) formular el discurso de la protesta estudiantil; y g) centro del mantenimiento material e ideológico del movimiento. Lo más importante a destacar de la composición del movimiento estudiantil es que con los grupos de activistas se está en posibilidad de impulsar las movilizaciones y encauzar la lucha hacia objetivos claramente definidos” (enero-abril de 2000: 225-250).

⁶ La reconstrucción de los movimientos precedentes al movimiento que estudiamos fue realizada con los datos recabados en las entrevistas realizadas a estudiantes del Colectivo UAMEROS en Resistencia (Unidad Azcapotzalco) y a integrantes de la Federación de Jóvenes Comunistas (Unidad Xochimilco).

al movimiento que analizamos. Muchos estudiantes que participaron en esa movilización lo hicieron también en 2016, lo que los dotó de experiencia en la aplicación de un repertorio de confrontación⁷ que utilizarán después: tomar las instalaciones de las unidades, realizar asambleas, la organización de las diferentes comisiones y hacer la difusión entre los estudiantes. En la coyuntura por Ayotzinapa, se llevaron a cabo 10 paros dentro de la UAM, los cuales duraron de 24 a 72 horas; se realizó cada semana una asamblea local para discutir las diferentes actividades que se iban a hacer en la misma semana, y por lo menos se reunió 3 veces la InterUAM’s. Fue la primera vez que se organizó una asamblea interuniversitaria en una Unidad de la UAM. Todas estas actividades dieron experiencia a los estudiantes para después aplicarla en 2016: de este movimiento surgieron diferentes colectivos y organizaciones, los cuales participaron dos años después.

Aunado a este bagaje que utilizaron los estudiantes posteriormente, pocas semanas antes de estallar el movimiento se presentó un hecho que propició la movilización estudiantil: la represión por parte del Ejército a integrantes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación en Nochixtlán, Oaxaca, el 19 de junio. La reactivación de las redes estudiantiles que favorece este acontecimiento se convirtió en una oportunidad política importante para la generalización del movimiento de 2016.

La movilización en apoyo a los maestros por Nochixtlán propició un paro estudiantil el 22 de junio de 2016 en las unidades Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco; desde 2014 por Ayotzinapa, no se había dado un paro estudiantil. El día 28 de junio, cuando se realizó el paro de labores de 24 horas, por parte del SUTUAM (Sindicato Independiente de Trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana) se realizó la InterUAM’s, donde el tema principal fue el análisis de las diferentes acciones que se realizarían en apoyo a la CNTE, y se convocó a asambleas locales para que se discutieran y nombraran representantes con el propósito de realizar otras asambleas. En esta misma reunión se creó

⁷ Sidney Tarrow define el repertorio de confrontación de la siguiente manera: “La gente no puede emplear rutinas de acción colectiva que desconoce; cada sociedad tiene una reserva de formas familiares de acción, conocidas tanto por los activistas como por sus oponentes, que se convierten en aspectos habituales de su interacción. Si aceptamos el supuesto de que los individuos disponen de información sobre la historia y los resultados obtenidos en el pasado por las diferentes formas de acción colectiva en sus sociedades, veremos que los líderes proponen algo más que la abstracción de la ‘acción colectiva’ y que los individuos que responden a ello son atraídos también hacia un repertorio conocido de formas concretas de acción colectiva” (1997: 51).

un grupo de WhatsApp con los diferentes estudiantes de todas las unidades, lo que ayudaría más adelante para la organización y la comunicación entre todos.

En la organización de movilizaciones en apoyo a No-chixtlán se encontraban los diversos activistas, grupos y colectivos, cuando un puñado de estudiantes disconformes por la reducción de becas de movilidad, ajenos a cualquier grupo político estudiantil, tomaron las instalaciones de la rectoría general.

Primer momento: rectoría general (del 5 al 11 de julio)

El movimiento estudiantil de la UAM inició por la exigencia de las Becas de Movilidad para el periodo otoño 2016 (16-O). Alrededor de 520 estudiantes de esta casa de estudios se postularon para dicha beca, pero sólo se le otorgó a 10% (50 estudiantes). En años anteriores se le había otorgado a 90% de los postulantes, por lo que los estudiantes rechazados que cumplieron con todos los requisitos acudieron a pedir explicaciones.

Primero fueron a sus respectivas unidades y divisiones, a las coordinaciones y dependencias encargadas de las becas para pedir información y plantear sus casos, y al no recibir información satisfactoria empezaron a buscar en internet para tratar de contactarse con otros compañeros que sufrían el mismo problema. Así surgió la página de Facebook “BECAS DE MOVILIDAD 16-O”.

Por medio de esta página, comenzaron a agruparse, a intercambiar información y decidieron ir a la rectoría general de la UAM para entablar un diálogo con las autoridades y poder resolver su demanda. Su intención era abrir un canal de comunicación con las autoridades para poder llegar a un acuerdo o simplemente que se escucharan sus demandas.

Ser alumnos de excelencia y haber cumplido con los requisitos de la *Beca de excelencia* (los cuales deben tener un promedio mayor de 9 y ser estudiante regular) comienzan a ser signos de identidad y cohesión entre los iniciadores del movimiento, quienes no se conocían antes de encontrarse en rectoría general protestando por alcanzar un objetivo en común.

El día 4 de julio, los estudiantes rechazados se presentaron en la rectoría con pancartas exigiendo diálogo, pero las autoridades se negaron a recibirlos. Por tal motivo, se mantuvieron todo el día ahí, con el objeto de presionar para conseguir una respuesta por parte del rector. Los argumentos que utilizaron, como lo muestra lo escrito en su página de Facebook, fueron: “Los mejores promedios de

la Universidad Autónoma Metropolitana en sus 5 unidades exigen una respuesta al porqué del supuesto recorte del presupuesto destinado para las becas de movilidad nacional e internacional. Rector y secretario de Unidad, ¿por qué no dan la cara? ¿Qué le decimos a nuestras Universidades receptoras?”⁸.

Mientras se encontraban en la rectoría empezaron a difundir la información por redes sociales con las etiquetas: #desvíoBecasUAM, #exigimosrespuestas, #QueremosEstudiarNoVacacionar. Las redes sociales fueron vitales para la difusión de la protesta y para posicionar sus argumentos: además de responsabilizar a las autoridades por no cumplir sus objetivos académicos de formación, ampliaron su argumentación con cuestionamientos sobre el manejo de los recursos públicos por parte de rectoría.

Ese mismo día, empezaron a juntar firmas entre los representantes colegiados para que el Colegio Académico⁹ sesionara de manera urgente, de acuerdo con lo señalado en el RIOCA (Reglamento Interno de los Órganos Internos), en los artículos 40 y 41¹⁰. Sin embargo, no lo consiguieron y, al estar cerrados todos los caminos institucionales, decidieron llevar a cabo la primera acción directa disruptiva: la toma de las instalaciones de la rectoría general.

Con esta acción paralizaron todas las actividades administrativas de la universidad; fue una decisión radical, pero no encontraron otra forma para ser escuchados y no había otro canal para que las autoridades abrieran un espacio dentro de su agenda para escucharlos. La única respuesta de las autoridades en ese momento fue que no

⁸ Vp. E. (2016). Los mejores promedios de la Universidad Autónoma Metropolitana en sus 5 unidades exigen una respuesta al porqué del supuesto recorte del presupuesto destinado para las becas de movilidad nacional e internacional. Rector y secretario de Unidad, ¿por qué no dan la cara? ¿Qué le decimos a nuestras Universidades receptoras? (Facebook). 4 de julio de 2016. Disponible en <<https://m.facebook.com/groups/1655897018069761?view=permalink&id=1657493194576810>> (15 de octubre de 2017).

⁹ “El Colegio Académico, órgano constituido por representantes de todos los sectores de la UAM, rige la vida institucional de la Universidad mediante la facultad exclusiva de expedir los reglamentos, normas y disposiciones de aplicación general para el buen funcionamiento académico, técnico y administrativo de la Institución, así como definir las políticas institucionales necesarias que permitan conducir a ésta hacia la realización de su objeto fundamental. El Colegio Académico está integrado por representantes del personal académico, de los alumnos y de los trabajadores administrativos, electos por los Consejos Académicos de cada Unidad y acreditados ante el Colegio Académico por un periodo de dos años, a quienes se suman el Rector General, quien lo preside, los rectores de Unidad, los directores de División y el Secretario General”.

¹⁰ Reglamento Interno de los Órganos Colegiados.

había presupuesto para poder otorgar a todos las becas y que no tenían una solución para sus demandas.

En una entrevista realizada a uno de los primeros participantes del movimiento y afectado directo sobre las becas, comentó que ningún alumno rechazado había participado en ningún movimiento social y estudiantil, por lo cual no tenían ninguna experiencia, no tenían idea de cómo realizar los repertorios de confrontación. Lo único que ellos querían eran sus becas y una disculpa pública por parte de las autoridades. La idea de tomar las instalaciones de la rectoría general, en un principio, era sólo una broma, pero con el transcurso del tiempo y, al no recibir muestras de acercamiento, la idea fue tomando más fuerza hasta que finalmente se decidieron a tomarla¹¹.

Los alumnos, ahora en poder de las instalaciones de la rectoría general, representaban una parte de la fracción más comprometida académicamente de la gran masa de alumnos despolitizada; además, dentro de ese sector, era la de mayores niveles económicos posibilitada para completar los gastos requeridos para una estancia académica fuera de la ciudad o del país. Los estudiantes iniciadores del movimiento, sin ninguna experiencia y sin idea del repertorio de la acción colectiva necesaria, repentinamente se encontraban al frente de una situación difícil de controlar. Ajenos a cualquier movilización política y generalmente opuestos a las acciones que desestabilizara su proyecto académico, como los paros de actividades de apoyo a cualquier causa, tomaron la oportunidad política¹² que les proporcionó el vacío institucional presentado ante la falta de diálogo por parte de las autoridades.

Estos estudiantes eran sumamente desconfiados cuando no decididamente antagónicos contra los activistas y grupos que los promovían, así que cuando en el transcurso de la noche diferentes militantes estudiantiles acudieron

¹¹ Alejandro Suárez (2017). *Entrevista a los estudiantes afectados directamente de las becas de movilidad del trimestre 16-O*. Por José Francisco Jiménez Martínez.

¹² Un concepto clave en el sistema analítico de Tarrow es el de "oportunidad política". Este autor se refiere con este concepto a resquicios del "entorno político, que fomentan o desincentivan la acción colectiva entre la gente". Son, continua Tarrow, "recursos exteriores al grupo —al contrario que el dinero o el poder— que pueden ser explotados incluso por luchadores débiles o desorganizados. Los movimientos sociales se forman cuando los ciudadanos corrientes, a veces animados por líderes, responden a cambios en las oportunidades que reducen los costes de la acción colectiva, descubren aliados potenciales y muestran en qué son vulnerables las elites y las autoridades". El aprovechamiento de las oportunidades políticas por los alumnos y las autoridades determinaron en cada uno de los momentos en que hemos dividido el movimiento su posible desenvolvimiento (1997: 49-50).

a hablar con ellos para ofrecerles su ayuda, fueron contundentemente rechazados. Recelosos de la injerencia de otros actores que pudieran desvirtuar los objetivos de su movilización e insertar lógicas y demandas ajenas a ellos, en un primer momento decidieron mantener distancia con respecto a cualquier clase de integración con otros grupos. Por tal motivo, decidieron conformar la Asamblea Local de Rectoría General, en la cual tenía total autonomía de los diferentes grupos y unidades; sólo aceptaron asesoría externa porque no sabían cómo organizarse y desconocían los repertorios de confrontación.

Horas después de la toma de Rectoría General, las autoridades universitarias desplegaron un comunicado en el que convocaban a dialogar a través del coordinador general de Vinculación y Desarrollo Institucional, pero la postura de las autoridades era clara: "no se puede aumentar el número de becas porque esto comprometería las finanzas de la universidad"¹³.

Al ver fracasar su convocatoria al diálogo, las autoridades publicaron al día siguiente un comunicado en el que enumeraban una serie de actividades que se verían afectadas, con el claro objeto de otorgarle una connotación negativa a la iniciativa de los estudiantes y de contraponerlos al resto de la comunidad universitaria: se señalaba que no se realizaría el proceso de admisión para el trimestre 16-O, tampoco se tramitaría el pago de becas a los alumnos en los programas de manutención, madres solteras e incluso movilidad; pago de cotizaciones de los trabajadores al ISSSTE; pago a proveedores; elaboración de nómina del personal académico y administrativo de la universidad, entre otras actividades¹⁴.

Mientras esto sucedía, el movimiento estudiantil se propagaba por todas las unidades de la universidad, promovido por los grupos estudiantiles organizados; las formas de vertebración que prevalecían en ese momento dentro de dichos grupos eran fundamentalmente dos: los colectivos y las organizaciones ideológico-políticas. Los colectivos son grupos generalmente reducidos con un trabajo político local que determina el espectro de sus relaciones, cohesionados internamente por la preocupación de problemas concretos, más que por cuestiones ideológicas, además de que su existencia es generalmente muy efímera. Las organizaciones ideológico-políticas, igualmente, son de un tamaño

¹³ Universidad Autónoma Metropolitana (2016). *Comunicado UAM, 5 de julio de 2016*. Ciudad de México: Dirección de Comunicación Social.

¹⁴ Autónoma Metropolitana (2016). *Comunicado UAM, 6 de julio de 2016*. Ciudad de México: Dirección de Comunicación Social.

reducido, determinado en muchas ocasiones por motivos estratégicos, vinculadas hacia fuera con otras instancias políticas principalmente estudiantiles y partidistas, con una permanencia más estable. Junto a ellas, se encuentra un conjunto de posibles adherentes a los movimientos que, sin participar en alguna de esas organizaciones, se unen coyunturalmente a las movilizaciones.

Con la participación de estas organizaciones y colectivos, el movimiento se potenció y se hizo más grande, además de aportar la experiencia necesaria para poder desafiar a las autoridades; muchos integrantes de esas organizaciones ya habían tenido diálogo con las autoridades y sabían cuáles repertorios de confrontación eran los más efectivos; sabían la forma de negociar, pero también sabían hacer la agitación entre los diferentes sectores de la comunidad universitaria para tener un respaldo más amplio¹⁵.

Los grupos de activistas empezaron a organizar asambleas locales con dos propósitos claros: uno, que la comunidad se enterara lo que estaba pasando, y el otro era para ampliar la acción directa disruptiva. Con las asambleas y las medidas decididas en ellas, se consiguió que el movimiento se generalizara, afectando como medida de presión todas las labores sustantivas de la universidad.

El día 6 de julio, se realizaron asambleas en las unidades Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco; en la primera, se tomó la decisión de un paro indefinido, en Iztapalapa se decidió hacer una toma de rectoría de Unidad de 24 horas y convocar a otra asamblea para decidir qué acciones tomar, mientras que en Xochimilco, al no haber quórum para tomar una decisión, se quedó en hacer otra asamblea que, en el transcurso de la madrugada de ese día, se convocó junto a la de la Unidad Cuajimalpa.

El día 7 de julio amaneció con Rectoría General y la Unidad Azcapotzalco tomadas. En Cuajimalpa, Iztapalapa y Xochimilco se realizaron asambleas, en las que, en Cua-

¹⁵ Alberto Melucci describe de manera muy acertada cómo se debe abordar analíticamente la diversificación del proceso como una característica distintiva de los movimientos sociales: “Lo que empíricamente se denomina un ‘movimiento social’ es un sistema de acción que conecta orientaciones y propósitos plurales. Una sola acción colectiva, además, contiene diferentes tipos de comportamiento y, por tanto, el análisis debe romper esta unidad aparente y descubrir los distintos elementos que convergen en ella y que posiblemente tienen diferentes consecuencias. Sólo separando los diferentes niveles analíticos se puede entender cómo se mantienen unidos por una estructura ‘organizativa’; cómo una identidad colectiva es establecida mediante un complejo sistema de negociaciones, intercambios y decisiones; cómo puede ocurrir la acción como resultado de determinaciones sistémicas y de orientaciones de individuos y grupos” (2002: 38).

jimalpa, se votó en contra del paro indefinido porque ya contaban con una solución a las becas, en tanto que en Iztapalapa y Xochimilco se aprobó dicho paro.

Rectoría General respondió el mismo día con un comunicado en el que, después de enumerar las acciones realizadas para resolver el problema, ofrecía ampliar el número de becas otorgadas, exhortando a los alumnos a liberar las instalaciones para recuperar la normalidad institucional¹⁶. Sin embargo, ya era tarde. A menos de tres días de iniciado, era claro que el movimiento se había complejizado, nuevos actores y escenarios irrumpieron en el conflicto: al primer grupo de demandantes, considerados inocuos desde el punto de vista político, se les subestimó; sus demandas que podrían haberse resuelto en el ámbito burocrático-administrativo, como después se hizo, no fueron atendidas, lo que provocó que respondieran con una acción fuera de los cauces institucionales: la toma de rectoría, justo el ámbito en donde otros actores políticos, por antonomasia, avezados ellos sí en mecanismos de confrontación y con agendas más amplias, esperaban una oportunidad política para actuar.

Para el día 8 de julio, se sumó la Unidad Xochimilco al paro de labores, y aunque se tomaron las instalaciones de la Unidad Iztapalapa, en la mañana un grupo de estudiantes y profesores rompieron el paro, recuperando la UAM-I. Ese día se realizó una marcha desde las unidades Iztapalapa y Xochimilco rumbo a Rectoría General; ya en las instalaciones, se realizó la InterUAM’s, en donde se acordaron los puntos del pliego petitorio y se difundieron a la comunidad. El pliego petitorio contenía los siguientes 8 puntos:

¹⁶ Aunque se incrementó el número de becas, para el movimiento estudiantil no eran suficientes: pedían 100% de las becas para los alumnos que cumplían con los requisitos. Respecto al nuevo otorgamiento, comenta Alejandro Suárez que ellos no esperaban esa decisión porque pensaban que ya no se iba a incrementar el número de becas, pero viendo esta oportunidad política, decidieron seguir adelante para obtener 100%. También comenta que la estrategia seguida por las autoridades en ese momento era dividir a la Asamblea Local de Rectoría. Un ejemplo claro de dicha estrategia se dio cuando el colegiado de la división de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM-Azcapotzalco se presentó después del otorgamiento de más becas y fue sondeando a los compañeros en torno a si ya habían recibido la beca, y si no la tenían les decía que no se preocuparan, que la siguiente vez si les iba a tocar; pero hay una frase que el entrevistado enfatiza y que delató el contubernio del colegiado estudiante con las autoridades, cuando comentó: “a mí ya me están llamando la atención porque esto no se levanta”; con esto fue expulsado de las instalaciones y fue aquí cuando se rompió toda relación con la mayoría de los colegiados estudiantiles.

1. Mesa de diálogo con carácter público y resolutorio con el Rector General de la UAM, el secretario general, el abogado general, transparencia y movilidad.
2. El otorgamiento de 100% de las becas de movilidad para el periodo 16-O.
3. Abrogación de los acuerdos 09/16 y 10/16 del rector general¹⁷ para hacer respetar el modelo UAM y poder realizar de manera adecuada sus funciones sustantivas.
4. Auditoría externa del ejercicio presupuestal de la gestión en turno y subsecuentes.
5. No represalias en contra de los participantes en esta asamblea y de quien respalda, asimismo de las disculpas públicas correspondientes.
6. Recalendarización del trimestre 16-P a causa de los paros de labores realizados a lo largo del trimestre, incluido el paro indefinido actual.
7. La desaparición de sueldos vitalicios.
8. Ampliación del presupuesto para la institución¹⁸.

El pliego petitorio es el resultado final del encuentro entre los diferentes marcos de referencia de los actores que se encuentran participando ya en el movimiento. En ese documento se plasman claramente sus acuerdos y diferentes intencionalidades e intereses, y aunque hubo otras propuestas para integrar el pliego, se decidió que fueran sólo ocho puntos en los cuales había consenso.

Analizando cada una de las demandas en particular, podemos decir que el punto uno y dos obedecen a los intereses de la asamblea local de Rectoría General, centrados en pedir una interlocución directa con las autoridades para resolver en definitiva la demanda original de las becas de movilidad; el punto cuatro, sobre la transparencia en el uso de los recursos, es el otro de los puntos consensados con el grupo que tomó rectoría con las diferentes organizaciones estudiantiles; los puntos siete y ocho son demandas que interesaban principalmente a los activistas, que ya se habían planteado en movimientos anteriores, que implican un conocimiento mayor de la universidad más allá del ámbito académico y que cuestionan privilegios y prioridades gubernamentales; el punto tres lo impulsó la asamblea local de Azcapotzalco y revela el vínculo de los estudiantes de esa Unidad con un grupo de profesores por el contenido

¹⁷ Situam.org.mx. (2016). *Conoce los Acuerdos 10/16 y 09/16-Situam* [online] Available at: <<http://situam.org.mx/conoce-los-acuerdos-1016-y-0916/>> [Accessed 13 Oct. 2017].

¹⁸ *Pliego petitorio 2016*. [online] at: <<http://www.comunicacionsocial.uam.mx/principal/avisos/pliego-petitorio.pdf>> [Accessed 12 Nov. 2017].

específicamente contractual de la demanda¹⁹; y finalmente los puntos cinco y seis son de interés para todos: evitar represalias a los participantes y cuidar la reposición de días en el calendario escolar para no perder el trimestre.

El mismo día en que los estudiantes hicieron su pliego petitorio, el rector general difundió un nuevo comunicado en el cual convocaba a una reunión de trabajo al día siguiente, sábado nueve de julio, a las 11:00 horas, en las instalaciones de la Rectoría General, con el fin de exponer las acciones que la Universidad había tomado para atender las solicitudes de beca y llegar a acuerdos que permitieran reanudar las actividades en la Institución.²⁰ Esta fue la primera vez que el rector general aceptó entablar un diálogo con los estudiantes, sólo que, a diferencia de hace sólo unos pocos días, en la mesa de negociación encontró negociadores más avezados y con agendas políticas complejas que rebasaban por mucho las propuestas originales.

El día 9 de julio, se realizó la primera mesa de diálogo a la cual asistieron, por parte de las autoridades, el rector general y los rectores de las unidades Azcapotzalco, Iztapalapa y Lerma, y por parte de los estudiantes, dos representantes de cada Unidad elegidos por sus asambleas locales con el papel de voceros²¹. Este día sólo se entregó el pliego petitorio y se tomaron los siguientes acuerdos:

A) La UAM entregará hoy, nueve de julio a las 18:00 horas, el dictamen del Comité de Becas de Movilidad de esta casa de estudios, respondiendo así a la petición de los alumnos de otorgar el cien por ciento de las becas a quienes respondieron y cumplen con los requisitos establecidos en la convocatoria correspondiente, derivado de lo cual

¹⁹ El punto 3 se refiere a los acuerdos 09/16 y 10/16 del rector general, en los que se restringen las condiciones laborales y contractuales para los profesores contratados por tiempo determinado, para los profesores visitantes, catedráticos y ordinarios de recién ingreso, contratados con categoría de titular de tiempo completo por tiempo determinado; este acuerdo afecta a los académicos que se mencionan. La estrategia de este punto en específico era atraer a los académicos afectados, expandir el movimiento a otros sectores de la comunidad universitaria. Se sabía de antemano que este punto no afectaba al sector estudiantil, pero se veía la oportunidad política para ponerlo a discusión y hacer una alianza estratégica.

²⁰ Universidad Autónoma Metropolitana (2016). *Comunicado UAM, 8 de julio de 2016*. Ciudad de México: Rectoría General.

²¹ Los estudiantes limitan a sus representantes al papel de voceros que sólo están facultados a transmitir lo que se había quedado en la asamblea local, por ningún motivo se les permite tomar decisiones de tipo personal; cuando se tiene alguna duda sobre qué decisión tomar, se pide un receso para que en colectivo se tome dicha decisión.

los alumnos se comprometieron, públicamente, a entregar las instalaciones de la Rectoría General.

B) El diálogo continuará abierto y público mañana domingo, diez de julio, en la Casa Rafael Galván²².

En la mesa de diálogo, las autoridades pedían que en ese momento se regresaran las instalaciones de Rectoría General; los estudiantes no aceptaron hasta que se resolvieran todas las demandas del pliego petitorio, pero las autoridades no quisieron ceder y se tomó el acuerdo de entregar las instalaciones hasta que se recibiera el dictamen del comité de becas y otros acuerdos más que al día siguiente se discutieron.

En la mesa de negociación del día siguiente, se lograron cuatro acuerdos que solucionarían las demandas del grupo de alumnos que tomaron rectoría y que son los siguientes:

Acuerdo Primero: La Universidad garantiza el otorgamiento de las becas de movilidad de los alumnos que las solicitaron y cumplieron con los requisitos establecidos en la respectiva convocatoria.

Acuerdo Segundo: Las autoridades de la Universidad se comprometen a que no exista ninguna complicación para los alumnos con beca de movilidad, por lo que deberán brindarles alternativas para el cumplimiento de los requisitos necesarios para el seguimiento del proceso respectivo.

Por su parte, los alumnos que tienen tomadas las instalaciones de las unidades universitarias se comprometen a permitir el ingreso al personal que se encargará de revisar y generar los documentos necesarios, así como de realizar los trámites correspondientes.

Tercero: Para los alumnos de movilidad que obtuvieron sus becas, la Universidad se compromete a recibir su documentación a más tardar el 15 de julio del año en curso a las 18:00 horas.

Cuarto: Los alumnos que mantienen tomadas las instalaciones de la Rectoría General se comprometen a liberarlas el día de hoy a las 3:00 horas, previa suscripción del acta correspondiente²³.

Con la firma de estos acuerdos, concluyó la primera etapa del movimiento. Los estudiantes movilizados por las becas, al obtenerlas y al recibir todas las facilidades para su tramitación y uso, se retiraron, disolviéndose la Asamblea de Rectoría General. Los grupos de activistas, organizaciones y colectivos tomaron el control del movimiento, sólo que al devolverse las instalaciones centrales de la universidad a las 3 de la mañana del día 11, se perdió el escenario estratégico, neurálgico para el funcionamiento de la UAM en su conjunto que, por primera vez, había sido tocado por un movimiento estudiantil.

Segundo momento: las unidades (del 12 al 20 de julio)

A partir de la liberación de la Rectoría General, el movimiento estudiantil se atomizó y tomó rumbos y estrategias diferentes en las unidades. El movimiento se sujetó a las dinámicas políticas particulares de cada Unidad, en donde las coyunturas políticas inhiben o potencian el movimiento estudiantil. La existencia de contradicciones entre los diferentes actores institucionales, que los enfrentan en el interior de las unidades o de la universidad en su conjunto, representan oportunidades políticas favorables o no para la acción colectiva. Pero el desarrollo del movimiento estudiantil en las unidades estará determinado, sobre todo, por la cohesión y amplitud de las coaliciones que integran al grupo promotor del movimiento, el potencial de las fuerzas estudiantiles organizadas o movilizadas opuestas, además del grado de confrontación con las autoridades y de los vínculos que logran con otros actores universitarios, y finalmente por el grado de organización y efectividad de sus estrategias.

En cada Unidad predominaron diversas formas de vertebración, solos o en alianzas, los actores estudiantiles que más participaron en el movimiento fueron Uameros en Resistencia (Azcapotzalco), Federación de Jóvenes Comunistas (FJC) (Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco), Célula Anarquista Rebeldes Consecuentes (Careco) (Xochimilco) y Asamblea Estudiantil Iztapalapa. Aunque existían en ese momento otras organizaciones estudiantiles en la UAM, no participaron en esa ocasión por diversas razones.

Azcapotzalco

En la Unidad Azcapotzalco el bloque que impulsó al movimiento estaba conformado por una diversidad de corrientes

²² Universidad Autónoma Metropolitana (2016). *Comunicado UAM 9 de julio de 2016*. Ciudad de México: Dirección de Comunicación Social.

²³ Universidad Autónoma Metropolitana (2016). *Comunicado UAM 9 de julio de 2016*. Ciudad de México: Dirección de Comunicación Social.

nucleadas en torno a líderes particulares con un reducido séquito de seguidores. Esto propició una dispersión en la toma de decisiones que impidió conformar una línea de acción clara, pero que al final de cuentas consiguió mantener una cierta cohesión, sobre todo por la pericia política de algunos militantes con un largo camino político en la Unidad y por acciones contundentes para mantener unido al movimiento, como expulsar a algunos miembros que pretendían boicotarlo.

Los estudiantes que lideraban el movimiento en Azcapotzalco, estratégicamente, tomaron de entrada una decisión que marcaría todo el desarrollo del movimiento en esa Unidad: asumieron como propio el pliego petitorio general, en contraste con las otras unidades que, además de apoyar esas peticiones, hicieron pliegos petitorios con demandas particulares²⁴.

Al asumir los estudiantes de Azcapotzalco el primer pliego petitorio como causal de su movilización y no incluir demandas más particulares propias de los problemas locales, y al condicionar la resolución del conflicto a la resolución completa de las demandas originales, explícitamente señalaban a Rectoría General, a la que le fueron presentadas originalmente esas demandas como el interlocutor que debía resolverlas, por lo que exentaron a las autoridades de esta Unidad de negociar con los estudiantes de la asamblea. El origen y la centralidad que Rectoría General tenía como primer imputado del movimiento sitúa el escenario del conflicto y la responsabilidad de resolverlo fuera de la Unidad, con toda la carga política y el desgaste que esto implicaba.

Esta decisión era importante por el momento político en que se encontraba Azcapotzalco, en la que coincidió el movimiento estudiantil con una disputa entre las autoridades de esa Unidad con las de Rectoría General. Que el conflicto se situara entre Rectoría General y los estudiantes les convenía tanto a éstos como a las autoridades de la Unidad: el no permitir que Rectoría General se deslindara del conflicto impedía que el conflicto se radicara sólo localmente, lo que convenía al movimiento estudiantil porque mantenía involucradas a las más altas autoridades de la UAM, lo cual significaba un mecanismo de presión importante y convenía a las autoridades de la Unidad Azcapotzalco porque transfería los costes políticos del movimiento a las autoridades centrales, haciéndolas vulnerables a otro tipo

²⁴ Las unidades de Cuajimalpa, Iztapalapa y Xochimilco hicieron su propio pliego petitorio, no así Lerma y Azcapotzalco, ambas por diferentes motivos como veremos.

de ataques y demandas correspondientes a ámbitos más allá del movimiento estudiantil.

Una carta mandada por las principales autoridades de la Unidad Azcapotzalco al Rector General, el 14 de julio, ejemplifica claramente su posición. Su argumentación se centraron en cuatro puntos específicos: en el primero le piden al Rector General “continuar, lo más posible con el diálogo con los estudiantes organizados que tienen tomadas las unidades Azcapotzalco y Xochimilco y la Rectoría de la Unidad Iztapalapa”, encabezando las negociaciones; en el segundo, reiteran la solicitud de suspender la aplicación de los acuerdos 09/2016 y 10/16; en la tercera le piden “convocar con carácter urgente al Colegio Académico para que, en la búsqueda de la normalización de las actividades institucionales, tome acuerdos que le competan y recomiende caminos para la resolución del conflicto”, además de revisar los problemas que llevaron al conflicto y generar los mecanismos institucionales para analizar los temas de transparencia y comunicación; y finalmente se ofrece a los jefes de departamento de la Unidad como colectivo mediador entre los estudiantes organizados y las autoridades.

Esta carta, además de desplazar el eje del conflicto a Rectoría General, en los puntos dos y tres, de hecho, asume las demandas del pliego petitorio de los estudiantes; es de llamar la atención la inclusión de las preocupaciones de las autoridades de Rectoría de Azcapotzalco con las plasmadas por los estudiantes en el pliego petitorio original, sobre todo en lo referente a la suspensión de los acuerdos 09/2016 y 10/16, que son de carácter contractual, ajeno al ámbito de los estudiantes. Una explicación de la semejanza, según lo manifestaron algunos entrevistados, se debe a la interacción continua de algunos profesores con los estudiantes organizados, en donde incluso se les permite participar en las asambleas, pero igualmente a la buena relación que el rector de esa unidad tenía con los estudiantes²⁵.

