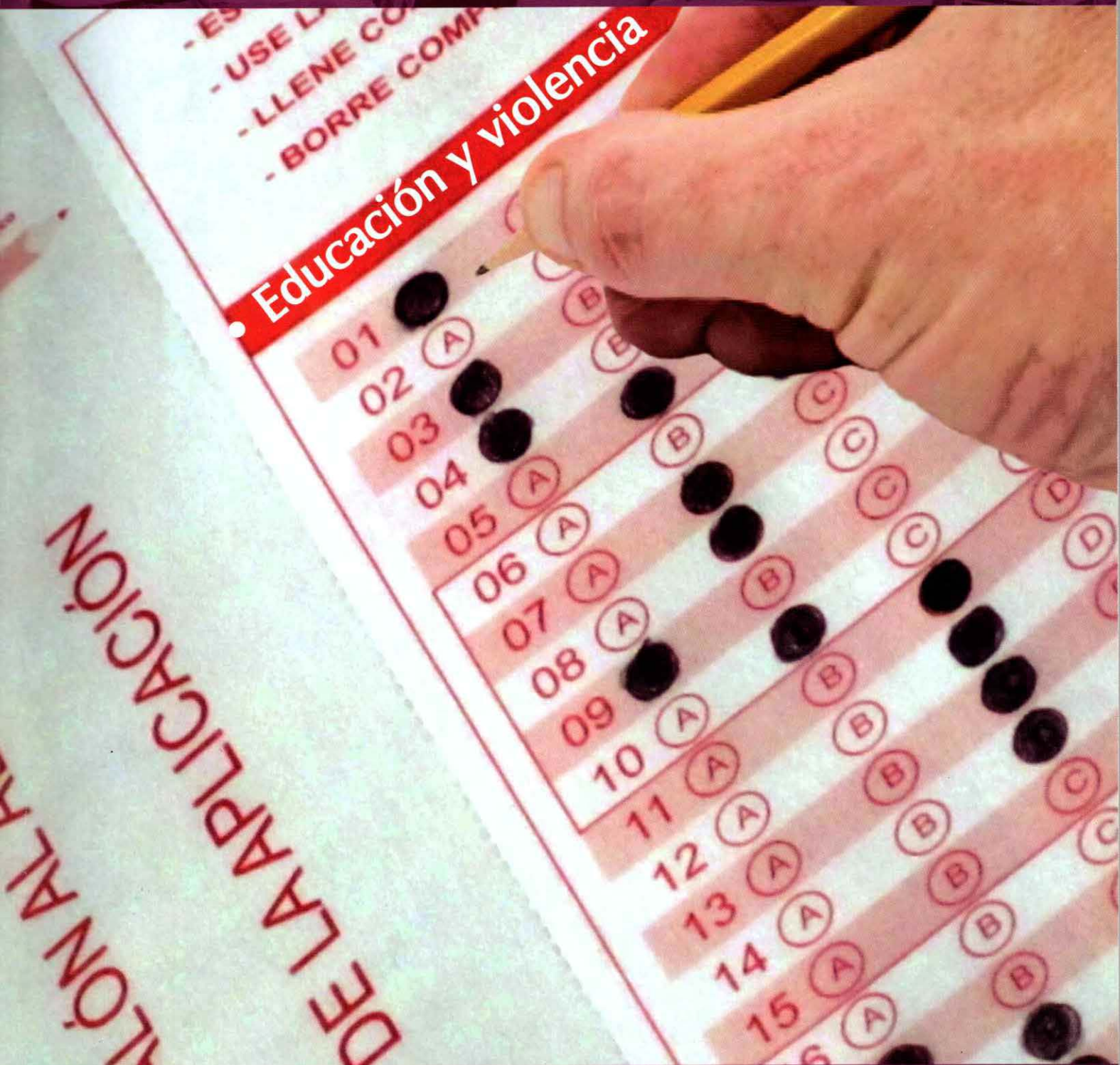


# el | cotidiano | 176

Revista de la realidad mexicana actual



EDICIONES  
EON

UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA  
METROPOLITANA

Casa abierta al tiempo



Azcapotzalco

ISSN 0186-1840  
noviembre - diciembre, 2012  
año 27, \$35.00

# P resentación

En el contexto de la recepción en el país de la iniciativa de reforma educativa, este número de *El Cotidiano* ofrece, en su primera sección, un conjunto de trabajos que permiten conocer diferentes aspectos de la educación en México, desde la política de evaluación y la compleja realidad de las Normales Rurales, hasta el vínculo entre educación y mercado de trabajo en México y América Latina.

En primer lugar, Hugo Aboites, en su artículo “La disputa por la evaluación en México: historia y futuro”, nos hace ver que “es evidente que en ninguno de los niveles educativos del país se ha generado un vigoroso movimiento de transformación profunda de la educación mexicana y que [...] la educación mexicana se encuentra hoy en una situación de desastre y prácticamente a ciegas se lanzan iniciativas con la promesa de que ahora sí, con este o aquel nuevo remedio va a mejorar la educación”. Pero más allá de la crítica a la acción gubernamental, el autor nos ofrece alentadores ejemplos de cómo la conoedora participación de los autores directamente involucrados, a distintos niveles, enriquece la visión del problema.

Los conflictos en las Normales Rurales más sonados en los tiempos recientes son presentados por Luis Hernández Navarro en “El asesinato de Minerva: la batalla por el normalismo rural”. Este asiduo estudioso de la problemática de estos centros educativos nos hace seguir el trayecto de dos conflictos estudiantiles locales que “se convirtieron en menos de un año en severos problemas políticos nacionales. Ambos fueron protagonizados por estudiantes de Normales Rurales; en los dos casos, el uso desmedido de la fuerza pública provocó una grave violación a los derechos humanos de los jóvenes. La primera aconteció en Guerrero, con un gobernador de extracción perredista. La otra en Michoacán, con un mandatario surgido de las filas priístas”.

La educación es, evidentemente, una arena de lucha por recursos y también por los modelos educativos. Javier Rodríguez Lagunas, en su artículo “Educación y trabajo profesional. La problemática mexicana”, postula que “ahora se sigue apostando por la educación, no sólo con más inversiones públicas, sino con una oleada creciente de inversiones desde el sector privado, pero en el marco de compromisos políticos y económicos de tipo global que se anudan en una nueva configuración de objetivos en torno al asunto educativo: la capacitación y habilitación de cuadros con perfiles mayores a los tradicionalmente logrados que resuelvan las nuevas necesidades globales de las sociedades, incluida la mexicana. En el caso de México, la apuesta es que el país llegue en un mediano plazo a ser atractivo en la lógica global y encontrar en ello un espacio, aunque limitado, para tomar impulso en la nueva era de la sociedad del conocimiento”.

Abel Pérez Ruiz amplía el ámbito de esta reflexión en “Desigualdad, mercado laboral y educación superior en América Latina”, trabajo en el que señala que “el reto que tienen

por delante los países latinoamericanos a fin de articular la formación universitaria con las expectativas sociales basadas en el desarrollo profesional y la movilidad social es muy grande [...] las condiciones sobre las cuales América Latina ha tenido que vincularse con los procesos de integración económica global delinean un panorama de incertidumbre mediado por la presencia de las desigualdades socioeconómicas. El problema de la pobreza –como expresión emblemática de la desigualdad– sigue constituyéndose en un asunto pendiente dentro de la agenda latinoamericana. Los distintos grados de exclusión a que se ven expuestos determinados grupos sociales a partir de este fenómeno hacen difícil, por una parte, garantizar la continuidad de la educación entre la población joven y, por la otra, rectificar la tendencia dominante de actividades económicas precarias y constituidas al margen de un mercado de trabajo seguro o estable”.

Este número de *El Cotidiano* presenta también una importante sección dedicada a distintas manifestaciones de la violencia que, lamentablemente, se sufren día con día en nuestro país; incluye asimismo dos artículos de los recientes procesos electorales vividos en ámbitos estatales; y se completa con una muy esclarecedora explicación de la crisis económica que azota a España, no sin repercusiones en otras latitudes.

Ponemos en manos del lector temas polémicos y de actualidad, con la intención de que la información sirva para contribuir al debate razonado y la muy esperada búsqueda de soluciones.

*El Cotidiano*

# La disputa por la evaluación en México: historia y futuro

Hugo Aboites Aguilar\*

¿Por qué la enorme y dispendiosa estructura de evaluación en el país no ha podido generar cambios importantes en la educación? Se puede decir que se debe a que quienes impulsan la evaluación nunca advirtieron que una medición externa y, sobre todo, estandarizada, no puede hacer algo más que establecer un criterio para clasificar a las instituciones y las personas como deficientes, regulares, buenas o muy buenas. Por lo general los instrumentos de evaluación que se han utilizado en estas dos décadas no están hechos para explicar por qué no hay avances ni cuáles son los factores que están detrás de esa falla, ni cómo puede ésta remediarse.

**A** finales de la década de los 80 se decidió en los círculos gubernamentales que la educación mexicana, si se quería que fuera de calidad, debía estar sujeta a una constante evaluación. Estudiantes, instituciones, escuelas, profesores, programas de estudio, todo debía ser evaluado, por lo que apresuradamente se comenzaron a organizar grupos de expertos.

## Dos posturas frente a la evaluación

Aunque el debate nunca llegó al público, casi de inmediato se perfilaron dos posiciones. Una, la de quienes pensaban que, para ser una transformadora eficaz, la evaluación debía ser llevada a cabo no por quienes realizaban directamente el trabajo educativo, sino por jueces externos que precisamente por eso serían más objetivos y más capaces de exigir que se rindieran cuentas. Esta postura era muy fuerte, tenía el respaldo (y la presión) de organismos internacionales, de grupos de evaluadores y de funcionarios gubernamentales convencidos de que había que hacer cambios drásticos en la educación, sin miramientos, y que la evaluación era el camino. La otra posición era mucho

más débil y su planteamiento apenas fue escuchado. En 1989, por ejemplo, los rectores de las universidades públicas señalaban lo siguiente:

Dado que la evaluación tiene como propósito la toma de decisiones y que éstas sólo pueden hacerse efectivas realmente en la medida en que quienes realizan las actividades específicas las asuman, es importante que sean los propios actores institucionales quienes lleven a cabo el proceso de evaluación, ya que les concierne y afecta en su ámbito propio de actividades, y dado que son ellos quienes efectivamente pueden hacer mayores esfuerzos para efectuar cambios cualitativos. (Cit. por Mendoza Rojas, 1997: 89)

\* Profesor-Investigador del Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Este artículo recupera y actualiza partes importantes del texto "La evaluación en México: historia y futuro", presentado en el Foro Evaluación Universal y Reforma Educativa, organizado por el Senado de la República y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), realizado en la Ciudad de México el 21 de marzo de 2012.

Ni en el tono ni en el contenido los rectores eran radicales; respondían sólo a la persuasión que tenían de que, sin conocer el contexto y sin poder convocar a los actores locales, los evaluadores y las iniciativas externas no tendrían el buscado impacto. Sin embargo, en los siguientes años esta opinión fue perseguida y sus representantes recibieron duras expresiones de descalificación y acusaciones de irresponsabilidad y hasta de corrupción por parte de los ya enraizados evaluadores y funcionarios. Finalmente, la dirigencia de los rectores optó por ceder y poco después ya estaba apoyando lo que antes cuestionaba (Aboites, 2012: 337 y ss.).

## El arranque de iniciativas de evaluación

Arrancó entonces un verdadero vendaval de iniciativas que cumplirían el sueño de todo evaluador de medir todo lo que se moviera. Con sus exámenes estandarizados, el Ceneval (Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, A.C.) comenzó a evaluar a los demandantes de educación, estudiantes y egresados de nivel medio superior y superior (y se preveía que los profesionistas serían también evaluados cada cinco años con un examen estandarizado); los programas de estudio e instituciones comenzaron a ser certificados por las acreditadoras y los comités de pares; las instituciones, por los programas de evaluación-financiamiento; los profesores, por la Carrera Magisterial; las escuelas de nivel básico, por el Programa de Escuelas de Calidad y el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE); los programas de posgrado, por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt); los niños de educación básica, primero por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y luego por la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares); los candidatos a profesor, por el Concurso Nacional de Otorgamiento de Plazas Docentes; y hasta un organismo internacional, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), comenzó a evaluar a los estudiantes de secundaria y media superior con la prueba PISA (Programme for International Student Assessment).

En total, se puede estimar que en estos casi 25 años desde las primeras definiciones sobre cómo evaluar, se han aplicado más de 110 millones de exámenes estandarizados a los niños y jóvenes del país, se han evaluado miles de programas de estudio y cientos de instituciones, y también cientos de miles de profesores de todos los niveles han sido periódicamente evaluados. Incluso en instituciones

de educación superior se establecieron estándares que buscan verificar el cumplimiento de funciones básicas de los docentes, algunas veces bajo la evaluación de los estudiantes.

## Veladamente, los evaluadores aceptan que algo está fallando

Sin embargo, a mediados de los años 2000, en un evento donde se celebraba el aniversario de la creación del INEE, los evaluadores admitieron que la evaluación no había traído la transformación prometida, aunque de esto se culpaba al Estado y a la sociedad. Dijo el entonces director del Ceneval, Salvador Malo:

Hoy, qué duda cabe, instrumentos y procesos de evaluación externos a los planteles educativos se aplican sistemáticamente. También se avanza de manera significativa en la mejoría de su diseño y aplicación, así como en la del análisis de sus resultados. Sin embargo, el Estado y la sociedad mexicanos están todavía lejos de cerrar el ciclo de la evaluación. (Cit. por Aboites, 2012: 916)

De hecho, sólo podía mencionar un ejemplo (y no muy bueno) de cómo la evaluación podía servir para cambiar las cosas: la Reforma Integral de la Educación Secundaria, en cuyo proyecto los datos del Ceneval habían sido mencionados para mostrar los bajos niveles de aprovechamiento escolar en esa modalidad. Esta reforma, por cierto, tampoco ha generado una profunda transformación de la educación y sí una importante protesta magisterial.

Era evidente que las decenas de millones de resultados acumulados en más de dos décadas, los expedientes de centenares de miles de profesores, los reportes, los informes, sólo habían servido para acumular polvo, pues toda esa información no había generado un salto cualitativo en la educación o siquiera algunas iniciativas dignas de mencionarse. Como lo muestran los estudios que concentra el INEE, los datos de la OCDE, los de ENLACE y los del Ceneval, es evidente que en ninguno de los niveles educativos del país se ha generado un vigoroso movimiento de transformación profunda de la educación mexicana para formar a los niños y jóvenes mexicanos no sólo a profundidad, sino con visiones de amplios horizontes centrados en la ciencia y las humanidades. Aunque duela reconocerlo, la educación mexicana se encuentra hoy en una situación de desastre y prácticamente a ciegas

se lanzan iniciativas con la promesa de que ahora sí, con este o aquel nuevo remedio, va a mejorar la educación. El subsecretario de Educación Básica durante el sexenio de Vicente Fox, al renunciar, recoger sus cosas de la oficina e irse al sector privado, describía la educación como “un sistema de educación en crisis”, “un sistema agotado” en su estructura y operación (cit. por Aboites, 2012: 886). Otros funcionarios se expresaban en términos aun más duros.

## Las razones del fracaso de la evaluación

¿Por qué el fracaso? ¿Por qué una estructura tan enorme y tan dispendiosa no ha podido generar cambios importantes en la educación? Se puede decir que se debe a que quienes impulsan la evaluación nunca advirtieron que una medición externa y, sobre todo, estandarizada, no puede hacer algo más que establecer un criterio para clasificar a las instituciones y las personas como deficientes, regulares, buenas o muy buenas. Por lo general los instrumentos de evaluación que se han utilizado en estas dos décadas no están hechos para explicar por qué no hay avances ni cuáles son los factores que están detrás de esa falla, ni cómo puede ésta remediarse. Ocurre algo semejante al termómetro y el niño enfermo: aunque se le mida la temperatura 15 veces al día eso nunca servirá para curarlo. Pueden medir y medir una y otra vez, pero sus instrumentos no contribuyen a entender la realidad y, por tanto, no pueden transformarla. Tatiana Coll, investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, recoge el testimonio de un eminente investigador del Instituto Nacional de Nutrición que había estudiado durante 20 años la desnutrición y que comentaba que “ya conocían los diversos efectos que producía la desnutrición sobre cada una de las células de los diferentes tejidos del cuerpo, [y] cada vez se especializaban más y realizaban experimentos y pruebas altamente sofisticadas y complejas” (cit. por Coll, 2005: 85). Sin embargo, agregaba el científico irónicamente, “lo único que no logramos en tantos años es disminuir efectivamente la desnutrición en el país”, una enfermedad –decía– cuya cura ya se sabe que es muy sencilla: comer.

## Para qué sirve la evaluación actual

La evaluación que ahora priva en el país no sirve por sí sola para mejorar, pero la avalancha de datos terroríficos sirve de maravilla para que los funcionarios declaren que

es necesario dar pasos drásticos para remediar los males, y con eso logran grandes ventajas. Una es que al responder valerosamente ante la amenaza de degradación de la educación, los funcionarios aparecen como intrépidos defensores de la educación pública y de la calidad. Pero otra es la ventaja más importante: las iniciativas que se proponen casi siempre van orientadas a incrementar sustancialmente el grado de control y vigilancia de la burocracia sobre la educación, y con eso consiguen que sus planes de reforma no se vean decisivamente obstaculizados por grupos de maestros y estudiantes inconformes. Como sólo sirven para convencer de que las cosas están mal, pero no ofrecen ninguna pista sobre qué debe hacerse para remediar la situación, la evaluación y sus resultados pueden entonces servir para justificar cualquier cosa. Un año se propone como solución la Enciclomedia; otro año, el programa de Escuelas de Calidad; otro más, las evaluaciones del INEE; más tarde, la misma Evaluación Universal. Es como si a un enfermo con una infección viral y alta temperatura un día se le receta un antibiótico, otro día un analgésico y otro día tomar mucha agua. Si el instrumento de medición –como el termómetro– sólo de manera general descubre que la persona está enferma (pues tiene alta temperatura) pero no puede decirnos la razón de la enfermedad, la cura se vuelve totalmente incierta. Se intenta uno y otro remedio sin atinar.

La evaluación falla rotundamente porque no establece conexión alguna entre los síntomas y las causas de fondo del fracaso escolar. Y esta conexión nunca la podrán hacer los evaluadores externos. Creando las condiciones adecuadas –saber cómo investigar y dialogar sobre el asunto–, esta conexión sólo la pueden establecer los actores directos del proceso educativo. Ellos son los que saben qué es lo que ocurre en la escuela, conocen la realidad perfectamente y son quienes pueden generar o valorar iniciativas con mucha mayor profundidad que los evaluadores externos. Por eso, cualquier intento de transformación debe fincar en la creación de un diálogo de evaluación sobre las condiciones de la escuela entre los estudiantes, profesores, padres de familia, comunidades. A la evaluación actual, sin embargo, no sólo no le interesan esos diálogos, sino que además insiste en desplazar y dispersar a los colectivos locales, y subordinarlos lo más posible.

Esta manera de entender la evaluación y sus iniciativas se desarrolla, como se decía, a partir de los años 90, y en el 2006 alcanza una profundidad y amplitud inusitada con la creación de la prueba ENLACE, que evalúa a cerca

de 15 millones de niños y jóvenes cada año. A los ojos de los dirigentes de la SEP, los resultados obtenidos en los siguientes cinco años mostraron claramente que las cosas de ninguna manera estaban mejorando. Impulsados además por la presión de la OCDE, en el 2011 dan pasos igualmente radicales pero ahora respecto de la evaluación de los maestros. En ese año, por un lado, se impulsa en la Cámara de Diputados la discusión de la iniciativa de incluir como parte del articulado de la Ley General de Educación el que se faculte a la Secretaría de Educación Pública (SEP) para “establecer en coordinación de las autoridades locales, los criterios pedagógicos, lineamientos y mecanismos para la evaluación periódica y sistemática del desempeño profesional de docentes frente a grupo” (cf. Olson & Robles, 16 de mayo de 2012); y, por otro lado, el 31 de mayo de ese mismo año aparece el acuerdo entre la dirigente Elba Esther Gordillo, del SNTE, y Alonso Lujambio, de la SEP, para establecer por la vía de los hechos y antes del respaldo legal, la Evaluación Universal de todos los maestros y directores de escuela. Con esta evaluación se busca, dice el acuerdo ahí firmado, “proporcionarles [a los maestros] un diagnóstico integral de sus competencias profesionales, así como del logro educativo de sus alumnos, para focalizar los trayectos de formación continua en las áreas de oportunidad que se detecten con base en los resultados” (*Acuerdo para la Evaluación Universal...*, 31 de mayo de 2011: 2). Es decir, en un lenguaje llano, que se medirán las capacidades del maestro en el salón de clase y en el resultado obtenido por sus alumnos, y, con esa base, se definirá qué cursos debe tomar cada docente, para, entre otras cosas, “orientar y afianzar la calidad y pertinencia” de la formación de los estudiantes.

Como veremos a continuación, esta nueva iniciativa recupera las mismas evaluaciones del pasado –como el uso de los resultados de las pruebas estandarizadas– a pesar de los problemas de ineficacia ya señalados.

## La Evaluación Universal

En efecto, para evaluar a todos los maestros se tomará en cuenta en primerísimo lugar el resultado que hayan obtenido los estudiantes del docente en la prueba ENLACE. Éste es además el factor más importante, pues constituye la mitad de la calificación para el profesor (50 de 100 puntos posibles). Un segundo elemento es otra prueba estandarizada, misma que se aplica directamente a cada profesor (el Examen de Preparación Profesional).

El uso de estos exámenes para calificar al maestro es muy cuestionable. Utilizar los resultados de la prueba ENLACE como indicador de qué tan buena es una escuela (o un maestro), por ejemplo, es algo que desde las mismas publicaciones oficiales de la SEP se considera que no es razonable. Efectivamente, se dice que “muchos políticos y la prensa son proclives a identificar las escuelas como buenas (y en nuestro caso, a los maestros) si éstas se ubican en los promedios más altos [...] de las calificaciones promedio” de ENLACE (SEP, 2010: 14-15). Y califican como malas escuelas (o malos profesores) si están en los niveles más bajos.

Sin embargo en sociedades como la mexicana, la atribución de los aprendizajes sólo a la vida escolar no es razonable [...] Una de las causas radica en la amplia brecha de desigualdad y de condiciones de aprendizaje de los alumnos [...] así como en factores que se ubican fuera de la escuela, especialmente en las familias y el nivel de desarrollo de sus comunidades. (SEP, 2010: 14-15)

En otras palabras, los maestros de escuelas donde hay estudiantes de bajo rendimiento (y puede estimarse que se trata de la mayoría de las escuelas del país), ya de entrada tendrán una baja calificación en la Evaluación Universal, y esto sin que sea entera o principalmente atribuible a ellos. Así, la mitad de la calificación de la Evaluación Universal se les asignará a los maestros sin que se pueda afirmar que la situación de sus estudiantes depende sobre todo de ellos.

Este requisito significa empujar a los maestros a que presionen a los niños de su aula más allá de lo que ellos pueden dar, dada su situación familiar y comunitaria. Presión indebida a los maestros, presión indebida e injusta a los niños y niñas. Se puede prever que esta última será aun más grande cuando de la baja calificación en ENLACE se derive entonces una medida punitiva como, por ejemplo, que se le obligue a tomar ciertos cursos, o que sea sancionado o despedido, como se establece en el acuerdo entre la OCDE y el gobierno mexicano<sup>1</sup>. Todas estas presiones desembocarán en problemas serios con los niños y sus familias, pero además propiciarán que los maestros comiencen a enseñar sólo para el examen.

<sup>1</sup> “México necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares [...] Los docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo” (*Acuerdo de Cooperación México-OCDE*, 2010: 6).

Los niños aprenderán a responder a exámenes, pero no se formarán como debería hacerlo una escuela<sup>2</sup>.

ENLACE es, además, un examen que tiene no pocos reactivos que son muy confusos o que no sirven para valorar la formación de una persona. Véase por ejemplo el siguiente reactivo:

138. ¿Cuál de las siguientes actividades ayuda a conservar los recursos naturales?
- A) Cuidar el consumo de animales y alimentarnos sólo de animales.
  - B) Cuidar el consumo de animales y alimentarnos sólo de vegetales.
  - C) Cuidar el consumo de aquellos que necesitan pocos años para reproducirse.
  - D) Cuidar el consumo de aquellos que necesitan miles de años para reproducirse.

Un segundo elemento de la Evaluación Universal será, como se decía, la aplicación de un examen estandarizado a los maestros. Sin embargo, hasta la propia SEP señala que estos exámenes sólo “midan aspectos desde el ámbito cuantitativo y no desde el cualitativo”, lo que, podemos decir, no permite una aproximación cierta a lo que realmente conoce el profesor. Estos exámenes ofrecen “información necesaria pero no suficiente”, dice en otro documento la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2009: 24).

De hecho, en los exámenes para maestros encontramos preguntas como la siguiente: “¿Qué niveles educativos integran el sistema educativo nacional? A) Básica, media superior, superior y posgrado; B) Inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior; C) Inicial, básica,

<sup>2</sup> En algunos estudios realizados fuera de México se ha encontrado que el hecho de que exista un examen externo –como es el caso de ENLACE– hace que los maestros “reduzcan el tiempo disponible para la enseñanza general del programa de estudios”; “dejen de enseñar aquellos contenidos que no aparecen en el examen externo”; “utilicen estrategias de enseñanza que se parecen al examen”; “afecta de manera negativa a los estudiantes, sobre todo a los más jóvenes”; “afecta a los profesores, pues se sienten avergonzados si a los estudiantes no les va bien en el examen, y están seguros de que los buenos resultados que obtienen sus estudiantes no se deben tanto a su esfuerzo como maestros sino al esfuerzo de los estudiantes y a su nivel socioeconómico” (Smith & Rottenberg, 1991). Otro estudio llegó a la conclusión de que los exámenes externos tienen un fuerte impacto en la escuela porque cambian toda la estrategia y objetivos de la actividad en el salón de clase. Y esto es aun más fuerte en el caso de las escuelas de poblaciones en desventaja. Como consecuencia, la riqueza y nivel de la instrucción disminuye considerablemente, sobre todo en los estudiantes de menor nivel socioeconómico (Herman & Golan, 1993).

media superior y superior; D) Básica, para el trabajo, media superior y superior”. O esta otra: “La unidad básica del sistema educativo nacional es la a) organización escolar; b) escuela; c) educación básica; d) gestión escolar” (SEP, 2011)<sup>3</sup>. Responder correctamente a estas preguntas, ¿sirve para

<sup>3</sup> Éste es el tipo de preguntas que se hace para detectar quiénes serán buenos maestros y vale la pena contratarlos. En esta pregunta llaman la atención tres cosas. La primera, como es frecuente en las pruebas de opción múltiple, se trata de un planteamiento muy confuso que más que evaluar si la persona conoce o no lo que se le pregunta, se evalúa su capacidad para lidiar con un examen “de confusión múltiple”, como le llaman los jóvenes. La segunda es que se trata de un examen que se supone identifica a quienes serán buenos maestros, pero de preguntas como éstas no se puede concluir que el que responda bien será un buen docente, comprometido y sensible a las necesidades de los niños y jóvenes. La tercera cosa que llama la atención es que éstas son un ejemplo del tipo de preguntas que se refieren a la gestión y ética de la docencia, pero todas son de este estilo, no hay alguna que remotamente intente o pueda siquiera averiguar el compromiso, la sensibilidad y la experiencia docente de quien presenta el examen. La opción múltiple puede ser útil para saber si la persona conoce o no una fecha histórica o el resultado de una multiplicación, pero es un instrumento pobrísimo a la hora de evaluar algo tan complejo como si esta persona es o no un buen maestro. Por eso los mismos evaluadores, como Gago Huguet, dicen que “hay plena conciencia de que otras estrategias [de evaluación] son más precisas y profundas” (Gago, 1995: 102). ¿Por qué no utilizar esas estrategias? Finalmente, en cuarto lugar, es muy irresponsable fincar en un examen como éste el veredicto de quién será un buen maestro. Y será aún más irresponsable dejar en manos de una prueba similar la decisión inapelable de qué maestro debe ser enviado a tomar cursos de formación, debe ser sancionado o incluso despedido, como se pretende con la Evaluación Universal. Como señala la Asociación Psicológica Americana: los exámenes de opción múltiple no deben ser utilizados para tomar decisiones de alto impacto. Lo que tendremos con estos exámenes será que sabremos con exactitud cuántos de los maestros conocen la normatividad escolar y la organización escolar, están familiarizados con el programa que imparten, pero no tendremos mucha idea de qué tan buenos y comprometidos maestros son, y, como decíamos, cuáles son sus habilidades para contribuir a generar procesos válidos de formación entre sus estudiantes. De hecho, por su formato tan específico y rígido, este tipo de exámenes son especialmente difíciles para las personas con inteligencias creativas. Además, son muy propensos a generar estrés; es decir, una persona que siente que su evaluación como docente durante los siguientes tres años o incluso su plaza misma están en juego, tendrá todavía más dificultad para lograr un alto número de aciertos. Finalmente, estos exámenes se construyen teniendo en mente un perfil de maestro “ideal” (lo que un reducido grupo de expertos urbanos, de clase media, de la ciudad de México, considera que es lo que debe saber el profesor ideal); este perfil no corresponde a la mayoría de los maestros del país, los de origen indígena, los de las Normales rurales, los que llevan años en la periferia de las ciudades. En otras palabras, es un examen único para más de un millón de maestros con enormes diferencias entre ellos por sus orígenes sociales, contextos regionales y culturales. Los estudios que se han realizado entre aspirantes a la educación superior han mostrado que el examen de opción múltiple se equivoca en un 50% (es decir, de dos demandantes que obtienen un alto número de aciertos, sólo uno tendrá también altas calificaciones en su primer año de estudios superiores) (Tirado, Backhoff, Larrazolo & Rosas, 1997). Entonces, ¿qué tan bueno es un examen de éstos para medir toda la complejidad que significa la capacidad de un maestro frente a un grupo?



identificar a un buen maestro frente al grupo, a un profesor integrado al esfuerzo colectivo por mejorar la escuela?

Finalmente, el mismo Ceneval reconoce que estos exámenes tienden a calificar mejor a los hombres que a las mujeres, con lo que no sólo los maestros de escuelas de comunidades pobres se verán colocados en desventaja con estas evaluaciones, sino sobre todo las maestras.

Un tercer elemento crucial de la Evaluación Universal es la llamada *evaluación de los estándares*. Lo central de este tercer elemento es que cada maestro será evaluado respecto de su comportamiento en el aula al inicio del curso, a la mitad y al final. La maestra o maestro hará una evaluación de sí mismo, pero luego otros maestros observarán y videografarán lo que hace en la clase y, finalmente, también lo hará el director de la escuela. La evaluación tendrá por objeto calificar al maestro respecto de alrededor de 25 estándares o comportamientos que debe tener frente a sus estudiantes.

## El listado de estándares

Se evaluará, por ejemplo, dice la SEP (2010), si el maestro detalla contenidos en la planeación o preparación de la enseñanza; si el maestro especifica el propósito del uso de dichos contenidos; si utiliza estrategias didácticas; si especifica los mecanismos de evaluación; si propicia relaciones interpersonales con los estudiantes; si maneja bien al grupo; si en clase demuestra conocimiento de la asignatura; si relaciona una asignatura con otra; si conecta su asignatura con el contexto de los estudiantes; si presenta el programa del curso; si atiende de manera diferenciada a los estudiantes; si organiza bien al grupo; si procura que se establezcan relaciones de aprendizaje estudiante-estudiante; si usa recursos didácticos; si maneja bien el espacio dentro del aula; si maneja bien el tiempo; si sus indicaciones y explicaciones son claras; si hace buenas preguntas a los estudiantes; si lleva a cabo actividades dirigidas; si lleva a cabo actividades no dirigidas; si propicia la autoevaluación de los estudiantes; si hace comentarios evaluatorios a los estudiantes; si rescata y sistematiza los conocimientos previos.

Los evaluadores (es decir, otros maestros y el director) calificarán cada uno de estos estándares en cuatro niveles (como ocurre en ENLACE); así, digamos, el manejo del tiempo que hace el profesor dentro de la clase puede ser calificado como “Inadecuado”, “Poco adecuado”, “Adecuado”, “Muy adecuado”. No se dice expresamente, pero con la suma de

todas las evaluaciones de estándares, de opción múltiple y de resultados de ENLACE, va a resultar casi inevitable que se plantee diferenciar también a los maestros y que se utilicen etiquetas como “maestra o maestro inadecuado”, “maestra o maestro poco adecuado”, “maestra o maestro adecuado”, “maestra o maestro muy adecuado”. Luego hay una reunión de los evaluadores entre ellos para discutir el caso del maestro, y posteriormente una junta con el maestro evaluado y con el colectivo de maestros con la finalidad de establecerle una trayectoria de mejoramiento.

Debe decirse que esta estrategia (uso de estándares) originalmente no fue diseñada para usarse como referencia para la evaluación de los maestros, sino como un instrumento para elevar la calidad de la enseñanza. Sin embargo, al utilizarse como criterio de evaluación de los maestros deja de ser una propuesta que el docente puede valorar y hasta apreciar como útil y se convierte en una amenaza que pende ominosa sobre su cabeza, pues será el listado de desempeños obligatorios que usen quienes lo evaluarán y, en su caso, que servirá de base para una sanción.

## Implicaciones de la evaluación basada en estándares

Además de las implicaciones que seguramente los maestros perciben de inmediato, podrían apuntarse las siguientes:

1. *El reino de la subjetividad*. La mayoría de los estándares demandan una evaluación sumamente subjetiva. Por ejemplo, sobre el estándar de “explicaciones” los criterios de evaluación son tan subjetivos como los siguientes: Nivel 1. “durante la clase brinda explicaciones de manera confusa de los conceptos y las definiciones”. Nivel 2. “...brinda explicaciones de manera clara pero no significativa...”. Nivel 3. “...brinda explicaciones de manera clara pero poco significativa”. Nivel 4. “...brinda explicaciones de manera clara y significativa...”. “Significancia”, por cierto, quiere decir que las explicaciones “tienen sentido para los alumnos, lo cual se aprecia en la forma como ellos/ellas se apropian de los conceptos y definiciones, por ejemplo, al hacer referencia a lo visto en la clase con sus propias palabras y dar ejemplos” (SEP, Subsecretaría de Educación Básica, 2010).

A la subjetividad de cada evaluador en lo individual habrá que añadir la subjetividad colectiva que ocurrirá cuando se reúna el grupo de evaluadores a condensar la evaluación de todos y cada uno de los maestros. En ese

- espacio puede ser que el director o alguna otra figura con ascendente influya sobre la valoración final.
2. *Supone una escuela irreal.* Este tipo de evaluación supone un mundo feliz, una *disneylandia* educativa perfecta donde no hay conflictos interpersonales e institucionales, donde no hay grupos que desean acotar o marginar a otros. Poner en manos de compañeros de trabajo un instrumento de evaluación burocratizado y conducente a una sanción para el individuo ya de por sí genera situaciones complicadas, más aún cuando la evaluación puede ser utilizada como un instrumento muy útil e “imparcial” para ajustar cuentas o regalar favores.
  3. *Uniformización de la evaluación.* Igual o más preocupante es el hecho de que establecer de 25 a 30 estándares a los que debe ajustarse la docencia de cada uno de los más de un millón de profesores del país abre la puerta a una uniformidad generalizada a lo largo y ancho del sistema escolar, cuando existen condiciones sumamente diversas en prácticamente cada estado, cada zona escolar o escuela. El dilema entre evaluar para controlar o para mejorar la educación se resuelve por lo primero, pues se prefiere establecer una sola medida porque así es posible tener una medida nacional de quiénes son los profesores muy buenos, los buenos, los regulares y los pésimos. Se hace a un lado la posibilidad de evaluar a partir de las condiciones locales (muy diversas) para mejorar la formación de estudiantes ahí en el concreto de cada escuela. A pesar de que se plantea que la evaluación de estándares es algo local, en realidad se reitera la idea de la evaluación y la educación como un acto gubernamental, vertical, rígido y más orientado al control que al mejoramiento.
  4. *Robotización de la enseñanza.* Se parte del supuesto de que es posible programar al maestro o maestra con 25 programas o funciones distintas y únicas, y que con eso se agota toda la educación posible en el aula. Además de que se propiciará que se abandonen prácticas que no aparecen en el listado, es una estrategia donde no tiene cabida ni se estimula la innovación y la creatividad que puede generar nuevas actividades, maneras distintas de formar estudiantes que no están programadas. Se promueve la rigidez: el proceso educativo deja de ser una actividad compleja para reducirse artificialmente a 25 recetas concretas que indican cómo explicar, cómo enseñar, cómo preguntar, cómo discutir, cómo usar el tiempo, cómo usar el espacio: la deshumanización de la educación y del maestro.
  5. *Simulación o sujeción.* Para crear la apariencia de que el maestro mantiene el control, en la evaluación de estándares es él quien decide qué día y con qué tema quiere ser evaluado. El maestro puede entonces armar una simulación para el día de la evaluación y, después de prepararse bien en desarrollar de manera óptima los 25 estándares, dar su clase, y pasado el día de la evaluación volver a las prácticas que él considera más valiosas e importantes. O puede asumir como propios los 25 estándares y estar sujeto a que en uno o dos años los expertos decidan cambiar 10 de los estándares o aumentar cinco más, o cambiar los criterios para alcanzar el nivel 4 en cada estándar. Y se completaría con esto la subordinación total del maestro. Desde el centro del país se crearía entonces que, trabajando cada día un millón de docentes al son de 25 estándares, la educación ha mejorado. Habrá mejorado el control y la visión panóptica, pero la educación habrá entrado en una crisis ya no sólo a nivel de escuelas y de sistema, sino del aula misma. Una verdadera regimentación del trabajo docente que envidiaría cualquier dictadura que quiera sujetar firmemente a la educación.
  6. *La desaparición del estudiante.* Si con esta regimentación el maestro se ve sujeto a un control extremo sobre su trabajo, los estudiantes prácticamente desaparecen como el otro gran protagonista de la educación. Según la teoría implícita de los estándares, es sólo el maestro el que actúa, el que existe. Evidentemente que la respuesta a esta inquietud no es que los expertos nos digan: “pues les hacemos también sus estándares a los estudiantes”, sino restablecer la escuela como un espacio donde los grandes actores de la educación pueden crear relaciones en un clima de libertad. Pero además los estándares y el no cumplimiento de algunos de ellos puede deberse a una virtud del profesor: que es sensible y modifica o deja de usar estándares a partir de la interacción con sus estudiantes.
  7. *Se mantiene el esquema centralizado y vertical.* A pesar de que con los estándares se habla de que hay un intento de incentivar la participación a nivel de escuela, se mantiene en sus líneas generales el esquema centralizado de la evaluación donde el evaluador nacional junto con algunos grupos empresariales establecen los estándares y criterios con los que habrán de evaluarse todos los maestros y directivos, y, al mismo tiempo, se programa ya una solución predeterminada a los problemas (for-

mación de maestros)<sup>4</sup>. Aunque hay tareas a nivel local e iniciativas que pueden generarse, éstas no se pueden salir del marco señalado por los estándares. Los actores actúan en un montaje integrado hasta sus mínimos detalles desde el centro y desde arriba.

En síntesis, la Evaluación Universal no ofrecía garantías de que contribuiría a elevar el nivel de formación de los niños y niñas en la educación básica. Porque el diagnóstico que hacía sobre los maestros (a quienes ahora entrega toda la responsabilidad del desempeño de sus estudiantes), en primer lugar, no era confiable por estar basado en los resultados de pruebas cuya validez había sido cuestionada una y otra vez. En segundo lugar, tampoco aparecía como confiable, porque los estándares daban paso a un juicio altamente subjetivo, basado en términos y categorías ambiguas, y a un abanico muy limitado y rígido de comportamientos posibles. Si no se podía saber con precisión quién era un buen o mal maestro y tampoco se podía saber por qué era así, era muy difícil generar iniciativas de mejoramiento adecuadas. Al mismo tiempo se anticipaba un daño colateral que sufriría el proceso educativo cuando en esta evaluación se impusiera como marco de la “buena” docencia las pruebas estandarizadas y el listado de conductas apropiadas o estándares en el salón de clase. Finalmente, no se preveía que con la Evaluación Universal habría de mejorarse sustancialmente el desempeño de las escuelas, porque insistía en profundizar la tesis de que la evaluación era algo que debía realizarse desde fuera, de manera vertical y autoritaria, y fundamentalmente como un instrumento de mayor sujeción y control sobre los maestros. Una evaluación donde éstos no son uno de los actores fundamentales no podía tener el carácter crítico y autorreflexivo indispensable para generar procesos de participación que fortalezcan el compromiso de los maestros con el quehacer educativo.

<sup>4</sup> [Se trata de] una política pública que incorpora estándares, es decir, definiciones específicas sobre lo que es básico aprender en el universo del currículo nacional y de las competencias presentes y futuras que requiere nuestra sociedad; cómo se debe enseñar y qué prácticas deben ser consideradas como deseables por parte de los directivos, colectivos y padres de familia [... sobre esto] hemos desarrollado algunas conversaciones con diferentes áreas de la SEP [...] con organizaciones de la sociedad civil lideradas por su principal promotor, *la Fundación de Empresario por la Educación Básica* [...] (SEP, Subsecretaría de Educación Básica, 2010: 18).

## La respuesta a la Evaluación Universal

Con una fuerza y amplitud que recordó las protestas que se dieron en el 2008 con el surgimiento de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), el magisterio democrático reaccionó en el 2012 con una serie de manifestaciones en diversas regiones del país y, al comienzo de marzo de ese año, pudo concentrarse masivamente en la capital del país. Días más tarde y luego de una imponente marcha, puso cerco al nuevo edificio del Senado de la República en la avenida Reforma, y exigió la apertura de un diálogo sobre la Evaluación Universal antes de que se aprobaran las reformas a la Ley General de Educación. A pesar de las resistencias de diputados del PAN, se abrió este espacio y en él se consiguió mediante una cerrada argumentación legal y académica que algunos grupos de senadores comenzaran a dudar e incluso a cuestionar la conveniencia de aprobar la minuta de cambios a la Ley General de Educación que había sido enviada al Senado por la Cámara de Diputados. Otro importante resultado de esas discusiones con los senadores y diputados fue el compromiso de que el Senado impulsaría la realización de un Foro sobre evaluación y reforma educativa antes de llevar a cabo la votación sobre los cambios legislativos.

Este Foro tuvo lugar el 21 de marzo de 2012 en la antigua sede del Senado y a él asistieron representantes de más de 25 secciones del país. La numerosa y significativa presencia de los maestros, la cobertura de la prensa y el desfile de contundentes ponencias críticas y desde los más variados ángulos respecto de la evaluación tuvieron un peso importante en la pérdida de dinamismo de los proponentes de la reforma legislativa y generó un debate y preguntas entre los asistentes, que contribuyeron a establecer de manera borrosa e incipiente las líneas que podían seguirse para comenzar a reflexionar en una evaluación distinta. Entonces aparecieron algunos lineamientos, entre otras formas igualmente interesantes, como una contraposición detallada entre dos proyectos de evaluación que ahora era posible comenzar a develar de manera más clara.

### Los lineamientos principales para una evaluación distinta

Retomando el lenguaje con que fueron originalmente redactados por este autor, a continuación se presentan dichos lineamientos.

## **1. Ellos plantean que la evaluación es sobre todo un acto de gobierno, nosotros luchamos por una evaluación que esté fundamentalmente en manos de estudiantes (alumnos), maestros, padres de familia y comunidades**

Decimos que *ellos* han optado por una evaluación concebida fundamentalmente como un *acto de gobierno* porque son los funcionarios, los empresarios, sus expertos y sus cabilderos los que determinan qué se va a evaluar, cómo se va a evaluar, cuándo se va a evaluar y con qué implicaciones. La escuela es tratada como una dependencia gubernamental más, sin darle el espacio de autonomía que necesita. La evaluación es concebida como una inspección, como la que puede darse en el servicio aduanal o cualquier otro servicio gubernamental. Nosotros luchamos por una evaluación a cargo de los estudiantes (alumnos), maestros, padres de familia y comunidades; que en cada escuela dialoguen sobre los problemas y obstáculos que enfrenta la formación de los estudiantes para que se generen diagnósticos y propuestas de solución. Algunas propuestas podrán llevarse a cabo en el ámbito escolar mismo, otras deberán converger –junto con las de otras muchas escuelas– a los niveles regional, estatal y nacional. De esta manera podrá identificarse cuáles son los problemas más recurrentes, cuáles los consensos en el diagnóstico y cuáles las propuestas que las autoridades educativas de todos los niveles deben retomar. La evaluación concebida como un acto colectivo de estudiantes, maestros, padres de familia y comunidades tiene una enorme solidez porque son ellos quienes mejor conocen los problemas, y esa visión –si se vuelve sistemática e informada con la visión de diversos estudiosos independientes– puede percibir realidades que no están al alcance de la limitada visión gubernamental. Las autoridades, sin embargo, deben participar en el proceso de evaluación a todos los niveles porque como responsables últimos de la situación de la educación a ellos les corresponde informarse e informar, a fin de que la evaluación pueda ser cada vez más precisa. Les corresponde contribuir de manera decisiva a materializar las iniciativas sólidas que se generan en el proceso de discusión. Es necesaria también la participación subsidiaria de estudiosos, centros de investigación y grupos sociales legítimamente interesados, porque ofrecen puntos de vista e informaciones que no deben estar ausentes en una reflexión sobre el mejoramiento de la educación. La educación y la evaluación son procesos demasiado importantes para dejarse en manos

de funcionarios gubernamentales y sus expertos, que sólo están transitoriamente y con un compromiso muy relativo en la administración educativa.

## **2. Ellos plantean una evaluación vertical, nosotros planteamos una evaluación horizontal pero también de abajo hacia arriba**

Para la burocracia de la educación, la evaluación consiste en colocarse en una especie de torre de observación y mirar desde arriba a los cientos de miles de maestros y estudiantes; medirlos y calificarlos como si fueran un conjunto enorme de mercancías, un capital humano robotizado y pasivo. Con base en los resultados, podrán –otra vez ellos– definir qué debe hacerse, cómo debe hacerse, cuándo y cómo debe hacerse para obtener eso tan indefinido que es la “calidad”. Es una evaluación que alienta la pasividad y la falta de dinamismo en la educación. Nosotros luchamos por una evaluación que libere y convierta en sujetos dinámicos, participativos e importantes a cada uno de los actores del proceso educativo. Esto requiere que sea horizontal el diálogo de evaluación en cada una de las escuelas, luego entre los representantes de grupos de escuelas a nivel regional o estatal y, finalmente, entre los representantes a nivel nacional. Porque sólo así se pueden generar consensos de profunda raíz y gran fuerza. Habrá, sin duda, temáticas, diagnósticos y propuestas similares que surjan en la mayoría de las escuelas y, en consecuencia, serán predominantes en los subsecuentes niveles, pero otras temáticas y propuestas, aunque minoritarias, pueden contribuir a abrir nuevos horizontes. Son muy importantes porque pueden aportar elementos no considerados antes y posteriormente –cuando se valoren los resultados de las iniciativas que tuvieron mayor consenso–; serán parte de una reserva desde donde se pueden construir otras alternativas. Por otra parte, el diálogo verdaderamente horizontal es indispensable para cerrar el paso a las agendas que buscan imponerse, a los vicios del asambleísmo o de las figuras mesiánicas en todos los niveles. Se trata de que los niños y niñas –como lo hacen también los maestros y padres de familia– puedan dar sus puntos de vista sobre qué está mal en su escuela, qué no funciona, qué falta, qué debe de cambiar, cómo consideran que pueden aprender mejor. Igual los maestros pueden ofrecer una visión crítica desde su perspectiva y aportar diagnósticos, propuestas e iniciativas. Los padres de familia tienen todo el derecho a preguntar, a ser informados, a dar sus opiniones, así como la comunidad puede y debe preguntarse, junto con maestros y estudiantes, cómo puede(n) la(s) escuela(s) alimentar

mejor los procesos de conocimiento a nivel comunitario y regional.

### **3. Ellos plantean una evaluación autoritaria, nosotros insistimos en construir una evaluación democrática**

La evaluación que los gobiernos y sus institutos llevan a cabo es como una foto instantánea e inmóvil; su resultado se presenta como un número (de aciertos) o una clasificación (“Insuficiente, Elemental, Suficiente, Excelente”) como definitiva, totalmente inapelable e infalible. Ante ella sólo queda rebelarse o someterse, y la gran mayoría se somete. Pero hay otra alternativa: nosotros planteamos que la evaluación verdadera es un proceso de sucesivas y múltiples aproximaciones, de la misma manera como evaluamos a los estudiantes: a lo largo de un periodo prolongado de tiempo, con instrumentos muy diversos (presentaciones, tareas, resúmenes, ensayos, maquetas, trabajo de laboratorio o de biblioteca, trabajo de campo) y acerca de temáticas muy diversas. Del mismo modo, la evaluación que proponemos es algo sobre lo que estudiantes, maestros y autoridades reflexionan durante meses, pero que puede materializarse en uno o dos eventos anuales (de varios días de duración), dedicados específicamente a evaluar lo que hacen los maestros, los estudiantes, la escuela y su relación con la comunidad. Puede ser que las primeras discusiones sobre la problemática de la escuela sean muy vagas, poco sistematizadas, anecdóticas incluso; pero con la experiencia y el apoyo de talleres, conferencias y material de lectura apropiado es posible convertir este proceso en una indagatoria con temáticas cada vez más definidas, con aportaciones más precisas, con puntos de vista fundamentados en la experiencia propia, pero también en lecturas y en los resultados de procesos en otras escuelas. Precisamente porque no es autoritario y no quiere convertirse en un autoritarismo de muchos, de asamblea, desconfía de las apreciaciones generales y definitivas y deja siempre preguntas y cuestiones abiertas, y plantea la necesidad de seguir trabajando en los aspectos que se van perfilando como más importantes.

### **4. La evaluación que se nos impone es centralizada, nosotros exigimos respeto a la enorme diversidad de regiones y culturas propias de la identidad mexicana**

Con la evaluación, el centralismo autoritario se ha reforzado profundamente. El Ceneval evalúa desde la ciudad de

México a todos los jóvenes del país que pretenden ingresar a la educación media superior y superior; las agencias acreditadoras de programas de estudio de instituciones de educación superior se concentran en la ciudad de México y en cada profesión existe sólo una agencia que se encarga de evaluar a todos los programas en todas las universidades e instituciones del país; el Instituto para la Evaluación de la Educación (INEE) —el nuevo Ceneval de la evaluación para los maestros— es también una institución centralizada, y lo mismo ocurre con la prueba ENLACE y, a nivel internacional, con la prueba PISA. La Evaluación Universal refuerza aún más esta tendencia. La evaluación que queremos, por el contrario, al plantear que se trata de un proceso que comienza en cada escuela y que de allí pasa a nivel regional, estatal y nacional, plantea una evaluación con miles de puntos de partida distintos, de abajo hacia arriba, que crean convergencia de temáticas más importantes, diagnósticos, propuestas de solución.

### **5. Para lograr la calidad de la educación ellos parten del individuo, para mejorar la educación nosotros privilegamos la tarea colectiva**

Para mejorar la educación de los niños y jóvenes, ENLACE evalúa a 15 millones cada año, cada uno por separado. Igual se evalúa a cada escuela con el Programa Escuelas de Calidad, y ahora la Evaluación Universal busca hacer lo mismo con los maestros. Pero con eso se dispersa en millones de gotas el enorme caudal de transformación que puede generar una discusión participativa escuela por escuela. La propuesta de un diálogo en cada escuela intenta recuperar precisamente el trabajo conjunto, una de las raíces más profundas de la especie humana. Juntos —en familias, grupos, comunidades— comemos, trabajamos, nos divertimos, aprendemos. Pero la educación y evaluación individualizantes marchan en sentido contrario a las tendencias sociales y humanas más importantes. Nos corresponde a los maestros de hoy descubrir y desarrollar las múltiples formas que pueden adoptar los procesos colectivos que pueden devolverle a la educación y la evaluación su carácter profundamente colectivo. Y estos descubrimientos pueden venir de lugares inesperados. Recuérdese la anécdota de cómo, alimentados por la curiosidad, un grupo de jóvenes indígenas había pedido a su profesor que les aplicara una prueba “como en las escuelas de gobierno”, pues los exámenes eran algo que ellos no conocían, por participar en un sistema autónomo de edu-

cación. Sin mucho entusiasmo el profesor los complace y escribe un problema en el pizarrón. Al instante todos los jóvenes jalan sus sillas al centro del aula y animadamente comienzan a discutir el problema hasta que logran resolverlo. Contentos, los jóvenes preguntan al profesor si lo habían hecho bien, como lo hacían los estudiantes en las escuelas oficiales. El profesor les informa que no, que lo que hicieron no sólo no se hacía en esas otras escuelas, sino que era fuertemente castigado (por “copiar”). Los jóvenes quedaron atónitos e incrédulos: la nuestra, decían, “es la manera más fácil de resolver problemas, siempre lo hacemos así, 20 ojos ven más que sólo dos”.

### **6. La evaluación que ellos proponen sirve para clasificar y para exacerbar las diferencias con la finalidad de reprobar y excluir; nosotros luchamos porque todas las niñas, niños y jóvenes puedan ejercer plenamente el derecho a la educación**

Cada nuevo instrumento e iniciativa de evaluación que se ha propuesto en estos últimos 25 años genera una nueva diferenciación entre las personas. Frecuentemente se trata de una diferenciación artificial, basada en indicadores superficiales, que pretende sólo subrayar las diferencias entre las personas. Esto hace posible la selección de sólo unos cuantos aspirantes a la educación superior (Ceneval), permite clasificar a millones de niños y jóvenes en distintos niveles (ENLACE), y afirma que puede identificar con unos cuantos reactivos de opción múltiple a quién es mejor profesor que otros (el INEE, en la Evaluación Universal). Con esto se genera una cultura de la competencia por ser “mejor” que el otro, y no por aprender juntos; se refuerza la idea de que el “mérito” es lo que hace personas a los humanos, y no se valora la solidaridad y la educación junto con otros; se justifica que a muchos se les niegue el derecho a seguir estudiando, en lugar de abrir las puertas de la educación a todos. Existen evidentemente diferencias entre las personas, aunque éstas no suelen ser tan grandes como las que generan las evaluaciones vigentes, y, además, no todas las diferencias se dan en términos de quiénes aprenden y quiénes no; entre los que se esfuerzan y los que no lo hacen. Las diferencias pueden reflejar desde inteligencias distintas hasta la falta de esfuerzo de las familias y estudiantes, y de compromiso por parte de los maestros; pero también pueden ser resultado de condiciones familiares

y comunitarias adversas y de escuelas y ambientes de aprendizaje deteriorados, factores lejanos a la responsabilidad de estudiantes y maestros. Por otra parte, las evaluaciones sólo registran diferencias (exageradas), sin que finalmente se sepa exactamente qué las causa. Nosotros planteamos que debe permitirse que las diferencias se manifiesten frente al proceso educativo y que como parte del proceso de evaluación se considere también qué genera la diferencia y cómo debe manejarse. No es lo mismo manejar la falta de motivación de un niño que el hecho de que sus padres no lo apoyan en el hogar. Además, las diferencias se pueden concebir de distinta manera: como una riqueza (cuando se trata de talentos distintos); como un punto de partida (cuando permiten generar procesos solidarios en el interior del grupo y la escuela); o como un verdadero obstáculo o deficiencia, que debe entonces tratarse adecuadamente.

En síntesis, a una educación y una evaluación deshumanizadas y hostiles, oponemos una educación y una evaluación que quiere ser profundamente social y humana.

### **Conclusión: las primeras exploraciones hacia una evaluación distinta**

En el mismo año de 2012, se generan discusiones sobre cuál es el rumbo alternativo que debe tomar la evaluación y se lleva a cabo un primer ensayo de aplicación concreta. Esta discusión llega a los diarios (por ejemplo, con el artículo de Martha López Aguilar sobre evaluación integral, en *La Jornada* del 3 de abril de 2012). En algunas de las secciones sindicales de maestros donde tiene presencia la CNTE (Distrito Federal, Oaxaca, Michoacán, Puebla) aparece el interés por recuperar las discusiones sobre propuestas alternativas, incluyendo los lineamientos arriba señalados. Por lo general se trata de debates de dos o tres horas de duración, pero en el caso del estado de Guerrero se da un paso más en firme cuando a fines de octubre los representantes magisteriales de las ocho regiones aceptan la propuesta de realizar un ensayo de un mecanismo alternativo de evaluación.

Como los lineamientos arriba enlistados están pensados para llevar a cabo la experiencia de evaluación en una escuela y no en una reunión de maestros, hubo que hacer algunos ajustes. En el caso de una escuela se plantea que tanto maestros, niños, padres de familias y sectores de la comunidad y la región evalúen su centro escolar a través de la evaluación que de él hacen sus actores prin-

cipales: estudiantes, maestros, colectivo escolar, padres de familia-comunidad-región. En el caso de Guerrero, sin embargo, sólo estaban presentes los maestros y, por tanto, únicamente era posible ensayar la evaluación que éstos deberían llevar a cabo. Para ello se pidió a los presentes que, agrupados por región y en un reporte de una o dos cuartillas, evaluaran primero el aprendizaje de los niños, y para esto identificaran los tres o cuatro problemas más importantes que enfrentan los estudiantes, los posibles factores de esta problemática y las propuestas que se considerara podrían contribuir a solucionarla. Igualmente, debían evaluarse los logros en cada región: cuáles eran los principales avances de los niños, a qué se debían y cómo se podría profundizar y reforzar estos adelantos. Luego, los maestros debían evaluarse a sí mismos (sus problemas y logros) en su quehacer en el aula, en la escuela y en relación con la comunidad, siguiendo el mismo esquema que propone identificar problemas, factores causales y ofrecer propuestas de solución/reforzamiento. A continuación debían evaluar el colectivo escolar, las relaciones de la escuela con la comunidad, utilizando los mismos rubros mencionados anteriormente (identificación de problemas, factores, etcétera).

El balance puede considerarse interesante. No hubo un solo grupo regional que no atacara con gran entusiasmo la tarea y trabajara durante gran parte del primer día; algunos grupos continuaron hasta bien entrada la noche. Al día siguiente, desde temprano y hasta media tarde, en plenaria se presentaron los reportes de cada una de las regiones y se hizo un primer intento por identificar convergencias y divergencias. Los grados de avance fueron distintos: todos evaluaron a los niños, casi todos pudieron evaluarse a sí mismos, pero sólo unos cuantos alcanzaron las relaciones escuela-comunidad-región. Problemas como la lecto-escritura aparecieron con frecuencia, y entre las causas del bajo desempeño de los niños se apuntaba a factores tan conocidos como los bajos niveles de escolaridad y desarrollo en la comunidad, la incapacidad de los padres (por trabajo o por analfabetismo) para apoyar a sus hijos, la deficiencia en infraestructura y materiales pedagógicos, y hasta cuestiones como la ausencia de desayunos escolares calientes y el hecho de que algunos directores prefirieran no desempacar los libros destinados a la Biblioteca del Rincón para que no se maltrataran o se perdieran.

Algunas de las propuestas de solución apuntaban a las iniciativas locales de reorganización de la escuela, como el

modelo de escuela *altamiranista* (nombrado así en honor al ilustre educador e intelectual guerrerense Ignacio Manuel Altamirano) que comienza a ensayarse en ese estado. Otras, simplemente reflejaban los factores (a la falta de desayunos, se proponía solicitar a las autoridades que se restablecieran), pero a su modo hacían que se destacara claramente que, a diferencia de la evaluación oficial, se manejaba de manera integral la problemática y ésta llevaba a demandas muy específicas en torno a las cuales pueden organizarse no sólo el colectivo de maestros, sino también los niños, padres de familia y la comunidad.

Otro aspecto que llamó la atención fue la capacidad tan importante de autocrítica que mostraron los reportes de cada región y, al mismo tiempo, la disposición a que, como prevé la propuesta, los resultados de esta evaluación se den a conocer a todas las escuelas del estado y a la opinión pública. En concreto, al hablar sobre los maestros se hacía referencia a la falta de compromiso, la necesidad de mayor formación (“aunque no con los cursitos que ofrece la SEP”) y hasta a la simulación de algunos de ellos. La Carrera Magisterial, los nuevos mecanismos de ingreso (que menosprecian a los egresados de las Normales y hacen que cualquiera –aun los que sólo quieren una “chamba”– pueda convertirse en docente). Las condiciones laborales deterioradas se mencionaban frecuentemente como factores causales a través de aspectos muy concretos. Manifestaban además su preocupación porque veían que la falta de compromiso de los maestros era un fenómeno creciente.

No hay suficiente espacio para ir detallando todos los reportes, pero deben señalarse algunos problemas que puso al descubierto este ejercicio preliminar. Por ejemplo, la existencia de una fuerte tendencia a hacer referencias muy generales y vagas en cada uno de los rubros, al mismo tiempo que fue evidente la capacidad de aglutinar a los maestros que ofrecen las visiones más concretas. Por otro lado, las discusiones en grupo pueden divagar y apareció como muy importante el comenzar a crear una selección de trabajos de investigación, ensayos y documentos donde se analicen desde una perspectiva más amplia los problemas que más frecuentemente van apareciendo, así como los factores y soluciones que se han propuesto en otras regiones o países. Una evaluación que tenga estos apoyos puede constituirse en un importante proceso de conocimiento para los maestros y comunidad, pero también de organización de los estudiantes, maestros y padres de familia. Esto es importante

no sólo para avanzar hasta el límite de las posibilidades de cambio en el ámbito de la escuela, sino además para demandar eficazmente a las autoridades educativas y políticas el desarrollo de los contextos que inciden en la problemática escolar: analfabetismo, desnutrición, falta de empleos, ausencia de proyectos de desarrollo, represión y falta de democracia.

Vista desde una perspectiva más amplia, la evaluación que pueden hacer los propios colectivos escolares no sólo rebasa y deja atrás las limitadas pretensiones de ENLACE y el Ceneval (sólo describir, sin contribuir a desatar dinámicas de transformación), sino que ofrece la posibilidad de un dinamismo inusitado para la educación mexicana. En ese sentido, la semilla que sembraron las movilizaciones de los maestros durante el 2012 bien puede generar perspectivas radicalmente nuevas para otra educación y, por lo tanto, para otra evaluación.

