REVISTA DE LA COMISIÓN DE INVESTIGACIÓN

FIMPES

NUEVA ÉPOCA

2014
AÑO 3. NÚMERO 4

FIMPES

Comisión de Investigación
FIMPES

FIMPES

Comisión de Investigación FIMPES

ÍNDICE

REPORTES DE INVESTIGACIÓN 7

Desarrollo del mercado interno como sustento de un modelo económico alternativo para México 8
Dr. Carlos Eduardo Canfield Rivera
UNIVERSIDAD ANÁHUAC, MÉXICO NORTE.

Evaluación de diseño, operación, resultados y percepción del programa Becas contigo vamos a la escuela de la Secretaría de Desarrollo Social y Humano, del estado de Guanajuato. 24
Dra. Patricia Alejandra García Valenzuela/MC Nadyra Rodríguez Arias/Ing. Magdalena Hernández Hernández.
UNIVERSIDAD DE CELAYA.

Las representaciones de conceptos naturales en el discurso de niñas ciegas congénitas 30
Lic. María Rocío Koloffon Arias/ Mtra. Yadira Robles Irazoqui
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE ATEMAJAC.

Trayectorias laborales de jóvenes con discapacidad, inclusión laboral y globalización: el caso de 2 empresas de la ZMG. 44
Dr. Roberto Govela Espinosa
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE ATEMAJAC.

El Engagement y su relación con la Socialización Organizacional 54
Dr. José J. Villanueva Sierra/M.A. Sergio I. Zúñiga Ramírez
UNIVERSIDAD LA SALLE VICTORIA/UNIVERSIDAD VIZCAYA DE LAS AMÉRICAS, CD. VICTORIA.

TENDENCIAS EDUCATIVAS 62

La justicia social como eje de la formación integral 64
Dra. Ma. Elizabeth de los Ríos Uriarte
UNIVERSIDAD ANÁHUAC, MÉXICO NORTE.

Evaluación de Profesores Universitarios: de la docencia a la academia 71
Dr. José Alejandro García Galván
UNIVERSIDAD DE TIJUANA CUT.

Búsqueda Experimental de la Etiología de la histeria y la epilepsia 78
Dra. Rosario Robles Galindo
UNIVERSIDAD BENITO JUÁREZ.

La educación superior ¿estamos preparados? 85
Dr. Josman Espinosa Gómez
UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO EMPRESARIAL Y PEDAGÓGICO.

RESEÑAS 91

La visión panorámica de las investigaciones sobre la investigación educativa 92
Dra. Ana Leticia Gaspar Bojórquez
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE ATEMAJAC.

CARTA EDITORIAL

"La comunicación no conlleva comprensión. La información, si es bien transmitida y comprendida, conlleva inteligibilidad, primera condición necesaria para la comprensión, pero no suficiente".

Edgar Morin.

Investigar, ir tras la huella para encontrar y luego mostrar, es la misión, la actividad y el propósito de quien investiga. Se pregunta, vislumbra, ensaya, se acerca, descubre, analiza, comprende y luego sintiendo el cosquilleo, la comezón que le producen sus hallazgos experimenta el ansia de compartir.

Comunicar, compartir, querer decir, encontrar la manera de hacerlo, y luego….dónde decirlo, en qué foro, ante cual audiencia. Investigador, lector deseoso de saber, académico de esta nuestra actual sociedad del conocimiento, la Revista de la Comisión de Investigación de FIMPES ofrece ese espacio para la comunicación, un estrado para la exposición.

Bienvenidos a este foro de la comunidad investigadora FIMPES, al nuevo banquete del conocimiento que representa este nuevo número de nuestra revista electrónica. Ella nos depara platillos de diversas áreas del conocimiento, y nos abrirá el apetito por nuevos frutos de la realidad, y despertará nuestra curiosidad para indagar el sabor de nuevos rumbos del saber.

“Los libros son esa clase de instrumentos que, una vez inventados, no pudieron ser mejorados, simplemente porque son buenos. Como el martillo, el cuchillo, la cuchara o la tijera.”