En la disputa entre las autoridades centrales de la universidad y las de Azcapotzalco intervinieron otros actores extrauniversitarios que, concertadamente o no con las autoridades de la Unidad, abonaron a su favor: en pleno movimiento, el 19 de julio, diez diputados de la Asamblea Legislativa de la Ciudad de México desplegaron un comunicado acusando al rector general de diferentes

²⁵ Desde el 2013, con la llegada del rector a la cabeza de la Unidad Azcapotzalco, existía una buena relación entre las autoridades y los grupos estudiantiles organizados, que en ocasiones recibieron el apoyo para realizar algunas actividades políticas, además de que las demandas del sector estudiantil habían sido atendidas paulatinamente.

desvíos de recursos; resaltaban un desvío de 350 millones de pesos y un predio otorgado para la construcción de una nueva Unidad en la delegación Gustavo A. Madero, pidiéndole además una explicación de por qué el Teatro de la Casa de la Paz seguía cerrado a pesar de la entrega de recursos para su rehabilitación y reapertura. También señalaban la demanda que interpuso el diputado Fernando Zárate ante la Procuraduría General de Justicia (PGR) por los fondos desviados. Por último, pedían la renuncia del Rector General para que las autoridades llevaran a cabo las investigaciones que determinarían las responsabilidades y sanciones respectivas²⁶.

Esta yuxtaposición de procesos propició una serie de resquicios a través de los cuales grupos de estudiantes contrarios al paro se manifestaron; algunos de ellos, promovidos por Rectoría General, vía colegiados estudiantiles y otros organizados independientemente, denunciaban la imposibilidad de llegar a acuerdos dentro de la Asamblea de Estudiantes, expresando sus puntos de vista en dos comunicados: el 12 de julio señalaron que el conflicto se debía resolver por los canales institucionales y pedían que se entregaran las instalaciones de la Unidad Azcapotzalco. Este comunicado se dio después de los primeros acuerdos firmados entre estudiantes y autoridades, y en el otro del 22 de julio manifestaban que habían ido a las reuniones convocadas por las autoridades y por la asamblea, pero que se habían visto agredidos y no veían que se diera una solución real a los problemas, y por tal motivo pedían el apoyo de las autoridades para que abogaran por su derecho de decisión.

Hubo un momento en el que el movimiento estudiantil se veía muy desanimado, pues las autoridades no querían volver a dialogar. En más de dos ocasiones, representantes de esta Unidad fueron, junto con los de Iztapalapa, a la unidad Xochimilco para ver lo que iban a hacer; su argumento era que ellos levantaban hasta que se resolvieran las peticiones de Xochimilco, por lo cual los estudiantes de esta Unidad les decían que no, que había que presionar

²⁶ Existen algunos testimonios de estudiantes que señalan que los diputados del Partido de la Revolución Democrática (PRD) les ofrecieron dinero para que apoyaran la propuesta de pedir la renuncia del rector general. Esta propuesta se subió a la InterUAM's, la cual se rechazó, pues el movimiento estaba en contra de la participación de los partidos políticos con registro electoral, y además se sabía de antemano que esta propuesta cambiaría el rumbo del movimiento, ya que se estaba consciente desde un principio de que la solución no era la renuncia, sino que el mismo rector resolviera las demandas. El ejemplo que los estudiantes pusieron fue el movimiento del IPN en 2014, cuando el énfasis en la renuncia de la directora de este instituto impidió que se resolvieran otras demandas.

para regresar al diálogo y que la Unidad Xochimilco iba a levantar cuando se resolviera su propio pliego.

Cuajimalpa y Lerma

En estas unidades las oportunidades políticas fueron menores a comparación de las demás. En el caso de Lerma, la lejanía, la exigua población estudiantil, la carencia de activistas y de grupos organizados claramente constituidos, hicieron que el movimiento no cundiera.

Respecto a la Unidad Cuajimalpa, al igual que Lerma, es una de las unidades de más reciente creación y con un número menor de alumnos, alrededor de tres mil, y en donde no se han desarrollado organizaciones estudiantiles; además, como en esa unidad la movilidad es un requisito indispensable para la titulación, las autoridades resolvieron inmediatamente el conflicto. El día 6 de julio anunciaron que, a la par con las becas otorgadas en el acuerdo central, cada división de la Unidad iba a aportar de su presupuesto dinero para otorgar más. Este nuevo recurso se iba asignar a los alumnos que aún no lo tenían, y que la forma de asignación se iba a hacer con los mismos criterios que se designaban las becas de movilidad.

Con estos acuerdos ya firmados, el día 7 de julio se realizó la asamblea local, en la cual los alumnos rechazaron por mayoría sumarse al paro indefinido; sus argumentos principales era que ya habían acordado con las autoridades y que no había necesidad de tomar las instalaciones, y aunque algunos estudiantes trataron de impulsarlo, no lo consiguieron.

Los estudiantes quisieron, en otras tres asambleas, sumarse al paro, pero resultó inútil. Los pocos simpatizantes del movimiento, más tarde, comentarían que una razón más por la cual no se pudo subir el grado de protesta fue por la falta de apoyo de las otras unidades que, si bien los acompañaban en las asambleas y les daban un seguimiento, no fue suficiente; la lejanía con las otras unidades impidió acciones más concertadas, además de su falta de experiencia para realizar un repertorio de protesta eficaz.

A pesar de esta situación, los pocos que se integraron al movimiento estuvieron dispuestos a ayudar e iban hacer guardias en las demás unidades que se encontraban en paro; se presentaban en las mesas de negociación con la Rectoría General y hacían actividades políticas y culturales en su Unidad; participaron en las comisiones de Rectoría General. Estos estudiantes sirvieron igualmente como portavoces para subir y bajar la información de la asamblea local a la asamblea general de la UAM, y no obstante las limitaciones

del contexto, lograron sacar un pliego petitorio en el cual, además de apoyar las demandas generales, incluían un consistente número de demandas internas. Este pliego petitorio fue entregado al rector de la unidad, pero nunca se resolvió.

Iztapalapa

En la UAM-Iztapalapa existía un movimiento estudiantil muy fragmentado, producto de la descomposición de un amplio movimiento liderado por la Asamblea Estudiantil, acaecido a mediados de la década pasada²⁷ y que paulatinamente había ido perdiendo liderazgos, militantes y legitimidad dentro de la comunidad universitaria. Dentro de esta atomización, se dio una lucha entre las diferentes fracciones por tener el control del movimiento, consiguiendo la hegemonía de los restos de la desprestigiada Asamblea Estudiantil.

El colectivo predominante no contaba con la aprobación de una gran parte de la comunidad universitaria porque en el pasado se le habían comprobado malos manejos de los recursos financieros, así como por las malas decisiones políticas que propiciaron la ruptura con otros grupos y movimientos estudiantiles y sociales por sus acciones que consideraron como oportunistas. De hecho, cuando se realizó la InterUAM's en apoyo a los profesores reprimidos en Nochistlán el día 28 de junio, antes de que comenzara el movimiento en estudio, se presentaron estudiantes de Iztapalapa que estaban en contra de este colectivo, argumentando que no querían trabajar con ellos; los representantes de las otras unidades, como ya conocían cómo se manejaban, aceptaron trabajar con los otros estudiantes, pero al final no se pudo evitar que este colectivo participara.

El desprestigio de este colectivo, al igual que sus acciones políticas no consensuadas y erráticas, contaminaron al movimiento de 2016, ya que generaron alrededor de la acción política estudiantil un movimiento reactivo de profes-

²⁷ Isabel Vega, en su artículo "Directivos de la UAM-I acaban con el último cubículo estudiantil", sintetiza el recorrido del movimiento a inicios de este siglo: "El colectivo *Asamblea Estudiantil* comenzó a organizarse en el 2006 contra la imposición de cambios a los planes de estudio para las carreras de ciencias sociales y en apoyo a la APPO (Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca). En el 2008 vuelven a organizarse por las modificaciones a los planes de estudios, las cuales pretendían recortar las ideologías de carácter crítico, como lo es el marxismo. En dicha lucha se ganó el derecho de los estudiantes a participar en los futuros cambios a planes de estudio...". (Recuperado de <www.laizquierdadiario.mx/Directivos-de-la-UAM-I-acaban-con-el-ultimo-cubiculo-estudiantil>.)

sores y estudiantes, contrario a cualquier tipo de acciones que implicaran la interrupción de las actividades académicas.

Aunque se tuvo una asamblea local y se votó a favor del paro por mayoría, con la consiguiente toma de la Unidad, un grupo de estudiantes y académicos²⁸ se organizó para recuperar las instalaciones. Desde la tarde del 7 de julio, se presentaron afuera de las instalaciones con palos y otros objetos para retomar las instalaciones, consiguiéndolo hasta la mañana del 8 de julio, cuando lograron entrar y romper el paro. En ese momento se conformó una asamblea entre el grupo pro-paro y los anti-paro, y decidieron formar un contingente para marchar a Rectoría General para apoyar a los estudiantes de la asamblea local de Rectoría General; llegando ahí se integraron a la InterUAM's, pero pusieron en claro que esa unidad no se iría a paro.

En respuesta a que no se pudo tomar toda la unidad, un grupo de estudiantes nucleados en la Asamblea Estudiantil decidió tomar las instalaciones de Rectoría de la Unidad, y el día 10 de julio emitió su pliego petitorio, diciendo que liberarían la rectoría hasta que se resolviera todo el pliego petitorio, con algunas demandas inverosímiles o de solución fuera de la universidad²⁹. El Rector de Unidad comunicó que iba a recibir el pliego petitorio, pero que lo resolvería el Consejo Académico de la Unidad.

Con respecto a la relación del movimiento de Iztapalapa con el resto de los militantes de las otras unidades en general, no fue buena: las demás unidades, excepto Xochimilco, no aprobaban las decisiones tomadas por la asamblea que estaba a cargo de la Asamblea Estudiantil; muchas veces se les hizo ver que no compartían sus estrategias, pero hicieron caso omiso de las observaciones. En especial la relación con los estudiantes de Azcapotzalco fue mala, ya que siempre han tenido conflictos por diferencias políticas y por rivalidad entre organizaciones.

²⁸ No era la primera vez que este grupo de profesores y alumnos realizaban este tipo de acciones, reactivos a las movilizaciones de los estudiantes, como los paros en apoyo a movimientos sociales. La mayoría pertenece a la división de Ciencias Básicas e Ingeniería.

²⁹ Algunas de estas propuestas fueron planteadas de la siguiente manera: "En un contexto de contrarreformas a la educación pública impuestas a sangre y fuego por parte del Estado, y ante la situación particular de nuestra universidad... Exigimos un mayor ingreso presupuestal para la universidad, así como una correcta redistribución de recursos y que la misma sea aprobada por la comunidad universitaria [...]". [Exigiendo] "que se someta a elección estudiantil por voto directo, los cargos de Rector General, Secretario General, Rector de Unidad, secretario de Unidad, Director de división, Jefe de departamento, Coordinador de licenciatura, e instaurar una comisión mixta en la modificación de planes y programas de estudio", además de demandar "que los rectores de Unidad y rector general se pronuncien en contra de la reforma educativa".

Xochimilco

En el momento en que estalla el conflicto en la UAM en la Unidad Xochimilco coexistían diferentes colectivos y organizaciones de ideología comunista y anarquista, alejados unos de otros por las diferentes posturas político-ideológicas y por discrepancias en sus estrategias políticas. En 2015 se había tratado de unificar el trabajo de las corrientes, creando la Coordinadora Estudiantil de la Universidad Autónoma Xochimilco (CEUAM-X), pero por discrepancias ideológicas la fracción comunista se salió y por lo tanto la naciente organización se extinguió.

Sin embargo, en 2016 la composición interna de las organizaciones estudiantiles de ambas corrientes, alejadas de las fracciones más refractarias a las alianzas, favorece una alianza coyuntural entre las principales organizaciones: la Federación de Jóvenes Comunistas (FJC) y la Célula Anarquista Rebeldes Consecuentes (CARECO)³⁰. Además, el poco involucramiento de otro de los colectivos que participa en la UAM, el Colectivo de Resistencia Estudiantil 10 de Junio (CRE), brazo de la Coordinadora Estudiantil Metropolitana (CEM), facilitó las discusiones en las asambleas internas por las grandes diferencias con los grupos que predominaron en el movimiento³¹.

³⁰ En la integración de las diferentes corrientes políticas al movimiento encontramos lo que Melucci describe como la creación de una definición de un “nosotros” que se convierte en el elemento vinculante entre las diferentes facciones: “Los actores colectivos ‘producen’, entonces, la acción colectiva porque son capaces de definirse a sí mismos y al campo de su acción (relaciones con otros actores, disponibilidad de recursos, oportunidades y limitaciones). La definición que construye el actor no es lineal, sino que es producida por interacción y negociaciones, y algunas veces por diferentes orientaciones opuestas. Los individuos crean un ‘nosotros’ colectivo (más o menos estable e integrado de acuerdo con el tipo de acción), compartiendo y laboriosamente ajustando por lo menos tres clases de orientaciones: aquellas relacionadas con los fines de la acción (el sentido que tiene la acción para el actor); aquellas vinculadas con los medios (las posibilidades y límites de la acción) y finalmente aquellas referidas a las relaciones con el ambiente (el campo en el que tiene lugar la acción)” (2002: 43).

³¹ El CRE, en 2014, dicen algunos militantes entrevistados, trató de dividir al movimiento frenando las medidas más radicales y obstaculizando la aprobación de los paros. Tiempo después, se le expulsó de la Asamblea local de Xochimilco porque se presentó a la interuniversitaria como vocero y decidió que la siguiente asamblea fuera en Xochimilco, sin consultar a la asamblea local, decisión inaceptable, ya que cuando se iba a realizar dicha asamblea la Unidad ya se encontraba en paro y no contaba con las condiciones para realizarla porque se presumía que en esas asambleas asistían infiltrados y policías. Después de un enfrentamiento verbal con los representantes de la interuniversitaria, se tomó la decisión de que no se realizaría dentro de la Unidad y, por tanto, se rompió lazos con

También en Xochimilco la relación con los colegiados estudiantiles fue difícil. A la colegiada académica estudiantil de la división de Ciencias Sociales y Humanidades se le expulsó de la Asamblea Unidad Xochimilco (AUX), por firmar un comunicado en el cual varios colegiados estudiantiles proponían que se resolvieran las demandas por la vía institucional; los otros dos colegiados estudiantiles apoyaron el movimiento y, cuando se realizó el colegio académico en Cuajimalpa, como veremos más adelante, abandonaron el colegio en protesta por la posición de las autoridades y de los miembros del colegio.

El miércoles 13, los estudiantes de la Asamblea Unidad Xochimilco presentaron el pliego petitorio de la Unidad, con 14 demandas: en cuatro retomaban los postulados del pliego petitorio general sobre el manejo de los recursos y la supresión de los acuerdos 9 y 10/2016; seis demandas contenían peticiones de carácter interno orientadas al mejoramiento de los servicios, la preservación y el cuidado del modelo educativo de Xochimilco y de la democratización de la elección del coordinador de Tronco Interdivisional, así como a crear mecanismos para la atención de los problemas de acoso en la Unidad, una demanda con peticiones particulares de las organizaciones estudiantiles, sobre todo de la salvaguarda de sus espacios físicos; y una más, con la que comienzan el pliego petitorio, contenía la exigencia del reconocimiento de la Asamblea Estudiantil (Asamblea Unidad Xochimilco) como interlocutor válido para crear una mesa de diálogo con la rectora.

La rectoría de la Unidad, por su parte, en un primer momento optó por la estrategia de no permitir que el conflicto generado en Rectoría General permeara al campus Xochimilco, no asumiendo como tocante a la Unidad resolver las primeras demandas; así, la rectora decidió no recibir el pliego petitorio en la mesa de negociaciones del día 10 de julio, además de no aceptar como interlocutores a los estudiantes movilizados, al no asistir a mesas de negociación organizados por ellos u organizando reuniones paralelas.

Los estudiantes citaron a la rectora el día 14 de julio fuera de la unidad Xochimilco para entregarle el pliego petitorio y se iniciaran las mesas de negociación. En respuesta a esta acción, ella convocó a una reunión el día 13 de julio por la mañana, pero los representantes estudiantiles no asistieron porque ese día había una mesa de negociación, ya agendada con anterioridad, con la Rectoría General. El

algunos colectivos de la UNAM de tendencias trotskistas y se expulsó al CRE del paro.

día convocado por los estudiantes la rectora no se presentó y mandó en su representación al secretario de Unidad, junto con los directores de división y los abogados, quienes entregaron un comunicado que marcaba la postura de la rectoría de la UAM-X.

El comunicado del día 14 señalaba los ejes con los que pretendía abordar el conflicto: lo primero que hacía era demeritar a los grupos de activistas que habían tomado las instalaciones, motejándolos como “alumnos que decidieron el paro indefinido”, y calificaba implícitamente la toma de instalaciones como un acto voluntarista excluyente; sin mayores consensos, les pedía a los alumnos identificarse claramente, firmando los documentos con nombres y apellidos y no genéricamente, con el nombre de Asamblea Unidad Xochimilco o con el de las organizaciones de pertenencia; consideraba, además, “ya atendidas las solicitudes presentadas ante esa mesa de diálogo” con Rectoría General y la existencia de “peticiones de diversa índole” mandadas por integrantes de la comunidad universitaria fuera del movimiento, por lo que consideraba limitativo para sus soluciones reducir el diálogo entre autoridades y alumnos paristas, e insistía en el “principio institucional” de solucionar el conflicto vía los órganos institucionales colegiados, apelando “a la sensibilidad y voluntad política de los(as) alumnos(as) que decidieron el paro de la Unidad Xochimilco a suspender dicho paro de actividades”, con lo que se respetarían “otros derechos de integrantes de la misma comunidad que requieren el acceso a las instalaciones”.

El día que se presentó la rectora, se organizó una asamblea tripartita (estudiantes, trabajadores y académicos) con carácter informativo, en la que un grupo de académicos y trabajadores decidieron formar una comisión para pedirle que se sentara a negociar el pliego petitorio. A partir de ese día, los estudiantes se organizaron para recabar firmas para que el pliego petitorio fuera recibido por la rectora, a la par que se creó una petición³² por internet con el mismo propósito; además, grupos de académicos publicaron varios comunicados en diversos periódicos, pidiéndole a ésta que se presentara a dialogar.

Si bien en Xochimilco hubo alumnos y profesores opuestos al paro, nunca se organizaron ni constituyeron un mecanismo de presión en contra del movimiento. Sin

³² Se puede consultar esta petición en el siguiente enlace: <https://secure.avaaz.org/es/petition/Rectoria_de_la_Universidad_Autonomas_Metropolitana_Unidad_Xochimilco_Firmemos_por_la_gestion_transparente_y_justa_del_pre/cqJKVkb>.

embargo, los alumnos paristas contaron con un consistente apoyo tanto de trabajadores como de profesores.

El Sindicato Independiente de Trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana (SITUAM) fue un apoyo constante al movimiento no sólo de la Unidad Xochimilco, sino de todas las unidades y en Rectoría General. El SITUAM, además de prestarles apoyo logístico, los apoyó con recursos económicos para mantener el movimiento; en la Unidad Xochimilco incluso hacían guardias en la entrada principal.

Por su parte, algunos profesores constantemente llevaron alimentos a los alumnos paristas y “hasta cigarros” y, como ya se mencionó, elaboraron varios comunicados presionando a la rectora para que negociara, asistiendo a los encuentros entre rectoría y alumnos, además de que un grupo asesoró permanentemente a los estudiantes en las negociaciones.

Fue tanta la presión, que la rectora finalmente accedió a presentarse en las condiciones y términos que la Asamblea estudiantil dispuso el día 18 de julio, en donde recibió el pliego petitorio.

Tercer momento, la institucionalización del movimiento (del 21 al 27 de julio)

La tercera etapa comenzó con la Sesión 401 (Urgente) del Colegio Académico, el día 21 de julio del 2016, a la cual asistieron los miembros del movimiento estudiantil de las 5 unidades, además de un grupo de alumnos de Azcapotzalco inconformes con el paro que exigían la reanudación de clases.

El primer punto del orden del día fue “Análisis, discusión y aprobación, en su caso, de los mecanismos que el Colegio Académico considere pertinentes para la resolución del conflicto por el que atraviesa la Universidad”. Antes de iniciar el punto, los estudiantes de la Asamblea General comenzaron a reclamar que se les había ignorado y que lo único que pedían era que el rector les diera fecha y hora para retomar las mesas de negociación. Por otro lado, el rector, en su carácter de presidente del Colegio, decía que se tenía que discutir en el Colegio Académico, porque esa era la única instancia en la cual se podrían resolver las demandas planteadas por los alumnos.

Después de una ríspida discusión, se acordó la formación de una comisión que iba a restablecer el diálogo con la Asamblea el día 23 de julio a las 12 horas, en las instalaciones de la tienda de la UAM. Dicha comisión estuvo integrada por el rector general, dos directores de división,

dos representantes académicos, dos representantes de alumnos y un representante del personal administrativo.

Si bien es cierto que los estudiantes en dicho Colegio consiguieron reanudar las negociaciones y conservaron su carácter de interlocutor privilegiado, al incluir al Colegio Académico como el interlocutor de los estudiantes en las negociaciones se consumó el primer paso para la institucionalización del conflicto, al introducirlo gradualmente en los procesos y ritmos marcados por el aparato institucional de la universidad.

En la mesa de negociación que se realizó un día después de la fecha acordada en el Colegio, el domingo 24 se firmaron los acuerdos entre los alumnos organizados dentro de la Asamblea General de la UAM y la rectoría general. Con este hecho, se rompió el último nudo que mantenía en el conflicto a la rectoría general y se pusieron las bases para la terminación del conflicto. El documento consta de ocho acuerdos que, por la naturaleza de sus objetivos, podríamos dividir en tres:

1. Los acuerdos primero, segundo, quinto, sexto y séptimo tratan sobre las formas procedimentales de resolver demandas concretas: las referentes a los ingresos de las autoridades e instancias de apoyo, a los mecanismos de ampliación presupuestal, sobre la auditoría externa, y sobre los acuerdos 10/2016 y 9/2016. Lo interesante de los acuerdos reside en los tiempos y en las formas de solución: en la mayoría se condicionan los tiempos a “la reanudación de las actividades académicas” o se presupone el funcionamiento normal de la universidad, con lo cual se desplaza el eje del conflicto de la calle a las instalaciones universitarias en funcionamiento, además de que los mecanismos de intermediación entre estudiantes y autoridades se trasladan a comisiones creadas *ex professo* y a instancias colegiadas y de gobierno de la universidad, con lo cual en los hechos el movimiento se sujeta a ritmos y decisiones, marcados por pautas institucionales, además de que a las comisiones no se les asignaron mandatos imperativos de solución, sino que a la mayoría de los mandatos se les establecieron acciones como: “analizar”, “buscar mecanismos”, aportar “propuestas y preocupaciones”, postulados sin ningún carácter resolutivo y sin garantía de que se cumplieran.
2. Los acuerdos tercero y octavo eran postulados generales del compromiso de las autoridades de no tener represalias en contra de los participantes en el movimiento y de mantener “el diálogo con los alumnos para atender el pliego petitorio hasta su conclusión”.

3. Finalmente, el acuerdo cuarto contenía acciones concretas para regresar al orden institucional: los alumnos de Azcapotzalco se comprometían a liberar las instalaciones el lunes 25, a las 10 de la noche, exhortando, en otro acuerdo, a autoridades y alumnos de las cinco unidades a mantener el diálogo, preferentemente con las unidades, operando de manera normal, y a recalendarizar el trimestre.

Mientras sucedía esto a nivel central, en las unidades el conflicto se diluía. En la Unidad Azcapotzalco, y conforme a los acuerdos generales, los estudiantes entregaron las instalaciones el lunes 25, sujetando la consecución de sus demandas a las acciones acordadas en los acuerdos generales. Recordemos que los estudiantes de esa Unidad asumieron el pliego general de demandas como propio.

En Iztapalapa los ritmos del movimiento fueron diferentes a los del resto, debido a la particularidad de que la Unidad no pudo ser tomada, salvo la rectoría de la misma. Esto evidentemente quitó mucha presión a las autoridades que pudieron llevar adelante la vida universitaria casi normalmente.

Así que las autoridades recibieron el pliego petitorio de los estudiantes y se aceptó que se llevara al Consejo Académico, que en esta Unidad pudo convocarse y sesionar porque ésta no estaba cerrada. Se formó una comisión del órgano colegiado, integrada por el rector y varios miembros del Consejo Académico para negociar con los estudiantes de la Unidad.

El día 28 de julio se reanudó la mesa de negociación, pero se rompió debido a desacuerdos en un punto sobre el dictamen de la comisión de seguridad, por lo cual se dio por terminada. El grupo de estudiantes que se habían apropiado del movimiento, cobijados en el membrete de la Asamblea Estudiantil Iztapalapa y que, como ya habíamos señalado, carecían de consenso, decidieron continuar casi en solitario con la toma de rectoría de la Unidad.

Con la inminente de la llegada de las vacaciones, situación que desmoviliza cualquier tipo de acción estudiantil, la sugerencia que dieron los estudiantes de las demás unidades fue que levantaran la toma e hicieran un trabajo de base con la comunidad para que los apoyara, pero los miembros de la Asamblea se negaron y pidieron apoyo para poder continuar con la toma. Estudiantes de Xochimilco y Azcapotzalco apoyaron hasta principios de septiembre, pero sabían que tarde o temprano las autoridades tomarían otros caminos.

Y efectivamente, sin el menor respaldo de las bases universitarias y de los otros grupos de estudiantes de la unidad, el día 19 de septiembre un grupo de autoridades y académicos de la Unidad entraron a recuperar las instalaciones de la rectoría. Con este episodio terminó el conflicto en Iztapalapa sin la resolución de las demandas del pliego petitorio.

En Xochimilco, en la primera mesa de negociaciones el día 18, once días después de iniciado el paro, la rectora recibió el pliego petitorio y reconoció a la Asamblea Estudiantil como interlocutora en el conflicto. Dos días después, el miércoles 20, ocurrió la segunda mesa de negociación, y el día 26 se dio la última en la que se firmaron todos los acuerdos.

Los acuerdos en Xochimilco siguieron los mismos patrones que los generales: el procesamiento, solución y seguimiento de las demandas se le encargaron tanto a los órganos colegiados como a las autoridades: en los órganos colegiados se trabajaron las demandas vía comisiones creadas *ex professo*, en las que los estudiantes participaron como asesores; igualmente, el Consejo Académico, vía la propuesta de su presidenta (la rectora), se encargó de hacer pronunciamientos y propuestas a otras instancias institucionales para atender el contenido de las demandas que así lo requerían; las autoridades, por su parte, atendieron los asuntos bajo su competencia: respetar y dotar a los estudiantes organizados de sus espacios de reunión, junto con el compromiso de no haber represalias contra ellos.

Una vez firmados todos los acuerdos, la Asamblea Unidad Xochimilco se comprometió a entregar las instalaciones. A las 12 horas del miércoles 27, como fue acordado, los estudiantes en lucha abrieron las puertas de la UAM-X. El 29 de julio, dos días después de la entrega de instalaciones, se dio inicio a la temporada vacacional que había sido acordada previamente por la universidad y el sindicato.

La conclusión del movimiento

Con la recuperación de las instalaciones y la normalización de la vida universitaria, el movimiento se diluyó sujetándose a los ritmos y tiempos institucionales. En los distintos órganos colegiados, en las comisiones y en las negociaciones con las autoridades, los activistas del movimiento se singularizaron y perdieron la fuerza que la unidad activa les otorgaba. A la capacidad real de presión se le substituyó por una potencial, ajena, determinada por la voluntad de sus interlocutores de cumplir con los compromisos acordados.

La consecución de los objetivos contenidos en las demandas fue muy variada: la primera demanda postulada por el sector de estudiantes que inició el movimiento fue cumplida en su totalidad y marcó un precedente para atender con mayor cuidado las peticiones de las becas de movilidad; las peticiones de los pliegos petitorios internos de las unidades, sobre todo en Xochimilco, fueron atendidas en lo general y resueltas, al igual que las peticiones de no emprender represalias en contra de participantes en el movimiento y la recalendarización del trimestre.

Muchas otras peticiones naufragaron en el entramado institucional, pero no obstante esto, el movimiento consiguió cuando menos que las preocupaciones planteadas por el movimiento se discutieran en los principales órganos colegiados de la universidad. Tanto en el Colegio Académico como en los consejos de las unidades las comisiones funcionaron de maneras diferenciadas, algunas trabajaron consistentemente mientras que otras o nunca se instalaron o se disolvieron por falta de quórum; otras comisiones terminaron con la formación de otras que trabajaron efímeramente o que nunca se formaron o terminaron con “recomendaciones” a otros órganos institucionales para continuar con los procesos; y en algunas otras, las que implicaban un manejo técnico o el conocimiento de especialistas, como la de proponer un auditor externo, los estudiantes se vieron imposibilitados de proponer y participar con conocimiento de causa; además, la mayoría de las comisiones no se cumplieron en el tiempo asignado.

El ciclo vital del movimiento llegó a su etapa final, y no obstante que los principales protagonistas del conflicto supieron aprovechar muy bien las oportunidades políticas que se les presentaron, igualmente fueron condicionadas por las coyunturas políticas en los distintos escenarios en los que actuaron.

Mientras se desplegaba el movimiento, fue adquiriendo diferentes características que le otorgaron especificidades a lapsos de tiempos acotados, en los que las determinantes principales fueron, entre otras: la presencia de actores particulares y su protagonismo, los escenarios en los que se enfrentaron, los repertorios de la acción colectiva que utilizaron y las estrategias y objetivos que perseguían. Sin embargo, la finalización del conflicto y sus resultados confirmaron los alcances a los que pueden aspirar movimientos con las características del estudiado: reformas y demandas acotadas.

Pero más allá de la resolución de las demandas y sus resultados, el movimiento estudiantil permeó todos los

Una mirada paisajista a procesos productivos con un enfoque socioambiental

Olga Rocío Vásquez García*
Luis Hernando Ruiz Corredor**
Nancy Clemencia Torres González***

La agroindustria panelera como proceso productivo impacta positivamente la economía colombiana, mediante la generación de empleos directos e indirectos, desarrollo agroalimentario y el uso adecuado de recursos naturales; sin embargo, genera impactos negativos al ambiente como vertimientos de aguas residuales, emisiones atmosféricas no controladas, generación de residuos sólidos, producción de lixiviados, desgaste de suelo, entre otros, por lo cual se requiere desarrollar prácticas ambientalmente amigables con el entorno para preservar el paisaje natural con un enfoque productivo. Este trabajo tiene como objeto fundamental realizar un ejercicio crítico sobre el papel de la educación formal e informal en el ámbito socioambiental como eje articulador entre el uso adecuado de los recursos y su utilización en procesos productivos paneleros, utilizando herramientas de análisis propias de la educación ambiental. Para ello se implementa una metodología de tipo cualitativo, de corte descriptivo, que genere alternativas del uso racional de recursos naturales y brinde estrategias de educación ambiental que permitan minimizar impactos ambientales en procesos productivos, además de promulgar la cultura productiva familiar.

Introducción

En la actualidad, uno de los retos que enfrenta la humanidad es el cuidado y la preservación de los recursos naturales a nivel global, a partir de “la necesidad de consolidar

un nuevo *ethos* y una nueva cultura, espacio en el cual la educación tendría que ser reconocida y valorada como un dispositivo clave” (Ministerio de Medio Ambiente/Ministerio de Educación Nacional, 2002) en el ámbito ambiental, ya que la industrialización, el desarrollo tecnológico y la internacionalización de la economía, generan nuevas necesidades de consumo de recursos, conllevando al desgaste y deterioro de los diferentes ecosistemas a nivel mundial.

En este sentido, el cambio sociocultural que se ha tenido en los últimos años frente a la conciencia ambiental, se ve reflejado en las políticas internacionales a través de

la adopción de medidas preventivas y correctivas enfocadas al cambio climático, la desigualdad económica, la innovación y el consumo sostenible, dando respuesta a los objetivos de desarrollo sostenible. De esta manera podría pensarse la “Educación Ambiental como un discurso crítico de la cultura y de la educación convencional” (Ministerio de Medio Ambiente/Ministerio de Educación Nacional, 2002), dando soporte teórico-práctico en acciones medioambientales de la sociedad.