## Fuentes

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia*. México: Itaca/UAM/CLACSO.
- Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México. Resúmenes ejecutivos* (2010). Disponible en <<http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/46216786.pdf>>.
- Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica (31 de mayo de 2011). México: SEP. Disponible en <<http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/acuerdo.pdf>>.
- Coll, T. (2005). "El INEE y su dilema". En Navarro, C. (Coord.), *La mala educación en tiempos de la derecha. La política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox* (pp. 47-97). México: Porrúa/UPN.
- Gago, A. (1995). "Algunas experiencias del Ceneval en la evaluación de la educación superior mexicana". En Pallán, C. & Van der Donckt, P. (Eds.), *Evaluación de la calidad y gestión del cambio* (pp. 97-104). México: ANUIES.
- Herman, J. L. & Golan, S. (1993, winter). "The effects of standardized testing on teaching and schools". *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12 (2), 20-26.
- López, M. de J. (2012, 3 de abril). "Evaluación integral para transformar la educación". *La Jornada*. Disponible en <<http://www.jornada.unam.mx/2012/04/03/opinion/018a2pol>>.
- Mendoza Rojas, J. (1997). "De la evaluación a los exámenes nacionales". En Villaseñor, G. (Coord.), *La identidad en la educación superior en México* (pp. 87-126). México: CESU-UNAM/UAM-X/UAQ.
- Olson, G. & Robles, L. (16 de mayo de 2012). "La maestra Elba Esther Gordillo da largas a la evaluación". *Excélsior*. Disponible en <[http://www.excelsior.com.mx/index.php?m=nota&seccion=ambulantes&cat=28&id\\_nota=834215&photo=0](http://www.excelsior.com.mx/index.php?m=nota&seccion=ambulantes&cat=28&id_nota=834215&photo=0)>.
- SEP (2009). *Prioridades y retos de la Educación Básica*. Curso Básico de Formación Continua ACE. México: SEP-Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.
- SEP (2010). *Estándares de Gestión para las Escuelas de Educación Básica en México*. Introducción por Heurística Educativa, S.C. México: SEP. Disponible en <<https://sector2federal.files.wordpress.com/2012/04/estandares-de-gestion-para-las-escuelas-de-educacion-basica-en-mexico1.pdf>>.
- SEP (2011). *Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes 2011-2012. Guía para el sustentante*. México: SEP. Recuperado de <<http://es.scribd.com/doc/59090592/guia308para-examen-de-oposicion-2011>>.
- SEP Subsecretaría de Educación Básica (2010, mayo). *Documento base. Estándares de Desempeño Docente en el aula para la Educación Básica en México. Versión preliminar*. México: SEP. Disponible en <<http://es.scribd.com/doc/57612696/Estandares-de-Desempeno-Docente-en-el-Aula-para-la-Educacion-Basica-en-Mexico>>.
- Smith, M. L. & Rottenberg, C. (1991, winter). "Unintended consequences of external testing in elementary schools". *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10, (4), 7-11.
- Tirado, F., Backhoff, E., Larrazolo, N. & Rosas, M. (1997, enero-junio). "Validez predictiva del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2 (3), 67-84. Disponible en <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14000305>>.



# Libros Temáticos El Cotidiano

**Modernidad Productiva y Sindicatos en México 1983 - 2010**  
Luis H. Mendez Berrueta (Compilador)

**El sindicalismo magisterial y la definición de políticas públicas en la educación básica en México**  
Norma Ilse Veloz Ávila (Compiladora)

**Dinámica ambiental en México**  
Miriam Alfie Cohen (Compiladora)

**Crisis del Estado y Violencia Política Social**  
Raúl Rodríguez Guillén y Juan Mora Heredia (Compiladores)

**El Estado Híbrido en México**  
Elementos para Analizar el periodo 1983-2011  
Luis H. Mendez Berrueta y Miguel A. Romero Miranda (Compiladores)

Universidad Autónoma Metropolitana  
Casa abierta al tiempo Azcapotzalco



# El asesinato de Minerva: la batalla por el normalismo rural

Luis Hernández Navarro\*

La ofensiva contra el normalismo rural enfrenta dos discursos educativos. Uno, impulsado por autoridades y empresarios, que reivindica la necesidad de la modernización y la calidad académica, definidos por fuera de la historia del normalismo; otro, que forma parte de la cultura normalista rural desde hace décadas, que retoma tradiciones pedagógicas de la Revolución Mexicana, como la Escuela Rural mexicana y la educación socialista, y que ve como misión de sus egresados el ayudar no sólo a la enseñanza de conocimientos tradicionales a campesinos e indígenas, sino a la organización para su liberación. También está en disputa el control de la vida interna de las escuelas entre funcionarios educativos, políticos locales y estudiantes; la actual burocracia educativa y los gobiernos estatales han tratado de recuperar, por todas las vías imaginables, el mando de estos centros escolares.

## Algo huele a podrido en Dinamarca

**D**os conflictos estudiantiles locales, de relativa fácil solución, se convirtieron en menos de un año en severos problemas políticos nacionales. Ambos fueron protagonizados por estudiantes de Normales rurales; en los dos casos, el uso desmedido de la fuerza pública provocó una grave violación a los derechos humanos de los jóvenes. El primero aconteció en Guerrero, con un gobernador de extracción perredista. El otro, en Michoacán, con un mandatario surgido de las filas priístas.

\* Investigador independiente y Coordinador de Opinión del diario *La Jornada*.

El 12 de diciembre de 2011 un bloqueo carretero en Chilpancingo, Guerrero, de estudiantes de la Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos, de Ayotzinapa, fue violentamente desalojado, provocando la muerte de Jorge Alexis Herrera Pino y de Gabriel Echeverría de Jesús, alumnos del plantel. Una ola de indignación se levantó en todo el país. Poco más de tres meses después, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) emitió una recomendación en la que se reconoce la legitimidad de la protesta y considera plenamente acreditada la existencia de las violaciones graves a derechos humanos, imputables a autoridades federales y estatales, como la criminalización de la protesta social, el uso irracional de la fuerza y el empleo excesivo de las armas de fuego.

La madrugada del 15 de octubre de 2012, el gobierno de Michoacán precipitó el desbordamiento popular cuando policías federales y estatales golpearon salvajemente y detuvieron a 176 estudiantes normalistas rurales de Tiripetío, Cherán y Arteaga.

Los jóvenes exigían el diálogo con el gobernador para presentar una propuesta de mejora educativa de las Normales del estado, suspender la imposición de un plan de estudios que no fue consultado con la comunidad y ampliar las plazas docentes. Nunca tuvieron respuesta real de las autoridades. Por el contrario, el gobernador Fausto Vallejo dijo que no iba a negociar bajo presión. Finalmente, una inusitada movilización social obligó al gobierno local a liberar a los jóvenes.

Entre uno y otro problema se produjeron diversas protestas en otras escuelas del mismo sistema, que quedaron circunscritas al ámbito local. En agosto de este año, la policía entró a la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera, de Canatlán, Durango, detuvo a dos estudiantes y los torturó para que dijeran quién era su dirigente.

Desde noviembre de 2011, profesores y trabajadores apoyados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) unieron fuerzas para lograr la destitución del cuerpo directivo de la Normal Rural de Panotla, Tlaxcala, a cargo de Victoria Ramírez. La presión obligó a suspender la culminación del semestre y el inicio del nuevo. En el mes de marzo, las estudiantes tomaron el plantel.

Las agresiones a los normalistas rurales se produjeron en medio de una fuerte campaña nacional denigratoria hacia ellos y sus escuelas, de una agresiva ofensiva de la derecha empresarial en contra de la educación pública y los maestros, de una nueva reforma a las Normales impulsada por las autoridades educativas, de la justificada percepción estudiantil de que se pretende cerrar sus centros escolares, y de la alerta y la movilización para evitarlo.

En marzo de 2012, la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) denunció:

En la Normal de Panotla, Tlaxcala, por ejemplo, hubo hostigamiento por parte de la policía estatal alrededor de la escuela en donde impedían que se realizaran las actividades que se tenían en solidaridad con la Normal de Ayotzinapa. En esta escuela las alumnas se han visto condicionadas por los directivos, principalmente por maestros de la planta docente, que no permitan [sic] que las alumnas salgan. Les exigen a diario en las aulas que no tengan participación en la lucha estudiantil. Teteles, Puebla, se ve amenazada seriamente por los grupos empresariales del estado, en donde sale a la luz el comentario de que se pretende cerrar la escuela. Mactumatza [sic] también se ve atacada por el gobierno del estado de Chiapas, así mismo Hecelchakan, Campeche. La mayoría de las normales están luchando dentro de su mismo estado, por la intención clara de transformarlas o desaparecerlas. (Cit. por Buendía, 14 de marzo de 2012)

Las agresiones al normalismo rural no son nuevas. Como lo recuerda Iván García Solís:

Los ataques gubernamentales contra las normales rurales se iniciaron justamente en la de Ayotzinapa el 2 de abril [...] de 1941 por Manuel Ávila Camacho [...] y Luis

Sánchez Pontón, su secretario de Educación. [La administración avilacamachista acusó a los jóvenes de] “faltas a la autoridad y ultrajes a la bandera nacional”, inculpando falsamente a los normalistas de haber sustituido el lábaro patrio por la bandera rojinegra de su huelga estudiantil. Numerosos alumnos fueron detenidos y acusados de “asociación delictuosa”, “delitos contra la autoridad” y “ultrajes a la bandera”. Las autoridades democráticas [...] fueron cesadas y hostilizadas. Se suprimió el consejo técnico, instrumento democrático, y se impuso la separación de las escuelas regionales campesinas de las normales rurales, mutilando así un modelo educativo popular y avanzado. (García, 18 de diciembre de 2011)

Sin embargo, aunque los ataques en su contra no son nuevos, lo que sobresale en los últimos años es que éstos han alcanzado una intensidad no vista desde que Gustavo Díaz Ordaz cerró más de la mitad de ellas para convertirlas en escuelas técnicas agropecuarias y se eliminó la enseñanza secundaria a su interior. De más de una treintena de centros escolares que existían en aquellos años, subsistieron 17. Lo que sí es inédito es el grado de apoyo popular que estas escuelas cosecharon en Ayotzinapa y Michoacán.

La ofensiva contra el normalismo rural enfrenta dos discursos educativos. Uno, impulsado por autoridades y empresarios, que reivindica la necesidad de la modernización y la calidad académica, definidos por fuera de la historia del normalismo; otro, que forma parte de la cultura normalista rural desde hace décadas, que retoma tradiciones pedagógicas de la Revolución Mexicana, como la Escuela Rural mexicana y la educación socialista, y que ve como misión de sus egresados ayudar no sólo a la enseñanza de conocimientos tradicionales a campesinos e indígenas, sino a la organización para su liberación.

También está en disputa el control de la vida interna de las escuelas, entre funcionarios educativos, políticos locales y estudiantes. Desde la década de los 30 del siglo pasado, muchos aspectos de la vida interna de la mayoría de las Normales rurales están controlados, en los hechos, por los alumnos, y no por los directivos de la institución. Esta situación le parece inadmisibles a la actual burocracia educativa y a los gobiernos estatales, que han tratado de recuperar, por todas las vías imaginables, el mando de estos centros escolares.

Finalmente, confronta dos lógicas de negociación. La promovida por mandatarios locales y funcionarios educativos, que rechaza la presión de los estudiantes, objeta sus formas de protesta y aspira a que los jóvenes se plieguen

sin más a sus directrices y reformas; y la de las escuelas adheridas desde 1935 a la organización estudiantil más antigua de México, la FECSM, que promueve desde hace décadas la movilización social, la acción directa y la vinculación con el pueblo.

## El degenerado normalismo rural

Existe una sistemática campaña de satanización hacia las Normales rurales, sus estudiantes y sus egresados. Académicos y periodistas, políticos y líderes sindicales, funcionarios públicos y empresarios se han empeñado en presentarlas como una bestia negra pedagógica, un cáncer que es necesario extirpar del tejido educativo nacional.

La ofensiva no es nueva, pero desde hace unos años ha resurgido con vigor. Como escribió la investigadora Tanalís Padilla:

El 7 de diciembre de 1941 el periódico *Novedades* destacó un reporte que caracterizaba a la educación rural como un fracaso y culpaba a los maestros de haberla “convertido en un campo de Agramante, donde la agitación, el delito y la ‘basura’ social han encontrado refugio”. Aunque el artículo señala que el estudio fue hecho por pedagogos, el reporte tiene aire de diatriba: “Las escuelas se abandonaron —señala— porque los maestros, más que a enseñar, se dedicaron, unos a pelear; otros, a defenderse; los terceros, a hacer propaganda en favor de su ideología, y los últimos, a holgar”. (Padilla, 28 de enero de 2012)

En pleno delirio anticomunista, a partir de la década de los 60 comenzaron a ser descritas como “nidos de comunistas”, “kínderes bolcheviques”, “semilleros de guerrilleros”, “centros de vicios”, “santuarios de rojillos”, “guaridas de malvivientes” y lindezas por el estilo.

La desproporción entre las acusaciones en su contra y su presencia social no podía ser más grande. Según un informe de la Subsecretaría de Educación Superior, la educación normal rural se imparte en 16 estados, tiene una matrícula de seis mil 990 alumnos, de los cuales 3 mil 750 son mujeres y 3 mil 240 son hombres.

En los últimos años, la ofensiva mediática contra la “amenaza normalista” se renueva cada vez que los jóvenes que estudian en estos centros escolares se movilizan en sus estados demandando cosas tan sencillas como el aumento de la matrícula escolar, el mejoramiento de las instalaciones donde viven y estudian y su oposición a reformas que consideran lesivas. Ejemplos de esta campaña abundan.

En octubre de 2003, Raúl González Apaolaza, entonces secretario de Educación de Hidalgo, defendió el cierre de la Normal Rural El Mexe, fundada 77 años atrás, porque su sistema provocaba la “degeneración” de la juventud, era centro de propagación de enfermedades venéreas y lugar en el que se violaba a estudiantes y se practicaban abortos (Herrera & Camacho, 30 de octubre de 2003). Estos argumentos son idénticos a los que se utilizaron a principios de los 40 para eliminar la coeducación en las Normales rurales y atacar a quienes defendían la educación socialista.

Entrevistado por Claudia Herrera y Carlos Camacho, el funcionario educativo consideró que el normalismo rural no existía; dijo a los reporteros que en su momento cumplió las expectativas: formó profesores destacados y muy queridos en las comunidades. “Pero eso ha cambiado: las escuelas llevan el nombre, pero los planes de estudio son de cualquier normal; los alumnos no tienen conocimientos de producción agropecuaria y tampoco hay plazas especiales para ellos”, indicó. Para él, lo que realmente existía era una degeneración del normalismo rural:

Los alumnos de El Mexe asisten a clase uno de cada tres días. Ningún director quiere que trabajen en sus escuelas, porque son irresponsables [...] No estoy en contra del normalismo rural; mi formación es politécnica y viene de la educación socialista y todo eso, pero estoy en contra del desorden. El Politécnico pasó por una época así en 1959 y cerró el internado. Gracias a eso, en los sesenta se convirtió en una extraordinaria institución. (Cit. por Herrera & Camacho, 30 de octubre de 2003)

Para él, los internados en los que viven los hijos de campesinos que asisten a esas instituciones educativas son fuente de mal. “No estoy de acuerdo con los internados. Muchas de las razones de la degeneración que hay en los jóvenes, no hablo de degeneración sexual, sino de actitudes, es por los internados. Los internados se hicieron para jóvenes que salían de la secundaria, que tenían 14 o 15 años. Pero ahora estos muchachos tienen 24 o 25”. De acuerdo con González Apaolaza, el cierre de las Normales rurales es una política nacional; aseguró que la Secretaría de Educación Pública (SEP) pretendía reformar el sistema de educación Normal en México, pero “nadie está proponiendo que regresemos al normalismo rural”, por dos razones: el decrecimiento de la población rural y la solución del problema del magisterio en todo el país (Herrera & Camacho, 30 de octubre de 2003).

Entrevistado por la revista *Contralínea*, Flavio Campos Miramontes, titular de la Secretaría de Educación y Cultura de Zacatecas –entidad entonces gobernada por el Partido de la Revolución Democrática–, dijo que el modelo educativo y asistencial de las Escuelas Normales Rurales de todo el país era caduco, ya que “ahora todos se quieren salir del campo, se quieren urbanizar” (cit. por Ramírez, 15 de abril de 2008). La FECSM, aseguró el ingeniero químico,

es el mayor problema en la normal de San Marcos: los muchachos luchan permanentemente para que su organización imponga reglas con repercusión académica [...] Es un cuento sin fin porque su filosofía es generar privacidad para ausentarse, presentar posteriormente exámenes o presionar por calificaciones por el simple hecho de pertenecer a este órgano, lo que ha provocado un largo debate con los muchachos, porque les hemos dicho que no produce valores como el de la legalidad y el respeto a los demás. [Según él], este tipo de normalismo debería tener una reducción. (Cit. por Ramírez, 15 de abril de 2008)

Estaba aún fresca la matanza de estudiantes en Ayotzinapa, Guerrero, cuando en su primera plana del 19 de enero de 2012 el periódico *El Universal* publicó una nota titulada “Impera en normales poder de alumnos. Domina autoritarismo, alerta; estudiantes incurrir en delitos”. Según el citado diario, en un informe que la SEP entregó al Congreso de la Unión se advierte que en las 17 escuelas Normales rurales se cometen delitos durante conflictos estatales o nacionales, tienen bajo rendimiento académico y prácticas poco democráticas. Entre los delitos que se dice cometen los alumnos se encuentran la toma de instalaciones, saqueos a establecimientos, pintas, cierres de carreteras, quema de vehículos, secuestros y agresiones (Arvizu, 19 de enero de 2012). De acuerdo con la nota, la SEP considera que estas instituciones educativas tienen el problema de incumplimiento de calendarios escolares, horarios de trabajo, asistencia, exámenes y acreditaciones, lo que repercute en el bajo rendimiento escolar.

En la cruzada contra las Normales rurales, Elba Esther Gordillo ha puesto algo más que un granito de arena. Durante la ceremonia de inicio del ciclo escolar 2008-2009, vestida con un elegante traje sastre gris, en compañía del presidente Felipe Calderón y de la entonces secretaria de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota, la líder vitalicia del SNTE, en su fantasía de hacer del país un gran centro vacacional, llamó a desaparecer el normalismo público. “Queremos que las normales sean instituciones para téc-

nicos en turismo, técnicos en actividades productivas”, dijo. Justificó su propuesta argumentando que se debe evitar que haya “tantos docentes como manejadores de carro y servidores de mesa”. Dijo que “el sistema de normales ha sufrido un quiebre” y por ello la SEP debía buscar “vocaciones más cercanas al empleo, en lugar de las licenciaturas de pedagogía”. Finalizó diciéndole a Felipe Calderón: “¡Feliz cumpleaños, señor Presidente!” (Avilés & Herrera, 19 de agosto 2008).

El 5 de agosto de 2010, la señora Gordillo volvió a la carga. Al participar en el seminario “La nueva sociedad. Una nueva educación y una nueva política”, afirmó: “Hemos planteado muchas veces a las autoridades que si se cierran algunas de las normales rurales va haber mucho alboroto de los jóvenes. No se olviden que las normales rurales han sido semilleros de guerrilleros, pero si no hacemos esto van a seguir con lo mismo” (cit. por Poy, 6 de agosto de 2010: 35).

Casi un año después, durante el Quinto Congreso Nacional de Educación, realizado en junio de 2011 en el Centro Cultural del México Contemporáneo, la líder vitalicia del SNTE volvió a la carga: “¿Qué haremos con tantas normales, ya no *patitos*, con tantos monstruos de normales?” –inquirió. Allí mismo, la derecha empresarial demostró que camina de la mano de *La Maestra*. Claudio X. González, en su doble papel de presidente de la Fundación Televisa y del organismo empresarial *Mexicanos Primero*, demandó cerrar las escuelas formadoras de docentes porque “hay muchas muy mediocres y unas que son un hervidero de política y de *grilla* [...] ¿Cuándo nos vamos a atrever a cerrar y a meter la lana a las que van a preparar a los maestros del futuro de nuestro país?” Y se respondió: “Se va a requerir de mucha voluntad y de mucho valor y de que nos aguantemos la turbulencia porque sin turbulencia no hay cambio” (cit. por Avilés, 23 de junio de 2011: 42).

## El asesinato de Minerva

Una enorme escultura de Minerva, la diosa de la sabiduría, las artes y las técnicas de la guerra en la mitología romana, adorna el patio del edificio de la Escuela Normal de la Independencia, en el Estado de México. Mide cinco metros de alto por tres de ancho; en la mano derecha sostiene una bandera y en la izquierda la antorcha del conocimiento. No es casualidad: Minerva es, también, la deidad tutelar del normalismo.

Pero, a pesar de su peso simbólico en la educación nacional, la vida de Minerva corre peligro. La afrenta no es poca cosa. Los disparos a muerte que le ha dirigido la señora

Gordillo, tampoco: se trata de una institución central en el sistema educativo nacional. Las escuelas Normales han sido las responsables de la formación de los profesores de educación básica desde el siglo XIX. La educación pública es impensable sin el normalismo, de manera que atacarlo es otra agresión contra la educación pública. Más aun cuando hay evidencias sólidas de que faltan docentes en muchas escuelas.

La inmensa mayoría de los maestros de educación básica que se encuentran en servicio se reconocen normalistas. El normalismo es su identidad y motivo de orgullo. En esta institución se resumen algunas de las mejores tradiciones del trabajo del magisterio nacional. Llamar a su desaparición es una provocación descomunal.

Es, además, una actividad preponderantemente femenina: 68% de los estudiantes de escuelas Normales son mujeres. En las licenciaturas de educación preescolar, primaria, secundaria y especial, el porcentaje del alumnado femenino es aun mayor. Sólo en la licenciatura de educación física hay una proporción mayor de varones. Eliminar el normalismo es una forma muy peculiar de “defender” la causa de las mujeres.

El asalto contra el normalismo se efectúa, irónicamente, cuando su ciclo de crecimiento ha disminuido. Su *boom* se vivió hace más de 30 años. Durante la década de los 70 la matrícula de educación normal creció significativamente. En apenas una década se multiplicó casi tres veces. En 1980 alcanzó 332 mil estudiantes, la cifra más alta en la historia.

A partir de esa fecha la matrícula descendió, presionada por los sistemas de educación abierta, el fortalecimiento de las escuelas técnicas, la fundación de la Universidad Pedagógica, el cierre de Normales rurales y la creación del bachillerato pedagógico, que elevó a siete años el tiempo de formación de un profesor de primaria. Al comienzo de los años 90, la matrícula llegó a 109 mil estudiantes, esto es, una cantidad 67% menor a la de una década antes.

El normalismo ha sufrido importantes cambios internos. En los últimos 39 años han tenido siete reformas curriculares. En promedio, una cada cinco años. Ninguna se ha preocupado seriamente por resolver los graves problemas de infraestructura que sus instalaciones tienen. En más de una, el Banco Mundial ha metido seriamente la mano.

Aunque Elba Esther Gordillo y Claudio X. González proponen cerrar las Normales públicas, guardan silencio sobre el destino de las privadas. En 2003 había en México 457 escuelas Normales; 60% eran públicas y 40%, privadas. En ellas se atendía a 169 mil alumnos. No es infrecuente que muchos de los dueños de las Normales particulares sean dirigentes sindicales aliados de Gordillo. Se trata de un mag-

nífico negocio nacido de las relaciones de complicidad que mantienen con las autoridades educativas y que se complementa por su capacidad para ofrecer plazas como docentes a los egresados de sus instituciones escolares. De paso, la burocracia sindical ha considerado a las escuelas Normales públicas y a las dependencias educativas encargadas de su administración como parte de su cuota de poder.

En los últimos años se ha levantado una fuerte crítica a la forma en que se contrata a los egresados de las Normales. Pero la crítica olvida convenientemente el papel desempeñado por las autoridades educativas. Según un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, la asignación de las nuevas plazas docentes en 2003 era decidida exclusivamente por la autoridad educativa en 11 estados, en tres dependía enteramente de la sección sindical y en 18 entidades federativas se repartía a partes iguales. En 13 estados existían mecanismos de elección y en 19 no se aplicaba ninguno.

Al pedir *la muerte de Minerva*, se ha perpetrado una nueva afrenta contra el magisterio nacional. La defensa del normalismo no es una nostalgia antimoderna. En él se resume el *ethos* gremial. Esa forma de ser de los maestros de base ha sido desafiada. Y de ese desafío difícilmente saldrá impune.

## Contra la educación pública

La ofensiva en contra del normalismo en general y del normalismo rural en particular es tan sólo la punta del iceberg del ataque de la derecha empresarial en contra de la educación pública y los maestros. Animada por las campañas electorales y el rechazo de los docentes a la evaluación universal, las agresiones han subido de tono e intensidad en los últimos meses.

La propaganda empresarial presenta a los docentes como seres egoístas que tienen secuestrada a la niñez, como vagos irresponsables que frenan el desarrollo del país, como trabajadores privilegiados que devengan grandes sueldos sin merecerlo, como empleados que se niegan a ser evaluados.

Es una campaña en la que sus patrocinadores han gastado una verdadera fortuna. Está presente en el cine, la radio, la televisión, la prensa escrita, en letreros de los *parabuses* y en promocionales en los costados del transporte colectivo de varias ciudades del país. Líderes empresariales, locutores, intelectuales mediáticos y periodistas son su cara pública.

Su mensaje central es que el país está rezagado porque tiene una educación pública mediocre. Parte de los falsos supuestos de que el futuro económico de México depende

exclusivamente de la calidad de las escuelas y que el avance educativo de los alumnos es responsabilidad única de los maestros. Este argumento convierte a los profesores en los culpables de lo que sucede en el país. Ignora que la educación es resultado no sólo de lo que acontece en las aulas, sino de lo que se vive en la familia y la sociedad. Oculta que la grave problemática que se vive en México está directamente vinculada a un modelo de desarrollo del que ellos han sido beneficiarios directos, incapaz de generar crecimiento, empleo y bienestar, y a un régimen político de rasgos autoritarios y oligárquicos.

El discurso de la derecha empresarial sostiene que el sistema escolar debe actuar de la misma manera en que funcionan las operaciones de las empresas privadas. Los maestros –según esta lógica– deben estar controlados y rendir cuentas sobre la base de exámenes estandarizados, cuyos resultados deben servir para premiar a los docentes con estímulos económicos si los resultados son buenos o castigarlos con el despido si son malos.

El motor de la campaña de satanización es la organización Mexicanos Primero, que oculta su naturaleza de grupo de presión de la derecha empresarial presentándose como parte de la sociedad civil. Su presidente, Claudio X. González, fue, hasta hace muy poco tiempo, presidente de la Fundación Televisa. Su fundador, Alejandro Ramírez Magaña, es parte de la influyente familia dueña de la Organización Ramírez-Cinépolis. En su patronato participan algunos de los hombres más ricos de México.

Ni siquiera el deporte profesional ha quedado al margen de esta campaña. En un partido de la liga de fútbol, los jugadores del equipo Monarcas, de Morelia, saltaron al campo de juego con playeras blancas con la imagen de una mano mostrando una tarjeta roja, que los árbitros usan para expulsar a los deportistas que cometen graves infracciones, y la leyenda “A los malos maestros”. TV Azteca es la propietaria del club.

En plena campaña presidencial de 2012 comenzó a proyectarse en las salas de Cinépolis el panfleto filmico *De panzazo*, instrumento principal de intervención pública de Mexicanos Primero en la coyuntura. La película diagnostica que la educación en México es un fracaso y responsabiliza de ello a los maestros. El documental es una copia del filme *Waiting for Superman*, dirigida por David Guggenheim, apoyada por el multimillonario Bill Gates y promovida por los conservadores estadounidenses para cuestionar la educación pública, a los profesores y a sus sindicatos.

De *panzazo* se convirtió en instrumento de presión para tratar de fijar la agenda educativa de la campaña

electoral y del futuro gobierno. Durante los últimos años, ninguna película, nacional o extranjera, ha sido tan publicitada como ésta en la vía pública. Incluso se ha organizado una exhibición en Estados Unidos.

De manera deshonesto y tramposa, utilizando su exhibición, Mexicanos Primero trató de sumar al público cautivo que asistió a la proyección del filme a sus tesis educativas. Inmediatamente después, en plena protesta contra la evaluación universal, publicó desplegados en periódicos nacionales defendiendo su propuesta político-educativa, como si se tratara de exigencias ciudadanas por una nueva enseñanza. Sin ninguna transparencia, la organización empresarial utilizó el anzuelo del entretenimiento como vía para la presión política y escondió su agenda detrás de una supuesta demanda cívica.

La agenda político-educativa de Mexicanos Primero ha tenido gran eco en los espacios informativos de Televisa. Los maestros agraviados no han encontrado allí derecho de réplica. Ni siquiera se les ha preguntado su opinión. Por supuesto, el “Canal de las Estrellas” no ha promovido un solo debate sobre el tema en el que participen los directamente involucrados. Lo que ha difundido es el monólogo de quienes denuestan a los profesores.

Faltando a la verdad, los intelectuales mediáticos han declarado, una y otra vez, que los maestros se niegan a ser evaluados, cuando lo que rechazan es una forma específica de evaluación que no se les consultó y que es ineficaz para mejorar la calidad de la enseñanza. Ellos saben que lo que las autoridades educativas pretenden con la llamada evaluación universal es acabar con conquistas laborales y abrir la puerta al despido. Demandan, además, que la evaluación sea para todos, docentes y autoridades.

La campaña de Mexicanos Primero agravia a los profesores y agrede a la educación pública. Esta ofensiva ha golpeado también a Elba Esther Gordillo. Sin embargo, en lugar de defender al gremio en su conjunto y a la educación pública, ella apostó por convertirse en una estrella más del “Canal de las Estrellas”. En agosto de 2012, en horario estelar, la cadena televisiva transmitió un anuncio comercial patrocinado por la líder vitalicia del magisterio nacional, en contra de los maestros democráticos.

En el promocional aparece un viejo pizarrón de color verde con un encabezado escrito con gis blanco que pregunta “¿quién es quién?”, dividido por una raya vertical que separa los buenos de los malos. Los héroes son, por supuesto, los del SNTE, los malvados son los de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

A lo largo de 30 segundos, una voz de mujer *en off* va leyendo los atributos de los primeros y los defectos de

los segundos, mientras una mano invisible de impecable caligrafía los anota de uno y otro lado de la pizarra. Los del SNTE —dice la publicidad pagada— “somos los maestros que sí queremos un México mejor”. Los de la CNTE son los maestros que quieren violentar a México. Para concluir, el libelo televisivo de Elba Esther Gordillo llama a que los televidentes no se confundan, muestra el logotipo del sindicato en la parte superior del pizarrón, y sentencia: “El SNTE: los maestros que sí queremos cambiar a México”.

La campaña mediática de la señora Gordillo es un botón de muestra de cómo se las gasta en el trato con la disidencia de su sindicato. El promocional está lleno de mentiras y omisiones. Los integrantes de la CNTE también son miembros del SNTE, sólo que no están de acuerdo con ella. Es más, han elaborado una enorme cantidad de propuestas educativas alternas. Tampoco se menciona que la líder vitalicia tiene a su disposición política un ejército de más de 20 mil aviadores que no pisan un salón de clases, cobran regularmente su sueldo y trabajan como *mapaches* electorales.

El mensaje es parte del matrimonio de conveniencia existente entre Elba Esther y Emilio Azcárraga. Tiene tras de sí una millonaria historia. En junio de 2009, el SNTE y Televisa firmaron un convenio por 150 millones de pesos para difundir un conjunto de *infomerciales* disfrazados de programa de concursos titulado *Todo mundo cree que sabe*, que resultó un gran fracaso.

Pero la ofensiva contra el magisterio democrático proviene, también, de la misma televisora. En distintos días, en horario estelar, el Canal 2 proyectó como muestra del cine mexicano contemporáneo el panfleto filmico *De panzazo*, en el que se denigra a los maestros y a la educación pública en el país.

El clima de linchamiento hacia el magisterio democrático impulsado por Elba Esther y la derecha empresarial tiene entre sus “clientes” favoritos a las Normales rurales. Sobre ellas se han cebado. La explosiva respuesta de los estudiantes de estos centros escolares en los últimos meses no es ajena a la campaña de odio que en su contra se ha levantado.

## Jóvenes de carne y hueso

Los alumnos de las Normales rurales estudian en condiciones muy precarias. Permanentemente están amenazados con la reducción de la matrícula y con la incertidumbre laboral al concluir sus estudios. Al ingresar viven internados en las escuelas en instalaciones que usualmente carecen del mantenimiento adecuado, con becas que no siempre garantizan una alimentación adecuada.

Ello provoca que sus demandas sean muy parecidas:

rechazo a la disminución de la matrícula, preservación del sistema de internado, fortalecimiento de la vida académica y de las condiciones de estudio, mantener su sistema de trabajo-estudio, mejoramiento de la infraestructura y equipamiento escolar, dormitorios, servicios sanitarios y comedores dignos, aumento a la beca alimentaria para no seguir padeciendo el hambre de siempre y dotación de plazas de trabajo docente para los maestros egresados de sus escuelas, entre otras. (Navarro, 27 de diciembre de 2011)

Muchas de estas demandas son tan añejas como las mismas Normales rurales. Arturo Cano señala que desde los años 50, según recuerdan viejos profesores, la FECSM

exigía aumentar el cupo de las escuelas para dar cabida a algunos de los *gaviotas*, muchachos que sin estar inscritos asistían de oyentes a las clases con la esperanza de que pasado un tiempo les dieran un lugar. Les llamaban *gaviotas* porque sólo entraban al comedor cuando los alumnos regulares terminaban. A comerse lo que había sobrado, claro. (Cano & Ocampo, 17 de diciembre de 2011: 36)

La otra demanda antigua es el aumento de la cuota para comida. La exigencia de la FECSM era que se les pusiera al parejo del Colegio Militar, porque decían que los caballos del Ejército comían mejor que ellos. Una petición más reciente —cuenta Arturo Cano— tiene que ver con el adelgazamiento demográfico, según las autoridades, y con la intención de desaparecer las escuelas, según los normalistas. Los estudiantes exigen tener una plaza segura al egresar y las autoridades dicen que esos tiempos pasaron.

Pero, más allá de estas demandas particulares, los normalistas rurales exigen la sobrevivencia de su sistema educativo ante la constante intención oficial de desaparecerlas. Según la FECSM,

la hostilidad de las autoridades hacia las normales es en el sentido político, ya que estas escuelas albergan entre sus paredes ideas educativas, progresistas y revolucionarias que van totalmente en contra de los criterios capitalistas del gobierno. A partir de esta contradicción ideológica, el gobierno mandatado por los grandes organismos internacionales ha implementado una postura totalmente represiva y sin capacidad de diálogo con los normalistas. (“Las reformas educativas...”)



Las Normales rurales son una de las pocas vías de ascenso social que tienen los jóvenes en el mundo campesino. Los estudiantes que asisten a ellas provienen de familias de muy pocos recursos. La contradicción entre escasez de medios materiales para educarse y subsistir, pujanza juvenil y espíritu de superación provoca que dentro de estas instituciones prosperen actitudes y posiciones políticas radicales.

Las expectativas de movilidad social no son solamente un hecho individual, sino que involucran a las familias de los estudiantes y, con frecuencia, a sus poblados de origen. El destino que tengan los muchachos con sus estudios afecta la vida de sus comunidades. Lo que sucede en esas escuelas no es un hecho ajeno a las comunidades.

Como señala César Navarro:

Las escuelas normales rurales surgieron para dar educación a los más pobres, en primer término a los jóvenes provenientes de ejidos, comunidades indígenas e hijos de maestros. El derecho y el acceso a la educación sólo pudieron hacerse efectivos para amplios sectores de la población a partir de su creación y fueron concebidas para preparar y dotar de profesores a la escuela primaria rural en expansión. Por ello, han sido parte esencial en la historia de la educación pública mexicana. La multiplicación y fortalecimiento del normalismo rural se produjo al unísono con la renovación de las luchas agrarias que conquistaron la tierra para decenas de miles campesinos e hicieron posible la fundación de escuelas públicas por todo el territorio nacional. Tierra y educación constituyen los fundamentos originarios que dieron sentido a la existencia de las normales rurales desde los años del cardenismo. (Navarro, 27 de diciembre de 2011)

Pero más allá del estereotipo del normalista rural como un “facineroso”, que se difunde en los medios masivos de comunicación, los estudiantes de esas instituciones son jóvenes comunes y corrientes. Ése es el caso de Gabriel Echeverría de Jesús y de Jorge Alexis Herrera Pino, los estudiantes de Ayotzinapa asesinados por la policía el 12 de diciembre de 2011. Ambos aspiraban a ser licenciados en Educación Primaria.

Gabriel nació en el municipio de Tixtla, en Guerrero. Fue hijo de una madre bilingüe que tuvo cuatro hijos, que no sabía leer ni escribir y que se gana la vida con una pequeña fonda. Su padre es campesino, pero no puede trabajar porque padece una afección cerebral. Dos de sus hermanos tuvieron que emigrar a Estados Unidos como trabajadores indocumentados. El menor dejó la escuela regular por falta de dinero y estudia la preparatoria abierta.

Gabriel trabajaba esporádicamente de peón para apoyar a su familia, con frecuencia lo hacía toda la noche. Era un muchacho serio y responsable. Planeaba estudiar otra carrera al terminar la Normal y ayudar económicamente a su familia. La última vez que habló con su papá, le dijo: “Yo quiero ser lo que fue Benito Juárez”. Le gustaba la danza folklórica. Ocupaba la cartera de Orientación política del Comité Ejecutivo de la sociedad de alumnos Ricardo Flores Magón. Era representante de Ayotzinapa ante el resto de las Normales del país. Su nombramiento –aseguraba– era una gran responsabilidad. Su madre le dijo a Arturo Cano: “Mi hijo no era asesino, no era violador, nomás fue a una escuela de pobres” (Cano, 18 de diciembre de 2011: 2).

Jorge Alexis Herrera nació en el municipio de Atoyac. Su padre, Jorge, es campesino que siembra dos hectáreas de maíz y frijol y maneja una combi. Su madre, Elizabeth, vende quesadillas y tacos en su casa. Jorge estudiaba el tercer año de Normal. Era alto y delgado. Excelente deportista, le gustaba jugar basquetbol. Cada mañana y cada tarde salía a correr para hacer condición física. Los fines de semana los pasaba con su novia Anel, maestra de telesecundaria, que viajaba seis horas para encontrarse con él. Comenzaron su noviazgo en segundo de preparatoria. Era alegre, quería ser maestro como sus tíos y primos y casarse pronto. Ella se quedó con su regalo de Navidad: unos tenis de buena calidad (Cano, 18 de diciembre de 2011: 2).

## El ataque al campo y las reformas a las Normales

El abandono al que se ha sentenciado a las Normales rurales y la presión para que abandonen su misión original de promover la enseñanza en el mundo campesino van de la mano de las políticas anticampesinos y antiagrícolas echadas a caminar en el país a partir de 1983.

Desde el sexenio de Miguel de la Madrid, los gobiernos priístas impulsaron un conjunto de políticas con un fuerte sesgo antiagrícola. Desde 1982 la inversión pública destinada al campo disminuyó de manera sostenida. Se privilegió la importación de alimentos por sobre el estímulo a la producción nacional. Se abrieron las fronteras indiscriminadamente, sin gradualidad, sin reconversión productiva y casi sin compensaciones. Se concentraron los recursos en el apoyo a los grandes agricultores de exportación. Se intentó meter al mercado las tierras que se encuentran en manos del sector social. Se buscó, deliberadamente, drenar la población rural e impulsar una agricultura sin campesinos.

El resultado de estas políticas fue una caída generalizada en la rentabilidad del sector agropecuario, la disminución del ingreso campesino, el incremento de la pobreza rural y el aumento de la migración. Ante la disyuntiva de optar entre las ventajas comparativas y la soberanía alimentaria, el país se quedó sin las dos.

En lugar de modificar esta orientación, los gobiernos del Partido Acción Nacional (2000-2012) las ratificaron y profundizaron. Las administraciones panistas desmantelaron una parte muy importante de los programas de soporte al campo sin contar con nuevas instituciones. Al frente de la política agropecuaria colocaron a los enemigos históricos de los campesinos: los adversarios de ejidos y comunidades. Durante décadas les han disputado la tierra, el territorio, los recursos naturales y los beneficios de las políticas públicas. Su pretensión de convertirlos –al margen de su opinión, deseo o viabilidad– en “empresarios” tiene un fin: desaparecerlos.

Esta sentencia de muerte hacia el campo y los campesinos ha sido, también, una condena contra las escuelas que deberían proporcionar educación allí. Las reformas más amplias que se han hecho a la educación Normal han agravado más el problema.

Durante los últimos 50 años, señala Etelvina Sandoval (2011), las autoridades han llevado a cabo ocho cambios de planes y programas, pero en ningún caso han logrado ponderar la experiencia específica de muchas Normales, el peso de su contexto histórico social regional. Además, han predominado las presiones políticas a la hora de evaluar lo realizado y proponer los nuevos cambios.

Con la reciente reorganización orgánica de la SEP por niveles educativos, la dirección correspondiente a la educación Normal pasó de la Subsecretaría de Educación Básica a la de Educación Superior (dado que otorga el nivel de licenciatura). Escribió Manuel Gil Antón:

Con miopía, se cortó el lazo de las escuelas del magisterio con la entidad reguladora de sus labores, y pasaron a ser en cierto modo parias entre los verdaderos “superiores”: los licenciados y doctores. No se valoran y se desprecia (al menos descuida) a sus profesores y estudiantes. A veces, es vil clasismo. Vaya un dato: en el balance que hace la subsecretaría del sexenio, de 52 páginas, dos están dedicadas a este sector. Una es el título de la sección. (Gil, 16 de octubre 2012)

Lejos de solucionar los problemas educativos del país, muchas de estas reformas los han agravado. Éste es el caso de la última reforma curricular a la educación

Normal, promovida desde 2009 por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Su diseño se realizó sin participación directa de la comunidad escolar.

La situación ha sido denunciada por los normalistas. En una carta abierta dirigida a la maestra Marcela Santillán, directora general de la DGESPE, la comunidad de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) señaló que “el proceso curricular desarrollado, hasta ahora, por la DGESPE se ha caracterizado por la falta de transparencia, la desorganización, el ocultamiento de información y, por ende, la elitización de los participantes en el análisis, discusión y definición de los temas curriculares” (Docentes de la BENM, mayo de 2010).

Dos años después, en una nueva carta abierta, la misma comunidad alertó que:

systemáticamente las políticas educativas han visto a la formación de docentes como un elemento subsidiario de la educación básica, propiciando que el modelo de formación se adapte a las características de ésta; en consecuencia, por lo general las reformas a la educación normal se han generado años después de las que se aplican a la educación básica; esto ha propiciado una política de desdén y olvido hacia las escuelas normales. (Declaración de la BENM, 2012)

Según la BENM, el proceso de diseño curricular

ha sido irregular e inconsistente: primero se planteó una propuesta de 4 años, luego se replanteó a 5, para finalmente, y sin explicación lógica alguna ni argumentos académicos, se ajustó nuevamente a 5; la fase de pilotaje se realizó sin contar con programas terminados, bibliografía pertinente, materiales de apoyo ni recursos tecnológicos. (Declaración de la BENM, 2012)

El resultado final fue una reforma que generó más problemas que soluciones. Según una de las más reconocidas autoridades en el tema, el profesor Juan José Rendón,

Calderón anunció la implantación, sin importar las graves contradicciones e indefiniciones que contiene la última versión del nuevo plan de estudios: incongruencia del modelo de formación al reducir a un solo semestre, el último, el periodo de trabajo docente en condiciones reales –debido a que a última hora la carrera tuvo que ser ajustada de cinco a cuatro años como resultado de negociaciones políticas con la cúpula del SNTE–, ausencia

de programas de asignaturas, falta de vigilancia epistemológica y disparidad conceptual en los descriptores de los programas diseñados, y, sobre todo, ausencia total de un programa que considere los apoyos necesarios –presupuestales, de gestión, administrativos, laborales, de equipamiento e infraestructura, de soporte tecnológico, etc.– para garantizar el impacto positivo de la propuesta curricular. (Rendón, 2012)

El cuestionamiento a esta reforma que considera obligatorio el aprendizaje del idioma inglés y del cómputo fue uno de los detonantes centrales de las protestas de los normalistas michoacanos. Además de esta última reforma, las escuelas Normales rurales han sido afectadas en las últimas décadas por otras tres: Primero, la que en 1984 promovió la conversión del nivel de educación Normal básico en licenciatura. Segundo, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1993, que puso en práctica una “descentralización centralizadora” (Observatorio Ciudadano de la Educación, 24 de abril de 1999) y creó un verdadero caos nacional en salarios y prestaciones (Hernández, 2011). El ANMEB “restringió los alcances antes nacionales de las Escuelas Normales Rurales a los límites geográficos de los estados en que están situadas, en cuanto criterio de reclutamiento de alumnos y asignación de plazas al egreso” (Observatorio Ciudadano de la Educación, 29 de febrero de 2004). Tercero, por el Plan de Estudios de 1997, en el que se privilegió unilateralmente el trabajo en el aula y se alejó el aprendizaje del alumno de la práctica, uno de los elementos centrales en el proceso pedagógico de las Normales rurales. El Plan acordó el desarrollo de competencias didácticas para el diseño y organización de estrategias y actividades pedagógicas. Sus contenidos son absolutamente inadecuados para la educación en zonas rurales.

En los hechos, tal y como señala Luis Darío Salas Marín,

los aspectos particulares del currículum [acento agregado] de las [Escuelas Normales Rurales] relacionados con los planes y programas de estudio son ‘desruralizados’ por quienes toman las decisiones de la política educativa nacional desde la década de 1980; aquí entendida la desruralización como la educación rural basada paradójicamente en la vida urbana con referentes de estilos de vida para los jóvenes del medio rural. (Salas, 2009)

Un problema adicional que sufren los egresados de las Normales rurales como resultado de las reformas en

curso es la imposición del concurso para ingresar al servicio docente. Como señala César Navarro, esta medida

significa dismantelar la histórica articulación de las normales públicas con el sistema educativo nacional y la cancelación de la política educativa adoptada por el Estado mexicano para integrar al magisterio a los profesores formados en ellas. Mientras por otra parte se alienta la proliferación de las escuelas normales privadas y se promueve la inserción de sus egresados dentro de la escuela pública y, además, el gobierno habilita como profesores comunitarios-Conafe a muchachos de secundaria para no abrir plazas a los normalistas rurales. (Navarro, 27 de diciembre de 2011)

## Ayotzinapa

A las 12 horas del 12 de diciembre de 2011, estudiantes de la Normal Rural de Ayotzinapa organizaron un bloqueo en la salida de la autopista de Chilpancingo a Acapulco. Pedían una audiencia con el gobernador. La policía lo rompió a balazos. El saldo fue de dos muchachos muertos (Gabriel Echeverría de Jesús, de 20 años, y Jorge Alexis Herrera, de 21), varios heridos graves, otros más desaparecidos y, al menos, 50 detenidos.

Los jóvenes estudiantes campesinos de Ayotzinapa exigían la solución a un pliego petitorio que presentan cada año. Sus demandas eran relativamente sencillas de resolver. Pedían que los 35 pesos diarios por muchacho que se asignan cada día para que realicen las tres comidas, se incrementen. Demandaban que se repararan los baños, los dormitorios y las instalaciones de la escuela, que tienen ocho años sin mantenimiento. Solicitaban que la matrícula anual de 140 alumnos de nuevo ingreso aumente a 170. Exigían que el promedio mínimo aprobatorio para los alumnos que recién entran sea de siete. Solicitaban becas para los egresados.

Por pedir una entrevista con el mandatario Ángel Aguirre Rivero para solucionar estas demandas los balacearon, golpearon, persiguieron, asesinaron, hirieron, detuvieron y torturaron.

El requisito más importante para ingresar a Ayotzinapa es la falta de recursos económicos. Cada año se organiza una selección en que participan tanto las autoridades educativas como los estudiantes. Ellos vigilan que los alumnos de nuevo ingreso sean hijos de campesinos pobres y que sepan trabajar el campo. Cada muchacho que entra a la escuela tiene el consentimiento de la sociedad de alumnos.

En Guerrero hay nueve escuelas Normales públicas. Ayotzinapa es la única rural. En total estudian en ella 520 muchachos, todos de extracción humilde, provenientes de Sierra y Costa Chica de Guerrero, y de comunidades rurales de Chiapas, Puebla, Morelos, Veracruz y Sonora. Fue fundada hace 83 años. Allí comenzaron sus estudios de normalismo Lucio Cabañas, Genaro Vázquez y Othón Salazar.

El rezago educativo en la entidad es enorme. Según el Censo de Población de 2010, de los 3.4 millones pobladores que tiene Guerrero, 680 mil no están alfabetizados y 1.3 millones no concluyeron la primaria o la secundaria. Es tan grave el problema que el noveno considerando de la Ley Educativa de la entidad reconoce: estamos rezagados en alfabetización, en educación preescolar, en primaria y en secundaria.

Formalmente, durante dos sexenios Guerrero ha estado gobernado por el Partido de la Revolución Democrática (PRD), que declara defender la educación pública. Sin embargo, su mandatario hasta 2011, Zeferino Torreblanca, quiso reducir la matrícula escolar de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa y acabar con la “alumnocracia” y el desorden que, según él, privaban en la institución escolar. Se negó a dar empleo a alumnos egresados de esa institución porque —dijo— son vándalos.

El gobernador actual, Ángel Aguirre, visitó la escuela en septiembre de 2011; se tomó la foto y se comprometió a resolver las demandas estudiantiles. Allí dijo que el recurso para la dieta, que es utilizado para la elaboración de los alimentos diarios, “hoy se los incrementamos a 50 pesos porque no era posible que comieran con 10 pesos al día” (“En visita a la Normal...”). Pero no cumplió sus promesas y los jóvenes comenzaron a movilizarse nuevamente a comienzos de noviembre. Además de exigir la solución de varios viejos requerimientos, demandaron que resolviera una petición que tenía a la escuela sin clases desde dos meses antes: el nombramiento del director.

Durante semanas, ni el gobierno estatal ni la sección XIV del SNTE lograron destrabar la selección del funcionario, cuyo nombramiento debe llevar las firmas de la titular de la Secretaría de Educación de Guerrero (SEG) y del líder estatal del sindicato. Los líderes sindicales del grupo de Elba Esther Gordillo pretendían que se designara a un maestro interno, afín a ellos. Los alumnos no querían a nadie en particular, pero exigían que se emitiera la convocatoria y se escogiera a alguien que no formara parte de la planta docente.

El 9 de noviembre de 2011, Marcial Rodríguez Saldaña, subsecretario de Educación Media y Superior, aseguró a los alumnos que la convocatoria para nombrar director ya estaba lista y que sólo faltaba la firma de la secretaria de

Educación estatal, Silvia Romero. La convocatoria nunca fue emitida (Cano, 21 de diciembre de 2011).

Cansados de que no se les hiciera caso, preocupados por el riesgo de que se perdiera el semestre, casi un mes después de esa reunión los normalistas *tomaron* la carretera, como han hecho tantos otros grupos sociales a los que el gobierno no escucha. Como respuesta fueron baleados. El SNTE dilató tres largos días en criticar la agresión contra los estudiantes normalistas de Ayotzinapa. Finalmente lo hizo en un desplegado público sobre los acontecimientos, en el que guardó silencio sobre su responsabilidad en el conflicto.

La hostilidad hacia los normalistas rurales es compartida por una buena parte de la clase política local. Emiliano Díaz Román, secretario general de la sección XIV del SNTE, aseguró que:

Los 42 docentes de Ayotzinapa son institucionales y enfrentan constantes jalones con los estudiantes porque los jóvenes, en cuanto ingresan a la normal, se apropian de las historias de que por ahí pasaron Genaro Vázquez y Lucio Cabañas, de historias de compañeros que han tenido muy desagradables formas de vida. (Cit. por Cano, 21 de diciembre de 2011: 9)

Carlos Reyes, dirigente estatal del PRD, declaró que su partido no reprime, aunque —según comentaron los memoriosos reporteros locales a Arturo Cano— “en 2007, luego de un violento desalojo de los *ayotzinapos*, Reyes los recibía con esta frase: ‘Se merecen eso y más’ ” (Cano, 16 de diciembre de 2011: 16).

La ejecución extrajudicial de Jorge Alexis Herrera y Gabriel Echeverría dio visibilidad nacional al conflicto de Ayotzinapa. El asunto saltó a las primeras planas de los diarios nacionales y provocó la intervención de organismos de derechos humanos en todo el país. Jóvenes alumnos de la FECSM se movilaron en las entidades donde estudian.

El 2 de marzo de 2012, la CNDH, en uso de una nueva facultad constitucional que la habilita para conducir investigaciones especiales por graves violaciones a derechos humanos, emitió la Recomendación I VG/2012, sobre la investigación especial que realizó por las agresiones contra los normalistas de Ayotzinapa. Se trata de la primera recomendación de esta naturaleza que emite la CNDH, en uso de la nueva facultad.

El informe reconoce la legitimidad de la protesta realizada el 12 de diciembre de 2011 y considera plenamente acreditada la existencia de las violaciones graves a derechos humanos, imputables a autoridades federales y estatales como

criminalización de la protesta social; también el uso irracional de la fuerza y el empleo excesivo de las armas de fuego; la ejecución extrajudicial de dos muchachos; la tortura de otro estudiante; las lesiones por disparo de arma de fuego infligidas a tres más; los tratos crueles y detenciones arbitrarias que se cometieron en contra de otros normalistas y personas ajenas al conflicto; y la inadecuada atención a las víctimas.

El informe admite que en la Normal rural se vivía en condiciones indignas que limitaban a los estudiantes el acceso a una educación de calidad, así como los derechos a una vivienda digna y a la salud, situación que fue desatendida por negligencia gubernamental y que propició las protestas.

La CNDH concluyó que hubo “responsabilidad institucional” del gobierno del estado de Guerrero por la intolerancia y la intolerancia con que se condujo la interlocución política con los estudiantes antes del 12 de diciembre de 2011. Asimismo, responsabiliza a la Policía Federal de ser los primeros en disparar, y establece que los estudiantes detenidos por esa corporación fueron llevados a un cuartel policial donde fueron víctimas de tratos crueles.

El informe fija la responsabilidad política y jurídica en los hechos de los más altos funcionarios del estado de Guerrero conforme a la cadena de mando, ordenando al Congreso estatal que se siga juicio político en contra de quienes entonces fungieron como Procurador de Justicia, Secretario de Seguridad Pública y Subsecretario de Seguridad Pública, respectivamente, sin menoscabo del proceso que se sigue en contra de los policías ministeriales identificados como autores materiales del homicidio de los jóvenes Jorge Alexis Herrera Pino y Gabriel Echeverría de Jesús.

Casi un año más tarde, los jóvenes normalistas siguen esperando justicia. El Centro de Derechos Humanos de la Montaña “Tlachinollan” denunció el incumplimiento gubernamental de las recomendaciones de la CNDH y la falta de garantías de que los ex funcionarios estatales sean llevados a juicio político (Torres, 25 de octubre de 2012).

## **El michoacanazo**

Michoacán vivió en 2012 lo que Oaxaca experimentó en 2006. Hace poco más de seis años, en la tierra de Benito Juárez, el gobernador Ulises Ruiz ordenó reprimir a los maestros democráticos de la sección 22 e incendió el estado. La madrugada del 15 de octubre, el gobierno de Michoacán precipitó el desbordamiento popular cuando policías federales y estatales golpearon salvajemente y detuvieron a 176 estudiantes normalistas rurales de Tiripetío, Cherán y Arteaga.

Los jóvenes exigían el diálogo con el gobernador para presentar una propuesta de mejora educativa de las Normales del estado, suspender la imposición de un plan de estudios que no fue consultado con la comunidad y ampliar las plazas docentes. Nunca tuvieron respuesta real de las autoridades. Por el contrario, el gobernador Fausto Vallejo dijo que no iba a negociar bajo presión.

Desde dos meses antes las Normales de la entidad comenzaron a efectuar paros. Los primeros días de octubre, para forzar el diálogo, retuvieron autobuses y los resguardaron en las instalaciones escolares, práctica usual entre los movimientos sociales en el estado desde hace mucho tiempo.

Existen en el estado de Michoacán ocho Normales: Escuela Normal de Educadoras (ENE), Escuela Normal Superior de Michoacán (ENSM), Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM), Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga de Tiripetío (ENRVQ), Escuela Normal de Educación Física (ENEF), Centro Regional de Educación Normal de Arteaga Michoacán (CRENAM), Escuela Normal Urbana Federal (ENUF) y Centro Regional de Educación Normal (CREN). Todas ellas se agrupan en la Organización de Normales Oficiales del Estado de Michoacán (ONOEM), que defiende los derechos de los estudiantes y a la educación pública.

La ONOEM rechaza la reforma curricular en las escuelas Normales. Esta reforma pretende, entre otras cosas, cambiar de tres a cuatro años el periodo curricular, así como el aprendizaje obligatorio del idioma inglés y tecnologías de la información. Los estudiantes en lucha sostienen que no se debe homogeneizar el sistema educativo, sino adecuarlo a las características de cada región. Objetan que en una entidad con una importante población indígena, como es Michoacán, se deje de lado la enseñanza de las lenguas de las poblaciones originales requerida para impartir una educación de calidad, para privilegiar el estudio del inglés.

Según la organización, en la reconstrucción del plan de estudios 2012 no se tomaron en cuenta las características particulares del estado de Michoacán y se dejaron desprotegidas a las Normales con perfil intercultural bilingüe, lo cual atenta contra la identidad normalista.

La ONOEM considera que la reforma es una imposición más de política económica y laboral, con cuya aplicación se pretende formar técnicos superiores de educación básica, lo cual es contrario al proceso de crecimiento y desarrollo de la entidad. Piensa, además, que su implementación significa un retroceso en la formación inicial de educadores populares con perfil pedagógico, psicológico, epistemológico, ético, filosófico y político que necesita la niñez michoacana (ONOEM, 2012).

La ONOEM se propone:

construir un currículum alternativo retomando las líneas críticas para la formación inicial de maestros, en congruencia con nuestro ideario histórico legado por la Revolución Mexicana al servicio del pueblo, ocupando nuestros espacios áulicos, escolares y públicos para seguir refrendando la formación de educadores comprometidos con la transformación social en la lucha contra la opresión y la injusticia. (ONOEM, 2012)

El rechazo a la reforma nace, también, del choque con la experiencia de los normalistas en comunidades en donde los niños van a la escuela sin zapatos y sin probar bocado, donde las escuelas no cuentan con pisos de cemento, ni agua potable, ni drenaje, ni electricidad, mucho menos con acceso a Internet o computadoras.

Su oposición a privilegiar el aprendizaje de tecnologías de la información no es un rechazo a la “modernización”. Como muchísimos otros jóvenes en el país, los michoacanos saben usar ordenadores y poseen conocimientos de informática suficientes para enfrentarse a los retos de la vida moderna. Pero en las zonas rurales donde van a trabajar al concluir sus estudios no hay condiciones para utilizar esas tecnologías.

Advierten también que existe la tendencia creciente de las autoridades educativas a desprofesionalizar la actividad docente, convirtiendo a los maestros ya no en profesores que imparten clases, sino en técnicos educativos que limitan su actividad a prender, manipular y apagar televisiones o computadoras, en las que los alumnos acceden a los contenidos pedagógicos.

Los normalistas, como señala el alumno de Tiripetío, Camilo Ceja Durán, tienen interés en aprender la cultura viva de los pueblos indígenas. Señala a la revista digital *Desinformémonos*:

Sí me gustaría aprender el purhépecha. El plan de estudios maneja educación artística y las culturas, pero más que nada como historia que ya pasó y no debemos retomar. Nosotros lo que queremos es recuperarlo, porque ¿qué es lo que está haciendo el sistema? Pues implementar otras culturas que no conocemos y no tienen una identidad. (Cit. por Chávez, 2012)

La respuesta popular a la represión estudiantil fue impresionante. Miles de maestros democráticos de la sección XVIII tomaron Morelia en una movilización no vista

en años, tanto por su fuerza como por su tamaño. Muchas comunidades indígenas de la meseta purhépecha expresaron su solidaridad con los jóvenes detenidos. Los vecinos de Tiripetío cubrieron las ventanas y zaguanes de sus casas y los postes y vehículos, con cartulinas, hojas, *post-it*, con frases en apoyo a los estudiantes, comunicando una idea central: la indignación del pueblo todo por la barbarie de los federales y estatales en contra de los normalistas. La protesta se sostuvo ininterrumpidamente en toda la entidad durante varios días.

Simultáneamente, un aire de indignación sacudió a maestros, normalistas y estudiantes en otras entidades. A pesar de la campaña en medios de comunicación en contra de los detenidos, las protestas se extendieron por diversos estados. En la ciudad de México, colectivos estudiantiles bloquearon la avenida de los Insurgentes y ocuparon las oficinas de la representación del gobierno de Michoacán. En Morelos, Guanajuato, Oaxaca, Chihuahua y Nuevo León se efectuaron manifestaciones y *tomas* de casetas.

La represión del gobierno de Fausto Vallejo a los normalistas fue la gota que derramó el vaso del descontento social en la entidad y un catalizador del descontento que existe entre sectores de la población en todo el país. El choque no es nuevo. Desde que el mandatario local tomó posesión del cargo, en febrero de este año, la confrontación se ha exacerbado. Su determinación de romper con el pacto social informal existente en el estado a lo largo de la última década, y cerrar las vías de negociación a los movimientos populares, ha generado enorme descontento. Muchos de esos conflictos existían desde antes de su llegada, pero hace nueve meses comenzaron a crecer.

La lista de problemas pendientes de solución en Michoacán es enorme: la Universidad Nicolaíta, los Conalep, los municipios de Salvador Escalante y Aquila, la comunidad indígena de Capácuaro, de Urapicho y Cherán, son sólo algunos casos. El descontento social y las confrontaciones con el poder en Michoacán tienen tras de sí una larga y cruenta historia. Tan sólo entre 1988 y 1990 fueron asesinados en la entidad 250 dirigentes populares o neocardenistas que luchaban por la democracia. El estado se transformó al calor de las luchas del neocardenismo y los movimientos sociales. El proceso comenzó aun antes de la llegada de Lázaro Cárdenas Batel a la gubernatura, en 2002. Los maestros democráticos de la sección XVIII desempeñaron un papel central, ya sea a través de sus propias luchas o como mediadores entre distintos grupos sociales y el gobierno estatal.