Umberto Eco

REPORTES DE INVESTIGACIÓN

Desarrollo del mercado interno como sustento de un modelo económico alternativo para México
Dr. Carlos Eduardo Canfield Rivera
UNIVERSIDAD ANÁHUAC, MÉXICO NORTE. 8

Evaluación de diseño, operación, resultados y percepción del programa Becas contigo vamos a la escuela de la Secretaría de Desarrollo Social y Humano, del estado de Guanajuato.
Dra. Patricia Alejandra García Valenzuela/MC Nadyra Rodríguez Arias/Ing. Magdalena Hernández Hernández.
UNIVERSIDAD DE CELAYA. 24

Las representaciones de conceptos naturales en el discurso de niñas ciegas congénitas
Lic. María Rocío Koloffon Arias/Mtra. Yadira Robles Irazoqui
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE ATEMAJAC. 30

Trayectorias laborales de jóvenes con discapacidad, inclusión laboral y globalización: el caso de 2 empresas de la ZMG.
Dr. Roberto Govela Espinosa
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE ATEMAJAC. 44

El Engagement y su relación con la Socialización Organizacional
Dr. José J. Villanueva Sierra/M.A. Sergio I. Zúñiga Ramírez
UNIVERSIDAD LA SALLE VICTORIA/ UNIVERSIDAD VIZCAYA DE LAS AMÉRICAS, CD. VICTORIA. 54

Desarrollo del mercado interno como sustento de un modelo económico alternativo para México

Dr. Carlos Eduardo Canfield Rivera
Universidad Anáhuac, México Norte

Resumen

El mercado interno en México presenta graves signos de agotamiento después de casi tres décadas sin crecimiento. La pobreza y la desigualdad imperante requieren solución. Existe un aparente consenso entre la sociedad acerca de tal necesidad, más no en el camino para alcanzarla. En diversas instancias los mexicanos se preguntan: ¿Requiere el país un cambio de modelo económico o simplemente dar mayor continuidad al programa vigente?

El artículo elabora sobre la forma en que nuestro país enfrenta hoy esta disyuntiva y ante los resultados insuficientes en materia de crecimiento propone al desarrollo del mercado interno, como detonante y eventual sustento de un modelo económico alternativo para México.

La perspectiva presente reconoce el papel de los empresarios y trabajadores en la generación de riqueza, e incorpora la posibilidad acompañar con mayor inversión privada el incremento en la demanda efectiva, desmitificando el efecto pernicioso de los incrementos salariales nominales sobre la inflación. Para tal efecto se argumenta que el crecimiento de los salarios reales es posible si mínimamente se resuelven contradicciones que se vienen gestando en la esfera de la distribución.

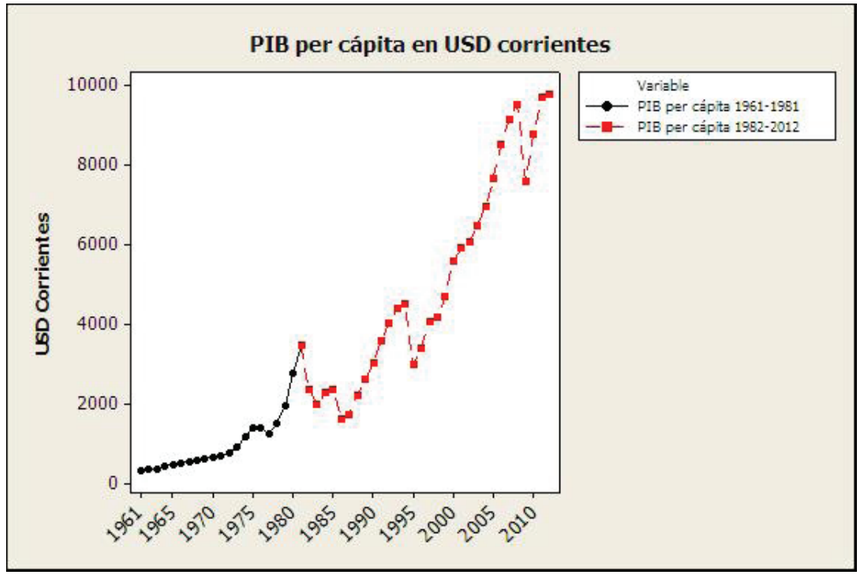
Para esto se requieren dos cosas: Por una parte el reconocimiento de la productividad de los factores, para identificar oportunidades de mejora salarial sin alterar la rentabilidad empresarial en el mediano y largo plazos, y por la otra la recuperación de la capacidad de concertación social, para pactar incrementos en los salarios reales y su reorientación al consumo por la vía de los productos no-comerciables. Se considera que a todas luces el crecimiento a partir de una mayor productividad del trabajo no solo es posible, sino que también es rentable.