Partiendo del concepto de educación ambiental como el “proceso formativo mediante el cual se busca que el individuo y la colectividad co-

* Maestrando: Gestión y auditoría medioambiental; Docente Investigador Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. Correo: <email_ovazquez@uniminuto.edu>.

** Magister: en Educación; docente secretaria de Educación de Bogotá. Correo: <email: lucho17786@hotmail.com>.

*** Magister: Prevención de riesgos laborales y responsabilidad corporativa; instructor SENA. Correo: <email_nctg21@gmail.com>.

nozcan y comprendan las formas de interacción entre la sociedad y la naturaleza” (Fraume, 2013: 164), se evidencia una correlación y corresponsabilidad del cuidado de los recursos naturales en cada uno de los ecosistemas en donde se interactúa. Para ello, se promueven alternativas de desarrollo sostenible tendientes a la protección del medio ambiente y el manejo de recursos naturales en diferentes escenarios, haciendo uso racional de los recursos naturales en el presente, sin comprometer su existencia en el futuro, y se impulsa la implementación de una serie de actividades o acciones que generen características de apropiación ambiental en cuanto al cuidado y la preservación de recursos, siendo algunas de ellas: la producción autosuficiente, incentivos en actividades económicas que redunden en la calidad de vida de los individuos, uso eficiente de recursos, implementación de tecnologías limpias y restauración de ecosistemas, entre otras, apoyándose en la educación ambiental (Gómez y Gómez, 2013).

De esta manera, se propone impulsar una educación solidaria y cooperativa entre las comunidades, que fomente acciones ambientales a corto, mediano y largo plazo, y que propicie actitudes responsables que logren una profunda revolución de mentalidades solidarias (Sachs, 2015), basadas en procesos integrales de formación y capacitación formal e informal, en donde las personas de manera individual sean garantes del cuidado del ambiente y el uso de sus recursos, mediante la adquisición de conocimientos, fortalecimiento de valores y motivación comunitaria, facilitando la comprensión de los aspectos ecológicos, económicos, políticos, culturales y éticos que intervienen en el ambiente (Frers, 2010).

Además, la educación ambiental debe propiciar en el individuo la sensibilidad ante problemas socioambientales, asumiendo una postura crítica con el fin de, a partir de dicha postura, poder debatir, construir opiniones individuales y/o colectivas que generen propuestas económicamente viables y ecológicamente aplicables para el equilibrio del entorno, con responsabilidad socioambiental y en coherencia con el avance en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible “para una comprensión más compleja de la misma y así ambientalizar sus acciones diarias en el cuidado del medio natural” (Martínez, 2013).

Es decir, el conocimiento ambiental debe ser transdisciplinario desde las perspectivas científica, ideológica e integradora, lo cual exige una transición de la simplicidad conceptual a la complejidad argumentativa del medioambiente, estructurando las propias creencias del pensamiento cotidiano con propuestas de carácter integrado y globali-

zado, donde la educación ambiental desarrolla una visión del mundo integral, fomentando el compromiso social, cultural y económico a partir del desarrollo de valores, actitudes y habilidades individuales en constructos sociales (Martínez, 2013).

Este desarrollo implica “Transformar nuestro mundo: como lo dimensiona la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. En este sentido, avanzar hacia una trayectoria sostenible del desarrollo conlleva transformaciones en la forma de usar los recursos naturales, la forma de generar y usar la energía; en la producción y distribución de alimentos; en la organización de los medios de transporte y el logro de procesos de producción competitivos con bajas emisiones de carbono, entre otros (Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible). Lo anterior conlleva a la generación de políticas ambientales nacionales e internacionales a través de la estructuración de la normativa ambiental que permita una reglamentación consecuente con el uso adecuado de los recursos. En otras palabras, la transformación exige “cambios fundamentales en la forma en que vivimos, trabajamos y hacemos negocios” (ONU, 2015). Es por esta razón que la incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la política y su implementación en la práctica son un reto alrededor del mundo (*Libro Verde 2030*, 2018). Dicha transformación se puede gestionar desde procesos educativos enfocados en las ciencias naturales y, especialmente, en educación ambiental, beneficiando al sector agrario en las diferentes regiones.

Es de recalcar que en Colombia la normativa a nivel ambiental se encuentra fortalecida frente a la necesidad de conservación y protección del medio ambiente y el uso adecuado de los recursos naturales (Martínez, 2013), como se manifiesta en “la ley 99 de 1993 dictaminada por el Ministerio del Medio Ambiente y el Sistema Nacional del Ambiente SINA, que en su artículo 5 establece la formación en educación ambiental en la creación de planes y programas direccionados al cuidado del medio ambiente, buscando la sostenibilidad y sustentabilidad ambiental, mediante la adecuada explotación, utilización y manejo de los recursos naturales” (*Ley General Ambiental de Colombia*, 1993).

De igual forma, se expide la “Ley 70 de 1993, la cual incorpora en varios de sus artículos la dimensión ambiental dentro de los programas de educación, dirigidos a las comunidades afrocolombianas que habitan los territorios aledaños al mar Pacífico, elemento importante para la proyección de las políticas nacionales educativas y ambientales y su contextualización en el marco de la diversidad cultural, atendiendo a las cosmovisiones propias

del carácter pluricultural en Colombia”. De esta manera, la política nacional ambiental decreta que el ambiente es patrimonio común, en donde se definen normas generales en la educación ambiental, como lo indica el capítulo II del código ambiental que “incluye como estrategia de educación ambiental la aplicación de talleres enfocados al ambiente sus interacciones, importancia e impactos de una manera interdisciplinaria, realización de campañas de educación ambiental popular en el ámbito rural y urbano, con el fin de lograr la comprensión de los problemas ambientales y formular alternativas de solución a los mismos (Código Nacional de los Recursos Naturales Renovables y la Protección al Medio Ambiente, 1974)”.

Actualmente, la educación ambiental se considera un instrumento a nivel nacional para el cambio socioambiental, con el objetivo de tener un progreso razonable a partir del cuidado del medio ambiente. Por tanto, es así como en la EA, en su contexto como un “proceso de reconocer valores y aclarar conceptos para crear habilidades y actitudes necesarias tendientes a comprender y apreciar la relación mutua entre hombre y medio biofísico” (Martínez y Ull, enero 2014), debe ser un instrumento por el cual el hombre reconozca los cambios de su entorno, los afronte y genere alternativas de manejo para lograr una mejor adaptación al medio, contribuyendo al cuidado y la conservación del planeta tierra, partiendo de los modelos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje en situaciones reales (Avendaño, 2012).

En este sentido, el gobierno nacional busca apalancar el desarrollo del país y posicionarlo como el más educado de América Latina para el año 2025 (Eje estratégico 2036), siendo uno de los ejes fundamentales la educación ambiental y el desarrollo científico y tecnológico de la nación. En este contexto, el tercer pilar del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “asume la educación como el más poderoso instrumento de igualdad social y crecimiento económico en el largo plazo. Además, con una visión orientada a cerrar brechas en acceso y calidad al sistema educativo, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos” (Ley 1753 de 2015).

Es por ello que la educación ambiental se argumenta desde lo legislativo como una herramienta pedagógica en un proceso metodológico que conlleva a solucionar problemáticas socioambientales en contextos reales, haciendo partícipes a los individuos que, de una u otra manera, hacen uso de los

recursos naturales, procurando la conservación del entorno y el uso adecuado de recursos a nivel nacional.

Colombia, por su georreferenciación a nivel mundial, se caracteriza por ser un país agroindustrial en su desarrollo económico, esto gracias a la diversidad climática, a los pisos térmicos y la gran biodiversidad en flora que permiten la variedad de cultivos favoreciendo la economía nacional. Sin embargo, no existen los controles necesarios en la utilización de los recursos naturales y tampoco se da importancia al cuidado ambiental, lo que genera la desmineralización del suelo, erosión de terrenos, contaminación acuífera por procesos productivos, el inadecuado uso del recurso hídrico y la contaminación atmosférica derivada de diferentes actividades económicas relacionadas con el sector agrario, conllevando la generación de impactos ambientales, especialmente en suelo y agua, que requieren ser minimizados a través de una mirada socioambiental, siendo la educación formal e informal el eje articulador entre la gestión ambiental y los procesos productivos agroindustriales, como es el caso del proceso productivo panelero, el cual ocupa el segundo reglón a nivel económico del país.

La agroindustria panelera ha enfrentado en las últimas décadas una de las peores crisis económicas del país, misma que ha sido combatida con productos sustitutos a base de azúcar derretida que, aunque no aportan la misma cantidad de nutrientes ni las mismas características nutricionales, se comercializan con un precio inferior al de la panela, lo que limita la producción y comercialización de ésta a nivel nacional (Pizarro, 2011). Según el Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural (2005), la agroindustria panelera es una de las principales actividades económicas en departamentos como Cundinamarca, Antioquía, Santander, Boyacá, Huila y Nariño, las cuales concentran más de las tres cuartas partes de la producción nacional.

Pese a que es un alimento importante en la dinámica socioeconómica nacional y regional, esta actividad no escapa a las exigencias de cambio y modernización marcadas por procesos de intervención de tipo normativo y tecnológico, que tienen como objeto encaminar la producción tradicional de panela hacia la reestructuración de las formas de producción y organización, para llevar a que los sistemas productivos tradicionales de producción con calidad sean capaces de responder en términos de cantidad, calidad, precios, desempeño ambiental y exigencias de mercado y de los consumidores, además de las exigencias de tipo normativo y ambiental, que son de obligatorio cumplimiento (Gallicchio, 2003).

No obstante, cabe mencionar que en el sector agroindustrial panelero se evidencian problemáticas ambientales debido a la poca tecnificación e inadecuada utilización de recursos naturales en los entables paneleros, además del desconocimiento en la optimización de procesos amigables con el medio ambiente, lo que genera impactos ambientales negativos en las zonas productoras de panela. Dentro de los factores que afectan el entorno se encuentran vertimientos de residuos, emisión de gases y vapores propios de la combustión, quema de bagazo, producción de material particulado, desmineralización del suelo, erosión de terreno y aguas residuales no tratadas, entre otros (Vásquez et al., 2017). Por tal razón, es necesario establecer medidas preventivas y correctivas que permitan armonizar y equilibrar el proceso productivo en cuanto al manejo ambiental, incentivando las buenas prácticas ambientales para propiciar un adecuado uso de los recursos, e involucrando a los actores sociales inmersos en la problemática, como los productores paneleros, los operarios y/o trabajadores ocasionales, los intermediarios en la comercialización y la comunidad en general involucrada en la actividad productiva.

Como ya se mencionó, a través de la intervención ambiental se requiere crear conciencia en torno al cuidado del medio ambiente, fomentando la responsabilidad ambiental y el uso adecuado de los recursos naturales, con el objetivo de fortalecer valores, destrezas, actitudes y habilidades que permitan actuar de manera responsable, y que garanticen la conservación, preservación y el mejoramiento del medio ambiente, en conformidad con la normativa ambiental nacional, mediante la planificación, el control, la conservación y el mejoramiento del ambiente, así como con el uso racional de los recursos naturales.

Para ello, la educación ambiental es fundamental en el cuidado del entorno, la minimización de impactos ambientales, el autocuidado, la protección de recursos y la apropiación de acciones tendientes a la concienciación en gestión ambiental.

Marco teórico y metodológico

Según el Plan Sectorial 2015-2018, el sector agropecuario tiene un alto consumo de suelo y agua; cerca de 35 millones de hectáreas están ocupadas por pastos y herbazales para ganadería, de las cuales sólo 15 millones son aptas para dicho fin (IGAC, 2012), generando conflictos por el uso del suelo. Alrededor de 54% del agua del país es utilizada por dicho sector (IDEAM, 2010: 175). La producción agro-

pecuaria contribuye con cerca de 38% del total de GEI (sin contar las relacionadas con cambios en el uso del suelo), con estimaciones que indican que las emisiones por esta fuente podrían crecer a una tasa anual equivalente de 1.4% en el periodo 2010-2040 (Universidad de los Andes, 2014: 13). Esto evidencia la importancia de implementar estrategias que favorezcan los procesos productivos en el sector agrícola.

Debido a lo anterior, en Colombia estas Buenas Prácticas se han venido implementando desde el año 2007 con el acompañamiento de la FAO (Food and Agriculture Organization for United Nations) y una mayor influencia en la cadena de producción del café y la panela, debido a su contribución significativa dentro de la producción nacional. Sin embargo, la agroindustria panelera no constituye un ejemplo de sistema sostenible, ya que, desde la misma ubicación del lote para el cultivo de la caña hasta la obtención de la panela, afectan el equilibrio del sistema (Osorio, 2007: 134) y, por ende, se quiere intervención *in situ* que aporte en el proceso productivo panelero.

Mediante la aplicación de controles ambientales y a través de la evaluación de impacto ambiental, se plantea el marco metodológico como una estructura lógica epistemológica estructural de un proceso investigativo, el cual da cuenta de la argumentación teórico-práctica de situaciones problema a través del análisis, la elaboración de significados, supuestos e interpretación de nuevos significados que permitan dilucidar respuestas a la problemática planteada. Para este proceso investigativo que tiene un enfoque cualitativo, mediante la observación directa y los resultados de instrumentos como la matriz de Leopold y la matriz de Goffin, el desarrollo metodológico realiza una descripción de educación ambiental en la producción de la panela, en la región de Bajo Magdalena, Colombia, estableciendo el diseño de estrategias medioambientales y la utilización de herramientas propias de la educación ambiental. Para ello se diseñó la siguiente metodología:

- Fase de diagnóstico y análisis de impactos ambientales. Mediante la observación, se realizó una lista de chequeo de diagnóstico ambiental en el proceso productivo; de igual forma, se utilizó la Matriz de Leopold para el análisis de impactos en suelo, agua y aire.
- Fase de diseño de estrategias de educación ambiental. Una vez analizados los impactos ambientales, se implementa una matriz de Goffin, con el fin de comprender y analizar las situaciones y los problemas ambientales

particulares del proceso productivo analizado, estableciendo relaciones de acción, retroacción negativa e interacción entre la población (P) los recursos (R), el espacio (E) y el tiempo, y así establecer las estrategias de educación ambiental adecuadas para el proceso productivo.

- Fase de implementación de estrategias de educación ambiental. Se realizó un proceso de información, sensibilización y capacitación en el entable panelero relacionado con el proceso productivo. Además, se llevaron a cabo actividades de aceptación de las propuestas educativas y, posteriormente, la evaluación y retroalimentación de las estrategias ambientales de mitigación de impactos ambientales.

Resultados y análisis de resultados

A través del desarrollo metodológico implementado en el proceso productivo panelero, se evidencian resultados que fortalecen las condiciones de vida de la comunidad inmersa en el proceso productivo, y que contribuyen con la minimización de impactos ambientales en las zonas previstas para el cultivo y la producción panelera, mediante la aplicación de estrategias de educación ambiental que conllevan al desarrollo de buenas prácticas ambientales. Los aspectos analizados corresponden a:

Impactos ambientales según matriz de Leopold

A continuación, se presenta el resultado en impactos obtenidos a través de la matriz de Leopold, aplicada como instrumento de identificación y caracterización de los impactos ambientales en el proceso productivo de la panela. Estos resultados se establecen mediante una relación de impactos y sus efectos positivos o negativos en los componentes suelo, agua y aire.

Los aspectos relevantes se determinan en las propiedades físico-químicas en suelo, con una relación de 57/37, en calidad del agua con una relación de 94/73; es decir, que se generan impactos negativos en suelo según los valores promedio determinados en la matriz.

En factores culturales, en uso de suelo por cosecha con una relación de 10/20, en salinización de suelos 49/24, siendo aspectos negativos según la valoración en la matriz,

por lo cual son aspectos que se referencian en las estrategias de educación ambiental.

Suelo: características físico-químicas del suelo

Se realizan pruebas de laboratorio para determinar el pH del suelo, lo cual evidencia que el pH del terreno cultivado es de 6.61 a 7.03, el cual es un valor elevado para el cultivo de caña de azúcar (Federación Nacional de Paneleros, 2009). Para la conductibilidad electrolítica existe una variación entre 173.9 μm y 141.1 μm , con un ligero burbujeo, lo que implica que existe presencia de carbonatos.

Para la textura del suelo, según la carta de colores de Munsell, genera una coloración amarillo-rojiza, tendiendo a ser un suelo arcilloso.

Implementación de estrategias de educación ambiental a través de prácticas ecológicas comunitarias aplicadas en suelo

Mediante la parcelación del terreno, se sectoriza el cultivo, lo cual permite la diversificación del área cultivable, proporcionando el equilibrio del pH apto para el cultivo. La conductividad electrolítica se controla adicionando sales minerales y abonos orgánicos aptos para el cultivo en el momento de realizar la labranza o remoción de terreno. Además, en cada siembra se mezcla el tipo de caña para evitar cambio de textura del suelo.

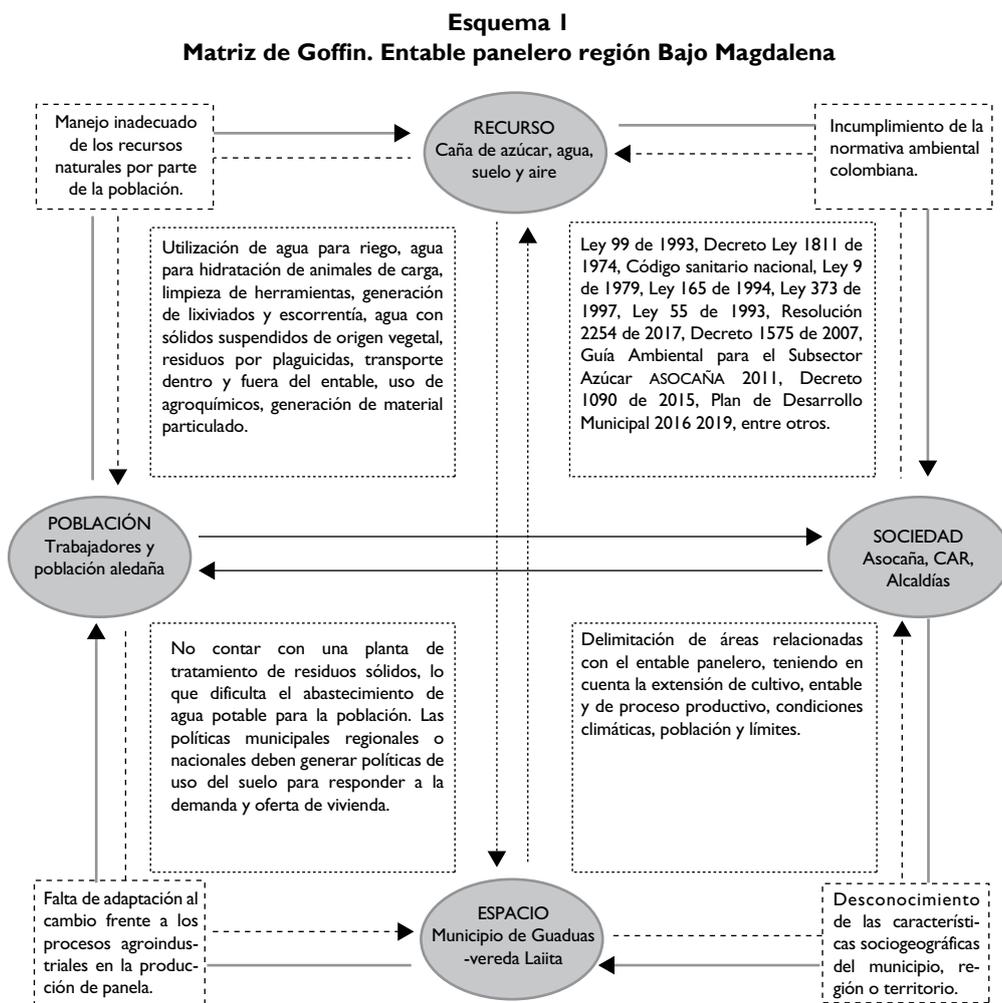
Agua: propiedades físico-químicas del agua

Al realizar pruebas de laboratorio para determinar el valor de pH del agua, se encuentra un valor de 6.5 en agua residual del proceso productivo, mientras que el pH del agua de lluvia que se recolecta para limpieza es de 7.4, siendo valores elevados en basicidad del agua residual. Por tal motivo, se establece que el agua de lluvia se debe utilizar para riego, lavado de utensilios y loza, minimizando, de esta manera, la utilización de agua potable en las labores propias del cultivo. Con el fin de mejorar las condiciones del agua de lluvia para el consumo humano, se sugiere realizar escalonamiento en el depósito de agua, logrando su sedimentación y purificación.

Impactos ambientales en el proceso productivo según el análisis de la matriz de Goffin

Según los aspectos establecidos a través de la matriz de Goffin en cuanto a los impactos generados en el proceso

productivo propiamente dicho, se encuentra la producción de residuos sólidos por maleza, por desecho de producto, por quema de bagazo, lo cual impacta el espacio y afecta a la sociedad y la población durante un tiempo determinado. La matriz de Goffin arroja el siguiente análisis (Esquema I).



A través de las categorías analizadas en la matriz de Goffin, se evidencian afectaciones en espacio, población, sociedad y recursos, de las cuales se pueden generar medidas preventivas y correctivas mediante estrategias de educación ambiental en el proceso productivo panelero. Estas estrategias se presentan direccionadas a la población y la sociedad. Para ello, se plantean estrategias de formación y capacitación relacionadas con el compostaje de material orgánico

sobranante de la molienda de la caña de azúcar, reciclaje de residuos sólidos, organización de material vegetal en la zona de almacenamiento, demarcación y delimitación de zonas de trabajo, clasificación de aguas residuales, remoción de suelos, control de pH en suelo, limpieza y saneamiento de áreas de producción, capacitación en manejo de riesgos ocupacionales, aprovechamiento de residuos orgánicos. Estas capacitaciones se realizan

periódicamente, por lo cual se establece una matriz de capacitaciones en donde se evidencia un control y segui-

miento a las labores impactadas, como se muestra en la Tabla I.

Tabla I Estrategias relacionadas con la Matriz de Goffin	
<i>Estrategias relacionadas con el espacio</i>	<i>Estrategias relacionadas con la población</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Cumplimiento en acciones y metas según plan de desarrollo municipal 2016-2019. 2. Revisión y actualización de matriz legal según plan de ordenamiento territorial establecido por las autoridades municipales y departamentales. 3. Manejo adecuado de suelo para desarrollo agrícola. 4. Determinación de zonas cultivables y zona de producción. 5. Adecuada gestión de recursos naturales de la zona impactada. 6. Adecuada distribución del agua potable en zonas de producción agroindustrial. 7. Conocimiento de la normativa para el manejo y uso de recursos naturales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. priorización de la gestión de los residuos sólidos en el entable panelero. 2. Adecuación de la infraestructura de recolección de agua potable en el entable panelero. 3. Uso adecuado del suelo utilizado en cultivo de caña de azúcar y otras especies vegetales. 4. Control de las propiedades físico-químicas del suelo en donde se cultiva. 5. Eliminación de quema vegetal. 6. Disminución de material particulado hacia fuentes superficiales de agua. 7. Control en contaminación de aire por quema de bagazo, deshierbe y uso de sustancias químicas. 8. Capacitar al personal involucrado en el proceso productivo. 9. Protección de flora y fauna en el entorno del entable panelero.

Para lo cual se plantean estrategias de formación y capacitación relacionadas con el compostaje de material orgánico sobrante de la molienda de la caña de azúcar; el reciclaje de residuos sólidos; la organización de material vegetal en la zona de almacenamiento; demarcación y delimitación de zonas de trabajo; clasificación de aguas residuales; remoción de suelos; control de pH en suelo; limpieza y saneamiento de áreas de producción; capacitación en manejo de riesgos ocupacionales; aprovechamiento de residuos orgánicos. Estas capacitaciones se realizan periódicamente, por lo cual se establece una matriz de gestión en donde se evidencie un control y seguimiento a las labores impactadas, siendo una de las acciones pertinentes en formación.

Conclusiones

Para el estudio realizado en el sector productivo panelero a través de la implementación de estrategias de educación ambiental, se evidencian aspectos como:

- Minimización de impactos ambientales generados por procesos productivos en el sector panelero.
- Incentivar procesos de responsabilidad social ambiental en la comunidad inmersa en el proceso productivo panelero, fomentando el uso y cuidado del medio ambiente.

- Fortalecer prácticas educativas en procesos productivos agroindustriales
- Fomentar el autocuidado del personal relacionado con procesos productivos agroindustriales.

Referencias

- Avendaño, W. (2012). "Un modelo pedagógico para la educación ambiental desde la perspectiva de la modificabilidad estructural cognitiva". *Revista Luna Azul*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-24742013000100009>.
- Congreso de la Republica de Colombia (s/f). Ley 1753 de 2015. Bogotá, Colombia.
- Eje estratégico 2036. Plan de desarrollo de Cundinamarca "Unidos podemos más 2016-2020". Gobernación de Cundinamarca. Colombia.
- Federación Nacional de Paneleros (2009). *ABC de la panela*. Bogotá. <Dígitos y diseños.com.co>.
- Frers, C. (2010). *En búsqueda de una educación ambiental*. Recuperado de <http://www.internatura.org/educal/educa_frers.html>.
- Fraume Restrepo, N. (2013). *Diccionario ambiental*. Bogotá, Colombia: Eco Ediciones.
- Galicchio, E. (2003). *El desarrollo económico local. Estrategia económica y de construcción de capital social*. Uruguay.

- Recuperado de <https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1251420749.galicchio_desarrollo_economico_local_2003_0.pdf>.
- Gómez, D. y Gómez, M. (2013). *Evaluación de impacto ambiental*. Tercera edición. Bogotá, Colombia: Editorial Mundiprensa.
- Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales (IDEAM) (2010). *Estudio nacional del agua 2010*. Bogotá, Colombia.
- Libro verde 2030. *Política de ciencia e innovación para el desarrollo sostenible en Colombia* (2018). Colciencias. Recuperado de <<https://www.colciencias.gov.co/content/libro-verde-2030-politica-ciencia-e-innovacion-para-el-desarrollo-sostenible-en-colombia>>.
- Martínez, J. y Roca, J. (2013). *Economía ecológica y política ambiental*. Tercera edición. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, M. y Ull, A. (enero 2014). “La educación para la sostenibilidad en la formación inicial de los profesionales en la educación social”. *Revista de Educación Social*, (18). Recuperado de <http://www.eduso.net/res/pdf/18/e1e15_res_18.pdf>.
- Ministerio de Medio Ambiente, Ministerio de Educación Nacional (2002). *Política nacional de educación ambiental SINA*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio del Medio Ambiente (s/f). *Ley 99 de 1993*. Bogotá, Colombia.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU)/ Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (DAES) (2015). *Agenda de desarrollo post 2015*. Recuperado de <<https://www.un.org/es/development/desa/development-beyond-2015.html>>.
- Osorio, G. (2007). *Manual buenas prácticas agrícolas –BPA– y buenas prácticas de manufactura –BPM– en la producción de caña y panela*. FAO.
- Plan Nacional de desarrollo 2014-2018. Departamento Nacional de Planeación. Bogotá, Colombia.
- Pizarro, S. (2011). *El compromiso de la agroindustria colombiana con la sostenibilidad*. Recuperado de <<Downloads/2805-Texto%20del%20articulo-9369-1-10-20110502.pdf>>.
- Sachs, F. (2015). “La revolución de la información para el desarrollo sostenible”. *El País*, 25 de septiembre de 2015. Recuperado de <https://elpais.com/elpais/2015/09/22/planeta_futuro/1442939688_307942.html>.
- República de Colombia (s/f). *Ley 70 de 1993*. Bogotá, Colombia.
- República de Colombia (s/f). *Decreto 2811 del 18 de diciembre de 1974*. Bogotá, Colombia.
- República de Colombia/Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (2015). *Plan estratégico sectorial 2015-2018*. Bogotá, Colombia.
- Vásquez, O. et al. (2017). “La educación económica y financiera y su implicación en el centro regional Madrid”. *Revista Perspectiva*. Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Bogotá, Colombia.



Coedición Universidades de Guanajuato / Ediciones Eón



De venta en Ediciones Eón:
 Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, alcaldía Benito Juárez, Tel. 5604-1204
 y en www.edicioneon.com.mx • www.amazon.com

Puebla y Tlaxcala: procesos industriales y regiones rurales en el neoliberalismo

Celia Hernández Cortés*
Carlos Bustamante López**

A partir de la implementación del modelo de sustitución de importaciones en la década de los cuarenta del siglo pasado, el gobierno mexicano impulsó el crecimiento económico a través de, por lo menos, dos cosas: fomento del crecimiento industrial a partir de fuertes inversiones y una política de crecimiento agrícola subordinada a los requerimientos del desarrollo industrial de ese momento. Lo anterior precisó una forma de dominio del capital industrial y las relaciones con las actividades agrícolas y los espacios rurales. Con la adopción de otro modelo de crecimiento basado ahora en el mercado externo, a finales del siglo pasado y lo que va del siglo XXI, las actividades industriales nacionales y extranjeras definieron nuevos espacios de dominación tanto en zonas urbanas como rurales. En ese sentido, es importante indagar si sobre las diversas regiones de Puebla y Tlaxcala, estados contiguos en el centro-oriente de la República Mexicana y que históricamente han mantenido relaciones sociopolíticas y económicas, el modelo de mercado prevaleciente a nivel mundial ha impactado de forma diferencial en las regiones urbanas y, particularmente las rurales, de ambas entidades.

Introducción

El artículo tiene como objetivo destacar las propuestas gubernamentales asociadas al uso del territorio y la forma en que esto se refleja en las regiones de dos entidades federativas mexicanas contiguas en el centro-oriente de México: Puebla y Tlaxcala, y con ello describir y analizar el proceso de formación de nuevos espacios

económicos. Estas intencionalidades de gobierno, más las necesidades propias de producción y reproducción del capital, inciden en las regiones de forma diferenciada y definen el impacto en las regiones, sobre todo, siendo más evidentes en las que tienen una fuerte actividad rural.

Se pretende discutir cómo la incursión del neoliberalismo en los espacios particulares de cada país ha tomado un significado singular. Se trata del crecimiento económico de tipo neoliberal, el cual se ha producido y representado de manera desigual en el espacio (Massey, 1998; Pradilla, 1995). Lo anterior nos lleva a las preguntas siguientes: ¿en qué espacios, de estas dos

entidades del país, se ha hecho presente el dominio de este proyecto político económico en las primeras décadas del siglo XXI? ¿Y en qué espacios rurales en particular?

La primera y segunda de las secciones presentan una discusión sobre la forma en que el modelo de mercado neoliberal ha impactado en México a partir de la década de los ochenta del siglo pasado, atendiendo a la retirada del Estado en la economía y la producción de insumos, siendo sustituido paulatinamente por el sector privado. Particularmente, se destaca cómo desde fines del siglo XX y las primeras décadas del XXI, el desarrollo de la industria y los impactos en el sector

* Profesora investigadora del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre Desarrollo Regional (CIISDER-UAT).

** Profesor investigador del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre Desarrollo Regional (CIISDER-UAT).

agropecuario provocaron desigualdades en el territorio, situación que favoreció el crecimiento de las ciudades y de las llamadas zonas metropolitanas, en detrimento de los espacios rurales.

Lo anterior sirve de marco contextual para la siguiente sección del artículo, que revisa el caso de los estados de Puebla y Tlaxcala a partir de una regionalización que permite visualizar las regiones de carácter urbano y rural, su crecimiento y el tipo de poblaciones en el interior de ellas. Una segunda parte de la misma sección discute la inserción de la industria y el peso que aún mantiene la agricultura en dichas regiones, a través de la identificación del personal ocupado por sectores en la primera y segunda década del siglo XXI. Aunado a las cifras anteriores, un conjunto de datos cualitativos relacionados con el proceso de la implantación de la industria en ambas entidades, posibilita realizar una valoración de la forma en que el modelo económico neoliberal ha generado cambios a nivel regional en los casos estudiados, y particularmente en sus regiones rurales.