Al igual que sucede con el magisterio oaxaqueño y chiapaneco, los maestros michoacanos agrupados en

la Sección XVIII del SNTE desempeñan un papel fundamental en funciones de mediación política y social de las comunidades de su entidad. La lucha por democratizar la sección, anterior a la formación de la CNTE, ha caminado de la mano por apropiarse de su materia de trabajo, democratizar la educación y vincularse con las luchas populares.

Los maestros democráticos de la Sección XVIII son, desde hace más de veinte años, la corriente hegemónica entre los trabajadores de la educación en la entidad. Con su movilización han logrado consolidar una representación sindical al margen de Elba Esther Gordillo, respetada y reconocida por los gobiernos en turno.

Muchos de sus dirigentes son egresados de las Normales rurales. Javier Acuña –apodado *El Chino*, una figura clave en la movilización en la entidad, promotor del Movimiento de Liberación Nacional, muerto en un sospechoso accidente de automóvil el 31 de diciembre de 1999– fue egresado de Tiripetío.

Como parte de estos cambios en el gobierno y en la forma de gobernar, las distintas administraciones abrieron espacio a la negociación con las organizaciones populares, a menudo promoviendo su división, la cooptación de algunos de sus dirigentes y la recuperación de su agenda. Desde el gobierno estatal se gestionó la protesta social, fraccionándola y retomando como propio parte de su discurso. Esto no evitó que se produjeran violentas expresiones de malestar, como en el caso de los trabajadores mineros de Lázaro Cárdenas en 2006, los comuneros de Cherán o los mismos normalistas de Tiripetío en 2008 y en marzo de este año, pero facilitó que la entidad pudiera gobernarse.

En el camino, el desencanto con los gobiernos del PRD y la crisis y sobrevivencia de núcleos de la izquierda no institucional en la entidad facilitaron el resurgimiento de organizaciones radicales. La situación cambió con la llegada al poder de Fausto Vallejo. Despidiendo un fuerte tufo porfiriano, recogiendo el sentir de los grupos de poder más retrógrados en la entidad, recuperando lo peor del autoritarismo priísta, sin presupuesto, el nuevo mandatario quiso romper con la cultura y los modos de hacer política locales, se negó a negociar y optó por reprimir a los movimientos sociales que no se sujetan a su visión de lo que debe ser el nuevo orden.

El pasado 15 de octubre, el modelo de restauración autoritaria de Fausto Vallejo explotó. Con el fantasma de lo sucedido en la Normal Rural de Ayotzinapa el 12 de diciembre de 2011, los estragos de la crisis económica, la inseguridad pública y la acumulación de agravios a cuenta del nuevo gobierno,

la represión a los normalistas provocó el *michoacanazo*. La enfermedad del mandatario y las elecciones para gobernador en 2016 han hecho más difíciles aun las cosas.

La protesta local encontró un clima de solidaridad nacional significativo. Jugaron a su favor las iniciativas de #YoSoy132, la huelga de la UACM, los exitosos paros en el IPN, el descontento en el normalismo nacional y el repunte de la CNTE. En ese clima, el gobierno estatal tuvo que doblar las manos, liberar a los detenidos y posponer la reforma curricular. De no haberlo hecho, muy probablemente el estado se habría incendiado y opacado la toma de posesión de Peña Nieto. El normalismo rural y el movimiento popular en Michoacán se apuntaron un triunfo.

## Conclusiones

Abandonadas y con frecuencia atacadas por el gobierno, su terquedad posee aires épicos; su voluntad de persistir se ve reflejada en las dramáticas acciones de sus alumnos, que, con frecuencia, son apoyadas por las comunidades aledañas, asegura Tanalís Padilla (2009) sobre las Normales rurales.

Como lo muestran los dramáticos casos de Ayotzinapa y Michoacán, esta tenacidad se ha convertido en una permanente fuente de conflictos políticos, más allá de la dimensión estrictamente local y educativa en la que se insertan. Conflictos que muestran cómo, por más que se declare muerta a la Revolución Mexicana, una parte de su legado sigue viva entre los sectores más desamparados de la población; que hacen evidentes el papel de aprendiz de brujo desempeñado por la tecnoburocracia empeñada en “reformular” al país desde arriba, menospreciando la historia de los de abajo; que hacen palpables la existencia de un mundo rural que se niega a desaparecer sepultado por la urbanización. Son conflictos que desafían los modos de hacer política tradicional y que indican el grado de descontento que existe en una parte de la sociedad mexicana.

## Fuentes

“En visita a la Normal de Ayotzinapa, refrenda Ángel Aguirre su compromiso total con el proceso educativo”. (2011, 27 de septiembre). *La voz de Zihuatanejo*. Recuperado de <<http://www.vozihuatanejo.com.mx/index.php?news=6360>>.

“Las reformas educativas. La educación a los pies de la burguesía”. *¡El Comienzo!* Recuperado de <<http://periodicoelcomienzo.blogspot.mx/>>.

- Arvizu, J. (2012, 19 de enero). "Impera en normales poder de alumnos". *El Universal*. Recuperado de <<http://www.eluniversal.com.mx/nacion/193179.html>>.
- Avilés, K. & Herrera, C. (2008, 19 de agosto). "Cerrar normales públicas, exige Elba Esther Gordillo a Calderón". *La Jornada*. Recuperado de <<http://www.jornada.unam.mx/2008/08/19/index.php?section=sociedad&article=043n1soc>>.
- Avilés, K. (2011, 23 de junio). "¿Qué haremos con las normales, no patitos, sino monstruos?: Gordillo". *La Jornada*, p. 42.
- Buendía, J. (2012, 14 de marzo). "Ayotzinapa, una deuda más con la justicia". *SubVersiones Agencia Autónoma de Comunicación*. Recuperado de <<http://www.agenciasubversiones.org/?p=2520>>.
- Cano, A. (2011, 16 de diciembre). "Gordillo apoya sólo por interés político, afirman normalistas". *La Jornada*, p. 16.
- Cano, A. (2011, 18 de diciembre). "Mi hijo no era asesino; nomás fue a una escuela de pobres". *La Jornada*, p. 2.
- Cano, A. (2011, 21 de diciembre). "Involucrado en el conflicto de Ayotzinapa, el SNTE tardó 3 días en condenar la represión". *La Jornada*, p. 9.
- Cano, A. & Ocampo, S. (2011, 17 de diciembre). "No hay más culpable que el gobernador: normalistas". *La Jornada*, p. 36.
- Carta abierta a la Maestra Marcela Santillán y a la comunidad académica de las escuelas normales, suscrita por 68 firmas de docentes de la BENM (2012). Recuperado de <<http://delegacionsindicalisceem.blogspot.mx/2010/05/nota-jornada-y-carta-abierta.html>>.
- Chávez, A. (2012, noviembre). "Mientras exista pobreza, las Normales rurales no desaparecerán". *DesInformémonos*, 65. Recuperado de <<http://desinformemonos.org/2012/10/mientras-exista-pobreza-las-normales-rurales-no-desapareceran/>>.
- Declaración de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en relación con la reforma curricular de la educación normal (2012, 30 de octubre). Recuperado de <[http://www.facebook.com/permalink.php?id=411538472228145&story\\_fbid=427320583983267](http://www.facebook.com/permalink.php?id=411538472228145&story_fbid=427320583983267)>.
- García, I. (2011, 18 de diciembre). "Larga historia de agresiones a normales rurales". *La Jornada*. Recuperado de <<http://www.jornada.unam.mx/2011/12/18/opinion/004a1pol>>.
- Gil, M. (2012, 16 de octubre). "Las escuelas normales en México: diversidad olvidada". *El Universal*. Recuperado de <<http://www.eluniversal.com.mx/estados/88237.html>>.
- Hernández Navarro, L. (2011). *Cero en conducta. Crónicas de la resistencia magisterial*. México: Para Leer en Libertad y Fundación Rosa Luxemburg.
- Herrera, C. & Camacho, C. (2003, 30 de octubre). "Hay una degeneración del normalismo rural". *La Jornada*. Recuperado de <<http://www.jornada.unam.mx/2003/10/30/047n1soc.php?origen=soc-jus.php&fly=1>>.
- Navarro, C. (2011, 27 de diciembre). "Tierra y educación, fundamento de las escuelas rurales". *La Jornada*. Recuperado de <<http://www.jornada.unam.mx/2011/12/27/opinion/014a2pol>>.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (1999, 24 de abril). "Comunicado núm. 7". *La Jornada*.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (2004, 27 de febrero). "Comunicado núm. 118: Normales Rurales". *La Jornada*, p. 36.
- ONOE (2012). "Pronunciamiento de las Normales de Michoacán ante la reforma curricular". *¡El Comienzo!* Recuperado de <<http://periodicoelcomienzo.blogspot.mx/2012/09/pronunciamiento-de-las-normales-de.html#more>>.
- Padilla, T. (2009, marzo-abril). "Las normales rurales: historia y proyecto de nación". *El Cotidiano*, 24 (154), 85-93. Recuperado de <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/325/32512736009.pdf> <<http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/15409.pdf>>.
- Padilla, T. (2012, 28 de enero). "Normales rurales: el eterno retorno". *La Jornada*. Recuperado de <<http://www.jornada.unam.mx/2012/01/28/opinion/019a1pol>>.
- Poy, L. (2010, 6 de agosto). "Las normales rurales, semillero de guerrilleros, afirma Gordillo". *La Jornada*, p. 35.
- Ramírez, E. (2008, 15 de abril). "Normal de San Marcos en pie de lucha". *Contralínea. Periodismo de investigación*, 6 (100). Recuperado de <<http://www.contralinea.com.mx/archivo/2008/abril2/htm/normal-san-marcos-lucha.htm>>.
- Rendón Esparza, J. J. (2012, junio). "La BENM ante la reforma a la educación normal. Entre la reproducción y la resistencia (Apuntes para la reflexión-acción)". Mecanoescrito.
- Salas Marín, L. D. (2009). "La política educativa del Estado mexicano en relación a la formación inicial del profesorado de las escuelas normales rurales". *Didácticas Específicas*, 4, 77-92.
- Sandoval, E. (2011, mayo). "Maestros sin escuela". *Nexos*, 33 (401), 50-51.
- Torres, B. (2012, 25 de octubre). "Impide perredismo en el Congreso y Gobierno juicio político a ex funcionarios por caso Ayotzinapa; Tlachinollan". *El Diario de Iguala*. Recuperado de <[http://www.diariodeiguala.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3659:impide-perredismo-en-el-congreso-y-gobierno-juicio-politico-a-ex-funcionarios-por-caso-ayotzinapa-tlachinollan](http://www.diariodeiguala.com/index.php?option=com_content&view=article&id=3659:impide-perredismo-en-el-congreso-y-gobierno-juicio-politico-a-ex-funcionarios-por-caso-ayotzinapa-tlachinollan)>.



EL NUEVO  
MILENIO MEXICANO

Tomo 1: México y el Mundo

Pascual García Alba, Lucino Gutiérrez  
y Gabriela Torres Ramírez  
(coordinadores)



EL NUEVO  
MILENIO MEXICANO

Tomo 2: Economía, Ahorro y Finanzas

Pascual García Alba, Lucino Gutiérrez  
y Gabriela Torres Ramírez  
(coordinadores)



EL NUEVO  
MILENIO MEXICANO

Tomo 3: El Cambio Estructural

Pascual García Alba, Lucino Gutiérrez  
y Gabriela Torres Ramírez  
(coordinadores)



EL NUEVO  
MILENIO MEXICANO

Tomo 4: Los Retos Sociales

Pascual García Alba, Lucino Gutiérrez  
y Gabriela Torres Ramírez  
(coordinadores)



Universidad  
Autónoma  
Metropolitana

Casa abierta al tiempo



Azacapozalco



EDICIONES  
EON

# Educación y trabajo profesional. La problemática mexicana

Javier Rodríguez Lagunas\*

En esta época, el mundo ha conocido dos despuntes que remueven los procesos de las sociedades modernas. El primero tiene que ver con el mayor logro educativo, pues se han preparado, y se están preparando, enormes contingentes humanos en el ámbito profesional. El segundo es que, a la vez, es una época marcada por enormes dificultades para mantener una adecuada cuota de empleo en las sociedades. En su intersección se observan dificultades evidentes: preparar recursos humanos de alto nivel que no podrán tener un buen destino en los espacios de trabajo, desde los científicos y educativos hasta los propiamente productivos y de servicios a la sociedad. En este trabajo se busca confrontar algunas de las nociones centradas en la observación del anterior problema y establecer la condición transicional en que éste se encuentra.

## Una relación en transición

**E**n México, como en otros países, la educación y la formación profesional si bien siguen siendo consideradas por personas e instituciones como una de las opciones más importantes para acceder al desarrollo económico y social, se presenta la duda acerca de los alcances que en la actualidad realmente puede presentar el factor educativo, sobre todo derivado del hecho de que se observan dificultades

crecientes para darle un lugar adecuado en el mercado de trabajo a quienes portan un título profesional<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> En general esta duda se presenta en la forma de apreciaciones que se exponen en distintos medios sociales y que, por ejemplo, en el escolar universitario propiamente deja entrever el crecimiento de las dificultades de sus egresados para ubicarse en los espacios laborales (ANUIES, 2004), por un lado, pero, y tal vez de mayor relevancia, la insatisfacción posterior al encuentro con los trabajos que se asocian cada vez más a la *inseguridad laboral* o bien a la *precarización del trabajo*. De manera que se piensa que si tan importante es la educación como factor de crecimiento material y social de las personas, cómo es posible que no se le dé su lugar adecuado en la economía. Evidentemente las expresiones de duda pueden verse también en los discursos y en diversos documentos de tipo sindical y de asociaciones

Por un lado, a las personas podría ya no resultarles tan sencilla la fórmula según la cual a mayor educación mayores oportunidades económicas, pues la masificación —que es uno de los rasgos de la educación actual—, ha puesto un coto a esa idea y, si se da, implica un conjunto de mediaciones que la persona no puede controlar, entre ellas la manera en que está avanzando la economía y particular-

profesionales, y de igual manera forma parte de los resultados de investigaciones sobre la satisfacción en el trabajo, así como las relacionadas sobre la seguridad en el trabajo (a este respecto véase por ejemplo a Beck, 1998; Barbeito & Lo Vuolo, 2003).

\* Profesor-Investigador del Departamento de Sociología, División de Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

mente la relacionada con la creación de conocimiento, ciencia y tecnologías aplicadas que, se supone, tendrían un efecto digamos multiplicador de las demandas de trabajo profesional<sup>2</sup>.

Así mismo, las instituciones —especialmente la empresa y el Estado—, hacen evaluaciones desde las cuales la fuerza del factor educativo no resulta tan verdadera de la manera en que hasta ahora se encuentra, sobre todo porque se piensa que debe alcanzar los perfiles que en un escenario global se requieren para que resulte en un factor de empuje de la economía y de la sociedad y, a la vez, un factor de crecimiento de las oportunidades de las personas que optan por prepararse educativamente. Desde luego, se sigue considerando en general que la inversión en educación puede impulsar a la sociedad y a las personas, pero las condiciones han cambiado de aquel tiempo en que se concibió que tal relación era fuerte y contundente, a esta otra en que su relativa debilidad está vinculada con los escenarios macroeconómicos hostiles<sup>3</sup>.

El supuesto de la teoría del capital humano es que la inversión en el “recurso humano”, es decir en las personas, se habría hecho extensivo como formulación aplicable además de a los individuos, a las empresas y a las instituciones públicas que, por efecto, saldrían beneficiadas. En este último sentido es claro que las políticas públicas de muchos estados nacionales se abocaron a poner en práctica medidas que, luego, las sugerencias de la teoría terminaron

<sup>2</sup> Es decir, debido al bajo crecimiento de la economía y al también bajo desarrollo de la ciencia y la tecnología aplicadas a la producción, la sociedad económica en México puede ser tipificada como una economía débil y, por ello, con falta de motivaciones para superar esa parálisis. Si ello lo trasladamos a los efectos en las prácticas de la producción, los servicios, la distribución y el comercio veremos una limitada capacidad de impulso de cada espacio económico que, de haberlo, se manifiesta de manera dispar y bajo el influjo de economías impuestas de fuera del país que portan otra dinámica, como por ejemplo las empresas transnacionales, que podrían por ello influir más en la utilización de recursos profesionalizados pero siempre bajo un esquema medido y estratificado.

<sup>3</sup> Las investigaciones pueden, en efecto, señalar que hay una relación positiva entre mayores habilitaciones y educaciones y la condición de trabajo. En general las personas más habilitadas cuentan con mejores trabajos respecto de los que no cuentan con la misma habilitación. Véase, por ejemplo, el ensayo de Márquez (2005) sobre esta relación para el caso mexicano; en él se ofrece información que permite sacar, entre otras, la conclusión de que habiendo esa posibilidad de impulso los escenarios son más bien constreñidos para quienes portan nuevas credenciales educativas, por ejemplo, las del nivel superior. De modo que el escenario macroeconómico está causando una redefinición del potencial de la educación en el medio laboral. Una crisis prolongada, como lo mostró el estudio de ANUIES (2004), puede llevar a desalientos importantes de los nuevos profesionistas en el medio laboral y, como tendencia, su ubicación estaría subvaluada y subutilizada.

por formular consistentemente (hacia fines de los 60 y principios de la siguiente década), ya que la dinámica de la economía industrial moderna propiamente estableció entre sus necesidades el fomento de la preparación de cuadros sociales para el trabajo, tal exigencia no fue ni con mucho ordenada ni sistemática, pero la preparación escolar preexistente ya contaba con las bases necesarias para ser usadas en esta nueva dirección, acercando la educación como cultura personal y social, a la educación en su connotación económica e industrial. Además, la necesidad de acercar la educación a la población fue uno de los principios de acción de las políticas del Estado benefactor, consistente en brindar “igualdad de oportunidades” a las personas en el acceso a los beneficios de la sociedad, tal como lo son la educación y la salud, ciertamente orientada bajo el criterio muchas veces ya señalado en la literatura económica y de sociología política, de organizar los recursos para la reproducción social, dadas las necesidades de su economía industrial<sup>4</sup>.

Ahora se sigue apostando por la educación, no sólo con más inversiones públicas, sino con una oleada creciente de inversiones desde el sector privado, pero en el marco de compromisos políticos y económicos de tipo global que se anudan en una nueva configuración de objetivos en torno al asunto educativo: la capacitación y habilitación de cuadros con perfiles mayores a los tradicionalmente logrados que resuelvan las nuevas necesidades globales de las sociedades, incluida la mexicana. En el caso de México, la apuesta es que el país llegue en un mediano plazo a ser atractivo en la lógica global y encontrar en ello un espacio, aunque limitado, para tomar impulso en la nueva era de la sociedad del conocimiento<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> A ese respecto pueden verse las apreciaciones desde un enfoque sociológico e histórico —ciertamente ligado más a Estados Unidos de América—, que sugieren Bowles & Gintis (1989). Por lo demás, la teoría sugerida por Gary Becker (1983) ya nos indica dos cosas: una, que se trata de una teoría que busca apreciar más el asunto educativo, de suerte que el título completo de su texto es *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. La otra cosa indicada es que su objetivo fue el de explicar la composición de la renta nacional en Estados Unidos, luego de que el crecimiento del capital físico y del trabajo, no logran explicarla por completo, lo que, se supone, podría llegar a explicarse con la teoría expresada. El estudio de Becker es de corte económico y el propio autor declara en el prefacio a la primera edición que la investigación se ubica en un campo teórico específico que ha podido denominar como “economía de la educación”. Nuestra pretensión de análisis, por lo demás, no busca limitar su enfoque al económico y sí apreciarlo y matizarlo con otros enfoques, entre ellos justamente dos: el de la sociología de la educación y la del trabajo.

<sup>5</sup> Ésta es la pretensión declarada por los planes nacionales de desarrollo de los dos últimos gobiernos en el apartado de la educación superior.

Parece que estamos ante un doble movimiento, que se percibe sobre todo en el ámbito laboral, con respecto a la educación y a la formación profesional: por un lado, la evidencia de mayores dificultades para que las personas que han “hecho la tarea”, es decir, se han educado y han concluido estudios profesionales, puedan encontrar un trabajo lo más cercano al de un profesionista, y más aun un buen trabajo que llene las expectativas de sueldo, prestaciones y otra serie de aspectos laborales que permitan el despliegue de sus capacidades<sup>6</sup>. Situación que se asocia al tránsito de las necesidades planteadas por las empresas privadas y las instituciones públicas en un ambiente cargado de modificaciones: se asiste a una dinámica de crecientes impactos de las reestructuraciones productivas y de los ambientes globales que se le imponen y que exigen nuevos perfiles laborales tanto de los trabajadores en general, como de los profesionistas en lo particular<sup>7</sup>. Ello ocurre en el marco de una especie de *desvalorización* del trabajo profesional, tanto en el sentido de su valor estratégico, pues se entiende que lo que se prepara aún no cuenta con los perfiles deseados y, aparentemente, buscados, como en el sentido del valor monetario, dado el componente de excesiva oferta de trabajo profesional.

Posiblemente este tipo de situaciones ha llevado a que una parte no desdeñable de los profesionistas se inclinen más por iniciar sus propios negocios, es decir, vender sus servicios más que buscar ser contratados en puestos mal pagados y en los cuales no necesariamente realizarían actividades ligadas a sus conocimientos y habilidades profesionales<sup>8</sup>. Y, por otro lado, el movimiento del cambio o

adecuación de los sistemas educativos para que generen los nuevos cuadros del trabajo tanto del básico como del profesionalizado<sup>9</sup>. En ese sentido podemos hablar de la presencia de un movimiento transicional de la educación y del mercado de trabajo.

Este escenario transicional, que sin duda ofrece una buena razón de investigación que aquí buscamos resolver, se ubica en un entorno más problemático que en otros países debido al hecho de que aún persisten rezagos en ambos frentes: el sistema educativo no ha resuelto las necesidades sociales de frente a la educación (una parte importante de nuestra adolescencia y juventud no asiste a la escuela), y entonces se tienen rezagos que se imponen como obstáculos al movimiento del cambio. Hoy la mayoría de los países del llamado *primer mundo* han resuelto prácticamente la deuda educativa con sus poblaciones no sólo en el nivel básico, sino en los niveles medios y aun superiores –caso este último en donde se acercan a tasas de matriculación superiores al 60 o 70%–, pero en los países pobres y aun en los que están en vías de desarrollo, como el nuestro, si bien se han logrado avances respecto del pasado reciente en materia educativa, aún persisten los desequilibrios no sólo en cuanto a educación media y superior –caso este último en que la tasa de incorporación no llega al 30% de la población en edad de ubicarse en ese nivel educativo–, sino aun en la base de la estructura educativa<sup>10</sup>. Esta diferencia no es de menor grado por cuanto que el postulado básico es de que tanto más educados los pueblos, tanto más posibilidades de desarrollo social y económico se tiene<sup>11</sup>. Si bien es criticable

<sup>6</sup> El estudio de ANUIES (2004) sobre el mercado de trabajo de los profesionistas en México, basado en un análisis de los datos censales de 1990 y 2000, mostró que la educación superior en condiciones de problemática o crisis económica, puede no ser suficiente para asegurar un buen desarrollo laboral de estos trabajadores de mayor educación en el país. Es más, la mayor demanda de trabajo de profesionistas que egresan del sistema educativo superior generó una subutilización del trabajo profesional y un proceso de precarización de sus condiciones laborales y salariales. El estudio se ha actualizado con la información censal del 2010 y al parecer –pues el texto aún no se presenta al público– los resultados no son más alentadores.

<sup>7</sup> Éste es justamente uno de los elementos de la argumentación que aparece en los ensayos de tipo empresarial y aun en los elaborados por organismos públicos nacionales e internacionales, como el Banco Mundial y la OCDE, entre otros.

<sup>8</sup> Las investigaciones al respecto para el caso mexicano son, en el mejor de los casos, limitadas o contadas. La UNAM y la UAM han abordado en algún momento de sus historias recientes este tipo de evaluaciones y, de ello, se desprende que no necesariamente ocurre que el profesionista encuentra un buen acomodo en los espacios laborales (Rodríguez, 2005). Pero la prensa ha puesto especial énfasis en valorar la fuerza de la formación profesional y su acoplamiento en el medio laboral y, *grosso modo*, parece que la visión general es muy limitada.

<sup>9</sup> Para México, en el año de 1981 se crea el primer Plan Nacional de Educación Superior que invita a las IES, y a las universidades dentro de ellas, a iniciar procesos de actualización, ajuste y reforma de sus planes educativos, así como de sus estructuras de gestión y operación. Desde entonces no han dejado de haber propuestas de reforma o adecuación de las instituciones de educación superior.

<sup>10</sup> Los estudios sobre la materia educativa de organismos prestigiosos como la UNESCO y la OCDE dan cuenta de que tales diferencias sí existen.

<sup>11</sup> Valiéndose de esta asociación entre educación y desarrollo económico la mayoría de los países en vías de desarrollo han trazado sus estrategias en torno al asunto educativo: lograr no sólo abatir el rezago, sino apostarle a la educación no sólo del nivel primario, sino del secundario y terciario con miras a abastecerse de los recursos humanos en más de un área de desempeño y en más de una dirección de conocimiento y habilidades, así como en más de un sentido económico; no sólo abocado a la resolución de las necesidades de la industria, sino de los servicios y las nuevas vetas del crecimiento como pueden ser las turísticas. Véase este tipo de planteamientos en el caso de México en los informes sobre educación del gobierno federal, lo mismo que en varios países del resto de América Latina y Asia, como veremos en la información que más adelante se presenta.

este exceso de reduccionismo en la relación que guardan la educación y el desarrollo económico, hay suficientes ejemplos como para pretender minimizarlo.

El otro rezago ocurre en el mercado de trabajo mexicano derivado de la inconsistencia en su modo de conformarse; no obstante de la existencia de una regulación laboral, las leyes del trabajo se aplican con tantos sesgos que una parte muy importante de la PEA se ocupa en actividades que mantienen relaciones laborales no claramente contractuales, ni con apego a las prerrogativas salariales y sociales del trabajo<sup>12</sup>. Pero ahí donde se manifiestan relaciones contractuales claras, se observan estructuras salariales muy endebladas<sup>13</sup>. De modo que la inseguridad y precariedad de los trabajos terminan siendo rasgos importantes del mercado de trabajo mexicano que impacta tanto a los trabajadores con preparación o educación básicas, como a los que han recibido una formación técnica y profesional. En esos sentidos son las inconsistencias que no parecen referir a una ponderación estricta de habilidades y destrezas de trabajo frente a necesidades del mercado.

## Nuevas problemáticas y exigencias

La problemática descrita en la relación de la educación y el trabajo en México, nos revela que algunas de las tesis acostumbradas sobre la educación, sus instituciones y el trabajo de los profesionistas en particular, también parecen redefinirse. Por lo menos ubicamos cuatro tesis centrales que se encuentran en proceso de modificación, de las cuales ahora quisiéramos tratar brevemente su situación y dificultad presente, pues en buena medida conforman problemáticas sobre las que gira parte importante de la presente investigación:

### **La educación como un medio de desarrollo de la sociedad y del individuo**

Cuando se habla de formación profesional hay un conjunto de supuestos o sobreentendidos indisociables: no parece haber mejor forma de enfrentar el presente, pero sobre todo el futuro de las personas, que no sea haberse formado, educado en alguna materia en la cual se especialice y de la

cual obtenga los suficientes atributos sociales, económicos y culturales. Así, el siglo XX y su modernidad mostraron que la educación en general y la profesional en particular son la piedra de toque para el impulso de la sociedad en general y de la empresa en particular. De hecho al final de ese siglo, las caracterizaciones más destacadas sobre el rumbo de las sociedades modernas y sobre el desarrollo económico y el bienestar social, podrían resumirse en la idea de que la educación es la base fundamental de la sociedad que, a su vez, se define por ser la sociedad del conocimiento.

Sin embargo, pese a que cada vez más personas transitan por los espacios educativos y logran concluir sus carreras, el efecto de desarrollo individual se reduce toda vez que la competencia por los espacios de trabajo crece —pues hay más preparados y educados profesionalmente que competen—, y la economía de la sociedad industrial opera cambios importantes de su organización y despliegue tecnológico de suerte que tiende a operarse con menos personas en los puestos de trabajo reestructurados y ciertamente mucho más especializados, en el sentido de implicar un despliegue de recursos tecnológicos sólo posible de operar desde las nuevas preparaciones y habilitaciones que constituyen un complejo de conocimientos, técnicas y teorías aplicadas no de fácil conformación. Para los más preparados en México, por ejemplo, esperan tasas de desempleo que son mayores que el promedio de los otros niveles de estudio: entre 2000 y 2010 se pasó de 2.9 a 6.7% para estudios medio superiores y de 2.7 a 6.8% para los que contaban con estudios superiores (Márquez, 2005). Pero entre la población joven la cifra crece llegando incluso a alcanzar 20% (Mora & De Oliveira, 2012).

De manera que, no obstante que crece el perfil educativo y profesional de los recursos humanos para el trabajo, se reducen sensiblemente las oportunidades de una economía que transita a un desarrollo donde se opera con menos gente, ciertamente más capacitada y especializada, pero se constriñen los espacios de trabajo a la vez que se diferencian desde el punto de vista de la seguridad del trabajo, entre puestos seguros e inseguros, y bien y mal remunerados, de acuerdo con el tipo de economía y de región en donde se mueve ésta<sup>14</sup>. Así que el acento de la

<sup>12</sup> Asunto que hoy pasa por una posible profundización habida cuenta del formato que tiene las actuales propuestas de reforma a la ley laboral manejadas como iniciativa preferente del gobierno que está saliendo.

<sup>13</sup> Tal cual lo exponen los balances que se han realizado, véase por ejemplo el de Enrique de la Garza y Carlos Salas, sobre la situación del trabajo en México (2006).

<sup>14</sup> Para Castells (1999) el problema del trabajo se dirimirá en los próximos lustros en las exigencias del trabajo en red y del trabajo flexible, y donde las exigencias están dadas por ser trabajadores digamos de habilitación muy básica, y nuevos perfiles profesionales adecuados al mundo en red. Pero el problema es que se enfrentarán agudos procesos de desempleo que, por así decir, conforman el tercer sector laboral.

cuestión educativa estaría puesto sobre la base de tenerse las nuevas habilidades y calificaciones en un mundo que exige de la formación profesional actualidad tecnológica y despliegue de recursos en esa dirección.

La sociología del trabajo de los últimos tiempos ha examinado el modo en que se reconstituyen los mercados de trabajo en el sentido de las exigencias flexibles, término que encierra ya no sólo la idea de las multihabilidades o las polivalencias, sino también la de contar o haber incorporado como información y conocimiento las nociones de la informática aplicadas a diversas disciplinas<sup>15</sup>. El sujeto del trabajo profesionalizado en el tipo de economía industrial e informacional actual se ubica como transgrediendo los sentidos y los contenidos de la formación tradicionalmente lograda hasta ahora en los centros e institutos de enseñanza superior. Pero las oportunidades de trabajo en escenarios flexibles o de fuerte innovación tecnológica tiene sus dinámicas de *selección y exclusión* de manera que aun la profesionalización de los recursos humanos, siendo una estrategia todavía con cierto valor realista, por lo menos en la perspectiva de las personas —si bien no tanto desde el punto de vista de grupos sociales orientados al trabajo—, tiene sus limitaciones en un entorno marcado por las dinámicas referidas<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> Son de mención especial los trabajos coordinados por De la Garza (2000) que nos presentan las dimensiones del problema que comentamos: flexibilidad precaria y nuevos perfiles profesionales.

<sup>16</sup> Tal perspectiva es posible observarla en los estudios de la década de los años 90, aunque ha habido estudios que aventuraron estas dificultades una década antes, como el de Clauss Offe (1992), en donde se aprecia, desde una perspectiva crítica de la estructuración de los mercados de trabajo, las limitadas oportunidades para los trabajadores en general dadas las nuevas lógicas del mercado segregativas y excluyentes, y a la vez se sugieren tesis relativas a los nuevos espacios de desarrollo del trabajo y de las oportunidades para las personas en el interés de trabajar, como según expone serían las actividades relacionadas con los servicios y, aunque no sólo limitada a ellos, los profesionistas encontrarían espacios de actuación si no prometedores, sí mejores (por lo menos ésta era su creencia a inicios de los años 80; *cfr.* con lo dicho en pp. 364-365). Por lo demás, en esa década se generaron planteamientos, como los de Piore & Sabel (1990), en donde lo interesante era el supuesto de que siendo la producción en serie un camino agotado para el desarrollo económico, la flexibilidad se asomaba como la “segunda ruptura industrial” encaminada a definir el avance de las economías no a partir de los grandes consorcios empresariales, sino de las estructuras empresariales más bien chicas pero muy dinámicas y con capacidades de responder a las situaciones variando o adaptándose a esas nuevas circunstancias. En particular podría destacarse desde este planteamiento que detrás se escondería la capacidad de los “recursos humanos” ubicados en una lógica que no los constriñe sino que los impulsa a abrirse a formas de entender, conocer y aplicar variadas. Tema que tendríamos que traducir nosotros en aquello que hoy se discute mucho en las universidades y que tiene que ver con *entrarle* o no a la interdisciplinariedad, como un recurso de reconfiguración de la manera de formar hoy los recursos profesionales (Fernández Enguita, 1990). Por otro lado, una amplia reflexión y manejo de información a propósito de la sociedad de la información se encuentra en Manuel Castells (1999).

Sobre esto último, es claro que en regiones como de las que participa México la situación de la economía impone condiciones de inseguridad y de malas remuneraciones muy frecuentemente a quienes portan las credenciales o los títulos universitarios, sin que ello sea exclusivo de este tipo de trabajadores, pues pese a todo tienden a conformar el grupo social de trabajo que se consolida hacia la parte más alta de las pirámides de salarios<sup>17</sup>. Con ello podemos aventurar la idea de que, dado que a los que forman la parte alta de la pirámide laboral, en términos de contratos y salarios, no les va muy bien, entonces el resto de la pirámide laboral vive en peores condiciones. Ciertamente es este un panorama que dibuja la endeble situación del trabajo en el país y no necesariamente expresa que la educación sea verdaderamente un camino seguro para el desarrollo individual y social, por lo menos en las actuales circunstancias.

### ***La importancia central de la educación y de la formación profesional en la conformación del mundo moderno***

La carga que se le ha colocado a la educación, y particularmente a la formación profesional, es muy pesada: su centralidad aparente lleva a todos, o casi todos los caminos; con ella se obtiene un sentido de desarrollo de la sociedad y ella constituye, a su vez, el principal soporte de la sociedad en todos sus contornos: desde los elementales, que pasan por las relaciones de las personas (y que es más complejo que hablar tan sólo de “civilidad”), hasta los complejos, del tipo de la construcción del conocimiento y de la ciencia y la tecnología modernas, pasando por la cultura, el arte, las formas prácticas y operativas de la vida material y, desde luego, el modo de hacer la vida en comunidad, valga decir, la forma política de establecer las relaciones y los acuerdos<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> El estudio de la ANUIES (2004) da cuenta de esta situación de los profesionistas; una excesiva demanda sobre muy pocas profesiones ligada a una subvaluación del trabajo profesional que se sintetiza en bajos salarios y limitadas condiciones laborales.

<sup>18</sup> No resultan por eso convincentes los planteamientos críticos de la educación que despliegan diversas teorías sobre la educación; la educación como un simple recurso del poder y de la ideología oficial (Carnoy, 1986, 1988), o la formación profesional como teniendo mayores atributos de “status” social que de capacidad de incorporar el conocimiento adquirido a las prácticas sociales, que no sólo de las productivas y de las empresas (Collins, 1989a, 1989b).

Posiblemente hoy como nunca antes la educación se ha convertido en un recurso indispensable para el desarrollo de la sociedad, sin embargo, el supuesto de que una sociedad más educada eleva sus potenciales de vida social implica que el sistema educativo aporte y fomente ello desde espacios de autonomía y libertad del conocimiento, así como de perspectivas abiertas y universales<sup>19</sup>. En el caso particular de las universidades, su sentido de universalidad, del conocimiento hoy parece encontrarse con límites ligados a una noción de utilidad práctica que conlleva ciertos riesgos para la capacidad de la educación de aportar sin constreñimientos.

Es decir, el camino que sigue la formación profesional pareciera bifurcarse hoy en dos posibilidades: una desde la institución educativa y universitaria pública cuyo concepto de universalidad del conocimiento y humanismo es central en su quehacer formador, y otro que se sugiere como contrastante al anterior y cuya base de sustentación es el conocimiento práctico y de menor reflexión social, filosófica o humanista o bien provisto de los conocimientos *ad hoc* de la visión “humanista” de la empresa (véase, por ejemplo, a Didriksson, 2002). Tales escenarios auguran condicionamientos a la importancia de la educación para la conformación del mundo moderno, sobre todo al transgredirse los postulados básicos a través de los cuáles se concibió el quehacer educativo. ¿Cómo queda una educación y una formación profesional, cuando se limitan sus posibilidades formadoras (universales y humanistas) en favor de una educación de calidad y de competencia ligada a las necesidades prácticas y operativas de la economía de las empresas?<sup>20</sup> Pero además, ¿qué tipo de centralidad será la que domine el escenario dada una tendencia a la reducción de los espacios públicos de la educación en

<sup>19</sup> Esta aseveración no es gratuita y de hecho constituye una de las tesis más importantes de las instituciones educativas en cuanto a cómo se conciben y plantean que debe ser su desarrollo; tesis que ha llevado a un espacio de fuerte controversia entre las instituciones educativas y otras como la empresa, acerca de las condiciones más determinantes para provocar la inserción más conducente de la educación a la sociedad económica.

<sup>20</sup> En las discusiones y los enfoques de tipo empresarial sobre la educación profesional, se encuentra claramente expresado el concepto de calidad y competencia de los profesionistas orientados por una formación menos humanista y más práctica y operativa. Véanse en esta dirección las aportaciones críticas de Simon Marginson sobre la universidad empresa (Marginson & Considine, 2000), de igual manera el debate sobre el particular desde diversos autores bajo el rubro de Educación y competitividad en *Foreign Affairs en español* (2005).

favor de los privados, o un estancamiento de esos espacios frente a un dinamismo de los espacios privados? Estas incógnitas son más pertinentes de formularse en un momento en donde se acrecienta la importancia y centralidad del conocimiento.

### **Los profesionistas: de élite especializada a trabajador masivo**

La formación profesional ha generado su propia dinámica y ha establecido sus propios mecanismos de reproducción tanto desde el punto de vista disciplinar, lo que lleva a la especialización del conocimiento y a la ciencia, como desde el punto de vista de los profesionistas y sus prácticas que han logrado posicionarse social, política y económicamente, en el sentido de organizar un *status* especial debido a su saber práctico, desde el cual emergen y se hacen ver como los únicos e indispensables para hacer y resolver diversas demandas de la sociedad<sup>21</sup>.

Parece irrefutable que el especialista de una profesión sea observado como un valor agregado para las empresas e instituciones en general; esquematizando mucho podría decirse que lo que se observa en la división del trabajo moderno en las empresas —en donde los profesionistas trascienden el viejo espacio de la vigilancia y la supervisión, para convertirse en diseñadores y gestores de más de una actividad sensible de las empresas— parecería ocurrir en muchos de los campos de la vida de la sociedad y en gran parte de sus actividades, de manera que es ineludible el trabajo profesional. Como parte promotora del conocimiento y de creación de la ciencia y la tecnología, es también claro el papel indispensable del especialista de muchos de los campos disciplinares.

Esa importancia del trabajo profesional, que ya no se discute si se fundamenta en el asociacionismo profesional de antaño —como un método del tipo sindical de clasificar, proteger y excluir, en los espacios de trabajo—, se supe- dita a otros espacios de poder y control en la sociedad, de manera que si bien los actores profesionales ejercen su influencia en la sociedad, ésta pasa por mediaciones complejas del poder de la política y de la economía, de suerte que pareciera que tanto las instituciones formadoras como los profesionistas que egresan de ellas han

<sup>21</sup> La teoría de las profesiones ha establecido además la capacidad de poder social y político de las profesiones y de los profesionistas. Al respecto, véase el repaso de posturas teóricas y autores en Eliot Freidson (2001).

sido llevados a una particular dependencia respecto de las dinámicas globales de economía y política que redefinen su otra espacio vital e importancia de relativa autonomía<sup>22</sup>.

Entonces, es posible que la cuestión de la importancia de los profesionistas en la actualidad pase por una redefinición de sus conocimientos y capacidades que le permitan subsistir a las transformaciones vertiginosas que se observan en el medio, o imponer, bajo nuevos y renovados ropajes profesionales, sus perfiles en los espacios acostumbrados de la economía, la institución pública y la empresa en donde hasta ahora parecen necesarios; pero en ambos casos parece que ocurrirá bajo una nueva dimensión, digamos, de *trabajo masivo especializado* en un entorno global que los supedita a las nuevas reglas de flexibilidad salarial y de autoempleo<sup>23</sup>. ¿Podrá el profesionista desde ese entorno y bajo esa nueva condición laboral persistir como élite, o será llevado en definitiva a ser un eslabón más de la cadena, pero en condiciones de estatus social y laboral que tienden a la precarización?

<sup>22</sup> Esta apreciación no es ligera, si se piensa en que la actual discusión en el plano internacional es convertir a la educación profesional en un “nicho de oportunidades” del mejor postor inversionista para generar empresas educativas de resolución expedita a las necesidades de la empresa y la economía, e incluso convertirla en un asunto de reglamentación desde los circuitos del mercado internacional (por ejemplo, en el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios), tales son los temas que se discuten en el texto de Jane Knight (2005).

<sup>23</sup> Es posible que estas definiciones se ubiquen, en parte, en la cuestión planteada desde distintos ángulos sobre la especialidad del trabajo en nuestro tiempo y la base del modelo productivo que se conoce como producción en serie. Por ejemplo, en la perspectiva de Piore & Sabel (1990) de sus denominadas “rupturas industriales”, la elección por el camino de la producción en serie a la vez que especializó al hombre en el trabajo (y eso parece incluir al trabajo profesional) llevó a una configuración de la economía de la empresa en términos de su gigantismo y capacidad abarcativa, lo que también implica esas dimensiones del control y el poder económico, social y político. Sin embargo, sus límites, ya anunciados por los autores referidos, entre otros más, prefiguran la “segunda ruptura industrial” ahora dirigida hacia la flexibilidad de la empresa y del trabajo, en donde cabría una posibilidad de retomar la configuración productiva hacia la que ellos denominan empresa artesanal. En su concepto, si éste hubiera sido el camino tomado en la bifurcación histórica a fines del siglo XIX, “[...] hoy podríamos ver en las empresas industriales organizaciones vinculadas a determinadas comunidades y no organizaciones independientes —apenas relacionadas con su entorno— que, a través de la producción en serie, parecen omnipresentes” (p. 14).

## **Las instituciones de educación superior públicas como rectoras del proceso formativo (las críticas sobre su autonomía y financiamiento)**

La institución educativa en general y la superior en particular son por antonomasia instancias públicas y, desde ello, recrean sus conceptos de educación abierta, universal, humanista y autónomamente dada. La fuerza y potencial de los conocimientos, ideas y valores que desde ella se generan, los recursos profesionales que forma, han sido y aún son, aunque con mayores dificultades, elementos rectores del desarrollo de países como el nuestro; una retrospectiva desde la historia así parece ubicar a las universidades, como por ejemplo en México lo fue la UNAM. La posibilidad de su crecimiento y desarrollo pasa por el reconocimiento de esa importancia y, entre otras cosas, se traduce en el financiamiento público consecuente. Pero hoy la educación en general y la superior en particular, justo por lo planteado en la problemática de las anteriores tesis, constituyen un escenario de debate y disputa constante: Por un lado, se discute y critica acerca de qué educación y qué formación profesional debe darse a las personas y con qué métodos e instrumentos educativos (véase Muñoz Izquierdo, 2001). Pero, por el otro lado, se discute y critica a las instituciones educativas su modo de pensar la educación, los presupuestos de los que se parten en la formación de los perfiles de los aspirantes a profesionistas, así como los montos financieros y la manera en que se distribuyen.

Algunas visiones más críticas o reacias a los postulados básicos de las instituciones educativas que más han trascendido, y que por fuerza histórica son instituciones públicas, redondean sus críticas en el sentido de haber una profunda crisis de la educación, tanto en el sentido de lo básico educativo, que es desde dónde y cómo se forma, hasta lo también básico pero financiero, muchas veces amparados en el juicio de que no se estarían usando apropiadamente esos recursos, o bien que tales recursos no se tendrían que seguir erogando públicamente y, a partir de ello, se ha dado como un banderazo de salida para la disputa privada de la educación como un bien más a producir<sup>24</sup>.

<sup>24</sup> En particular puede verse en los informes del Banco Mundial esta apreciación que empieza a considerar poco viable el financiamiento público y evalúa la posibilidad ubicar el financiamiento desde otras fuentes, por ejemplo, las privadas. El crecimiento de las instituciones de educación superior privadas no es nuevo; de hecho en América Latina hoy día más de la mitad de los matriculados en la enseñanza superior se ubican en instituciones privadas, tal es la aseveración de Salvador Malo (2005).



En ese entorno, resulta pertinente cuestionarse la capacidad de la institución universitaria pública para continuar siendo eje articulador de los procesos de formación en el mundo actual. La situación para México ya cuenta con una dosis importante de realidad; el crecimiento de las instituciones privadas de educación superior ha sido más fuerte en las dos últimas décadas, de suerte que en la actualidad compite seriamente con las públicas en espacios, carreras y alumnos. Junto a ello, las universidades públicas pasan por crecientes dificultades para subsistir financieramente y, cada vez más, se recrea la idea en los círculos de la política educativa y financiera del país de que debe darse paso, si bien paulatinamente, a una práctica de autofinanciamiento, a la vez que se genera un entorno de cambios sobre el tipo de formación que debe darse en esas instituciones.

## La salida del túnel global

Para el trabajo de los profesionistas mexicanos la información apenas esbozada nos remite a una compleja situación en cuanto a la posibilidad de ubicarse en los mercados de trabajo que no se limita a conseguir un empleo, sino que se extiende a las formas de contratación y los montos de las remuneraciones, así como a la manera en que se consumen sus perfiles profesionales. Si pudiéramos sintetizar esta complejidad del trabajo profesional en México, diríamos que su situación es una consecuencia de las transformaciones del modelo económico y social que se presenta como la nueva circunstancia en el orbe. Por lo mismo, la condición de cambio o de transformación, impone nuevas maneras de observar, entre otras cosas, al propio mercado de trabajo. La reflexión en torno a ello es ya larga y muy esclarecedora de cómo es que procede el mercado de trabajo.

En primer lugar, en la ya larga discusión de la economía neoclásica ha quedado suficientemente demostrado que la lógica de oferta demanda se expone a situaciones más allá de la idealidad del equilibrio del mercado, pues cada vez más es evidente la existencia de profundos desequilibrios reflejados por la fuerte tensión que genera el desempleo, los contratos inseguros y las remuneraciones crecientemente restrictivas para quien trabaja. También va más allá de una –nuevamente– ideal competencia perfecta, pues los aspectos de referencia que juegan en esa competencia no se limitan a los conocimientos y a las habilidades adquiridas, ni a lo informada que esté la persona, sino que muchas veces reflejan criterios de origen social, de género e incluso de

raza, etnia e idioma; es decir, se presentan toda clase de segregaciones y sesgos sociales y culturales que sugieren relaciones de inequidad y exclusión social.

Sin duda el mercado de trabajo está inmerso y no puede sustraerse de la dinámica social más amplia, en la que los agentes económicos se involucran y participan de intercambios políticos, sociales y culturales que terminan afectando el campo estricto de lo económico y de mercado: la discusión de las reglas y normas de las instituciones políticas y sociales ha avanzado lo suficiente como para saber ahora que el mercado es una dimensión más de las relaciones sociales que no se da en paralelo al resto, sino que se va delimitando justo con el resto. Por eso, los teóricos de la economía redescubren al mercado más dentro de ese entramado de lo social y por eso las investigaciones sugieren más el análisis tanto de los elementos institucionales como de los sociales y culturales que se expresan en ese movimiento económico de mercado, y sobre todo, se aspira a entender la forma en que afectan esos entramados las posibilidades del trabajador no atomizado ni *separado* como agente racional.

En nuestra idea, el problema del trabajo profesional se da dentro de esa estructura compleja, pero donde es viable la dilucidación de su situación a partir de su capacidad de perfilarse como elemento competitivo, que se encuentra acotado por la condición social, hasta el punto en donde puede resolverlo o sobreponerse a esa condición. Además, consideramos que en la delimitación de opciones para el trabajo profesional, en efecto, se encuentran presentes elementos restrictivos provenientes del mercado en términos de las empresas y la manera en que éstas generan sus estrategias de frente a la competencia, e igualmente de elementos normativos y reglamentarios que operan como resultado de acuerdos políticos que se dan en el entorno institucional, en el que participan no sólo las instituciones públicas, sino las político-partidarias, las empresariales y las sindicales.

En segundo lugar, a estas delimitaciones del trabajo profesional se empiezan a sobreponer otras estructuras de determinación de su situación que están dadas por el entorno global y la dinámica de reestructuración económica y productiva. El mercado global se ha impuesto con su lógica de libre mercado renovado (pues el siglo XXI no se parece o se parece muy poco al siglo XIX liberal). La competencia dentro de ese entorno global impacta al trabajo profesional más aun que al trabajo con menor preparación, pues enfrenta más fuertemente los impactos del perfil global: flexible laboralmente, polivalente productivamente y con

la dosis de conocimiento e informática que le impone la lógica que impera en lo que se llama la sociedad del conocimiento, tanto si se ubica en los espacios públicos o de gran empresa privada (más proclives a realizar reestructuraciones productivas), como si se ubica en la enramada de opciones limitadas y precarizadas de espacios de mercado menos regulados y de autoempleo, pero que la globalidad los roza, si bien lejanamente, para aprovechar su potencial que articula sin mayores compromisos que los que no sean de una estructura de mercado dejada a expresar sus propias fuerzas, esto es, menos regulada.

Derivado sobre todo de lo anterior, es posible que se hayan modificado las pautas de estructuración de los mercados de trabajo entendidos a la manera de la teoría dual y de la segmentación, en la medida en que, por un lado, la reestructuración productiva impone formas flexibles para el trabajo que implican nuevas reglas de acceso, permanencia y ascenso del trabajo (De la Garza, 2006), quizá más en el sentido de estrecharse los espacios en cantidad y en calidad de los puestos y a la vez establecerse con mayor definición una barrera más fuerte que delimita el segmento primario superior. Y, por otro lado, el perfil *global* parece conformarse con una lógica de élite más reservada y delimitada social y culturalmente sobre todo porque sus exigencias de información, conocimiento y formación no parecen de fácil acceso para la media de la población que accede a la formación superior.

Ello ha abierto diversas posturas analíticas que se imponen la valoración del momento como el de un cambio suficiente como para plantear la transición de modelos: del industrial capitalista que ha prevalecido durante la mayor parte del siglo XX, al global que ha planteado alternativas varias de interpretarse como la que sugiere Beck (1998) de la sociedad del riesgo. Lejos de adquirir una mayor y más fortalecida condición, la sociedad global parece caer en nuevos riesgos que en el caso del trabajo significan problemáticas de inseguridad y precariedad, amén de mayores dimensiones del desempleo que parece acompañar, desde por lo menos la década de los años 80, al fenómeno global que se ha presentado como un momento superador de las dificultades de la sociedad industrial y del Estado de bienestar.

En esta nueva circunstancia se reubica la condición del trabajo; lejos de recolocarlo en un nuevo pacto social —por muchos querido pero por pocos anunciado como posibilidad real—, la delimitación del trabajo socialmente tiende al privilegio, de nueva cuenta, del llamado actor racional, muy frecuente en los argumentos teóricos neoclásicos pero

ahora esbozado a través de las políticas neoliberales, de manera que será la pujanza personal y la habilitación que muestre en sus perfiles como asegurará una mejor y mayor condición en el trabajo; las mediaciones sociales del Estado benefactor no contarán mucho a la hora de organizar los espacios de la economía productiva y de servicios, así como del mercado y, en cambio, se elevará a primer rango la política del conocimiento vía las instituciones educativas pero en donde los circuitos se constriñen lo suficiente como para *amputar* opciones sociales de preparación a las poblaciones social, económica y culturalmente vulnerables. En esta nueva arena de la educación, con tendencia a ser más selectiva y excluyente, es desde donde se lanza la advertencia a los trabajadores no educados —y a los educados, pero con bajo perfil socioeconómico—, de prepararse más como única fórmula para allanar el futuro laboral y, por extensión, el social.

El discurso de la globalización ha abarcado a la sociedad mexicana tanto que no puede eludirse su implementación: la organización de la empresa moderna aspira a serlo justo atendiendo a los criterios del fortalecimiento tecnológico y de la flexibilización de la organización para el trabajo y de las relaciones laborales; la instrumentación de medidas públicas para el trabajo, incluyendo el trabajo profesional, se aplican para provocar que los nuevos agrupamientos del trabajo lo sean más en el campo del autoempleo, ya sea abriendo sus propios negocios, o generando microempresas de asistencia técnica y demás servicios tanto a empresas como a personas.

En cuanto a la transformación de la formación universitaria, hay que decir que todo modelo educativo se habilita y aplica dentro de las circunstancias que cada sociedad les plantea como posibilidad. En ese sentido el modelo educativo realmente es *varios modelos* según sea el caso. Pero en general, y abstrayendo mucho las particularidades, el modelo que se discute y al que se le ven limitaciones se ha basado en la formación de educandos que cubren lo básico de conocimientos generales y de habilidades y prácticas en el caso de estudios que implicaron una formación técnica (por ejemplo, los estudios secundarios técnicos y, más aun, los estudios medio superiores con líneas técnicas terminales). Además, en el caso particular de la educación superior la formación estuvo basada en formas disciplinarias cerradas, o relativamente cerradas, entre sí: las carreras profesionalizantes, sobre todo, tienen este rasgo como característica, tal es el caso de carreras como Administración, Contaduría Pública, Medicina, Economía, Psicología, Arquitectura, etcétera.

Ahora bien, en cuanto a la educación básica se ha señalado que el conocimiento y la información deben de actualizarse lo suficiente como para poder ser la base de las nuevas experiencias globales y de la sociedad del conocimiento. Además, desde el punto de vista pedagógico, se ha sugerido que el aprendizaje activo debe ser la base del sistema, frente a los sistemas pedagógicos orientados a conformar un educando más bien pasivo y sólo receptivo.

En cuanto a la educación superior, parte de la necesidad del cambio, y desde donde se lanza la crítica, remarca la implementación de sistemas educativos no cerrados disciplinariamente sino justamente con formatos abiertos e interdisciplinarios. Ello supone un cambio radical de cómo se aprecia el conocimiento y a la formación del mismo tanto el básico como aquel que implica la formación de ciencia y de tecnología.

Pero, además de esto, se sugiere que la formación vuelva la vista a sus contextos económicos, sociales y culturales, en donde predomina lo global y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, de suerte que, considerándolos, se aplique una formación adecuada a estos contextos y pueda ser lo suficientemente práctica, que sea capaz de resolver necesidades concretas presentes en el mercado de trabajo.

A estas visiones críticas sobre los sistemas educativos que aún persisten —más en los países menos desarrollados o en vías de desarrollo— se les ha visto con todas las precauciones, pues se dice que tienden hacia la formación superior tecnificada y muy constreñida a las necesidades del mercado y no de la sociedad; que engloba sin duda al mercado, pero que es más abarcante que sólo esto. En última instancia, la interpretación que se hace de lo nuevo se simplifica al máximo señalando su sentido técnico y utilitario.

Hemos visto que las propuestas son más bien mixtas, en el sentido de formación general e interdisciplinar, y del tipo flexible y con habilitación técnica orientada a las competencias laborales. Ello, por otro lado, aún poco se ha desarrollado y priva una parte menos técnica por lo menos en cuanto a las preferencias de los estudiantes por tipos de carreras.

Los cambios que las instituciones educativas han previsto y sobre los cuales hay determinados avances, como ya hemos visto en la parte tercera de este trabajo, prefiguran específicamente en el caso de las instituciones de educación superior (IES) nuevos elementos que en parte parecen seguir las directrices generales de lo que en el terreno internacional se ha venido proponiendo. Pero, justo es comentarlo, no se puede ver simplistamente como una *implantación* pues

deviene de un proceso, a veces intenso y otras no tanto, de revisiones desde diversas posibilidades que ha involucrado a los *agentes* de la educación: académicos, estudiantes y autoridades educativas de las IES. Esto, también hay que tenerlo presente, no es un proceso concluido, sino en curso. Por eso no es posible establecer que las reformas a la educación superior, en el caso del país y especialmente de las IES públicas, sea un asunto finiquitado y, por lo mismo, tampoco se sabe bien a bien cuál es el nuevo modelo. En el anterior sentido y dado el modo en que se presentan las cosas, nos animamos a describir el evento como de tipo *transicional* pero por eso aún por definirse completamente.

Frente a un evento en desarrollo, como es el caso, se puede no obstante establecer que algunas medidas que las IES públicas específicamente han venido tomando se dirigen a buscar la formación interdisciplinar ciertamente, pero dentro de moldes que no necesariamente suponen una diferencia absoluta respecto de lo anterior, en ese sentido el evento plantea la convergencia de modelos que no necesariamente y no en todo se observan como excluyentes.

Lo que parece ocurrir con mayor consistencia es la emergencia de medidas institucionales para que las IES tengan opciones financieras para adoptar algunas medidas muy necesarias tales como la profesionalización y actualización del personal docente tanto en conocimiento como en pedagogías. Los programas que se implementan por lo pronto han generado una habilitación basada en la obtención de grados académicos y, menos, en la generación de nuevas habilidades pedagógicas para la formación. Junto a ello se ha generado una intensa actividad de evaluación de las IES, justo para saber en qué momento se encuentran y a qué aspiran en el porvenir, pero además para cuidar que los procesos de la educación superior vayan acompañados con los elementos suficientes de calidad de la educación.

Es decir, el proceso de transición que suponemos en este ensayo nos permite establecer que las dinámicas del trabajo profesional y su consecuente proceso formativo se encuentran enmarcadas por ese proceso y que no se puede declarar ya cuál es el rumbo más completo que tomará para los próximos años. Sin embargo, y dado lo que estamos viendo, se avizora un escenario complejo y problemático para los trabajadores con credenciales superiores y para las instituciones formadoras de esos futuros trabajadores.

¿Cómo salir del túnel global, o cómo continuar en él sin salir muy raspados? Es la cuestión que deberemos de resolver justo ahora. No se trata de continuar lógicas que dan un determinado efecto en otras latitudes, hay que observar lo que somos y desde ello potenciar nuestras propias posi-

bilidades. En ello lo global no es raro, ni algo que debamos esquivar, es un espacio a ordenar desde la situación social, económica y cultural del país.

Así que habría algunas líneas de posibilidad para los trabajadores mexicanos desde su formación y desarrollo profesional.

1ª. En la actualidad las profesiones y sus *agentes* se ubican en espacios de organización y gestión en la reinante división social del trabajo, en los cuales impactan no sólo por su *saber-hacer*, sino porque a éste le imprimen una determinada dirección que tiene efectos sociales, políticos y culturales, sobre todo porque si bien hay un *marco empresarial* que delimita su acción, y el que puede estar basado en general en la consecución de una ganancia lo más posible cercano a lo legítimo, los espacios de desarrollo cubren un espectro de oportunidades que no necesariamente están delimitados completamente por ese marco y abren la opción de dar ciertas directrices al quehacer profesional en donde la decisión última pudiera quedar en parte en poder de estos agentes profesionales. En ello, los valores y juicios del sujeto profesional importan en la medida en que impactan más allá de su propia persona.

2ª. La influencia social, política y cultural de los sujetos profesionales no se corresponde sólo y necesariamente con la fuerza de sus corporaciones (como lo son las asociaciones profesionales), dado que éstas se limitan a constituirse en una forma asociativa de carácter económico y muy enfocada al mercado<sup>25</sup>. Más bien, habría que establecer que esta influencia se *difumina* en las distintas prácticas sociales, políticas y culturales que asumen en distintas formas de asociación y, en ese sentido, adquieren una connotación de grupos sociales activos que son o pueden ser tanto más importantes cuanto más haya avanzado el proceso de incremento de las mismas en el conjunto de la población económicamente activa.

3ª. En la medida en que la sociedad del conocimiento y la globalización avanzan, las profesiones y los profesionistas adquieren mayor relevancia, pues la aspiración general es a convertir a cada vez más contingentes sociales en miembros de una comunidad no sólo culta e instruida, sino con conocimiento e información suficientes para incorporarse a la nueva era. Ello no necesariamente es un proceso ge-

<sup>25</sup> Por lo menos si lo comparamos con otra forma asociativa de mucha mayor trascendencia, como es el caso de los sindicatos de trabajadores cuya influencia rebasa, a pesar de la tipificación hecha por algunos estudios de tipo históricos, la acción meramente reivindicativa (o el simple interés económico) y se coloca en la actualidad en una perspectiva de mayor influencia social, política y cultural.

neral, sino que adquiere connotaciones de acuerdo con el tipo de sociedad. En las sociedades subdesarrolladas el proceso posiblemente sea más lento y las incorporaciones de los distintos grupos sociales no se verifiquen del todo. No obstante, el país ha proyectado su desarrollo para el presente y futuro cercano en el incremento de los niveles educativos entre su población y ello involucra centralmente la educación media superior y superior, dado lo cual es viable suponer un valor social mayor desde el punto de vista de los títulos escolares y, ciertamente, más de aquellos que mejor se orientan en las dinámicas globales. En ello, la aspiración de la sociedad no puede limitarse a la formación de cuadros técnicos solamente, sino la preparación de ellos junto con aditamentos importantes de tipo social, cultural y, dada su importancia en este momento, medioambiental.

4ª. Junto a los nuevos retos de las sociedades actuales, también existen nuevas disyuntivas que involucran especialmente a los profesionistas, por cuanto la sociedad define ese sentido al recolocarles en una suerte de “centralidad” de su función. Los *portadores de futuro* tendrán que tomar decisiones sobre el sentido de su acción profesional y social, dado el mayor riesgo que la sociedad parece imprimirle a sus acciones.

Los anteriores espacios de acción de los profesionistas constituyen escenarios que se transforman, y por eso redefinen en grandes términos su forma de operar; en ello, las prácticas de los profesionistas parecen ser uno de los eslabones estratégicos de la cadena en la nueva sociedad global y del conocimiento. Su doble función<sup>26</sup>: del *saber-hacer* profesional y del compromiso social, son a nuestro entender temas cruciales para el porvenir, que se nos presentan tremendamente complicados dados los contextos laborales por los que transcurre su situación actualmente.