Palabras Clave: *Mercado Interno, salarios reales, productividad de factores, nuevo modelo económico*

Introducción

La economía mexicana ha sufrido múltiples cambios en los últimos 70 años. Largos periodos de crecimiento que caracterizaron al periodo posterior a la Gran Depresión, fueron seguidos por tiempos de inestabilidad macroeconómica, programas de ajuste y reformas económicas, apertura comercial, relativa estabilidad macroeconómica y por último el actual estancamiento.
El crecimiento económico mexicano, medido a través del incremento en el PIB per cápita, exhibe dos comportamientos claramente definidos a lo largo del tiempo: Un incremento promedio anual del 12% para el periodo 1961-1981, mientras que para los 30 años subsecuentes, el comportamiento errático de la economía nos arroja crecimientos promedios anuales cercanos al 0.5% para dicho indicador. Ver Gráfica 1.

Gráfica 1: PIB per cápita en México en dólares americanos corrientes (1961-1982)



Fuente: Banco Mundial (2014). Indicadores de desarrollo mundial (versión electrónica). Recuperado el 4 de marzo del 2014 en http://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.PCAP.CD

A la sombra de las diversas crisis, principalmente aquellas gestadas en la primera mitad de la década de los años 80, México, al igual que varios países de América Latina se vio forzado a adoptar una serie de reformas a nivel macro y microeconómico tendientes a modificar el entorno institucional de los negocios e incentivar la economía ante los cambios en las condiciones globales de competencia (Puyana, 2012; Canfield, 2012). Como resultado de las políticas emprendidas, surgió un modelo económico sustentado en dos elementos fundamentales: La liberalización de la economía, basado en los principios del Consenso de Washington y la estabilización macroeconómica (Sánchez Juárez, 2013; Lustig, 2012; Canfield, 2012; Esquivel, 2010).

Para alcanzar sus objetivos, los diferentes gobiernos de la época se vieron en la necesidad de articular los ámbitos doméstico e internacional en busca de los acuerdos sociales necesarios para modernizar al país. Para lograr la estabilidad macroeconómica, en el ámbito local, el Ejecutivo Federal busco conciliar los intereses de los diversos agentes sociales y restituir la confianza del sector privado a partir de la suscripción de convenios tripartitos para frenar el avance de los precios y reactivar la economía (Riquelme, 2006). En la perspectiva

foránea, la materialización de las diversas reformas y la apertura económica se institucionalizaron a partir de la incorporación de México al GATT[1] en 1986 y la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en 1994 (de la Cruz, Lozada y Canfield, 2011). Estos acuerdos moldearon prácticamente todos los sectores de la estructura económica mexicana derivando en un México más moderno y orientado al exterior. Ver Tabla 1.

Tabla 1: Índice de Apertura Externa de las Economías Seleccionadas. Proporción del comercio exterior sobre el PIB. Promedio 2000-2009

	% de comercio exterior/PIB
México	28.9
Chile	36.2
Canadá	35.6
Estados Unidos	13.7
Brasil	11.8
Japón	13.5
Países de la OCDE	40.3

Fuente: OECD iLibrary (2014) (versión electrónica), recuperado el 4 de marzo de 2014 en http://www.oecd-ilibrary.org/sites/sti

Como efecto natural de la apertura comercial las economías domésticas incrementaron su exposición a la volatilidad de los mercados globales. En el pasado reciente, los choques externos afectaron al crecimiento económico de los países Latinoamericanos de forma diferenciada. El impacto negativo de la crisis financiera y la recesión incidieron con mayor fuerza sobre los países con mayor apertura a la competencia internacional[2] . Como se observa en la Tabla 2, el efecto de la crisis del 2008-09 sobre el PIB per cápita latinoamericano se tradujo en una reducción de su valor de 3.5%, después de varios años de crecimiento. Sin embargo países como México en primer lugar seguido por Chile a mayor distancia, sufrieron afectaciones sustantivas en dicho índice[3] .