El neoliberalismo en la construcción material de las regiones

Cuando se habla de regiones en una entidad, generalmente se hace referencia a algún tipo de regionalización. En México, existen múltiples regionalizaciones que se han elaborado en función de objetivos particulares. La Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (Sagarpa), en 2013, determinó cinco regiones agroalimentarias para el país. Para su definición, incorporó información sobre la estructura y tamaño de mercado, producción, comercio exterior, equipamiento e infraestructura, programas de apoyo y oportunidades. Hay otro tipo de regionalizaciones donde el espacio geográfico tiene una dimensión menor, es el caso de las microrregiones que elaboró la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) para atender a territorios rurales y urbanos del país con mayor marginación y pobreza, al aplicar medidas de política orientadas a atender a la población con distintos niveles de pobreza. Estas regionalizaciones se elaboraron a partir de las necesidades y objetivos específicos de las dependencias y de problemáticas particulares para aplicar medidas de política pública a través de programas.

Ejemplos como el anterior pueden verse en otras latitudes. El crecimiento económico que tuvo la región sudeste de Inglaterra durante la década de los ochenta del siglo pasado fue el momento de auge del partido conservador representado por Margaret Thatcher, y para ello

construyeron una geografía imaginaria que involucró a personas en todos los grupos sociales y todas las perspectivas políticas donde la filosofía de mercado tendría éxito. Se dejó entrever que en esa región estaba el emprendimiento de industrias “del amanecer” donde además había pocos sindicatos. El crecimiento de la región sureste de Inglaterra, en ese momento, se basó en las finanzas, servicios profesionales, el crédito, el consumo y los precios de la vivienda, la desregulación y la privatización.

Así, la región sudeste se reconstruyó y para ello se cambió la construcción económica y social anterior, para dar paso a una nueva constelación de fuerzas. Con este ejemplo, lo que se quiere decir es que el impulso de actividades en el espacio pasa por un proyecto político y un proyecto económico con un discurso asociado para su legitimación.

El proyecto neoliberal impulsado desde los años ochenta y noventa del siglo pasado en los países centrales, ha exhortado al crecimiento económico a partir de la economía de mercado: más inversión, más empleos, más viviendas, dinero para el consumo de las personas y un plan particular de éxito individual que depende de la ambición personal, ética de trabajo duro y capacidad para aprovechar las oportunidades que se presentan en un entorno competitivo con poco o nada de preocupación por las inequidades generadas. El proyecto político que se impulsó en Inglaterra por Margaret Thatcher y en Estados Unidos por Ronald Reagan se implementó en el resto de América a partir de los años noventa del siglo XX, después de las crisis de deuda, aunque se ensayó desde los setenta en Chile con el golpe militar a Salvador Allende, situación por la que pasaron varios países del Cono Sur.

En México, a partir de la caída de los precios del petróleo en 1982, se presentó una crisis de bajo o nulo crecimiento que se prolongó durante toda la década. En las décadas anteriores, el crecimiento económico y proceso de acumulación estuvo sostenido por la inversión estatal, la cual constituyó la mitad de la inversión total nacional y generó la cuarta parte de la producción industrial, además de contribuir con la demanda de bienes internos (Morales, 2005: 33). Después de la década de los setenta del siglo XX, esta forma de crecimiento con fuerte influencia keynesiana entró en crisis y con ello llegaron una oleada de ajustes estructurales y austeridad que llevaron al país a la parálisis económica durante toda la década de los ochenta. A partir de los ochenta y noventa del mismo siglo, se inició la implementación del proyecto neoliberal en el país, lo cual se refleja en una reestructuración económica tanto

de actividades productivas como de la participación del capital monopolista (Morales, 2005: 34).

La reestructuración productiva y su orientación hacia la demanda externa, en particular hacia el mercado norteamericano, se tradujo en mayor atracción hacia las entidades ubicadas en el norte del país y, particularmente, las fronterizas con Estados Unidos. Durante la década de los ochenta del siglo pasado, se concentró una gran cantidad de maquiladoras en los municipios fronterizos de los estados de Chihuahua (Ciudad Juárez), Baja California Norte (Tijuana), Sonora, Coahuila y Tamaulipas, mientras que los polos de desarrollo impulsados por el Estado, en décadas anteriores, como Ciudad Sahagún en Hidalgo, los centros siderúrgicos de Monclova y Lázaro Cárdenas, Tabamex en Tabasco y los ingenios azucareros de Nayarit, Veracruz y Morelos y Coderemex en Yucatán, se desmantelaron o vendieron como parte de la política neoliberal que restringe la actividad productiva del Estado. De las 1,115 entidades gubernamentales que existían en 1982, en 1990 sólo quedaban 286 (84 organismos descentralizados, 148 empresas mayoritarias y 54 fideicomisos). Los sectores de mayor crecimiento se concesionaron o se vendieron a particulares, los cuales han reorganizado las vías de comunicación, en particular hacia las entidades del norte del país para facilitar el transporte de mercancías hacia Estados Unidos

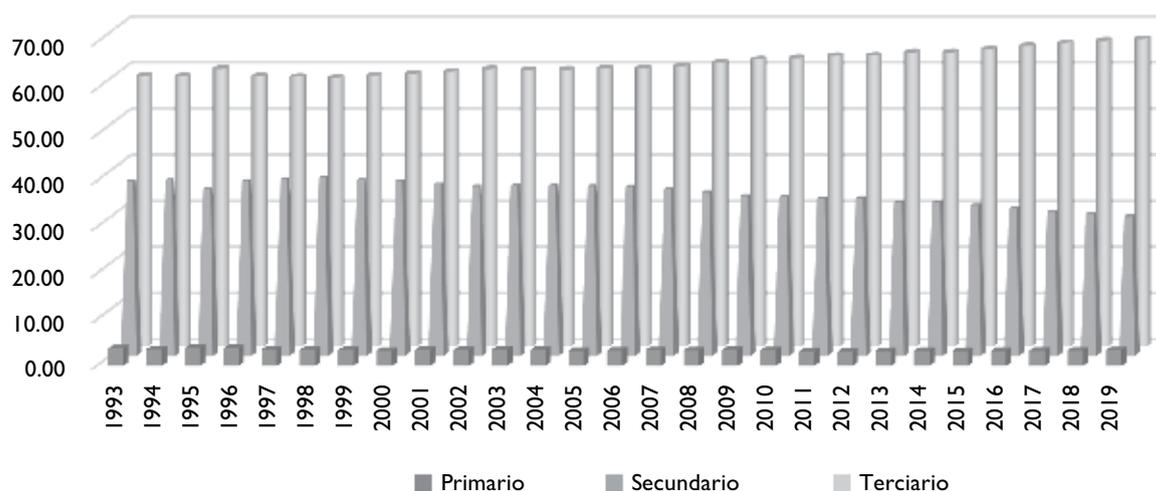
y facilitar la salida de mercancías hacia otros mercados de interés (Morales, 2005).

Respecto a las actividades agropecuarias, los apoyos al campo se reorientaron hacia la producción de hortalizas, frutas y producción de carne para la exportación en detrimento de la producción de granos básicos como el maíz, frijol, trigo y algodón, y se fomentó la producción de soya y sorgo para la exportación. Lo anterior tuvo impactos en las zonas de producción, ya que éstas se reconfiguran a partir de las necesidades del mercado externo que se caracteriza por una creciente dependencia de granos básicos.

Los cambios productivos a nivel industrial y agropecuario tuvieron efectos en el sector terciario y en el interior de éste, ya que fueron las actividades comerciales al por mayor y servicios financieros y profesionales los de mayor dinamismo (Garza, 2011). Cabe señalar que en el sector terciario también se albergan una gran cantidad de pequeñas unidades económicas, muchas de ellas meras estrategias de sobrevivencia de los que no encuentran trabajo en el sector primario y secundario, de ahí el crecimiento tan importante que ha tenido en los últimos años, lo que se refleja también en la producción de valor (véase Gráfica 1).

Los cambios productivos generados a partir de los ochenta y noventa del siglo XX en México, profundizaron los procesos de movilidad de la población e influencia de

Gráfica 1
México, Producto Interno Bruto, participación porcentual por sector, 1993-2019.
Precios constantes a precios de 2013



Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema de Cuentas Nacionales de México, INEGI.

los centros urbanos, como lo hizo en su momento la implementación del modelo de sustitución de importaciones, lo que llevó a la conformación de nuevos espacios urbanos acorde con la política neoliberal (Ornelas, 1994: 73). En las dos últimas décadas del siglo pasado, se acentuaron las desigualdades territoriales, favoreciendo la polarización entre las entidades del país, al tiempo que empezaron a destacar nuevas ciudades medias, principal atracción del capital transnacional. Morales (2005) identificó cambios importantes en seis entidades: Aguascalientes, Baja California, Coahuila, Chihuahua, Distrito Federal y Veracruz; otras conservaron su participación en la industria nacional –Nuevo León, Jalisco, Puebla y el Estado de México–, mientras que en aquellas en donde el Estado tuvo una fuerte presencia prevaleció el estancamiento.

La organización económica a nivel mundial en el modelo neoliberal la están organizando los grandes bloques económicos y los países hegemónicos en ellos. Sin embargo, esta organización es desigual y fragmentaria en el interior de las naciones, ya que sólo se van a articular aquellos espacios en donde se construyan las condiciones generales para la acumulación de capital (Pradilla, 1995: 60). En este proceso, los gobiernos nacionales y estatales tienen un papel importante: crear esas condiciones subsidiadas con recursos públicos, dar ventajas arancelarias y fiscales a las empresas, facilitar el uso de recursos como el agua, tierra, electricidad a bajos precios, entre otras cosas para recibir; por lo general, empresas maquiladoras o grandes monopolios que se instalarán en aquellos lugares donde obtengan bajos costos de producción para atender la demanda externa. De esta manera desigual y fragmentaria, se han estado integrando áreas al nuevo modelo internacional de acumulación.

Inserción desigual de las actividades económicas en México

Los procesos de desarrollo económico y social son desiguales territorialmente. En México, esto se ha presentado en los distintos modelos de acumulación anteriores al neoliberal. Así, durante el proceso de sustitución de importaciones, la industrialización se concentró en pocas ciudades de distintas entidades federativas. Entre 1940 y 1980, los procesos industriales se concentraron en cinco ciudades de tamaño intermedio: Guadalajara, Monterrey, Puebla, Mérida, Tampico y la Ciudad de México; esta última rebasó para ese momento el millón y medio de habitantes. En este periodo, la migración interna de las zonas rurales a

las urbanas ocurrió de manera importante, dando inicio a los procesos de concentración urbana. Esto permitió que el grado de urbanización pasará de 21.1 a 51.8 para ese periodo (Sobrino, 2011: 1).

De 1980 a 2010, se inició el cambio en la estrategia de crecimiento económico debido al agotamiento del modelo anterior y el desbalance de las finanzas públicas. El cambio significó asumir la apertura comercial y la menor injerencia del Estado en sus funciones económicas. El país pasó de 66.8 a 112.3 millones de habitantes. La expansión metropolitana se intensificó en ciudades como Guadalajara, Monterrey, Puebla y Ciudad de México. De igual manera, se incrementó el número de ciudades de tamaño intermedio, como Toluca, Tijuana, León, Ciudad Juárez, Torreón, Querétaro y San Luis Potosí, entre otras (Sobrino, 2011: 2). Fue en este periodo cuando se intensificó más la migración internacional y la migración interurbana (la migración entre ciudad a ciudad)¹.

De 2010 a la fecha, se ha consolidado el crecimiento metropolitano, y es en las metrópolis donde la población se ha concentrado, en especial en la región Centro del país y en la Frontera Norte. Sin embargo, no son las únicas zonas en crecimiento, también han surgido otras ciudades emergentes como Hermosillo, Saltillo, Culiacán, Querétaro y Cancún, entre otras. En el periodo en que se profundizaron las medidas de libre mercado, el país duplicó el número de zonas metropolitanas de 37 a 74. En 1990, el porcentaje de la población nacional que se concentraba en estas zonas metropolitanas fue de 38.8% y para 2015 llegó a 75.1% del total (véase Cuadro 1).

En general, la población, no sólo en México, ha buscado ubicarse en las ciudades. En 2018, según el reporte de Naciones Unidas, 55% de la población mundial vivía en ciudades. En el caso de América Latina y Centroamérica, la concentración de la población es de 81% (UN, 2018). El proceso de crecimiento de las ciudades ha dado origen, en algunos casos, al gigantismo urbano, como en el caso de la zona metropolitana de la Ciudad de México (Pradilla, 2016: 28).

La implementación de la economía de mercado y el crecimiento urbano ha significado una reestructuración en el interior de las ciudades tanto de los países centrales como de los periféricos dependientes. Esta reestructuración, por lo general, no abarca todo el territorio de los países ni de las ciudades, creando desigualdades en su interior. Así, en algunas ciudades de los países centrales se han incrementado las actividades de informática, en las que predominan los servicios especializados y actividades

Cuadro I
México: indicadores de las metrópolis, 1960-2015

	1960	1980	1990	2000	2005	2010	2015
Zonas metropolitanas	12	26	37	55	56	59	74
Demarcaciones y municipios metropolitanos	64	131	155	309	345	367	417
Entidades federativas	14	20	26	29	29	29	32
Población total (millones)	9	26.1	31.5	51.5	57.9	63.8	75.1
Porcentaje de la población nacional	25.6	39.1	38.8	52.8	56	56-8	62.8

Fuente: Tomado de Cuadro 2. Delimitación de las zonas metropolitanas de México 2015, Segob-Sedatu-Conapo-INEGI, 2018.

bursátiles, como es el caso de Nueva York y Londres y la parte sur de Inglaterra, como lo documenta Massey en los años ochenta. En otros lugares de esos países disminuyeron las actividades industriales (se desindustrializaron esos lugares), como el caso de Detroit y Liverpool, las cuales dejaron sin empleo a muchos trabajadores en estas ciudades y sus regiones.

Estos cambios significaron el traslado de parte de esas empresas a otros lugares que les permitieran disminuir sus costos de producción. En el caso de los países periféricos, implicó crear las condiciones para la llegada de las empresas transnacionales monopólicas, lo cual significó realizar reformas por lo menos durante 25 años. Esto ha llevado a desplazar al Estado dentro de las actividades económicas y la conducción del modelo de desarrollo para darle paso a la iniciativa privada. En México los gobiernos priistas y panistas de los últimos treinta años, se han encargado de impulsar este modelo, creando las facilidades para la llegada de empresas transnacionales y con ello buscar los vínculos nacionales de actores privados en nuevos negocios.

Las empresas transnacionales, sin embargo, trasladan a los países receptores partes de procesos productivos que transforman a los países en maquiladores o subcontratistas. Estos países arman en algunos lugares productos de consumo final, en otros extraen materias primas y recursos naturales (minerales, maderas, etc.) para la exportación, y en otros más arman productos de lujo, también para la exportación, en donde se utilizan medios para su producción de alta tecnología que se importan de los países centrales, mientras se sobreexplota la fuerza de trabajo de los países receptores. El dominio de este proceso pasa especialmente por crear nuevos parques industriales, pero también por el uso de los antiguos polos industriales interiores,

vinculados todos con la infraestructura carretera y los puertos terrestres y marítimos que enlazan al mercado mundial con las ensambladoras (Pradilla, 1995: 63).

De esta manera, la economía de mercado liquida primero a la industria en manos del Estado, y se transfiere a la iniciativa privada a través de la venta de empresas y luego saca a las industrias no competitivas, en particular una parte importante de la mediana y pequeña empresa, para reinstalarse en los viejos parques industriales y en otros espacios creados por el Estado, utilizando recursos públicos para asegurar su alojamiento. De esta manera, territorialmente, se genera una “modernización” desigual entre las ciudades y sus regiones. De ahí la frase acuñada por Benko y Lipietz (1994) de regiones ganadoras y regiones perdedoras.

En el neoliberalismo las actividades agrícolas también se enfrentan a grandes empresas transnacionales, las cuales dominan el mercado agroalimentario a nivel mundial, lo que conlleva a una subordinación de los procesos agrícolas de países de menor desarrollo y la desestructuración de sus sistemas productivos y depredación de recursos. Uno de los mecanismos es la acción de la Commodity Credit Corporation, que facilita créditos de bancos privados a compradores foráneos desde Estados Unidos (Rubio, 2004). La compra anticipada de los productos agrícolas les permite a los compradores definir el precio y la calidad del producto. De igual manera, la producción de granos básicos en países como México se desalienta al permitir que compitan sin restricciones con los productos a precios subsidiados con los que se produce en Estados Unidos. La disminución de la producción nacional de granos básicos pone en riesgo la seguridad alimentaria de los países menos desarrollados. La orientación de la producción nacional hacia productos

hortícolas y commodities¹ y el descuido por la producción nacional de alimentos para el consumo interno es lo que Rubio ha dado en llamar “fase agroexportadora neoliberal en México”.

En el marco del neoliberalismo, incluso para abrir la propiedad social de las tierras al mercado, se realizaron en México cambios en el artículo 27 constitucional que permitieron a los campesinos la mercantilización de sus parcelas. A partir de los cambios jurídicos citados, se promovieron los proyectos de las empresas tanto nacionales como extranjeras en los espacios rurales. Estos proyectos pueden ser agrícolas propiamente dichos, pero también actividades industriales y de servicios.

Puebla-Tlaxcala

Puebla y Tlaxcala han sido dos entidades que, a pesar de ser contiguas y contar con una historia común, aunque no sin contradicciones, no presentan comportamientos similares. Los tamaños territoriales también son significativamente diferentes: Puebla cuenta con 34,306 Km², mientras que Tlaxcala representa 11% de la superficie de Puebla.

Históricamente, Puebla ha sido uno de los estados más poblados de México. De acuerdo con los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía en su último censo de población y vivienda, durante el 2010 habitaban un total de 5,779,829 personas, lo que representa 5% de la población a nivel nacional. Lo anterior hace a la entidad ubicarse en la quinta posición con respecto a otras, detrás de Jalisco, Veracruz, la CDMX y el Estado de México. En el caso de Tlaxcala, el porcentaje respecto al total nacional, para ese mismo año, fue de 1.04%.

Si bien la población absoluta se ha venido incrementado para ambas entidades, las tasas de crecimiento promedio anual muestran una tendencia a la baja (véase Cuadro 2).

El crecimiento absoluto de la población en Puebla fue mayor a 700 mil habitantes en cada década, mientras que en Tlaxcala fue de 200 mil. Si bien la cantidad para Puebla es mayor, por el volumen de población, la tendencia de crecimiento de la población fue mayor para Tlaxcala que para Puebla, y esto se ve reflejado en las tasas promedio anual de crecimiento de la población, excepto para la dé-

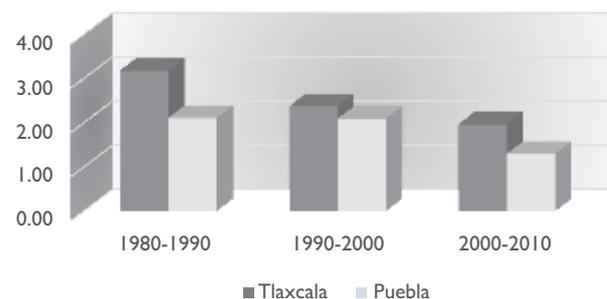
¹ “Commodities” es un término que generalmente se refiere a bienes físicos que constituyen componentes básicos de productos más complejos. En general, se entiende que se habla de materias primas o bienes primarios, los cuales tienen una calidad mínima (Caballero, 2012; recuperado de <<https://www.eleconomista.com.mx/mercados/ABC-de-los-commodities-20120511-0061.html>>).

Año	Puebla	Tlaxcala
1980	3,347,685	556,597
1990	4,126,101	761,277
2000	5,076,686	962,646
2010	5,779,829	1,169,936

Fuente: Elaboración propia, Censos de Población y Vivienda: 1980-2010, INEGI.

cada de los noventa, cuando ambas tasas son similares y la tendencia es a la baja (véase Gráfica 2).

Gráfica 2
Tlaxcala-Puebla: tasas de crecimiento promedio anual, 1980-2010



Fuente: Elaboración propia, Censo de Población y Vivienda: 1980-2010, INEGI.

La distribución de la población la podemos mirar de varias maneras; si tomamos en cuenta la concentración y dispersión de la población podemos ubicar distintos rangos. Luis Unikel (1978) consideró cuatro rangos: población rural, mixta rural, mixta urbana y población ubicada propiamente en zonas urbanas². Si atendemos a estos criterios, en 2010 las dos entidades mantuvieron proporciones similares de población rural; sin embargo, el ritmo de transformación de los espacios considerados como mixtos rurales y mixtos urbanos es mayor para Tlaxcala que para Puebla, esto en buena medida debido al tamaño que guarda la entidad (véase Tabla 1).

² Los rangos de población que utiliza Luis Unikel en estos años son cuatro: las localidades rurales que tienen menos de cinco mil habitantes; las mixtas rurales que se encuentran entre 5,000 y 9,999; las mixtas urbanas de 10 mil a 14,999 y las urbanas de más de 15 mil.

Tabla 1 Puebla-Tlaxcala: porcentaje de la población por tipo de localidad, 2010		
	<i>Puebla</i>	<i>Tlaxcala</i>
Rural	38.50	36.40
Mixto rural	8.48	19.51
Mixto urbano	4.31	9.70
Urbano	48.72	34.39
	100.00	100.00

Fuente: Elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda, INEGI.

Las localidades en Tlaxcala se encuentran cercanas y, al contar con un mayor crecimiento, éstas se van acercando unas con otras. Sin embargo, la magnitud del crecimiento urbano en Puebla tiene sin duda otras dimensiones a las de Tlaxcala, ya que las ciudades tlaxcaltecas no rebasaban en 2010 los 90 mil habitantes³, mientras que en Puebla existen ciudades de más de un millón y medio de habitantes, como es el caso de la capital y de menor importancia fueron: Tehuacán (274,906), las dos Cholulas (San Andrés y San Pedro) con 220,898 habitantes, San Martín, Atlixco, Amoxoc, entre otras que se encuentran en un rango de 70 a 140 mil habitantes.

La distribución de la población urbana por regiones funcionales⁴, en el año 2000 en Puebla, es mayor para la región de Angelópolis, donde se ubica la ciudad de Puebla con 87%, Tehuacán con 62.57% y, en menor medida, la región Serdán Valles Centrales con 42.19% del total de la población urbana. En cuatro regiones de la entidad prevalece la población rural (véase Tabla 2).

En Tlaxcala, en las seis regiones funcionales que retomamos para observar esta distribución, encontramos que en cinco de ellas el porcentaje de población urbana es mayor a 50%. A diferencia de Puebla, la población rural predomina en la región de Tlaxco con 72% de la población total de la región, y la región poniente en un punto intermedio (véase Tabla 3).

³ La ciudad de Tlaxcala en ese año concentraba 89,795 habitantes; Apizaco, 76,492; Huamantla, 84,979; Chiautempan, 66,149; San Pablo del Monte, 69,615, y Calpulalpan, 44,807.

⁴ Las regiones en Puebla son siete: Angelópolis, Mixteca, Serdán Valles Centrales, Sierra Nororiental, Sierra Norte, Tehuacán Sierra Negra y Valle de Atlixco-Matamoros.

Tabla 2 Puebla: población urbana y rural en términos relativos, 2000-2010				
<i>Regiones</i>	<i>Urbano</i>		<i>Rural</i>	
	2000	2010	2000	2010
Angelópolis	87.08	87.62	12.92	12.38
Mixteca	15.97	19.55	84.03	80.45
Serdán Valles Centrales	42.19	44.16	57.81	55.84
Sierra Nororiental	21.35	25.45	78.65	74.55
Sierra Norte	26.30	28.84	73.70	71.16
Tehuacán Sierra Negra	62.57	63.51	37.43	36.49
Valle Atlixco y Matamoros	40.79	41.41	59.21	58.59

Fuente: Elaboración propia, con base en los censos de población y vivienda, INEGI.

Tabla 3 Tlaxcala: población urbana y rural en términos relativos, 2000-2010				
<i>Regiones</i>	<i>Urbano</i>		<i>Rural</i>	
	2000	2010	2000	2010
Norte Tlaxco	25.67	28.00	74.33	72.00
Poniente Calpulalpan	45.87	52.22	54.13	47.78
Centro-Norte Apizaco	58.93	68.31	41.07	31.69
Oriente Huamantla	59.67	63.21	40.33	36.79
Centro Sur Tlaxcala	69.34	60.90	30.66	39.10
Sur Zacatelco	75.49	72.22	24.51	27.78

Fuente: Elaboración propia, con base en los censos de población y vivienda, INEGI.

Las diferencias industriales en Puebla-Tlaxcala

En Puebla y Tlaxcala los procesos industriales no tienen la misma temporalidad y características y en el interior de cada entidad se reproduce dicha desigualdad. En el caso de Puebla, se experimentó una industrialización temprana en los años treinta del siglo XIX con la producción mecanizada de textiles de algodón. Este sector, junto a la producción de alimentos y bebidas, predominó en Puebla durante mucho tiempo (Ventura, 2006).

Con la puesta en marcha del proceso de sustitución de importaciones a nivel nacional a partir de 1940, la estructura industrial poblana se diversificó, aunque la industria

textil seguía predominando hasta la década de los sesenta. A partir de este momento, se incorpora la industria automotriz con la llegada de Volkswagen y la industria metálica básica. Así la producción industrial no sólo se asocia a la producción de bienes de consumo sino a la producción de bienes de consumo duradero, intermedios y de capital, encabezados por la llegada de grandes monopolios extranjeros y nacionales. La localización de las industrias se hizo PRINCIPALMENTE en la ciudad capital o en municipios aledaños que, con el tiempo, se integrarían a la zona metropolitana de Puebla⁵.

En el caso de Tlaxcala, los procesos industriales están asociados, primero, al desarrollo de la industria textil colonial dominada por los poblanos hasta el siglo XIX, industria que, si bien existió en la entidad, su modernización no se hizo patente en Tlaxcala al quedarse los procesos menos tecnificados en donde intervienen un gran número de intermediarios, generalmente poblanos (González, 2006).

Cuando se inicia la diversificación industrial en Puebla después de la segunda mitad de la década de los sesenta del siglo XX, el gobierno de Tlaxcala buscó la manera de aprovechar los encadenamientos productivos. De igual forma, aprovechó la descentralización industrial que el gobierno federal realizó de algunas industrias del valle de México, lo que llevó al gobierno de ese momento a realizar la construcción de parques industriales en el centro norte y sur de la entidad. Para ello, modernizó la infraestructura carretera siguiendo la ruta del ferrocarril a Puebla. De esta forma, los efectos de la industrialización poblana se difundieron al sur y norte de la entidad tlaxcalteca.

Durante el proceso de apertura económica, otras regiones van a tomar relevancia; en el caso de Puebla, la región de Tehuacán, Serdán Valles Centrales y en Tlaxcala la región oriente y norte. Estas regiones tienen como telón de fondo el crecimiento y la concentración de la población en ciudades intermedias y los procesos de descentraliza-

ción productiva transnacionales, con el traslado de parte de sus procesos a través de la instalación de maquiladoras y el crecimiento de actividades agroindustriales y de servicios.

Desigualdad regional y los sectores productivos

En general, el crecimiento económico de las regiones no se da sin generar desigualdad. Se dio antes en el proceso de sustitución de importaciones como se señaló en líneas arriba y durante el neoliberalismo también se presenta. Lo anterior tiene que ver con la búsqueda de condiciones materiales y sociales para la producción capitalista y su reproducción. De tal suerte que se privilegian ciertos sectores como motores de esa valoración e inversión. Así la producción capitalista se extiende de manera gradual en el espacio. Las formas en como el capital se reproduce en periodos históricos particulares y en espacios específicos define el patrón de acumulación de ese momento.

En este proceso se configuran nuevos procesos productivos y se organiza el territorio por los agentes del capital tanto nacional como extranjero, con la participación del Estado, primero como interventor directo en la producción y ahora como facilitador, asumiendo la construcción de infraestructura que permita la instalación de las empresas y conectividad con mercados nacionales e internacionales. Al mismo tiempo, se produce una desarticulación y una rearticulación que integra partes del espacio, en este caso de las entidades federativas y en el interior de sus regiones. Durante el neoliberalismo, además de algunas ciudades, los espacios rurales se consideraron como lugares para el establecimiento de partes de la industria manufacturera (Hernández, 2018).

Una forma rápida de observar la primacía económica de las actividades en las regiones de las entidades analizadas es a través de la cuantificación de la generación de valor o bien del personal ocupado por sectores o ramas de actividad. En Puebla y Tlaxcala, el personal ocupado se encuentra concentrado en dos o tres regiones. En Puebla, sobresale la región de Angelópolis integrada por 33 municipios, la cual alberga más 65% del total del personal ocupado en las actividades del sector secundario. Le sigue en importancia la región de Tehuacán con 21 municipios y la sierra nororiental (28 municipios) y la de Serdán Valles Centrales. En estas cuatro regiones se concentra más de 90% de la producción industrial de la entidad. En Tlaxcala

⁵ Entre Puebla y Tlaxcala existe de hecho, para fines de política urbana, la Zona Metropolitana Puebla-Tlaxcala (ZMPT), que comenzó a crecer de forma acelerada en los años ochenta y noventa del siglo XX, basada en un crecimiento físico urbano contiguo promovido por la industria, y que relacionó funcionalmente en estas décadas a 10 municipios de Puebla y 6 de Tlaxcala. El centro funcional de dicha zona ha sido y continúa siendo hasta la actualidad, la ciudad de Puebla. En 2000, el número de municipios tlaxcaltecas y poblanos, articulados a la capital poblana, se incrementó a 23, con una población total de 1,885,321 habitantes. Para 2005 ya eran 38 municipios (18 de Puebla y 20 de Tlaxcala), con una población de 2,470,2016 personas. Para una ampliación de los datos y del proceso urbano de la ZMPT, véase a Cabrera y López, 2015.

también son cuatro regiones que concentran más de 90% del total del empleo industrial, quedando fuera la región de Tlaxco y Calpulalpan (véase Cuadro 3).

Cuadro 3 Puebla-Tlaxcala: personal ocupado en el sector secundario por región: 2004-2014							
Región	2004	2009	2014	Región	2004	2009	2014
Angelópolis	59.43	64.19	65.04	Centro sur Tlaxcala	20.78	21.61	21.35
Mixteca	1.82	2.06	1.75	Centro Norte Apizaco	31.66	29.95	27.11
Nororiental	9.07	8.27	6.12	Norte Tlaxco	3.84	3.22	4.05
Serdán Valles Centrales	5.57	5.11	4.88	Oriente Huamantla	10.67	11.98	11.90
Sierra Norte	2.79	3.20	3.56	Calpulalpan	4.02	5.37	3.83
Tehuacán Sierra Negra	16.91	13.31	14.38	Sur Zacatelco	29.02	27.87	31.77
Valle Atilxco-Matamoros	4.40	3.85	4.27				

Fuente: Elaboración propia con base en censos económicos, INEGI.

Ahora se hará una breve descripción de las regiones rurales identificadas y cómo se ha ido introduciendo en las últimas décadas la industria en dichos espacios, con lo cual se han generado diversos efectos en la transformación del territorio.

En primer lugar, cabe señalar que la sierra nororiental tiene características distintas a la de Tehuacán. En el primer caso, se trata de una región que produce alimentos agrícolas y ganaderos, con una fuerte presencia de caciques rurales y grupos indígenas, mientras que en Tehuacán las primeras maquiladoras se instalaron a inicios de la década de los setenta con la finalidad de confeccionar uniformes para la industria más importante hasta ese momento: las embotelladoras y las granjas avícolas. Sin embargo, en los últimos años se intensificó la presencia de maquiladoras de prendas de vestir (mezclilla), fundamentalmente para la exportación, además de mantener la producción de las industrias anteriores.

La región de Serdán con 31 municipios, históricamente, ha sido una región agrícola. Sin embargo, en los últimos quince años ha sido objeto de intervenciones gubernamentales sucesivas. Primero, en 2005-2011, con el gobierno de Mario Marín Torres, se edificó el “Nodo Intermodal Logístico y Recinto Fiscalizado”, en uno de los municipios de esta región (Oriental). La construcción dio inicio en 2007 con una inversión que, según las versiones, varía entre los 300 al inicio y 800 millones al finalizar la obra. Se pensó en ese momento que este lugar albergaría empresas maquiladoras y serviría de base para operaciones logísticas

por la cercanía con el puerto de Veracruz, aprovechando el tratado de libre comercio, sin embargo, esto no pudo ser porque buena parte de las empresas que se pensaban instalar eran chinas, y al entrar este país a formar parte de la Organización Mundial del Comercio (OMC) le permitió acceder a mercados que antes no era posible sin mover sus empresas.