## Fuentes

ANUIES (2004). *Mercado laboral de profesionistas en México 1990-2000. Diagnóstico y Prospectiva al Año 2010*. México: ANUIES.

Banco Mundial (2003). *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento: desafíos para los países en desarrollo*. Recuperado de <<http://www.bancomundial.org.mx/bancomundial/SitioBM.nsf/>>.

<sup>26</sup> No buscamos ser exhaustivos en cuanto a las funciones del profesional-universitario, pero creemos que ambos sentidos podrían considerarse torales en cualquier forma en que se quisiera observar el sentido de la formación profesional.

- Banco Mundial (2003). *Construir sociedades del conocimiento: Nuevos desafíos para la educación terciaria*. Banco Internacional de Reconstrucción y fomento. Recuperado de <<http://www.bancomundial.org.mx/bancomundial/SitioBM.nsf/>>.
- Barbeito, A. & Lo Vuolo, R. (2003). "Income (in)security in Argentina". Ginebra: OIT (papel de trabajo).
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Becker, G. S. (1983). *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza.
- BID (2004). *Se buscan buenos empleos: los mercados laborales en América Latina*. Recuperado de <[http://www.iadb.org/es/investigacion-y-datos/detalles-de-publicacion,3169.html?pub\\_id=b-2004](http://www.iadb.org/es/investigacion-y-datos/detalles-de-publicacion,3169.html?pub_id=b-2004)>.
- Bowles, S. E. & Gintis, H. (1989). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Carnoy, M. (1986). "La dialéctica de la educación y el trabajo". En Fernández Enguita (Ed.), *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal.
- Carnoy, M. (1988). *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI.
- Castells, M. (1999). *La era de la información, economía, sociedad y cultura. La sociedad red. Vol. I*. México: Siglo XXI.
- Collins, R. (1989a). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Madrid: Akal.
- Collins, R. (1989b). "Las teorías técnico-funcionalista y credencialista de la estratificación educativa". *Economía y Sociedad*, 2.
- De la Garza, E. (2000). "La flexibilidad del trabajo en América Latina". En De la Garza, E. (Coord.), *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo* (pp. 148-178). México: FCE.
- De la Garza, E. & Salas, C. (2006). *La situación del trabajo en México*. México: Plaza y Valdés.
- De Paula Leite, M. & Da Silva, R. (2002). "Tecnología y cambio tecnológico en la sociología latinoamericana del trabajo". En De la Garza, E. (Coord.), *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. México: FCE.
- Didriksson, A. (2000). *La sociedad del conocimiento desde la perspectiva latinoamericana*. Memorias del IV encuentro de estudios prospectivos, región andina: Sociedad, educación y desarrollo. Antioquia.
- Didriksson, A. (2002). *La universidad del futuro: relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología*. México: CESU-UNAM.
- Fernández, E. M. (1990). *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*. Madrid: CIDE.
- Freidson, E. (2001). "La teoría de las profesiones. Estado del arte". *Perfiles Educativos*, XXIII (93), 28-43.
- Knight, J. (2005). "El concepto de educación superior". *Foreign Affairs en español*, 5 (2).
- Malo, S. (2005, abril-junio). "El proceso Bolonia y la educación superior en América Latina". *Foreign Affairs en español*, 5 (2).
- Marginson, S. & Considine, M. (2000). *The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Márquez, A. (2005). "Vertientes teóricas sobre el vínculo entre educación y mercado de trabajo". En el Seminario sobre estudios de empleadores y tendencias del mercado laboral. México: UAM.
- Mora, M. & De Oliveira, O. (2012). *El deterioro de la situación laboral de los jóvenes en tiempos de crisis*. México: El Colegio de México.
- Muñoz Izquierdo, C. (2001). "Implicaciones de la escolaridad en la calidad del empleo". En Pieck, E. (Comp.), *Los jóvenes y el trabajo* (pp. 155-200). México: INJUVE/OIT/UNICEF.
- OCDE (1997). *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México, Educación Superior*. París.
- OCDE (2004). *Internationalization and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*. Recuperado de <<http://jsi.sagepub.com/content/11/3-4/274.short>>.
- OCDE/UNESCO (2002). *Financing Education-Investments and Returns. Analysis of the World Education Indicators*. OCDE/UNESCO.
- Offe, C. (1992). *La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro*. Madrid: Alianza.
- Piore, M. J. & Sabel, Ch. (1990). *La segunda ruptura industrial*. Madrid: Alianza Universidad.
- Rodríguez, J. (2005). *Formación profesional y situación laboral de los egresados de la UAM-I*. México: UAM-I.
- SEP Programa Nacional de Educación, 2001-2006. México: SEP.
- UNESCO (1995). *Compendio de la declaración mundial sobre la educación superior*. París. Recuperado de <[http://portal.unesco.org/education/es/ev.phpURL\\_ID=19189&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/es/ev.phpURL_ID=19189&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)>.
- UNESCO (1998). *Marco de acción prioritaria para el cambio y desarrollo de la educación superior*. París. Recuperado de <[http://portal.unesco.org/education/es/ev.phpURL\\_ID=19189&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/es/ev.phpURL_ID=19189&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)>.
- UNESCO (2006). *Informe Sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina*. Recuperado de <[http://portal.unesco.org/education/es/ev.phpURL\\_ID=19189&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/es/ev.phpURL_ID=19189&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)>.

# Desigualdad, mercado laboral y educación superior en América Latina

Abel Pérez Ruiz\*

En el marco de la globalización económica emergen nuevas y viejas preocupaciones alrededor del vínculo entre la formación profesional y el mercado de trabajo, especialmente en el contexto latinoamericano. Esto es así por cuanto la reconfiguración de la oferta ocupacional, dentro de un esquema de libre mercado, impacta directamente en el tipo de conocimiento profesional valorado, así como en la gestión institucional de la educación superior. Desde esa perspectiva, los países latinoamericanos enfrentan el desafío de formar profesionales en un escenario de incertidumbre mediado por la presencia de las desigualdades socioeconómicas. Al amparo de estas últimas, las universidades se ven obligadas a diversificarse para garantizar una mayor cobertura educativa, de cara a una polarización en las oportunidades de inserción laboral.

**E**n la actualidad asistimos a un momento histórico donde el orden mundial se define cada vez más por la internacionalización de los mercados, la recomposición de los sistemas productivos a través del desarrollo tecnológico, la preeminencia y volatilidad de los capitales financieros, la fragmentación espacio-temporal de los procesos de trabajo, etcétera. Estos elementos han venido a plantear nuevas y viejas preocupaciones acerca de la naturaleza del vínculo entre el sistema educativo y el mercado laboral desde el contexto latinoamericano. La

reordenación de los mecanismos institucionales para acumular e incorporar los conocimientos, especialmente en el ámbito de la formación profesional, se establece sobre la base de un deterioro en las condiciones laborales en términos de contratación, calidad y aprovechamiento de la mano de obra a diferentes niveles productivos. De ahí la necesidad de preguntarse: ¿sobre qué condiciones la educación superior se está articulando con las necesidades del mercado laboral en los países de América Latina? Bajo este fundamental cuestionamiento el presente artículo es un esfuerzo por atraer algunos criterios de análisis que abonen en la discusión alrededor de esta problemática.

## La educación superior y su contexto

En nuestros días se presenta una preocupación más o menos extendida de que las instituciones educativas, en lo general, no están cumpliendo a cabalidad con su responsabilidad de formar a las nuevas generaciones con las capacidades requeridas en una sociedad que se transforma profunda y aceleradamente (Chiappe & Guido, 2009; Didriksson, s/f; Marcelo, 2001; Mella, 2003; Tedesco, 1996). Al mismo tiempo existe una acentuada discusión en torno a si las exigencias que impone el escenario económico global, centradas en la extensión del libre mercado y en la racionalidad ins-

\* Doctor en Estudios Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa; académico de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 098.

trumental, deben ser el anclaje único e indispensable sobre el cual se finquen las expectativas de formación futuras (Hargreaves, 2003; Hopenhayn, 2003; Ibarra, 2002).

Encontramos la emergencia de nuevos discursos orientados a anunciar el arribo de profundos procesos de transformación social y económica con efectos directos en los comportamientos de la vida social. Como voceros de estas formulaciones están aquellos que están familiarizados con las tecnologías de punta y vinculados con los sectores más modernos de la economía (Tedesco, 1996). De ahí la valoración del *conocimiento* como la variable definitoria del desarrollo productivo de los distintos países más allá de sus particulares procesos de inserción económica en el circuito global capitalista. Los recursos más apremiantes, se insiste, ya no se establecen en aquellos elementos de carácter material, sino en variados sistemas de información junto con las capacidades necesarias para producirlos y aplicarlos a situaciones diversas (Casalet, 2010).

En este ambiente las universidades, vistas como los centros de formación profesional por excelencia, condensan las expectativas de desarrollo y movilidad social para diversos sectores de la población. Sin embargo, en el camino se presentan algunos elementos que tienden a relativizar dicha visión sobre el papel de estas instituciones desde la realidad latinoamericana.

Con base en esta última consideración, el presente trabajo remarca algunos aspectos que engloban la educación profesional hoy en día. Una primera cuestión es la permanencia de las desigualdades socioeconómicas traducidas en un marcado empobrecimiento, exclusión, precariedad y falta de oportunidades de desarrollo para importantes grupos de la sociedad latinoamericana. Dicha condición sirve de marco entre quienes tienen la posibilidad de incorporarse a una instrucción superior y quienes se ven marginados de la misma.

Un segundo elemento reside en la acentuada precariedad, heterogeneidad y segmentación de los mercados de trabajo. Cada vez es más común, por una parte, la presencia de empleos eventuales o de medio tiempo, sin ningún tipo de garantía salarial o laboral, bajo estrategias de subcontratación, de baja remuneración y ajenos a un sistema general de prestaciones. Del mismo modo, el carácter de las actividades productivas se desenvuelve en dos esferas de acción fundamentales: la primera reconocida como “formal” por cuanto se inscribe dentro de un ámbito económico altamente estructurado, y la segunda ubicada como “informal” en razón de operar sobre mecanismos de *empleabilidad* (Pérez Sáinz, 2003) por fuera de los circuitos convencionales de regulación productiva.

Finalmente, un tercer aspecto radica en la situación de incertidumbre en que se ven envueltos los espacios universitarios, especialmente los de carácter público, en un contexto de crisis económica. Esta circunstancia hace que el gasto en educación superior se confine en medio de una expansión de la demanda educativa a este nivel, lo cual trae como consecuencia un deterioro en la calidad de la enseñanza, en particular en cuanto al desarrollo de la profesión académica (Brunner, 2002: 112). Al tiempo, la actual condición de la educación superior en los países latinoamericanos también produce otros efectos: 1) las oportunidades de incorporación a una carrera universitaria se vuelven cada vez más desiguales e inequitativas; 2) la gestión institucional resulta poco eficiente y de mala calidad; 3) los procesos de enseñanza se llegan a realizar en condiciones precarias en términos de infraestructura; y 4) existe un consentimiento oficial en la propagación de la oferta privada sin reparar suficientemente en sus niveles de calidad.

Al amparo de estos factores, el sistema educativo en lo general y el universitario en particular enfrentan una serie de retos de variada índole dentro de una nueva racionalidad que trata de regular los componentes de la formación profesional. Por ello la necesidad de revisar estos aspectos con mayor detalle con el fin de identificar las características subyacentes sobre las cuales educación y mercado laboral buscan articularse desde el ámbito latinoamericano.

### ***El escenario de las desigualdades***

Los procesos de reforma económica instrumentados en Latinoamérica desde los años ochenta del siglo pasado han configurado una nueva forma de entender las relaciones sociales en diferentes campos. A partir de las políticas neoliberales de primera generación, condensadas en el llamado “Consenso de Washington”, se instituyeron en nuestros países una serie de medidas de ajuste estructural tales como la apertura comercial, la integración a la internacionalización de la economía, el control de la inflación, la restricción monetaria, la desregulación productiva, la privatización de las empresas públicas, entre otras. Como lo advierte Gilberto Dupas (2008), el tránsito de un modelo de Estado benefactor a uno neoliberal supuso la sustitución de un capitalismo racional regulado por un capitalismo irracional no regulado construido sobre el mito del mercado auto-regulador.

En este marco un tema de preocupación recurrente reside en la desigual distribución de la riqueza, fenómeno cuya incidencia a lo largo de los años se ha articulado con carencias de variada índole: ausencia de oportunidades de

trabajo en un ambiente estable, restricciones para acceder a servicios de salud, falta de agua potable para amplios sectores de la población, escasez de vivienda, insuficiencia de educación de buena calidad, etcétera. La inserción de los países latinoamericanos al entorno de competencia global ha sido acompañada por economías debilitadas dentro de un marco de instituciones ineficientes e incapaces de resolver los problemas de inequidad presentes en la región.

Si bien los distanciamientos sociales varían en función de las condiciones de cada país, existe una tendencia general en el incremento tanto de la pobreza como de la desigualdad en los últimos años. De acuerdo con datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en el 2008 poco más de un tercio de la población latinoamericana (180 millones) vivía en situación de pobreza con un incremento relativo de personas indigentes causada fundamentalmente por el alza en el precio de los alimentos (CEPAL, 2009). Frente a este panorama los discursos oficiales despreñados de organismos como el Banco Mundial (BM) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) insisten en la necesidad de las políticas de mercados abiertos para garantizar el crecimiento económico y, junto con ello, la posibilidad de otorgar beneficios a la población en su conjunto.

Como recurso retórico, la negación o relativización de la pobreza por parte de las autoridades políticas (Kliksberg, 2001: 8) se contrasta fuertemente con la extensión en el deterioro de las condiciones de vida para un importante número de personas. Esto conduce a una percepción imbuida de una gran desconfianza hacia las instituciones públicas por cuanto la ausencia de garantías sociales básicas se corresponde de una alta concentración del ingreso a favor de las élites económicas. La incorporación a la economía internacional se entretreje dentro de procesos de fragmentación de los sectores medios, circunstancia que abona en la polarización entre quienes se han beneficiado con la desregulación de los mercados y quienes se han visto excluidos de las “bondades” brindadas por la globalización.

La pobreza en América Latina, además, se ve acompañada por la extensión de la vulnerabilidad en función de la edad, el sexo y el origen étnico. Uno de sus aspectos sobresalientes reside en las altas tasas de fecundidad comportadas en los hogares de escasos recursos, circunstancia que propicia el crecimiento en el número de niños bajo esta condición. La presencia de niños pobres menores de 15 años supera en promedio 1.7 veces a la de las personas mayores de esa edad. Por su parte, las mujeres son quienes se ven más expuestas a la pobreza que los varones siendo

los casos de Argentina, Chile, Costa Rica, Panamá, Venezuela, República Dominicana y Uruguay donde la tasa de pobreza supera a la de los hombres en 1.15 veces. Finalmente, existe una tendencia ascendente en la tasa de pobreza en los grupos de origen étnico, la cual excede entre 1.2 y 3.4 veces a la del resto de la población (CEPAL, 2009: 13-16).

Por otro lado, la volatilidad de los mercados integrados se enmarca en ambientes donde las élites empresariales buscan garantizar su base acumulativa mediante estrategias de flexibilidad<sup>1</sup> a fin de hacer frente a la incertidumbre económica, pero en contrapartida amplios sectores de la población se ven forzados a estrategias productivas de sobrevivencia sin lograr saldar la pauperización en la cual se encuentran inmersos (Pérez Sáinz & Mora, 2006: 432).

En este contexto, el gasto social instrumentado por los distintos gobiernos —si bien ha comportado un aumento significativo en los últimos años— no ha podido evitar que la desigualdad siga siendo elevada, ya que, en promedio, el decil más rico recibe alrededor de un 36% de los ingresos de los hogares, en tanto que la diferencia de ingresos entre el quintil más rico y el más pobre es de aproximadamente 20 veces (Mussi & Afonso, 2008, 153). Bajo estas circunstancias la política del gasto se ha dirigido, en lo fundamental, a la puesta en práctica de medidas contra-cíclicas pero sin lograr una mayor igualdad de acceso entre grupos sociales de distintos recursos. Ante los vaivenes de la economía, los países se enfrentan cada vez más al problema de establecer estrategias óptimas de redistribución que se vuelvan fundamento de la legitimación y la cohesión social.

Como estrategia de política pública, los distintos gobiernos han intentado reducir las brechas de la desigualdad, en especial a través de las llamadas “transferencias monetarias condicionadas”, las cuales sirven como mecanismos de subvención económica para las familias más pobres a cambio de que estas últimas garanticen un patrón de comportamiento orientado a salir de la pobreza, como el de mantener a los hijos en la escuela (Puryear & Malloy, 2009). En el caso de países como México y otras naciones centroamericanas, se presenta además, como “válvula de escape”, el hecho de contar con remesas provenientes de los grupos migrantes,

<sup>1</sup> El concepto de flexibilidad no posee un significado unívoco en virtud de existir varias fuentes teóricas que lo han tratado. De ahí la existencia de una amplia discusión sobre el tema, ya que para algunos la flexibilidad puede significar una manera positiva de proyectar mayores habilidades, conocimientos y destrezas en un ambiente económico de competitividad global, pero para otros puede resultar una manifestación negativa de contratarse en empleos de medio tiempo, con salarios ínfimos y sin ningún tipo de garantía laboral (Arango, 1999: 125).



fundamentalmente los radicados en Estados Unidos. No obstante, la situación de crisis económica experimentada por el país del norte ha repercutido en la disminución de estos recursos, situación que para las naciones expulsoras de mano de obra se vuelve más preocupante ante el ingreso de nuevos pobres en el escenario social<sup>2</sup>.

Existe una idea más o menos compartida de que el carácter del gasto social es neutral o regresivo, por lo que no ha logrado redistribuir de manera óptima la riqueza nacional hacia los sectores más desfavorecidos, siendo los servicios de educación y salud los más afectados al ostentar una baja calidad en la mayoría de los países (Puryear & Malloy, 2009). En estas circunstancias la desigual distribución acumulativa se erige como uno de los principales obstáculos a los cuales se enfrentan las naciones latinoamericanas en los albores del siglo XXI, y cuya repercusión impacta directamente en las oportunidades de acceso a una instrucción de carácter formal.

En síntesis, América Latina comporta una estratificación muy marcada, la cual contribuye en la reproducción de la desigualdad así como en la restricción de las oportunidades para acceder a una formación educativa más amplia. Como lo refleja la Gráfica 1, en varios países del área el promedio de años cursados no rebasa los 10 en aquellos hogares no vulnerables a la pobreza, mientras que en los hogares vulne-

rables a la misma el promedio de años se reduce a menos de ocho. Lo anterior nos habla de una existencia diferenciada en los niveles de calificación de la población, circunstancia que se combina con el mantenimiento de un marco precario en cuanto a la oferta ocupacional se refiere.

## La fragmentación del mercado de trabajo

La integración global de los mercados, junto con los procesos de reestructuración productiva a diferentes niveles, ha traído consigo nuevas formas de concebir la relación entre capital y trabajo. Esta circunstancia, a su vez, ha impactado en el carácter de la vinculación entre sistema educativo y mercado laboral. El reordenamiento de las ocupaciones se inscribe en un marco de desregulación que apunta hacia criterios más flexibles en los mecanismos de contratación y despido, capacitación, aprovechamiento y movilidad de la mano de obra.

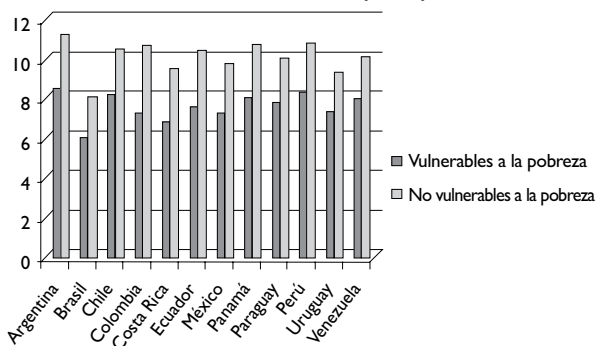
En este escenario, la relación entre educación y empleo no puede establecerse únicamente a partir de la continua expansión de los sistemas educativos como parte de una política orientada a ampliar la cobertura universitaria sin antes reparar en las exigencias formativas del mercado de trabajo. La condición de *adaptabilidad*, presente en los mercados laborales ante los imperativos de la globalización, presiona fuertemente en el tipo de conocimiento profesional valorado así como en los ordenamientos institucionales de la educación superior.

No es casual, por tanto, la tendencia dominante hacia un tipo de formación más técnica o comercial que actúa como requerimiento básico *vis a vis* la reconfiguración de los empleos ofrecidos junto con la introducción de criterios estandarizados relativos a la calidad y a la competitividad de las empresas a nivel global. Sobre la base de estas incidencias, las proclamas de la *modernización productiva* se alientan desde contextos marcados por una alta heterogeneidad social y cultural que repercute en la diferenciación de las expectativas profesionales u ocupacionales en diversas latitudes de la región.

Desde esa perspectiva, el marco acumulativo –basado en lo fundamental en una política de apertura y reestructuración económica– ha hecho que el mercado de trabajo comporte una serie de transformaciones fundamentales en su composición.

En primer término se encuentra el declive del empleo público, el cual se ha visto acompañado de una desconcentración estatal en la oferta de bienes y servicios; en segundo lugar se observa el predominio del sector servicios como reducto principal de la oferta de trabajo, y cuya incidencia

**Gráfica 1**  
Promedio de años de educación de los integrantes de hogares de 25 años y más por categoría de vulnerabilidad (2007)



Nota: Las categorías de vulnerabilidad se establecen de la siguiente manera: vulnerables a la pobreza (1.2 a 1.8 de la línea de la pobreza) y no vulnerables a la pobreza (más de 1.8 de la línea de la pobreza).

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2009). *Panorama Social de América Latina 2009*. Documento Informativo.

<sup>2</sup> Por citar sólo un ejemplo, en México –durante los primeros ocho meses del 2009– la caída de las remesas llegó a ser de cerca del 36% debido a la abrupta caída del sector de la construcción en Estados Unidos, principal nicho ocupacional para los trabajadores migrantes (“Caen las remesas...”).

se rodea de una precarización salarial junto con mecanismos de desregulación laboral; un tercer elemento reside en la incorporación creciente de la mano de obra femenina en un ambiente de proliferación de puestos de trabajo a tiempo parcial; un cuarto aspecto descansa en la declinación del empleo seguro o estable a favor de la contratación eventual sin ningún tipo de garantía laboral; un quinto está vinculado con la individualización de los convenios de trabajo frente a la pérdida de la centralidad de los sindicatos como organizaciones de negociación colectiva; y finalmente la persistencia del llamado autoempleo de subsistencia que, tal y como lo sustentan Pérez Sáinz y Mora, tiende a constituirse en economía de la pobreza tanto en las áreas urbanas como en las rurales (Pérez Sáinz & Mora, 2006: 449).

Bajo este panorama, la reconfiguración del mercado de trabajo presenta componentes de dualización y fragmentación con una alta dosis de riesgo en términos de conflictividad social en razón de estar reproduciendo patrones de precariedad, exclusión y pobreza para un importante sector de la población. En este marco de economías heterogéneas y segmentadas se generan desigualdades no sólo en la relación capital-trabajo, sino además entre los propios trabajadores, es decir, entre los pertenecientes a un ámbito plenamente estructurado, con ciertas garantías salariales y los adscritos a un sector de autoempleo de subsistencia sin un ingreso regular, sin acceso a los beneficios de la seguridad social ni a algún tipo de alternativa económica por causa de la cesantía (Pérez Ruiz, 2010).

Paralelamente, la propia noción de trabajo se está viendo alterada ante la presencia del desempleo estructural, pero sobre todo por la incursión de nuevas modalidades de empleo. Observamos así la creación de ocupaciones flexibles, en su mayor parte de carácter temporal o a tiempo parcial, principalmente en el sector servicios con personal poco calificado y con bajos niveles de productividad (Kovács & Cerdeira, 2009: 73). Por otro lado, también se hacen patentes aquellas actividades que se vinculan directamente con las tecnologías de la información, las cuales conducen a una reorganización del tiempo y el espacio, así como a una redefinición de la inserción ocupacional como producto del trabajo en red o a distancia en diferentes escenarios productivos (Escudero, 2008).

Estas transformaciones en la naturaleza de los empleos dan cuenta de un marco muy complejo sobre el cual se establecen mecanismos variados de inclusión y exclusión alrededor del mercado laboral. Sobre estas condiciones, la preocupación central se dirige al reconocimiento de estos procesos de cambio y sus implicaciones para aquellos que

aspiran u ostentan una formación profesional. En ese sentido, la flexibilidad del mercado de trabajo se asume como la vía necesaria para la libertad de acción de las empresas en el aprovechamiento de la mano de obra a fin de garantizar la productividad y el crecimiento económico (Kovács y Cerdeira, 2009: 76). Pero una parte sustancial de esta flexibilidad se está traduciendo en una marcada incertidumbre laboral bajo la impronta de empleos mal pagados y poco reconocidos, aun para quienes cuentan con una acreditación de tipo profesional.

En ese mismo orden de ideas, el ambiente de competitividad creciente en el marco de la globalización tiene efectos directos en las formas de gestión de las empresas. La más característica es que en lugar de garantizar un empleo de larga duración con aumentos salariales regulares, se está adoptando un modelo bajo el cual la permanencia y el salario están condicionados al propio desempeño de la persona, en tanto que el trabajo se percibe como parte de un proceso de tránsito ocupacional de corto o mediano plazo. De este modo, la estabilidad no se vislumbra como el objetivo primordial a alcanzar, sino la posibilidad de aprender nuevas habilidades y conocimientos como parte de la transitoriedad de los puestos desempeñados. Desde el discurso gerencial, lo anterior no hace peores ni mejores los empleos ofrecidos, simplemente los vuelve distintos de cara a un entorno altamente cambiante y flexible (Tilly, 2000: 110).

Frente a estos ordenamientos, el sentido de la profesión puede oscilar en dos vertientes diametralmente distintas: por una parte como una vía propicia para la demostración de capacidades efectivas en un ambiente de alta competencia e integración global; y por otra como desvalorización de los saberes aprendidos sin una aplicación o reconocimiento real y, sobre todo, sin ninguna perspectiva de certidumbre laboral. Desde luego estas valoraciones se encuentran articuladas con determinados factores que inciden tanto del lado de la oferta, es decir, la edad, el sexo, la posición en el hogar, etcétera, como de la demanda a través de la rama de actividad, el tipo de organización productiva, el grupo ocupacional, la jornada de trabajo, etcétera (Mora & De Oliveira, 2009: 57).

En consecuencia, la relación entre profesión y mercado de trabajo en América Latina se inserta en ambientes sociales sobre los cuales confluyen contextos institucionales, expectativas ocupacionales, marcos regulatorios, trayectorias laborales y estrategias empresariales de muy variado orden y complejidad. Esta consideración plantea, de inicio, no suponer que las actuales condiciones de flexibilidad y reorganización productiva se correlacionan positivamente con una revaloración de la formación profesional, en especial de los jóvenes, por cuanto que supone el aprovechamiento

de una mano de obra más comprometida y adaptable, lo cual les ha permitido a los empleadores reducir sus costos de inserción laboral<sup>3</sup>. En realidad los vínculos entre la profesión y los requerimientos de las empresas transitan dentro de procesos ambiguos, complejos e, incluso, contradictorios.

### **Los derroteros de la educación superior**

En esta reorganización de la estructura económico-social bajo un esquema de libre mercado las instituciones de educación superior se presentan como uno de los sectores clave porque engloban las expectativas de avance profesional en un entorno de competencia internacional. Es bajo este ambiente de competitividad como los empleadores demandan, cada vez más, profesionales capaces de desenvolverse en escenarios complejos, inciertos, contradictorios y dinámicos (Moreno, 2009: 71). Una de las exigencias del mercado laboral reside en la adaptación a los cambios así como a formas de trabajo diversificadas y contingentes. De este modo los imperativos de la integración global influyen directamente sobre la idea misma de educación, cuya orientación demarca perfiles profesionales con conocimientos de dominio práctico, así como un manejo asertivo de problemas en los distintos ámbitos de la producción.

A la par de estas exigencias se instituyen nuevos discursos asociados con las innovaciones tecnológicas, cuya incidencia marca un redimensionamiento de los procesos productivos, los estilos de vida, los aprendizajes y los dispositivos institucionales que les dan cobijo. La noción de una era caracterizada por la rapidez de los flujos de información y sus diversas aplicaciones prácticas se resume en la categoría *sociedad del conocimiento* bajo la cual se yergue todo un esquema discursivo anclado en la inevitabilidad de un tipo de pensamiento único, pero sobre la base de un mundo altamente heterogéneo en el que se confrontan voluntades y proyectos de muy variada índole (Ibarra, 2002: 78).

Ante esta situación la pregunta sobre el carácter que revisten las universidades frente a la complejidad presente en las sociedades latinoamericanas y, especialmente, frente a la demanda de formación profesional en la región adquiere particular relevancia. Como instituciones, las universidades

han estado asociadas íntimamente con el progreso social (Ibarra, 2002: 76) al tiempo que se presentan al amparo de una ética del servicio como parte de ciertos principios normativos que la sociedad reconoce como ejemplares. Bajo esa óptica, a la educación superior se le visualiza como un instrumento habilitador de los procesos de crecimiento y desarrollo productivo dentro de una estrategia de modernización específica. Las universidades expresan así un tipo de racionalidad institucional fincado en la formación de sujetos capaces de contribuir con su preparación a los requerimientos de una sociedad en constante cambio.

Del mismo modo, las universidades, en especial las públicas, se constituyen en los referentes de acceso profesional para los sectores medios y, en buena medida, también para las clases bajas, quienes se ven impedidas de acceder a otro tipo de ofrecimiento educativo a este nivel (Moreno-Brid & Ruiz, 2009: 9). En virtud de ello, la educación universitaria representa la posibilidad de adquirir una formación inserta dentro de un imaginario donde se acumulan y se recrean las aspiraciones de ascenso social entre la población.

Sin embargo, la creciente demanda por ingresar a los estudios post-secundarios, junto con las limitantes presupuestarias presentes en los países del área, produce un escenario problemático para el sistema educativo, en particular para las universidades de carácter público<sup>4</sup>. Es un rasgo común que las necesidades de ingreso a los estudios universitarios se enmarquen dentro de una ausencia de planificación gubernamental eficaz que logre articular íntegramente las exigencias de cobertura, pertinencia, calidad y financiamiento educativo. En su lugar incurren acciones de corto plazo, basadas en una visión gerencialista de la educación y con una aplicación parcial de programas orientados a fomentar el desarrollo sostenible a través de la formación de profesionales. A ello se agrega la falta de un vínculo suficientemente fuerte entre las universidades y los sectores productivos locales, lo cual propicia una fragmentación en el aprovechamiento real del conocimiento en función de los requerimientos económicos de cada país.

Esta falta de planificación educativa, como afirma Royero (2002), tiene su base en una herencia política indiferente hacia las necesidades reales del sector junto con un

<sup>3</sup> Sobre el particular, Villavicencio (2005) advierte que los procesos de innovación de las empresas no necesariamente se ven acompañados de una incorporación extensiva de trabajadores con un perfil profesional particular; antes bien, cada organización articula de formas diversas los conocimientos y experiencias de cada individuo, de tal suerte que aun los saberes tácitos se convierten en un recurso útil para la mejora organizacional en las actuales condiciones de competencia global.

<sup>4</sup> Desde los años setenta del siglo XX en América Latina se gesta un proceso de expansión que marca un punto de quiebre en los sistemas de educación superior; es decir, de un patrón orientado hacia la formación de las élites cuyo destino profesional era fundamentalmente la burocracia gubernamental, se transita a una educación de masas que implica no sólo absorber un número creciente de aspirantes como parte del bono demográfico, sino además formar, a un ritmo acelerado, profesionales en nuevas carreras y áreas de especialización (Klein & Sampaio, 2002: 31).

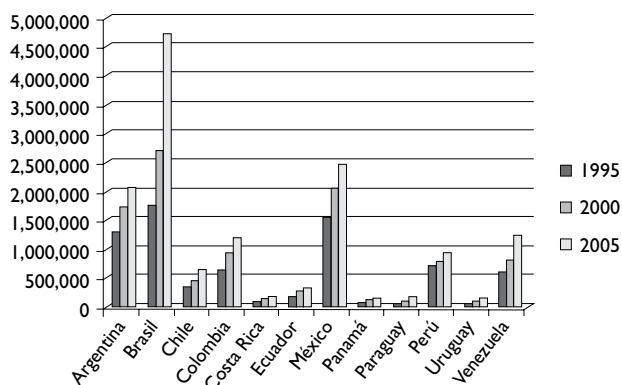
control irrestricto por parte de la burocracia estatal, que obstaculiza la autonomía de gestión en diversos espacios universitarios. Para algunos, esta situación habla de una crisis de los sistemas de educación superior en términos de calidad educativa por cuanto que los resultados obtenidos no se corresponden con las necesidades de los diferentes grupos involucrados, incluidos en primer término los propios estudiantes, quienes basan sus expectativas futuras en alcanzar un estatus profesional que se articule de manera óptima con las demandas del mercado de trabajo.

Diversos factores entran en juego para dar cuenta de la actual situación: en principio la expansión creciente de la matrícula en estos últimos años (véase Gráfica 2), la cual se articula con en el deterioro de la educación a este nivel; en segundo término, la incapacidad del sistema para atender las exigencias de una economía altamente cambiante y competitiva (Klein & Sampaio, 2002: 92); en tercer lugar, la diversificación institucional expresada en la aparición de nuevos tipos de organización educativa sin una concepción propiamente académica y que ofertan carreras o cursos de corta duración<sup>5</sup> (Días Sobrinho, 2005), especialmente hacia

grupos de estudiantes rechazados por otras instituciones de mayor prestigio; y por último, la crisis de financiamiento por la que atraviesan los países latinoamericanos desde hace varios años. De tal suerte, estos componentes se combinan para presentar un panorama permeado por la incertidumbre alrededor de los sistemas de educación superior en la región.

De cara a estas circunstancias, ha predominado un discurso tecnocrático vinculado con las recomendaciones de las agencias multilaterales, cuya fórmula consiste en la necesidad de redireccionar el papel del Estado en materia de gestión educativa, lo cual se traduce en fundamentar sus estrategias de acción sobre la base racional del costo-impacto; esto es, en el manejo óptimo de los escasos recursos en aras de un mejor aprovechamiento educativo de cada país. La participación presupuestal en este ámbito (véase Gráfica 3) se inscribe dentro de una política de disciplinamiento económico con efectos directos en las condiciones de infraestructura escolar, la profesionalización académica, la inversión en ciencia y tecnología, la posibilidad de cobertura universal, etcétera. Esto último viene a plantear un cuestionamiento sobre los alcances efectivos de las universidades públicas en el contexto latinoamericano. Para algunos, la legitimidad social de estos espacios educativos se diluye en proporción a las insuficiencias mostradas en términos de calidad, equidad y eficiencia, ya sea por la masificación que ostentan o por su bajo índice de eficiencia terminal (Villanueva, 2010: 98).

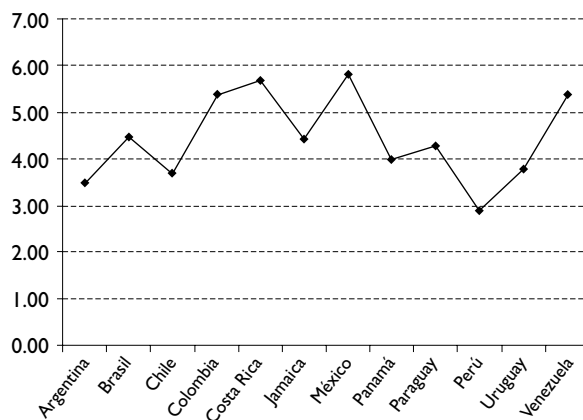
**Gráfica 2**  
Evolución de la matrícula universitaria en América Latina (1995-2005)



Fuente: Elaboración propia con datos tomados de Villanueva, E. (2010). "Perspectivas de la educación superior en América Latina: construyendo futuros". *Perfiles Educativos*, xxxii (129), 86-101.

<sup>5</sup> Se habla aquí específicamente de instituciones privadas de carácter confesional o laico que han experimentado un crecimiento importante en los últimos años en varios países del área y que, si bien presentan un adecuado manejo de la gestión financiera a diferencia de las instituciones públicas, tienen el inconveniente de responder más a los intereses matriculares que a los propiamente académicos, situación que afecta en su calidad académica o formativa debido a estar sujetas a una racionalidad de mercado donde el estudiante se ve, ante todo, como un "cliente" o como una "unidad de negocio" dispuesto y disponible para el mercado de trabajo y no como un sujeto con capacidad para construir conocimiento.

**Gráfica 3**  
Inversión pública en educación superior con relación al PIB (%) en América Latina (2006)



Fuente: Gazzola, A. L. (2008). *Panorama de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Cartagena de Indias: UNESCO/IESALC. Disponible en <[www.iesalc.unesco.org/.../ana\\_lucia\\_gazzola\\_panoramaes\\_cres20...](http://www.iesalc.unesco.org/.../ana_lucia_gazzola_panoramaes_cres20...)>.

Asimismo, las universidades enfrentan el problema de la desarticulación entre investigación y aprovechamiento productivo. A ese respecto, es común que el sector industrial latinoamericano busque mejorar sus bases productivas a través de la importación de tecnología proveniente de los países desarrollados (Moreno-Brid & Ruiz, 2009: 24). La falta de políticas consistentes para fomentar el desarrollo científico-técnico desde los propios espacios universitarios, junto con el desinterés oficial por forzar acuerdos cooperativos entre universidades y empresas privadas, hace difícil la generación de profesionales de la investigación que guíen su práctica en colaboración estrecha con las necesidades productivas de cada país. A esto se añade una lógica de evaluación del trabajo académico que, más que elevar la calidad educativa, se ha convertido al paso del tiempo en un mecanismo de control burocrático para medir la productividad desde un esquema de puntajes.

Este esquema se incorpora como una forma de incentivar el trabajo de investigación a través de apoyos financieros avalados por grupos de pares, pero sobre todo para cubrir el deterioro económico de la labor docente ante la falta de presupuesto. No obstante, en la práctica dicho esquema ha funcionado como una arena de representación de intereses entre la comunidad académica en la que se disputan recursos y prerrogativas de variada índole. De esta suerte, la producción del conocimiento ha derivado en un dispositivo de segmentación del trabajo académico con base en las recompensas salariales diferenciadas, mientras que su pertinencia no se pondera en función de su valor social, sino por su utilidad comercial o bien por la publicación desenfundada de textos que casi nadie lee (Ibarra & Porter, 2007: 147).

## Reflexiones finales

El reto que tienen por delante los países latinoamericanos a fin de articular la formación universitaria con las expectativas sociales basadas en el desarrollo profesional y la movilidad social es muy grande. Como se ha referido en el presente trabajo, las condiciones sobre las cuales América Latina ha tenido que vincularse con los procesos de integración económica global delinean un panorama de incertidumbre mediado por la presencia de las desigualdades socioeconómicas.

El problema de la pobreza —como expresión emblemática de la desigualdad— sigue constituyéndose en un asunto pendiente dentro de la agenda latinoamericana. Los distintos grados de exclusión a que se ven expuestos determinados grupos sociales a partir de este fenómeno hacen difícil, por una parte, garantizar la continuidad de la educación entre la

población joven y, por la otra, rectificar la tendencia dominante de actividades económicas precarias y constituidas al margen de un mercado de trabajo seguro o estable.

En esta perspectiva las universidades se ven obligadas a diversificarse en medio de un ambiente que reconfigura continuamente el carácter de las ocupaciones pero que al mismo tiempo polariza las oportunidades de inserción laboral. Bajo este esquema el conocimiento profesional valorado se carga cada vez más de ciertos emblemas para hacer frente a la incertidumbre o la transitoriedad de los empleos, tales como “creatividad”, “flexibilidad”, “innovación” y “competencia”.

Lo anterior se corresponde con la insistencia de una reformulación de los diseños curriculares junto con la gestión del propio conocimiento a favor de un perfil profesional adaptable a los cambios, abierto a las innovaciones técnicas y con capacidad de resolución en los diferentes entornos productivos. Ello abre la discusión (nada nueva por cierto) en pensar la formación profesional *para y desde* la sociedad —como parte de un *ethos* basado en el bien común—, o bien *para y desde* el mercado —dentro de una lógica racional-instrumental—, lo cual adquiere una singular dimensión cuando la razón de ser de las universidades se inserta en medio de un tejido social donde las aspiraciones socioeconómicas de los jóvenes oscila entre dos extremos; de un lado en la posibilidad de cursar una carrera como elemento legítimo de formación, o bien, como es el caso de algunos de nuestros países, en la incorporación a realidades permeadas por la violencia como el sicariato, el narcotráfico o la delincuencia organizada.

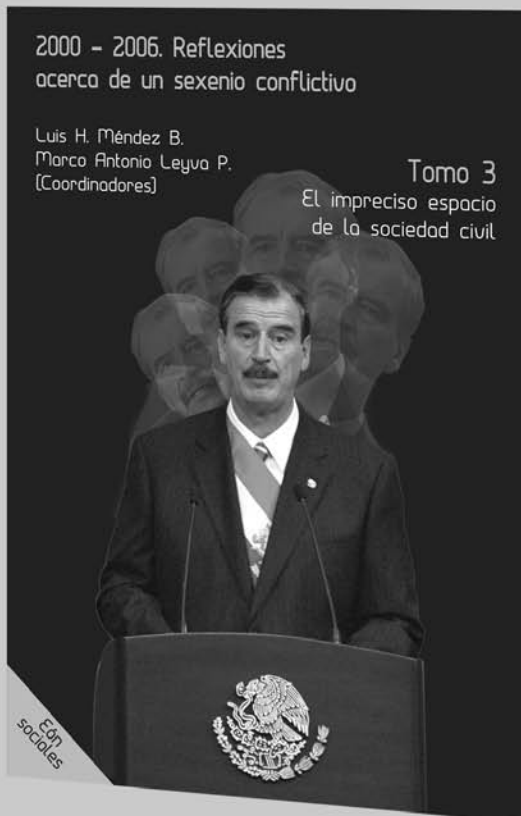
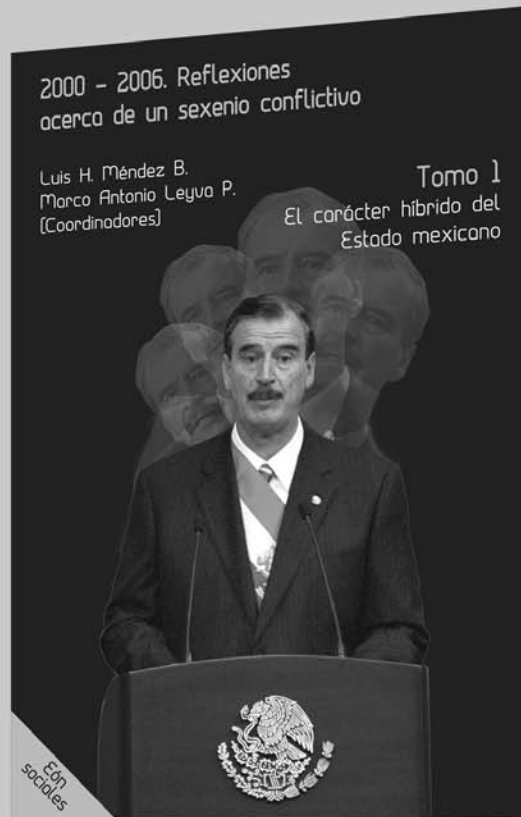
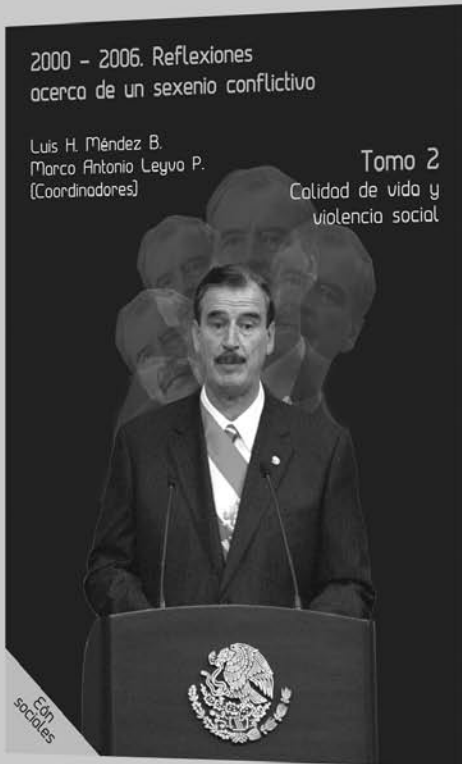
## Fuentes

- “Caen las remesas, por culpa de la recesión en EU, dice el gobierno mexicano” (2010). *La Jornada. Migración*. Recuperado de <<http://migracion.jornada.com.mx/estadisticas/caen-las-remesas-por-culpa-de-la-recesion-en-eu-dice-el-gobierno-mexicano>> (consultado el 16 de abril de 2010).
- Arango, L. (1999). “Género, globalización y reestructuración productiva”. En Arango L. y López, C. (Comps.), *Globalización, apertura económica y relaciones industriales en América Latina* (pp. 118-137). Santa Fe de Bogotá: CES.
- Brunner, J. J. (2002). “Educación en América Latina durante la década de 1980: la economía política de los sistemas”. En Kent, R. (Comp.), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa* (pp. 106-168). México: FCE/FLACSO/UAA.
- Casalet, M. (2010). “El tránsito de México hacia una economía basada en el conocimiento”. *Ide@s Concyteg*, 5 (56), 109-116.

- Chiappe, M.V. & Guido, L. (2009, julio). "El vínculo entre universidad e innovación educativa". *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 1-11. Recuperado de <<http://www.rieoei.org/expe/2869Guido.pdf>> (consultado el 13 de octubre de 2009).
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2009). *Panorama Social de América Latina 2009*. Documento Informativo.
- Días Sobrinho, J. (2005). "Evaluación y reformas de la educación superior en América Latina". *Perfiles Educativos*, 27 (108), 31-44.
- Didriksson, A. (s/f). *La construcción de nuevas universidades para responder a la construcción de una sociedad del conocimiento*. Recuperado de <[http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo\\_documental/txtid0044.pdf](http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0044.pdf)> (consultado el 27 de marzo de 2012).
- Dupas, G. (2008, mayo-junio). "Pobreza, desigualdade e trabalho no capitalismo global". *Nueva Sociedad*, 215, 62-78.
- Escudero, J. (2008). "La educación, puerta de entrada o de exclusión a la sociedad del conocimiento". En Martínez, F. y Prendes, M. P. (Coords.), *Nuevas Tecnologías y Educación* (25-57). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Gazzola, A. L. (2008). *Panorama de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Cartagena de Indias: UNESCO/IESALC. Disponible en <[www.iesalc.unesco.org/ve/.../ana\\_lucia\\_gazzola\\_panoramaes\\_cres20...](http://www.iesalc.unesco.org/ve/.../ana_lucia_gazzola_panoramaes_cres20...)>.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Octaedro.
- Hopenhayn, M. (2003, diciembre). "Educación, comunicación y cultura de la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana". *Revista de la CEPAL*, 81, 175-193.
- Ibarra, E. (2002, enero-abril). "La 'nueva universidad' en México: transformaciones recientes y perspectivas". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (14), 75-105.
- Ibarra, E. & Porter, L. (2007). "Dilemas de la evaluación del trabajo académico: ¿estamos preparados para transitar del castigo a la valoración?". En Díaz, A. y Pacheco, T. (Comps.), *Evaluación y cambio institucional* (pp. 146-172). México: Paidós.
- Klein, L. & Sampaio, H. (2002). "Actores, arenas y temas básicos". En Kent, R. (Comp.), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa* (pp. 31-105). México: FCE/FLACSO/UAA.
- Kliksberg, B. (2001). *Diez falacias sobre los problemas sociales en América Latina*. Buenos Aires: Centro de Documentación en Políticas Sociales.
- Kovács, I. & Cerdeira, M. de C. (2009, verano). "Calidad de empleo: ¿quiebra generacional versus quiebra societal?". *Sociología de Trabajo*, 66, 73-105.
- Marcelo, C. (2001). "Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento". *Revista Complutense de Educación*, 12 (2), 531-593.
- Mella, E. (2003). "La educación en la sociedad del conocimiento y del riesgo". *Enfoques Educativos*, 5 (1), 107-114.
- Mora, M. & De Oliveira, O. (2009). "El desafío de la inclusión frente a las tendencias de exclusión laboral". *Sociología del Trabajo*, 66, 47-72.
- Moreno, T. (2009). "Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje". *Perfiles Educativos*, XXXI (124), 69-92.
- Moreno-Brid, J.C. & Ruiz, P. (2009). "La educación superior y el desarrollo económico en América Latina". *Cuadernos de la CEPAL, Serie Estudios y Perspectivas*, Sede Subregional en México, 106.
- Mussi, C. & Afonso, J. R. (2008, mayo-junio). "¿Cómo conciliar desarrollo económico con bienestar social? Algunas reflexiones sobre los nuevos desafíos latinoamericanos". *Nueva Sociedad*, 215, 147-166.
- Pérez Ruiz, A. (2010, julio-agosto). "Reflexiones sobre política pública y sistema de pensiones en América Latina. Un recuento". *El Cotidiano*, 25 (162), 99-105.
- Pérez Sáinz, J. P. (2003, marzo-abril). "Globalización, riesgo y empleabilidad. Algunas hipótesis". *Nueva Sociedad*, 184, 68-85.
- Pérez Sáinz, J. P. & Mora, M. (2006, julio-septiembre). "Exclusión social, desigualdades y excedente laboral. Reflexiones analíticas sobre América Latina". *Revista Mexicana de Sociología*, 68 (3), 431-465.
- Puryear, J. & Malloy, M. (2009). "Pobreza y desigualdad en América Latina". *Informe del Inter-American Dialogue*, Washington D.C. Recuperado de <<http://www.thedialogue.org>> (consultado el 18 de agosto de 2010).
- Royero, J. (2002). "Contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de educación superior". *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <<http://www.rieoei.org/deloslectores/334royero.pdf>> (consultado el 4 de septiembre de 2010).
- Tedesco, J. C. (1996, noviembre-diciembre). "La educación y los nuevos desafíos del ciudadano". *Nueva Sociedad*, 146, 74-89.
- Tilly, Ch. (2000). "Trabajo de tiempo parcial, empleo de bajos salarios y lucha de clases en los Estados Unidos". *Trabajo*, 2 (3), 105-118.
- Villanueva, E. (2010). "Perspectivas de la educación superior en América Latina: construyendo futuros". *Perfiles Educativos*, XXXII (129), 86-101.
- Villavicencio, D. (2005, julio-diciembre). "El conocimiento tácito y la valoración del trabajo colectivo en los procesos de innovación". *Trabajo*, 1 (1), 99-122.

# 2000 - 2006 Reflexiones acerca de un sexenio conflictivo

Luis H. Méndez B.  
Marco Antonio Leyva P.  
[Coordinadores]



Universidad Autónoma Metropolitana  
Casa abierta al tiempo Azcapotzalco

Universidad Autónoma Metropolitana  
Casa abierta al tiempo Iztapalapa

GENERACIÓN CIUDADANA

EDICIONES EÓN

Edn sociales

# Incivilidad y violencia: significados de las relaciones sociales entre estudiantes de educación secundaria

Juana Ma. Gpe. Mejía Hernández\*

A través de un análisis cualitativo e interpretativo, este artículo describe y analiza los significados que las y los estudiantes de primer grado de una secundaria pública del Distrito Federal otorgan a sus relaciones. Se problematiza su comportamiento como parte de su vida juvenil y de los procesos de socialización y subjetivación entre pares, que entran en tensión con el entorno escolar al derivar en incivildades. Para las y los adolescentes que se entrevistaron, a quienes desde el juicio docente se les considera como alumnos mal portados o indisciplinados, es natural “llevarse pesado” y “echar relajo” a través de insultos, burlas y bromas. La naturalización de tales comportamientos como “juegos” reduce la posibilidad de que los alumnos los conciban como incivildades evidentes y de que mantengan el control sobre ellos.

**E**n septiembre de 2007, como parte de una investigación amplia que busca dar cuenta de las prácticas relacionales que se despliegan entre los y las estudiantes de secundaria hasta derivar en violencia e incivildades, inicié una observación participante desde el área de Orientación de una secundaria pública. A esta primera escuela concurren hijos e hijas de trabajadores que laboran por el rumbo, aunque viven en poblados semirurales ubicados a más de 20 kilómetros de distancia. La escuela tiene

una gran demanda debido a su cercanía con el lugar de trabajo de los padres y madres, a que su nivel académico se considera bueno y a su disciplina.

A los tres meses de iniciado el ciclo escolar se presentó un “problema de indisciplina” –así lo calificó la directora–. Los chicos y chicas de ese grupo de primer grado lo llamaron “las hojas negras”, porque habían escrito insultos y burlas sobre sus maestros, rolándose las hojas durante todo un día de clases, hasta que al día siguiente fueron denunciados por una alumna de otro grupo.

Por su parte, la asesora califica al grupo como “pesado” y relata que obtuvieron su primer reporte grupal de mala conducta desde la primera semana de clases. A decir de ella,

sus integrantes “se llevan” mediante insultos, obscenidades, bromas y juegos, con el propósito de lastimarse. A estas conductas, ella las considera como “mal comportamiento” o “indisciplina”.

Debido a que ese grupo fue descrito con el tipo de conducta que me interesa estudiar, observé y entrevisté a sus integrantes. El objetivo de este trabajo es exponer y analizar, desde la voz de los propios alumnos y alumnas identificados como problemáticos, los significados compartidos que otorgan a sus relaciones sociales o, como ellos dicen, “a su forma de llevarse”. Para la perspectiva de este trabajo, el análisis del comportamiento de las y los alumnos de esta escuela forma parte de su vida juvenil y de algunos aspectos de

\* Candidata a doctora por el Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, Sede Sur, Instituto Politécnico Nacional. Dirigir comunicación a [juanismh@gmail.com](mailto:juanismh@gmail.com). Este trabajo se realizó gracias a una beca del Conacyt.



los procesos de socialización entre pares, subjetivación y construcción de su identidad adolescente que entran en tensión con el entorno escolar al derivar en incivildades cuando confrontan la exigencia y seriedad de las clases.

Este trabajo analiza tanto la perspectiva docente de la conducta adolescente, como los comentarios de las y los alumnos al respecto de sus maneras de relacionarse a fin de conocer los significados que ellos mismos les otorgan.

## Metodología

A raíz del incidente antes mencionado, observé a las y los chicos en el aula durante cinco clases y, al mes de conocerlos, entrevisté a un grupo de catorce de ellos durante dos horas. En este artículo comparo la perspectiva de docentes, alumnas y alumnos, y me centro en los datos obtenidos en entrevistas individuales y en la referida entrevista grupal. Para ésta, su asesora seleccionó a los “alumnos más problemáticos”, seis mujeres y ocho varones, entre los 12 y 13 años de edad. Todos ellos hijos e hijas de trabajadores. Los padres se desempeñan en oficios como panadería, albañilería, plomería, el comercio informal, el trabajo asalariado y algunos son profesionistas. Además de ser amas de casa, algunas madres trabajan en la economía informal y el trabajo doméstico; otras, trabajan en comercios, instituciones públicas, empresas y pequeños negocios cercanos a los planteles escolares.

En la primera hora de entrevista, chicas y chicos refirieron sus quejas sobre los docentes. En la segunda, que aporta los datos aquí presentados, hablaron de “lo que [se] han hecho unos a otros”. Los comentarios están registrados bajo seudónimos. El contenido fue grabado en audio, se transcribió y analizó en busca de los significados que los propios sujetos atribuyen a sus maneras de relacionarse entre ellos.

El acceso a la escuela se facilitó por mi experiencia previa (adquirida al comienzo de mi vida profesional, durante cinco años) como orientadora en escuelas secundarias públicas y mi vida profesional posterior como terapeuta. La ubicación inicial “natural” para observar, dado el tema y mi experiencia, era en las oficinas de Orientación. Desde un principio dejé en claro a las autoridades de la escuela que no se trataba de un trabajo de intervención. Si bien el papel de “investigadora” era relativamente difuso para los actores escolares, entre ellos los estudiantes, mi ubicación inicial en las oficinas de Orientación permitió dar seguimiento a algunos “casos problema”, hasta llegar a observar, conversar y entrevistarse con este pequeño grupo mixto

de manera más libre sobre temas relacionados con su convivencia en el aula.

El presente trabajo no se ubica en la corriente inductiva de la etnografía que cree que los conceptos y categorías de análisis se construyen sólo a partir del trabajo de campo. Más bien, desde una perspectiva hermenéutica (Weiss, 2005), considera que hay un constante diálogo –antes del trabajo de campo, durante y después en el análisis– entre pre-comprensión y comprensión, entre pre-juicios e interpretaciones, entre referentes teóricos y referentes empíricos. Desde esa perspectiva, no se trata de verificar, falsificar o modificar hipótesis, ni de responder a preguntas –como muchas veces se prefiere en las corrientes cualitativas–. En este caso, el análisis se modifica y precisa en el transcurso de la investigación y en la exposición de los resultados se desarrolla una argumentación respecto a un tema, sostenida teórica y empíricamente.

## Referentes teóricos

En busca de una mayor comprensión de los comportamientos disruptivos e incivildades de los adolescentes de secundaria, los abordaré como aspectos de los procesos de socialización, subjetivación y construcción de la identidad adolescente. La teoría interpretativa parece ser la más adecuada para este propósito, ya que enfatiza la naturaleza colectiva tanto del proceso de socialización como de los significados culturales, ya que éstos son definidos y conformados dentro de la interacción social. La noción de significado (Schütz, 1993) alude a que el individuo mira su vivencia, y al reflexionar sobre ella la hace significativa. La actividad significativa se concibe como resultado de la acción interpretativa del sujeto en la que él aparece como actor o constructor.

Considero a los adolescentes como agentes activos, capaces de construir sus propios significados compartidos a través de su participación. En su búsqueda de identidad, los adolescentes no se conforman con reproducir pasivamente los roles y normas de los adultos, ni aceptan las desigualdades estructurales de la escolaridad ni se rigen sólo por las relaciones formales de las instituciones educativas.

Por el contrario, se resisten a ellas o las retan al producir sus propias normas y estrategias de relación social. De esta manera se constituyen en sujetos, al manejar sus experiencias y explorar nuevos significados en relación con aspectos de la vida adolescente, muchas veces, en oposición o resistencia al orden escolar (Eder & Nenga, 2003). Como resultado, los adolescentes tienen una participación

activa en la definición y especificación de las situaciones escolares, logrando construir y negociar con los profesores las acciones cotidianas a través de las cuales se desarrolla una clase.

La subjetivación es entendida como la capacidad del sujeto para establecer una distancia crítica con su *sí mismo* y frente a las figuras del mundo social (Martucelli, 2006) y uno de sus productos es el establecimiento de normas propias, primero en forma colectiva y luego de manera más personal. Así sucede, pues los alumnos y alumnas ya no se forman solamente en el rol de estudiantes, sino que se constituyen paulatinamente como sujetos en su capacidad de manejar su experiencia, muchas veces en contra de la escuela. A través de la combinación de diferentes dominios y procesos, su experiencia escolar llega a estar dominada por la afirmación progresiva de un principio de subjetivación adolescente opuesto a las lógicas escolares. La formación de un sujeto ya no procede de la sola integración de las expectativas de todos esos dominios y procesos —como vía socializadora—, sino de las tensiones entre las diversas dimensiones de la experiencia escolar.

La socialización es un proceso continuo de reconstrucción de identidades ligadas a diversas esferas de la actividad, que cada uno encuentra en el curso de su vida y en la cual aprende a desempeñarse como actor social (Martucelli, 2006). La socialización se refiere a que todo actor social está sometido a una integración social, en tanto mantenimiento de una pertenencia e identidad.

La socialización y la subjetivación son complementarias. Esta última es concebida como un desarrollo en la interfase entre lo social y el *sí mismo* encarnado en la persona, como la autoría del *sí mismo*. Esta autoría es la capacidad de hablar sobre *sí mismo*, de establecer un diálogo interno en el cual se organizan las distintas voces que expresan los discursos sociales y se genera una voz propia (Bajtín, 1963 y 1970, citado por Hernández, 2007).

La experiencia social en la secundaria es un trabajo del sujeto que retoma la diversidad de espacios y procesos y trata de enfrentar las tensiones entre ellos para definir una situación, elaborar jerarquías de selección, construir imágenes de *sí mismo*. “Es un trabajo normativo y cognitivo que supone un distanciamiento de *sí*, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación que suele ser interpretado por la institución escolar como rebeldía” (Dubet & Martucelli, 1998: 15) y desde esa percepción es reprimido o castigado.

Es entonces cuando la socialización y la subjetivación adolescente entran en tensión, especialmente en la se-

cundaria a través del manejo de experiencias tales como provocaciones, insultos, juegos y bromas, que son actividades recurrentes y predecibles gracias a que los actores comparten los mismos significados y, por ende, van co-construyendo su pertenencia a un mismo grupo. A través de tales comportamientos exploran creativamente nuevos significados y se arriesgan a nuevas experiencias en busca de su identidad. A partir de entonces, las normas importantes no son las de los padres o profesores, sino las de los amigos (Erickson, 1981, citado por Weiss, 2004).

La socialidad entre adolescentes, esa búsqueda de gozo y del “vibrar juntos” de la que habla Maffesoli (2004), implica no sólo esta preferencia por las normas co-construidas entre iguales, sino que éstas forman parte importante del significado que la escuela tiene como espacio de convivencia para ellos y ellas. Esta “vida juvenil” se produce en aquellos lugares comunes a todos (explanada, cafetería, pasillos, jardines, baños y otros espacios escolares) que se utilizan en tiempos fuera de los dedicados al trabajo explícito y que son vividos como extraterritoriales (Guerrero, 2008).

La “vida juvenil” se despliega en los intersticios del tiempo escolar, no sólo en los recreos sino también dentro del aula (Guerrero, 2008), en donde llega a convivir con la actividad escolar de la que sustrae tiempo y se infiltra en el aula por medio de interacciones que van desde las bromas o el intercambio de pertenencias (tonos y juegos de celulares, música y cómics, entre otras) hasta las diversas conversaciones que surgen espontáneamente sobre los temas más variados (Ávalos, 2007).