Bajo la sospecha de desvío de recursos públicos, la obra se abandonó hasta el gobierno de Antonio Gali Fayad en 2017, el cual negoció con la Secretaría de la Defensa Nacional para que el lugar se usara como parque industrial militar. Para ello el gobierno estatal donó las instalaciones a la Sedena y ésta inició la descentralización de varias fábricas ubicadas en la Ciudad de México. Actualmente se siguen construyendo las fábricas y unidades habitacionales para el personal militar.



Fuente: Twitter @RUTA_Puebla.



Fuente: <econsulta.com>.

La segunda intervención fuerte en la región de Serdán fue la instalación de la armadora automotriz Audi, la cual forma parte del consorcio de Volkswagen. A partir de 2012, en San José Chiapa se pone en marcha el proyecto económico para la empresa y político para el gobernador de ese momento, Rafael Moreno Valle. Este último modificó la legislación, con la venia de la mayoría del Congreso estatal, para crear las mejores condiciones para la reproducción del gran capital automotriz y llevar a cabo el desarrollo inmobiliario con socios locales y españoles. Negocios que le han redituado, de manera personal, a cada gobernador en turno. Pero en el caso de los gobernadores mexicanos, no sólo son las ganancias económicas las que cuentan, sino las ganancias políticas que les permiten aspirar a otros puestos de mayor envergadura, como la Presidencia de la República. Rafael Moreno Valle llevó a cabo contra viento y marea su proyecto económico y político endeudando a la entidad y pasando sobre la soberanía de varios municipios de esta región. Impunidad y corrupción han sido elementos cotidianos de los gobiernos estatales y de muchos gobiernos locales para echar andar el “progreso” prometido.

En este mar de corrupción de empresas privadas, bancos y gobiernos se encuentran las exigencias del monopolio automotriz para poder instalarse: 460 hectáreas en San José Chiapa, excepción de impuestos por 12 años, autopista Cuapiaxtla-Cuacnopalan, planchas de concreto de 460 metros⁶, construcción de camino de acceso, centros de capacitación de la Benemérita Universidad Autónoma (BUAP), Centro de especialidad de alto nivel automotriz, camino perimetral de acceso, subestación eléctrica, conexión a línea ferroviaria, supervisión y control de las plataformas, subestación de policía y bomberos, hospital de 32 camas,

⁶ Se subió el nivel del piso más de cuatro metros para que no se inundaran las naves, lo que costó la desaparición de un cerro aledaño.

entre otras cosas que le costaron 8 mil millones de pesos al erario público (Rueda, 2014).

Este lugar no tenía “vocación” industrial; el proyecto, junto con el de la “célula” y Ciudad Modelo, se construyeron ahí porque se usaron las tierras agrícolas de los campesinos, así como otros recursos. Sin embargo, para la implantación de estos proyectos externos a las comunidades rurales, se usan recursos públicos para construir las condiciones para la reproducción de capital, no de las personas que viven ahí, aunque de paso se puedan mejorar algunas vías de comunicación y construir clínicas de salud de tercer nivel o centros educativos vinculados a los procesos automotrices. Los beneficiarios directos fueron la armadora, o sea, inversionistas extranjeros (también exigieron el control del sindicato de los trabajadores), y los inversionistas poblanos vinculados a su vez a otros empresarios internos o externos.

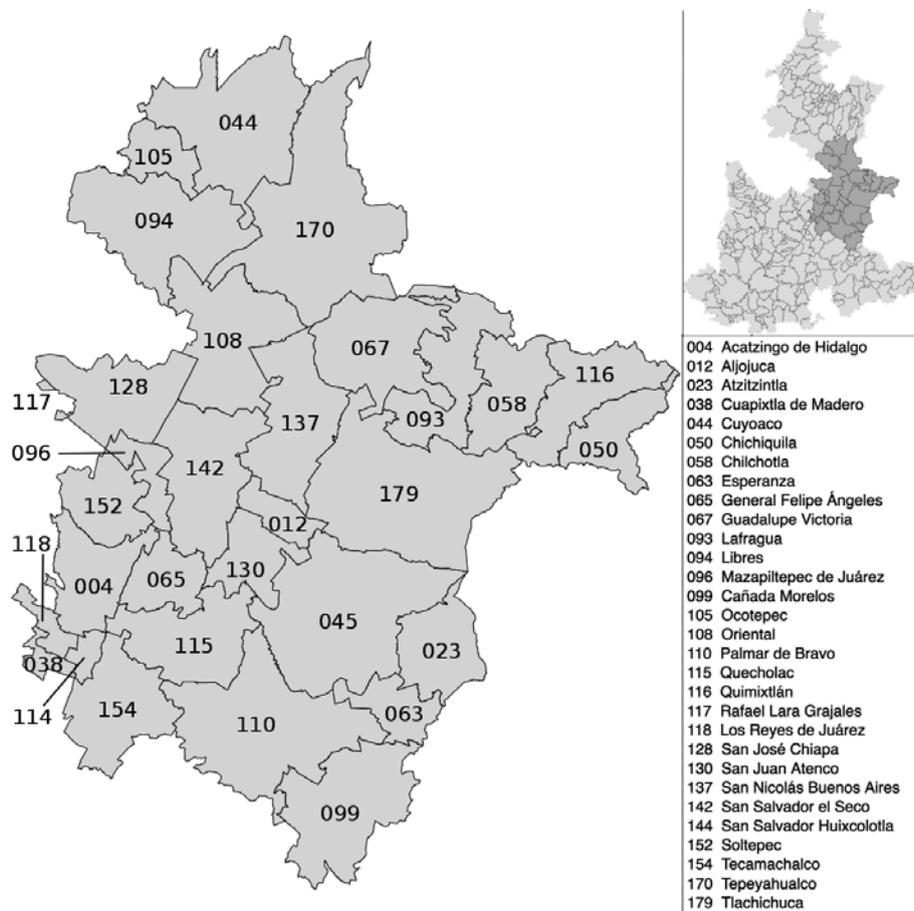
La región de Serdán está compuesta por 31 municipios, se ubica en el valle oriental de Puebla y ha sido el centro de una región rural donde se encuentran localizadas haciendas, pueblos y nuevos centros de población; estos últimos se crearon a partir del reparto agrario posterior a la Revolución mexicana. Estos pueblos rurales vendieron sus tierras a través de mecanismos que permitieron, en primera instancia, beneficiar a algunos funcionarios públicos, los cuales funcionan como intermediarios para hacer el traslado de la propiedad a la empresa.

Actualmente, Audi ya entró en funciones y Ciudad Modelo ha vendido pocos departamentos. Los militares ya están en funciones, en el municipio de Oriental, y de paso cuidan el lugar. Cabe resaltar que de los 31 municipios que conforman la región de Valles Centrales, sólo en dos ha habido intervención directa y se supone que, en el largo plazo, los efectos del “progreso” en algún momento alcanzarán al resto de los municipios.

Por lo que toca al caso de Tlaxcala, su incorporación al proceso de industrialización de los años ochenta del siglo pasado, se explica como producto de las políticas nacionales de descentralización en el país, cuyo propósito era la reubicación de unidades productivas hacia regiones donde se carecía de una tradición industrial. Dichas medidas fueron adoptadas ante “[...] la evidencia de la insuficiencia de los mecanismos espontáneos de la economía para disminuir las desigualdades regionales, que en un momento determinado se convirtieron en obstáculos crecientes al proceso de acumulación general del capital” (Ornelas, 2001: 20).

Mediante este mecanismo, Tlaxcala fue incorporada para su industrialización en la etapa de expansión (entre

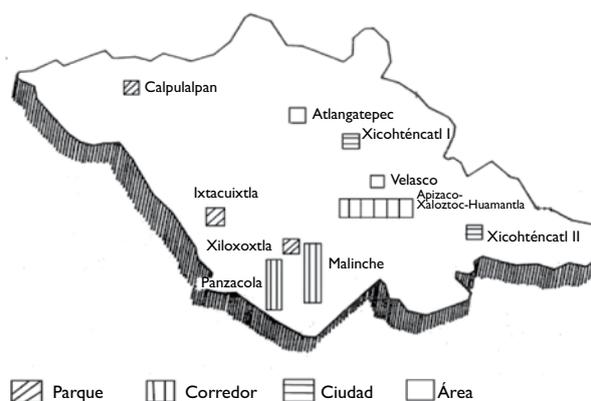
Mapa I
Región Serdán Valles Central de Puebla



Fuente: De Anto Fran-Trabajo propio, CC BY-SA 4.0, <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=62606706>>.

1971-1987) del programa de Parques y Ciudades Industriales con la construcción de la Ciudad Industrial Xicohtécatl. Con este programa, Tlaxcala inició la incursión de las actividades industriales de mayor escala, impulsado por la participación estatal en dos vertientes: la primera creando instrumentos jurídicos y la segunda invirtiendo en infraestructura: carreteras y parques industriales junto a medidas fiscales para el funcionamiento y la reproducción del capital industrial. Los primeros parques instalados se ubicaron en el centro norte (Apizaco), sur (Panzacola) y suroeste del estado. Entre 1973 y 1998, entrado el proceso neoliberal, se crearon 10 zonas industriales en otras regiones de la entidad, lo que permitió la presencia de este tipo de unidades en el resto de las regiones de la entidad (véase Mapa 2).

Mapa 2
Tlaxcala: parques, corredores, áreas y ciudades industriales, 1998



Fuente: Orozco, 2014: 91.

La Ley de Fomento Industrial en 1973 ha registrado cambios en 1998, 2002 y 2009. Los resultados que se alcanzaron entre 1975 y 2000, fueron la instalación de 233 empresas manufactureras y la creación de 32,000 empleos acumulados. Para este momento, las empresas más representativas de la producción flexible son las em-

presas de autopartes con 18 empresas y 6,333 trabajadores (Bolaños, 2014). El emplazamiento de estas industrias de autopartes obedece a la cercanía que tiene con la armadora Volkswagen, y para ello se han reutilizado los viejos y nuevos parques industriales construidos por los distintos gobiernos estatales.

Cuadro 4 Empresas y empleos en Tlaxcala por gobierno estatal, 1975-1999					
Periodo	Gobierno estatal	Empresas	%	Empleos	%
1975-1981	Emilio Sánchez Piedras	34	14.05	6772	18.36
1981-1987	Tulio Hernández Gómez	52	21.49	7145	19.37
1987-1992	Beatriz Paredes Rangel	62	25.62	5755	15.6
1993-1999	José Antonio Álvarez Lima	94	38.84	17209	46.66
Total		242		36881	

Fuente: Tomado de Bolaños, 2014: 94.

Sin duda, resaltan las cifras del gobierno de Álvarez Lima. Este dinamismo se alcanza por la conexión del territorio estatal a la maquila global de grandes empresas como Lindavista en Tlaxcala y Vista de Huamantla (1998), entre otras que le redituaron un poco más de 6,600 empleos a la entidad. En opinión de Bolaños (2014: 94), los vínculos que se establecieron entre la maquila local y la global convirtió a Tlaxcala en un gran costurero. Si bien en los gobiernos de Alfonso Sánchez (1999-2005) y de Héctor Ortiz Ortiz (2005-2011) se siguieron sumando el número de empresas, éstas no llegaban a 233 en 2011, debido a la salida de otras que se instalaron en periodos pasados y que, con la apertura comercial, no se pudieron sostener.

Consideraciones finales

La reestructuración productiva en el mundo configuró la jerarquía de un modelo de producción o patrón de acumulación que se ha extendido gradualmente en muchos países y sus regiones. La búsqueda de reproducción de capital y la acumulación de ganancia sigue siendo el motor de este nuevo patrón, aunque para ello tenga de dividir sus procesos en partes y trasladarlos a otros lugares.

Este patrón de acumulación promovido desde las economías dominantes se instala en México a partir de los ochenta del siglo XX de manera desigual, y en el interior de las entidades federativas se reproduce este comportamiento. Con la salida del Estado de la intervención directa en la economía y con la venta de las empresas, se da paso al

predominio de la iniciativa privada en casi todos los ámbitos de la vida de las personas. Al erigirse como dominante un patrón de acumulación, se llevan a cabo acciones en donde el Estado facilita la apropiación privada, produce al mismo tiempo actos destructivos de procesos anteriores y configura una nueva articulación productiva en el espacio.

Puebla y Tlaxcala, si bien comparten una historia común, ésta no es de igualdad sino de diferencias que han definido identidades particulares. En el ámbito económico e industrial, también se presentan estas singularidades y en sus regiones esto se expresa a través de la concentración de las actividades económicas en tres regiones. En el caso de Puebla, una de ellas siempre privilegiada por la concentración de las actividades en donde se encuentra la capital poblana y el despegue de otras dos: la región de Tehuacán y la de Serdán Valles Centrales. Estas dos últimas, lugares de las maquiladoras del neoliberalismo y los proyectos gubernamentales que apuntalan la expansión urbana sobre los municipios rurales y agrícolas de estas regiones. Las regiones del norte y nororiental de Puebla siguen siendo espacios de producción agrícola y ganadera, así como lugares predilectos de las acciones de empresas mineras tanto canadienses y chinas como de grupos nacionales. La región de Atlixco y Matamoros, aunque juntaron a estos espacios, la primera sigue siendo un espacio de actividades agrícolas y de recreación para las “familias poblanas”, mientras que Izúcar de Matamoros, además de seguir realizando actividades agrícolas de sobrevivencia, es un lugar de alta migración.

En el caso de Tlaxcala, la llegada de los parques industriales se hizo en el centro y sur de la entidad a finales de la década de los setenta del siglo pasado y su ampliación hacia el resto de las regiones se llevó a cabo a partir de los años noventa. La promoción para que se instalen empresas externas en la entidad por parte de los gobiernos estatales es la misma estrategia que han venido haciendo los gobernadores estatales en el país, desde que el neoliberalismo llegó. Los gobernadores son los promotores de sus estados, no los conductores de una política industrial definida a partir de las necesidades propias de cada entidad; renunciaron a esta tarea y ahora facilitan la instalación de las empresas con recursos públicos que les permiten quedar bien políticamente y, de paso, quedarse con una parte de esos recursos para hacer negocios propios.

La incidencia sobre los espacios rurales tiene que ver con dos procesos que corren a la vez: la modernización selectiva de los espacios rurales para la instalación del nuevo patrón de acumulación con la imposición de nuevas relaciones salariales y laborales, y, por otro lado, la expansión urbana promovida por la concentración de actividades en pocos espacios. La incorporación de las regiones al desarrollo en el plano nacional, en Puebla y Tlaxcala, se abre para aquellas que ofrezcan mejores ventajas relativas para el capital, asegurando bajos costos de producción para la exportación, aunque en el conjunto mundial éstas se están convirtiendo en regiones de maquiladoras.

Referencias

- Allen, J. y Massey, D. (1998). *Rethinking the Región*. London: Routledge.
- Benko, G. y Lipietz, A. (eds.) (1994). *Las regiones que ganan, distritos y redes. Los nuevos paradigmas de la geografía económica*. España: Editorial Alfonso el Magnánimo.
- Cabrera, V. y López, L. (2015). "Proceso de metropolización: ZMPT. Consecuencias perversas, municipios agrícolas". En Castillo, I., Ornelas, J. y Hernández, C. (coords.), *Las zonas metropolitanas. Reflexiones teóricas y estudios en el centro del país* (129-158). México: CIISDER-UAT/Miguel Ángel Porrúa.
- Garza, G. (coord.) (2011). *Visión comprensiva de la distribución territorial de los servicios en México*. México: El Colegio de México.
- González, D. (2006). "La industrialización como detonante de procesos históricos de polarización regional: el caso de la región Puebla-Tlaxcala". *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XI (676).
- Hernández, L. A. (2018). "Transformaciones culturales y económicas en los territorios rurales: Efecto de la maquila de confección en el Valle de Tehuacán: un análisis socioterritorial". *Revista Estudios Sociales. Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional*, 28(52), julio-diciembre.
- Márquez, L. y Pradilla, E. (2016). "Los territorios latinoamericanos en la mundialización del capital". *Territorios*, 34, 17-34.
- Morales, J. (2005). *México, tendencias recientes en la geografía industrial*. México: Instituto de Geografía-UNAM.
- Ornelas, J. (1994). "Neoliberalismo y ocupación del territorio en México". *Problemas del Desarrollo, Revista Latinoamericana de Economía*, 25(99), UNAM.
- Ornelas, J. (2001). "Desarrollo regional y neoliberalismo en México". *Contraste. Revista Especializada de Estudios Regionales*, 1(2), julio-diciembre, CIISDER-UAT.
- Orozco Bolaños, A. (2014). "El patrón de localización de empresas flexibles de equipo de transporte en el estado de Tlaxcala". Tesis de maestría en Análisis Regional, CIISDER-UAT.
- Pradilla, E. (1995). "Los territorios latinoamericanos en la nueva fase de internacionalización neoliberal". *EURE*, XXI(63), 57-68.
- Rubio, B. (2004). *El sector agropecuario mexicano frente al nuevo milenio*. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM/Plaza y Valdés.
- Rueda, A. (2014). "La batalla por Audi: una planta automotriz Premium a cambio de 8 mil millones de pesos". Tesis de maestría en periodismo y asuntos público, CIDE. Recuperado de <<http://repositorio-digital.cide.edu/bitstream/handle/11651/458/128227.pdf?sequence=1>>.
- Sobrino, J. (2011). *La urbanización en el México contemporáneo*. Cepal-Celade.
- Unikel, L. (1978). *El desarrollo urbano en México: diagnóstico e implicaciones futuras*. México: Centro de Estudios Económicos y Demográficos-El Colegio de México.
- Ventura, M. T. (2006). *La industrialización en Puebla, México, 1835-1976. Encuentro de latinoamericanistas españoles, viejas y nuevas alianzas entre América Latina y España*, s.l., España, 650-662.

Sitios web consultados

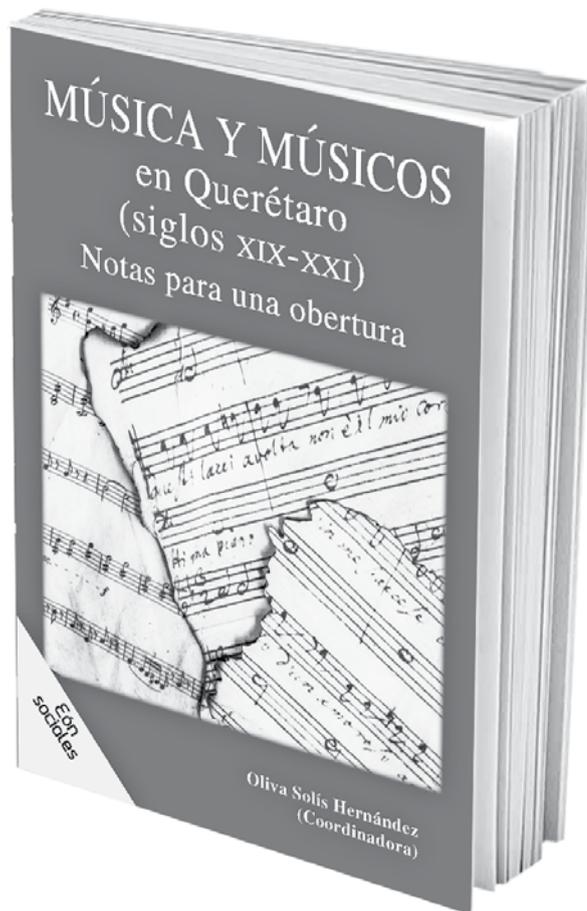
- <<https://www.eleconomista.com.mx/mercados/ABC-de-los-commodities-20120511-0061.html>>.
- <<https://pueblacontralacorruptcion.org/audi/>>.
- <<https://dipoder.com/elefantes-blancos-la-celula-en-puebla/>>.

Novedad editorial

Música y músicos en Querétaro (siglos XIX-XXI)

Notas para una obertura

Oliva Solís Hernández
(Coordinadora)



De venta en Ediciones Eón:
Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, alcaldía Benito Juárez, Tel. 5604-1204
y en www.edicioneseon.com.mx • www.amazon.com

Valor de uso, una aportación de Bolívar Echeverría al marxismo

José Roberto Conde Morales*

El legado que Bolívar Echeverría dejó a la tradición marxista es vasto y sus alcances están aún por verse. Sin embargo, dentro de éste podemos localizar un desarrollo conceptual que destaca por su importancia en este horizonte de interpretación: el análisis que el filósofo ecuatoriano desarrolló en torno al concepto de valor de uso existente en la tradición marxista. Echeverría partió del supuesto de la existencia de una escasez teórica en cuanto a este concepto. A través de la confrontación con dicha escasez, Echeverría desarrolló el análisis del punto medular de su teoría: la existencia de un hecho capitalista. En éste se lleva a cabo la contradicción entre valor de uso y valor que se valoriza.

El pensamiento de Marx, considerado obsoleto por algunos, tuvo un gran aporte para Bolívar Echeverría a la hora de tratar de comprender a la civilización moderna. Echeverría se opone a los enunciados escépticos que se construyen contra el marxismo. Uno de éstos viene de Foucault: “El marxismo se encuentra en el pensamiento del siglo XIX como pez en el agua, es decir, que en cualquier otra parte deja de respirar” (Foucault, 2010: 276). Este gran pensador francés también menciona que en el “nivel profundo del saber occidental, el marxismo no ha introducido ningún corte real” (Foucault, 2010: 276). Y Bolívar Echeverría responde contra dichos argumentos lo siguiente: “el concepto

de ‘valor de uso’ que Marx opone al pensamiento moderno hace estallar el horizonte de inteligibilidad en el que éste se mueve” (Echeverría, 1998: 153). El discurso que maneja Marx ayuda a esta comprensión a través del “descubrimiento, la formulación y el análisis crítico de un comportamiento estructurador de esa vida civilizada en el plano básico de la economía” (Echeverría, 1998: 154). Tal comportamiento se manifiesta en el trabajo y disfrute que el ser humano tiene con la naturaleza y que se ha vuelto cada vez más contradictorio. Aparece aquí el “valor que se valoriza”, la contradicción existente en la modernidad y que reconfigura una manera de vivir (civilizada). Por un lado, aparece el proceso de producción y consumo de “valores de uso” y, por el otro, el proceso de “valorización del valor” en el mercado de los mismos.

El “valor de uso” (objetos de la vida práctica en su forma fundamental o “natural”) del que Marx habla precede y es punto de partida para la contradicción con el valor que se valoriza y que el autor alemán encuentra a través de la crítica a la economía política que elabora en *El Capital*. El concepto que Marx desarrolla aparece ya desde 1857 en los *Grundrisse* (Reyna, 2015). A pesar de esto, Bolívar Echeverría considera que existe una escasez en la investigación de esta primera forma que sirve de sustento para toda la investigación que Marx elaboró: “las amplias y penetrantes investigaciones del proceso de acumulación del valor capitalista [...] no se acompañan de investigaciones similares, capaces de hacerle contrapeso, en el terreno del otro lado de ese comportamiento, el del “valor de uso” y su reproducción.” (Echeverría, 1998: 155). Por tanto,

* Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

será nuestro autor, a lo largo de sus años más fructíferos en la teoría, uno de los que pretenden hacer la investigación de este concepto que incluso en la obra de Marx se presenta de forma enigmática.

Marx no es un autor que muera con el siglo XIX, su legado llega a nuestros días. Sin embargo, es inevitable desmarcarlo de sus condiciones históricas. El discurso del pensador alemán es un discurso crítico, “des-constructivo: trabaja sobre el discurso positivo o ideológico que la sociedad moderna genera espontáneamente” (Echeverría, 1998: 156). Bajo tales condiciones, las del siglo XIX, en las que los conceptos “valor de uso” o “forma natural” apenas estaban esbozados por la Economía Política, una interpretación a fondo de ellos no era posible del todo aún. Al abrir las páginas de *El Capital*, en su primer capítulo, *La mercancía*, encontramos la definición de este valor:

La utilidad de un objeto lo convierte en valor de uso. Pero esta utilidad no flota en el aire. Es algo que está condicionado por las cualidades materiales de la mercancía y que no puede existir sin ellas. Lo que constituye un *valor de uso* o un bien es, por tanto, la *materialidad de la mercancía* misma [...]. El valor de uso sólo toma cuerpo en el uso o consumo de los objetos. Los valores de uso forman el *contenido material de la riqueza*, cualquiera que sea la *forma social* de ésta. En el tipo de sociedad que nos proponemos estudiar (capitalista), los valores de uso son, además, el soporte material del *valor de cambio* (Marx, 1999: 4).

En adelante, las referencias al concepto de “valor de uso” son escasas. Marx parte de este primer concepto para después explicar uno segundo: el “valor de cambio”. El valor de cambio de las mercancías expresa algo que todas las mercancías tienen en común, “un contenido diferenciable en él, “su forma de manifestarse” (Marx, 1999: 4). Lo que tienen en común es el trabajo invertido en la elaboración de ellas mismas: “Como valores de uso, las mercancías representan [...] cualidades distintas; como valores de cambio [...] no encierran [...] ni un átomo de valor de uso. [...] si prescindimos del valor de uso de las mercancías, éstas sólo conservan una cualidad: la de ser productos del trabajo” (Marx, 1999: 5). La tradición política europea que siguió a la muerte de Marx, personificada ésta en autores como Luxemburgo, Gramsci y Lenin, no prestó mucha atención en la reelaboración del concepto “valor de uso”; sus preocupaciones fueron encaminadas a aspectos como el Estado, la revolución o la construcción del partido político

como sujeto colectivo (Reyna, 2015). Ahora bien, lo que Echeverría buscó fue el ampliar la definición de tal concepto desde las condiciones que el siglo XX exigía:

El problema de la “naturalidad” de las formas sociales y de las definiciones de “valor de uso” sólo aparece de manera enfática en la vida real cuando el desarrollo capitalista hace estallar en todas partes los milenarios equilibrios locales entre el sistema de las necesidades de consumo y el de las capacidades de producción, cuando, en la empresa imperialista, el Hombre europeo hace la experiencia de lo relativo a la humanidad. Aparece como problema teórico, tratado explícita o implícitamente en positivo, junto con las “ciencias sociales”, que en los tiempos de Marx estaban apenas en sus comienzos. (Echeverría, 1998: 156).

Partir de la escasez teórica sobre el “valor de uso”, permite a Echeverría abrir el discurso de Marx hacia los problemas que la política contemporánea trae consigo. Sin embargo, el problema sobre el valor de uso sí es retomado por algunos autores, especialmente por los soviéticos. Podemos mencionarlos de manera rápida: Isaac Rubin, Vitaly Vygotsky, Evald Llyenkov y un trabajo conjunto entre Afanásiev y Lantsov. Entre los anglosajones y latinoamericanos aparecen nombres como: Harvey, Jameson, Heinrich, Iñigo Carrera, Franz Himkelammert, Henry Mora y Álvaro García Linera (Reyna, 2015). Aun así, la producción sobre este problema sigue siendo mínima o desarrollada de formas en las que el “valor de uso” aparece mal comprendido. Por eso es importante la aportación de Echeverría para el desarrollo de este punto central de la teoría marxista. Veamos qué es lo que el propio autor nos menciona al respecto.

La “producción en general” que Marx desarrolla se considera como un proceso de reproducción social, cuya estructura se actualiza y es dotada de forma dentro de un sinnúmero de situaciones étnico-históricas (Echeverría, 1998: 157). ¿Qué quiere decir esto? La forma en la que una sociedad produce determina la reproducción de una cierta clase de sociedad, le imprime un modo. Esta forma contiene una estructura esencial que es actualizada. El capitalismo es sólo una actualización de esta estructura. Pero el modo que esta actualización tiene en el capitalismo difiere de todos los modos anteriores en la historia. En el pasado, la estructura era simple; en el capitalismo, es doble: no sólo se encuentra condicionada de forma “natural” por lo étnico y lo histórico, sino que se somete a un condicionamiento “seudo-natural”, el cual proviene de “la organización económica

constituida en 'sujeto' ” (Echeverría, 1998: 157-158). En el modo de producción capitalista, la economía misma se ve como un ente que, con una mano invisible, lo organiza todo para un único fin: la acumulación de capital.

En esta misión capitalista que es la acumulación de capital, ésta se encuentra ciega y no ve más allá que el cumplimiento de ella misma. Enfocada tan sólo en la producción de “valores de uso” que terminarán valorizándose, se olvida en el camino de la producción más importante: la reproducción de la vida misma y su reproducción social. ¿Cómo se da esta reproducción vital que el capitalismo ha olvidado? El proceso de reproducción natural contiene una estructura general. Partiendo de lo elemental, apreciamos que “el comportamiento del ser humano es igual al comportamiento del animal, en tanto que como ser vivo ha actualizado de manera más completa las posibilidades del comportamiento material que llamamos ‘vida’ ” (Echeverría, 1998: 160-161).

Echeverría explica que existe un comportamiento vital, y parte, en principio, de la explicación de ese comportamiento en un nivel simple para después exponerlo en un nivel más complejo. Existe un “principio autónomo de la organización de la materia” que se cumple en los seres vivos y se mantiene gracias a la “reproducción cíclica” los mismos; tal reproducción sólo se da cuando los seres ejercen una acción sobre un “medio natural” e integran las reacciones favorables de éste. Echeverría ve esto como un “comportamiento de la materia viva” —principio autónomo— cuya estructura tiene una meta: “el mantenimiento de la integridad del organismo singular en calidad de representante o ejemplar de la identidad de su especie”. Y éste es a la vez un “principio autónomo de totalización de la materia” que cumple una y otra vez la ley de la naturaleza, acatándola y perfeccionándola (Echeverría, 1998: 162). Es a esta estructura y *telos* (fin-meta) del comportamiento natural, en su versión compleja, “a lo que Marx hace referencia en su afirmación materialista de la naturalidad profunda del ser humano” (1998: 162).

El comportamiento vital puede encontrarse en una forma más perfeccionada, en un nivel de complejidad más alto de la estructura de la vida, aquel que se dan entre los seres gregarios (los que viven en grupos), como es el caso del ser humano:

Este sujeto animal es gregario (SAG); su singularidad, su “individualidad abstracta”, está repartida en un conjunto de versiones especializadas [...] que se acoplan unas

con otras en las diferentes funciones reproductivas. (La abeja como reina, obrera y zángano.) La coexistencia de los distintos miembros del sujeto gregario se encuentra posibilitada por un determinado sistema elemental de comunicación por señales. (Las figuras que la abeja compone con la trayectoria de su vuelo.) El resultado de la acción de ese sujeto, la reacción de la naturaleza, se concentra en una transformación de ésta que se presenta como objeto independiente como un *bien* de la naturaleza producido por el sujeto [...]. (La miel) La relación entre el sujeto animal y el territorio [...] natural: la acción de S, reacción de N, se encuentra posibilitada por un bien producido especialmente por un objeto de efectividad inmediata [...]. (La colmena) (Echeverría, 1998: 163).

He ahí el comportamiento vital en su forma compleja que aún no ha perdido su “forma natural”. En el primer caso, sólo se hablaba de los seres vivos, de cualquier animal que en la naturaleza busca su integridad física. En el segundo, se cumple ese mismo comportamiento, pero dentro de una configuración de dependencia entre los miembros de un grupo. En éste, la individualidad sólo se da de forma abstracta debido a que los seres que viven en grupo difícilmente llegan a cumplir la supervivencia si se encuentran aislados. Sólo se le aprecia como individuo cuando se observa su función en la producción del bien común. El principio de organización en este caso, aparte de cumplirse por la reproducción cíclica de los miembros del grupo, se efectúa a través de la comunicación. La organización se lleva a cabo para cumplir el fin para el que esta estructura se ha concebido: la transformación de la naturaleza. El *bien* es lo que se espera de la naturaleza, la reacción que es favorable para el grupo y que se manifiesta de forma concreta. Lo que en el primer ejemplo se concibe como “medio natural” en el segundo se conoce como “territorio”; la acción del grupo sobre su territorio se posibilita por ese “*bien* producido especialmente”, que en el caso de las abejas se traduce en colmena. En el caso del ser humano, ese *bien* u “objeto de efectividad inmediata” será la comunidad.

Partiendo del análisis del discurso marxista, Echeverría trata de explicar el “*telos* característico de la vida social”, entendido éste como el fin o meta del comportamiento humano. Lo que hace humano al animal es que en la naturaleza está dotado de la “razón, el lenguaje, el sentido civil, práctico, religioso”, y que manifieste prácticas como usar y fabricar herramientas o emitir juicios entre lo justo y lo injusto, es que en la reproducción de su materialidad

animal se encuentra otro tipo de reproducción: la de su materialidad social (Echeverría, 1998: 164-165). El principio autónomo de la organización de la materia arriba descrito, en el caso de los seres gregarios incluye un principio de repartición. Las funciones son individualizadas para que por medio del cumplimiento de éstas el ser gregario reproduzca una y otra vez: “un ordenamiento de los mismos que se repite incansablemente de un ciclo reproductivo a otro, de un milenio a otro, como manifestación disciplinaria de la estrategia óptima de supervivencia que se halla congelada en el principio de organicidad” (Echeverría, 1998: 165). De esta forma, la “socialidad humana se constituye en un proceso continuo de transnaturalización de la gregariedad animal; es decir, en un proceso de constante re-conformación del conjunto de las funciones que caracterizan al proceso natural de reproducción de la vida animal” (Inclán, 2012: 24-25).

El comportamiento que se basa en esa estructura repetitiva en la que se manifiestan relaciones de complementariedad y oposición que se enfrentan entre sí, constituye la identidad como especie animal; es un “principio de identificación global y de individuación diferencial”. Pero este comportamiento no está determinado de por sí; en él aparece otro principio, el de la libertad. La organización del ser humano en sociedad y el cómo realiza esta organización es una parte de su identidad como humano, pero no son rasgos definitorios de la misma “ni tienen por tanto una vigencia instintiva. Su identidad está en juego: no es un hecho dado” (Echeverría, 1998: 165-166). Tiene que concretarse siempre nuevamente: “porque para el ser humano reproducirse, producir y consumir la forma de su existencia, no equivale a perpetuarla automáticamente, sino a crearla y reinventarla constantemente, a través de un proceso, siempre renovado, de codificación de su socialidad” (Inclán, 2012: 25). Echeverría lo dice de la siguiente forma: “Lo que ella fue en un ciclo reproductivo es un antecedente que condiciona, pero no obliga a lo que habrá de ser ella en un ciclo posterior” (Echeverría, 1998: 165-166). El conjunto de relaciones existentes en el grupo debe de ser sintetizado por el sujeto. A esto Bolívar Echeverría lo llama “socialidad”, y es ésta la que debe de ser concretada por el sujeto. En la vida cotidiana tal socialidad, que se da a través de la producción, toma cuerpo en las instituciones jurídicas y formas de gobierno.

De esta manera, Echeverría llega a la conclusión de que el *telos* estructural del comportamiento del ser humano (social) difiere de aquel que se presenta en la “dimensión puramente animal de la naturaleza”; el fin de ese comportamiento va más allá de la conservación de la socialidad

que existe en la organización animal, busca la “fundación y re-fundación constante de ese principio”. Esto trae un sentido peculiar de la reproducción social que conlleva a la consecuencia de que en el enfrentamiento que el ser humano tiene con la naturaleza ya no sólo se manifieste en la acción que éste ejerce sobre ella, sino de que exista otra clase de enfrentamiento –también natural–: el enfrentamiento del sujeto con su socialidad. Si la reproducción se basa en la reacción favorable de la naturaleza, la socialidad, siendo parte de esa misma naturaleza, conlleva la revaloración de lo que es “favorable” cuando en ésta el sujeto redefine su identidad (Echeverría, 1998: 167). Lo que lleva a la redefinición de la identidad es la caducidad de la forma de organización o la novedad en ella cuando ésta ya no adquiere los beneficios en la relación existente con la naturaleza o encuentra formas de conseguir reacciones más favorables de ella:

Producir y consumir transformaciones de la naturaleza resulta ser, simultáneamente y, sobre todo, ratificar y modificar la figura concreta de la sociabilidad. Dos procesos en uno: en la reproducción del ser humano, la reproducción física de la integridad del cuerpo comunitario del sujeto sólo se cumple en la medida en que ella es reproducción de la forma política (*polis*) de la comunidad (*koinomía*). Proceso dual que es siempre contradictorio, por cuanto su estrato “político” implica necesariamente una exageración (*hybris*), un forzamiento de la legalidad propia de su estrato físico (Echeverría, 1998: 167-168).

Hasta el momento podemos apreciar que existe una “forma natural” de la reproducción de la sociedad que es la descrita en las líneas anteriores. En ella los individuos se relacionan en formas de convivencia que los clasifican en su intervención “tanto en la actividad laboral” como en el “disfrute”. Para el ser humano la relación con la naturaleza se da a la hora de trascender a ésta, con lo cual construye un orden social autónomo que siempre se encuentra en constante revaloración. Por ello es que para Echeverría existe también un proceso de apropiación y producción a nivel semiótico, un significar el mundo (Inclán, 2012: 25).

El modo de producción capitalista viene a romper esta forma y “se establece como una fuente autónoma de determinación –de sobredeterminación– de la figura concreta de la sociedad”. Las relaciones de producción y consumo aparecen como una entidad ajena al sujeto, “dotada de capacidad formadora”; éstas se enajenan de la “forma natural” de la sociedad, “se vuelven sobre de ella y

la obligan a de-formar su actualización de la estructura del proceso de reproducción social” (Echeverría, 1998: 158).

La concreción en la vida social en el capitalismo se compone por dos formas: una primaria, de orden “social-natural”, y una secundaria en la que no existe esta necesidad “social-natural”; concreción que resulta compleja y contradictoria nuevamente. La primera, en su constitución social natural, busca la imagen ideal de una sociedad como “totalidad cualitativa”; la segunda, la que está impuesta por las relaciones de producción y consumo en las que el valor producido se valoriza, busca la acumulación de capital. “La meta de la primera, la única que interesa al sujeto social en cuanto tal, sólo puede ser perseguida en el capitalismo en la medida en que, al ser traducida a los términos que impone la consecución de la segunda, es traicionada en su esencia” (Echeverría, 1998: 158-159). En el capitalismo, la reproducción de la sociedad subordina su “forma natural”, haciendo lo mismo con su carácter cualitativo; la actualización de la forma de la sociedad sólo persigue la meta de la forma secundaria antes mencionada. Al hacer esto, la relación con la naturaleza –tanto la que existe fuera del grupo como la que se encuentra en la organización natural– se subordina a los intereses del capital.

En el análisis del valor de uso elaborado por Echeverría aparece un momento que a menudo es olvidado: la etapa de consumo. Por esto mismo, nuestro autor se enfoca enseguida en establecer la dualidad “trabajar y disfrutar” como un proceso unificado para la explicación de la reproducción. Producir y consumir son parte de un mismo movimiento, el de la reproducción. Se da primacía al consumo en la teoría echeverriana, ya que la producción, la fase de trabajo, es también parte del consumo, es el consumo productivo¹, mientras que el consumo como tal es visto como consumo improductivo o fase de disfrute. Entre estas dos fases aparece el “objeto práctico” o bien producido, que es resultado de la primera fase y es condición de la segunda (Echeverría, 1998: 168-169).

Existe una línea que divide las dos fases, que es a la vez una representación del flujo de bienes producidos; éstos son una realidad que asegura la continuación del proceso o la repetición de los momentos reproductivos. Los bienes que se producen pueden ser de dos orígenes distintos: el primero de “bienes o condiciones con valor de uso espontáneo o directamente naturales”, y el segundo,

¹ Para más información sobre el concepto de “consumo productivo”, véase el capítulo uno del segundo tomo de *El capital*: “El ciclo del capital-dinero”.

proveniente del trabajo, son “productos o transformaciones accidentales que el sujeto provoca en la naturaleza” (Echeverría, 1998: 169). Los bienes que son resultado del segundo origen pueden, en algunos casos, ser perjudiciales para el sujeto, ya que quizá representen una destrucción de la naturaleza. El sujeto acá tiene una tarea, la transformación de la naturaleza. Pero ésta no es una empresa libre, ya que los valores de uso con los que se forman los bienes, dice Echeverría, son siempre concretos y determinan “la forma que habrá de tener el sujeto que lo consuma” (1998: 170).

Bolívar cita a Marx cuando dice que el “trabajar tiene una dimensión *poiética*; su dar forma es un *realizar*” (1998: 170). Cuando un sujeto produce, lo que hace es construirse a sí mismo: “Al usar esa cosa y no otra que pudo estar en su lugar, el sujeto no sólo satisface su necesidad general –animal– de ese tipo de cosas, sino su necesidad de la forma de esa cosa concreta” (1998: 170). La necesidad del sujeto es la que da forma a los productos, según Echeverría, y con esto el proceso de reproducción social da forma al proceso de trabajo. En las sociedades capitalistas ocurre algo parecido, sólo que en ese caso la producción toma la forma que la necesidad de la reproducción del capital va exigiendo. Para Echeverría, producir “es objetivar, inscribir en la forma del producto una intención transformativa dirigida al sujeto mismo en tanto que consumidor; intención que se subjetiva en el momento en que éste usa [...] de manera adecuada ese producto en calidad de bien [...], absorbe la forma de la cosa y se deja transformar por ella” (1998: 171).

La dinámica de la producción y consumo abarca en la obra de Echeverría también el sentido semiótico, que es parte igual del “sentido característico del proceso de producción como proceso propiamente humano o social” (Echeverría, 1998: 180). Tal proceso semiótico se encuentra fuera de la naturaleza, es un proceso, en definitiva, humano al que Echeverría denomina “proceso semiótico independiente” (181). Producir y consumir objetos, como ya se ha mencionado, es producir y consumir significaciones. El que produce comunica, pero ¿qué es lo que produce y comunica? Echeverría responde que éste “propone a otro un valor de uso de la naturaleza”. Del otro lado de la moneda, se encuentra el consumidor, quien se encarga de interpretar y “validar ese valor de uso encontrado por otro” (1998: 182). Cuando el ser humano se apropia de la naturaleza, la convierte en significativa.

Pero para esto es necesario dar una forma a lo que se produce; ésta se ve limitada por un código que es el que le da forma a todo aquello que se encuentra en la naturaleza. La elección de la forma no es arbitraria del todo:

La elección de una posibilidad de forma implica necesariamente una ratificación o una impugnación de todo el horizonte de posibilidades de forma; un subrayar o un modificar la línea que demarca la frontera entre lo que es forma en general y lo que no lo es. Por ello, la dimensión semiótica del proceso de producción social consiste en un producir-cifrar y un consumir descifrar objetos-significaciones que sólo puede llevarse a cabo en la medida en que usa un código diferente de todos los que rigen el comportamiento de los seres vivos puramente naturales; un código que, al ser empleado para construir el sentido de las cosas, exige ser él mismo, simultáneamente, *re-constituido*, reafirmado con la misma o con otra constitución. El proceso de producción/consumo como proceso de comunicación/interpretación es así un proceso no sólo de significar sino igual de *metasignificar* (1998: 186).

Para Echeverría la dimensión semiótica de la vida social no se distingue del proceso práctico de la producción y consumo. Existe una dualidad en tal proceso, un ser físico y otro político. La dimensión semiótica es el modo en que esta dualidad “caracteriza a la realización efectiva de todos los actos, tanto del sujeto global como de los sujetos individuales” (1998: 191). Para que dentro de esa dualidad lo político sobresalga sobre lo físico es necesario que el proceso de comunicación/interpretación se cumpla de manera independiente respecto del otro proceso de producción/consumo. ¿A qué se refiere esto? A la existencia “autónoma de la dimensión semiótica de la existencia social” (1998: 191). Es en este momento donde aparece la importancia del lenguaje en la obra de Echeverría, ya que el ser humano, al ser un animal político, es al mismo tiempo un animal dotado de lenguaje.

El lenguaje es también un proceso de producción y consumo de objetos. La transformación de la naturaleza es hecha por el hablante con un destinatario: aquel que escucha. ¿En qué consiste esta transformación? El hablante “modifica el estado acústico de la atmósfera, y ese cambio, ese objeto, es percibido y consumido como tal por el oído del otro” (1998: 191-192). Lo característico de esa transformación descansa sobre la conjunción de un mínimo de practicidad con un máximo de “semiotividad”. Porque la transformación de la atmósfera acústica representa para las necesidades y para las capacidades de producción poca importancia práctica. Sin embargo, la significación de dicha transformación es “especialmente densa” (1998: 191). Y es

que en el lenguaje existen formas o significaciones resultado de la articulación de esa extraña materia, el estado acústico, que son mucho más vastas que los producidos con cualquier otro objeto. Para dejar esto claro, podemos decir que el número de significaciones es incluso mayor que el número de objetos producidos.

Una de las características de lo humano es, según Echeverría, producir y reproducir la forma de su socialidad; esta dinámica se manifiesta en la producción y el consumo que alcanza una dimensión semiótica; el lenguaje se convierte, de esta manera, en la “instancia en la que el auto-proyectarse y el auto-realizarse del sujeto social encuentra su “instrumento” más adecuado” (1998: 193). Por esto mismo, “Imaginar es negar y trascender la ‘forma’ dada mediante la composición de otra posible” (193). Al imaginar, la reproducción física es subordinada por la reproducción política y no consiste sólo en imaginar formas cualitativamente diferentes de la “practicidad del objeto”; esto puede realizarse en la nada, despreocupándose de las limitaciones físicas y sociales. Lo que acontece en el lenguaje es importante porque siempre existe una dinámica entre el hacer y el decir; todo lo que existe en el lenguaje representa, ya sea de forma directa o indirecta, una proyección o realización práctica. El lenguaje adquiere, de esta forma, una dimensión semiótica que se liga a una dimensión materialista de las representaciones que en él se establecen.

Para finalizar este apartado, debemos hablar sobre lo que Echeverría considera como la figura elemental del valor de uso. Para nuestro autor, la libertad es el “hecho característico de la existencia humana” (1998: 194). La reproducción social es aquel proceso que subordina de manera estructural el estrato físico al estrato político. Dada esta subordinación, Echeverría llega a la conclusión de que existe un conflicto fundamental: “el conflicto entre lo social como forma y lo natural como sustancia formada” (194). Lo social y lo natural van de la mano, lo segundo rige a lo primero, “pero lo social no es continuación de lo natural” (194). Lo social siempre parte de lo natural, pero creando a partir de ella un “orden autónomo”. Echeverría explica esa creación nueva en la naturaleza:

El proceso de reproducción social *trans-naturaliza* el cumplimiento de todas y cada una de las funciones propias del proceso de reproducción vital. Desde la perspectiva de la naturaleza, es una “perversión” de lo animal. La producción/consumo del alimento, la convivencia gregaria, la procreación, el mantenimiento de la especie, en general,

son funciones que el ser humano debe cumplir, pero que él las cumple no por sí mismas sino por algo que escapa al animal, que es extraño a su universo: la “producción” y el “consumo” de la forma de la socialidad (1998: 195).

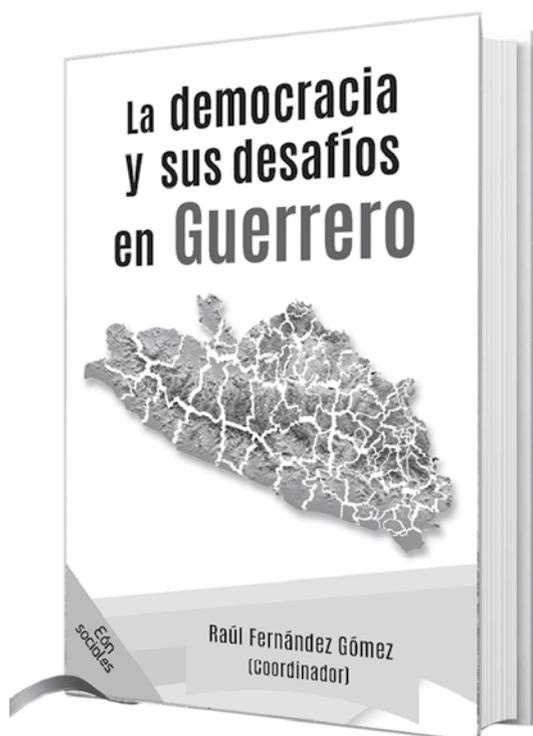
A través del conflicto antes descrito, el de la trans-naturalización, se llega a la “forma social-natural” (195); ésta es múltiple debido a que se realiza desde la “auto-elección originaria” o una “elección de identidad” y tiene su lugar en una situación particular que la hace posible. Existe un marco de “condiciones y acontecimientos naturales” que pueden ser étnicos o territoriales. Para Echeverría, la forma social-natural significa para el ser humano un pacto consigo mismo, pacto que implica la autoafirmación “como garantía de supervivencia” (1998: 195-196). El ser humano debe conservar aquel acto de transnaturalización en el que hizo

una elección de lo rescatable y lo desperdiable dentro de la naturaleza.

Para concluir, es preciso señalar que, como lo menciona nuestro autor, el concepto de “forma natural” en el discurso de Marx no hace referencia a un modo simple o “paradisiaco de existencia” del que el ser humano haya sido expulsado cayendo en el castigo que significaría la vida capitalista. La forma natural es conflictiva por sí misma, “tanto la felicidad como la desdicha son posibles en ella” (1998: 196). Liberar la forma natural de la subordinación en que el capitalismo la ha mantenido no se traduce en un mundo ideal precisamente, sino en la entrada del ser humano en una historia diferente, historia en la que él vivirá un drama propio y no uno ajeno “que lo sacrifica día a día” (1998: 197). Liberar la forma natural significa para el ser humano la oportunidad de salvarse de la destrucción.

Novedad

Ediciones
EÓN



La democracia y sus desafíos

Raúl Fernández Gómez
(Coordinador)



De venta en Ediciones Eón:
Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, alcaldía Benito Juárez, Tel. 5604-1204
y en www.edicioneseon.com.mx • www.amazon.com

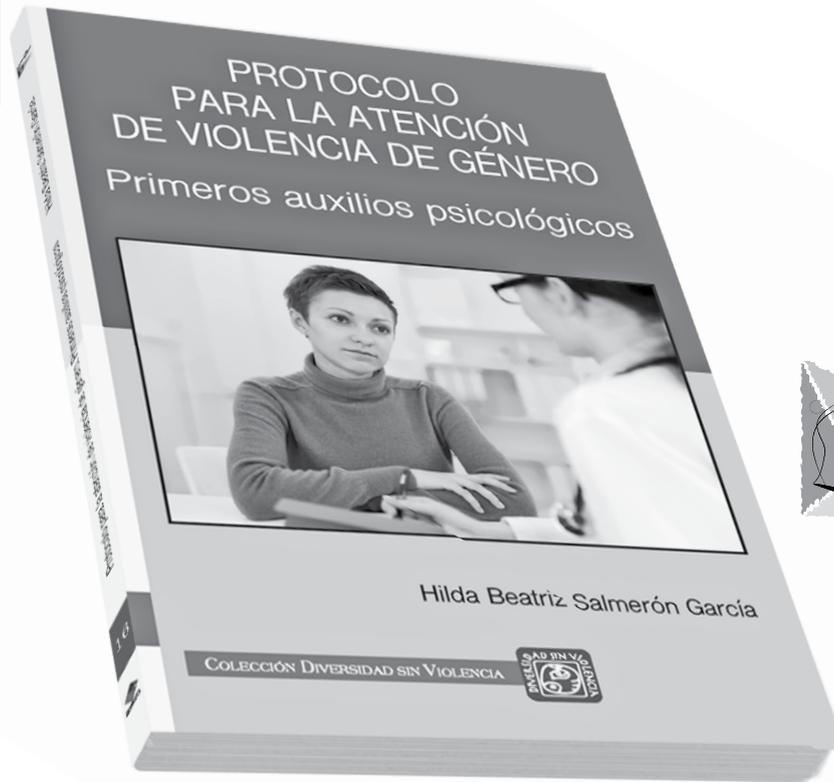
El Cotidiano 223 • 91

Novedad editorial

Protocolo para la atención de violencia de género

Hilda Beatriz Salmerón García

(104 pp.)



De venta en Ediciones Eón:
Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, alcaldía Benito Juárez, Tel. 5604-1204
y en www.edicioneseon.com.mx • www.amazon.com

Estrategia de innovación y crecimiento: el estudio de caso de la empresa Medtronic

I. Alain Andrade Avalos*

L. Daniela Macías Guevara**

Griselda Martínez Vázquez***

Este trabajo analiza el caso de Medtronic, una empresa dedicada a la producción de dispositivos médicos, tomando como punto de partida los modelos sistémicos de planeación estratégica enfocados en la tecnología y el desarrollo de producto. Asimismo, se analizan el ambiente interno de Medtronic, el ambiente de selección y el ambiente externo, los procesos de desarrollo de capacidades mediante adquisición de empresas y centros de I+D. Finalmente, se presenta una descripción de los efectos financieros a los que se enfrenta Medtronic y las oportunidades que la adquisición de Covidien le han brindado.

Introducción

Las tecnologías sanitarias son esenciales para un sistema de salud en funcionamiento. Los dispositivos médicos, en particular, son cruciales en la prevención, diagnóstico y tratamiento de enfermedades, así como en la rehabilitación del paciente (WHO, 2017). Los productos tecnológicos más conocidos son, entre otros,

marcapasos, instrumentos de imagen, máquinas de diálisis e implantes.

Para este trabajo, se tomará como estudio de caso a la empresa líder a nivel mundial en producción y ventas de dispositivos médicos, Medtronic. De acuerdo con datos de la Medical Product Outsourcing (2019), una fuente de información en línea líder sobre información en tecnologías médicas, Medtronic realizó ventas por \$30.6 billones de USD en el año fiscal 2018, seguida por la empresa Johnson & Johnson, que generó \$27 billones de USD en el mismo periodo, habiendo sido esta empresa la líder en ventas durante los años anteriores a este reporte.

La tecnología moderna está contribuyendo fuertemente a la producción de varios tipos de dispositivos médicos a un ritmo tan acelerado, que

el dispositivo más reciente se vuelve obsoleto en poco tiempo (WHO, 2010); por esta razón, las empresas fabricantes de este tipo de dispositivos, como Medtronic, deben mantenerse a la vanguardia en términos de tecnología si es que quieren mantenerse vigentes y con una posición competitiva en el sector.

De entre las causas de muerte globales en 2016 en el mundo, las cardiopatías isquémicas y las enfermedades cerebrovasculares; las enfermedades pulmonares y relacionadas con las condiciones de tráquea, bronquios y cánceres de pulmón; además de la diabetes mellitus, se encuentran como las más mortales en los últimos 15 años. Las cardiopatías y las enfermedades cerebrovasculares representaron 15.2 millones de muertes combinadas en 2016 (WHO, 2018). El

* Maestría en Economía, Gestión y Políticas de la Innovación, UAM-Xochimilco. E-mail: <2183805470@alumnos.xoc.uam.mx>.

** Maestría en Economía, Gestión y Políticas de la Innovación, UAM-Xochimilco. E-mail: <2183805578@alumnos.xoc.uam.mx>.

*** Profesora/Investigadora de la Maestría en Economía, Gestión y Políticas de la Innovación, UAM-Xochimilco. E-mail: <grismar@correo.xoc.uam.mx>.

principal giro de Medtronic es la producción de dispositivos cardíaco-vasculares, lo que potencialmente ayuda al posicionamiento de la compañía en el sector biomédico.

El objetivo del presente trabajo es analizar el caso de Medtronic, líder mundial en el sector biomédico, desde la perspectiva de corrientes teóricas administrativas estratégicas, tales como la teoría de gestión de la innovación de Dodgson (que nos permite analizar el contexto de Medtronic, tanto interno como externo), y haciendo referencia a la gestión de tecnología y procesos de innovación empresarial internos teóricos propuestos por COTEC, podremos elaborar un diagnóstico de su situación actual interna, identificando posibles problemas, sus causas, así como alternativas de solución a ellos, integrando la información recabada.

Es pertinente mencionar que el foco de atención del presente estudio de caso será la compra de Covidien (empresa de origen irlandés productora de utensilios quirúrgicos) en 2015, ya que ha fungido como una de las estrategias de negocio, en términos de diversificación de producto y de mercado, más significativas para Medtronic.

El impacto directo de esta adquisición será analizado desde los enfoques teóricos mencionados anteriormente. La metodología empleada en este trabajo es el de estudio de caso, porque es una de las herramientas más eficaces para llevar a la práctica la administración estratégica y sus conceptos principales en situaciones de negocios de la vida real.

Modelo de negocio de Medtronic

Medtronic es una empresa que fue fundada en el año de 1949 por Earl Bakken y su cuñado Palmer Hermundslie (Medtronic, *Celebrating*, 2019). El primer producto de gran impacto que la empresa puso en el mercado fue un marcapasos con batería portátil. Durante el mandato de Bakken, Medtronic gastó mucho dinero en actividades de I+D, mejora de instalaciones, contratación de personal, presentaciones en ferias comerciales, lazos de cooperación con otras organizaciones orientadas a la investigación y otros componentes importantes del negocio (Bakken, 1999). Puede identificarse entonces con estas acciones una estrategia de innovación en el modelo de negocio de Medtronic, que determina tanto la manera en que los productos de la compañía llegan al mercado, como la alineación de

los componentes internos, condensados en la estructura de la empresa, para contribuir al logro de los objetivos de la organización. En 1984 Bakken se retira como CEO de Medtronic; sin embargo, continuó en la mesa directiva hasta 1994 (Casselmann, 2018).

En junio del 2011, Omar S. Ishrak se convierte en el CEO de Medtronic, siendo previamente CEO de GE Healthcare Systems. Omar ha orientado a la compañía a tres estrategias clave: Innovación en las terapias, Valor económico y Globalización (Medtronic, *Leadership*, 2019). En 2014, Medtronic había acordado comprar Covidien Plc por 42 mil novecientos millones de dólares en efectivo y acciones, trasladando su base ejecutiva a Irlanda en la última transacción, con el objetivo de reducir las tasas de impuestos corporativos en el extranjero (Kelly y Roumeliotis, 2014). La tasa impositiva corporativa de Medtronic, ahora de alrededor de 18%, no cambiaría mucho; se estima que el acuerdo reduciría de 2 a 3 puntos porcentuales la tasa de impuestos corporativa, a 16% (Kelly y Roumeliotis, 2014).

La fusión de Medtronic y Covidien, un fabricante de dispositivos utilizados en una variedad de procedimientos quirúrgicos, también tiene como objetivo generar un competidor cercano en tamaño para el negocio de dispositivos médicos del líder de la industria Johnson & Johnson, lo que se traduce como una estrategia implementada por Medtronic con el objetivo de generar competitividad en comparación con su competidor más importante, mejorando así su posición en el mercado global de producción de este tipo de dispositivos.

Muchos de los productos fabricados por Medtronic fueron diseñados a través de la investigación y el desarrollo (I + D) de Medtronic, mientras que otros se obtuvieron a través de adquisiciones de otras compañías de dispositivos médicos más pequeñas, pero que representaban de alguna manera una competencia para esta empresa, además de poseer un potencial estratégico tecnológico que pudiera complementar el propio.

Análisis de la situación, modelo de negocio

Medtronic tiene cuatro segmentos operativos distintos que se explican a detalle a continuación; se encuentran ordenados con base en las ventas anuales (datos obtenidos del Reporte anual de Medtronic para el año fiscal 2018):

Tabla I Ingresos mundiales por grupo de productos para el año fiscal 2018	
<i>(En miles de millones USD)</i>	<i>FY18</i>
Grupo cardíaco y vascular	\$ 11,354
Grupo de terapias mínimamente invasivas	\$ 8,716
Grupo de terapias restaurativas	\$ 7,743
Grupo de diabetes	\$ 2,140

Fuente: Elaboración propia con base en datos del reporte anual de Medtronic FY2018.

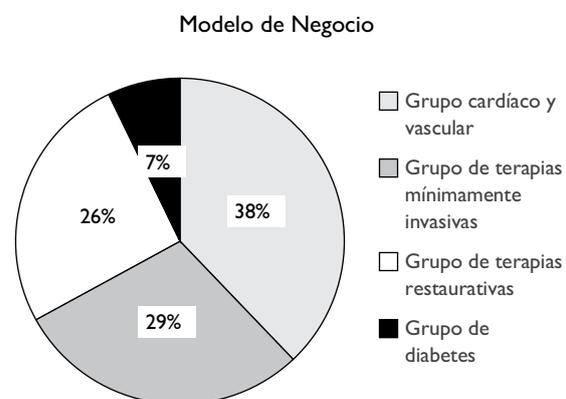
1. *Grupo cardíaco y vascular.* Con un total de \$11.3 mil millones en ventas, este es el segmento operativo más grande de Medtronic. Consiste en productos relacionados con el diagnóstico, tratamiento y manejo de problemas cardíacos, tales como monitores cardíacos, válvulas cardíacas transcáteter y endoprótesis endovasculares. Sus competidores en este segmento son Abbott Laboratories (Abbott), Boston Scientific Corporation (Boston Scientific) y LivaNova PLC (Medtronic, 2018).

2. *Grupo de terapias mínimamente invasivas.* Como el segundo segmento operativo más grande de Medtronic con ventas netas de \$8.7 mil millones en 2018, el grupo de terapias mínimamente invasivas comenzó una vez que Medtronic adquirió Covidien. Los principales competidores en esta área son Johnson & Johnson, Boston Scientific y Baxter International Inc. (Medtronic, 2018).

3. *Grupo de terapias restaurativas.* Representa \$7.7 mil millones en ventas netas para Medtronic. Sus productos incluyen dispositivos médicos e implantes utilizados en la columna vertebral y el cerebro; es el que ha crecido menos de los cuatro segmentos operativos, en 2%, en el último año. Los competidores principales en este segmento incluyen a Johnson & Johnson, Boston Scientific, Abbott y Stryker Corporation (Stryker) (Medtronic, 2018).

4. *Grupo de diabetes.* Es el más pequeño de los segmentos, con ventas netas de \$2.1 mil millones en 2018. Sus productos incluyen terapias con bomba de insulina, sistemas de monitoreo de glucosa y software de administración de terapia (Medtronic, 2018). Ha experimentado un crecimiento mínimo. Los competidores incluyen a Johnson & Johnson, DexCom, Inc. y Tandem Diabetes Care Inc.

Figura I
Porcentaje por grupo de productos



Fuente: Elaboración propia con base en datos del reporte anual de Medtronic FY2018.

Estructura organizacional de Medtronic

Cultura organizacional

Medtronic incorpora un enfoque proactivo para la ciudadanía corporativa, es decir, una cultura colaborativa de innovación, responsabilidad en el mercado, administración ambiental y liderazgo global para abordar las enfermedades crónicas (Medtronic, Medtronic, 2019). Weber (1947), retomado por Hall (1996), diferencia a lo que él llama “grupo corporativo” de otras muchas formas de organización social, ya que dicho término implica una relación de tipo social cerrada y limitada, por medio de reglas o normas impuestas por individuos específicos que fungen como líderes o cabezas de organizaciones de ese tipo (Hall, 1996). La autoridad vertical está presente en todos los aspectos de la estructura organizativa. La mayoría de los empleados no se alejan mucho del propósito de la compañía y la declaración de misión.