Otros autores consideran algunas conductas que son parte de la vida juvenil dentro del aula, como “el relajo”, “el desafío”, “la negociación”, “el complot” (Gallegos *et al.*, 1998, citado por Weiss, 2004). Son por un lado un desafío a la autoridad, parte necesaria de la búsqueda de identidad, y a la vez son comportamientos lúdicos de los alumnos que cumplen funciones como *desrutinizar* las lecciones o *desaburrirlos*. Desde esta postura, más que problemas de indisciplina, los significados de estos comportamientos hablan de sistemas de relaciones, de sentidos compartidos llenos de la vivacidad de la vida juvenil con que alumnos y alumnas enfrentan la formalidad de las clases (Saucedo, 1995).

Por otro lado, estas conductas se consideran como incivildades. Para Furlán (2003), éstas son pequeñas violencias o ataques cotidianos al derecho que cada uno tiene de ser respetado. Son palabras hirientes, groserías diversas, interpelaciones, humillaciones, racismo abierto o difuso, atropellos, y se producen en forma insidiosa o abierta, por ejemplo, cuando los alumnos son explícitamente groseros.

El mismo autor señala que la mayoría de las incivildades son ubicadas por los docentes como casos de indisciplina<sup>1</sup>. Pero hace dos distinciones interesantes en cuanto a su percepción y tratamiento en la escuela: si se los considera sólo como indisciplina, “estos comportamientos son simplemente catalogados como indeseables y su reiteración moviliza el sistema punitivo existente en la escuela al punto de posibilitar la aplicación de la suspensión definitiva como alumno del plantel” (Furlán, 2003: 251). Es decir, ante la necesidad de controlar el comportamiento indeseable, el reglamento tiene la respuesta.

Si en cambio se interpretan como incivildades, “se pone en marcha una teoría de la privación social” (Furlán, 2003: 252), y a sus protagonistas se les asocia a futuras conductas delictivas a lo largo de la vida. Entonces, la posibilidad de controlar los comportamientos queda en manos de especialistas e instancias gubernamentales dedicadas a la salud mental y/o a la aplicación de la ley.

En este trabajo busco retratar y analizar ambas percepciones a fin de contribuir a la comprensión del comportamiento de “un grupo pesado” a partir de la voz de los docentes, como encargados de aplicar la disciplina, y a partir de la voz de sus integrantes adolescentes por medio de analizar los significados de sus relaciones como expresiones de su vida juvenil que pueden derivar en incivildades.

## El “grupo pesado” desde la perspectiva docente

Los docentes y directivos de la secundaria “Independencia” hablan de “mal comportamiento en clase” o “indisciplina” para nombrar –cotidianamente y sin distinciones– la interrupción en el aula, las incivildades y los comportamientos violentos de las y los alumnos. Desde su identificación con la cultura adulta e institucional, los docentes enfatizan que el “mal comportamiento” de este grupo hace imposible la clase con sus bromas, burlas, desorden y juegos en los que pueden salir lastimados.

Luego de acompañar la visita de la directora al aula de este grupo y de observar a las y los alumnos sancionados en una ceremonia de honores a la bandera, busqué un acercamiento con su asesora y maestra de matemáticas. De este encuentro surge una primera entrevista a lo largo de la

<sup>1</sup> En el ámbito escolar, la noción de incivildad se relaciona con la violencia e incluye hechos que afectan en forma grave y frecuente la dignidad de los individuos.

cual ella ejemplifica los comportamientos y eventos que le han ganado al grupo el mote de “grupo pesado”. Este es el nombre que usó al llamar la atención a sus alumnos, luego de enterarse del contenido de las “hojas negras”:

Entrevistadora: –Maestra, quiero preguntarle sobre el problema que acaba de pasar en su grupo.

Asesora: –¿Cuál de todos?

Entrevistadora: –El de las famosas “hojas negras”.

Asesora: –Pues, no sé mucho. Cuando pasó yo no estaba con ellos. Sé que empezaron a escribir cosas morbosas sobre los maestros en la clase de la maestra de ciencias, y yo les dije: “Eso no se hace, ustedes son un grupo pesado y ella es una de las pocas maestras que los defiende, que los trata bien”.

La maestra manifiesta poco conocimiento de la interacción que dio lugar al evento de las “hojas negras”, pero me llama la atención la forma en que ha calificado al grupo y por eso pregunto:

Entrevistadora: –¿Qué quiere decir con “grupo pesado”?

Asesora: –Pues mire, normalmente a estas alturas del año escolar, cuando estamos calificando el segundo bimestre, es cuando nos vamos dando cuenta ya bien claro quién es quién; es cuando los alumnos de primero empiezan a tener reportes. Pero con este grupo no pasó así... fíjese, en la primera semana de clases tuvieron su primer reporte.

Un parámetro docente para calificar al grupo como “pesado” es el poco tiempo que tardaron en recibir su primer reporte. Además, para la asesora, otros parámetros que revelan “quién es quién” son las calificaciones y la cantidad de reportes por grupo.

El evento de las “hojas negras” es tan sólo un incidente, pero no el primero ni el único conocido por ella. Así que continuó la conversación para conocer más ampliamente su percepción del comportamiento grupal:

Entrevistadora: –¿Y cómo se portan?

Asesora: –Mire, hay varios niños que como que se encontraron, se juntaron; entre ellos, varios de los que hicieron las hojas negras... ese día parece que uno escribía algo, se lo aventaban como pelotita a otro y así se iban... Uno de esos niños es Zacarías, es de los que hacen esto...

Para mostrarme a lo que se refiere, toma una postura en la que, sentada, se estira levantando su brazo derecho por encima de la cabeza, con el dedo índice también en alto.

Asesora: –y yo le dije: “¿tienes alguna duda?” y me contestó: “no, yo sólo me estoy estirando”. Este niño hace cosas así, que yo siento como burlas.

A lo largo de la entrevista, la docente utiliza ejemplos de conductas individuales que establece como prototipos del mal comportamiento grupal. Uno de sus ejemplos es Zacarías<sup>2</sup>, de quien hace tres comentarios. En el primero, los movimientos y comentarios del alumno, dentro del contexto de una clase donde ella se muestra dispuesta a resolver dudas, adquiere un sentido de burla hacia su persona.

Al mismo tiempo, la maestra sugiere que los participantes en las “hojas negras” “se encontraron, se juntaron”. Por mi parte considero, junto con Ávalos (2007), que un primer elemento que entra en juego en las interacciones entre pares es la afinidad a partir de la cual ellos se agrupan de determinada manera. En este proceso de identificación intervienen los contextos sociales de los cuales provienen los sujetos, sus experiencias previas (tanto en ámbitos escolares como fuera de ellos), así como los hábitos y actitudes propios en el sistema escolar.

En su segundo comentario, la maestra consigna una intervención “bastante insultante” del mismo alumno, la cual dejó pasar en el momento:

Asesora: –Le voy a contar otra... Una vez una amiga mía, que está llevando un curso de Matemática Educativa, me preguntó si podía venir a hacer una práctica; yo le dije que sí, y por el horario en que podía venir, le tocó en este grupo. Ella estaba nerviosa, sabe mucho más que yo de matemáticas, pero no ha dado clases y menos en secundaria... hasta tartamudeaba. Cuando terminó, Zacarías le dijo: “maestra, ¿nos va a seguir dando clase?” Ella todavía le contestó dándole explicaciones: “no, mira, yo tengo que... pero, ¿por qué me lo preguntas?” y Zacarías le dijo: “porque usted sí es buena maestra, no como otras”. Eso fue bastante insultante para mí, pero se la pasé y yo no soy nada tranquila...

<sup>2</sup> Este alumno es uno de los incluidos en la entrevista grupal. La lista de los participantes en dicha entrevista fue elaborada por la asesora bajo el criterio de elegir a “los más mal portados del salón”.

La comparación tan directa que el alumno establece entre las dos docente resulta insultante para la maestra y eleva su tensión en la relación con él desde antes del incidente de las “hojas negras”. En su tercera anécdota sobre Zacarías, la profesora lo retrata fuera de control y ella da la impresión de que había acumulado tensión:

[...] en este salón los chicos son muy obscenos con las compañeras, muy ofensivos. Hace poco estaban ya fuera de control, gritando en el grupo, y le dije: “ya, Zacarías, deja de estar jodiendo” y se quedó serio, calladito, ni se la esperaba, luego nomás quería como quedar bien conmigo, haciendo muchos comentarios, tratando de participar en clase. Y yo tengo que responder sus dudas, pues es mi trabajo. Pero lo vi sensible, y pensé: “espero que no se me haya pasado la mano”.

Al parecer, ella percibe que los comportamientos obscenos, ofensivos de los varones y los gritos de alumnos y alumnas amenazan su control del grupo tal y como lo revela la forma en que ella logra “controlar” al alumno mediante una agresión verbal<sup>3</sup>. La subsecuente participación del alumno confirma la percepción docente de que logró actuar sobre dicha falta de control.

Más adelante, la maestra completa su descripción igualando la actuación de las alumnas con la de sus compañeros en su manera de “llevarse”:

Entrevistadora: –¿Y las alumnas?

Asesora: –No se dejan, ¡qué va!, si son igualitas de llevadas, mire esto—. Me muestra un mensaje de correo electrónico impreso, que a la letra dice:

“De: macsola@hotmail.com<sup>4</sup>”

Hola güey:

Supe que te pusieron una carta condicional, ya ves güey por andar de baboso con tus pendejadas. Pero me da mucho gusto, te lo mereces.”

<sup>3</sup> Al respecto de la percepción y la reacción docente, en este y otros casos, podemos afirmar que puede estar influida por las tensiones y el alto desgaste emocional y/o mental que muestran las y los maestros; hecho que se pudo confirmar en subsecuentes conversaciones y mediante la observación de su trabajo en grupo. Como se sabe, este estado denominado “síndrome de estar quemado” o “*burnout*” disminuye las capacidades de concentración, tolerancia, escucha, etc., de las personas que lo padecen, como resultado de las presiones que reciben en el ámbito laboral.

<sup>4</sup> No es la dirección electrónica real.

Asesora: –Es así como se llevan y esta niña María se las da de muy, muy [...] en este grupo se llevan así, ni creo que esto es raro, son muy obscenos [...] y yo me llevo de esa misma manera con mi hermano, pero en mi casa es juego; ellos se ofenden, se lastiman a propósito, con dolo...” (S.I.TM. 10.12.2007.2. Ent.Asesora 1o.A)

Es fácil notar que la chica autora del mensaje insulta a su compañero y hace escarnio de que éste ha sido sancionado. Pero también llama la atención que las interacciones ofensivas trascienden el aula mediante la Internet. Las y los alumnos de este grupo nos muestran no sólo un uso hábil de la tecnología para comunicarse, sino que a través de ella dan continuidad a sus relaciones de competencia y rivalidad por medio de insultos y burlas, dentro de una amplia red de relaciones que traspasa los muros de su aula para vincularlos con estudiantes de otros grupos y grados.

La asesora ha testificado muchos de estos intercambios y los califica de violentos y obscenos. La intensidad y frecuencia de este tipo de intercambios entre alumnos y alumnas le llevan a concluir que éstos “se lastiman a propósito”. En conversaciones con algunas otras maestras, ellas se quejaron de la frecuencia y dureza de los insultos entre estudiantes de este grupo y confesaron su impotencia para actuar. Es decir, escuchan y ven los intercambios pero, a pesar de la violencia que les representan, la mayoría de las docentes suelen quedarse calladas al no saber cómo actuar. Por su parte, la asesora contiene a los alumnos y alumnas que intercambian insultos pidiéndoles que se callen con autoridad en su voz.

Al respecto de este tipo de interacciones entre ambos sexos, Saucedo (1995: 96) considera que es difícil decir que “las muchachas que si se llevan se comportan como los muchachos, en realidad son cuidadosas para no ir más allá de lo que pueden aceptar como parte del respeto, y, por consiguiente, llevarse no significa lo mismo para ellas que lo que significa en la interacción entre varones”. En aportaciones futuras requiero explorar el significado que el “llevarse” con compañeros tiene para las alumnas de este grupo –y de los otros planteles visitados–.

Para complementar el punto de vista docente, entrevisté a otras maestras. La docente de español explica por qué ha decidido excluir al grupo de actividades extraescolares:

Maestra: –Bueno, ya cállense, ya nos vamos.

Danilo: –Ya ve maestra, ya ve cómo es, no nos hace caso.

La maestra mueve la cabeza en señal de desaprobación, abre mucho los ojos y sólo me mira a mí. Cuando sale del salón, la acompaño y le doy las gracias. Ella sólo me dice:

Maestra: –Ya ve cómo son desordenados.

Entrevistadora: –Me dijo su asesora que por eso no les puso una poesía coral.

Maestra: –Sí, imagínese que en los ensayos me vayan a salir con sus bromas o lo que es peor, con sus juegos. Hasta pueden salir heridos o lastimados y yo para qué quiero problemas. (125.TM. 28.01.2008.1. 1o.A)

Desde el punto de vista de esta docente, el grupo está integrado por individuos que son desordenados, incapaces de contener su tendencia al juego, a la broma. Por esa razón, rehúye ofrecerles actividades extracurriculares. De ese modo, evita que los comportamientos disruptivos o violentos de los alumnos salgan de su control en un espacio abierto y su capacidad docente sea puesta en entredicho por sus superiores.

## La perspectiva de las y los alumnos

Los datos analizados corresponden a la segunda parte de la entrevista llevada a cabo, a tres meses de iniciado el trabajo de campo, en un aula de la secundaria “Independencia” con doce chicos y chicas del primer año. Para entonces, ya ganada su confianza, las y los alumnos describieron amplia y abiertamente “lo que [se] han hecho unos a otros”. Uno de ellos inicia enumerando sus insultos hacia un compañero que lo molesta:

Entrevistadora: –A ver, toma la palabra primero.

Uriel: –Le he dicho Cuasimodo a Danilo, le he dicho borrego, cabeza de pulpo–. Se ríe con más nerviosismo y suelta una risita–. Este... ¿qué más le he dicho? Ah, sí, cabeza de balón, estúpido, balón ponchado, pendejo. De todo eso.

En este caso, como en otros, los insultos toman forma a partir de una mirada sarcástica de las características físicas y conductuales del compañero. El tipo y la variedad de los insultos denotan ingenio y capacidad de observación, así como la intención de sobajar a quien se insulta.

Un segundo tema abordado por el grupo fue la rivalidad con alumnos varones de otros grupos:

Entrevistadora:—¿Los niños también se pelean con niños de otros salones porque “se creen mucho”?

—Ah, sí...— afirman varios de ellos a coro.

Zacarías:—Yo, con los de tercero. Los de tercero me quieren dar en mí... en mi *máuser*... quién sabe por qué.

Entrevistadora:—A ver, ¿por qué será?

Zacarías:—¡Quién sabe!... que dicen ellos que quieren un buen de viejas conmigo y que me van a dar en mi madre y ya...

La rivalidad descrita se origina en la preferencia de las chicas por uno u otro. El alumno más atractivo para las chicas gana la enemistad de sus rivales por su influencia sobre ellas. Los retadores, al percibir que pierden estatus ante él, lo etiquetan como “pagado de sí mismo” y así justifican incitarlo a una confrontación física, donde buscan que él pierda prestancia física o prestigio.

Al continuar con la entrevista, la conversación toca al tema de los “desastres”, que son juegos de desorden colectivo por medio de aventones:

Entrevistadora:—Y los desastres en los que tú has participado, ¿por qué lo has hecho? ¿Cómo lo has hecho?

Demetrio:—Aaah, pos nada más por seguir la corriente... ¿no?, bueno, o sea, no es nada más porque unos van y me dicen y hago eso. No. Pero es que te aburres en las clases, por ejemplo, cuando toca Geografía y no llegan los maestros y pos, tú estás todo aburrido y ya ves que están así jugando y tú vas y te avientas y ya... empiezas a hacer eso.

Mariano:—Y ya, echas relajo.

Demetrio:—Ajá... pero yo casi nunca he hecho, por ejemplo, de que rompieron el estante o así, yo he estado nada más cuando se pelean y eso...

Los “desastres”, identificados como “juego”, son formas de “echar relajo” que varían tanto en su acción como en su efecto. Van desde *corretizas* o aventones hasta la destrucción de mobiliario. Sus resultados pueden ir de la diversión hasta daños materiales o lesiones. Esta conducta grupal aparece en ausencia de docentes y, según sus participantes, les atrae como forma de desahogar su aburrimiento por inactividad.

“Echar relajo” se modula en función de los estados de ánimo y del tipo de vínculo entre los participantes. Alumnos entrevistados por Saucedo (1995) dijeron que estaban “echando relajo pesado” cuando se golpeaban, se burlaban entre ellos o se decían groserías. Esta forma de relación que pudiera parecer agresiva a extraños,

tiene sus reglas: “es posible ‘echar relajo’ de esta manera si los chicos son amigos, si tienen estipulado de manera explícita que así se llevan o si vienen de humor ese día” (Saucedo, 1995: 84).

Respecto al tema del relajo, la vivencia de una alumna aportó mayor comprensión sobre esta interacción social y la presión que sobre ella ejercen los adultos para que se “porte bien”:

Entrevistadora:—Bueno, vamos a continuar el tema. Sigue Lolis.

Lolis:—No, es que yo casi nunca echo relajo, yo sí me porto bien. No, sí, en serio. Yo nada más contesto cuando... ya si me molestan mucho, porque mis papás sí me llaman la atención y me dicen que no, que me tengo que portar bien y todo eso. Y ya, y yo, bueno, es que yo siempre he tenido la reputación de una niña que se porta bien y todo eso; en serio, y todos los maestros casi lo dicen... Y ya después, cuando ya así, me río de una cosa, ya los maestros dicen que “ya cambié” y que quién sabe qué, como la maestra de matemáticas. Ahora ya ni siquiera me cree... Cuando entramos era bien buena onda conmigo y ahora como que es medio rara...

“Portarse bien” es un comportamiento deseado por docentes y padres, opuesto al de “echar relajo”. Los alumnos que adoptan esta disposición conservan su “buena fama” con los maestros. Pero mantenerla es difícil, porque los criterios docentes que definen “portarse bien” son muy estrechos y la buena fama de una alumna puede verse amenazada fácilmente por su participación en expresiones de la vida juvenil como reír con el grupo, por ejemplo. Quien deja de portarse bien sufre las consecuencias en su expediente y pierde la confianza de los docentes. La alumna se encuentra ante un dilema que representa, por un lado, ser “bien portada” y recibir aprobación y confianza adultas, y por el otro, participar en la vida juvenil como parte del grupo.

Conforme avanza la entrevista, los alumnos relatan el paso de los insultos a los golpes cuando aumenta su molestia hacia el compañero con quien juegan a “llevarse”:

Danilo:—La verdad es que él también me molesta, me cae bien mal, por eso le meto sus patadotas.

Uriel:—No, pos, cuando nos empezamos a insultar, nos empezamos a decir de cosas y luego él se va por... otro lado y empieza a decir no, “tu mamá es una puta” y así...

pero yo nada más una vez le dije que su mamá se había acostado con un borrego—. Este comentario desata fuertes risas en el grupo—. Yo sí le dije así y cuando le entré al juego yo no lo fui a acusar y él sí. Hasta después que empezamos a hablarnos y a insultarnos, otra vez dice lo mismo y ahí sí lo fui a acusar con el maestro. Y llega de llorón, dijo que no, es que es bien niña, la verdad. Si se lleva, que se aguante. ¡Yo nunca lo había ido a acusar!, la verdad.

Entrevistadora: —A ver, tengo una duda. Están diciendo que cuando insultan a la mamá del compañero, ¿eso es llevarse?

—No, no— varios responden a coro y uno dice:—No, porque a tu mamá qué la tienes que estar metiendo, si te llevas es con él y ya nada más.

Dos alumnos empiezan “diciéndose de cosas”; luego, uno de ellos insulta a la madre de su contrincante. El otro iguala el insulto. Al quedar parejos, quien insultó primero acusa al compañero con un maestro, y rompe la regla en este tipo de interacciones: “si se lleva, se aguanta” (Saucedo, 1995). El insulto mutuo es un juego de “llevarse pesado” por medio de astucia y habilidad verbal donde el insultado prueba que sabe “aguantarse”. Para que el juego tenga continuidad como tal, aguantarse implica que cada chico mantiene distante cualquier significado de agresión (Saucedo, 1995).

“Acusar” se considera propio de quien se comporta como “una niña”; al delatar, se feminiza. Ambos contrincantes se distancian hasta que, pasado un tiempo, reanudan la interacción a nivel de juego. Cuando el primero que insultó a la madre del otro, vuelve a hacerlo, el alumno ofendido dos veces decide acusarlo y su compañero responde como un “llorón”, un cobarde y niega el hecho. El grupo reprueba a coro que los insultos hayan mencionado a la madre de uno de ellos.

La regla es estricta: el “llevarse” es un intercambio que no debe incluir más que a los compañeros, fuera de eso ya no es un juego. Cuando los insultos no son hacia el compañero sino que se hacen extensivos a personas de su ámbito familiar, las reglas cambian, el juego se rompe y entra en un territorio donde el insulto se interpreta como ofensa que amerita golpes para sanarse y, pasado un tiempo, se puede restablecer la interacción a nivel de juego.

La figura materna tiene un lugar relevante e intocable para la psicología del varón mexicano: es sagrada, y fallarle al respeto mediante una “mentada de madre” es un antivalor que se interpreta como ataque que amerita desagravio. Pelear en defensa de la madre ofendida denota hombría.

Considero que este juego también es una vía para atacar repentinamente a otro a fin de mostrar predomi-

nancia o de incitarlo a competir. Cuando el intercambio de insultos es intenso o cuando el insulto toca temas que trascienden las reglas, sus consecuencias pueden derivar en enfrentamientos físicos (diferidos o no), pues la gravedad de la ofensa justifica que el insultado no se aguante.

## Conclusiones

Para la perspectiva docente, cuando la convivencia entre chicos y chicas en el aula —y fuera de ella— se caracteriza por bromas, insultos, acciones ofensivas, etcétera, se está gestando el “mal comportamiento” que puede conducir a la disrupción de la clase y a la pérdida de su control sobre el grupo.

La descripción de las docentes sobre este grupo de primer grado los retrata como sujetos carentes de autocontención que requieren control externo; califica su comunicación y convivencia intragrupal e intergéneros como obscena y ofensiva, cargada de continuos intercambios de burlas e insultos. Esta percepción las lleva a tratar de imponer límites al comportamiento que consideran disruptivo de la clase por medio de una fuerte voz de autoridad que, en ocasiones, también hace uso de las mismas palabras que utilizan los propios alumnos.

Una de las docentes denuncia que los juegos grupales pueden derivar en lesiones y evaden asumir responsabilidad por el grupo fuera del aula. Como resultado, los excluyen de este tipo de actividades.

Las dos docentes citadas expresan, en el tono de su voz y en su comunicación no verbal durante la entrevista, la carga emocional de frustración, desconfianza y enojo que en ellas promueve el ser objeto frecuente de burlas e insultos de los alumnos y alumnas “problemáticos” en este grupo, y han acumulado tensión y resentimiento hacia ellos por este motivo.

Para la perspectiva de las y los alumnos entrevistados, es natural relacionarse a través de insultos, rivalidades y desastres, con los que “se llevan pesado y echan relajo” mientras su interacción es simétrica. Estos comportamientos forman parte del estilo de relación que han adoptado para enfrentar algunas experiencias propias de su socialización adolescente; tales como afirmación del rol masculino, competencia, rivalidad, reto y complicidad, entre otras que forman parte de su vida en la secundaria.

La naturalización de tales comportamientos como “juegos”, aun cuando saben que son objeto de desaprobación y sanción escolar, junto con la atribución de cualquier significado de violencia y la negación de cualquier emoción o sentimiento conectado con los golpes, insultos u ofensas

recibidas en estos intercambios, reduce la posibilidad de que estos alumnos los visualicen como incivildades.

Pero si en un momento dado las conductas de “juego” se salen de control, como por ejemplo en el caso de los desastres que acarrear daños materiales, pasan a ser incivildades manifiestas para la mirada adulta. Mientras que para chicas y chicos es un juego colectivo en el que participan para evadir el aburrimiento cuando no llegan los maestros. No se trata de “nada más seguir la corriente” a ciegas, sino de dar rienda suelta a una forma de expresión de la vida juvenil en el aula a través de una socialidad desbordada y brusca.

La regla de “aguantarse” es un acuerdo o convenio cuyo contenido se establece entre pares. Pero si uno de los involucrados desea predominar sobre el otro y viola lo convenido, se pasa de la raya, por ejemplo, al mentarle la madre sin que el otro lo hubiese hecho antes. Para sí mismo, el ofendido queda en libertad de poner un “hasta aquí”, estableciendo el límite a golpes o buscando ayuda de la institución, o bien, intentando un nuevo equilibrio entre ambos por la vía de devolver la ofensa y calificar al otro como “niña” si se queja ante algún docente.

Los insultos y la rivalidad entre los adolescentes varones por la preferencia de las mujeres son comportamientos relacionados con sus juicios sobre las características físicas y conductuales de los otros. De esta manera, construyen implicaciones y significados sobre su propia masculinidad dentro de los linderos de la confrontación física, el predominio, el aguantarse al llevarse parejo, el ser desastrosos y defensores del respeto a quienes están fuera del juego.

En el caso de la alumna “bien portada”, se puede apreciar la tensión entre cuidar su “buena fama” para cumplir con sus padres y conservar la confianza de los docentes, o involucrarse en expresiones grupales de vida juvenil. La subjetivación está presente dado que al adoptar un “buen comportamiento” y luego integrarse a la risa grupal transita de un rol a otro. Para esta chica, la conciliación entre socialización adolescente y subjetivación resulta difícil; afecta su pertenencia percibida hacia el grupo, así como aumenta su susceptibilidad a la presión adulta.

Las perspectivas y experiencias que las y los alumnos y sus docentes tienen del comportamiento adolescente en el aula son distintas, disonantes y muchas veces opuestas. Se trata de la confrontación entre dos comunidades y de una relación conflictiva entre dos generaciones y jerarquías desiguales que no han logrado dialogar entre ellas para construir la convivencia en el aula dejando atrás, por un lado, los insultos y las burlas y, por el otro, las formas de control grupal con base en la privación y la exclusión.

## Fuentes

- Ávalos Romero, J. (2007). *La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica*. Tesis de maestría. Instituto Politécnico Nacional. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados. Departamento de Investigaciones Educativas.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Eder, D. & Nenga, S. K. (2003). *Socialization in Adolescence. Handbook of Social Psychology*. New York: Luwer Academic/Plenum Publishers.
- Furlán, A. (2003). “Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia”. En Pina, J.M., Furlán, A. & Sañudo, L. *Actores, acciones y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Guerrero Salinas, M. E. (2008). *Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil*. Tesis de doctorado. Instituto Politécnico Nacional. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados. Departamento de Investigaciones Educativas.
- Hernández González, J. (2007). *La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales*. Tesis de doctorado. Instituto Politécnico Nacional. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados. Departamento de Investigaciones Educativas.
- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México: Siglo XXI.
- Martucelli, D. (2006). “Lecciones de sociología del individuo”. Conferencias dictadas en la Universidad Católica, Lima, Perú.
- Saucedo Ramos, C. L. (1995). *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un Conalep*. Tesis de maestría. Instituto Politécnico Nacional. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados. Departamento de Investigaciones Educativas.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Weiss, E. (2004, noviembre). “La relación-docente alumno en la educación secundaria. Los estudios mexicanos”. Conferencia dictada durante el Seminario internacional *Desigualdad, fragmentación social y educación*. UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Sede Regional Buenos Aires, Argentina.
- Weiss, E. (2005). “Hermenéutica crítica, una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica”. *Paideia*, I (1), 7-15.



# Rostros de la pobreza en México vistos por distintas disciplinas

Sergio de la Vega Estrada / Gloria de la Luz Juárez  
Coordinadores

Rostros de la pobreza en México  
vistos por distintas disciplinas



SERIE ESTUDIOS

BIBLIOTECA DE  
CIENCIAS SOCIALES  
Y HUMANIDADES

Universidad  
Autónoma  
Metropolitana  
Casa abierta al tiempo Azcapotzalco



Casa abierta al tiempo  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
Unidad Xochimilco



EDICIONES  
EON



# Cotidianidad y violencia en reclusorios capitalinos: la construcción imaginaria de género acerca del lesbianismo

Carlos Mejía Reyes\*

Los sistemas penitenciarios femeniles son por definición espacios que contienen elementos de alta estigmatización hacia las mujeres internas que los habitan. En primer lugar, por ser mujeres en un contexto de desventajas continuas y sistemáticas; después, el ser mujeres internas agrava su particular consideración. Más todavía: cuando su preferencia sexual se aleja de la *heteronormatividad*, se convierte en una carga que se suma a las anteriores y se traduce en desventajas para adquirir ciertas prerrogativas y calificaciones, tanto sociales como institucionales. Este trabajo describe esta situación en el reclusorio femenino de Santa Martha Acatitla.

Las condiciones que las mujeres han mantenido en la historia de la sociedad occidental —aunque no sólo de ésta— poseen rasgos característicos derivados de los soportes simbólicos que la configuración cultural tolera. Un primer ejercicio simbólico para que estas circunstancias se gesten es la taxonomía por las características biológicas de los sujetos sexuados. La diferencia sexual entendida por la posesión de órganos reproductores conforma el primer indicador; aunque no el único ni el más importante, para clasificar a los sujetos sexuados en categorías delimitadas.

Según los parámetros del sentido común, esta diferencia sexual condiciona de manera categórica los papeles que cada sujeto debe cumplir en la vida colectiva, supuestos que incluso son amparados por disciplinas científicas como la medicina (Fausto-Sterling, 1989). Así, la diferencia sexual mantiene inherentes una serie de roles y capacidades que explican las diferencias entre hombres y mujeres, así como también la balanza desigual para valorar a uno u otro sexo.

Sin embargo, las disciplinas de las ciencias sociales son las que abren la discusión para aclarar esta confusión. Y más específicamente la antropología problematiza a la diferencia sexual como fenómeno más allá de las inherencias biológicas y físicas. Sherry Ortner realizó un estudio en el que refiere que

las culturas consideran a las mujeres como seres con un *status* secundario en la vida colectiva porque su constitución física y actuar social son más próximos a lo que la naturaleza dicta, a diferencia de los hombres, que generan cultura (Ortner, 1979: 115). Por lo tanto, a las mujeres les son adjudicadas una serie de funciones o roles determinados con la finalidad de reproducir los parámetros de su condición, además de ser valoradas como de segunda categoría.

De igual manera, otro estudio antropológico que intenta mostrar las causas de la opresión de un sexo sobre el otro enfatiza que la sociedad y la cultura son las que transforman a la sexualidad biológica “en productos de la actividad humana y en la cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (Rubín, 2003: 37).

\* Profesor de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Dirigir correspondencia a <mejiareycarlos@gmail.com>.

La organización social acerca de lo que mujeres y hombres deben ser es controlada por las expectativas de comportamiento socio-cultural determinado en distintos campos de acción, como el trabajo y su división, comportamiento, orientación del deseo, configuración de la personalidad, etcétera.

Las relaciones de los sujetos sexuados con roles determinados culturalmente se caracterizan y orientan en su desarrollo hacia el prestigio otorgado por continuar o no las reglas sociales predominantes de comportamiento. Los papeles que los hombres y las mujeres tienen, conforme lo que las reglas sociales indiquen, son los categorizados como de mayor o menor relevancia. No el sexo biológico.

Vemos, pues, que los colectivos poseen una serie de datos que configuran la diferencia sexual organizándola, jerarquizándola y generando expectativas de conducta que conforman el referente obligatorio de aprendizaje de lo social (Oakley, 1977: 184).

Entonces, por género entendemos el orden simbólico e imaginario construido colectivamente, que atribuye a la diferencia sexual una serie de roles normativos y valoraciones, así como a las actividades sociales y expectativas que de estos miembros sexuados se esperan sean llevadas a cabo.

El género simbólico dicta una serie de organizaciones y divisiones de tareas a cumplir como máximas naturales y justificadas por esa misma lógica, lo natural. Se codifica una distribución específica de ocupaciones y tareas a cumplir a partir de estereotipos de capacidades físicas e intelectuales “inherentes” a cada sexo. Con esto, los sujetos crean imaginarios de pertenencia, imaginarios sociales, en donde esa realidad perturbada por la simbolización es tangible por las prácticas desarrolladas con base en esa noción simbólica (Serret, 2001: 47).

La ordenanza que enfatiza lo que son y deben ser y hacer los hombres y las mujeres es una máxima que permea un amplio campo de espacios sociales. No solamente se remite al trabajo y su división, sino también al papel y lugar que deben fungir en el parentesco, por ejemplo, y cuyo propósito es mantener una estructura social de dependencia entre los sexos (Rubín: 2003: 58-59).

La constricción normativa de género enmarca a los sexos en categorías funcionales, atendiendo las necesidades colectivas. Genera un amoldamiento de personalidades y capacidades para cada uno de ellos. O sea, que es el “conjunto de disposiciones por el que la sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana” (Rubín, 2003: 37).

Los papeles designados para las mujeres en la sociedad son contemplados como de segunda categoría, repercu-

tiendo incluso en los desarrollos científicos e históricos, considerándolas como inoperantes o invisibles para el desenvolvimiento de la civilización (Scott, 1992; Serret, 1997; y Mittelman, 2002).

El género simbólico dicta una serie de organizaciones y divisiones de tareas a cumplir como máximas naturales y justificadas por esa misma lógica, lo natural. Se codifica una distribución específica de ocupaciones y tareas a cumplir a partir de estereotipos de capacidades físicas e intelectuales “inherentes” a cada sexo.

¿Qué es lo propio y obligatorio de lo masculino y femenino? El rol de género de la categoría masculina y las expectativas provenientes de la estructura imaginaria de género consisten en prácticas tendientes a la prominencia y aparición pública. El individuo masculino carga con una serie de expectativas de conducta a reforzar y mostrar el carácter superior ante lo femenino, es la imagen del dominador a través de un proceso de auto-identificación realizado por tres negaciones clave para su configuración: “que no es un bebé, que no es una mujer y que no es un homosexual” (Ortiz, 2004: 168).

Además, el carácter masculino implica ciertos estilos de vestir, hablar, expresar, maneras, formas de caminar, de expresar o no sentimientos, y hasta formas de peinar y sentarse que se adapten a esquemas de fortaleza, autonomía y poder. También en el terreno laboral, civil y político los varones son quienes se apropian de tal espacio, “tanto el trabajador como el ciudadano son para el imaginario moderno, varones por definición” (Serret, 2004: 54).

En el caso de las mujeres, las condiciones estereotípicas cambian de manera radical. Así la condición femenina básicamente acude al esquema de conducta propio del espacio doméstico: no se entiende a lo femenino como propio de lo público. Su campo es delimitado a ejercicios en cuanto tareas de mantenimiento, administración de la casa y la familia. “El ama de casa permanece ajena a los mundos cívico, laboral y político” (Serret, 2004: 55).

La autonomía no existe para el sujeto femenino ni es exigida por los miembros del colectivo, por ello demuestra fragilidad y delicadeza en sus expresiones y ademanes que necesariamente implican dependencia a la figura masculina (Ortiz & Granados, 2003: 269). A pesar de ese esquema acerca de la feminidad, existen sujetos femeninos que traspasan los ordenamientos espaciales de acción asentándose en espacios laborales, que conforme los imaginarios colectivos se representan, si éstos son tocados por las mujeres, adquieren valores de subordinación y desprestigio. Así que las actividades laborales desempeñadas por mujeres

en el mundo laboral se encuentran aún valoradas como ejercicios de segundo plano, sin trascender de fondo las concepciones negativas.

Ambos esquemas de conducta que el imaginario colectivo dicta para los miembros masculinos y femeninos se encuentran arraigados de manera contundente, conformando los ejes y expectativas a seguir en la vida social. No sólo los sujetos actúan de la manera antes referida según el género adquirido, sino que también se espera que los demás actúen de tal manera dependiendo el género del sujeto observado.

## **Reclusorios femeniles y género. La continuidad de los cánones**

En las sociedades occidentalizadas el sistema penitenciario se ha convertido en el espacio idóneo para el encauzamiento de las conductas consideradas colectivamente como dañinas. Tal y como Foucault lo argumentaba, la prisión, conjugación de disciplina y encierro, se ha considerado como el aparato capaz de ejercer modificaciones terapéuticas de la moral canalizada hacia lo que el colectivo exterior considera decorosamente aceptable por medio de tres procesos imprescindibles: inspección jerárquica, sanción normalizadora y examen (Foucault, 2003: 177). Es decir, que sistemáticamente las personas internas están sometidas a una escrupulosa vigilancia coadyuvada por la infraestructura del edificio, además de que ante una falta de orden opera un “pequeño mecanismo penal” de criterios absolutos para contener la independencia clasificando las desviaciones por medio de valoraciones particulares fuera de contextos normativos para así reestablecer el orden prescrito. Por último, el mecanismo de objetivación de los sujetos, haciéndolos describibles técnicamente y clasificables.

Estos elementos permiten en México establecer una serie de rasgos típicos y sistemáticos que ahora permiten su continuidad como institución: la corrupción. El mantener como consigna el establecimiento del orden amparado por la apertura a clasificar el desarreglo fuera de los parámetros normativos—exterioridad, según Foucault—habilita esta particular seña de los espacios penitenciarios de la ciudad capital, la discrecionalidad con que el personal de todos los niveles ejerce la corrupción. Desde las ya documentadas extorsiones por parte de autoridades operadoras de la justicia, hasta este último eslabón de la cadena. Se solicita dinero absolutamente para todo, desde

un vaso con agua o un plato de alimento; pasando para fotocopias de expedientes legales, hasta por la posesión de privilegios inimaginables. Una frase que resume esta situación es la que las propias internas enuncian: “Es el hotel más caro del mundo”.

Otra característica de esta discrecionalidad por parte del personal es el motivo de las sanciones. Cada centro ejecuta una serie de juicios paralelos a la normatividad interna con respecto a lo que consideran actos que ponen en peligro “la seguridad institucional”. Estos juicios paralelos derivan necesariamente de los esquemas simbólicos de los cuales es producto la vida social; es decir, que juzgan pertinente el control social a partir de los cánones que el género dicta para aquellas mujeres que no cumplieron los lineamientos propios de una mujer, con la finalidad de ejercer el encauzamiento de las conductas conforme los lineamientos simbólicos vigentes. Ya varios estudios han demostrado que la prisión perpetúa los fundamentos del “deber ser mujer” al encomendarles labores “readaptantes” como actividades de limpieza, preparación de alimentos, elaboración de adornos, de ropa, etcétera, es decir, capacitaciones y/o labores “propias para su sexo” (Azaola & Yacamán, 1996: 59).

Entonces, ¿qué deben de ser y hacer las mujeres en prisión? El género imaginario en estos espacios se construye obedeciendo los esquemas simbólicos de género imperantes. Desde el momento de su ingreso como internas resienten los señalamientos que pesan sobre su persona, ya que para los cánones de género las mujeres no deberían estar en tales sitios porque no corresponde a su rol social. De ahí que los testimonios refieran directamente la presión social por parte de tres actores claves: el colectivo en general, la familia y el personal trabajador en particular. Ocasionándole sensaciones de absoluta indefensión, culpabilidad y depresión. Generándole sensaciones de pérdida de su “ser mujer”.

—Por ejemplo, esa definición que usted me dio de sí misma, ¿cambió de cuando usted estaba en la calle a cuando usted ingresó o siempre ha sido la misma o cómo la ve usted?

—No. Mira, yo te voy a decir, sí cambió. Porque yo en la calle yo sí tenía el valor de decir “sí valgo, yo soy, yo pienso por mí”. Pero en este lugar, yo te voy a decir, yo perdí por un tiempo eso. O sea, yo empecé a comprar el papel de sí, sí soy así, una delincuente, no valgo nada. Empezas a perder, ¿sabes cómo?, tu derecho de mujer.

Tú te empiezas a sentir viva, pero muerta, o sea, sabes que estás viva, pero estás muerta por dentro. (Entrevista 3. Mujer interna entrevistada en el Reclusorio Femenil Santa Martha Acatitla. 25 de junio de 2007)

El primero es la sanción y señalamiento social por su calidad de interna, ya que según los cánones simbólicos una mujer no debiera estar en prisión, lo que ocasiona que sea objeto de múltiples violaciones a sus derechos fundamentales disfrazados de favores para aminorar su condición de procesada. Ya se ha establecido en otros estudios que las mujeres son sentenciadas con mayor rigor penal que a los hombres por delitos cometidos en circunstancias semejantes (Azaola, 1995).

En segundo lugar, las consecuencias familiares recaen en mayor índice de abandono familiar hacia mujeres internas a diferencia de los varones, mermando con ello su estabilidad emocional y mental (Galván, Romero, Rodríguez, Durand, Colmenares & Saldívar, 2006).

—¿Qué dice su familia de que usted está aquí?

—Pues ellos se encuentran demasiado tristes, por la situación de que estoy aquí... mmmh... por las situaciones y circunstancias que yo estoy aquí que... en las cuales yo sí soy culpable, yo sí lo hice, se encuentran decepcionados, de hecho mi familia vive en... lejos, en distintas partes de la República y pues yo sólo cuento con las visitas de una de mis hermanas y una de mis sobrinas y mi hija, que vive con mi hermana.

—¿Y qué le dicen a usted de que está aquí? Me dice que están un poco decepcionados, ¿decepcionados con quién?

—Conmigo, de hecho, precisamente por eso no me visitan ni me apoyan económicamente.

—¿Qué le dicen, qué le dijeron?

—Pues que están muy molestos conmigo.

—Entonces ha cambiado de alguna manera su relación con su familia...

—Sí. Sí, de hecho... o sea... desde que estoy aquí sólo he visto, como le comento, a una de mis hermanas, quien tiene a cargo a mi hija, y a una de mis sobrinas. Nada más.

(Entrevista 2. Mujer interna entrevistada en el Reclusorio Femenil Santa Martha Acatitla. 25 de junio de 2007)

A pesar de tan documentada información acerca de las consecuencias del abandono familiar por su estatus de interna, el reglamento de reclusorios de la entidad contempla como sanción ejemplar la suspensión de la visita familiar

por periodos de tiempo considerables, agravando con ello la sensación de abandono y soledad.

—¿Y los castigos en qué consisten?

—Los castigos son dependiendo de cómo haya sido grave el problema. Por ejemplo, a mí apenas hace, ¿qué serán?, como cuatro meses, me cambiaron del H al F. Pero eso fue porque yo le hice un favor a una de mis compañeras. Ya se fue libre. Yo me eché la bronca de un celular que no era mío. Y bueno, al final de cuentas terminó volteándome la espalda. Pero, más sin embargo, yo lo hice por ayudarla a ella y ella gracias a Dios ya se fue libre, y en algún momento me podré ir yo también. Entonces eso nada más amerita un cambio de dormitorio, y gracias a Dios no pasó a perjudicar mis papeles. Y ya el hecho de que uno llegue a lo que es el módulo es, eso sí es una mancha al expediente.

—¿Qué es el módulo?

—El módulo, pues son celdas de castigo, donde no tiene uno autorizado recibir visitas ni llamadas.

—¿Y cómo es?

—La verdad, gracias a Dios no he estado ahí.

—Pero, ¿qué le platican?

—Es muy incómodo estar allá arriba porque no hay depósitos, no se les puede depositar a las compañeras. Entonces se tienen que aguantar con lo poco que les den las técnicas ahí.

—¿Y cuánto tiempo están ahí?

—Dependiendo los días que le den. Pueden ser quince días, ocho días, veinte días, depende el problema como haya sido.

—Y cuando termina ese castigo, ¿qué pasa?

—Pues ya bajan a dormitorio.

—Y cuando bajan, ¿qué sucede?

—Nada, simplemente... ya.

—¿Algún otro tipo de castigo que haya aquí?

—Pues eso... o... nos pueden suspender la visita quince días, un mes, veinte días; le digo que es dependiendo ahora sí del problema que se haya cometido.

—¿Quién decide los castigos?

—Consejo. Lo que es todo trabajo social, la directora, todos éstos.

—¿Cómo lo determinan?

—Pues se juntan todos, lo que es un día antes, los días martes lo que es preconsejo, y los miércoles pues ya tienen decidido lo que son los castigos y eso, y los miércoles determinan la que vaya a pasar a consejo y ya nos

leen la parte informativa, qué fue lo que se cometió y eso; ya nada más salimos y esperamos la decisión que hayan tomado. (Entrevista 1. Mujer interna entrevistada en el Reclusorio Femenil Santa Martha Acatitla. 22 de junio de 2007)

Y por último, el personal que ahí labora, como las propias mujeres internas, sostiene una serie de pautas de comprensión de lo que son y deben ser las mujeres recluidas, lo cual las vulnera simbólicamente. Para las autoridades penitenciarias las mujeres deben dirigirse con absoluta obediencia a los cánones de género: deben de ser higiénicas, bien portadas, obedientes, resignadas a los mandatos de la autoridad, pudorosas, respetuosas y heterosexuales. Cualquier acto subversivo mantiene inherente una asociación subjetiva con el desorden para su adecuado desenvolvimiento que conlleve a la esperada readaptación social.

Así también los estudios de personalidad aferran sus tipos ideales de conducta social aceptable en idealizaciones de familias donde las mujeres fungen como proveedoras de valores adecuados y éticos conforme la moral imperante estipula. Idealizan a las mujeres bajo el emblema del *American way of life*, en donde el rol no trasciende la figura de madre, esposa, cocinera, educadora y ama de casa. Cualquier acto que no se apegue a los cánones de la figura maternal es considerado una desviación. Incluso si los parientes o tutores no se acoplan a los estereotipos domésticos, se considera a la mujer como proveniente de una familia disfuncional, desintegrada o incompleta y sin introyección adecuada de valores, lo que repercute de manera negativa en el diagnóstico institucional que determina su ubicación y tratamiento penitenciario.

## Lesbianismo en reclusión

El sistema penitenciario mexicano opera legalmente siguiendo las pautas valorativas de género y contemplando a las mujeres bajo expectativas de conducta delimitadas por el “deber ser”; por lo tanto, imaginariamente, el lesbianismo es visto como una desviación típica de estos espacios y valorado negativamente.

Los argumentos de sentido común que remiten a la vida sexual en prisión femenil señalan al lesbianismo como una característica “normal”, aceptando la existencia de estas prácticas. Es decir, no se negó la existencia del fenómeno en la institución, ya que en ejercicios realizados

con anterioridad, aunque en otros contextos temporales y espaciales, la institucionalidad intentaba censurar al conocimiento público la existencia del fenómeno (Freedman, 1996).

Derivado de lo anterior, las explicaciones se orientaron a describir los motivos del lesbianismo, en las que se encontraron dos posturas reconocidas por el personal directivo y por las internas. Por un lado, el simple traslado de esta preferencia a la prisión, considerando que algunas mujeres arguyeron la existencia de esta predilección desde etapas previas a su ingreso.

—Por ejemplo, yo tengo una duda, se maneja mucho por fuera que las relaciones entre mujeres se dan muy seguido aquí, dentro del reclusorio...

—Sí, sí.

—¿Cómo funciona eso... cómo...?

—¡Ay! (sonriendo nerviosamente). De eso pues yo aquí dentro no he tenido relación, yo tengo mi pareja allá afuera. Es de fuera mi pareja, y la verdad mi relación que yo tengo con ella es muy diferente a las que yo veo aquí. (Entrevistada 1)

—Por ejemplo yo, en lo que he estado aquí indagando, se menciona mucho lo de las relaciones aquí entre parejas de mujeres, ¿cómo funciona eso? ¿Qué es lo que usted ha visto?

—Pues mire, yo... soy bisexual desde los quince años, fuera de este lugar tuve anteriormente cuatro parejas, de hecho mi causa era mi pareja. Cuando llegué aquí más o menos tenía nociones de que existían las relaciones de este tipo. (Entrevistada 2)

—Aquí mucha gente conocemos lo que es el lesbianismo, por lo mismo, ¿no? Yo no he dicho que soy lesbiana, yo soy bisexual desde la calle y en la calle tuve una relación de una chica con la que duré dos años y medio, pero como que terminó esa relación y *bye*, ya no fue más mujeres, ¿no? Y aquí eso como que se vino a calcar más. Yo te repito, yo soy bisexual desde la calle, pero tengo compañeras que aquí se han hecho... (Entrevistada 3)

Por otra parte, es explicado como una práctica estratégica que intenta mitigar los sentimientos de soledad, abandono y presión social, para así confrontarse ante la adversidad del confinamiento.

—Pero pues y a la mejor lo hacen porque se sienten solas y buscan de algún modo cariño. Me imagino que es por

eso. Las catalogo así como que pues andan buscando tantito cariño, ¿no? A muchas su familia no las apoya y se sienten solas, como frustradas, y como que de algún modo buscan llevarse la vida allá adentro. (Entrevista Piloto 1)

–Bueno, realmente no sé si aquí sea la soledad, tal vez, yo así lo clasificaría realmente. En que es la soledad que hay en este lugar, que una necesita sentirse apachada y tener a alguien. Generalmente cualquiera anda buscando una novia, una pareja. (Entrevistada 2)

–Tengo compañeras que aquí se han hecho, o sea sí, llegan a hacerse lesbianas por el hecho de que llegan a sentirse solas. Aquí la soledad te invade. Aun así, aunque tengas tu pareja, mujer, hombre, lo que tengas; aunque tengas a tu familia y aunque tengas a tus hijos.

–Este lugar te hace sentir lo que es la soledad, soledad. No sé el porqué, ¿no?, pero te empiezas a sentir sola. Entonces por esa soledad empiezas a buscar algo con lo que tú te puedas agarrar, ¿no? Entonces aquí con lo único que te puedes agarrar es con una pareja, mujer. (Entrevistada 3)

–Mucha gente lo hace por compañía, por soledad, por salirse un poquito de este mundo y vivir otro... (Entrevistada 6).

–Porque ves que anda de... se supone que o yo trato de justificar lo que según busca una pareja femenina aquí porque necesitan un poco de cariño, ¿no? Sí lo comprendo de la gente que casi no tiene visita, que no tiene una pareja, que no tiene un apoyo en la vida y a lo mejor se refugia en una mujer, ¿no? (Entrevistada 7)

Este tránsito produce modificaciones considerables en la actitud de las personas al contemplar las relaciones de pareja más allá de la heterosexualidad. Pero en la transición se localizan signos de conflictos de identidad, miedo al señalamiento público o familiar y también problemas con sus compañeras. Estas modificaciones pueden ser, incluso, de apariencia, ya que en algunos casos adoptan la imagen de un varón con los rasgos y actitudes prototípicas de los hombres, llamándoles de manera clasificatoria como “machines” o “niños”.

La valoración por parte de las autoridades como de algunas mujeres internas hacia las conductas lésbicas oscila entre comprenderlas como una actitud de indisciplina, desorden o como actos improductivos para la readaptación social. La clasifican como una relación de corte problemático, disfuncional, sin fundamentos sentimentales

honestos, explicando que sólo lo hacen con el objetivo de sobrellevar su vida en prisión, y generando un estigma hacia ellas, es decir, una característica desacreditable (Goffman, 2003: 14).

Ejemplo de ello es la asociación que realizó una mujer interna de conducta e identidad heterosexual, relacionando la conducta lésbica como “relajo”, sinónimo de mala conducta:

–¿Qué otras características tienen esas personas que están en ese dormitorio?

–Que se drogan, se drogan... Algo así como que les gusta mucho el *despapaye* (risas). Muy reventadas.

–¿Cómo muy reventadas?

–Que les gusta mucho echar relajo.

–¿Cómo qué relajo echan, por ejemplo?

–¡Ay!, pues que comienzan a estar risa y risa, y que ya es mi novia.

–Pero a veces lo utilizan como una situación de sobrevivencia, dicen “pues bueno, me voy a volver lesbiana porque a mí no me vienen a ver, y como a ti te vienen a ver, pues tienes lo chulo, pues pa’ vivir, ¿no?, para sobrevivir en este lugar...”. (Entrevistada 6)

–Pues, si soy honesta, lo hacen por comodidad. Como le comentaba al principio, en... aquí los que son niños son mantenidos por las niñas. Las niñas les complacen todo, los niños no se deben preocupar por nada. Ellas los atienden, los mantienen. Todo. Entonces muchas lo hacen por eso. Por comodidad. (Entrevistada 2)

Además, son llamadas bajo sobrenombres generales como “tortillas”, “manfloras”, “volteadas”, y algunas veces con gestos de repulsión o asco.

–Usted me decía que a veces no pedía su visita íntima por crítica de sus compañeras. ¿Qué le dicen sus compañeras?

–Pues hay muchas compañeras que no lo son y pues sí critican. O sea, pues “¡qué puerca!”, “¡¿no les da vergüenza?!”, y por ejemplo las que tienen hijos, “¡¿qué pensarán sus hijos?!”.  
–¿Existe personal que también haga...?

–Hay algunas que sí.

–¿Qué le dicen?, por ejemplo.

–O sea, lo mismo que le repito, que “¡qué puercas!”, ¿no?, es su forma de dirigirse a uno, “¡qué puercas!”, que “tan bueno que es un hombre, que esto y el otro”. (Entrevistada 1)

–Obvio, ¿no? Sí hay la gente que diga que “guácala”, y que, que... ¿no? Había una señora que nos reíamos de ella porque [risas] decía que “guácala”, que no sé qué. Y ya después le decíamos “guácala, qué rico”, ¿no?, porque [risas] se hizo lesbiana. Con el tiempo se volvió lesbiana. Nosotros le hacíamos burla porque le decíamos “guácala, qué rico”, ¿no? [risas]. (Entrevistada 3)

–¿Cómo es el trato que se les da, por parte de las compañeras, por ejemplo, a usted que tiene su pareja?

–No, pues algunas respetan y algunas hacen comentarios.

–¿Cómo qué?

–Pues que lesbianas, o así que no, que no respetan, ¿no?, las decisiones de la gente.

–¿Y qué sensación le dan este tipo de... ?

–Pues al principio como que coraje, ¿no?, porque a últimas no se tienen que meter, ¿no? Si no, o sea, si uno no se mete con ellas, no tienen por qué meterse.

–¿De qué otra manera les dicen?

–No, no he escuchado. (Entrevistada 4)

–Y ha tenido, por ejemplo, que alguien no tenga ese respeto por sus gustos o sus preferencias.

–¿A mí?, pues me han hecho comentarios en el sentido de que “ay, soy muy bonita para andar con una mujer”, a lo cual yo contesto “pues es que es mi gusto, o sea, lo bonita, ¿eso qué tiene que ver?”. “No pues es que... Podrías tener un novio bien guapo”. (Entrevistada 6)

–¿Existe alguna manera que le digan a ese tipo de mujeres? ¿Que les digan de alguna manera?

–Ah, sí. A las que parecen niños les dicen machín.

–Y ya, ¿nada más?

–Sí.

–Y por ejemplo, con lo que yo entiendo que me ha dicho, no le gustan las mujeres.

–No [risas].

–¿Existe alguna manera que les digan a ustedes que no les gustan las mujeres?

–No.

–¿Y al revés?

–Pues por lo regular dicen “ay, es que esas dos son tortillas”. Y yo así como que... [risas]. (Entrevistada 7)

Además de ser considerada como una práctica molesta para el resto de la población interna de preferencia heterosexual.

–Una pregunta. Por ejemplo, mencionaba usted algo del lesbianismo. ¿Qué me podría decir usted de eso? ¿Qué sucede?

–Pues es una situación que prevalece en los centros de reclusión. No es una situación de la cual nos sorprendemos, ¿no? Es algo, se podría decir común. ¿No?

–¿Es permitido este tipo de comportamiento?

–Por parte de la institución no tiene ninguna restricción. El que sí es... nosotros donde sí intervenimos es en cuestión de que no molesten a las personas con las que les rodean, ¿no? Si las personas que viven con ella o con una pareja en una estancia pues sí es incómodo, sí es donde nosotros intervenimos pidiéndoles pues el respeto, ¿no? (Entrevista a funcionaria)

Según los testimonios de algunas mujeres internas, existe tolerancia hacia estas relaciones lésbicas, ya que, como bien señalan, se puede observar en las áreas comunes a parejas tomadas de la mano, abrazadas, besándose, etcétera. Sin embargo, si lo hacen frente a alguna persona que no sea interna (lesbiana) es considerado como una falta de respeto. Es decir, existe tolerancia mientras no sean vistas por las autoridades o personal.

–Ok. ¿Qué se les permite hacer a ese tipo de personas con pareja?

–Mientras no las encuentren en una situación, pues desagradable, que le falte al respeto a alguien, ya sea la visita o enfrente de las mismas personas de seguridad, pues sí las deben de respetar. No, no nos ponen ningún, este, así que... ningunas reglas, ¿no? Siempre y cuando no faltemos al respeto a nadie.

–¿Cómo es faltar al respeto?

–Bueno, pues que una ande por ahí besándose enfrente del personal de seguridad, o enfrente de visita; o que llegue alguna custodia a la estancia de alguna de las partes y que las encuentre en una situación de que, pues, comprometedor, ¿no?, más íntima. (Entrevistada 2)

–¿Qué sí se permite y qué no se permite?

–No pues así, más bien como que el estar; si te llegan a encontrar sola con tu pareja en otros aspectos, pues yo creo que sí hay sanción ahí.

–Ah, o sea que...

–Sí, sí.

–¿Se han dado casos?

–Yo sí he sabido [risas].

–¿Y cómo lo sancionan?

–Pues las castigan.

–¿Cómo es el castigo?

–En el apando... módulo. (Entrevistada 4)



–¿Qué les permiten hacer aquí, a ustedes, como pareja?  
 ¿Qué pueden hacer, qué no pueden hacer?  
 –Mmm... ¿Se refiere a tener intimidad?  
 –Por ejemplo.  
 –Ah. Ok. La intimidad eh... no está prohibida pero, lógicamente, si te encuentran teniendo relaciones, pues te castigan.  
 –¿Cómo es el castigo?  
 –Pues te suben a módulo. (Entrevistada 6)

Por lo tanto estas mujeres crean una serie de estrategias para evadir la mirada vigilante del poder disciplinar y así mantener prácticas afectivas y sexuales. Por ejemplo, al entablar una relación afectiva y llevarla hasta su “formalización” lo hacen por medio de una ceremonia clandestina de boda realizada en alguna estancia al margen de la vigilancia. El signo de unión eterna es una profunda herida hecha con navaja en el pecho izquierdo de las contrayentes, y posteriormente se abrazan de tal manera que la piel rasgada se toque para así sellar su compromiso. Este ritual lo validan públicamente con la autoridad que otra pareja casada por ese mismo protocolo posee, rito realizado en el contexto de la absoluta clandestinidad, ya que es una práctica sancionada por las autoridades penitenciarias con varios días de aislamiento.

–Por ejemplo, en la calle, justamente creo que ya se permitieron “las bodas” [Haciéndole signos de entre comillas]. Yo suponía que aquí se permitía la intimidad externa de su pareja. ¿Por qué crees que aún no se permita?  
 –No tengo ni la menor idea. Y aquí las bodas no son permitidas.  
 –¿Por qué crees?  
 –Entre dos mujeres, ¿quieres saber? Y aquí, te voy a decir, las bodas entre mujeres se hacen en los dormitorios y se cortan el pecho.  
 –¿Cómo se lo cortan? ¿Qué se hacen?  
 –Mira, haz de cuenta que les hacen el acta matrimonial, ¿no?, y te piden navajas, el lazo, anillo y cojines y todo eso. Pero haz de cuenta que ellas preguntan... no sé las que te casan que tienen que ser igual, lesbianas, casadas. Ya. Ellas preguntan que si aceptas casarte con tu pareja y tú dices que sí y la otra dice que sí; haz de cuenta, aquí en el pecho con la navaja les hacen una cruz muy, muy profunda, no creas que ay... no, ¡muy profunda!, y sale mucha sangre. Pues como sale mucha sangre, a tu pareja, a la otra persona la pegan contigo. Entonces como se

junta la sangre eso significa que ya están casados para siempre.

–¿Y quién las casa?  
 –Las mismas internas.  
 –Pero dices que hay como padrinos...  
 –Ah, bueno, padrinos y esto pues es igual lo mismo, las mismas internas. Aquí nosotras acostumbramos, aquí lo padre es de que hay mucho machín [risas]. Así se les dice a las que son lesbianas que se creen hombres. Entonces como se creen hombres, nosotras las tratamos como hombres. Entonces tiene que ser una pareja que sea machín-mujer [risas] así. Qué estúpido, ¿no? Pero es que sí, mira, bueno... eso a mí de que seas machín y mujer es lo mismo, finalmente seguimos siendo mujeres y seguimos teniendo lo mismo. A mí se me hace muy estúpido eso. Pero bueno. Tiene que ser un machín y una mujer la que te casen, pero tienen que ser pareja y estar casados.  
 –Y ¡ah!, y si te agarran casándote te apandan también. Te vas a módulo. (Entrevistada 3)

De igual manera, la vida sexual lésbica es abiertamente sancionable con segregaciones de por lo menos cinco días. Por ello han creado un mecanismo de evasión de la vigilancia en busca de espacios íntimos con total seguridad y así evitar la sanción. En este reclusorio existe un negocio bastante redituable consistente en el alquiler de estancias en las que dos personas vigilan los pasillos aledaños para evitar ser sorprendidas por el personal de seguridad. De esta manera actúan al margen del pudor penitenciario. Al indagar con las autoridades sobre los fundamentos para que la vida sexual sea castigada, se aludieron a que las internas se encuentran en prisión para expiar sus culpas, no para experimentar y disfrutar de su sexualidad.

Por ello el señalamiento hacia ellas es sistemático y en dos niveles, por un lado el ya explicado devenido por las valoraciones sociales en ese contexto, que se traducen en sanciones disciplinares; y por el otro, los que de manera oficial reproduce la institución por medio de los estudios técnicos de personalidad. Los estudios técnicos de personalidad clasifican la conducta lésbica como “conducta parasocial”, entendiendo por ello una práctica que moralmente es reprobable y que puede derivar en auto-daño, generando en los estudios de personalidad requeridos por los juzgados “un punto malo” o desfavorable para su tratamiento de readaptación.

–Mencionabas un elemento que me parece fundamental, por ejemplo las entrevistas para clasificación. ¿Cuáles son los criterios para clasificar a una interna a un dormitorio?