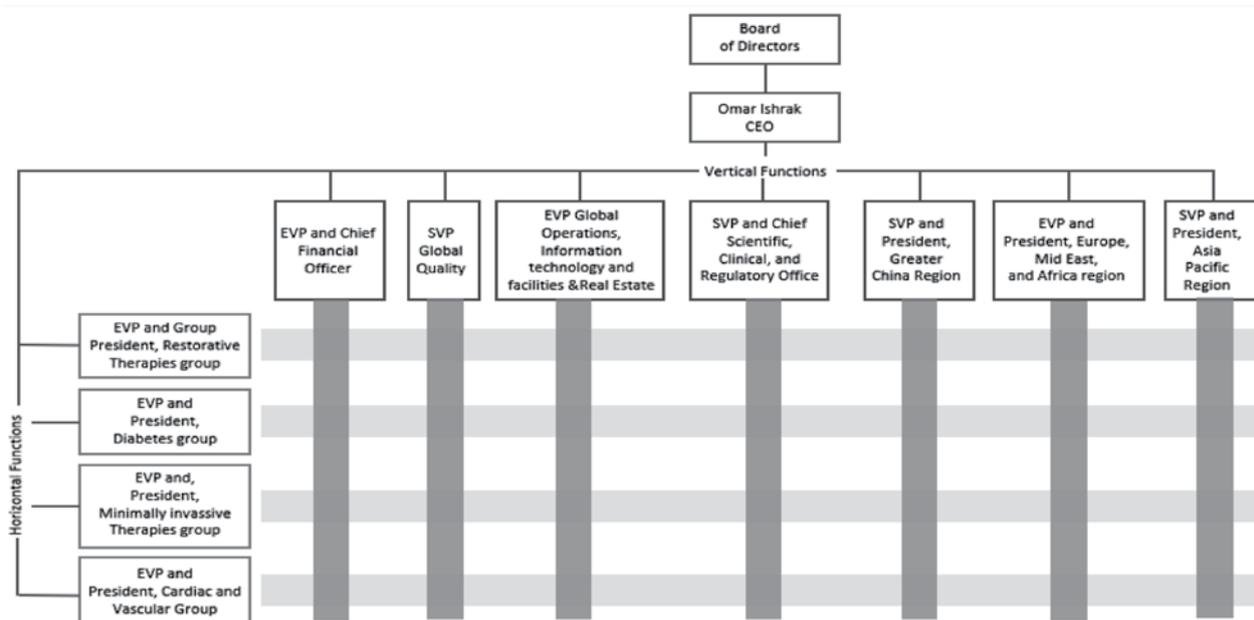
Estructura corporativa

Medtronic utiliza una estructura organizativa matricial para poder satisfacer las necesidades de esta empresa en expansión global (Rosenbaum, 2016). La estructura matricial de la compañía utilizada es de naturaleza mecanicista con estructuras de autoridad bien definidas con cientos de

productos que se venden en más de 150 países. La complejidad organizacional es significativa. La parte superior de la estructura de Medtronic comienza con Omar Ishrak, CEO (Chief Executive Officer, traducido como Director

Ejecutivo) de Medtronic. Además tiene 12 miembros de la junta independientes y 15 vicepresidentes que informan directamente a Ishrak (The Official Board, 2019) (véase Figura 2).

Figura 2
Medtronic Organization Chart (Rosenbaum, 2016) basado en información obtenida de los planes estratégicos por año fiscal de Medtronic 2016



Para este tipo de estructura corporativa son de suma importancia las capacidades dinámicas. Omar Shirak, como CEO de Medtronic, debe tener un alto conocimiento de los cambios que ocurren en el entorno para promover cambios en los recursos y las capacidades internas de la organización. En este sentido, los administradores y gerencia realizan vigilancia tecnológica del entorno para identificar las nuevas tendencias y las oportunidades, e integrar las nuevas ideas y conocimientos en las capacidades existentes, a fin de lograr una congruencia entre las capacidades y competencias de la organización con las condiciones dinámicas del entorno (Miranda Torrez, 2015). Por otro lado, la diversidad en las líneas de productos vuelve a la estructura compleja debido al control de cada línea de negocio por parte de la administración.

Las capacidades organizacionales de Medtronic son definidas mediante su capacidad para emplear sus activos, tangibles e intangibles, en realizar las tareas que mejoren

el desempeño y la productividad de otros recursos que posee la organización (Maritan, 2001). Las mismas han sido identificadas como una de las principales fuentes para la generación y el desarrollo de la ventaja competitiva ante los competidores. Estas capacidades son el resultado de procesos de aprendizaje organizacional, y del proceso de seleccionar y relacionar los recursos. Es decir, son los mecanismos de coordinación que permiten un uso más eficiente y competitivo de los activos de la organización (Miranda Torrez, 2015).

Por su parte, la estructura organizacional es de tipo orgánica, ya que si bien existe una clara definición de las áreas y de los objetivos de cada EVP (Executive Vice President, Vicepresidente ejecutivo) y SVP (Senior Vice President, Vicepresidente sénior) ante la organización, también existe una baja formalización, ya que los procesos organizacionales deben estar redefiniéndose constantemente, es decir, deben adaptarse; esta situación genera una descentralización

en las decisiones y facilita el flujo de conocimiento, motivo por el cual la especialización y la diferenciación vertical tienden a disminuir (Marín-Idárraga & Cuartas-Marín, 2014).

Medtronic y sus objetivos estratégicos generales

Objetivos estratégicos

Hay varias áreas en las que Medtronic puede mejorar como empresa. Una de ellas es su crecimiento en los mercados emergentes. A partir de 2017, sus ventas netas en los mercados emergentes representaron sólo 13% de sus ventas netas totales. Un aumento en los esfuerzos de marketing y ventas en estos mercados permitiría a Medtronic expandir su base de consumidores al tiempo que crea barreras de entrada para otras compañías al solidificar su marca en ese

mercado. Los mercados emergentes incluyen los países de Medio Oriente, África, América Latina, Europa del Este y los países de Asia que no están incluidos en los mercados desarrollados no estadounidenses.

La Figura 2 muestra los países en los que Medtronic tiene presencia, denotando en ■ los países de América sin contar Estados Unidos; en ■ los países europeos; en ■ los países asiáticos; en ■ los países africanos, y finalmente en ■ los países de Oceanía donde Medtronic tiene presencia.

El objetivo estratégico para 2019 consiste en la disminución de la dependencia de los mercados estadounidenses. Recientemente, la adquisición de Covidien le permitió expandirse a mercados no estadounidenses, pero 53% de sus ventas netas fueron en Estados Unidos en 2018. Si el porcentaje de las ventas netas en EU disminuye como resultado de vender más productos en mercados no estadounidenses, este objetivo se cumplirá.

Figura 3
Presencia mundial de Medtronic



Fuente: Elaboración propia con base en datos del reporte anual de Medtronic FY2018.

Estudio de caso: compra de Covidien por parte de Medtronic

Para explicar el modelo de gestión de Medtronic y su comportamiento hacia el exterior, usaremos el modelo teórico

de tres objetivos analíticos de Gestión de la Innovación de Dodgson, Gann y Phillips. Estos objetivos analíticos son Economía evolutiva, Capacidades dinámicas y Gestión de la innovación. La Tabla 2 muestra las características que presenta cada objetivo analítico y sus características inherentes.

rentes. Este modelo toma como eje central a la innovación, así como Medtronic mantiene a la innovación como el pilar de su crecimiento económico. A su vez, Dodgson, Gann y Phillips definen la Economía evolutiva, las Capacidades dinámicas y la Gestión de la innovación como sigue:

La economía evolutiva tiene que ver con el proceso dinámico por el cual las economías se desarrollan y cambian, y las influencias transformadoras del emprendimiento,

el cambio tecnológico y la recombinación de las rutinas organizacionales. La teoría de las capacidades dinámicas se refiere a la capacidad de las organizaciones para reconstruir sus fuentes para adaptarse a entornos cambiantes e inciertos. El objetivo de gestión de la innovación se aplica mucho más, pero dibuja una serie de marcos analíticos, tales activos complementarios y capacidad de absorción, que también conforman la teoría de las capacidades estratégicas (Dodgson, Gann, & Phillips, 2014).

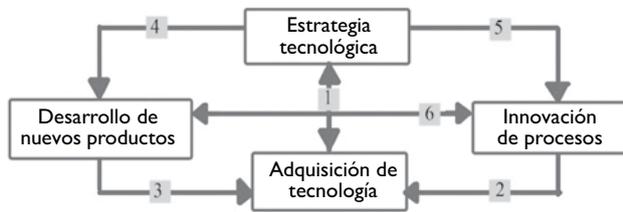
Tabla 2 Objetivos analíticos del modelo de gestión de la innovación de Dodgson (2014)		
<i>Objetivos analíticos</i>		
<i>Economía evolutiva</i>	<i>Capacidades dinámicas</i>	<i>Gestión de la innovación</i>
<i>Crear variedad</i> Nuevas firmas, tecnologías y modelos de negocio	<i>Búsqueda de nuevas oportunidades de mercado</i> Crear, acceder y movilizar recursos necesarios para explotar oportunidades seleccionadas	<i>Crear opciones</i> Búsqueda de oportunidades innovadoras: internamente y externamente
<i>Seleccionar y eliminar</i> Decisiones por inversores, clientes, reguladores y socios	Capacidad absorbente	
	<i>Crear y capturar valor</i> Modelos de negocio de dispositivos para producir resultados que brinden valor Desarrollar capacidades específicas y generar ingresos para mantener los retornos Complementar las actividades de las organizaciones en co-evolución	<i>Seleccionar innovaciones a perseguir</i> Evaluación y selección de estrategia/riesgo Configurar e implementar Recursos y capacidades
	Activos complementarios	
	Proteger a través de patentes	Captar valor Producir distintas ventajas Crear estándares
<i>Propagar</i> Seleccionar innovaciones Reinvertir para crear más variedad	<i>Adaptar</i> Capacidades para cambiar el entorno del mercado	<i>Construir capacidades</i> A través de la cartera de innovación
<i>Aprender</i> Mejoras dinámicas en economía a través de la destrucción creativa	<i>Aprender</i> Aprendizaje organizacional en rutinas	<i>Aprender</i> Evaluar retornos y revisar desempeños

Para la realización de un análisis de la gestión de la innovación, usaremos el modelo COTEC (Figura 4), que nos permite explicar el comportamiento estratégico de Medtronic y el tema central del modelo, que es la estrategia tecnológica, además de su interdependencia y dinamismo con otros tres agentes, el desarrollo de nuevos productos, innovación de procesos y la adquisición de nueva tecnología:

Estos cuatro agentes son actividades que forman parte de la gestión tecnológica, pero sumados a través de las 6 operaciones, que se describen a continuación, proveen a la compañía el éxito en el sector:

1. La estrategia enfoca la adquisición de tecnología en áreas tecnológicas específicas acordes con los objetivos empresariales y marca los métodos apropiados (como

Figura 4
Modelo teórico de Gestión de la tecnología y procesos de innovación empresarial



Fuente: Fundación COTEC, 1999.

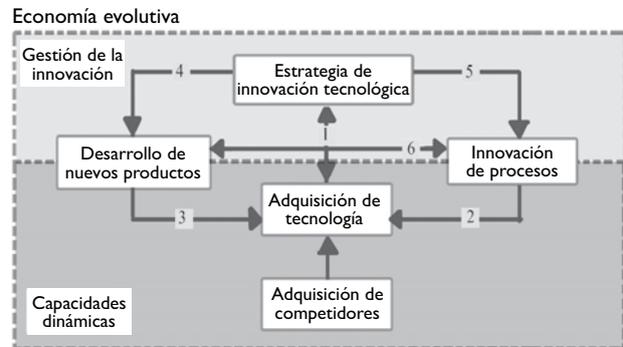
- programas de I+D, concesión de licencias, trabajo en redes y colaboraciones).
2. Las necesidades de la innovación de procesos generan una demanda de recursos y de adquisición de tecnología.
 3. Las necesidades de desarrollo de nuevos productos generan demandas de recursos y de adquisición de tecnología.
 4. La estrategia centra el desarrollo de los nuevos productos.
 5. La estrategia indica los criterios de mejora en el rendimiento para encauzar el esfuerzo de innovación de los procesos.
 6. El desarrollo de nuevos productos necesita nuevas capacidades en los procesos, y la innovación de procesos facilita el desarrollo de nuevos productos (Fundación COTEC, 1999).

La adquisición de tecnología a través de Covidien genera la oportunidad a Medtronic, dado el modelo de gestión de Dodgson, de desarrollar nuevos productos y de realizar innovación de procesos como efecto colateral. El modelo teórico de COTEC cambia de foco, de estrategia tecnológica a estrategia de innovación tecnológica que le permitirá liderar el sector biomédico y la apertura de nuevos mercados en economías emergentes y desarrollo de nuevos productos.

En la Figura 5 se puede apreciar cómo Medtronic emplea un modelo propio, el cual fue generado a partir de los dos modelos teóricos en discusión en este trabajo. El contexto evolutivo destaca el dinamismo del mercado y los agentes, la variabilidad del contexto, la selección y la eliminación de características dadas por los agentes y la propagación de la innovación. Esto permea la organización, la cual está centrada en dos condiciones fundamentales. La primera consiste en la gestión de la innovación como herramienta para la generación de tecnología e innovación

en el interior de la organización, mientras que la segunda tiene que ver con la habilidad que posee la empresa para adaptarse al contexto organizacional, a través de la generación de capacidades dinámicas como la búsqueda de nuevas oportunidades de mercado, la creación de valor y la adopción de nuevas tecnologías.

Figura 5
Modelo de gestión de la innovación propuesto para Medtronic



Fuente: Elaboración propia.

Para el caso de la compra de Covidien, la adquisición de competidores como medio de adquisición de tecnología y generación de capacidades dinámicas es claro. Esto permitió a Medtronic aumentar sus ventas a nivel global, así como producir y vender dispositivos con gran precisión, como los de tipo quirúrgico.

Caracterización del stock de recursos, capacidades y competencias distintivas de Medtronic

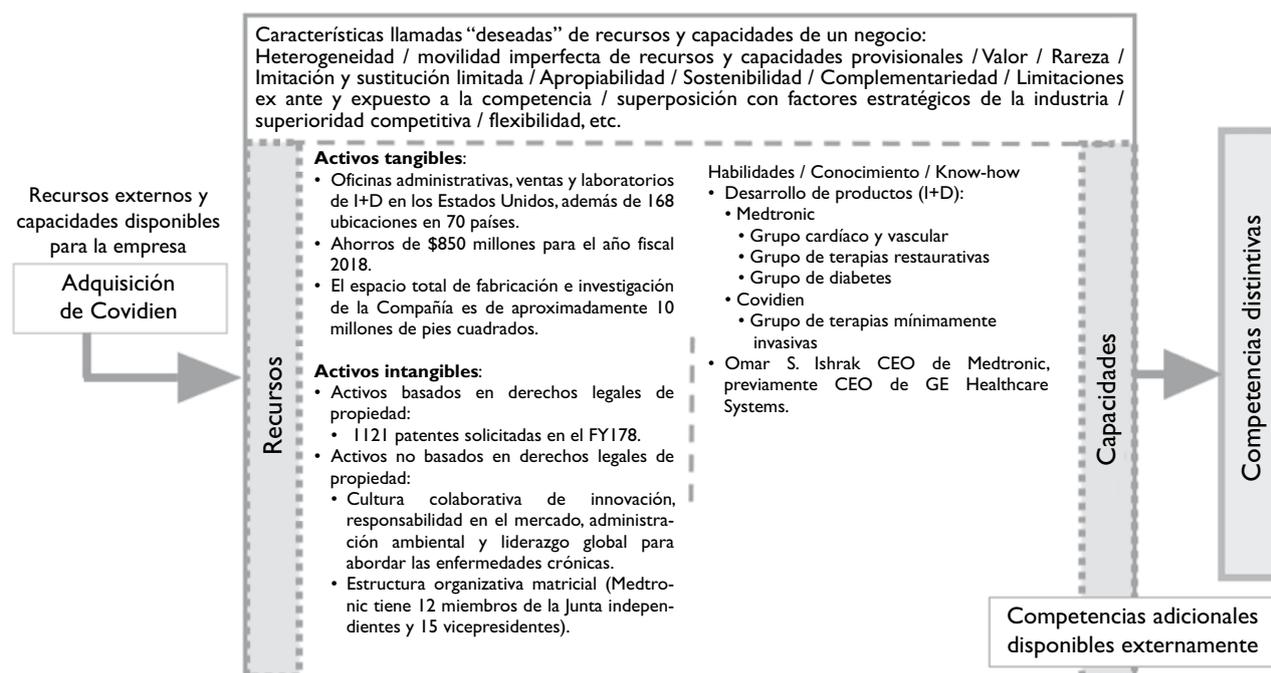
Las capacidades dinámicas y tecnológicas, habilidades y competencias que generan valor a la organización son indispensables para su éxito ante el mercado. Primero, hay recursos y capacidades, o activos que se dice que son “activos específicos de la empresa”, es decir, aquellos que la compañía posee o controla directamente de una forma u otra. Segundo, los activos “complementarios” contienen los recursos y las capacidades necesarias para el buen progreso de las actividades de la empresa, pero para los cuales no está necesariamente obligado a poseerlos o controlarlos directamente (Lavallée, 1999).

Medtronic detectó una falta de stock de recursos y competencias distintivas para posicionarse como el líder

en el sector de dispositivos médicos. Potencialmente, era capaz de desarrollar capacidades, pero dados los tiempos de mejora continua de sus competidores, además de los constantes cambios tecnológicos del mercado, las capacidades tecnológicas eran limitadas. Sin embargo, Medtronic, a través de la oficina de Vicepresidencia de Operaciones Globales, tecnología de la información e instalaciones y bienes raíces, realiza actividades exhaustivas de inteligencia tecnológica, que le permiten detectar tendencias tecnológicas y reconocer capacidades de competidores, además de detectar oportunidades en el mercado.

De la Figura 9, a partir de la compra de Covidien, se generaron diversos recursos que fueron previstos desde un diagnóstico realizado previamente por Medtronic. Posteriormente, el conocimiento interiorizado en la organización genera capacidades principalmente interiores, anteriormente discutidas en este estudio de caso, que generan valor. La creación de valor genera competencias distintivas de Medtronic y permite afianzarse con éxito en el mercado, llegando a ser la empresa líder en el sector en un periodo de 3 años.

Figura 9
Stock de recursos, capacidades y competencias distintivas de Medtronic



Fuente: Elaboración propia basado en el Modelo de Lavallé.

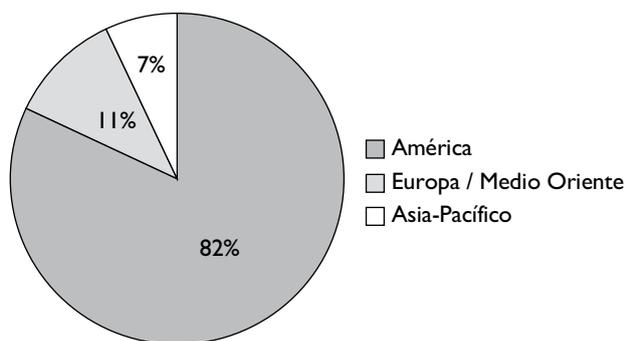
Adquisición de Covidien

Aunque se formó como Covidien en 2007, Covidien tiene sus raíces en 1903 cuando Henry P. Kendall se hizo cargo de una pequeña fábrica textil en Walpole, Massachusetts, Estados Unidos; la compañía desarrolló productos de salud e higiene. Para 1998, Kendall fue adquirida por Tyco Healthcare, convirtiéndose en la

base de su negocio. En 2007, Covidien se formó como un *spin off* de la empresa Tyco International con base en el negocio de atención médica. A finales de 2014, Covidien distribuía en más de 150 países a nivel mundial, con más de 39,000 empleados en más de 70 países (Trefis Team, 2014). Además, producía y tenía centros de I+D localizados en 28 países alrededor del mundo (figuras 10 y 11).

Covidien generó más de \$10 mil millones en ingresos en 2013 en comparación con los \$17 mil millones de Medtronic, con aproximadamente 50% de las ventas procedentes de fuera de Estados Unidos (Trefis Team, 2014). El acuerdo valora cada acción de Covidien en \$93.22, pagada por \$35.19 en efectivo y 0.956 acciones de Medtronic. La combinación deja a los accionistas de Covidien poseer aproximadamente 30% de la compañía combinada (Kelly y Roumeliotis, 2014).

Figura 10
Porcentaje de actividades de I+D y manufactura por región



Fuente: Elaboración propia usando datos del Reporte Anual de Covidien 2013.

Beneficios financieros

La compra de Covidien se realizó como una inversión de Medtronic. La inversión es básicamente una situación en la que una empresa adquiere otra empresa con sede en un país diferente con el fin de reducir sus tipos del impuesto de sociedades. Puede considerarse similar a otro método empleado por las grandes corporaciones para evitar impuestos llamado acuerdo *Double Irish*, donde la compañía desplaza sus ingresos de los países con impuestos más altos a los de impuestos más bajos a través de filiales creadas para ese fin (Trefis Team, 2014).

Un efecto directo positivo de la adquisición de Covidien se muestra en el incremento en las ventas a partir de 2014, que fue de \$17 billones de USD; para el año 2015, incrementó hasta llegar a los \$20.3 billones de USD; muestra del incremento constante es que para el año fiscal 2017 se generaron ventas por \$29.7 billones de USD. Este efecto es generado directamente por la adquisición de Covidien.

Sin embargo, el comportamiento de las ganancias no fue positivo en el mismo periodo de tiempo, sino que mostró un comportamiento oscilatorio (Figura 12). La compra de una firma ubicada en el Top 10 de empresas líderes en ingeniería biomédica implica una fuerte inversión por parte de la firma que la adquiere, por tanto, durante el periodo

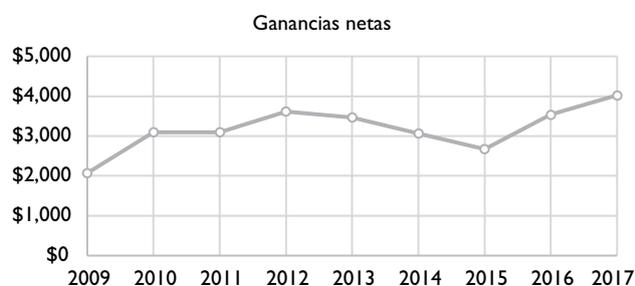
Figura 11
Mapa de presencia de Covidien en el mundo.



Fuente: Elaboración propia usando datos del Reporte Anual de Covidien 2013, justo antes de la adquisición de Medtronic.

en el que Medtronic se preparó para la adquisición de Covidien, sus ganancias netas se vieron disminuidas debido a esta actividad. Una vez que la compra se hizo pública ante los mercados y se oficializó la incorporación corporativa de Covidien a Medtronic, las ganancias retomaron una tendencia alcista, mucho mayor que la presentada a los años anteriores a la operación.

Figura 12
Ganancias netas de Medtronic
en el periodo 2009 al 2017



Fuente: Elaboración propia.

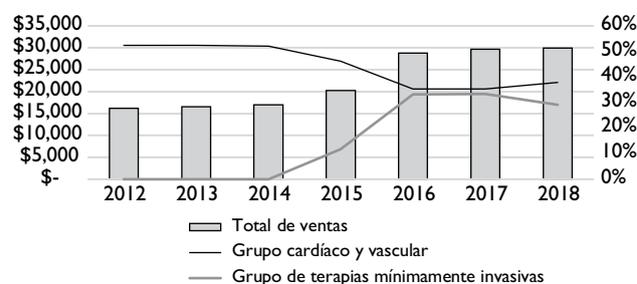
Beneficios estratégicos

Covidien es una compañía global de productos para el cuidado de la salud con más de 38,000 empleados en 70 países y productos que se venden en más de 150 países. Vende una amplia gama de productos, principalmente dispositivos médicos y suministros médicos. Los dispositivos médicos incluyen productos quirúrgicos principalmente, productos vasculares, así como productos respiratorios y de monitoreo (Trefis Team, 2014).

El total de ventas de Medtronic se vio en franco aumento a partir de 2015 debido al alcance que Covidien tenía en los mercados tanto europeos como de países emergentes. De la misma manera, dado que las capacidades tecnológicas para generación de conocimiento enfocada a dispositivos quirúrgicos mínimamente invasivos eran prácticamente nulas, la posibilidad de desarrollo de productos aumentó después de la compra de Covidien, llegando a un *sharing* de alrededor de 30% (Figura 13); en cambio, los dispositivos del grupo cardiovascular disminuyeron en porcentaje de más de 50% a alrededor de 40%.

Medtronic ha informado un fuerte crecimiento de las ventas de sus operaciones de mercados emergentes en los últimos trimestres, pero todavía hay un margen considerable

Figura 13
Ventas mundiales por grupo de productos



Fuente: Elaboración propia, usando datos de los reportes anuales de Medtronic para los años fiscales del 2012 a 2018.

para mejorar. Los mercados emergentes, incluidos Asia-Pacífico, Asia meridional, África y Oriente Medio, actualmente contribuyen con alrededor de 13% de sus ingresos generales y es probable que este acuerdo ayude a mejorar su contribución en el futuro (Trefis Team, 2014).

Ambiente externo

Un actor de suma importancia para el cambio de domicilio fiscal de Medtronic es la Junta de Normas de Contabilidad Financiera (FASB, por sus siglas en inglés), una organización independiente, sin fines de lucro, del sector privado con sede en Norwalk, Connecticut, que establece normas de contabilidad e informes financieros para empresas públicas y privadas y sin fines de lucro, organizaciones que siguen los principios de contabilidad generalmente aceptados (GAAP). El FASB es reconocido por la Comisión de Bolsa y Valores como el emisor de normas contables designado para las empresas públicas. Los estándares FASB son reconocidos como autorizados por muchas otras organizaciones (FASB, s.f.).

Medtronic, al cambiar su sede a Irlanda, aprovecha el "Double Irish" que utiliza la diferencia en la definición de domicilio fiscal en Estados Unidos e Irlanda. La ley irlandesa considera como propios aquellos establecimientos que controla y gestiona, aunque su sede fiscal resida en otro territorio. En el caso de Estados Unidos, la residencia fiscal se define por el lugar en el que la empresa esté registrada. Si está registrada en Irlanda, la hacienda americana no tiene jurisdicción fiscal. Ahora bien, la multinacional americana domiciliada en Irlanda puede ser sencillamente una sucursal de una matriz domiciliada en un paraíso fiscal (Alcaide, 2014).

La sociedad irlandesa tiene a su matriz en un paraíso fiscal cuyo tipo impositivo es muy bajo o nulo, pero siem-

pre muy inferior a 12.5% del Impuesto de Sociedades en Irlanda. Las multinacionales se defienden de la acusación de evasión fiscal argumentando que su ingeniería está basada precisamente en los incentivos que el gobierno de Estados Unidos les ha ofrecido para operar fuera de sus fronteras, aunque los beneficios deriven de la propiedad intelectual generada en este país (Alcaide, 2014).

Regulaciones para dispositivos médicos

La regulación de los dispositivos médicos es un medio para reducir los riesgos potenciales para la salud tanto como sea posible, y permitir el acceso del paciente a dispositivos médicos de alta calidad, seguros y efectivos, al tiempo que restringe el acceso a aquellos productos que son inseguros o ineficaces. Cuando se implementa adecuadamente, la regulación de los dispositivos médicos contribuye a mejores resultados de salud pública (WHO, 2017).

Un dispositivo médico debe ser apropiado para el contexto o el entorno en el que está destinado, es decir, se debe relacionar correctamente con la necesidad de salud de la región para maximizar su efectividad. Sin embargo, según la WHO (2010), casi todos los dispositivos presentes en los países en desarrollo han sido diseñados por las industrias para su uso en países desarrollados. Hasta tres cuartos de estos dispositivos no funcionan en su nueva configuración y permanecen sin usar (WHO, 2010).

Es de suma importancia recordar que Medtronic mantiene oficinas administrativas, ventas y laboratorios de I+D en 168 ubicaciones de 70 países, lo que facilita la comunicación hacia las instituciones y permite a la sede en Estados Unidos reaccionar a los cambios de política y regulaciones en cada mercado. La WHO tiene un mandato, como se describe en la Resolución 60.29 de la Asamblea Mundial de la Salud (WHA, por sus siglas en inglés) sobre tecnologías sanitarias, que alienta a los “Estados Miembros a elaborar directrices nacionales o regionales para buenas prácticas de fabricación y reglamentarias, establecer sistemas de vigilancia y otras medidas para garantizar la calidad, seguridad y eficacia de los dispositivos médicos y, en su caso, participar en la armonización internacional” (WHO, 2017).

En este sentido, Estados Unidos mantienen como autoridad reguladora a la Administración de Alimentos y Medicamentos (FDA), que es responsable de proteger la salud pública, garantizando la eficacia y seguridad de los medicamentos humanos y veterinarios, productos biológicos y dispositivos médicos, así como la seguridad del su-

ministro de alimentos, cosméticos y productos que emiten radiación (FDA, 2018). La FDA es responsable de avanzar en la salud pública al ayudar a acelerar las innovaciones que hacen que los productos médicos sean más efectivos, más seguros y asequibles, y al ayudar al público a obtener la información precisa y basada en la ciencia que necesitan para usar productos y alimentos médicos para mantener y mejorar su salud.

Indicadores financieros

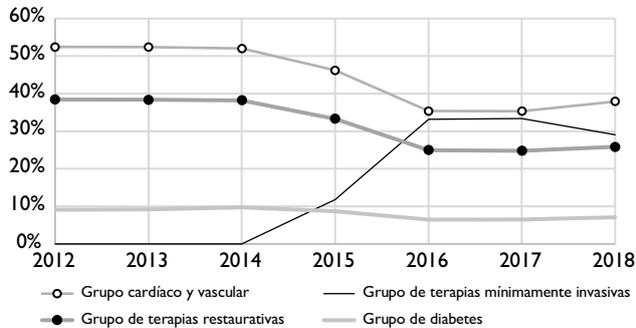
Los estados financieros de la compañía se pueden utilizar para efectuar una comparación con otras empresas similares; sin embargo, es complicado hacerlo directamente debido a sus diferencias en tamaño. Por tanto, lo primero que tiene que hacerse es encontrar la manera de estandarizar los estados financieros para que sea posible su comparación, y la manera más fácil y útil de hacerlo es trabajando con porcentajes (Dess, Lumpkin y Eisner, 2011: 451-489).

A partir de 2015 (año de la adquisición), las ventas expresadas en millones de dólares fueron en aumento en los cuatro grupos de productos. En torno al grupo cardiaco y vascular que, como ya se mencionó, es el de más relevancia para Medtronic, se puede notar claramente que las ventas aumentaron respecto a los años anteriores, pero el aumento fue poco. En referencia al grupo de terapias mínimamente invasivas, fue el que presentó el aumento más significativo de los cuatro en términos de ventas, lo que se ve reflejado claramente en el cuadro debido a que en los años anteriores a la compra de Covidien las ventas relativas a este segmento fueron prácticamente nulas, mientras que a partir de 2015 las ventas aumentaron de forma exponencial (véase Figura 18).

Por su parte, el grupo de terapias restaurativas se mantuvo relativamente estable en términos de ventas. Si se presentó un aumento a partir de la compra de Covidien, pero no muy significativo. Finalmente, en relación con el grupo de diabetes, se puede observar que se mantuvo estable, disminuyó un poco el monto relacionado con sus ventas, pero no en gran cantidad.

Lo anterior quiere decir que la compra de Covidien fue beneficiosa para Medtronic en términos generales, pero analizando individualmente las repercusiones de esta acción implementada por la empresa en cada uno de los grupos de productos ofrecidos, puede llegarse a la conclusión de que el grupo más beneficiado fue el segundo, que corresponde al de terapias mínimamente invasivas, lo que es lógico de cierta forma, ya que Covidien era en primera instancia una

Figura 18
Histórico de porcentajes
por grupo de productos*

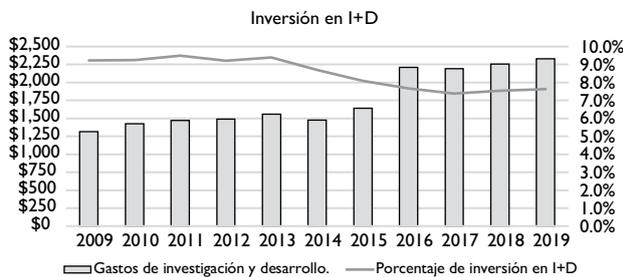


* Debido a la compra de Covidien en 2014, se apertura el Grupo de terapias mínimamente invasivo. Las ventas de este grupo son consideradas a partir de 2015.

Fuente: Elaboración propia con información basada en los reportes anuales de Medtronic de los años fiscales 2012 al 2018.

empresa especializada en la producción de herramienta quirúrgico, y es a partir de su adquisición que este grupo de productos empieza a desarrollarse dentro de Medtronic, presentando resultados favorables en términos de ventas.