–Incluso todavía, eso no se me hace tan justo, que si una persona que ya no es parasocial... La homosexualidad antes sí se marcaba aquí mucho. Bueno, de hecho cuando yo llegué en el oriente a hacer mi servicio social sí marcaban como algo parasocial al homosexualismo. Ya no debe de ser así y ya no debe marcarse así, pero donde se están revisando, ya esa junta previa para una clasificación es en el preconsejo, ahí sí ya como que lo toman a mal que sí digan ellas que son homosexuales; hay muchas lesbianas que su lesbianismo lo traen desde afuera y que viven con su pareja. Entonces ya las tachan como algo parasocial. Que es o no me, bueno... hasta ahorita no estoy de acuerdo y nunca lo voy a estar, ¿no? Pero sí en ese sentido, sí se sigue marcando, aunque no lo dicen, aunque no se expresa, pero se da por entendido. Bueno, uno lo da por entendido, ¿no?

–Éste es un tema muy importante, que marcaran a la homosexualidad como una conducta parasocial. ¿Podrías decir bien o conceptualizar qué es parasocial?

–Parasocial es algo, es algo que está dentro de la sociedad que no es bien visto. En ese sentido, que no es prohibido, que no se prohíbe pero que no es bien visto, que sale, que es fuera ya de los valores culturales, ¿no?, que marca la sociedad. Ya lo antisocial es lo que ya está penado por la ley, como el robo, bueno, el homicidio y todo ese tipo de conductas, que fraude, que ya se condena a una persona, ¿no? Por prostitución, por homosexualidad, por fármacodependencia no se condena a nadie en una institución, bueno, en una cárcel, ¿no? Pero pareciera que sí está muy marcado. (Entrevista a miembro del área de Técnica)

De esta manera, la penitenciaría considera oficialmente como negativo y fuera de los cánones de la adecuada conducta sexual al lesbianismo, acentuando el estigma y discriminación hacia estas mujeres.

Pero también estas mujeres reproducen señalamientos discriminatorios hacia las mujeres que transitaron hacia la orientación lésbica durante su estancia en prisión, señalándolas como poco honestas con su persona y sexualidad, aprovechadas, falsas, y provocando así otro señalamiento discriminatorio a mujeres que adquirieron la orientación sexual lésbica por su internamiento.

## A manera de conclusión

El orden simbólico e imaginario de género como referente único en las interacciones sociales permea los lineamientos subjetivos para realizar la vida social concreta en el total de los espacios sociales, pero de manera específica en este estudio, en un espacio de confinamiento, cuyas características habilitan la reproducción de esos esquemas. La prisión, y particularmente las prisiones capitalinas, poseen una serie de características que habilitan la continuidad de nociones sobre el género y las prácticas de pareja entre las internas, en donde la heterosexualidad es la máxima que delinea la normalidad, y las prácticas que no se ajustan a los esquemas reciben un señalamiento social despectivo, reflejado en asociaciones subjetivas como conductas conflictivas, molestas, exhibicionistas y algunas otras relacionadas con el desorden disciplinario y ético que la categoría femenina implícitamente debe tener.

Esa categorización conlleva una serie de limitaciones en sus prácticas comunes de pareja. Para algunas, la libertad de realizar contactos en espacios públicos es abierta, siempre y cuando no sobrepase el límite contemplado subjetivamente de la conducta definitoria del lesbianismo, es decir, no se acerque demasiado al plano de lo sexual o “íntimo”, como ellas mismas refirieron. Dos representaciones se hacen presentes: por un lado la libertad de besarse, abrazarse en espacios públicos, pero sin “faltar al respeto”, es decir, que no deben de hacerlo frente a alguna autoridad o persona que no comparta esa preferencia e identidad sexual. Además de que las relaciones sexuales se encuentran completamente limitadas para las internas homosexuales, entre internas como entre civiles e internas, a pesar de que la legislación actual no sanciona esa conducta como tal ni la limita.

Así la sanción es doble para estas mujeres. Por un lado el señalamiento realizado por las mujeres internas y el personal que enjuicia de manera subjetiva a las lesbianas que ingresan a los reclusorios. Y por el otro, la marca oficial que la valoración técnica plasma en sus expedientes personales, cuya categorización es extraída fundamentalmente de los discursos que el imaginario soporta; sólo se trasladan del lenguaje lego al lenguaje técnico, matizándolo sofisticadamente. Pero sin duda el contenido y la valoración son concretamente los mismos, marcados por la descalificación.

El coartar el desarrollo afectivo y sexual de las mujeres lesbianas en la reclusión penal a partir sola y únicamente de los prejuicios que el imaginario social contempla, y

no de los lineamientos legales o manuales de seguridad da cuenta de una interacción social violenta que la categoría género permite explicar a partir del análisis de la representación que un sector de la población posee de manera estandarizada y en la cual se gestan actitudes y percepciones que intentan mitigar las relaciones sociales de afecto y sexualidad.

En suma, tomando en cuenta las condiciones de desigualdad social y género antes descritas, consideramos necesario que el sistema de readaptación social del D.F. contemple las circunstancias específicas de las conductas sexuales internas, ajustándolas a las condiciones que la vida civil posee. Lo anterior básicamente por medio del cambio de los criterios de los estudios de personalidad y sociales conforme se refleja de manera implícita en la ley de sociedades de convivencia. El considerar su conducta como parasocial acarrea consecuencias graves a la integridad emocional de las internas durante su estancia, entre sus compañeras y frente al personal que labora en ella. Además de las posibles repercusiones negativas al considerarse en el proceso legal de su situación penal. En conclusión, omitir sus necesidades afectivas, señalándolas despectivamente, prohibiéndolas, sancionándolas por considerarlas una falta de respeto, significa una grave contradicción para un gobierno que se jacta de izquierda.

Con este pequeño esbozo observamos que los sistemas penitenciarios de México aún mantienen vigentes en sus fundamentos legales una serie de lineamientos escritos y no escritos que oprimen directa o indirectamente a la población femenil de preferencias sexuales no heterosexuales, traduciéndose en señalamientos sistemáticos que poco o nada apoyan el ejercicio de la supuesta readaptación social. En pocas palabras, para estas mujeres existe discriminación en espacios de exclusión social, perpetuándose así los esquemas simbólicos de género.

## Fuentes

- Azaola, E. (1995). *El delito de ser mujer*. México: Plaza y Valdés.
- Azaola, E. & Yacamán, C. (1996). *Las mujeres olvidadas*. México: Colmex.
- Fausto-Sterling, A. (1989). "Society Writes Biology/ Biology Constructs Gender". En Conway, H.K., Bourque, S. & Scott, J., *Learning About Woman: Gender, Politics and Power*. Harbor, United States of America: Michigan Press.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Freedman, E. (1996, summer). "The Prison Lesbian: Race, Class, and the Construction of The Aggressive Female Homosexual, 1915-1965". *Feminist Studies*, 22.
- Galván, J., Romero, M., Rodríguez, E., Durand, A., Colmenares, E. & Saldívar, G. (2006, mayo-junio). "La importancia del apoyo social para el bienestar físico y mental de las mujeres reclusas". *Salud Mental*, 29 (001).
- Goffman, E. (2003). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mittelman, J. (2002). *El síndrome de la globalización. Transformación y resistencia*. México: Siglo XXI.
- Oakley, A. (1977). *La mujer discriminada. Biología y sociedad*. Madrid: Debate.
- Ortiz, L. (2004, otoño). "La opresión de las minorías sexuales desde la inequidad de género". *Política y Cultura*, 022.
- Ortiz, L. & Granados, J. A. (2003, abril-junio). "Violencia hacia bisexuales, lesbianas y homosexuales en la ciudad de México". *Revista Mexicana de Sociología*, 65 (2).
- Ortner, S. (1979). "¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura?". En Harris, O. & Young, K. (Comp.), *Antropología y feminismo*. Barcelona: Anagrama.
- Rubín, G. (2003). "El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo". En Lamas, M. (Comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Miguel Ángel Porrúa/PUEG.
- Scott, J. (1992). "El problema de la invisibilidad". En Ramos, C. (Comp.), *Género e Historia*. México: Instituto Mora/ Universidad Autónoma Metropolitana (Antologías Universitarias).
- Serret, E. (1997, enero-abril). "Interacciones desiguales. Repensando el vínculo mujeres sociología". *Sociológica*, 12 (33).
- Serret, E. (2001). *El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Serret, E. (2004). "Mujeres y hombres en el imaginario social. La impronta del género en las identidades". En García, M. I. (Coord.), *Mujeres y sociedad en el México contemporáneo: nombrar lo innombrable*. México: Miguel Ángel Porrúa/Tecnológico de Monterrey/Cámara de Diputados, LIX Legislatura.

# El cuerpo como instrumento de violencia entre migrantes tlaxcaltecas

Cecilia López Pozos\*

Este artículo describe las condiciones de discriminación, estigma, violencia física y psicológica que sufren los migrantes mexicanos indocumentados que trabajan en California, que experimentan su cuerpo como el único capital con el que cuentan para desarrollarse. Aborda también las consecuencias psicológicas que sufren y que se reflejan en enfermedades somáticas, una forma simbólica de expresar el malestar social.

Cuando el cuerpo habla y habla mucho, seguramente es porque la cabeza dice lo que el cuerpo no puede decir y que no verbaliza...  
ABDELMALEK SAYAD

**E**n las últimas décadas la migración desde los países en proceso de desarrollo hacia los países industrializados ha aumentado cada vez más; dichos migrantes se emplean en diferentes áreas de servicio. Aun cuando en sociedades industriales existan niveles importantes de desempleo, el ciclo de envejecimiento y el cambio tecnológico generan demanda de nuevos empleados para diversos trabajos. La segmentación del mercado de trabajo ha consolidado la posición casi hege-

mónica de los migrantes en ciertos sectores, tanto en servicios como en industrias que producen sistemas de tipo “degradado”. Es decir, los propios nativos dejan en manos de los inmigrantes determinadas actividades laborales, cuya supervivencia está basada justamente en la disponibilidad de trabajadores migrantes que llegan a Estados Unidos (Pellegrino, 2000).

La migración de mano de obra mexicana a Estados Unidos debe ser entendida como resultado de las estructuras sociales que la sustentan, particularmente a nivel macro y microestructural, las redes sociales de parentesco, amistad, compadrazgo y compromisos sociales, a través de las cuales se opera una economía informal y se perpetúa el intercambio de

bienes y personas. Algunos autores (Bustamante, 2000; Durand, 1991, 1994; Durand & Rodríguez, 1999; Zenteno, 1999) han conferido un papel creciente y crucial a las redes sociales que fortalecen la migración México-Estados Unidos a partir de cinco factores: Primero, la tradición histórica de más de un siglo de este fenómeno ha permitido construir vínculos sociales y económicos entre comunidades de ambos países. Segundo, el carácter predominantemente circular<sup>1</sup> de esta migración, que le ha

\* Doctora en Psicología y Antropología; catedrática e investigadora de la Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología, de la Universidad Autónoma de Tlaxcala; miembro del Cuerpo Académico “Trayectorias culturales y psicosociales”.

<sup>1</sup> Durand (1994) ha señalado que en la migración en la zona de occidente de México, el ciclo migratorio circular se realiza individual y familiarmente, mediante numerosas salidas y retornos a sus comunidades de origen.

concedido vitalidad y continuidad a la convivencia transnacional. Tercero, el crecimiento de la migración mexicana a territorio estadounidense en los últimos 30 años ha contribuido a expandir el capital social<sup>2</sup> de la población mexicana para emigrar a diferentes zonas de la unión americana. Cuarto, la mutua complacencia de ambos gobiernos, mexicano y estadounidense, para permitir la edificación de una organización informal de mercados de trabajo binacional. Quinto, el endurecimiento de la política migratoria de Estados Unidos, más que desalentar el deseo de emigrar, se ha traducido en una actitud persistente y resistente de individuos y familias para atravesar por diversos puntos y condiciones la franja fronteriza.

Estos cinco elementos están interconectados en procesos que describen el fenómeno de la migración mexicana a Estados Unidos de manera dinámica y cambiante (Durand, 1998; Massey, Alarcón, Durand & González, 1991). Los estudiosos de este fenómeno retoman estos cinco aspectos para interpretar los datos con una visión macroanalítica, predominando el análisis de tipo cuantitativo mientras que en el enfoque microanalítico prevalece el análisis de tipo cualitativo.

Los antecedentes históricos antes mencionados constituyen la base de la emigración tlaxcalteca al estado de California, que tiene su origen en el Programa Bracero<sup>3</sup> (1942-1964), que generó al paso de décadas de migración cambios significativos, tanto para las sociedades emisoras como receptoras.

En el caso concreto que nos ocupa, el proceso de emigración era por reclutamiento directo y temporal, bajo contratos de dos o tres meses que se renovaban según las necesidades del empleador y del empleado. Con el afán de buscar mejores posibilidades de desarrollo económico, los tlaxcaltecas se decidieron a emigrar. Una vez que se encontraban en un lugar aparentemente fijo, empezaba una segunda etapa, en la que se involucraban en diferentes actividades, al margen de los contratos laborales. Éstos se adaptaban a las circunstancias laborales familiares y espacio geográfico en el lugar de asentamiento, lo que contribuyó a que se establecieran y perduraran en el lugar de destino,

<sup>2</sup> Dicho capital está constituido por los recursos para la migración que emanan de las redes basadas en las relaciones de parentesco, vecindad y compromisos sociales (Zenteno, 1999: 230).

<sup>3</sup> "Emergency Farm Labor Program" (conocido como "Programa Bracero") estuvo vigente durante la Segunda Guerra Mundial; hubo convenios subsecuentes y similares durante las siguientes dos décadas. En total, este programa estuvo en vigor durante 22 años (de 1942 al 1964) (Massey, Alarcón, Durand & González, 1991; Morales, 1987).

que en principio fue Oxnard y posteriormente se desplazan a las zonas de Costa Mesa, Huntington Beach, Santa Ana y Westminster.

Sin embargo, pese a la demanda de trabajadores mexicanos que se ocupan en los llamados "trabajos mexicanos", estos trabajadores viven en una constante discriminación y explotación por su condición de indocumentados; la segregación a la que son sometidos tanto en el trabajo como en los lugares en donde residen (según Williams & Collins, 1995, citados por Brian, Hummer, Kolody & Vega, 2001) puede afectar el comportamiento individual y colectivo proyectado en tensiones psicosociales con cierta predisposición para participar en los comportamientos adictivos y la violencia. Por tanto, violencia, discriminación, alteridad en la identidad, aislamiento y falta de interacción social, se reflejan en enfermedades de índole psicosomático, mismas que confirmaremos en la descripción de los casos encontrados en esta investigación.

## Algunos enfoques teóricos

Las investigaciones realizadas con inmigrantes mexicanos dedicados al trabajo de la agricultura en California, refieren que la vivienda y la calidad de vida que tienen estos trabajadores agrícolas se caracterizan por carencias y dificultades propiciadas por las "demandas rígidas" de la sociedad huésped. Sus logros económicos no alcanzan a cumplir las demandas económicas ni solucionan las necesidades familiares. Situación que los lleva a vivir bajo circunstancias de pobreza que se traducen en niveles de inseguridad y temor. Escenario que irremediamente no pueden mejorar por su baja competencia en el mercado laboral y su condición de indocumentados. Por tanto, dichas condiciones se reflejan en la monotonía rutinaria del trabajo agrícola y desarrollando altos niveles de melancolía.

Por su parte, Brian, Hummer, Kolody & Vega (2001) analizan específicamente la discriminación individual que experimentan hombres y mujeres de origen mexicano y cómo estas experiencias están relacionadas con el deterioro de la salud. Dicha discriminación se percibe a partir de su estado socioeconómico. Como grupo étnico, el migrante mexicano históricamente ha sufrido explotación y segregación en la adquisición de recursos, por su condición de ser quien realiza los "trabajos mexicanos". Es decir, las labores devaluadas por la población residente y señaladas como trabajos para personas pobres e ignorantes.

En esta misma dimensión, diversos autores (como De Frietas, 1991; Morales & Bonilla, 1993: 402; Telles & Murguía,

1990; y Waters & Eschbach, 1995, citados por Brian, Hummer, Kolody & Vega, 2001), afirman la interacción entre la discriminación y la salud física que la población mexicana experimenta en altos grados de angustia psicológica. Esta conexión somete a dichos trabajadores a una violencia psicológica por su identidad de alteridad en relación con los otros.

Los efectos de la discriminación tanto racial, social y por condición migratoria se experimentan en el desarrollo del trabajo sin reconocimiento social y en condiciones de desigualdad en comparación con los trabajadores que poseen permiso de trabajo o estatus de residencia. Los trabajadores indocumentados, tanto empleados de servicio, trabajadores agrícolas y del servicio doméstico, descubren por sí mismos la valía de su cuerpo como el único capital intangible de su fuerza física, se someten voluntariamente a trabajar en una serie de empleos inestables e irregulares. Empleos que normalmente requieren de personal indocumentado como una alternativa de empleo a bajo costo que no constituye ningún tipo de relación obrero-patrón. El trabajador mexicano indocumentado se somete fácilmente a vivir explotado, explota su cuerpo al extremo, porque cotiza el tiempo en ganancias económicas, aunque el desgaste físico y psicológico implique repercusiones en una calidad de vida deficiente y en la alteración de su estado mental y físico (Coburn, 1975).

En este mismo sentido, Sayad (2002: 238-231) afirma que el inmigrante descubre la individualidad a través del propio cuerpo como órgano o utensilio de trabajo, socialmente definido como un cuerpo extraño, en el que como individuo su primacía es “ser y estar trabajando”. Por eso, para un inmigrante su cuerpo está sometido a la dependencia del trabajo. Como empleado, se percibe como una máquina, sin sentimientos ni emociones, lo cual se traduce en una tensión crónica y resulta en un malestar que lleva a la depresión.

De igual forma, Quaranta (2003: 67-68) refiere que la antropología ha puesto en evidencia que el cuerpo no es sólo una entidad biológica y material, sino más bien el producto de procesos sociales, históricos y culturales. La cultura de explotación que viven hace una remembranza de la época de la Colonia, donde aparece “el cuerpo dócil de la diferencia” (Bhabha, cit. en Taliani & Vacchiano, 2006: 22), por eso los migrantes forjan sus cuerpos, rediseñan la superficie externa, los modifican internamente, determinando gestos, posturas y movimientos. Ya que el ejercicio sobre los cuerpos de los dominados asume grados y formas diferentes de expresarse porque están en la disposición de la voluntad de los otros, que mantienen el poder económico o político (Collín, 2008: 161).

La violencia es entendida como “el particular tipo de violencia que viene ejercitada en modo indirecto, que no tiene necesidad de un actor para ser ejecutada, que es producto de la organización social misma, de sus profundas desigualdades y que se traduce en patología, miseria y mortalidad” (Farmer, 2006: 21). Esta violencia es agresión que se inscribe en el cuerpo de los migrantes cotidianamente “en contra de su lengua, cultura y en los símbolos de las formas de humanidad más débil”. Así lo afirmó Fanon en 1956: “la cuestión del racismo es una técnica de represión con lo cual cualquier pueblo explota—atropellando valores, lengua, modo de vida—por otro pueblo, que tiene la ventaja económica” (Fanon, cit. en Taliani & Vacchiano, 2006: 60). Por eso se percibe que los migrantes no son los mismos al salir de sus lugares de origen que al regreso; retoman una postura diferente y nos cuestionan indirectamente a los que nos dedicamos al estudio de las migraciones, que tenemos que tomar consciencia de que el migrante, sobre todo en condiciones de indocumentado, ha sido estigmatizado como “‘esclavo’, ‘salvaje’, ‘primitivo’, ‘decolonizado’ y ‘clandestino’ en la trama de su sufrimiento individual” (*loc. cit.*). Estos estigmas se experimentan nuevamente como un dominio que el cuerpo físico asume y se transforma en la única vía para comunicar el malestar individual y el malestar social de su grupo de pertenencia.

## Metodología

La presente investigación es de tipo cualitativo, resultado de un trabajo realizado durante varias etapas. El objetivo del primer estudio que realizamos en las comunidades de expulsión de los municipios de Santa Ana Chiautempan y Tlaxcala fue conocer y analizar los posibles trastornos psicológicos que sufren los miembros de las familias migrantes que permanecen o regresan a las comunidades de origen. La muestra estuvo representada por 25 familias: 25 hombres y 25 mujeres.

Con base en los resultados obtenidos, proseguimos con la segunda etapa siguiendo la metodología transnacional de dar seguimiento al trayecto migratorio de las 25 familias desde la comunidad de origen hasta el lugar de destino: Costa Mesa, Oxnard, Huntington Beach, Santa Ana y Westminster, que son sedes de residencia de la mayoría de la población tlaxcalteca. Con el objetivo de complementar la investigación inicial, nos propusimos conocer los factores psicosociales que influyen en el desarrollo de determinados trastornos y que alteran la salud mental de los migrantes tlaxcaltecas en territorio estadounidense.

## Contexto transnacional laboral

Desde el Programa Bracero (1942-1964)<sup>4</sup> a la fecha, Oxnard es la zona de recepción a la que llegan por tiempo determinado o indeterminado la mayoría de los trabajadores de esta muestra, posteriormente otros se desplazan a las ciudades de Costa Mesa, Huntington Beach, Westminster y Santa Ana, California. Oxnard es el paso obligado para los indocumentados que en su mayoría provienen del medio rural: campesinos que se dedicaban al trabajo agrícola<sup>5</sup>, en sus comunidades de origen, éstos son contratados informalmente para las actividades del campo agrícola en los ranchos o invernaderos. Viven hacinados en galeras de los ranchos o en casas de la periferia de la ciudad de Oxnard, en edificios viejos en condiciones insalubres ya que en un solo departamento o casa habitan hasta 15 personas.

Esta situación es totalmente contradictoria a lo que un campesino espera encontrar en el llamado “país de las oportunidades”, pues cuando decide migrar tiene como objetivos trabajar y pagar el préstamo del viaje, enviar a la familia para lo indispensable. Su ilusión de trabajo se convierte en una frustración, debido a que desconoce las condiciones del nuevo espacio social, tanto de la casa que habita como del lugar de trabajo, no habla inglés; por tanto, está dispuesto a trabajar en lo que sea sin límite de horario, durante las 24 horas del día.

Sus relaciones sociales se pierden, ya que cada migrante tiene diferentes trabajos durante todo el día o parte de la noche, además de vivir bajo condiciones de ocultamiento y huida; su vida personal se transforma, vive silenciado buscando trabajo ocasional en otros lugares con conocidos o paisanos, así se convierten en trabajadores invisibles y nulificados, en lavaplatos de restaurantes, jardineros improvisados o peones asalariados.

Yo vengo dos veces al año aquí a Oxnard, otras a Fresno a la cosecha de la uva, pero es pesado porque siempre

<sup>4</sup> El Programa Bracero movilizó a 4,646,199 braceros, aproximadamente (Morales, 1987).

<sup>5</sup> Cuando me refiero a los campesinos no pretendo homogeneizar el origen de éstos, ya que no todos viven características semejantes que los cataloguen como tales. Algunos son propietarios ejidales de los terrenos que cultivan, mientras que otros siempre se han contratado como peones asalariados. Independientemente de su posición social, al llegar a Estados Unidos se enfrentan a condiciones adversas que les produce una herida personal al percibir que sus valores culturales no coinciden con las demandas laborales que les piden los capataces de los ranchos, cuya exigencia es trabajar y producir sin importar sus valores, ideología y filosofía de vida (Fromm & Maccoby, 1992).

me tengo que pasar solo. Ya aprendí el camino, pero te malpasas [no comen en un horario fijo] en tus comidas. Hay que andar de un lado a otro buscando con quién te quedes. O te puedes quedar en el rancho, pero las galeras no son tan buenas, sufres, te enfermas... (Felipe)

Felipe tiene 32 años de edad, desde hace 10 años emigró de manera indocumentada. A través de las actividades que realiza en el trabajo agrícola establece contactos laborales “verbales”, es decir, sin ningún tipo de contrato, con los capataces de los ranchos para trabajar en la cosecha de diferentes productos. Al término de sus trabajos busca “chambitas”, trabajos improvisados que encuentra con el fin de permanecer todo el tiempo con una actividad que le reditúe una ganancia económica, para viajar a México y/o enviar las remesas a su familia. El hecho de trasladarse de un lugar a otro en poco tiempo, como lo exige su actividad nómada, es una desventaja que le propicia altos niveles de inseguridad, tanto laboral como para sí mismo, que se reflejan en desequilibrio de su personalidad.

Otro porcentaje de los sujetos de esta muestra llega en condiciones de analfabetismo, sobre todo en las personas que provienen del medio rural y semiurbano, cuya cultura y educación es diferente, situación que les dificulta su permanencia en los trabajos y la adaptación a la sociedad estadounidense. Las odiseas en relación con las equivocaciones y desorientaciones que viven son múltiples cuando llegan a la sociedad de recepción, por no hablar ni entender el idioma y una serie de gestos y símbolos, lo cual se traduce, tal y como afirman Frigessi & Risso (1982), en un estrés sociocultural. Estas circunstancias se experimentan con sentimientos de inferioridad que poco a poco se traducen en un trauma, que tiene mayores repercusiones en el éxito o fracaso del proyecto migratorio.

Otros sufren inestabilidad afectiva y problemas de tipo económico debido a la exigencia de la liquidación de la deuda que incluye el pago del coyote, los gastos del viaje, el pago de la renta y comida de los primeros meses de estancia en Estados Unidos. Por eso algunas familias, con la finalidad de ahorrar, viven en grupo con otros familiares, amigos o paisanos, en pequeños departamentos en condiciones de hacinamiento, tensión y desacuerdos; en barrios marginados destinados a las viviendas de la población latina, como lo muestra el siguiente ejemplo.

Me vine con mi marido y ya cuando yo llegué ahora con sus líos a donde él de por sí vivía. No dije nada, pero pensé “¿esto es el norte?”. Llegamos a vivir a esa casa muchí-

simos. Había dos recámaras, en una dormían la familia de mi tía. Ella con sus dos hijas y el hijo, y cuando el hijo venía, ella se dormía en el suelo. Nosotros en una camita individual para los dos y luego abajo en la sala dormían quince personas, bueno, la verdad que era horrible [...] Mucha gente le decía a la casa el DIF<sup>6</sup> y así, en verdad, así era porque para bañarnos teníamos que poner las toallas en una fila hasta que te tocara tu turno; luego para el baño había cerca un restaurante pues a veces allá nos íbamos porque era mucha gente. Yo duré dos meses y la verdad no aguanté, entonces ya nos salimos... (Verónica)

Verónica es una mujer joven, con un estatus socioeconómico medio y nivel educativo técnico-profesional. Emigró junto con su esposo después del matrimonio con el objetivo de progresar rápidamente. Su llegada al “norte” no fue lo que esperaba. La desilusión se inició con el hospedaje con un grupo de compatriotas; perdiendo privacidad al habitar espacios físicos en pequeños departamentos que rentaban. Percibía un ambiente intolerante al “vivir amontonados” con familiares y desconocidos que irrumpían en la vida privada de cada uno durante la convivencia cotidiana, lo cual consideraba frustrante, desagradable, insalubre e invasivo.

Aunque esta estrategia de vivienda entre varias familias constituye parte del capital social de estos grupos, por la forma de colaboración comunitaria y de ayuda mutua en el pago de los servicios, el problema de invasión a la privacidad es uno de los factores que más afecta la estabilidad emocional de las parejas, del individuo y de la familia (Martínez, 1999).

Otras condiciones similares vive Gonzalo, quien estudió hasta nivel secundaria en México. Su ocupación desde la adolescencia fue como ayudante en los telares de la ciudad vecina de Santa Ana. Emigró con la ayuda de sus hermanos a la zona de Oxnard, donde siempre ha trabajado en el cuidado de invernaderos. La actividad laboral que realiza no le exige hablar inglés; sin embargo, se siente limitado y devaluado ante su dificultad para expresarse y entender ese idioma, situación que poco a poco va acentuando su aislamiento social.

Pues a veces simplemente como que uno se siente menos que los demás, simplemente porque no habla el idioma. (Gonzalo)

<sup>6</sup> El DIF (Desarrollo Integral de la Familia) es un organismo estatal mexicano de atención social a las familias. En este caso, se emplea para destacar las condiciones de hacinamiento en las que tienen que vivir muchas familias inmigrantes con condiciones económicas deficientes.

Al respecto, Beneduce (2004: 62-63) se refiere a los jóvenes que provienen de zonas rurales o semiurbanas con limitado contacto con el ambiente social que les permita el aprendizaje de la lengua y aspectos del comportamiento de la vida cotidiana; sobre todo teniendo como proyecto el regreso al país de origen. Por lo regular, el apego a la sociedad huésped es parcial y estos migrantes conservan los vínculos afectivos con los suyos y el propio país de origen.

Dentro de este grupo encontramos a la población juvenil que emigra de México a Estados Unidos, exclusivamente para las cosechas de la agricultura, así como a aquellos trabajadores que tienen contrato laboral en diferentes periodos del año y que son reagrupados como grupo laboral en diferentes zonas de trabajo. El sentido comunitario en el que viven les ayuda a llevar con soltura la permanencia en el extranjero. No obstante, y a pesar de esta red protectora, las quejas más frecuentes en relación con el desajuste de la salud se refieren al encierro en sus viviendas y su trabajo, así como a las condiciones inadecuadas para el descanso, la preparación de alimentos, la deficiencia en las condiciones de higiene y los horarios excesivos en las dobles jornadas.

A pesar de todas las vicisitudes y dificultades que enfrentan, el trabajo del migrante tiene una connotación muy particular en el saber hacer de los trabajadores, en sus experiencias laborales, en la forma de organizar su trabajo, en las prácticas laborales, en los valores, las creencias, ideas, imágenes y en el conocimiento ordinario de sus tareas.

### **Trabajo explotación y alteridad**

Llegando me fui a buscar en una calle y el compa dice: “¿y ‘ora?”. Le digo: “no te preocupes, yo le busco”. Y que me voy a una calle como jornalero, [...] Llegan americanos, mucha gente y te dicen: “¿Quieres trabajar?, ¿qué sabes hacer?” No se entiende, uno nomás se sube a las camionetas y vámonos, que a limpiar un jardín, que acomodar algo... [...] Me acuerdo que me daban 50 dólares por día y la comida [...] Después me agarró un vietnamita en la plomería, duré cuatro meses en la calle y ya me daba mis 50, luego me subió a 60 y mi comida igual. Trabajaba de las siete de la mañana a las cinco de la tarde. (Ponciano)

Ponciano, que llega a Santa Ana, California, con el objetivo de trabajar en la industria de la costura, al no conseguir empleo se dirige a la calle 19 de la zona de Santa Ana, donde los migrantes esperan ser contratados sin conocer la ciudad ni a los empleadores, exponiéndose a



todo. Según Ponciano, que coincide con otros informantes, ahí llegan los contratantes que ofrecen por horas o jornada cualquier trabajo.

La cultura migratoria se retroalimenta entre las comunidades receptoras y emisoras a través del envío de remesas, vínculos afectivos, prácticas religiosas y comunicación, circunstancias que complementan la fantasía del éxito económico que los nuevos migrantes desean adquirir al salir del país. Éstos salen sin saber a ciencia cierta qué tipo de trabajo les espera en su condición de indocumentados; además del desconocimiento del idioma, todos llegan a ocupar los llamados “trabajos mexicanos”. Como afirma Chavez (1991), en estos trabajos, como su nombre lo indica, los mexicanos se exponen a trabajar en condiciones de explotación, vulnerabilidad, desventajas y riesgos de todo tipo.

El trabajador mexicano vive con resignación estas circunstancias de explotación, asumiendo condiciones laborales desiguales en todos los términos. Acepta el pago salarial en efectivo por jornada y no por horas como lo cobraría un ciudadano estadounidense; de esta manera, el empleador paga menor de la tarifa establecida, no paga impuestos y no contrata laboralmente al empleado mexicano.

En las mismas condiciones de explotación y usufructo se encuentran las esposas de los inmigrantes que residen en Estados Unidos, cuyo trabajo está vinculado a las condiciones migratorias y al desarrollo del ciclo vital de la familia, este aspecto determina el éxito laboral y las ganancias económicas que regularmente son para la sobrevivencia de la unidad doméstica. La mayoría de las mujeres de esta muestra se dedican al trabajo doméstico limpiando casas, como describe Rosa, quien después de 10 años se reúne con su pareja, viaja a Costa Mesa y su única posibilidad laboral era emplearse en este tipo de actividad.

Y pues lloraba porque decía: ¿A esto me vine al norte?, ¿a trabajar limpiando casas? Cuando yo allá tenía ya mi negocio y mi carrera, corta, pero era mi carrera. Es que cuando uno se viene no sabe a lo que viene [...] Por eso cuando van a México ya llegan viejas. Se desgasta uno [...] Pero cuando me vine pensé, lo más trágico es dejar a mis hijos. “¡No!”, pensé. “¿Dejo a mis hijos o me voy?” Y mejor me vine... (Rosa)

Para algunas mujeres cuyas condiciones de vida y laboral son mejores en México, como el caso de Rosa, el significado que le dan a este tipo de trabajo es de devaluación,

puesto que su carrera laboral en México estaba organizada y era autosuficiente, gozaba de un reconocimiento social y seguridad económica, como dueña de un negocio y como secretaria en el ayuntamiento de su comunidad.

Al reunificar a su familia, este tipo de trabajo es el único para el que puede ser contratada, situación que acepta por las ganancias económicas que adquiere, siendo consciente tanto de la explotación de la que es víctima como de no tener ningún tipo de garantía legal y seguridad laboral. Estas circunstancias de usufructo son frecuentes en la población femenina que vive en Estados Unidos sin documentos, además de que el servicio doméstico se encuentra fuera de las regulaciones estatales.

Las condiciones laborales que viven las mujeres de esta muestra son percibidas con sentimientos encontrados: por un lado, de satisfacción por obtener un trabajo, sea en el campo, en el ámbito doméstico o en el de servicios; y, por otro, sentimientos de frustración e impotencia, porque no pueden ganar lo que desean y están limitadas para un progreso laboral posterior por su condición migratoria de indocumentadas.

Este aspecto coincide con los aportes de Beneduce (2004: 62-63), quien sostiene que dentro de los migrantes está un grupo compuesto por aquellos que buscan una vida mejor, individuos dispuestos a enfrentar las diferencias y contrariedades que encontrarán en el nuevo contexto. Una vez que han alcanzado cierta estabilización en el ámbito económico o profesional y que han adquirido una condición satisfactoria, pueden experimentar sentimientos de nostalgia en confrontación con el país de origen y desarrollar diversas formas de desajuste psicológico más grave.

### ***El cuerpo lacerado por la violencia***

En el contexto transnacional se interrelacionan diversos fenómenos microestructurales y macroestructurales que constituyen el preámbulo para desarrollar determinados trastornos psicológicos, sobre todo debido a las condiciones de violencia, discriminación y explotación; padecimientos que están íntimamente relacionados con las circunstancias que vive el migrante, que van desde el paso de la frontera, tipo de trabajos y horarios, las condiciones de vivienda y la interacción transnacional de la familia de cada uno de los trabajadores. La presencia de estos padecimientos no sólo altera la salud mental de los migrantes, sino que se expresa en una alteración de la identidad, que se percibe en la pérdida o confusión de la realidad y en algunos casos los conduce al deceso de la *locura*.

## a. Locura

Existe un número impreciso de trabajadores que la experiencia migratoria ha conducido al desequilibrio mental manifestado en locura. En México, los estudios en relación con este tema son prácticamente inexistentes; los que se han realizado permanecen dentro del círculo de investigaciones médicas y rara vez son publicados. A pesar de esta limitante, es conocido que muchos emigrantes están “perdidos”<sup>7</sup>, permanecen en la cárcel o en hospitales psiquiátricos diagnosticados como esquizofrénicos o delincuentes. Durand (1994) describe algunos casos en los que la locura conduce a determinados emigrantes a permanecer desaparecidos, cuyas familias los han dado por muertos sin saber a ciencia cierta el verdadero paradero de sus hijos o esposos.

El hecho de realizar una trayectoria migratoria y sufrir un trastorno mental da oportunidad de abrir varias hipótesis que se encaminan a dar un diagnóstico. Dévereux (1972) insistió en las preconcepciones que la sociedad se forma de la locura y que imponen, en cierta manera y desde afuera, la conducta del enfermo, preconcepciones que hacen que la locura sea concebida como “cosa social”, en el sentido dado al término por Durkheim; porque el enfermo se ve obligado a hacerse reconocer como enfermo, a conformar su comportamiento tradicional que se espera de él en su condición de loco. El enfermo tiende a desarrollar determinada sintomatología que permite al médico o psiquiatra a clasificarle en tal o cual categoría nosológica y a moldear sus trastornos según las normas socialmente definidas.

Sin embargo, la locura expresada en un contexto transnacional refleja la posición marginal del sujeto dentro de la sociedad huésped, en la que colaboran al mismo tiempo el que la padece y la sociedad. Desde este punto de vista, el nacimiento de la enfermedad y el fin de ésta forman parte del sistema que conduce a la locura. No obstante, la curación depende exclusivamente de los criterios de la propia cultura a la que pertenece el enfermo (Dévereux, 1959, cit. en Bastide, 1988).

<sup>7</sup> Este es el nombre que se le da a individuos que desaparecen por largo tiempo, definitivamente marcados por un trastorno psicológico o por evitar la vergüenza de la derrota en Estados Unidos. El estado de locura, como expresión de enajenación, trasgresión mental y protesta contra la sociedad, en la que llegan a caer algunos de los miembros de las familias transnacionales se explica, en parte, por el hecho de vivir socialmente tras un escenario de falsas identidades, ambiente de clandestinidad y persecución que experimentan en una alteración de la identidad, carentes de estructura que los proteja y les dé seguridad. La locura como síndrome se manifiesta en la negación de la realidad social que viven y perciben como amenazante.

Por eso es necesario señalar cada caso con particularidad tomando en cuenta la historia del padecimiento, así como la historia del sujeto pues, en algunos casos, “se emigra porque se es inquieto, desorientado respecto a la propia cultura y se enferma porque no es suficientemente adaptado a la nueva sociedad” (Beneduce 2004: 66) [La traducción es propia].

Antes de venirme tuve un sueño. Soñé un ángel blanco que era una muchacha, que la veía y no la podía alcanzar. Entonces, que me decía: “Eres dichoso y afortunado”. Y así me quedé dichoso y afortunado [...] Por eso yo me inclino mucho por la religión, por comunicarme con Dios. El mundo necesita ser salvado de [...] el demonio de las siete cabezas, de las tormentas y de los huracanes, de los terremotos [...] La mente, la mente es poderosa y yo todo lo puedo hacer con la mente, con mi poder, el poder del divino maestro [...] Del poderoso, del otro que está dentro de mí y me dice lo que tengo que hacer [...] El que me ha llamado a salvar, está en mí, lo siento, lo veo, está... (Doroteo).

El presente discurso describe el estado de delirio y crisis de Doroteo, quien refiere que ha vivido experiencias dolorosas, tanto en México como en Estados Unidos. Su historia familiar lo vincula a la vida migrante a temprana edad. Su madre murió cuando él tenía tres años y quedó bajo la responsabilidad de sus cinco hermanos mayores. Emigró a los 12 años de edad para reencontrarse con sus hermanos, quienes vivían en California. Allí estudió hasta nivel de secundaria y posteriormente trabajó como mesero en diferentes restaurantes.

Su adicción a las drogas se hizo presente desde la adolescencia, junto con problemas de tipo judicial por peleas callejeras. Al mismo tiempo, tuvo periodos prolongados de aislamiento social en los que no trabajaba y se dedicaba a dormir, ver televisión y comer. Los hermanos lo catalogaban como “irresponsable y flojo”. En la medida que pasó el tiempo, leía con más frecuencia la Biblia y frecuentaba grupos de índole religioso. Inesperadamente, empezó a verbalizar discursos incoherentes, hasta que decidió ingresar en un grupo religioso (Testigos de Jehová) para dedicarse a la predicación del evangelio.

El tema central de sus discursos era la misión de salvar al mundo a través de él y de sus buenas acciones. Al respecto, De Martino (1972) refiere que el hecho de que el enfermo perciba que es otro, el que actúa en él demuestra que ante la destrucción de sí mismo aparece otro como reivindicación de sí mismo mentalmente.

En este caso, Doroteo se siente invadido por otro; para salvar el mundo, para salvarse a sí mismo dentro de ese mundo interno y externo vacío y caótico, entra definitivamente en esta dimensión de negar la realidad social en la que vive, buscando en el contacto con Dios la seguridad que le ha sido negada en su historia y en una sociedad en la que siempre se sintió discriminado y devaluado. Esta historia es un ejemplo de los enfermos que permanecen negados y olvidados por la sociedad huésped, sin que los familiares puedan hacer algo al respecto dadas las condiciones de ocultamiento que se dan con la migración clandestina.

Por tanto, para los tlaxcaltecas de esta muestra, los problemas de salud que sufren en Estados Unidos están relacionados con problemas de tipo psicológico, que se expresan en diferentes trastornos; pero el problema de mayor trascendencia es el de la locura, ya que la cura de este padecimiento no se analiza en toda su dimensión y se puede dar un diagnóstico parcial e incompleto de dicha enfermedad si no se tiene el conocimiento de las dos culturas (mexicana-estadounidense). Vélez Ibáñez (1999) y Durand (1994) se refieren a la locura como un padecimiento muy particular de los migrantes mexicanos, aunque no especifican si son documentados o indocumentados; sin embargo, dichos síndromes son una expresión clara de la marginación social en la que esta población ha vivido por muchas décadas. La locura es una acción de rechazo, de protesta, por parte de aquellos que están relegados del poder, contra la opresión de las ideologías y los roles sociales (Scout, 1985, cit. en Scheper-Hughes, 2004; Sayad, 2002).

## b. Somatización

Los migrantes mexicanos como extranjeros sufren la desvalorización de la cultura huésped, esta experiencia dolorosa toma el nombre de una enfermedad somática, pues el cuerpo es “instrumento para la inscripción social, como un medio sobre el cual se inscriben símbolos y analogías del mundo social” (Scheper-Hughes, 2004: 283) [La traducción es propia]. Estas expresiones se manifiestan de manera dialéctica, creando tensiones entre la pertenencia y la alienación dentro de la vida social, tienen un límite y una expresión social. Los migrantes considerados en Estados Unidos como pobres, negligentes y despojados de poder recurren a tácticas somáticas y conductas reparadoras que alivien su sufrimiento individual y protesten a nivel grupal.

Estos padecimientos son encarnados en la totalidad de cuerpo-mente y pueden tener varias representaciones según el tipo de personalidad y creencias de quien lo padece.

Isabel es una mujer joven que se dedica a trabajar en el campo llevando comida para los trabajadores que laboran en los ranchos anexos a Oxnard. Refiere que desde que llegó no ha podido progresar por sus enfermedades.

Mira, yo desde que llegué no he podido salir de mis deudas, [...] ya veo uno, otro doctor y no me veo mejor [...] Me da una ansia y yo misma me rasgo los brazos o la cara y eso es siempre los lunes que me voy a los ranchos, ya en la madrugada que me levanto y lloro porque [...] es una desesperación y lo malo es que también mi niña tiene problemas de la piel. (Isabel)

Por tanto, para entender y analizar las enfermedades tanto mentales como físicas que presentan los migrantes, es necesario, tal y como sostiene Beneduce (1997), tomar en cuenta la realidad contextual de la enfermedad, haciendo hincapié en la necesidad de considerar los códigos locales, así como las estructuras simbólicas, ideológicas y sociales del contexto cultural de las ciudades huéspedes en donde se desarrollan determinados trastornos, tales como las dermatitis y la necesidad de querer trasmutar su cuerpo en otras condiciones como acontece a Isabel, que coloca en su cuerpo un síntoma para cambiar de piel, simbólicamente, porque en realidad desea cambiar su vida y regresar a su pueblo natal, en donde se siente libre para vivir usos y costumbres de su cultura.

Yo creo que lo que más te duele es que te discriminen porque no es en todos pero siempre se refieren a mí por mi color, pues soy moreno y no he podido vivir con alguien, cualquier mujer te quiere ver con coche, con dinero y cuando con lo que gano, mejor me la llevo [...] Con mi hermano convivimos, nos hacemos de comer, aunque la familia ya te falte. Y luego pues el trabajo no es tan bueno. Yo baño perros, les pongo su cobijita, los llevo a pasear [...] De veras son mejor tratados que nosotros. (Miguel)

En tanto que Miguel es discriminado por su origen étnico como mexicano y sin documentos, se siente impotente y con miedo para defender sus derechos laborales, condiciones que lo obligan a vivir explotación y marginación social, situación que le genera inseguridad y lo hace vulnerable a todo tipo de abusos por parte de los empleadores, quienes infringen sus derechos pagando en efectivo una cuota menor de lo que les pagan a los nativos. De esta forma pasa inadvertido como trabaja-

dor, sin ningún tipo de ley que lo proteja (Chavez, 1999; Mautino, 1999; Martínez, 1999, 2004). Las consecuencias psicológicas se ven plasmadas en la poca autoestima y valía personal que se manifiestan con rasgos de ansiedad, intolerancia y frustración pero que se conforta trabajando sin descanso.

Otras repercusiones de la presión se presentan en la vida marital, como en el caso de Alfonso, quien tiene 36 años de edad, casado desde hace dos años, con un hijo y que vive en la casa que renta junto con sus padres y otro grupo de conocidos. En el 2004 hereda el negocio de la familia, que siempre ha trabajado en la producción de flores, las cuales vende en los mercados de Oxnard y Los Ángeles. Como dueño, es independiente, no tiene un horario específico de entrada o salida. Refiere que de lo único que se enferma es de presión, porque su trabajo es viajar de una ciudad a otra y rebasa el horario normal de 10 horas de trabajo diariamente.

Aquí todo el tiempo se la tiene uno que pasar para trabajar para sobrevivir. No estamos como en México, lo que presiona es la renta, me entiende. Acá, tengo que trabajar para pagar la renta y en México no trabajo, con que saque para la comida de la semana. La gente no me lo cree [risas], al mes dos mil dólares y nomás tengo un niño chiquito. La renta no es porque viva con él [refiriéndose al papá], no, pago la renta, una camioneta, muebles, teléfono, tele y cable, todo el tiempo para arriba y pa' abajo, si no, no sale. (Alfonso)

—Sí, la no convivencia, porque imagínate, llega y de malas. Tanto estrés. Y si están enojados no se hablan.

—Ya le echas la mano [se refiere a la expresión de afecto a la pareja].

—Quita tu mano porque vengo bien cansado, es la verdad [risas]. Es que yo pienso que es algo lógico, ¿no?

—¿Tú crees que le van a quedar ganas?... [risas, se refieren a tener vida sexual]

—Aquí yo conozco gente en la casa que se llevan un doble turno. Trabajando, ¿tú crees que le van a quedar ganas de... darles la mano a otras personas...? [En todo de doble sentido, tener vida sexual]

—Decía una señora: “es que ya no paraguas...” [risas]. (Pareja Xochimatzi y Pareja Nuñez)

Este síntoma de agotamiento se percibe tanto en hombres como en mujeres y se refleja en la vida sexual de las parejas quienes consideran que el exceso de trabajo es uno de los aspectos negativos que interfiere en la

convivencia y para la cual no existe una solución definitiva, pues las jornadas de trabajo no se pueden disminuir; más bien, es necesario para sobrevivir en una sociedad como la estadounidense.

Tales padecimientos pueden reflejar desorden cuando una sociedad produce una cultura que no está en grado de adecuarse a un mundo que cambia rápidamente, cuyo costo psicológico viene pagado por los ciudadanos más frágiles, “neuróticos culturales”. Mente, cuerpo y contexto social interactúan sincrónicamente en el desarrollo de un padecimiento. Por tanto, los síntomas no dependen exclusivamente de motivos privados, sino que se conjugan con la desorientación provocada por las contradicciones que experimentan los emigrantes, que pagan con la enfermedad mental o disfunciones sociales; según Sicurelli (1986: 66): “quien menos tiene en propiedad y prestigio social, paga el costo psicológico más alto”. Este costo emocional se expresa en desajuste físico y psicológico que presentan los informantes.

## Conclusiones

Los trabajadores indocumentados de origen mexicano, provenientes del estado de Tlaxcala, tienen por único recurso su fuerza de trabajo; su condición de migrantes indocumentados los expone a una explotación permanente debido al tipo de trabajos informales, sin ningún contrato laboral. Empleos inseguros, a bajo costo, que no constituyen ningún tipo de obligación laboral obrero-patrón. Este sistema de explotación coloca a los trabajadores como empleados invisibles, nulificados e ignorados sin ningún reconocimiento.

La violencia impuesta como medida de control y explotación revive las prácticas de los países colonizadores a los colonizados; actualmente, los países industrializados imponen sus normas hacia los países de Tercer Mundo, una poscolonización enmarcada en un contexto de usufructo, en donde la violencia estructural se percibe en individuos y grupos desde la salida de sus lugares de origen hasta la sociedad de destino, misma que se ha invisibilizado y tolerado básicamente por la mutua dependencia.

La violencia generalizada forma parte de la vida cotidiana que los migrantes indocumentados viven tanto en sus viviendas, tipo de escuelas, barrio y condiciones de ocultamiento-huida. Violencia infringida en el cuerpo físico del trabajador representa una metáfora de explotación no sólo individual sino en el cuerpo social, representado por la población migrante.

En esta muestra se presenta la “locura”; dicho síndrome es una expresión clara de la marginación social que los mexicanos han vivido por varias décadas. Y puede entenderse como una acción de rechazo, protesta o como una alienación de la realidad del dominio que viven. Este hallazgo coincide con Vélez Ibáñez (1999) y Durand (1994), quienes refieren que la locura es un padecimiento muy particular de los migrantes mexicanos, aunque no especifican si son documentados o indocumentados.

Los resultados obtenidos de esta muestra no representan la totalidad de la realidad que viven las familias transnacionales mexicanas. Por tanto, los resultados no se pueden generalizar a todas las familias tlaxcaltecas que emigran a Estados Unidos. Sin embargo, los hallazgos logrados son significativos y constituyen la base para abrir nuevos ámbitos y propuestas de investigación en dicho contexto.

## Fuentes

- Bastide, R. (1988). *Sociología de las enfermedades mentales*. México: Siglo XXI.
- Beneduce, R. (1997). *Saperi, linguaggi e tecniche nei sistemi di cura tradizionali*. Torino, Italia: L'Harmattan.
- Beneduce, R. (2004). *Frontiere dell'identità e della memoria. Etnopsichiatria e migrazioni in un mondo creolo*. Milano, Italia: Franco Angeli.
- Brian, K., Hummer, R., Kolody, B. & Vega, W. (2001, november). “The Role of Discrimination and Acculturative Stress in the Physical Health of Mexican-Origin Adults”. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 23 (4), 339-429.
- Bustamante, J. (2000, enero-junio). “Migración irregular de México a Estados Unidos 10 años de investigación del Proyecto Cañón Zapata”. *Frontera Norte*, 12 (23), 7-49.
- Chavez, L. (1991). “The Power of the Imagined Community: The Settlement of Undocumented Mexicans and Central Americans in the United States”. *American Anthropologist*, 96 (1), 52-73.
- Coburn, D. (1975). “Job-Worker Incongruence: Consequences for Health”. *Journal of Health and Social Behavior*, 16, 198-212.
- Collín, L. (2008). *El poder sacralizado*. Tlaxcala, México: El Colegio de Tlaxcala.
- De Martino, E. (1972). *Sud e Magia*. Milano, Italia: Giangiacomo.
- Dévereux, G. (1972). *Saggi di etnopsicoanalisi complementarista*. Milano: Bompiani.
- Durand, J. (1991). *Migración México-Estados Unidos en los años veinte*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Durand, J. (1994). *Más allá de la línea. Patrones migratorios entre México y Estados Unidos*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Durand, J. (1998). *Política, modelos y patrón migratorios: el trabajo y los trabajadores mexicanos en Estados Unidos*. México: El Colegio de San Luis.
- Durand, J. & Rodríguez, P. (1999). *La familia transnacional: Migración México-Estados Unidos*. México: Red de Estudios para el Desarrollo Rural. A. C.
- Farmer, P. (2006). “Un’ antropología della violenza strutturale”. *Ugo Fabietti, sofferenza sociale*, 6 (8), 17-49.
- Frigessi, D. & Risso, M. (1982). *A mezza parete*. Torino, Italia: Einaudi.
- Fromm, E. & Maccoby, M. (1992). *Sociopsicoanálisis del campesino mexicano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, U. (1999). *Pobreza, segregación y exclusión espacial: La vivienda de los inmigrantes en España*. Barcelona, España: Icaria.
- Massey, D., Alarcón, R., Durand, J. & González, H. (1991). *Los ausentes: el proceso social de la migración internacional en el occidente de México*. México: Alianza.
- Mautino, K. (1999). “Immigrants, Immigration Law, and Family Violence”. *Journal of Immigrant Health*, 1 (4), 183-186.
- Morales, P. (1987). *Indocumentados mexicanos*. México: Grijalbo.
- Pellegrino, A. (2000, septiembre). “Las tendencias de la migración internacional en América Latina y el Caribe”. *Revista internacional de ciencias sociales*, 165: 148-162. Disponible en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001238/123852s.pdf>> (consultado el 8 de noviembre de 2005).
- Quaranta, I. (2003). “AIDS, sofferenza e incorporazione della storia a Nso’ (provincia del Nord-Ovest del Camerún)”. *Ugo Fabietti, Corpi*, 3 (3), 43-74.
- Sayad, A. (2002). *La doppia assenza*. Milano, Italia: Raffaello Cortina.
- Scheper-Hughes, N. (2004). “Il sapere incorporato: pensare con il corpo attraverso un’ antropología medica critica”. En Borofsky, R. (Comp.), *L’ antropología culturale oggi* (pp. 281-295). Roma, Italia: Meltemi.
- Sicurelli, R. (1986). *Il folle e l’altro*. Milano, Italia: Guiffrè Editore.
- Taliani, S. & Vacchiano, F. (2006). *Altri corpi. Antropología ed etnopsicología della migrazione*. Milano, Italia: Unicopli.
- Vélez Ibáñez, C. (1999). *Visiones de frontera: Las culturas mexicanas del suroeste de Estados Unidos*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Miguel Ángel Porrúa.
- Zenteno, R. (1999). “Redes migratorias: Acceso y oportunidades para los migrantes”. *Revista Electrónica Semestral*, 1 (1), 229-245.

# El proceso electoral de Jalisco: una sorpresa esperada

Guillermo Ruiz Morales\*  
Guadalupe Arisbeth Ponce Pérez\*\*

Este trabajo analiza las particularidades de la elección de gobernador en Jalisco, ocurrida el 1 de julio de 2012, en la que si bien se cumplieron las tendencias de las encuestas que marcaban como favorito al abanderado del Partido Revolucionario Institucional (partido que ganó la elección), emergió de manera rápida un candidato que al principio no parecía un sólido contendiente, pero que al final provocó una contienda cerrada, marcada por pugnas en el interior de los partidos políticos más importantes en el orden estatal.

**A**l acercarnos al estudio del proceso electoral que se vivió en Jalisco el pasado 1 de julio, se encuentran diversos rasgos que marcaron un proceso competido en el cual el puntero, a pesar de conseguir la victoria, no ganó como esperaba —y como se había vaticinado—, y el candidato que perdió, ubicándose en el segundo lugar, no fue del todo derrotado, en virtud de que su vertiginoso crecimiento le alcanzó para ubicar a su coalición en una posición histórica que nunca había tenido un partido de izquierda en el estado jalisciense. Se cerró la

puerta al esquema casi bipartidista que imperaba.

En la elección de julio de 2012 había algunas certezas mucho tiempo antes de que comenzara, pero el resultado, por demás sorprendente, merece una revisión más profunda para comprender o plantear qué fue lo que ocurrió, por qué unas elecciones que parecían estar en la bolsa del *tricolor*, si bien no se perdieron, mostraron elementos que indican que para ganar una elección no sólo se necesitan recursos públicos vastos y un candidato que, colgado de las encuestas y los medios de comunicación, espere un triunfo, sino que la estabilidad partidista y la elección de candidatos cercanos a la gente y percibidos como ciudadanos esforzados en el ejercicio de sus encargos son recursos que también tienen un peso específico en las contiendas electorales.

La primera certeza que se tenía era que el Partido Acción Nacional (PAN) no continuaría gobernando en un estado considerado como bastión partidista, o bien, que sería una labor difícil de alcanzar. Aunque los militantes panistas se preparaban para conquistar su cuarta victoria consecutiva, la percepción de la gente no estaba a discusión, y si bien existieron varios factores para la caída panista, tal como fue la fragmentación del partido, la razón que resume la dificultad de una nueva victoria era que las últimas administraciones<sup>1</sup> no habían dejado satisfechos a los jaliscienses, especialmente esta última encabezada por Emilio González Márquez, que, llena

<sup>1</sup> Las últimas administraciones estuvieron a cargo, primero, de Alberto Cárdenas Jiménez, y posteriormente de Francisco Ramírez Acuña.

\* Egresado de la Licenciatura en Derecho, ITAM; maestro en Ciencia Política por El Colegio de México.

\*\* Egresada de la Licenciatura en Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional Autónoma de México.

de problemas y corrupción, ha estancado a una entidad que prometía ser punta en tecnología y producción científica, además ha endeudado profundamente al estado, pero, sobre todo, ha alojado al crimen organizado y vuelto violenta a una demarcación federativa que no lo era<sup>2</sup>.

Prueba patente de ello fueron las observaciones que emitió la Auditoría Superior de la Federación, la que señaló que existieron irregularidades por más de 109 millones de pesos en las obras relativas a los Juegos Panamericanos y por mil 601 millones 703 mil pesos del gasto federalizado.

Por su parte, los pasivos del gobierno de Jalisco se han incrementado en un escandaloso 668% al pasar entre 1995 y 2012, de 3,371.9 millones de pesos a 25,907.4 millones de pesos según los datos de Hacienda. Sólo en el lapso de 2007 a la fecha la deuda aumentó en un 205%, ya que en ese año los pasivos ascendían a 8,480.4 millones de pesos. Lo que hereda una entidad profundamente endeudada y con menos crecimiento del proyectado.

En la misma tesitura, Jalisco decreció en su nivel de competitividad, ya que, de acuerdo con el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO), cayó del lugar 11 al 14 entre 2008 y 2010, además de ubicarse como el estado con menor nivel de inversión extranjera directa en relación con su Producto Interno Bruto (Mayoral, 2012).

La entidad tampoco creció en turismo y, actualmente, es una de las más golpeadas por el narcotráfico; está ubicada en el lugar 24 en el factor de seguridad y orden público, y en el lugar 22 en el porcentaje de hogares con alguna víctima del crimen<sup>3</sup>.

Así, ante las cifras contundentes y a pesar de que el gobernador, Emilio González Márquez, desestimaba los resultados de la encuesta levantada por *Proyecta*, la cual arrojaba que 6 de cada 10 jaliscienses querían un cambio de gobierno, era una certeza que al partido en el poder le sería titánicamente difícil conseguir un triunfo electoral y

<sup>2</sup> Justo pocos meses antes de la elección, una ola de narcobloqueos ocurridos como consecuencia de la detención del líder del Cártel de Jalisco Nueva Generación puso en duda la capacidad de reacción del gobierno estatal y los gobiernos municipales, y la pobre videovigilancia con que cuenta la ciudad de Guadalajara. Asimismo, ya en plena campaña, en el marco de la semana del procurador de Jalisco y mientras los aspirantes al gobierno prometían devolver la paz al estado, fueron encontrados los restos de 18 personas mutiladas y decapitadas.

<sup>3</sup> De acuerdo con el análisis realizado por el profesor investigador del Tecnológico de Monterrey CEM, Virgilio Bravo, la posibilidad de que el PAN perdiera la gubernatura era muy alta “sobre todo por un mal gobierno de Emilio González en cuestión de imagen, gestión, corrupción y delincuencia organizada; ya que Jalisco estaba regresando al que era hace 30 o 40 años como refugio de los cárteles”.

que el Partido Revolucionario Institucional estaba destinado para cubrir su lugar (García, 2012).

En segundo lugar se tenía la certeza, o por lo menos así se hacía creer al electorado, que el regreso del PRI era inminente y que, probablemente, regresaría con “carro completo”, lo que en estos tiempos de pluralidad cada vez es más difícil. Hasta hace un año, todo parecía dicho para Aristóteles Sandoval, alcalde de Guadalajara, quien al puro estilo de Enrique Peña Nieto y como miembro del denominado “nuevo PRI”, se preparaba para avasallar la elección sin batalla que le hiciera sombra; se creía que sólo era cuestión de esperar, pues se encontraba en las encuestas arriba de sus contrincantes hasta por 30 puntos porcentuales, sin distinción de partidos o de personalidades.

No obstante, algo pasó en el camino, a tal grado de que aunque la “certeza” se cumplió y el *tricolor*, por medio de su candidato Jorge Aristóteles Sandoval Díaz, regresará, tras 18 años de ausencia, al frente del Poder Ejecutivo estatal, la victoria que se consiguió fue magra y el acelerado crecimiento del candidato del partido Movimiento Ciudadano (MC), Enrique Alfaro Ramírez, en perjuicio del priísmo y por encima del panismo, le propinó una caída estrepitosa a la maquinaria del Partido de la Revolución Institucional que, aunque no tuvo la gravedad para impedir que ganara la mayor parte de los ayuntamientos y diputaciones locales, sí fue lo suficientemente sólida para marcar una tendencia en la Zona Metropolitana de Guadalajara a favor de Enrique Alfaro, quien estará en una situación sin precedente para la izquierda jalisciense.

Enrique Alfaro, alcalde con licencia de Tlajomulco, deshaciéndose de la presión perredista y quedando a la cabeza de un partido pequeño sin derecho a recursos públicos (Movimiento Ciudadano), logró que la contienda fuera tan competida que por momentos parecía que ganaría. Logró poner en duda la “certeza” que, para los estudiosos de procesos electorales y para quienes invierten en materia de elecciones, significaba la victoria de Aristóteles Sandoval.

Derivado de ello, las preguntas que se formulan en el plano político se refieren a dos razonamientos. El primero, que difícilmente podrá ser contestado y no intenta ser desbrozado en estas páginas, va en el sentido de los supuestos y los *qué hubiera pasado*. Es decir, de las condicionales que se sugieren: si la guerra sucia hacia el final de la campaña no hubiera sido tan cruenta en contra del candidato del partido de izquierda; o bien, si la contienda hubiera durado un poco más; si hubiera habido mayor unidad en el interior del PRI o PAN; o incluso si hubiera sido posible que con la alianza perredista, petista y de alianza ciudadana con Enrique Alfaro, le hubiera alcanzado a éste para un triunfo electoral.

Sin embargo, la segunda línea de razonamiento está en los hechos. Y al observar la elección es válido preguntar: ¿qué hizo Alfaro para crecer de manera vertiginosa y quedar a tan sólo cuatro puntos del ganador, emergiendo de un partido menor y con capacidades limitadas de campaña? Y ¿qué ocurrió en el interior de los partidos para influir en los resultados de la elección?

## La unidad interna de los partidos y la selección de candidatos

Un primer motivo que tuvo impacto en el resultado de las elecciones se relaciona con la cohesión que existió en los partidos políticos que protagonizaron las elecciones. Y con la forma en que éstos de manera unida o entre pugnas y lides tuvieron a bien elegir a sus candidatos para buscar la conquista de la gubernatura jalisciense y los demás puestos de elección popular.

La realidad es que los tres partidos mayoritarios en México se enfrentaron a divisiones partidistas que fueron capitalizadas por algunos —específicamente por Alfaro— y determinantes para que otros —el PAN— tuvieran un papel decepcionante en la elección y sus resultados, y, ulterior a ello, también tendrán debido a eso un reto para gobernar —el PRI— con una nueva composición de un Congreso estatal más plural en el que la Zona Metropolitana se diferencia de manera marcada con las preferencias que existen en el resto de la demarcación territorial jalisciense.

Así es que aunque la tendencia es correcta y el estudio de los partidos políticos va más allá de la investigación de unidades cohesionadas, y más bien los partidos se reconocen como agentes plurales y fragmentados, es posible afirmar que la estabilidad que hay dentro de cada partido sigue siendo un factor determinante en los resultados electorales. Ya que las fracciones al actuar de manera unitaria y buscar recursos para sí mismos como un proceso convergente con la estructura general del partido, o, por el contrario, si las fracciones actúan como unidades independientes que no empatan con los fines del partido, producen diferentes efectos en el electorado y su manera de votar (Janda, 1993).

### PRI

El primer caso que se trata en alusión a la unidad partidista es el del partido ganador, el cual, aunque desde temprano en la contienda tenía ya un candidato asegurado, a lo largo del proceso tuvo diversas rencillas por la lucha en la designación a otros cargos de elección popular. El método que

se optó para elegir al candidato priísta consistió en que derivado de la votación de una convención de delegados del partido que se llevaría a cabo el 19 de febrero, saldría un candidato de unidad y los demás, como es costumbre en el seno de ese partido, se ceñirían y sumarían a la decisión (Anda, 2012).

En un principio eran siete los aspirantes: además de Aristóteles Sandoval se contó a Ramiro Hernández, Arturo Zamora, Jorge Arana, Miguel Castro, Héctor Vielma y María Esther Scherman, pero durante una reunión del Comité Ejecutivo Nacional de ese partido se determinó que las opciones ganadoras mayores serían si Sandoval tomaba la batuta como candidato de unidad. Esta decisión constituyó un factor que marcó una pauta para el triunfo priísta debido a que mientras el PRI desde el mes de enero había echado a andar la maquinaria partidista para que Jorge Aristóteles Sandoval Díaz como candidato de unidad se diera a conocer y comenzara a actuar, los otros partidos, tanto el PAN como el PRD, continuaban deliberando acerca de quiénes serían sus abanderados.

La candidatura de Jorge Aristóteles Sandoval se oficializó el 13 de febrero, durante la Convención Estatal para la Elección a Candidato a Gobernador. Y con el mismo método que Enrique Peña Nieto utilizara tras ganar la gubernatura del Estado de México, anunció la firma de 3 mil 500 compromisos ante notario, con la meta de cumplir aproximadamente 500 por año (*Informador*, 2012). Su designación ocurrió en medio de claras muestras de solidaridad dentro de las que siempre destacó la simpatía del líder nacional del partido, Pedro Joaquín Coldwell, quien desde el mes de enero señalaba que las encuestas colocaban a Sandoval muy por encima de la competencia debido a su juventud y experiencia. Asimismo, el líder jalisciense del partido, Rafael González Pimienta, apoyaba al candidato y buscaba concretar la unidad en el interior del PRI para que las demás designaciones ocurrieran sin mayores contratiempos. Pero sin duda, el apoyo principal que tuvo durante su campaña fue el de Peña Nieto<sup>4</sup>, quien aseguraba desde varios meses atrás que su agrupación política recuperaría la gubernatura de Jalisco.

Aunque el PRI ya tenía a un candidato de unidad para la candidatura al seno del partido, había desacuerdos en las postulaciones de las presidencias municipales y las diputaciones locales tal como indicaba el delegado especial

<sup>4</sup> Una prueba de ello es que Luis Videgaray, coordinador de campaña de EPN, declaró que arrancarían la campaña presidencial en Guadalajara porque ganarían Jalisco.



del comité estatal del *tricolor*, Rafael González Pimienta, al enfrentarse a varias impugnaciones. Un caso emblemático es el del precandidato a la presidencia de Guadalajara, Salvador Caro Cabrera, quien reclamó que no le hubieran permitido registrar a una planilla con dos mil seguidores, con el fin de participar en la convención interna de votantes, por lo que exigió que se realizara un proceso de selección apegado a la legalidad y se manifestó frente al Comité Estatal del partido en “Pro Defensa de la Militancia y la Legalidad del PRI en Jalisco” (Gil, 2012).

Aunado a ello, Héctor Vielma Ordóñez, presidente municipal con licencia de Zapopan, también descontento con la forma de designación, el domingo 12 de febrero renunció a su calidad de precandidato a senador propietario por la segunda fórmula de Jalisco, argumentando que el PRI estaba colocando a personas “que no dan la talla” como candidatos a varios puestos (*Informador*, 2012). Ante la renuncia de Vielma, el partido oficializó el registro del diputado federal con licencia, Arturo Zamora Jiménez, y de Jesús Casillas Romero como candidatos de las fórmulas senatoriales.

Así, una vez designados los candidatos a las diputaciones locales, alcaldías y senadurías, las trifulcas internas se dieron a notar con mayor intensidad, a lo que la prensa mencionó que los candidatos a las alcaldías metropolitanas se realizaron con una unidad prendida con alfileres, mismo que se confirmó con las ausencias de personajes claves en la convención del partido. Fenómeno que evidentemente tuvo un reflejo negativo en las urnas, pero no mayor que el de la unidad mostrada por el partido en torno a quien ocupará la gubernatura.

Cabe señalar que la Comisión Política Permanente del PRI aprobó un convenio para coaligarse con el Partido Verde en la elección tanto de gobernador como de alcaldes y diputados locales, por lo que la selección de posiciones se hacía aun más compleja en el ya de por sí enmarañado proceso de selección. Y más aun porque la alianza no fue bien recibida tampoco por todos los pevemistas, y muestra de ello fue que el legislador Jesús Hernández Sánchez y casi un millar de militantes renunciaron al partido para sumarse a Enrique Alfaro.

En el PRI la ventaja de tener temprano a un candidato de unidad para contender por la candidatura fue marcada, porque a pesar de que muchos priístas se separaron para apoyar a Enrique Alfaro y que, incluso, Aristóteles Sandoval tuvo un viaje en febrero a la ciudad de México, en donde se presume pidió al CEN que evitara la deserción de más militantes por falta de operación política del delegado es-

pecial en Jalisco, Rafael González Pimienta (García, 2012)<sup>5</sup>, las huestes del partido, en general, continuaron unidas.

### PRD

El método registrado ante el IEPC para elegir al candidato del PRD fue que se haría a través de su Consejo Político Estatal. Empero, al pretender conformar una coalición, se propuso un método de encuestas por medio del cual se captarían las preferencias de los ciudadanos y, por tanto, la opinión popular dictaría qué candidato sería postulado.

El PRD desde un principio buscó que el candidato que contendiera lo hiciera en coalición para que hubiera paridad de fuerzas ante el priísmo que despuntaba como favorito. Al respecto, Andrés Manuel López Obrador mencionó que apoyaría al candidato que fuera arriba en las encuestas y que, de acuerdo con las preferencias de la gente, tuviera el beneplácito de la opinión pública en la última semana del mes de enero.

Esa tendencia, según la encuesta realizada por el periódico *Mural* para medir las tendencias electorales para gobernador en el Estado de Jalisco, mostraba con claridad, en diciembre de 2011, que si los partidos de izquierda elegían de acuerdo con ese criterio a su candidato, éste ya tenía nombre y apellido (véase Tabla 1). Ello se constataba en las respuestas a la pregunta: “¿Cuál preferiría que fuera el candidato del PRD en las elecciones para gobernador del 2012?” (*Reforma*, 2012).

	<i>Población general</i>	<i>Simpatizantes perredistas</i>
Enrique Alfaro	43%	58%
Fernando Garza	9%	17%
Tonatiuh Bravo	12%	13%
Raúl Vargas	3%	8%
Ninguno	16%	2%
No sabe	17%	2%

Fuente: *Mural*.

En enero la lista de candidatos perredistas se había reducido, ya que el ex alcalde, Fernando Garza, y la ex

<sup>5</sup> En ese sentido, se oficializó que el 2 de abril entraría en su sustitución Eduardo Almáguera Ramírez.

regidora jalisciense, Cecilia Fausto, habían confirmado su declinación como precandidatos. En lugar de ello, Garza buscaría la alcaldía de Guadalajara mientras que Fausto iría como precandidata para buscar una diputación local. De esa manera la contienda por la candidatura quedaba entre Enrique Alfaro Ramírez y Raúl Vargas López.

Existían dudas de que la candidatura fuera otorgada al mejor posicionado, ya que el PRD sólo se había unido a la coalición mediante un posicionamiento público y no de manera formal; y, por otro lado, había discrepancias en la distribución de las diputaciones plurinominales y en la asignación de candidatos a los ayuntamientos, que no permitían que se concretara de una vez por todas la coalición. Al respecto, Roberto López, dirigente estatal del sol azteca, manifestó que para que se firmara el convenio todo debía realizarse con el método de encuesta frente a los intereses partidistas.

Había una pugna entre la dirigencia nacional y la local, debido a que el PRD había anunciado en el plano estatal que no aceptaría la encuesta por la falta de la firma del convenio de coalición, lo cual se derivó del desacuerdo que prevalecía sobre la distribución de posiciones que había que repartir. Así, el presidente perredista en Jalisco manifestó que

La dirigencia del PRD de Jalisco no puede firmar un acuerdo en donde se falta a la voluntad política y se pretende someter a su estructura y militancia a una circunstancia desventajosa en aras de una posible candidatura externa, que se percibe rentable. (Partida, 2012)

Firmar el convenio se hacía más difícil conforme pasaba el tiempo. El Consejo Político Estatal del PRD aprobó, en detrimento de Enrique Alfaro Ramírez, cambios en los lineamientos que expresaban que el equipo del candidato sólo tendría voz pero no voto, cuando el borrador del proyecto negociado no establecía tal limitante. Además se manifestó que la representación jurídico-electoral y financiera del bloque se llamaría Movimiento Progresista de Jalisco.

Elo trajo consigo descontento, en razón de que mientras el PRD tenía un 50% de la representación, el PT y el MC, al mando de Alfaro, tendrían el otro 50% del gobierno de la alianza, lo que consideraban los perredistas como una sobrerrepresentación, al contar con un voto. Así, la situación se llevó a nivel nacional para que los partidos resolvieran.

La falta de acuerdos reinaba entre los representantes de las corrientes políticas que pretendían coaligarse para lograr una representación justa, principalmente, entre los adeptos

al bloque alfarista y los perredistas en cuanto a la definición de varias candidaturas en donde relucía la de Tlajomulco.

La coalición, al borde del colapso porque Enrique Alfaro declaró que no permitiría que el proyecto fuera secuestrado por un grupo en el poder y lamentó que Jesús Zambrano<sup>6</sup> no hubiera puesto atención en el conflicto estatal señalando que ya no hablaría con éste y que ganaría la elección de julio con o sin el apoyo del PRD (Partida, 2012).

En términos *científicos*, tal como Sartori lo explica, la insatisfacción de una fracción o corriente con el modelo de acción imperante en su partido o coalición puede dar lugar a la creación de una nueva formación política (Sartori, 1980) como ocurrió. Así, el 9 de marzo Enrique Alfaro anunció su decisión de romper con el PRD Jalisco y, en consecuencia, se canceló la coalición de las izquierdas bajo el argumento que el PRD obstaculizaba el movimiento. Anunció que continuaría con Movimiento Ciudadano e hizo un llamado a todos los militantes del PRD para que se sumaran a su proyecto.

La disolución de la coalición quedó confirmada oficialmente por el IEPC, para formar una nueva liderada por el mismo Enrique Alfaro, Alianza Ciudadana, el Partido del Trabajo y Movimiento Ciudadano, que contendieran por las alcaldías porque para la gubernatura o diputaciones el tiempo legal ya lo hacía imposible. Fue así que Alfaro quedó registrado como candidato de Movimiento Ciudadano, apoyado también por el PT (Loza, 2012), consciente de que tendría que actuar sin financiamiento público debido a que tanto el MC como el PT habían perdido tal prerrogativa al no alcanzar el mínimo de 3.5% de los votos en 2009. El candidato sabía que la estrategia no recurriría a “los billetes”, sino a una campaña de propuestas y argumentos “con mucha imaginación y pocos recursos” (Gómez, 2012).

Por su parte, ante la crisis el PRD convocó a una reunión extraordinaria de su Consejo Político Estatal para definir a su candidato, en donde con 126 votos a favor y tres en contra se decidió que el ex presidente municipal de Guadalajara (2001-2003), Fernando Garza Martínez, buscaría ser gobernador en las elecciones del 1 de julio.

Al igual que en el PRI, varios líderes y candidatos perredistas migraron al bloque alfarista. Ante ello, Juan Carlos Guerrero, dirigente estatal del PRD, afirmó que nadie se había zafado (Partida, 2012).

<sup>6</sup> En su oportunidad, Alfaro acusó a Zambrano de romper unilateralmente con los acuerdos de la coalición y de tener un doble juego con el líder de facto del PRD jalisciense, Raúl Padilla López, acción que favorecía solamente al candidato priista Aristóteles Sandoval.

## PAN

En el tercer caso, el del panismo, se había propuesto e inscrito ante las autoridades electorales que la candidatura debía resultar de una votación abierta a la población, misma que se llevaría a cabo el 5 de febrero de 2012. Así, se esperaba que para el 5 de febrero (en medio de un puente vacacional y el *Super Bowl*, evento deportivo que tiene gran audiencia), a través de una elección interna el candidato *blanquiazul* a la gubernatura estuviera definido. Al respecto, Miguel Ángel Monraz Ibarra, líder estatal panista, mencionó que cualquiera de los candidatos de Acción Nacional era mejor que Aristóteles Sandoval o Enrique Alfaro. Los aspirantes a la candidatura inicialmente fueron Alonso Ulloa, Alfonso Petersen Farah, Hernán Cortés Berumen y Fernando Guzmán Pérez Peláez, sin embargo, Ulloa no participó en la votación abierta y el proceso se realizó sólo con tres contrarios.

Antes de la contienda interna todos los candidatos se clamaban como próximos triunfadores e incluso Petersen Farah invitó a los demás a declinar por él bajo el argumento de que las encuestas lo favorecían, además de que contaba con el apoyo del grupo Casa Jalisco y gozaba de la aprobación tanto de Emilio González como de Herbert Taylor Arthur, ex Secretario estatal. Sin embargo, la división partidista se evidenció con la respuesta de Guzmán a esa invitación, en tanto que defendió su posición afirmando: “Los de arriba no se bajan, se bajan los que van abajo” (Ferrer, 2012).

La primera encuesta que se realizó ponía a Petersen como un candidato mejor posicionado frente a Sandoval y hacía patente el empecinamiento de Guzmán por convertirse en el abanderado panista. Sin embargo, lo que ocurrió es que después de la votación del 5 de febrero Guzmán Pérez Peláez, quien se identifica con los grupos más conservadores del PAN, resultó el virtual candidato en una jornada electoral que se distinguió por estar plagada de acusaciones de irregularidades y acarreo de personas a centros de votación.

El descontento de Petersen Farah<sup>7</sup> no se hizo esperar y desconoció a Guzmán Pérez Peláez como el candidato,

<sup>7</sup> En el mismo sentido Salvador Cosío, presidente de la Asociación Conciencia Cívica, le dio la razón a Alfonso Petersen al presentar denuncias en contra de Fernando Guzmán Pérez Peláez en las que se sostenía que había utilizado recursos de la Secretaría General de Gobierno y de haber integrado su equipo de campaña con personal que se mantenía en la nómina de la dependencia estatal pero que no se presentaba a laborar.

advirtiendo que el proceso electoral no terminaría hasta no saber el resultado de la impugnación que había interpuesto ante la Comisión Nacional de Elecciones del PAN (Informador, 2012). A diferencia de Petersen, Hernán Cortés Berumen sí avaló la victoria del candidato con votos en las urnas y se sumó a su proyecto. Poco más de una semana después la Comisión Electoral del PAN confirmó el triunfo de Fernando Guzmán Pérez Peláez en la contienda interna (véase Tabla 2).

Precandidato	Votos	Porcentaje
Fernando Guzmán Pérez P.	47,236	38.18%
Hernán Cortés	40,629	32.84%
Alfonso Petersen Farah	35,860	29.98%

Fuente: *Milenio Jalisco*, 14 de febrero de 2012.

Las cifras, de acuerdo con versiones de prensa, no eran confiables, pues se presumía que Guzmán únicamente había ganado por 420 votos y no había conseguido la votación calificada (que exigía que el ganador tuviera más del 50% de los votos, o bien, más del 37% de los votos y cinco puntos porcentuales de diferencia sobre el segundo lugar) como indicaban los datos de la Comisión Estatal Electoral (*Mural*, 2012).

Aun así había que esperar la impugnación interpuesta por Petersen ante el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación SUP-JDC-184/2012 turnado a la Magistrada María del Carmen Alanís Figueroa (Ramírez, 2012). Posteriormente, el presidente estatal del partido, Miguel Ángel Monraz Ibarra, en contraste con todo lo ocurrido, descartó que hubiera resentimientos entre los precandidatos panistas de las contiendas internas, refiriéndose a la existencia de rencillas en otros partidos, según él porque ellos eligen de manera democrática a sus candidatos.

Con esa tónica, las impugnaciones fueron resueltas y se confirmó la candidatura de Fernando Guzmán<sup>8</sup> un mes y siete días después de la elección interna, quien contaría con aproximadamente 16 millones para su campaña de los 64 millones de pesos asignados para todas las contiendas estatales panistas.

Entre divisiones y pugnas algunos panistas también salieron del partido para formar parte de las filas alfaristas,

<sup>8</sup> Aunque para muchos, entre de los que se encontraba el gobernador, no era el mejor candidato. Por ejemplo para Julián Andrade, del diario *La Razón*, el PAN escogió mal y pagaba las consecuencias con la desfondada de su postulante.

tal como lo hiciera el diputado local Ramón Demetrio Guerrero, quien fuera presentado como el aspirante a la alcaldía de Puerto Vallarta por el PT y Movimiento Ciudadano. Pero las diferencias internas tuvieron su punto crítico el 28 de mayo después de que el presidente del PAN en Jalisco, Miguel Monraz Ibarra, diera a conocer la expulsión de 46 militantes por prestar apoyo a otros grupos políticos, dentro de los que se encontró el mencionado Demetrio Guerrero.

## El factor Alfaro

De esa manera, entre dimes y diretes, los principales partidos más el Movimiento Ciudadano –que será la segunda fuerza política– ya tenían a su “gallo” para la gubernatura<sup>9</sup>. Pero mientras el PRI, el PAN y el PRD habían cedido personajes importantes al bloque que conformó Enrique Alfaro, el candidato del MC se fortalecía y aprovechaba el éxodo masivo de nuevos aliados a su proyecto.

Un ejemplo de las adhesiones al proyecto de Alfaro conforme avanzaba la contienda es la del dirigente del Comité Municipal del PRI en Tlajomulco, Carlos Jaramillo, quien junto con otros 160 militantes del partido y tres de los cinco precandidatos a la Alcaldía de Tlajomulco, se sumaron también al candidato del MC. Asimismo, es importante señalar el caso de Salvador Caro Cabrera, quien fue ungido por el MC en pos de la presidencia municipal de Guadalajara. Cuando Caro se separó del PRI dijo que era “tiempo de iniciar algo nuevo, de cambiar la historia de Jalisco y que eso se hace luchando por los principios, porque haciendo así jamás tendría algo que perder” (*Milenio Jalisco*, 2012).

Era un hecho que antes de comenzar las campañas el candidato de MC había crecido porque parecía el candidato más congruente, ya que lo que había ofrecido y cumplido durante su administración en Tlajomulco, tenía concordancia y sus propuestas eran innovadoras. Ello se demuestra en cifras, verbigracia, al consultar los resultados de la primera encuesta realizada por el periódico *Mural*, el jueves 2 de febrero del año en curso (véase Tabla 3).

<sup>9</sup> Es pertinente señalar que antes de que se cumpliera el plazo pectoratorio para inscribir candidatos a gobernador en Jalisco, a las 12 de la noche del jueves 15 de marzo, el partido Nueva Alianza registró a la maestra María de los Ángeles Martínez Valdivia como su abanderada (*Milenio Jalisco*, 2012).

**Tabla 3**  
**Preferencias por partido político en la primera encuesta levantada**

PRI	PAN	PRD	PVEM	PT	MC	PANAL
36%	24%	8%	4%	2%	2%	1%

Nota: En ese momento se consideraba que Enrique Alfaro contendría en coalición con el PRD y en el PAN se realizó el mismo ejercicio con los tres candidatos. En todos los ejercicios el PRI parecía un claro ganador, tal como lo dicen las cifras.

Fuente: *Mural*, 2 de febrero de 2012.

Y al cotejarla con la encuesta realizada y publicada por el diario *Milenio Jalisco* menos de un mes después, el 24 de febrero, en donde ya se mostraba un claro repunte de Enrique Alfaro. Los datos señalaban que si las elecciones fueran en aquella fecha, Aristóteles ganaría con 40.6%, Guzmán Pérez Peláez sería segundo con 30.3%<sup>10</sup>, mientras Alfaro amasaría 21.1% de la votación. A lo que los diferentes partidos reaccionaron con actitud positiva.

Aunque un rasgo que ya circunscribía la manera en que se comportaría el electorado desde la primera encuesta era que al desagregar a los candidatos de sus partidos Enrique Alfaro casi duplicaba el porcentaje que de manera conjunta reunían el PRD, el PT y Movimiento Ciudadano. Y además indicaba que Alfaro era casi el doble de popular que Raúl Vargas (52% de reconocimiento por 27%).

Un aspecto que no se puede perder de vista es que, según la encuesta realizada por el periódico *Mural* a principios de marzo, el Partido Movimiento Ciudadano era el segundo que menos opinión despertaba entre los ciudadanos, por lo que la llegada del candidato con el porcentaje mayor en imagen favorable (44%, por encima del 33% de Sandoval) fue una fusión que rindió frutos al catapultar al partido y su candidato al segundo lugar de la elección y darle una imagen a un partido con pocas opiniones en torno a él (véase Tabla 4).

El 29 de marzo la encuesta publicada por *El Universal* era muy favorable a Sandoval y por ello se percibía difícil un repunte significativo de algún otro candidato. Por su parte, la encuesta Indicadores S.C., aunque ponía a Sandoval con menos ventaja, también mostraba que la tendencia era clara (véase Tabla 5).

<sup>10</sup> Al respecto, Gustavo Madero, líder nacional del PAN, vaticinó en una comida denominada de “La Unidad” que la elección jalisciense sería entre los aspirantes del PRI y el PAN, arguyendo que el PRD perdía fuerza entre las preferencias electorales. Al tiempo que mostró su apoyo al candidato Fernando Guzmán.

**Tabla 4**  
**Percepciones acerca de los partidos políticos**

	Positivas	Negativas	Sin opinión	Diferencia
PRI	65%	28%	7%	+37
PAN	60%	32%	8%	+32
PRD	47%	40%	13%	+7
PVEM	44%	37%	19%	+7
PT	26%	25%	49%	+1
Movimiento Ciudadano	23%	31%	46%	-8
PANAL	33%	35%	32%	-2

Fuente: *Mural*.

**Tabla 5**  
**Resultados de encuestas**

Encuesta	Aristóteles Sandoval (PRI)	Fernando Guzmán (PAN)	Fernando Garza (PRD)	Enrique Alfaro (MC)	María de los Ángeles Martínez (Panal)
<i>El Universal</i>	49.3%	29.3%	7.6%	12.7%	1.1%
Indicadores S. C.	41%	28%	6.7%	22.8%	1.2%
<i>Milenio Jalisco</i>	44.4%	30.4%	7.4%	5.9%	0.2%
<i>Mural</i>	46%	28%	4%	20%	2%

Fuentes: *El Universal*, 29 de marzo de 2012; *Indicadores S. C.*, 29 de marzo de 2012; *Milenio Jalisco*, 26 de abril de 2012; *Mural*, 20 de mayo de 2012.

Pero de ello se desprende el cuestionamiento que hemos planteado: ¿Qué ocurrió para que Alfaro tuviera una escalada drástica y cerrara la elección? ¿Cuáles fueron los factores para que tuviera una contienda tan exitosa?

## Sus apoyos

La primera razón es el apoyo que tuvo de diversas fuentes, ya que aunque podemos decir que su campaña no contó con recursos públicos, sí contó con recursos privados y las cúpulas empresariales estuvieron de su lado. El Consejo de las Cámaras Industriales (CCIJ), en un 61%; la Coparmex, 71%; COMCE 41%; 47% del CAJ y la Canieti, en 43% (Torres, 2012).

Con ello se explica que el CCIJ desde febrero hubiera publicado un documento en donde se exhortó a la población a tomar en cuenta algunos puntos importantes a la hora de emitir su voto para que fuera razonado y destacó la importancia de la experiencia de los candidatos en un cargo y su cumplimiento; además del conocimiento

del lugar que pretenden gobernar para que conozcan las necesidades de la sociedad para que puedan establecer un plan de acción en el que describan la forma de llevar a cabo sus propuestas. Virtudes que, precisamente, favorecerían al alcalde con licencia de Tlajomulco.

Por otro lado, Andrés Manuel López Obrador ante 15 mil personas reafirmó su posición de simpatía hacia el candidato y le dio la espalda a Fernando Garza. Pero, el apoyo que tenía Alfaro iba más allá, en concomitancia con la gran amplitud que tenía su proyecto ya que además de contar con partidarios del MC, PRI, PAN, PRD, PVEM, Panal y PT (y hasta de la agrupación política estatal Socialdemocracia), contaba con la aprobación del mismo gobernador panista, quien tras no haber podido imponer a su candidato en la persona de Alfonso Petersen Farah; había decidido apoyar al candidato de Movimiento Ciudadano. En ese sentido, Raúl Espinoza Martínez, ex secretario general de gobierno, instó a los panistas a votar por Alfaro, argumentando que al gobernador le gustaría que se colocara en posición de competir por la gubernatura. Les pidió que realizaran un voto útil (Torres, 2012).

Al respecto, se afirma que el desplome de la campaña de Fernando Guzmán<sup>11</sup> fue proporcional al crecimiento de Alfaro, en razón de que Emilio González Márquez y parte de su gobierno operó en contra de la candidatura del PAN para desplazarlo a un histórico tercer lugar en la conquista de la gubernatura. Del mismo modo podemos mencionar que existió una relación con cierta proporcionalidad en la cohesión interna de los partidos, ya que mientras más miembros se separaban y creaban grietas en los diferentes partidos políticos mexicanos; la agrupación alfarista crecía y se hacía más y más sólida. Se puede decir al respecto que el voto de los jaliscienses a Alfaro fue plural y que vino de varias franjas tanto sociales y políticas como geográficas; y que su figura como candidato aglutinador fue importante porque dejó claro que en su proyecto de gobierno habría cabida para los distintos mosaicos ideológicos y políticos.

<sup>11</sup> Incluso, ante el desplome de Guzmán durante la campaña se comentó que había un acuerdo para bajarlo de la elección y, ante su negativa, el coordinador de su campaña, Jorge Sánchez, quien es considerado como un panista leal a Emilio González, renunció. Lo que fue un signo del retiro de los apoyos del Ejecutivo estatal al candidato. En contraste, Gustavo Madero, presidente del CEN, acudió a la entidad para reiterar la posición del candidato panista.

## La campaña alfarista

Mientras que la campaña de Enrique Alfaro se enfocó en que debía crecer de forma acelerada, la de Aristóteles Sandoval se concentró en que cayera lo más lento posible. Así, la campaña alfarista que tenía como uno de sus principales ejes la seguridad se alzó como un proyecto ciudadano que hacía ver que la imagen y ventaja que tenía Sandoval no eran inalcanzables.

De tal suerte, su campaña se enfocó en buena medida al sector popular sin dejar atrás al sector empresarial que lo apoyaba. Visitó tianguis, se reunió con estudiantes, estuvo en hospitales, pero de igual manera tuvo encuentros con empresarios y consideró importantes los temas de crecimiento económico y mejoras en la competitividad.

De la mano de su buen antecedente en el gobierno de Tlajomulco de Zúñiga, que era su principal carta electoral, creció rápidamente entre la opinión pública. La estrategia tuvo impacto en los estratos humildes como un rumor, según relata Rafael Valenzuela, responsable de comunicación de Alfaro. Tal rumor se basó en que se difundiera que Enrique Alfaro cumplía y tenía proyectos eficientes. De esa manera el rumor se propagó desde Tlajomulco hasta la Zona Metropolitana de Guadalajara y Alfaro comenzó a verse como una certeza.

De la misma manera la simpatía por el candidato trascendió en diversos grupos de la población (estudiantes, empresarios, reporteros, amas de casa, entre otros), los cuales expresaban su preferencia con desodorantes para automóvil, tarjetas aromáticas y calcomanías, que entre las propuestas innovadoras de la estrategia, significaban que “huele a cambio”. Un cambio que era visto como una nueva apuesta.

Fue una campaña “fresca”, que se basó en la comunicación, en la cual se mencionaban “las ventajas del pelón” (Torres, 2012) frente a la imagen de Aristóteles Sandoval (pelón vs. copete), haciéndose ver como un “ciudadano comprometido” y cercano a la gente. Ello, en contra de la mercadotecnia y la política de la imagen para lograr que la gente se riera de la política y le quitara el ingrediente de la solemnidad a la elección y a la misma política al reírse de sí mismo. Así, se propuso a interesar a la gente a través de un gobierno que fomente su participación y escuche a las personas. Por ejemplo, al visitar mercados, las promesas que se hacían aunque eran menores, eran congruentes y en ocasiones simplemente consistían en mencionar que era

indispensable limpiar las calles y que teniéndolo en cuenta se iba a hacer.

La campaña también tuvo efectos positivos en las redes sociales<sup>12</sup> y fue inclusiva. Se decidió comenzar con el mensaje: “ayúdanos” (Gómez, 2012) y; posteriormente, se acuñó la frase “cueste lo que cueste”, la cual, para el comunicador de Alfaro significaba retomar la obligación del Estado para que dejara de hacerse el tonto y cumpliera con sus obligaciones básicas, tal como lo es la seguridad de los ciudadanos.

Aunado a lo anterior, Alfaro planteó un gobierno compartido a lo que llamó “gobierno de coalición”. Y recorrió los 125 municipios del estado para convencer a la gente de a pie que no es posible estar gobernados siempre por malos o por los peores, sino que había más opciones una vez que se había roto el bipartidismo en Jalisco. Cabe destacar que su retórica, que contrastaba con la de los demás candidatos, funcionaba: en el primer debate fue el mejor calificado, al obtener un 8, por un 6 de Sandoval y por arriba del 4.8 y el 4.6 con el que fueron calificados Guzmán y Garza, respectivamente, por el periódico *Mural* (*Mural*, 2012).

En la primera semana de junio Alfaro, apoyado en encuestas realizadas de manera interna, declaró que ya estaba arriba que Sandoval por un punto y, aunque se refería a la Zona Metropolitana, era un precedente que auguraba que la contienda se cerraría. En suma, la campaña había funcionado.

## La guerra sucia

Incluso desde antes de que comenzara la campaña los distintos aspirantes sabían que la guerra sucia sería un factor en el desempeño de sus contrincantes —y de ellos mismos—. Así pues, desde que Aristóteles Sandoval recibiera la constancia del IEPC para su registro, aprovechó para decirles a sus adversarios que el proceso electoral no fuera utilizado para hacer una guerra sucia porque esa determinación poco le abonaba al voto. En esa tesitura, 24 organismos que incluyen universitarios, empresarios, sindicatos, vecinos, transportis-

<sup>12</sup> Alianza Ciudadana, aliado de Alfaro, también tuvo actividad en las redes sociales y realizó sondeos preguntando a la población: ¿Por quién vas a votar a gobernador de Jalisco? A lo que de un total de 85 mil votos, 43 mil 667 favorecían a Alfaro, 28 mil 187 a Sandoval y sólo 14 mil 88 a Fernando Guzmán.

tas, abogados, etcétera, lanzaron una campaña en favor del voto inteligente y en contra de la guerra sucia con el fin de elevar el nivel de argumentación de los aspirantes a los diferentes cargos públicos en el estado y erradicar prácticas desleales, injustas y manipuladoras (Velazco, 2012).

Sin embargo, ni las advertencias en la precampaña, ni los organismos pudieron hacer nada y la guerra sucia imperó durante todo el proceso electoral. Esta guerra ocurrió en contra de todos los candidatos en donde incluso se vio comprometida su seguridad. Por ejemplo, narró Aristóteles Sandoval que fue perseguido por camionetas extrañas y, por su parte, Enrique Alfaro descubrió a las puertas de su casa la cabeza de un perro y un mensaje amenazante (*La Jornada Jalisco*, 2012). Empero, continuaron con su labor y este último declaró que los ataques venían por parte del priísmo debido a que ya se habían percatado de la fuerza de su movimiento. Más aún, en junio, presentó una “macroqueja” por la guerra sucia en su contra por parte de Sandoval y el ex rector de la UdeG, Raúl Padilla (Loza, 2012).

Como respuesta Sandoval declaró que no había que polarizar al electorado; que él no había tenido nada que ver en el asunto de la cabeza del perro, los volantes que señalaban el apoyo al aborto o la legalización de las drogas del candidato del MC o de una encuesta telefónica que rumoraba que Emilio González estaba atrás de su campaña (Loza, 2012).

No obstante, Alfaro presentó una denuncia (el 14 de junio) en contra del abanderado del PRI-PVEM ante el IEPC, argumentando guerra sucia en razón de que se realizaron distintas violaciones, dentro de las que se cuentan llamadas telefónicas en las que se explica que Alfaro era un peligro para Jalisco, acusaciones sobre su patrimonio y su vínculo con la Federación de Estudiantes de Guadalajara; además de fotonotajes de él con cara de Adolfo Hitler o Hugo Chávez (Martínez, 2012).

Por su parte, el segundo debate se caracterizó por los ataques en contra del candidato de Movimiento Ciudadano y por tener un bajo grado propositivo. Después, hacia el final de su campaña, envuelto en una serie de acusaciones Enrique Alfaro decidió decirle al electorado “vota feliz”, una frase, que también funcionaría en pro de su campaña pero que no borró todas las cosas ni acciones que se hicieron en su contra.

Dentro de tales acciones también podemos mencionar la manipulación de los medios de comunicación que a través de encuestas desapegadas de la realidad querían influir en el voto ciudadano. Por ejemplo, la encuesta de Comunicación

Estratégica para *Milenio Jalisco* publicada el jueves 26 de abril de 2012 indicaba una inalcanzable ventaja de Aristóteles Sandoval frente a Enrique Alfaro de 44.4% contra 5.9%<sup>13</sup>, mientras que dos meses antes habían calificado a Alfaro con un 21.1%.

Tales resultados fueron engañosos, ya que el periódico *Mural*, a 40 días de la elección, tenía otra percepción muy diferente que sí indicaba el crecimiento de Alfaro.

En suma, existen varias fuentes que documentan las acciones de las que fue objeto Alfaro. Tales acciones no cesaron hasta el 1 de julio, incluso, Valenzuela señala que horas antes de la elección se hicieron medio millón de llamadas que despertaban a las personas a horas inapropiadas para pedir el voto por Alfaro (Gómez, 2012). No obstante, sea o no posible probar la guerra sucia, es imposible determinar en que medida fue afectada la campaña del candidato de MC. Pero lo que es un hecho, es que en cifras, el candidato sí dejó de crecer según lo afirma su equipo de comunicación.

## Resultados electorales

No obstante, no se debe perder de vista que a pesar de la súbita escalada del candidato de MC, la realidad fue que el *tricolor* conquistó la elección, y su regreso al poder después de tres administraciones panistas será respaldado con la mayoría de las presidencias municipales, del Congreso local y senado, el mayor número de las diputaciones federales (véanse Tablas 6, 7, 8 y 9).

**Tabla 6**  
**Resultados de la elección de gobernador**  
**(Jalisco, 2012)**

Candidato/ partido	Número de votos obtenidos	Porcentaje
Aristóteles Sandoval Díaz (PRI-PVEM)	1,309,466	38.67%
Enrique Alfaro Ramírez (MC)	1,161,622	34.31%
Fernando Guzmán Pérez (PAN)	672,904	19.87%
Fernando Garza Martínez (PRD-PT-AC)	115,431	3.40%
María de los Ángeles Martínez (PANAL)	46,363	1.36%
Votos nulos	77,829	2.29%
No registrados	1,774	0.05%
Total	3,385,389	100.00%

Fuente: Elaboración propia con los resultados del IEPC-Jalisco.

<sup>13</sup> La encuesta incluso fue criticada por Andrés Manuel López Obrador durante su visita a Jalisco. Y del mismo modo, cuestionada por Alfaro.

**Tabla 7**  
**Número de municipios conquistados por partido (Jalisco, 2012)**

Partido político	Núm. de municipios obtenidos
PRI-PVEM	87
PAN	22
PT y MC	9
PRD	5
PANAL	2
total	125

Fuente: Elaboración propia con los resultados del IEPC-Jalisco.

**Tabla 8**  
**Resultados de la elección de diputados locales (Jalisco, 2012)**

Distrito	Partido ganador
DISTRITO I	PRI/PVEM
DISTRITO II	PAN
DISTRITO III	PAN
DISTRITO IV	PRI
DISTRITO V	PRI/PVEM
DISTRITO VI	PRI
DISTRITO VII	MC
DISTRITO VIII	PRI
DISTRITO IX	PRI
DISTRITO X	PAN
DISTRITO XI	PRI
DISTRITO XII	PAN
DISTRITO XIII	PRI
DISTRITO XIV	PRI/PVEM
DISTRITO XV	PRI
DISTRITO XVI	PRI
DISTRITO XVII	PRI/PVEM
DISTRITO XVIII	PAN
DISTRITO XIX	PRI
DISTRITO XX	PRI

Fuente: Elaboración propia con los resultados del IEPC-Jalisco.

**Tabla 9**  
**Resultados de la elección de senadores (Jalisco, 2012)**

Candidato/ partido	Número de votos obtenidos	Porcentaje
Arturo Zamora Jiménez (PRI-PVEM)	1,410,253	41.36%
Jesús Casillas Romero		
José María Martínez (PAN)	991,176	29.07%
Carlos Lomelí Bolaños (PRD-PT-MC)	770,525	22.60%
Candidato Panal	101,863	2.99%
Candidatos no registrados	2,556	.07%
Votos nulos	133,400	3.91%
Total	3,409,773	100%

Nota: De acuerdo con los resultados del IFE, ocuparán un escaño en la Cámara alta los candidatos del tricolor Arturo Zamora Jiménez y Jesús Casillas Romero; mientras que, por ubicarse en el segundo lugar, alcanzará una posición el abanderado del albi azul como senador de primera minoría, José María Martínez Martínez, primero en la fórmula de su partido.  
Fuente: Elaboración propia con los resultados del IFE.

## Conclusiones

A veces perder la contienda no es perder, tal como fue el caso de Enrique Alfaro, quien a pesar de haber caído en los resultados de la contienda electoral y no haber conquistado la gubernatura obtuvo un millón 161 mil 622 votos que le valieron el segundo lugar en la elección, varios municipios ganados y cinco diputaciones locales para poner a un partido de izquierda en un lugar que nunca había estado. La remontada de Movimiento Ciudadano (antes Convergencia) no tiene parangón y abre paso a un tripartidismo y a la posibilidad de que en las próximas elecciones –aunque es pronto para decirlo– el candidato del Movimiento Ciudadano o algún otro apoyado en él consigan la victoria en Jalisco.

**Tabla 10**  
**Comparativo de los votos obtenidos por el partido Convergencia/Movimiento Ciudadano en las últimas tres elecciones en el estado de Jalisco**

	2000	2006	2012
Juan Hernández Rivas		Antonio Jaime Reynoso	Enrique Alfaro Ramírez
6,920 votos		17,829 votos	1,161,622 votos

Fuente: Gómez (2012).



Asimismo, podemos afirmar que las rupturas en el interior de los partidos fueron capitalizadas por el proyecto alfarista y que, si bien no es necesario que los partidos actúen de manera monolítica y con las mismas ideas o ideales, sí es necesario que de cara a las elecciones los partidos mantengan la mayor cohesión posible, por lo menos en su postura oficial, como de alguna manera lo hizo el PRI en torno de un candidato de unidad. Lo contrario provocó que la sorpresa en las elecciones en tanto lo peleado de sus resultados, no fuera realmente una sorpresa sino un efecto esperado de conjuntar a varios actores con un fin común en una campaña bien lograda.

El Partido Acción Nacional perdió la elección porque dividió su fuerza entre apoyar al panista conservador que eligieron como candidato y al ex alcalde de Tlajomulco de Zúñiga, por lo que habrá de replantearse. Y el priísmo se verá frente a un gobierno más plural en donde no contará con la simpatía mayoritaria de la Zona Metropolitana de Guadalajara y sus alrededores, fenómeno que deja a Enrique Alfaro en una posición inmejorable para tener injerencia en las decisiones de gobierno en aras del crecimiento de su proyecto.

Así, podemos afirmar que, en ocasiones, los resultados positivos de gobierno, aunados a una buena campaña política realizada en torno al candidato que, más allá de ser impuesto, es el candidato que tiene la simpatía de la gente, sí pueden rendir buenos dividendos y cambiar tendencias electorales. Ello por mucho que se tengan certezas preelectorales.

Y sin dejar de lado que sin sorpresa lo esperado ya era el triunfo del PRI y su indiscutible regreso al Poder Ejecutivo estatal y a la mayoría en el Congreso jalisciense, los senadores y los municipios de aquella entidad.

## Fuentes

- “Aristóteles toma el control de la dirigencia estatal del Revolucionario Institucional” (2012, 6 de marzo). *La Jornada Jalisco*. Recuperado de <<http://www.lajornadajalisco.com.mx/2012/03/06/aristoteles-toma-el-control-de-la-dirigencia-estatal-del-revolucionario-institucional/>>.
- “Candidata del Panal al gobierno de Jalisco espera obtener 5% de votos” (2012, 16 de marzo). *Milenio Jalisco*. Recupera-

do de <<http://jalisco.milenio.com/cdb/doc/noticias2011/215cf5be355aeb0b371d1f895d3be146>>.

- “Destaca Alfaro entre líderes” (2012, 2 de mayo). *Reforma*. Recuperado de <<http://busquedas.grupoReforma.com/mural/Documentos/printImpresa.aspx?DocId=905816-2025&strr=alfaro%20debate%208>>.
- “El PRD estatal lamenta el rompimiento de Alfaro: siempre tuvimos buena disposición” (2012, 10 marzo). *La Jornada Jalisco*. Recuperado de <<http://www.lajornadajalisco.com.mx/2012/03/10/el-prd-estatal-lamenta-el-rompimiento-de-alfaro-siempre-tuvimos-buena-disposicion/>>.
- “Encuesta/Lidera PRI preferencias. 12 de diciembre del 2012” (2012). *Mural*. Recuperado de <<http://busquedas.grupoReforma.com/Mural/Documentos/printImpresa.aspx?DocId=873918-2025&strr=cual%20preferiría%20que%20fuera%20el%20candidato%20del%20PRD%20en%20las%20elecciones%20para%20gobernador>>.
- “Enrique Alfaro desmiente acuerdos con Emilio González Márquez” (2012, 28 de mayo). *Informador*. Recuperado de <<http://www.informador.com.mx/jalisco/2012/379410/6/enrique-alfaro-desmiente-acuerdos-con-emilio-gonzalez-marquez.htm>>.
- “Gana apenas por 420” (2012, 15 de febrero). *Reforma*. Recuperado de <<http://busquedas.grupoReforma.com/mural/Documentos/printImpresa.aspx?DocId=888007-2025&strr=guzman%20420%20votos>>.
- “Héctor Vielma renuncia a la precandidatura por el Senado” (2012, 14 de febrero). *Informador*. Recuperado de <<http://www.informador.com.mx/jalisco/2012/357232/6/hector-vielma-renuncia-a-la-precandidatura-por-el-senado.htm>>.
- “Oficializan candidatura de Aristóteles al Gobierno estatal” (2012, 13 de febrero). *Informador*. Recuperado de <<http://www.informador.com.mx/jalisco/2012/357010/6/oficializan-candidatura-de-aristoteles-al-gobierno-estatal.htm>>.
- “Petersen confirma impugnación; Cortés avala comicios panistas” (2012, 7 de febrero). *Informador*. Recuperado de <<http://www.informador.com.mx/jalisco/2012/355730/6/petersen-confirma-impugnacion-cortes-avala-comicios-panistas.htm>>.
- “Salvador Caro se suma a la campaña de Enrique Alfaro” (2012, 21 de febrero). *Milenio Jalisco*. Recuperado de <<http://jalisco.milenio.com/cdb/doc/noticias2011/133ef0b51e5dab3a673dae277cb85bab>>.

- “Una cabeza de perro y amenazas, aparecen en casa del coordinador de campaña de Enrique Alfaro” (2012, 10 de mayo). *La Jornada Jalisco*. Recuperado de <<http://www.lajornadajalisco.com.mx/2012/05/10/una-cabeza-de-perro-y-amenazas-fueron-dejados-a-las-afueras-de-la-casa-del-coordinador-de-campana-de-enrique-alfaro/>>.
- “Va Enrique Alfaro con Movimiento Ciudadano” (2012, 12 de marzo). *Informador*. Recuperado de <<http://www.informador.com.mx/jalisco/2012/363084/6/va-enrique-alfaro-con-movimiento-ciudadano.htm>>.
- Anda, F. (2012, 5 de enero). “Va el PRI en unidad con Aristóteles”. *Mural*. Recuperado de <<http://www.mural.com/comunidad/articulo/615/1228022/default.asp?PlazaConsulta=mural&DirCobertura=&TipoCob=0>>.
- Ferrer, M. (2012, 3 de febrero). “Los de arriba no se bajan, dice Fernando Guzmán ante los rumores de su declinación”. *La Jornada Jalisco*. Recuperado de <<http://www.lajornadajalisco.com.mx/2012/02/03/los-de-arriba-no-se-bajan-dice-fernando-guzman-ante-los-rumores-de-su-declinacion/>>.
- García, G. (2012, 30 de enero). “Encuesta de la empresa *Proyecta* posiciona a Aristóteles como favorito para gobernador”. *La Jornada Jalisco*. Recuperado de <<http://www.lajornadajalisco.com.mx/2012/01/30/encuesta-de-la-empresa-proyecta-posiciona-a-aristoteles-como-favorito-para-gobernador/>>.
- Gil, R. (2012, 1 de febrero). “Priístas inconformes se manifiestan ante el comité estatal”. *Informador*. Recuperado de <<http://www.informador.com.mx/jalisco/2012/354673/6/priistas-inconformes-se-manifiestan-ante-comite-estatal.htm>>.
- Gómez, J. (2012, 14 de julio). “Elecciones en Jalisco: perdedores que ganaron y ganadores que perdieron”. *Proyecto Diez. Periodismo con memoria*. Recuperado de <<http://www.proyectodiez.mx/2012/07/14/elecciones-en-jalisco-perdedores-que-ganaron-y-ganadores-que-perdieron-parte-ii/17300>>.
- Gómez, J. (2012, 16 de abril). “La batalla por el voto”. *La Jornada Jalisco*. Recuperado de <<http://www.lajornadajalisco.com.mx/2012/04/16/la-batalla-por-el-voto-10/>>.
- Janda, K. (1993). “Comparative political parties: research and theory”. En Finifter, A. (Ed.), *Political Science: The State of the Discipline II*. Estados Unidos: American Political Science Association.
- Loza, I. (2012, 7 de junio). “Presenta Movimiento Ciudadano ‘macroqueja’ por guerra sucia contra Alfaro”. *Informador*. Recuperado de <<http://www.informador.com.mx/jalisco/2012/381622/6/presenta-movimiento-ciudadano-macroqueja-por-guerra-sucia-contr-alfaro.htm>>.
- Martínez, P. (2012, 14 de junio). “Calientan contienda”. *Mural*.
- Mayoral, I. (2012). “Gobiernos del PAN en Jalisco, a ‘juicio’”. Recuperado de <<http://www.cnnexpansion.com/economia/2012/06/15/jalisco-tierra-de-la-promesa-incumplida>>.
- Partida, J. (2012, 14 de marzo). “Alfaro culpa a Zambrano de ceder a Padilla el control del PRD en Jalisco”. *La Jornada Jalisco*. Recuperado de <<http://www.lajornadajalisco.com.mx/2012/03/14/alfaro-culpa-a-zambrano-de-ceder-a-padilla-el-control-del-prd-en-jalisco/>>.
- Partida, J. (2012, 27 de enero). “Estira más la liga el PRD Jalisco”. *La Jornada Jalisco*. Recuperado de <<http://www.lajornadajalisco.com.mx/2012/01/27/estira-mas-la-liga-el-prd-jalisco/>>.
- Ramírez, Z. (2012, 7 de marzo). “Desechan impugnación de Alfonso Petersen”. *Informador*. Recuperado de <<http://www.informador.com.mx/jalisco/2012/362128/6/desechan-impugnacion-de-alfonso-petersen.htm>>.
- Sartori, G. (1980). *Partidos y sistemas de partidos*. Madrid: Alianza.
- Torres, G. (2012, 12 de julio). “AMLO de izquierda, Alfaro ¿de derecha?”. *Milenio*. Recuperado de <<http://jalisco.milenio.com/cdb/doc/impreso/9152963>>.
- Torres, R. (2012, 17 de mayo). “Raúl Octavio Espinoza llama a panistas al voto útil en favor de Alfaro”. *La Jornada Jalisco*. Recuperado de <<http://www.lajornadajalisco.com.mx/2012/05/17/raul-octavio-espinoza-llama-a-panistas-al-voto-util-en-favor-de-alfaro/>>.
- Torres, R. (2012, 19 de abril). “Con ‘Las ventajas del pelón’, Alfaro busca hacer frente a la ‘política de imagen’ de Aristóteles”. *La Jornada Jalisco*. Recuperado de <<http://www.lajornadajalisco.com.mx/2012/04/19/28232/>>.
- Velazco, A. (2012, 26 de marzo). “Lanzan campaña contra la guerra sucia en elecciones”. *La Jornada Jalisco*. Recuperado de <<http://www.lajornadajalisco.com.mx/2012/03/26/lanzan-campana-contr-la-guerra-sucia-en-elecciones/>>.

# Reflexiones del desarrollo local sostenible

Gretchen A. González Parodi  
(Coordinadora)

Reflexiones del desarrollo local sostenible



SERIE ESTUDIOS  
BIBLIOTECA DE  
CIENCIAS SOCIALES  
Y HUMANIDADES



UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA  
METROPOLITANA  
Casa abierta al tiempo



Universidad  
Autónoma  
Metropolitana  
Casa abierta al tiempo



Azcapotzalco

# Por los caminos de Guanajuato: la alternancia que resiste

José Luis Navarro Paredes\*

¿Por qué Guanajuato es el único estado, entre las siete elecciones a gobernador y los comicios generales celebrados el pasado mes de julio, en el cual el Partido Acción Nacional conserva no sólo el gobierno del estado, sino que gana el Congreso local con una mayoría absoluta y, al mismo tiempo, triunfa en la gran mayoría de los municipios de la entidad? El artículo examina el proceso electoral del pasado 1 de julio en Guanajuato; destaca la hegemonía del PAN en el gobierno, el Congreso y los municipios del estado durante 21 años, así como los rasgos comunes de conflicto interno en las campañas electorales de los principales partidos. Se subraya la influencia de la Iglesia católica y la cultura política conservadora como una explicación, entre otras, de la hegemonía panista en Guanajuato.

La elección general en Guanajuato tiene una gran relevancia a nivel local y nacional, entre otras cosas, porque la alternancia en el gobierno que tuvo lugar a nivel federal no se reprodujo en el plano de la competencia electoral por el gobierno del estado. Lo anterior es significativo después de 21 años de gobiernos del PAN en el estado y un ánimo de cambio que suscribía el 42% de los electores en diciembre de 2011<sup>1</sup>.

\* Egresado de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México.

<sup>1</sup> Una encuesta de Ipsos Bimsa reportó que 42% de los electores consideraban necesaria la alternancia en Guanajuato; y 62% de ellos consideró que el PRI debía encabezar el cambio en el gobierno.

También destaca la consolidación del voto diferenciado a lo largo de la votación en el estado. En 15 municipios donde el electorado rechazó a los candidatos del PAN, el ahora gobernador electo postulado por el mismo partido obtuvo el triunfo.

Asimismo, a diferencia del proceso electoral a nivel nacional, en Guanajuato es prácticamente nulo el impacto de las encuestas como un instrumento de orientación de las percepciones del electorado y algo similar sucede con la cobertura de la elección a través de las redes sociales y la escasa presencia del movimiento #Yo soy 132.

Destaca observar que una de las primeras encuestas (de *Parametría*) publicadas en el mes de octubre de

2011 predijo, aun sin candidatos a gobernador, una diferencia de 7 puntos a favor del PAN, cuando la diferencia efectiva que resultó de la elección del 1 de julio fue de 7.7 puntos (véase Tabla 1). Posteriormente, encuestas publicadas en los meses de marzo (del *Gabinete de Comunicación Estratégica*) y mayo pasado (*El Universal*) hicieron el pronóstico de una brecha de 8.5 y 8.1, respectivamente, a favor del candidato del PAN. Con lo cual resulta que, en general, las mediciones demoscópicas realizadas en la entidad fueron bastante precisas, en contraste con lo sucedido a nivel federal.

El proceso electoral en Guanajuato también se distingue por la importancia de las disputas internas en los principales partidos políticos, en

**Tabla 1**  
**Resultados de la elección de gobernador**  
**(Guanajuato, 2012)**

Candidato/ partido	Número de votos obtenidos	Porcentaje
Miguel Márquez Márquez (PAN)	1,111,623	48.02%
Juan Ignacio Torres Landa (PRI-PVEM)	948,590	40.98%
Arnulfo Montes de la Vega (PRD)	119,244	5.15%
Ernesto Prieto (PT)	28,786	1.24%
Enrique Eguarte (MC)	21,453	0.92%
No registrados y nulos	84,919	3.66%
Total	2,314,615	100%

Fuente: Elaboración propia con datos del IEEG.

particular en la definición de sus candidatos a gobernador, así como por la trascendencia del tema de la corrupción pública en la administración estatal panista.

Conviene también tener presente la relevancia que las dirigencias nacionales de los principales partidos en la entidad, el PAN y el PRI, adjudican a la elección en Guanajuato, al ocupar el quinto lugar entre los estados con mayor votación en la elección presidencial, con 2 millones 319 mil 66 votos (4.6% del total nacional). Ello explica, en buena parte, las giras por la entidad realizadas por el presidente Felipe Calderón (en apoyo a su candidato a la gubernatura, José Ángel Córdoba Villalobos) y las visitas del presidente del PAN, Gustavo Madero, así como la presencia de Enrique Peña Nieto en Dolores Hidalgo, Guanajuato, para rendir protesta como candidato presidencial del PRI (14 de marzo) y en el arranque (15 de abril) de la campaña por la gubernatura de Juan Ignacio Torres Landa, además de la visita realizada el 13 de febrero cuando tuvo un encuentro con empresarios de León. Ello explica el significado que a nivel nacional tuvo la elección general en Guanajuato.

Una vez presentadas estas diferencias entre el proceso electoral a nivel estatal y nacional, conviene pasar a analizar algunas líneas generales de la campañas electorales de los principales partidos políticos, antes de analizar el resultado de la elección en el estado y plantear algunas reflexiones finales.

## La campaña electoral del PAN

La disputa interna por la definición del candidato a la gubernatura marcó el conjunto de la campaña electoral del PAN y repercutió en la competencia política en la entidad,

tanto a nivel municipal y de la elección del Congreso local como a nivel federal.

Es significativo observar que la alineación de dos de los principales grupos políticos a nivel local corresponde, en términos generales, con la disputa por la candidatura presidencial entre Ernesto Cordero y Josefina Vázquez. La fracción encabezada por el ex gobernador Juan Manuel Oliva apoyó al primero y el llamado Pacto de la Loma, que apoyaba al precandidato Córdoba Villalobos, se inclinó por quien, efectivamente, ganó la candidatura presidencial por el PAN (Uribe, 2008)<sup>2</sup>.

Lo anterior sugiere un alto nivel de polarización entre los grupos internos del PAN en la entidad, el cual condujo a que el candidato perdedor, Córdoba Villalobos, calificara como “una elección de Estado” el proceso interno en cual Miguel Márquez Márquez resultó electo candidato (5 de febrero) y, posteriormente, gobernador de Guanajuato por el periodo 2012-2018.

Un dato que explica el alto nivel de confrontación interna por la candidatura al gobierno del estado es que las encuestas levantadas entre el mes de octubre y diciembre de 2011 daban una creciente ventaja de Córdoba Villalobos frente a Márquez Márquez (véase Tabla 2).

**Tabla 2**  
**Resultados de encuestas sobre precandidatos**  
**del PAN al gobierno de Guanajuato**

Empresa	Fecha de levantamiento	José Ángel Córdoba Villalobos	Miguel Márquez Márquez	Ricardo Torres Origel	Gerardo Mosqueda	Ricardo Sheffield
Parametría	1 al 4 de octubre de 2011	18	14	5	–	17
IPSOS	Agosto 2011	29	12	10	3	–
IPSOS	Noviembre 2011	25	11	12	7	–
IPSOS	Diciembre 2011	40	17	10	6	–

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta Serie Ipsos Bimsa. Elecciones Estatales del 2012. Estado de Guanajuato, Informe-Diciembre 2011 y Parametría. Encuesta en Vivienda. Estado de Guanajuato. Reporte Ejecutivo. Octubre de 2011.

<sup>2</sup> La información periodística permite ubicar como integrantes del Pacto de la Loma a: José Ángel Córdoba Villalobos; Ricardo Sheffield, presidente municipal de León; Luis Alberto Villarreal, senador (ahora electo coordinador de la fracción panista en la cámara de Diputados); Javier Usabiaga Arroyo, diputado federal. Otra fuente (Uribe, Mayo-Junio 2008) identifica a Córdoba Villalobos en El Yunque, junto con el ex gobernador Juan Manuel Oliva, Ricardo Torres Origel y el legendario Gerardo Mosqueda.

En contraste, el proceso interno en el cual participaron miembros activos y adherentes dio una amplia ventaja a Márquez frente a Córdova Villalobos: 53.9% versus 29.97% (véase Tabla 3).

**Tabla 3**  
**Resultados de la elección interna del PAN para elegir candidato a gobernador**

Precandidatos	Votos de miembros activos	Votos de miembros adherentes	Total	Porcentaje
Miguel Márquez	4,777	9,657	14,434	53.90%
José Ángel Córdova	2,539	5,486	8,025	29.97%
Ricardo Torres Origel	1,443	2,877	4,320	16.13%

Fuente: Elaboración propia con información obtenida del Comité Directivo Estatal del PAN-Guanajuato.

La estrepitosa derrota de Córdova Villalobos y su llamado a que interviniera el CEN del PAN posteriormente dieron lugar a que en ocasión de la visita de Enrique Peña Nieto a la entidad, al inicio del mes de febrero, se desatara el rumor en la prensa local y nacional sobre una posible candidatura de Córdova Villalobos por el PRI<sup>3</sup>. Una expresión más de la disputa panista fue que mientras el ex presidente Vicente Fox alzaba la mano a Márquez Márquez en el Centro Fox, en la misma localidad se celebraba una marcha a favor de Córdova Villalobos.

Las controversias internas también se reflejaron en la contienda interna para elegir a los candidatos al congreso federal correspondientes a los 14 distritos y a los dos senadores de mayoría relativa. La acusación sobre la manipulación del padrón de militantes activo y adherentes marcó el conjunto de este proceso, ante el señalamiento de que en un plazo de dos semanas fueron “rasurados” 2 mil 454 registros.

No obstante lo anterior, Fernando Torres Graciano, ex dirigente estatal del PAN, ganó la candidatura a la primera fórmula del Senado con el 44.77% de los votos y con ello se impuso sobre el ex rector de la Universidad de Guanajuato y ex gobernador, Juan Carlos Romero Hicks, quien obtuvo el 32.8% de los votos (véase Tabla 4). Ello significó que, una

<sup>3</sup> *El Sol de Irapuato*, 18 de febrero de 2012; y *Reforma*, Templo Mayor, 10 de febrero de 2012.

vez más, Torres Graciano se impuso sobre las preferencias del entonces gobernador Oliva, como anteriormente ya lo había hecho al lograr que el ex diputado local Gerardo Trujillo ocupara la dirigencia estatal del PAN y que Josefina Vázquez Mota arrasara sobre Ernesto Cordero en la elección interna por la candidatura presidencial.

**Tabla 4**  
**Resultados de la elección interna del PAN para elegir candidatos al Senado de la República**

Precandidatos al Senado	Votos obtenidos	Porcentaje
Fernando Torres Graciano	8,258	44.77%
Juan Carlos Romero Hicks	6,062	32.80%
Javier Usabiaga Arroyo	4,123	22.35%

Fuente: Elaboración propia con información obtenida en Sandoval (2012, 20 de febrero).

La candidatura de Torres Graciano también implicó que el diputado federal Javier Usabiaga Arroyo perdiera en sus aspiraciones por transitar al Senado y con ello se dispó la oportunidad de que el grupo denominado Pacto de la Loma tuviera un representante en la Cámara alta. En cambio, lograron obtener dos diputaciones locales y dos a nivel federal.