Figura 19
Porcentaje de inversión en I+D con respecto al gasto en I+D bruto por año fiscal del periodo 2009 al 2019



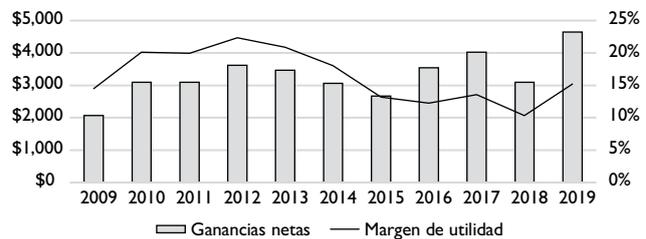
Fuente: Elaboración propia con información basada en los reportes anuales de Medtronic de los años fiscales 2009 al 2018.

A pesar de que Medtronic apostó por estrategia de la diversificación de productos y de mercado por medio del establecimiento de sus productos en países emergentes, el porcentaje de inversión en I+D con respecto al volumen de ventas se vio reducido a partir de 2013 (véase Figura 19). Esta falta de inversión en I+D se da a pesar de que Medtronic requiere realizar actividades exhaustivas de apropiabilidad de tecnología y conocimientos de Covidien y

sus productos quirúrgicos mínimamente invasivos, además de la centralización de las actividades de I+D en los centros y laboratorios ubicados en Estados Unidos, específicamente en Minnesota. Sin embargo, la inversión bruta en I+D se vio en aumento, teniendo en cuenta los gastos que los laboratorios de Covidien en Irlanda generan desde 2015.

Los márgenes de utilidad se vieron menguados después de las fuertes actividades en inversión para la adquisición de Covidien a partir de 2012. Tal comportamiento es mostrado por la Figura 20, donde se analiza el margen de utilidad; esto refleja el comportamiento de las ganancias brutas con respecto al volumen de ventas. Al realizarse la inversión en la adquisición de una nueva firma, las ganancias disminuyen y, por tanto, también el margen de utilidad.

Figura 20
Margen de utilidad en millones de USD por año fiscal del periodo 2009 al 2019



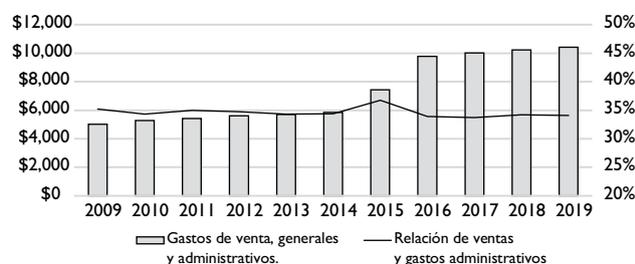
Fuente: Elaboración propia con información basada en los reportes anuales de Medtronic de los años fiscales 2009 al 2018.

Con la adquisición de una nueva firma, la estructura organizacional se vuelve más compleja, más robusta y los gastos administrativos aumentan en proporción. Sin embargo, debido al indicador creciente de volumen de ventas, la relación entre las ventas y los gastos administrativos no refleja un comportamiento con cambios drásticos a través de los años fiscales (véase Figura 21), sino que Medtronic supo gestionar los gastos a través de un control sobre las actividades administrativas durante la adquisición (incluyendo el cambio de sede a Dublín) que refleja finanzas sanas ante el mercado.

Conclusiones

A lo largo del presente análisis, se obtuvo evidencia de que Medtronic es una empresa que ha llevado a cabo buenas prácticas en relación con la forma en que gestiona sus tecnologías para el desarrollo e introducción al mercado de

Figura 20
Relación de ventas globales y gastos administrativos
del periodo 2009 al 2019



Fuente: Elaboración propia con información basada en los reportes anuales de Medtronic de los años fiscales 2009 al 2018.

dispositivos médicos de calidad en cada uno de los cuatro grupos de productos que la conforman. Así que no es de extrañarse que haya mantenido a lo largo del tiempo y hasta hoy en día una posición privilegiada dentro del sector. De este estudio de caso resaltamos fundamentalmente cuatro conclusiones que se mencionan a continuación.

La primera es que, debido al dinamismo de una economía evolutiva, es indispensable que las empresas desarrollen formas para sobreponerse a las limitaciones y barreras propuestas por estas economías que son muy competitivas debido a la especificidad de las tecnologías inmersas en ellas, como las involucradas en el desarrollo de dispositivos médicos. Por medio de las capacidades dinámicas, las empresas logran adaptarse y romper estas barreras para penetrar al mercado y lograr obtener éxito económico. A su vez, las organizaciones requieren mecanismos que les permitan reconocer estos entornos cambiantes, tanto por su contexto social, político y económico, como tecnológico e innovativo. La vigilancia tecnológica, como herramienta de reconocimiento de este contexto tecnológico, permite identificar tecnologías y capacidades de las organizaciones, ya sean competidoras, clientes, así como de organizaciones externas relacionadas indirectamente con ellas presentes en el sector; esto para poder generar una planeación estratégica más efectiva y así ser más competitivas en el mercado.

La segunda conclusión es que la innovación es un efecto de las actividades de una organización de base tecnológica, pero a su vez ésta genera un efecto económico positivo en la empresa. Medtronic es una empresa de base tecnológica y a través de sus 70 años de vida, ha mantenido a la innovación como la actividad central en la organización, lo que le generó una posición privilegiada en el sector de ingeniería biomédica. Una organización con

base tecnológica debe considerar el conocimiento como un recurso fundamental para la generación de valor y posterior generación de innovaciones, tanto incrementales como radicales. El conocimiento debe ser gestionado a través de la estructura organizacional, tanto tácito como explícito, y este conocimiento no sólo se genera en los centros de I+D, sino también del exterior por medio de las vinculaciones con otras organizaciones, trato con proveedores, clientes, etcétera.

A partir de las dos conclusiones anteriores, surge una tercera: la tecnología y los conocimientos no siempre son generados desde dentro de la organización, además de que la vigilancia tecnológica permite a las organizaciones detectar oportunidades de mejora tecnológica. En el estudio de caso de Medtronic, se adquiere a Covidien como un proceso de mejora tecnológica para el aprovechamiento de sus conocimientos en dispositivos mínimamente invasivos y quirúrgicos principalmente. Ante esta situación, es de suma importancia generar capacidades tecnológicas en la organización, tanto para la detección de nuevas tecnologías por medio de la vigilancia tecnológica, como para adaptar las nuevas tecnologías y conocimientos adquiridos, en este caso, a través de Covidien.

Finalmente, la cuarta conclusión es que las organizaciones que tienen más tiempo en el mercado sufren un efecto de *lock in*, el cual positivamente genera especialización en los productos que están desarrollando; en el caso de Medtronic, le permitió especializarse en la generación de innovación en dispositivos médicos cardiovasculares, para terapias restaurativas y diabetes. Sin embargo, este mismo efecto tiene repercusiones negativas, como el que Medtronic se haya visto imposibilitado para producir dispositivos médicos quirúrgicos competitivos a corto plazo a través de sus propios centros de I+D. El modelo teórico COTEC nos mostró cómo la innovación puede ser generada por medio de la adquisición de la tecnología; de esta manera, también las organizaciones se pueden sobreponer a las limitaciones del efecto *lock in* sobre ellas y desarrollar sus capacidades tecnológicas en periodos de tiempo mucho más reducidos.

Corolario final, las empresas dedicadas a la salud son más exitosas mientras la sociedad esté más enferma. El caso de Medtronic/Covidien es un claro ejemplo de su éxito a partir de sociedades enfermas, como es el caso de México, obesidad, diabetes, enfermedades cardiovasculares, implican más demanda de todos sus productos. A partir de la pandemia de Covid 19, Medtronic/Covidien se vuelve una empresa esencial debido al tipo de productos que ofrecen y que se necesitan a nivel mundial, de ahí que se vaya a

incrementar la producción de ventiladores mecánicos, en más de 40%, en todo el mundo; también se identificaron oportunidades para aumentar su capacidad instalada; en Irlanda, se tiene pensado incrementar al doble su plantilla laboral, al pasar de 250 a 500 trabajadores. (s/a, 2020).

Referencias

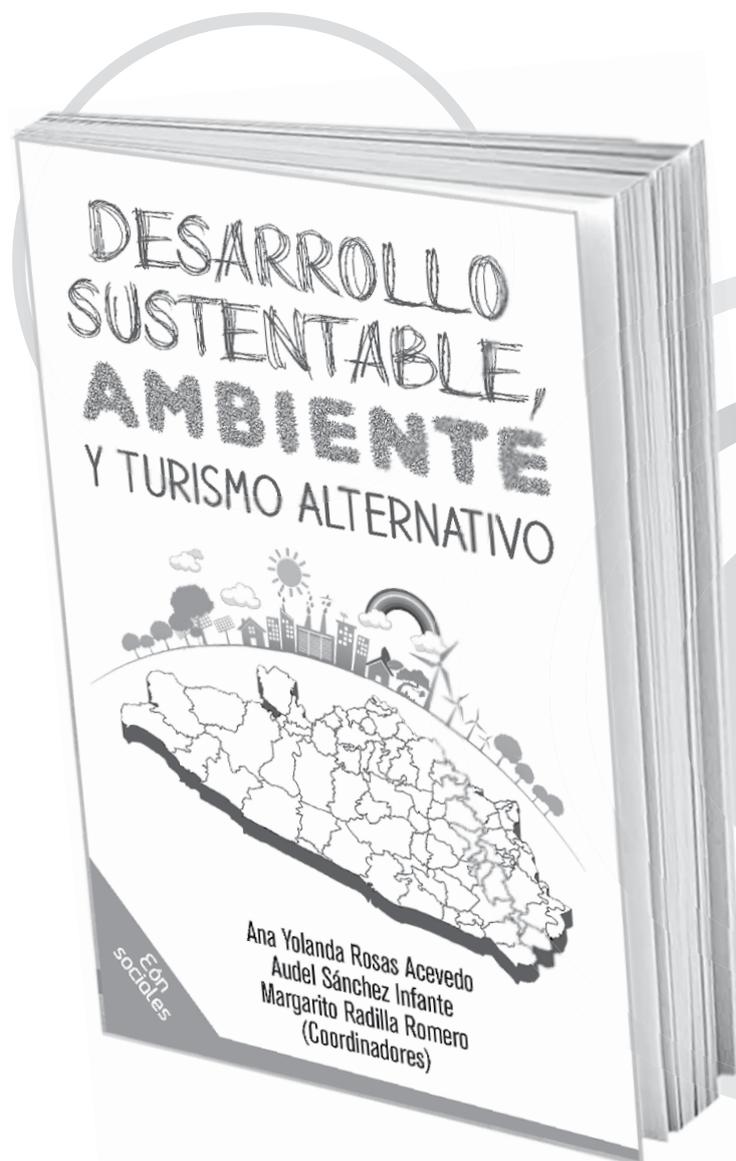
- Alcaide, L. (22 de octubre de 2014). *El “Double Irish” o las “Societés Hybrides”*. Recuperado de Capital Madrid: <<https://www.capitalmadrid.com/2014/10/22/35710/el-double-irish-o-las-societes-hybrides.html>>.
- Bakken, E. E. (1999). *One Man’s Full Life*. Medtronic, Inc.
- Casselman, B. (25 de octubre de 2018). *Earl E. Bakken, Pacemaker Inventor and Medtronic Founder, Dies at 94*. Recuperado de The New York Times: <<https://www.nytimes.com/2018/10/25/obituaries/earl-e-bakken-dead.html>>.
- Dess, G., Lumpkin, G. T. y Eisner, A. (2011). *Administración estratégica*. México: McGraw- Hill.
- Dodgson, M., Gann, D. M. y Phillips, N. (2014). “Perspectives on Innovation Management”. En Dodgson, M., Gann, D. M. y Phillips, N., *The Oxford Handbook of Innovation Management* (3-25). United Kingdom: Oxford University Press.
- FASB (n.d.). *About the FASB*. Recuperado de Financial Accounting Standards Board: <<https://www.fasb.org/jsp/FASB/Page/SectionPage&cid=1176154526495>>.
- FDA (28 de marzo de 2018). *What We Do*. Recuperado de U.S. Food & Drug Administration: <<https://www.fda.gov/about-fda/what-we-do>>.
- Fenske, S., Barbella, M. y Brusco, S. (7 de julio de 2019). *The 2019 Top 30 Global Medical Device Companies*. Recuperado de Medical Product Outsourcing: <<https://www.mpo-mag.com/heaps/view/61191/>>.
- Fundación COTEC (1999). “Modelos de gestión e innovación de la tecnología”. En Fundación COTEC, *Pautas metodológicas en gestión de la tecnología y de la innovación para empresas* (26-35). Madrid: Gráficas Arias Montano.
- Hall, R. (1996). “Capítulo 2. Sobre la naturaleza y tipos de organizaciones”. En Hall, R., *Las organizaciones: Estructuras, procesos y resultados* (29-34). México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Kelly, S. y Roumeliotis, G. (15 de junio de 2014). *Medtronic to buy Covidien for \$42.9 billion, rebase in Ireland*. Recuperado de Reuters: <<https://www.reuters.com/article/us-covidien-medtronic-inc-idUSKBNOER03420140616>>.
- Lavallée, D. (1999). “Desarrollar el potencial estratégico tecnológico de una empresa”. En Lavallée, D., *Potencial estratégico de una empresa: Desarrollo del concepto y un estudio de caso ilustrativo* (84-122). Montreal: Bibliothèque nationale du Canada.
- Marín-Idárraga, D. A. y Cuartas-Marín, J. C. (2014). “Teorías del análisis y diseño organizacional: Una revisión de los postulados contingentes y de la co-alineación estratégica”. *Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 153-168.
- Medtronic (Agosto de 2018). *Medtronic History*. Recuperado de Medtronic: <<https://www.medtronic.com/us-en/about/history.html>>.
- Medtronic (2019). *Celebrating Earl Bakken*. Recuperado de Medtronic: <https://www.medtronic.com/es-es/mejorar-la-atencion-a-nivel-global/noticias/homenaje_earl_bakken.html>.
- Medtronic (junio de 2019). *Leadership, Omar Ishrak*. Recuperado de Medtronic: <<https://www.medtronic.com/mx-es/acerca/liderazgo/omar-ishrak.html>>.
- Medtronic (octubre de 2019). *Medtronic Mission Statement*. Recuperado de Medtronic: <<https://www.medtronic.com/us-en/about/mission.html>>.
- Miranda Torrez, J. (2015). *El Modelo de las Capacidades Dinámicas en las Organizaciones*. *Investigación Administrativa*, 1-25.
- Rosenbaum, J. (3 de noviembre de 2016). *Medtronic-A Company No One Knows, and How it Dominates the Medical Device Industry*. Recuperado de Jeesé’s Org Theory Blog Corner: <<https://rosenbaumweb.wordpress.com/2016/10/23/medtronic-a-company-no-one-knows-and-how-it-dominates-the-medical-device-industry/>>.
- S/A (5 de junio de 2020). *Cluster Salud. América Economía*. Obtenido de Cluster Salud. América Economía: <<https://clustersalud.americaeconomia.com/insumos-y-servicios-hospitalarios/medtronic-incrementa-la-produccion-de-ventiladores-mecanicos-frente-la-pandemia-de-covid-19>>.
- The Official Board (21 de octubre de 2019). *Medtronic Org Chart*. Recuperado de The Official Board: <<https://www.theofficialboard.com/org-chart/medtronic>>.
- Trefis Team (16 de junio de 2014). *Medtronic’s \$43 Billion Covidien Buyout is More than Just a Tax Saving Deal*. Recuperado de Forbes: <<https://www.forbes.com/sites/greatspeculations/2014/06/16/medtronics-43-billion-covidien-buyout-is-more-than-just-a-tax-saving-deal/#7831e7f274da>>.

WHO (2010). *Medical Devices: Managing the Mismatch*. France: WHO Press.

WHO (2017). *Global Atlas of Medical Devices: WHO Medical Devices Technical Series*. Geneva, Switzerland: WHO Document Production Services.

WHO (24 de mayo de 2018). *The Top 10 Causes of Death*. Recuperado de from World Health Organization: <<https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/the-top-10-causes-of-death>>.

▶ ▶ ▶ ▶ ▶ ▶ ▶ ▶ NOVEDAD EDITORIAL



DESARROLLO SUSTENTABLE, AMBIENTE Y TURISMO ALTERNATIVO

Ana Yolanda Rosas Acevedo
Audel Sánchez Infante
Margarito Radilla Romero
(Coordinadores)



PROFEXCE
2020-2021



De venta en Ediciones Eón:
Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, alcaldía Benito Juárez, Tel. 5604-1204
y en www.edicioneseon.com.mx • www.amazon.com

Libros Temáticos de El Cotidiano



Universidad
Autónoma
Metropolitana
Casa abierta al tiempo Azcapotzalco



EDICIONES
EÓN

De venta en Ediciones Eón:
Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, alcaldía Benito Juárez, Tel. 5604-1204
y en www.edicioneseon.com.mx • www.amazon.com

Reveles Vázquez, Francisco. *Gobiernos y democracia en América Latina. Problemas del ejercicio del poder en las democracias realmente existentes*. Buenos Aires: Editorial Teseo/UNAM, 2019

Ana Gabriela Franco Murillo*

A finales del siglo XX, la democracia comenzó a consolidarse como la principal forma de gobierno en América Latina. Atrás quedaron los periodos de larga inestabilidad política en donde predominaron gobiernos autoritarios y de índole militar; así, las reglas e instituciones del juego democrático permitieron a partidos tanto de izquierda como de derecha acceder al poder y ocupar espacios para la toma de decisiones. Parte de estos gobiernos han sido reconocidos como *gobiernos progresistas* por tratarse, de acuerdo con Francisco Reveles, de gobiernos que lograron la reducción de la pobreza y la desigualdad a partir de reivindicar la función social del Estado en beneficio de las mayorías.

Con la llegada de estos gobiernos al poder, en el libro se hace hincapié en que más allá de la evaluación de la democracia procedimental, en donde

* Licenciada en Ciencias Políticas y Administración Pública de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora adjunta de esta institución. Becaria de investigación en El Colegio de México.

los estudios se centran actualmente, las investigaciones también deben orientarse a explicar cómo estos gobiernos han ejercido el poder, considerando que la gran mayoría de ellos fueron encabezados por partidos que se identifican ideológicamente como de izquierda, y tomando en cuenta el surgimiento de liderazgos personalistas y su combinación con el presidencialismo, régimen predominante en la región. Todo ello para entender cuál ha sido el papel de estos gobiernos que recurren a un discurso populista, que implementan políticas sociales amplias y que fomentan la participación ciudadana.

En el primer capítulo, el autor comienza discutiendo los conceptos de democracia e igualdad social, considerando que, si bien en sus orígenes la democracia no tenía como objetivo fundamental lograr sociedades más igualitarias, en la actualidad éste debería de ser uno de sus principales objetivos. Algo que sí practicaron estos gobiernos de la antigüedad fue la integración de los mecanismos de democracia directa, los cuales se podrían rescatar en la actualidad con la intención de fortalecer la legiti-

dad y la estructura de la democracia representativa.

La evaluación de las condiciones de vida de las personas ha sido uno de los principales indicadores que se han utilizado para medir este sentido social de la democracia en los países latinoamericanos, sobre todo en los gobiernos ya citados anteriormente, cuyos resultados fueron especialmente favorables, de acuerdo con el autor, por su respeto a las reglas de la democracia representativa y a las leyes del modo de producción capitalista.

En el segundo capítulo se retoman los procesos a partir de los cuales la democracia se restauró en América Latina, destacando que la participación de los partidos de izquierda ocurrió de manera diferenciada en cada uno de los países de la región. En algunos casos, en un inicio sus posturas fueron de rechazo, y sólo a través de procesos de cambio se adecuaron a las reglas y procedimientos del juego democrático para cumplir sus objetivos. El reconocimiento del pluralismo, así como el ejercicio y respeto al voto, fueron indispensables para superar la etapa de las dictaduras militares, los regímenes autoritarios y totalitarios.

Pero la renovación periódica de los mandatos fue la que permitió que además de los partidos de larga tradición nuevas fuerzas políticas disputaran el poder.

Aquí también se destaca la intervención de las instituciones financieras internacionales, quienes solicitaron como requisito indispensable a los nuevos gobiernos condiciones mínimas de democracia para poder intervenir y ayudar a estos países a superar las crisis financieras –déficits públicos y grandes endeudamientos– que siguieron como parte del declive de los regímenes anteriores a la democracia y que a esta última le toco resolver.

Más adelante, en el tercer capítulo, el autor abre un espacio a la discusión del papel de los procesos electorales para lograr un cambio político. Uno de los resultados de la transición hacia la democracia en América Latina fue el desplazamiento de las fuerzas de izquierda hacia posturas más moderadas, de manera que, una vez estando en el poder, y para acceder al mismo, estos partidos optaron por la lucha política a través de las elecciones. A su vez, esto permitió los cambios legales necesarios para fortalecer y crear nuevas instituciones a favor de la democracia.

Por ejemplo, los mecanismos como la reelección y la segunda vuelta electoral comenzaron a ser utilizados para dar mayor certidumbre a los ciudadanos después de ejercer su voto. Sin embargo, estos cambios a través de las reformas políticas no fueron necesariamente positivos, porque surgieron nuevos problemas que terminaron por profundizar una crisis de representación y el aumento de la desconfianza de los ciudadanos hacia las instituciones, que poco a poco han dejado de ser vistas como un medio para hacer llegar sus demandas a los gobernantes. Específicamente, se ha perdido la confianza hacia los congresos y los partidos políticos, por no hablar de las fuerzas de seguridad, que carecieron del respaldo de los ciudadanos debido a la permanencia de las fuerzas militares en las calles, reprimiendo con violencia las movilizaciones y protestas sociales.

En el cuarto capítulo el autor lleva a cabo una caracterización de las fuerzas de izquierda que llegaron al poder a finales del siglo XX y principios del XXI, dividiéndolas en extremistas y moderadas. Para caracterizar a estos gobiernos, también se toma en cuenta la importancia que tiene el principio de igualdad social para ellos, el cual a su vez se ve reflejado en las políticas sociales que implementaron. Para lograr esto, se presentan los datos relacionados con los resultados de estas políticas, con el fin de saber si efectivamente se logró la disminución de la pobreza, la marginación y la desigualdad social.

Estudiar las características de sus líderes, además de su trayectoria antes de llegar al poder, es importante para comprender el porqué de su compromiso social, si éste se encuentra relacionado con condiciones dadas por los contextos de la época o, por el contrario, si ha acompañado genuinamente a estos partidos desde sus inicios. Parte del estudio que realiza el autor sobre estos actores políticos incluye el análisis de su formación, sus dirigentes, sus bases sociales y las alianzas que construyeron a través del tiempo, sin descartar también cómo lograron acceder al poder y los conflictos que tuvieron que enfrentar una vez estando en él.

Los países que aquí son tomados en cuenta son Cuba, Venezuela, Ecuador, Brasil, Bolivia, Chile, Uruguay y Argentina, por tratarse de gobiernos que buscaron reivindicar la función social del Estado, en un contexto en donde predominaban las reglas del libre mercado y un enfoque económico neoliberal. También se incluye en este apartado el caso de México; sin ser considerado como un país con un gobierno progresista, se comparan sus resultados en materia de reducción de la pobreza con los de la región porque, a diferencia de los países antes mencionados, en México, los partidos gobernantes durante esta época se ubicaban en el centro y la derecha.

Finalmente, en el quinto capítulo el autor menciona las dificultades que los gobiernos progresistas han tenido en el ejercicio para conservar el poder. Si bien es cierto que los datos demuestran las mejoras que estos gobiernos lograron alcanzar, por sí solos dichos resultados no han sido suficientes para generar condiciones en las que estos gobiernos den continuidad a sus proyectos, si es que éstos han existido desde un inicio, ya que precisamente algunos de estos problemas para la conservación del poder y la derrota frente a sus adversarios han sido, de acuerdo con el autor, la falta de un proyecto global alternativo y la resistencia de instituciones, actores políticos y sociales a los nuevos cambios.

De manera que, al ser derrotados, los gobiernos progresistas se han tenido que conformar con el lugar de la oposición y esperar a las siguientes elecciones para intentar ocupar de nuevo el poder, tales han sido los casos en Chile, Brasil y Argentina. Pero también han tenido que enfrentarse a la intención por parte de sus contrincantes de eliminarlos políticamente, y a otras dificultades dadas por el contexto internacional y en sus relaciones especialmente con el gobierno de Estados Unidos.

Por otro lado, en algunos otros países de la región la conservación del poder también ha sido un tema de discusión, pero en su caso, debido al prolongado tiempo en el

cual estos partidos han logrado mantenerse en los cargos. Los mejores ejemplos son Evo Morales y el Movimiento al Socialismo en Bolivia y Nicolás Maduro con el Partido Socialista Unido de Venezuela. A través de recursos tanto legales como ilegales, la disputa por el poder en estos países ha logrado escalar a un escenario en donde Estados Unidos con Donald Trump en la presidencia se ha convertido en el principal enemigo de estos países, de acuerdo con el discurso de los presidentes mencionados.

Si bien es cierto que las políticas conservadoras implementadas por Trump han traído consigo dificultades para los países latinoamericanos, también lo es que en Bolivia y Venezuela existen problemáticas que no han sido resueltas en su momento, lo que, a su vez, ha impedido la conservación del poder por parte de estas fuerzas progresistas de una manera saludable para la democracia, que permita dar continuidad a los objetivos de disminución de la pobreza y desigualdad social.

En el caso de la mayoría de los países, las movilizaciones sociales fueron indispensables para que estos partidos asumieran el gobierno. De hecho, muchos de ellos adoptaron la participación ciudadana como bandera política durante sus campañas. Pero cuando estas últimas llegaron a ser

incómodas y cuestionaron a los gobiernos, el recurso de la represión, herencia de los regímenes autoritarios y militares, no se hizo esperar. En adición, la permanencia y adopción o reproducción de malas prácticas de las antiguas élites en el poder tuvieron un costo elevado para estos gobiernos.

La lectura de este libro es indispensable para comprender los procesos gracias a los cuales nuevas fuerzas políticas, de izquierda principalmente, conquistaron el poder tras la restauración de la democracia en América Latina. Pero, sobre todo, para evaluar cuáles fueron los aciertos y errores de los gobiernos progresistas en la atención a la deuda histórica de reducir la pobreza y la desigualdad. La vía para enfrentar estos problemas fueron principalmente los programas sociales de transferencias económicas directas para los grupos más vulnerables en la sociedad y, por ende, el aumento del gasto social. Si bien las medidas adoptadas fueron en dirección contraria a la lógica de un contexto económico de capitalismo exacerbado, los gobiernos que las instrumentaron tuvieron que aceptar las bases del modelo económico como parte de los requisitos a cumplir para poder acceder al poder.



Novedad editorial



De venta en Ediciones Eón:
Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco,
alcaldía Benito Juárez, Tel. 5604-1204
y en www.edicioneseon.com.mx • www.amazon.com

A nuestros colaboradores

Como órgano de expresión de los esfuerzos de investigación que se abocan al estudio riguroso del presente, los artículos que en **EL Cotidiano** se publiquen deberán dar cuenta, en lo posible, de los logros o resultados del trabajo de investigación que realizan los autores respecto a problemáticas actuales del acontecer nacional, con un sustento empírico amplio (sistematizado en cuadros, gráficas, recuadros, etc.), independientemente del enfoque teórico-metodológico empleado.

Todas las contribuciones recibidas serán enviadas a dos pares académicos, quienes dictaminarán de forma anónima si el documento:

- a) Debe ser publicado tal y como está por su coherencia, estructura, organización, redacción y metodología.
- b) Puede ser publicado con modificaciones menores.
- c) No debe ser publicado debido a que no reúne los requerimientos del contenido de la revista **EL Cotidiano**. En caso de controversia en los resultados, se enviará a un tercer dictaminador, cuya decisión determinará la publicación o no de la contribución. Los resultados de los dictámenes son comunicados a los autores.

El sistema de arbitraje para **EL Cotidiano** recurre a evaluadores tanto internos como externos a la entidad que la publica, quienes son investigadores y profesores con reconocido prestigio nacional e internacional, implementando así un sistema objetivo para sus evaluaciones.

De acuerdo con las políticas de **EL Cotidiano**, para salvaguardar la confidencialidad tanto del autor como del dictaminador de los documentos, así como para asegurar la imparcialidad de los dictámenes, éstos se realizan con el sistema *doble ciego* y los resultados se conservan bajo el resguardo de la Coordinación de la revista.

El Consejo de Redacción y el editor de la revista se reservan el derecho a cambiar o introducir títulos y subtítulos a los artículos, así como realizar la corrección de estilo correspondiente; asimismo, el Consejo de Redacción se reserva el derecho de devolución de originales.

Con objeto de facilitar y optimizar el proceso de edición, los trabajos propuestos para su publicación deberán sujetarse a las siguientes normas:

1. Ser inéditos y presentados preferentemente en español. Los artículos que se reciban para su posible publicación deberán ser resultado de una investigación científica en la que los autores participen. Los textos en la forma y contenido en que se postulen deberán ser originales.

2. Acompañarse de una ficha que contenga los siguientes datos del autor(es): nombre completo, dirección, número telefónico, correo electrónico, grado académico y disciplina, institución donde labora, área de investigación, datos del proyecto en curso y referencia de sus principales publicaciones.

3. Salvo petición expresa del Consejo de Redacción, la extensión de los artículos será de entre 20 y 30 cuartillas de texto foliadas (doble espacio, 27 renglones y 65 golpes de máquina por línea), o bien, de un número de caracteres entre los 33 mil y 43 mil.

4. Los trabajos deberán ser presentados en original, por duplicado, y enviados a la dirección electrónica: <cotid@correo.azc.uam.mx>, preferentemente en formato Word 7.0 o anterior, Excel 7.0 o anterior, Photoshop CS3 o anterior (MAC), Illustrator CS3 o anterior (MAC), e InDesign CS3 o anterior (MAC).

5. Cada artículo deberá iniciar con una síntesis del contenido a tratar, cuya extensión sea de entre siete y diez líneas (entre 450 y 600 caracteres). Se indicarán también al menos dos palabras clave de identificación temática del trabajo.

6. Los artículos deberán incluir subtítulos para facilitar la lectura y comprensión del texto.

7. Las referencias históricas, teóricas o metodológicas serán consideradas como apoyo; cuando sea estrictamente necesario hacerlas explícitas, se insertarán por medio de notas al texto. De la misma manera, se evitarán las introducciones largas.

8. Toda referencia bibliográfica dentro del cuerpo del texto deberá hacerse con el sistema Harvard-APA, el cual no las anota a pie de página, sino entre paréntesis: (Ritzer, 1997: 173), para libro; (Fernández, julio-agosto de 2010: 154), para publicación periódica. Las referencias finales se deben enlistar como se muestra a continuación:

- a) Libro: Apellido, A.A. (ed.) (año). *Título del libro*. Ciudad: Editorial. Ejemplo: Rotker, S. (ed.) (2002). *Ciudadanías del miedo*. Caracas: Nueva Sociedad.
- b) Artículos en libros: Apellido, A.A. (año). "Título del artículo". En Apellido, A.A. (ed.), *Título del libro* (páginas). Ciudad: Editorial. Ejemplo: Sáez, C. (1990). "Violencia y proceso de socialización genérica: enajenación y transgresión. Dos alternativas extremas para las mujeres". En Maqueira, V. y Sánchez, C. (comps.), *Violencia y sociedad patriarcal* (1-19). Madrid: Pablo Iglesias.
- c) Artículo en publicación periódica: Apellido, A.A. (fecha). "Título del artículo". *Título de la publicación*, año.volumen(núm), páginas. Ejemplo: Rubin, G. (noviembre de 1986). "Tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo". *Nueva Antropología*, VIII(30), 95-146.
- d) Referencia electrónica: Apellido, A.A. [o nombre de la institución] (fecha). "Título del artículo". Nombre de la página. Recuperado de <URL> (consultado el día de mes de año). Ejemplo: Rosales, A. K. (18 de septiembre de 2007). "Intento de feminicidio". Recuperado de <http://www.informarn.nl/especiales/especialfeminicidiojuarez/070918_intentofeminicidio> (consultado el 29 de noviembre de 2007).

9. Los cuadros, gráficas e ilustraciones que se incluyan deberán ser numerados, remitidos desde el cuerpo del artículo y contar con un título breve, señalando en cada caso la fuente de información; asimismo, ser presentados en original, cada uno en hoja separada, en tonos de blanco y negro suficientemente contrastantes, aptos para su reproducción.