Las disputas internas se manifestaron igualmente a nivel municipal y escalaron al nivel de acusaciones sobre corrupción, que al parecer fueron filtradas a la prensa por miembros del mismo partido. En el caso emblemático de León, un reportaje del semanario nacional *Proceso* reveló que el candidato a la alcaldía, Miguel Ángel Salim Alle, ex director general del Instituto de Seguridad Social del Estado (ISSEG), otorgó contratos por adjudicación directa por 200 millones de pesos a dos empresas “fantasmas”, recién creadas y de escaso capital y cuyo administrador anteriormente trabajaba de chofer (Delgado, 2012).

El reportaje citado también abundaba sobre un bono de deuda adquirido en diciembre de 2009 por el ISSEG, en el banco francés “*Société General Acceptance NV*”, por un monto de 300 millones de pesos y con un vencimiento de cinco años, así como la construcción de una torre de 23 pisos en León, en la cual se invirtieron 500 millones de pesos.

Lo anterior contribuye a explicar el porqué de la derrota panista en la alcaldía de León frente a la priista Bárbara Botello, con una diferencia notable de 56 mil votos. Tampoco favoreció a la imagen del candidato panista Miguel Ángel Salim el hecho de que, en el mes de mayo, se diera a

conocer que el delegado de la Secretaría de Educación de Guanajuato ubicado en León, Francisco Javier Zavala Ramírez, anunciara públicamente su compromiso de conseguir 13 mil votos a favor del candidato del PAN.

La percepción pública sobre la corrupción panista también fue alimentada por la revelación, en el mes de abril, de que el ex gobernador Oliva adquirió una residencia por 10 millones de pesos al dejar su gestión. Lo cual se añadía a la negativa a revelar su declaración patrimonial durante su periodo de gobierno, no obstante diversas peticiones ciudadanas. Ello se sumó a las acusaciones sobre irregularidades en la construcción del parque Bicentenario, la controvertida adquisición de terrenos para la frustrada construcción de la nueva refinería de Pemex, así como presuntas malversaciones en la gestión del DIF estatal y en el área de proveedores de la Secretaría de Finanzas, según revelaciones del entonces candidato priista al Senado de la República, Miguel Ángel Chico (Cervantes, 2012).

Un síntoma del impacto de estas revelaciones fue que el candidato panista a la gubernatura, Márquez Márquez, debió desmarcarse del ex gobernador Oliva y declarar, en el mes de abril, que encabezaría un gobierno transparente y honesto: “Vamos a trabajar con un gobierno en el cual no nos robamos ni un centavo del erario público” (Correo, 2012).

A nivel municipal, también es de destacar la controversia surgida en la capital del estado y en la ciudad de Celaya. En el primer caso, la disputa interna condujo a un litigio ante el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (TEPJF), de dos meses de duración, y en el que finalmente fue postulado Alejandro Navarro Saldaña. En Celaya, el grupo de extrema derecha conocido como El Yunque debió ceder a la intervención del Comité Directivo del PAN y acceder a la postulación a la alcaldía del empresario Ismael Pérez Ordaz (quien resultó electo).

Un elemento adicional a considerar es la influencia de la Iglesia católica en la campaña electoral panista y, en general, en la competencia política en el estado. La visita del Papa Benedicto XVI al estado en el mes de marzo fue, sin duda, un aspecto que influyó en el resultado electoral, lo cual es confirmado por una encuesta de *El Universal* (del 22 de marzo de 2012) que reveló que 28% de los encuestados afirmaban que la presencia del Papa sí tendría efectos electorales. A ello se suma la asociación que 32% de los electores hacían entre el PAN y los postulados del Papa (*El Universal*, 2012).

El efecto de la visita del Papa y la participación de la Iglesia católica en la elección estatal se amplió con

la difusión a nivel local del encuentro entre el Sumo Pontífice y la familia del candidato Miguel Márquez Márquez, así como la cabalgata (29 de abril) que los candidatos del PAN, encabezados por el ahora gobernador electo, hicieran al cerro del Cubilete (Sandoval, 2012). Además de los talleres denominados “El círculo de la democracia”, organizados por el obispo de León, José Guadalupe Martín Rábago, “con el fin de dar aliento a los fieles para votar en las próximas elecciones” (Álvarez, 2012).

Recientemente, el gobernador sustituto, Héctor López Santillana, ha dado motivo para ratificar la influencia de la Iglesia en cuestiones políticas del Estado, al reconocer la “asesoría” que en algunos momentos le brinda el arzobispo de León para tomar decisiones “en momentos críticos” (Espinosa, 2012)<sup>4</sup>.

## La campaña electoral del PRI

Esta campaña también se distinguió por las disputas internas y, en particular, porque ello dio lugar a que el PRI fuera el último partido en designar a su candidato al gobierno del estado y que, en determinado momento, corriera la especie de que Córdova Villalobos sería postulado por el PRI, luego de perder sus aspiraciones de convertirse en candidato por el PAN. A pesar de ello, el PRI logró mantener el gobierno en la capital del estado, ganar la alcaldía de León, Dolores Hidalgo, Silao y San Miguel Allende, entre otros municipios.

La candidatura de Juan Ignacio Torres Landa al gobierno de Guanajuato se formalizó durante su toma de protesta el 18 de marzo, luego de haber sido electo por la convención de delegados con el voto de 631 representantes y la ausencia, sintomática, de 924 de ellos.

Lo anterior ilustra la magnitud de la controversia interna que originó su designación, pues desde las primeras encuestas realizadas en agosto de 2011, por IPSOS, Torres Landa nunca encabezó las preferencias entre los candidatos que disputaban la nominación. Miguel Ángel Chico, ahora senador electo, estuvo en el primer lugar de las preferencias internas hasta noviembre de 2011 y en diciembre fue reba-

<sup>4</sup> Las declaraciones del gobernador López Santillana tuvieron lugar en el contexto de la ceremonia litúrgica por el 50 aniversario sacerdotal del arzobispo Martín Rábago, a la cual asistió “como autoridad y feligrés”, y donde también se contó con la presencia del gobernador electo, Miguel Márquez Márquez, y del ex gobernador Juan Manuel Oliva.

sado por José Luis Romero Hicks, quien superaba a Torres Landa por un margen de 16 puntos (véase Tabla 5).

**Tabla 5**  
**Resultados de encuestas sobre precandidatos del PRI a gobernador en Guanajuato**

Empresa	Fecha de levantamiento	José Luis Romero Hicks	Miguel Ángel Chico	Francisco Arroyo Vieyra	Juan Ignacio Torres L.
IPSOS	Agosto 2011	6	19	6	8
IPSOS	Noviembre 2011	8	20	8	15
IPSOS	Diciembre 2011	27	23	14	11

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta Serie Ipsos Bimsa. Elecciones Estatales de 2012. Estado de Guanajuato, Informe-Diciembre 2011.

No obstante lo anterior, Torres Landa logró imponerse sobre los candidatos anteriormente mencionados, por encima del senador Francisco Arroyo, quien contaba con el apoyo de la fracción parlamentaria del PRI en el Senado y del ex presidente municipal de Pueblo Nuevo, Leonardo Solórzano, quien hasta el último momento impugnó la elección ante el TEPJF, al habersele negado la solicitud de inscripción al proceso interno. Asimismo, Solórzano acusaba a Torres Landa de no tener residencia en el estado como requería la convocatoria (Guardiola, 2012)<sup>5</sup>.

El empresario de filiación priista, Torres Landa, también fracasó en su intento por condicionar su registro como candidato al gobierno estatal a cambio de que se aceptara su propuesta conocida como el *Plan 3+1*, la cual consistía en postular, de manera simultánea, a Jorge Videgaray Verdad por el municipio de León, a Félix Servín en Irapuato, y por Celaya a Felipe Arturo Camarena, quien por su militancia en el PVEM fue rechazado por las bases priistas<sup>6</sup>.

La política de alianzas a nivel estatal resultó ser una fuente de fuertes disputas a nivel municipal. En un principio se desechó la coalición parcial con el PANAL, la cual se había

<sup>5</sup> El ex gobernador panista Carlos Medina Plascencia, al igual que el dirigente panista en el estado, Gerardo Trujillo, también señaló que Torres Landa carecía de residencia en el estado, la cual se ubicaba en San Luis Potosí, desde cuatro años atrás.

<sup>6</sup> Efectuadas las elecciones, el Tribunal Electoral del Estado de Guanajuato recibió un total de 33 impugnaciones, el PRI solicitó la nulidad de la elección municipal en Irapuato, desconociendo a Sixto Zetina Soto (PAN-PANAL) como candidato electo para la presidencia municipal, quien el 4 de julio recibió su constancia de mayoría.

acordado desde el mes de noviembre de 2011, y en enero de 2012 decidió entablarla con el PVEM, en 29 de los 46 municipios (en cambio, el PAN optó por aliarse con el PANAL a nivel estatal). Pueblo Nuevo y Abasolo fueron dos casos en los cuales se manifestó la oposición de los priistas a la alianza con el PVEM. En suma, en 11 de los 29 municipios donde operó la alianza PRI-PVEM el voto fue favorable para sus candidatos, entre ellos León y San Miguel Allende. En contraste, la coalición PAN-PANAL obtuvo el triunfo en 10 de 17 municipios, entre ellos Celaya, Irapuato, Salamanca, Acámbaro y Yuriria.

La elección de candidatos al Congreso local y federal igualmente suscitó el descontento priista en algunos distritos del estado. En el distrito XII, correspondiente a Irapuato, se trató de impedir la celebración de la asamblea territorial y se solicitó la intervención de la fuerza pública.

La nominación de los candidatos a la Cámara de Diputados dio lugar a una disputa de mayor alcance, al generar una confrontación directa entre la CNC y el candidato al gobierno del estado, Juan Ignacio Torres Landa. Ello dio lugar a la toma de las instalaciones del Comité Directivo Estatal del PRI en el mes de mayo, ante la exclusión de la lista de candidatos del dirigente local, Rigoberto Paredes Villagómez. Mientras que él advertía de “un candidato sin rumbo” para referirse a Torres Landa, éste aseguraba que no le afectaría la falta de apoyo de la CNC, aunque días después reconocería que la elección podría estar en riesgo de no obtener el voto del campo, el cual aseveró que representaba el 30% de la votación efectiva en el estado (Vázquez, 2012).

## La campaña de la izquierda

La llamada izquierda y sus distintas expresiones partidistas no fueron ajenas a las disputas internas que tuvieron lugar en otros partidos. En este caso, el punto central fue la frustrada candidatura de unidad de la izquierda y la nominación del candidato por el PRD, el ex alcalde y ex diputado local Arnulfo Montes de la Vega, por un lado, y la postulación del ex perredista Ernesto Prieto Ortega por el Partido del Trabajo y Enrique Eguiarte por el Movimiento Ciudadano, por otro lado.

El impacto de la división en la izquierda llegó al punto en el que durante una visita al estado del candidato presidencial Andrés Manuel López Obrador, en el mes de marzo, éste reprochó que no se hubiera logrado el acuerdo para ir en alianza con un solo candidato al gobierno del estado.



En aquella ocasión, el dirigente estatal del PRD explicó que ello se debió a que el PT presentó una encuesta en la que su candidato iba adelante, y puso en duda la veracidad de tal ejercicio demoscópico.

En una gira posterior a Celaya del candidato presidencial de la izquierda, el dirigente local del Movimiento de Regeneración Nacional, Alfonso Solórzano, aclaró que la visita de López Obrador era para promover el voto por la izquierda a nivel federal y no para apoyar a los candidatos estatales al gobierno del estado postulados por el PRD, el PT o el MC.

En el contexto anterior de división interna no resulta sorprendente señalar que el Comité Estatal PRD se reservara la nominación de candidatos en 18 de 22 distritos locales y que en cinco municipios se recurriera a encuestas y en 20 de ellos a candidatos de unidad.

## Consideraciones finales

Una pregunta que surge del análisis anterior es: ¿por qué Guanajuato es el único estado, entre las siete elecciones a gobernador y los comicios generales celebrados el pasado mes de julio, en el cual el PAN conserva no sólo el gobierno del estado, sino que gana el congreso local con una mayoría absoluta y, al mismo tiempo, triunfa en la gran mayoría de los municipios de la entidad?

Después de 21 años de gobierno del PAN en Guanajuato y la conclusión de dos sexenios de administración federal de origen panista, esta es, sin duda, una cuestión relevante a nivel local y nacional.

La respuesta que se deriva del análisis presentado apunta a una serie de elementos, entre los que destaca la fuerte vinculación entre el PAN a nivel estatal y la Iglesia católica, en un contexto en el que es harto conocida la tradición conservadora de la población de la región del Bajío, así como la influencia histórica de la Cristiada y el sinarquismo en esta región del país.

Esta explicación general puede ser refrendada en el caso de la elección general en el estado, a partir de la presencia aquí documentada de la jerarquía católica a un lado de los candidatos y autoridades del PAN y, por supuesto, de la sincronía entre la visita del Papa a la entidad tres meses antes de la elección.

Asimismo, la influencia del grupo denominado El Yunque en el gobierno del estado y el PAN estatal apoya la hipótesis de la sinergia entre este partido y la Iglesia católica, aunque algunas versiones señalarían el distancia-

miento entre esta Iglesia y la ultraderecha representada por El Yunque.

Cabría agregar que esta influencia de la Iglesia y el conservadurismo del PAN en la elección del estado también tienen su origen en la cultura política y religiosa que diseminan entre la población las organizaciones de base de la Iglesia católica, así como las escuelas religiosas en la entidad. Demostrar lo anterior resulta ajeno al presente análisis, pero a nivel de campo pudo constatarse en la movilización masiva de creyentes y recursos económicos alrededor de la visita del Papa.

Lo anterior, sin embargo, deja en el tintero un posible escenario en el cual el ex gobernador Oliva llegaría a presidir el PAN a nivel nacional, con lo cual quedaría explicado el motivo de su renuncia al gobierno del estado después de la visita del Papa, para incorporarse al CEN del PAN y de ahí disputar la dirección nacional de su partido (Espinosa, marzo de 2012)<sup>7</sup>.

Llama la atención que los casos de corrupción pública aquí documentados, y que incluyen referencias al señor Oliva, aparentemente no hayan tenido repercusión alguna a nivel electoral, cuando resulta que a nivel nacional sus dirigentes han reconocido que dejar de atacar la corrupción es una de las causas de la derrota electoral del PAN en los comicios presidenciales y del Congreso federal.

La victoria del PAN en Guanajuato es aun más relevante cuando se observa que ganó en 25 de 46 municipios del estado (tres menos que en 2009), entre ellos en Irapuato, Celaya y Salamanca, y sólo perdió uno de los 22 escaños del Congreso local, además de haber ganado la primera mayoría en la elección senatorial y obtenido siete de las diputaciones federales por el principio de mayoría (igual que el PRI) (véanse tablas 6, 7 y 8)<sup>8</sup>.

Lo anterior también ilustra la magnitud del fracaso del PRI en la elección en el estado pues, no obstante la presencia reiterada del candidato presidencial de este partido, incluyendo el inicio formal de su campaña electoral, perdió tanto la elección presidencial como la gubernatura, aunque

<sup>7</sup> Oliva se destacó por ser un impulsor de las reformas religiosas en materia de culto religioso, bajo la premisa de que "México se ha encerrado en una etapa jacobina [...] necesita y debe estar preparado para el ejercicio de la libertad [...] y optar por el tema de la religión incluso en lugares públicos".

<sup>8</sup> Según datos de la página oficial del Instituto Electoral del Estado de Guanajuato al 14 de agosto de 2012. Al momento de la elaboración de este análisis aún no se contaba con la asignación de diputados federales plurinominales correspondientes a esta entidad.

**Tabla 6**  
**Diputados federales electos (Guanajuato, 2012)**

<i>Distrito/cabecera</i>	<i>Partido</i>	<i>Propietario</i>	<i>Suplente</i>
1 San Luis de la Paz	PRI/PVEM	Petra Barrera Barrera	Ma. Matilde Martínez Orta
2 San Miguel de Allende	PAN	Ricardo Villarreal García	Brisa Esmeralda Céspedes Ramos
3 León	PAN	Elizabeth Vargas Martín del Campo	Melania Reynoso Navarro
4 Guanajuato	PRI/PVEM	María Esther Garza Moreno	Virginia Barajas Monjarás
5 León	PAN	Diego Sinhué Rodríguez Vallejo	Viridiana Lizette Espino Cano
6 León	PRI/PVEM	Rosa Elba Pérez Hernández	Matilde Alejandra Rosas Escobar
7 San Francisco del Rincón	PRI/PVEM	María Guadalupe Velázquez Díaz	Norma Elena Rangel Pacheco
8 Salamanca	PAN	Genaro Carreño Muro	Verónica González Gómez
9 Irapuato	PRI/PVEM	Alejandro Rangel Segovia	Ma. Patricia Alonso Mata
10 Uriangato	PAN	Raúl Gómez Ramírez	Yatziri Mendoza Jiménez
11 Pénjamo	PRI/PVEM	Ma. Concepción Navarrete Vital	Concepción Flores Pérez
12 Celaya	PRI/PVEM	Felipe Arturo Camarena García	Fernando Olivares Ramos
13 Valle de Santiago	PAN	J. Jesús Oviedo Herrera	María de Monserrat Baeza Vallejo
14 Acámbaro	PAN	José Luis Oliveros Usabiaga	Maribel Serrano Domínguez

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en Bravo (2012, 2 de julio).

**Tabla 7**  
**Senadores electos (Guanajuato, 2012)**

<i>Candidato/ partido</i>	<i>Principio</i>	<i>Total de votos obtenidos por la fórmula</i>	<i>Porcentaje</i>
Fernando Torres Graciano (PAN)	Mayoría relativa	955,749	41.54%
Juan Carlos Romero Hicks (PAN)			
Miguel Ángel Chico Herrera (PRI)	Representación proporcional	684,029	29.55%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el sitio oficial del IFE <<http://computos2012.ife.org.mx/senadores.html>>.

**Tabla 8**  
**Partidos políticos en las presidencias municipales del estado de Guanajuato (comparativo 2009-2012)**

<i>Municipio</i>	<i>2009</i>	<i>2012</i>
Abasolo	PRI	PAN
Acámbaro	PRD	PAN-PANAL
Apaseo El Alto	PRI	MC
Apaseo El Grande	PAN	PRI-PVEM
Atarjea	PAN	PAN
Celaya	PAN	PAN-PANAL
Comonfort	PRI	PAN-PANAL
Coroneo	PAN	PAN
Cortázar	PAN	PRI-PVEM
Cuerámbaro	PAN	PRD
Doctor Mora	CON	PAN
Dolores Hidalgo	PAN	PRI
Guanajuato	PRI	PRI
Huanímaro	PT	PRD

Continúa...

*Municipio*      *2009*      *2012*

Irapuato	PAN	PAN-PANAL
Jaral del Progreso	PAN	PAN
Jerécuaro	PAN	PAN-PANAL
León	PAN	PRI-PVEM
Manuel Doblado	PAN	PRI-PVEM
Moroleón	PRI	PRD
Ocampo	PRI	PAN
Pénjamo	PAN	PRI-PVEM
Pueblo Nuevo	PAN	PAN-PANAL
Purísima del Rincón	PAN	PAN-PANAL
Romita	PAN	PRI
Salamanca	PAN	PAN-PANAL
Salvatierra	PRI	PAN
San Diego de la Unión	PAN	PAN
San Felipe	PAN	PRI-PVEM
San Francisco del Rincón	PAN	PRI-PVEM
San José Iturbide	PAN	PAN
San Luis de la Paz	PAN	PRI-PVEM
San Miguel de Allende	PAN	PRI-PVEM
Santa Catarina	PRI	PAN
Santa Cruz de Juventino Rosas	PRI	PAN
Santiago Maravatío	PRI	PAN
Silao	PAN	PRI
Tarandácuaro	PAN	PRI-PVEM
Tarimoro	PAN	PRI-PVEM
Tierra Blanca	PRI	PAN
Uriangato	PRI	PAN-PANAL
Valle de Santiago	PRD	PAN
Victoria	PAN	PAN
Villagrán	PRI	PVEM
Xichú	PAN	PAN
Yuriria	PVEM	PAN-PANAL

Fuente: Elaboración propia con datos del IEEG.

**Tabla 9**  
**Guanajuato: Número de presidencias municipales por partido político (comparativo 2009-2012)**

Partido político	2009	2012
PAN	28	26
PRI	13	15
PRD	2	3
PVEM	1	1
PT	1	0
Convergencia (ahora MC)	1	1
Total	46	46

Fuente: Elaboración propia con datos del IEEG.

se refrendó el gobierno priista en la capital del estado, entre otras ciudades del estado (León y San Miguel de Allende, *inter alia*) en las cuales el PRI tendrá el gobierno local.

Destaca, asimismo, que la oferta programática de los candidatos al gobierno del estado haya pasado a un segundo término a lo largo de la campaña electoral. El análisis realizado permite ubicar menciones comunes al proyecto de construcción de un tren interurbano en la zona industrial del Bajío, la modernización de la refinería de Salamanca, así como referencias generales a la pobreza, el desempleo y la inseguridad en el estado, así como la iniciativa de un zar anticorrupción planteada por la iniciativa privada ante el candidato del PRI al gobierno del estado.

Las limitaciones anteriores resultan sintomáticas a la luz de los recientes sucesos de violencia del crimen organizado en el estado (*Reforma*, junio 2012)<sup>9</sup>. La elección local parece haber sido ajena a estos desenlaces, pero seguramente la seguridad pública será uno de los principales retos para el gobierno del PAN en la entidad.

<sup>9</sup> Días antes de la elección, el Instituto Electoral de Guanajuato ubicó a 14 de los 46 municipios de la entidad como focos rojos ante la presencia del crimen organizado. Asimismo, destaca el señalamiento del líder nacional del PRD, Jesús Zambrano, en el sentido de que “los operadores de [Tomás] Yarrington [...] participaron en la campaña de Enrique Peña Nieto en Guanajuato...” (“Peña pudo operar...”, 2012).

## Fuentes

- “Alertan en estados por zonas de riesgo” (2012, 29 de junio). *Reforma*.
- “Márquez se desmarca claramente de Oliva” (2012, 18 de abril). *Correo*.
- “Peña pudo operar como Yarrington: PRD” (2012, 1 de agosto). *Reforma*.
- “Ven poca incidencia en comicios”. (2012). *El Universal*. Recuperado de <[http://www.eluniversal.com.mx/graficos/pdf12/visitapapal\\_comicios.pdf](http://www.eluniversal.com.mx/graficos/pdf12/visitapapal_comicios.pdf)> (consultado el 31 de mayo de 2012).
- Álvarez, V. (2012, 30 de abril). “Alentarán el voto en católicos”. *Correo*.
- Bravo, J. (2012, 2 de julio). “Se dividen diputaciones federales de Guanajuato; siete para el PAN, siete para el PRI-PVEM”. *Zona franca*. Recuperado de <<http://www.zonafranca.mx/se-dividen-diputaciones-federales-de-guanajuato-ocho-para-el-pan-seis-para-el-pri-pvem>> (consultado el 5 de julio del 2012).
- Cervantes, M. (2012, 5 de abril). “Gobierno de Oliva marcado por corrupción: Chico”. *Correo*.
- Delgado, A. (2012, enero). “Un Melate estilo panista en Guanajuato”. *Proceso*, (1839).
- Espinosa, V. (2012, marzo). “Siervo yunquista”. *Proceso*.
- Espinosa, V. (2012, julio). “Revela gobernador que el arzobispo lo asesora en seguridad”. *Proceso*.
- Guardiola, A. (2012, 16 de abril). “Retan a Torres Landa a que compruebe su residencia en Guanajuato”. *Excélsior*.
- Sandoval, A. (2012, 20 de febrero). “Torres Graciano impone superioridad”. Recuperado de <[http://www.periodicocorreo.com.mx/vida\\_publica/21431-torres-graciano-impone-superioridad.html](http://www.periodicocorreo.com.mx/vida_publica/21431-torres-graciano-impone-superioridad.html)> (consultado el 20 de febrero de 2012).
- Sandoval, A. (2012, 30 de abril). “Encabeza Márquez cabalgata a Cristo Rey”. *Correo*.
- Uribe, M. (2008, mayo-junio). “La ultraderecha en México: el conservadurismo moderno”, *El Cotidiano* (149), 39-57.
- Vázquez, L. (2012, 24 de mayo). “El voto rural pone en riesgo el triunfo: Juani”. *Correo*.

# La crisis de España: la banca y el euro

Agustín Cue Mancera\*

El sistema bancario español atraviesa por una severa crisis, la cual constituye una nueva amenaza para la continuidad del experimento de la Unión Monetaria Europea. En este artículo se explica el camino que ha llevado al sistema bancario español a convertirse, en sentido negativo, en el centro de la atención mundial. Contrario a lo que muchos creen, el gobierno español mantuvo un superávit presupuestal hasta que su economía entró en fase recesiva; es decir, el excesivo endeudamiento provino del sector privado (bancos, empresas e individuos), mientras que el euro se ha convertido en una camisa de fuerza que ha impedido el ajuste rápido y eficaz de sus variables económicas. Por otra parte, la conformación del Banco Central Europeo a imagen y semejanza del Bundesbank, así como la obsesión alemana por la austeridad fiscal, han obstruido también el ajuste financiero de sus sistemas bancarios. Debe reconocerse de una vez por todas que para la mayoría de las naciones de la Unión Monetaria Europea la adopción del euro ha sido un error de graves consecuencias.

La amplia victoria de Mariano Rajoy como candidato a la presidencia del gobierno español por parte del Partido Popular consiguió hundir a sus adversarios del Partido Socialista, sin que eso sea una buena noticia para el pueblo español. En sólo seis meses de gobierno, Mariano Rajoy ha aplicado un conjunto de medidas que contradicen todo lo que ofreció al electorado español durante su campaña política. En efecto, en medio de un desempleo

catastrófico que alcanza al 25% de la población laboral y al 40% de los españoles jóvenes, se ha decretado la disminución del subsidio a los desempleados<sup>1</sup>. Asimismo, se ha despedido a numerosos empleados gubernamentales, y a los que se han quedado se les ha recortado su salario, así como el pago de aguinaldo y días feriados. Por si fuera poco, el nuevo gobierno español ha acordado el incremento del impuesto al valor agregado, hasta

en trece puntos porcentuales, a una amplia variedad de productos. Por su parte, las retenciones fiscales a los profesionistas han aumentado del 15% al 21%.

En estas condiciones, las perspectivas para el pueblo español son sombrías, debido a que la reducción adicional de la demanda agregada que esas medidas provocan profundizará la caída de la actividad económica. Es importante recordar que las medidas de austeridad del gobierno español comenzaron a aplicarse durante el gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero, en un vano intento por recuperar la confianza

\* Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, adscrito al Área de Economía Internacional del Departamento de Economía.

<sup>1</sup> Debe recordarse que el nivel de desempleo general español (25%) es similar al que se alcanzó en Estados Unidos en el peor momento de la Gran Depresión.

de la comunidad internacional respecto de la solidez de su administración (Ortega & Pascual-Ramsay, 2012). Sin embargo, las medidas de continencia implantadas por el Partido Popular son más severas, pero contraproducentes por igual que las de su antecesor socialista, ya que también agravarán, en vez de resolver, los problemas de la economía española. En realidad, la intensificación de las medidas de austeridad ha sido impuesta por la Unión Europea —y aceptada por el gobierno hispano— como condición para liberar los recursos del rescate del sistema bancario español. En este artículo se ofrece al lector una explicación de las vicisitudes de los bancos de esa nación en años recientes, así como de los serios problemas que ha traído la adopción del euro para la conducción de su política económica.

## La vulnerabilidad de los sistemas bancarios

Para comprender la crisis por la cual atraviesa en la actualidad no sólo España, sino el sistema bancario de varias naciones que pertenecen a la Unión Monetaria Europea (UME), debe considerarse la naturaleza de la actividad que llevan a cabo los bancos comerciales. En primer lugar, a diferencia de la mayoría de los negocios, los bancos utilizan recursos financieros que provienen de su endeudamiento con los depositantes (acreedores), al mismo tiempo que disponen de un modesto porcentaje de recursos propios, siendo éste el capital bancario. En esta forma, de cada cien euros disponibles para empréstitos, los dueños de los bancos aportan, por ejemplo, sólo diez euros y el resto les ha sido prestado por los depositantes. Por lo anterior, la actividad bancaria está fuertemente *apalancada* y de ello derivan las grandes utilidades de los bancos (cuando les va bien), así como las grandes pérdidas (cuando les va mal). Por ejemplo, si por cada 100 euros un banco debe pagar 5% anual y es capaz de prestarlos al 10% anual, su *utilidad neta* es de cinco euros; sin embargo, recuerde que los dueños del banco sólo han invertido 10 euros (los restantes 90 euros han sido prestados), por lo cual la rentabilidad neta para los banqueros respecto de sus propios recursos es del 50%. Por otra parte, si las cosas salen mal y el banco no recupera los empréstitos efectuados (con su respectivo interés), es posible que las enormes utilidades bancarias de los buenos tiempos se conviertan en enormes pérdidas. Como se ve, para el negocio bancario el término *apalancamiento* es muy apropiado: los recursos financieros obtenidos en préstamos son como una *gran palanca* con la

cual se magnifican las utilidades en los buenos tiempos, así como las pérdidas, en los malos.

Por tanto, es fácil comprender que los bancos alemanes otorgaran con avidez cuantiosos empréstitos a Grecia, Irlanda, España y Portugal, entre otras naciones de la periferia económica europea. En esta forma, los bancos germanos se involucraron con rapidez en un jugoso negocio, consiguiendo para ellos un segmento importante de ese lucrativo mercado. Asimismo, estuvieron dispuestos a cobrar menores tasas de interés, debido a que el euro se consideraba una garantía de que los créditos se cobrarían con oportunidad. En estas condiciones, con créditos abundantes y con tasas de interés atractivas, los solicitantes de crédito (empresas, instituciones, así como muchos gobiernos de la periferia económica europea) estuvieron dispuestos a endeudarse. Como se ve, tanto la oferta como la demanda de crédito bancario interactuaron, creando una espiral ascendente que parecía interminable (Krugman, 2012).

Otro aspecto que destaca la vulnerabilidad de los sistemas bancarios se refiere al *problema de la liquidez* que afecta a cualquier banco. Es evidente que si numerosos depositantes desearan retirar su dinero de un banco en forma simultánea sería imposible efectuar dicho pago. El banco ha transformado la deuda a corto plazo contraída con los depositantes, en empréstitos concedidos a los deudores del banco a plazos más largos. Esta situación no representa problema alguno para un banco *en tiempos normales*. En efecto, es común que los retiros de algunos depositantes sean compensados por los depósitos que otros efectúan; en caso de no ser así, un banco que requiera liquidez para hacer frente a un compromiso inmediato recurrirá al *mercado interbancario*, en el cual algún banco con exceso de liquidez estará dispuesto a conceder un empréstito urgente al banco en cuestión (con su respectivo interés). El problema es que en la actualidad *los tiempos no son normales* para las naciones de la periferia económica europea; por ejemplo, en Grecia y en España los depositantes de numerosos bancos desean convertir en efectivo (euros) sus depósitos bancarios, con el propósito de defender el valor de esos activos<sup>2</sup>. Es evidente que es imposible que funcione el mercado interbancario en esas condiciones, debido a que todos los bancos están sujetos a la presión

<sup>2</sup> La peor pesadilla para los depositantes bancarios de ambas naciones sería que sus ahorros les fueran devueltos en dracmas o en pesetas, en forma respectiva, porque saben que esas monedas nacionales tendrían un valor reducido respecto del euro.

simultánea de padecer retiros bancarios masivos, potenciales o efectivos, por parte de los depositantes. En otras palabras, ningún banco dispone de un excedente de liquidez que sea suficiente para apoyar a los bancos en problemas, ya que todos lo están. *Pánico bancario* es el término que se usa para describir esta situación, la cual comenzó en 2010 en Grecia y en 2012 en España.

### **Otras opciones para obtener liquidez por parte de los bancos**

La venta de activos bancarios (bonos, préstamos a mediano y a largo plazos) es otra opción para un banco que necesita incrementar su nivel de liquidez. Sin duda, la venta urgente de activos por parte del banco reducirá su precio (descuento), pero si el banco es de dimensiones modestas esa reducción será moderada. Con esta medida se espera que se recupere la confianza en el banco y disminuya la presión sobre los retiros bancarios.

Por el contrario, en el caso de bancos grandes o de todo el sistema bancario, la venta urgente de activos para incrementar la liquidez tendrá un efecto desastroso sobre su precio. En esta forma, se complica la obtención de liquidez, ya que cuanto más urgente sea la venta de activos bancarios, menor será el precio que sea posible obtener por ellos. Incluso es factible que una fuerte desvalorización de los activos de un banco lo lleve a la quiebra, al eliminar el capital bancario. Por ejemplo, considere que el Banco A tiene el siguiente balance en euros: activos = 90 (bonos y préstamos) + 10 (reservas) = 100; pasivos = 90 (depósitos) y 10 (capital) = 100. Ese banco estará en quiebra cuando los activos disminuyan a 90 euros o menos, es decir, cuando se haya perdido el capital bancario.

En este punto conviene hacer una pregunta básica: ¿por qué el Banco Central de Grecia o el de España no adquieren a un precio elevado los activos bancarios en venta, es decir, por qué no se evita castigar a los bancos? Con seguridad, la respuesta la tiene el lector: el Banco de Grecia, el Banco de España y todos los demás de la zona del euro han dejado de funcionar como bancos centrales. Sus funciones han sido delegadas al Banco Central Europeo, cuyo objetivo es administrar la política monetaria de las 17 naciones de la UME, no de esas naciones en lo individual (Brunet, 2010). Esta es una de las grandes desventajas que trajo consigo la adopción del euro, es decir, la eliminación de la política cambiaria y monetaria en el ámbito nacional (Neal & Barbezat, 1998). Sin embargo, en el ambiente eufórico

de la integración monetaria que prevaleció al adoptarse el euro al inicio del nuevo siglo, todo cuestionamiento a la viabilidad de la unificación monetaria fue rechazado una y otra vez. En realidad, la UME se estableció como un gran proyecto político que estrecharía aún más los lazos entre las naciones europeas; no obstante, debe reconocerse que sus fundamentos económicos no son sólidos (Cue, 2010).

### **El Banco Central como prestamista de última instancia**

Como respuesta a las numerosas quiebras bancarias ocurridas durante la década de los 30 del siglo pasado, en el episodio conocido como la Gran Depresión, se establecieron bancos centrales en las naciones desarrolladas y, con el tiempo, también en las menos desarrolladas. El objetivo primordial de esas instituciones es proporcionar liquidez a las instituciones bancarias en problemas, en el caso de que el mercado interbancario haya dejado de funcionar; así como evitar las desastrosas ventas de activos bancarios que reduzcan sus precios. En otras palabras, los bancos centrales se diseñaron para que actuaran como *prestamistas de última instancia*. En esta forma, antes del euro el Banco de España dotaba de liquidez a los bancos españoles que la requerían, al comprar una parte de sus activos sin castigar sus precios, con lo cual incrementaba la cantidad de pesetas en circulación. El grave problema es que, en la actualidad, no sólo los bancos centrales nacionales han dejado de funcionar como tales, sino que el propio Banco Central Europeo tiene prohibido por ley participar en rescates bancarios, así como financiar a gobiernos de la UME que se encuentren en dificultades. Es decir, en la zona del euro *no hay prestamista de última instancia*, al menos de acuerdo con la legislación vigente. El motivo de esa decisión se explica a continuación.

### **El banco central modelo: el Deutsche Bundesbank**

Al constituirse la UME, Alemania impuso su estricto criterio respecto de la gestión monetaria en la zona del euro. Por tanto, el Banco Central Europeo (BCE) fue diseñado a imagen y semejanza del Bundesbank, el cual sería una institución independiente del proceso político, por lo que ningún órgano de gobierno le dictaría órdenes o le impondría condiciones; asimismo, el BCE obedecería a un mandato único: el de preservar la estabilidad monetaria de la zona del euro.

En cambio, la Reserva Federal (Fed) estadounidense se rige por dos mandatos constitucionales: mantener la estabilidad monetaria del dólar, así como contribuir a que se establezca un nivel de empleo elevado en esa nación. En consecuencia, la Fed dispone de un margen de maniobra que no tiene el BCE, ya que es posible que, en el caso de que uno de sus objetivos no se haya cumplido a cabalidad, el otro lo haya logrado en alguna medida. Por ejemplo, este sería el caso en que se deteriorara la estabilidad monetaria estadounidense y, al mismo tiempo, se incrementara el nivel de empleo en esa nación. En estas condiciones, la Fed podría reclamar que su desempeño ha sido “satisfactorio”, debido a que “no ha hecho todo bien, pero tampoco ha hecho todo mal”.

Por el contrario, de acuerdo con sus propios estatutos, al BCE sólo es posible evaluarlo con el *criterio de la estabilidad monetaria*. En este caso, no hay forma de compensar los resultados: su desempeño ha sido satisfactorio, o de plano no lo ha sido. Este diseño del BCE es un arma de doble filo: por un lado, como se ha visto, contribuye a evaluar con mayor rigor el desempeño de la autoridad monetaria de la zona del euro; por el otro, limita la actividad del BCE cuando se requiere su actuación urgente para preservar la estabilidad del sistema financiero en su conjunto, es decir, para desempeñarse como *prestamista de última instancia*.

En realidad, los promotores de la moneda única no tuvieron en cuenta que el euro sería una fuente de inestabilidad para las naciones de la periferia europea ni que el diseño rígido del BCE sería responsable de dificultar los ajustes que requieren los sistemas bancarios nacionales, lo cual, como se explicará a continuación, ha ocasionado la actual crisis de la UME.

### **El euro como fuente de inestabilidad para la periferia europea**

Con frecuencia se afirma que los excesos fiscales cometidos por los gobiernos de las naciones de la periferia económica europea han sido la causa de la fuerte crisis por la que atraviesa en la actualidad la zona del euro. Al respecto, se afirma que el déficit fiscal y el nivel de la deuda pública de diversos gobiernos han excedido los límites permitidos en la Unión Europea. Como se sabe, el límite impuesto para el primero ha sido del 3% y para el segundo, del 60%, ambos medidos respecto del Producto Interno Bruto de cada nación.

Pero el caso de España es aleccionador, ya que se trata de una nación cuyo gobierno no excedió los límites mencionados y, sin embargo, se encuentra inmersa en una severa crisis; por ejemplo, en 2007 tenía un superávit del 2% del PIB y su deuda pública era del 36% del PIB. Esto conduce a replantear el problema: a diferencia del caso de Grecia, en el cual su gobierno fue uno de los responsables fundamentales del endeudamiento externo, en el de España fue su sector privado (empresas, instituciones financieras e individuos) el que incurrió en los excesos que desataron la crisis.

¿Cuál es, entonces, la lógica de la crisis por la que atraviesa el euro en la actualidad? Al adoptar el euro, las naciones de la periferia económica europea obtuvieron mejores condiciones crediticias en los mercados internacionales de capitales. Por ejemplo, naciones como Grecia, Portugal, Irlanda y España, entre otras, a las cuales se les cobraban tasas de interés mayores que las de Alemania, de la noche a la mañana disfrutaron de las ventajas de pertenecer a la UME. En otras palabras, el respaldo de una potencia económica como Alemania cambió la percepción de los mercados de capitales, debido a que redujo de inmediato el grado de riesgo de la deuda externa de esos países y, por tanto, mejoró en forma notable sus condiciones de endeudamiento externo, en términos de tasas de interés y condiciones generales de pago. Por tanto, el crédito externo, en buena medida fomentado por los bancos alemanes, se aprovechó para financiar múltiples actividades en las naciones de la periferia económica europea, entre ellas el *mercado inmobiliario*.

En efecto, en España se desbordó la construcción de inmuebles y se formó la expectativa de que se incrementarían continuamente los precios de las viviendas, así como los de las construcciones comerciales. Es decir, se creó una *burbuja inmobiliaria*, a la cual contribuyó, sin duda, la arraigada creencia española de que “siempre es mejor comprar que vivir en un piso alquilado”. En esta forma, las naciones de la periferia europea disfrutaron de años de bonanza y, ante una fuerte demanda de bienes y servicios, se incrementaron los precios y los salarios. El gran problema es que en Alemania no sucedía lo mismo: la tasa de inflación se mantenía reducida, lo cual originó una desalineación entre la principal economía de la zona del euro y las economías de la periferia europea (Krugman, 2012).

Ciertamente, durante la primera década del siglo XXI las economías periféricas perdieron competitividad respecto de Alemania, es decir, los bienes alemanes se abarataron,

mientras se encarecieron los bienes españoles, griegos, irlandeses y portugueses, entre otros. Por tanto, surgió una asimetría importante entre Alemania y las naciones periféricas debido a que el elevado déficit comercial de cada una de éstas se convirtió en un enorme superávit comercial de la nación germana. *En condiciones normales*, bastaría la depreciación de las monedas de las naciones deficitarias frente a la divisa alemana para eliminar su desequilibrio comercial, ya que en esas naciones disminuiría el precio de sus exportaciones y aumentaría el de sus importaciones. El problema es que la moneda única impide ese ajuste, por lo que debió recurrirse a otras medidas mucho más complicadas para corregir los desequilibrios comerciales. A esas medidas alternativas se les conoce como “devaluación interna” y tienen que ver con la reducción sistemática de salarios y precios a lo largo y ancho de la economía nacional, con el propósito de recuperar la competitividad de las naciones deficitarias. La complejidad de aplicar una “devaluación interna” se origina en la necesidad de confrontar a la clase trabajadora de cada país, al forzar a los trabajadores sindicalizados y a los que no lo están a reducir sus salarios y prestaciones laborales.

En realidad, estas medidas son una parte del ajuste ortodoxo que se intentó poner en práctica, sin éxito, en el Reino Unido, durante los años 20 del siglo pasado. En esa época, el gobierno británico decidió regresar al patrón oro y preservar la elevada paridad de la libra esterlina en el nivel anterior a la guerra de 1914-1918. Ambas pretensiones eran absurdas: por una parte, el patrón oro impediría una gestión monetaria y cambiaria flexible; por la otra, una paridad elevada crearía problemas comerciales al Reino Unido. Como se sabe, el gobierno británico fracasó en su intento de aplicar una “devaluación interna”, al enfrentar en 1926 una huelga general de trabajadores que frustró la rebaja generalizada de los salarios. Mientras el Reino Unido padeció los males de un lento crecimiento económico durante años, Francia decidió devaluar su moneda y logró reactivar su economía. Por cierto, la referencia al Reino Unido de aquella época no es sólo una anécdota histórica, sino que es una experiencia que se puede repetir en la actualidad en Grecia y España, principalmente, por el intento de aplicar también una “devaluación interna”<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Al conocer la pretensión del gobierno británico de regresar al patrón oro y además establecer una libra esterlina fuerte, J. M. Keynes criticó con

## **La burbuja inmobiliaria y la banca española**

Una de las creencias populares más arraigada sostiene que la compra de un bien inmueble es una inversión garantizada. Se piensa, con total convicción, que su precio superará a la inflación la mayoría de las veces, y que, en el peor de los casos, el precio de los inmuebles aumentará al ritmo en que lo haga la tasa de inflación. Esta creencia se basa en el hecho de que es limitada la cantidad de tierra disponible para construir edificaciones comerciales o habitacionales, al mismo tiempo que el crecimiento económico y demográfico incrementa su demanda. En realidad, el valor económico de un inmueble depende del flujo de ingresos que se espera obtener por su uso. Por lo tanto, si la actividad económica se deprime, se reducirá el valor económico de los bienes inmuebles. Es interesante observar que en muchos países se han derrumbado los precios del mercado inmobiliario en numerosas ocasiones, lo cual no ha impedido que, una y otra vez, reviva la creencia de que “es imposible que disminuya el precio de los inmuebles”.

En el mercado inmobiliario español se creó una burbuja especulativa en la primera década del siglo XXI al amparo del financiamiento barato de las agencias promotoras de bienes raíces, las cuales, como se ha dicho, contaron con amplios fondos provenientes de instituciones financieras del exterior, debido a la adopción del euro (Sánchez-Cuenca, 2012). Asimismo, el trato fiscal preferencial que se ha dado en España a quienes compran una vivienda, en contra de quienes la alquilan, ha promovido el crecimiento del mercado inmobiliario. El problema de un crecimiento desproporcionado de los precios de los inmuebles, así como el de cualquier otro activo, es que, tarde o temprano, terminará por reventar la burbuja especulativa. En efecto, en 2009 comenzó a desacelerarse el crecimiento de los precios del mercado inmobiliario español. En 2010, la crisis inmobiliaria española se precipitó, se redujo el valor de los bienes inmuebles y provocó la contracción del gasto de consumo de numerosas familias en esa nación.

A diferencia de Estados Unidos, en España no es posible cancelar el crédito hipotecario cuando el valor de la

---

dureza ambas medidas. Como el gobierno británico no cedería, Keynes propuso que, en todo caso, el regreso al patrón oro se acompañara de una paridad de la libra esterlina inferior a la del periodo 1914-1918. Como se menciona en el texto, el gobierno británico no atendió ninguna de las sugerencias de Keynes.



vivienda es inferior al de la deuda contraída, es decir, no basta con que el deudor hipotecario “entregue las llaves del piso y asunto arreglado”. Por el contrario, el deudor español continúa debiendo la diferencia entre el valor de la deuda contraída y el del inmueble que entrega, cuyo valor se ha reducido. Por ejemplo, si la deuda hipotecaria vigente es de 100 euros y el valor del inmueble ha caído a 80 euros, el deudor entrega las llaves del piso y sigue debiendo la diferencia, es decir, 20 euros. El derrumbe de los valores inmobiliarios ocasiona un *efecto de riqueza negativo*, es decir, provoca la contracción del gasto de los consumidores<sup>4</sup>.

### **Las consecuencias de la desregulación financiera**

La *desregulación financiera* ha desempeñado, asimismo, un importante papel en el proceso especulativo que creó la burbuja del mercado inmobiliario español. En efecto, al amparo del enfoque neoliberal imperante en el mundo en los últimos treinta años, fueron eliminadas muchas restricciones a la actividad financiera, mismas que habían sido diseñadas para dotar de mayor estabilidad a las economías capitalistas. Como se sabe, para evitar la repetición de los excesos ocurridos durante la Gran Depresión de los años 30 del siglo pasado, en Estados Unidos, así como en las demás naciones capitalistas, se separaron las actividades propias de los bancos comerciales y las de los bancos de inversión (*Ley Glass-Steagall*). A los bancos comerciales se les asignó la intermediación financiera, mientras que a los bancos de inversión se les permitió participar en el diseño, promoción y venta de los valores bursátiles que las empresas desearan colocar en los mercados de capitales. Asimismo, se delimitaron las funciones de las restantes instituciones financieras, como fue el caso, por ejemplo, de las hipotecarias, las arrendadoras y las compañías aseguradoras. En esta forma, las autoridades nacionales mantuvieron una supervisión más efectiva del conjunto de actividades financieras, llevadas a cabo en sus respectivos países (Stiglitz, 2003).

<sup>4</sup> El gasto de los consumidores depende no sólo de su ingreso corriente, sino también del valor de los activos que posee, sean éstos financieros (bonos o depósitos bancarios, entre otros) o reales (por ejemplo, bienes raíces). Al disminuir el valor de los activos netos que un individuo posee, disminuirá su gasto de consumo, y viceversa. Esto se conoce como el *efecto riqueza*.

Por el contrario, al eliminarse las medidas de regulación más importantes se integraron de nuevo las funciones comerciales, de inversión, hipotecarias, de arrendamiento y de seguros. Por tanto, se establecieron instituciones financieras de grandes dimensiones, vinculadas con otras similares en los mercados nacionales, así como en el ámbito internacional. En consecuencia, surgieron instituciones financieras consideradas “demasiado grandes para dejarlas caer”, las cuales, al encontrarse en problemas, han sido rescatadas con dinero de los contribuyentes para evitar que su caída arrastre consigo al sistema financiero internacional. En suma, como se ha dicho, se echaron por la borda aquellas medidas restrictivas que confirieron estabilidad al sistema financiero internacional durante un largo periodo que finalizó con el primer gobierno de Ronald Reagan.

Por su parte, en España se formaron diversos grupos financieros de grandes dimensiones, los cuales compitieron unos con otros para incursionar en actividades riesgosas, como el caso del mercado inmobiliario que se ha mencionado, sin que las autoridades financieras españolas hubieran emitido con oportunidad las señales de alarma. Así, el importante Banco Santander se vio involucrado en grandes negocios inmobiliarios no sólo en el mercado español, sino que adquirió una sustancial cartera de valores hipotecarios estadounidenses; asimismo, se han encontrado evidencias de que promovió las inversiones de algunos de sus clientes en los valores fraudulentos de Bernard Madoff<sup>5</sup>, importante financiero estadounidense, quien presidió durante un tiempo el mercado de valores NASDAQ y fue detenido por el FBI en diciembre de 2008, acusado de organizar un *esquema Ponzi*, es decir, un fraude en el que se hace creer a los socios que su dinero se invierte en actividades muy rentables, cuando en realidad se les paga con dinero de nuevos socios. El esquema Ponzi se mantiene a condición de que se “inviertan” fondos adicionales; cuando éstos son insuficientes, se descubre el fraude, ya que no es posible pagar las elevadas “rentabilidades”. La crisis estadounidense de 2008 fue decisiva para llevar a la quiebra el negocio de Madoff<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Como es conocido, el financiero estadounidense estafó sumas millonarias a diversos personajes públicos (por ejemplo, directores y estrellas de cine, deportistas de alto rendimiento y otros); fue sentenciado a 150 años de cárcel en Estados Unidos y ha sufrido la desgracia personal del suicidio de uno de sus hijos, relacionado con los acontecimientos referidos.

<sup>6</sup> Ponzi es el apellido de un inmigrante italiano (Charles Ponzi), quien utilizó –aunque no inventó– en Estados Unidos, en los *alegres años 20*, el

Al igual que en Estados Unidos, en España, al amparo de la desregulación financiera, fue posible obtener fondos adicionales al *bursatilizar* los créditos hipotecarios concedidos mediante la creación de nuevos instrumentos financieros, conocidos como *derivados*, con lo cual se originó un crecimiento exponencial del negocio inmobiliario. De este modo, las instituciones financieras españolas acumularon cuantiosas sumas de instrumentos derivados, cuyo nivel de riesgo se volvía cada vez más difícil de evaluar por parte de quienes los gestionaban. En consecuencia, al ocurrir la *estampida* en el mercado inmobiliario español (ya que “no hay burbuja que no reviente”), se derrumbó también el valor de los instrumentos financieros derivados, esto es, los que dependían del valor inmobiliario subyacente.

## La crisis de Bankia y su nacionalización

La burbuja del mercado inmobiliario español hizo posible el espectacular crecimiento de la actividad bancaria en el país durante el primer decenio del siglo XXI. Como se ha mencionado, cuantiosos capitales externos ingresaron a España, confiados en que la pertenencia de esa nación a la UME garantizaría la rentabilidad de sus préstamos. Sin embargo, al reventar la burbuja inmobiliaria en el 2007 disminuyó el valor de los activos de la banca española, mas no el de sus pasivos. Para evitar los estragos de una crisis inminente, el gobierno socialista promovió la fusión de diversas instituciones bancarias, con lo cual dispondrían de mayores recursos de capital y estarían en mejores condiciones para enfrentar la crisis financiera. En efecto, en 2010 el gobierno español decidió la fusión de siete cajas de ahorro regionales para constituir Bankia, medida que fue considerada tardía y problemática por numerosos analistas financieros. En realidad, esas cajas de ahorro —como se les denomina a los bancos de las comunidades autónomas— estaban repletas de préstamos impagos e inversiones fallidas; no obstante, las autoridades y los reguladores hispanos creyeron que Bankia saldría a flote ante las circunstancias adversas gracias a los cuantiosos recursos que había concentrado.

De esta forma, con base en el volumen total de activos bancarios, Bankia se convirtió en el tercer banco español,

por detrás de Santander y del Banco Bilbao Vizcaya Argentaria (BBVA). En cambio, respecto del sector inmobiliario, su cartera logró el primer lugar, con un volumen de activos de 38 mil millones de euros. Es importante destacar que, en aquel momento, el ministerio de Economía proclamó que la banca española estaba preparada para enfrentar cualquier desafío que le deparara el futuro<sup>7</sup>.

En 2011 Bankia intentó financiarse mediante una colocación de acciones por 4 mil millones de euros, evento que reveló la gravedad de los problemas a los que ese banco se enfrentaba. Las opiniones de quienes asesoraban la emisión de Bankia eran divergentes; por ejemplo, algunos asesores de Wall Street sugirieron incrementar la suma pretendida a 10 mil millones de euros, con lo cual se recapitalizaría ese banco e infundiría confianza a los nuevos inversionistas. Sin embargo, otros asesores opinaron que una suma tan elevada reduciría en forma injustificada la participación relativa de los accionistas existentes, en particular la de las propias cajas de ahorro. Al final, a los inversionistas extranjeros no les atrajo la oferta de acciones de Bankia, ya que estaban renuentes a participar en un banco tan expuesto a las vicisitudes del mercado inmobiliario. Por si fuera poco, los inversionistas extranjeros también se mostraban renuentes a invertir en las demás instituciones financieras hispanas.

Otro aspecto que contribuyó a agravar los problemas de Bankia fue la intromisión política, debido a que esa institución fue dirigida durante un tiempo por Rodrigo Rato, ex ministro de Economía y ex Director Gerente del Fondo Monetario Internacional. Por ejemplo, dos semanas antes de la colocación de acciones, una de las agencias que asesoraban a Bankia sugirió a Rodrigo Rato que de plano la cancelara, ya que se esperaba una fría recepción por parte de los inversionistas. No obstante, Rato siguió adelante con el proyecto, al temer que la cancelación fuera interpretada como un síntoma de debilidad del sistema financiero español en su conjunto.

El monto recaudado fue de 3,100 millones de euros, sólo el 2% proveniente de inversionistas extranjeros. Al

---

esquema mencionado. En una *pirámide* cada nuevo socio debe convencer a otros de que aporten una determinada cantidad de dinero; en el esquema Ponzi esto no se requiere. La legislación sobre actividades financieras prohíbe en todos los países ambos esquemas por ser fraudulentos. Para el caso Madoff, consulte Arvedlund (2009).

<sup>7</sup> Por cierto, este triunfalismo no es privativo de las autoridades hispanas, sino que con frecuencia ha estado presente en las declaraciones de los ministros de la Unión Europea; por ejemplo, a finales de 2008 el ministro de Finanzas de Irlanda afirmaba que el salvamento de sus bancos “había sido el más barato del mundo”. En menos de dos años, el gobierno irlandés solicitaría un amplio rescate internacional, debido a la agudización de los problemas financieros de esa nación.

poco tiempo se intensificó la crisis europea, la cual golpeó la cotización de los bancos continentales; pese a ello, el precio de las acciones de Bankia no se vio afectado. Esto fue interpretado en forma equívoca por las autoridades españolas, quienes creyeron que los mercados mandaban la señal de que Bankia era considerada una institución sólida. En la actualidad se reconoce que la evidencia se interpretó en forma errónea: la presunta estabilidad de Bankia se debió a la lentitud de muchos de sus pequeños accionistas para reaccionar en ese momento ante las nuevas noticias que ensombrecían el panorama de las finanzas españolas, a diferencia de los inversionistas extranjeros, quienes son más versados en esos asuntos.

Al finalizar 2011, como se ha visto, los electores desplazaron del poder al Partido Socialista Obrero Español y se lo entregaron al Partido Popular, con lo que convirtieron a Mariano Rajoy en Presidente del nuevo gobierno. De inmediato el Banco Central de España exigió a los bancos españoles el incremento de sus reservas, a fin de compensar los préstamos que no pudieran recuperarse. No obstante, aumentaron los temores de que los problemas de Bankia no se resolvieran y se contagiara a las demás instituciones financieras españolas; al mismo tiempo, los dirigentes bancarios cuestionaron la tardanza del gobierno para hacer frente a la situación imperante. Mariano Rajoy respondió con un plan que incluyó las siguientes medidas (las cuales fueron llevadas a cabo): a) *incrementar las reservas de los bancos* por un total de 50 mil millones de euros, para quienes estuvieran en condiciones de hacerlo; b) *solicitar ayuda al fondo de rescate financiero del gobierno*, si a los bancos les fuera imposible disponer de recursos propios; y, por último, c) *iniciar un proceso de fusión de instituciones financieras*, con el incentivo de que quienes participaran en él dispondrían de un plazo mayor para reunir las reservas adicionales exigidas.

Sin embargo, la situación continuó complicándose. En efecto, en mayo de 2012, debido a la resistencia de la población ante las medidas de austeridad, creció la duda acerca de si España honraría sus compromisos con la Unión Europea; por tanto, aumentó la desconfianza en el sistema bancario español, lo cual provocó numerosos retiros de fondos por parte de los depositantes de Bankia. Como se sabe, el pánico que se desata en un banco importante se propaga con facilidad a las demás instituciones financieras nacionales, ya que se cuestiona su capacidad para hacer frente a los retiros del público. Ante una situación que amenazaba con salirse de control, los presidentes de

los grandes bancos españoles (Santander, BBVA y Caxia) propusieron la nacionalización de Bankia a Luis Guindos, en ese tiempo ministro de Economía. Temeroso de que empeoraran los problemas, el gobierno español forzó la dimisión de Rodrigo Rato, presidente de Bankia. Además, obligó de nuevo a los bancos a incrementar su nivel de reservas (en 30 mil millones de euros adicionales) para absorber futuras pérdidas.

Las investigaciones sobre el verdadero estado financiero de Bankia revelaron que muchos de sus activos bancarios estaban sobrevaluados; en particular, Bankia participaba en más de 600 empresas, muchas de las cuales se estaban derrumbando. Ante una debacle de estas dimensiones, se consideró que el rescate de las instituciones financieras en problemas sobrepasaba por mucho los fondos con que contaba el gobierno español, lo cual lo llevó a pensar en solicitar la ayuda de la Unión Europea. Por su parte, los accionistas de Bankia han perdido casi el 75% del valor de sus acciones (por ejemplo, un paquete de acciones originalmente de 4 mil euros se cotiza en la actualidad por sólo 1000 euros).

Para entender la gravedad de la situación financiera de España es útil comparar el costo de la deuda pública española con la de Alemania<sup>8</sup>. Por ejemplo, en la actualidad el bono soberano español a 10 años paga una tasa de 6.7% anual, mientras que el bono soberano alemán del mismo plazo paga sólo 1.2%, es decir, se mantiene una diferencia de 550 puntos base. Conforme la crisis empeore, continuará aumentando la diferencia entre las tasas de interés de ambas naciones.

En suma, Bankia se mantiene como una institución financiera nacionalizada por el gobierno español, cuyos costos han sido sufragados por los contribuyentes españoles. Por su parte, el diferencial del costo de la deuda pública entre España y Alemania dependerá del curso que adopte la crisis; en particular, se ampliará si continúa empeorando la posición económica y financiera de España.

<sup>8</sup> En realidad, la viabilidad financiera de una nación se puede complicar si se presenta al menos una de las dos condiciones siguientes: la primera, que el crecimiento económico disminuya, ya que el gobierno recaudará menos; la segunda, que se incremente el costo de la deuda, el cual toma como referencia la tasa de interés de la deuda pública alemana, la nación más solvente en el ámbito europeo.

## Comentario final

La crisis financiera de Estados Unidos en 2008 y la crisis por la que atraviesa la zona del euro en la actualidad han puesto en evidencia que la desregulación ha propiciado la fuerte inestabilidad de los mercados e instituciones financieras (Stiglitz, 2011). Asimismo, las políticas de austeridad promovidas por la Unión Europea han intensificado la recesión y elevado el desempleo, en lugar de restablecer la confianza y alentar el crecimiento. Por una parte, la adopción del euro propició el auge de las naciones de la periferia económica europea durante los primeros años del siglo XXI; por la otra, cuando esas naciones perdieron competitividad frente a Alemania, el euro, como moneda unificadora, impidió el ajuste económico tradicional mediante la depreciación cambiaria.

En este momento, varias naciones de la UME intentan recuperar su competitividad a través de una “devaluación interna”, como se le llama a la reducción sistemática de salarios y prestaciones sociales, la cual tiene como objetivo reducir los precios nacionales. Los diseñadores de la política económica, así como muchos economistas, han adoptado, o apoyado, medidas que deterioran el bienestar social y que son equivocadas para la conducción de la actividad económica. Así pues, la política económica europea avanza por un camino equivocado, costoso e incluso contraproducente.

## Fuentes

- Arvedlund, E. (2009). *Too good to be true: the rise and fall of Bernie Madoff*. New York: Portfolio.
- Brunet, F. (2010). *Curso de Integración Europea* (2a. ed.). Barcelona: Alianza Editorial.
- Cue Mancera, A. (2010). *Economía internacional*. México: Grupo Editorial Patria.
- Krugman, P. (2008). *De vuelta a la economía de la depresión y la crisis de 2008*. Bogotá: Editorial Norma.
- Krugman, P. (2012). *¡Acabad ya con esta crisis!* Barcelona: Editorial Crítica.
- Neal, L. & Barbezat D. (1998). *The economics of the European Union and the Economies of Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Ortega, A. & Pascual-Ramsay, A. (2012). *¿Qué nos ha pasado? El fallo de un país*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Sánchez-Cuenca, I. (2012). *Años de cambio, años de crisis. Ocho años de gobierno socialista (2004-2011)*. Madrid: Catarata Libros.
- Stiglitz, J. (2003). *Los felices noventa: las semillas de la destrucción*. Barcelona: Taurus.
- Stiglitz, J. (2011). *Caída libre: el libre mercado y el hundimiento de la economía mundial*. Barcelona: Punto de Lectura.



# 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 postulan 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.

# 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 \_\_\_\_\_



Antecedentes

Números

Autores

Temas

Colaboradores

Publicaciones

**BIENVENIDOS**  
a nuestra revista

Regístrate con nosotros de forma voluntaria para conocerte mejor; los datos proporcionados son confidenciales y nos permitirán darte un mejor servicio.

Gracias

**REGISTRO**



Certificado de Licitud de Título 5306.  
Certificado de Licitud de Contenido 4086.

Revista No. 175  
Septiembre - Octubre de 2012  
Año 27. ISSN 0186-1840  
Periodicidad Bimestral



LA HEMEROTECA CIENTÍFICA EN LÍNEA

Buscar

comentarios en línea

- directorio de la revista
- comentarios al editor
- preguntas frecuentes
- opinión de la página web

a nuestros colaboradores 