Tabla 2: Crecimiento del PIB per cápita 2000-2013

	2000	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Argentina	5.10	7.59	5.71	0.00	8.20	5.40	3.30	3.40
Brasil	3.85	5.06	4.21	-1.70	6.40	3.10	3.00	2.70
Chile	3.62	3.54	2.63	-2.70	4.20	5.10	4.00	3.40
Colombia	3.52	5.32	2.05	0.30	3.10	3.50	3.20	3.00
Costa Rica	2.81	6.27	1.24	-2.60	2.80	2.60	2.80	3.10
México	2.10	2.22	0.48	-7.40	4.10	3.00	2.70	2.80
Uruguay	5.73	7.03	8.27	2.00	7.80	4.60	5.10	3.50
América Latina	3.29	4.70	3.22	-3.50	4.60	3.30	2.90	2.80

Fuente: Puyana, A. (2012). Crecimiento económico en México y América Latina: Entre los legados del pasado y las vicisitudes del futuro. En A. Oropeza, México 2012: La responsabilidad del porvenir (pág. 227). México: UNAM Instituto de Investigaciones Jurídicas

Como resultado de la estrategia de desarrollo adoptada en los años 80, un modelo económico basado en las exportaciones, la inversión extranjera directa (IED) y la integración con los Estados Unidos sustituyó al modelo anterior, basado en la industrialización y cuyo motor era el mercado interno.

A partir de los logros de la estabilización macroeconómica, las premisas fundamentales para dicha adopción se fundamentaban en la convergencia. Por una parte, la convergencia[4] en torno al crecimiento económico de los países integrantes del TLCAN y por la otra la convergencia salarial que permitiría elevar los índices de bienestar en nuestro país (Lustig, 2012; Canfield, 2012).

Las previsiones en torno al éxito del nuevo modelo económico adoptado, no se concretaron en su totalidad. Por una parte, indudablemente, los esfuerzos de política económica redundaron en logros importantes en materia de estabilidad macroeconómica, mismos que se han documentado ampliamente (Lustig, 2012; Esquivel, 2010), como es el caso de la reducción de la inflación y la limitación de las crisis recurrentes. Adicionalmente el comercio exterior de México hacia los Estados Unidos creció a tasas elevadas, producto de la gran complementariedad de ambas economías (Esquivel, 2010) Ver Gráfica 2.

Gráfica 2: Evolución del comercio exterior entre México y Estados Unidos (1985-2013)

Fuente: US Census Bureau (2014) Trade in Goods with Mexico (versión electrónica), Recuperado el 3 de marzo de 2014 en http://www.census.gov/foreign-trade/balance/c2010.html

Por la otra la tan esperada convergencia entre países no se logró (Romero y Puyana, 2005), quedando asuntos pendientes como el estancamiento económico, la pobreza y la polarización de grandes sectores de la población (de la Cruz y Ventimilla, 2012; Canfield, 2012; Lustig, 2012).

A manera de muestra, una breve inspección de los indicadores de bienestar, entre ellos los cuatro indicadores del Objetivo del Milenio 1: Erradicar la pobreza extrema y el hambre, además del coeficiente de desigualdad de GINI, señalan grandes áreas de oportunidad en el ámbito de desarrollo humano[5]. Ver Tabla 3.

Tabla 3: México, Indicadores de Bienestar Seleccionados (1991-2011)

	1.4[6]	1.5[7]	1.6[8]	1.7[9]	GINI[10]
1991	ND	56.90	ND	36.6	ND
1992	0.11	57.60	3.3	ND	51.06
1994	2.87	57.40	2.4	37.1	51.89
1996	0.96	56.70	5.1	35.4	48.54
1998	2.21	59.00	5.8	34.4	48.99
2000	4.28	58.70	3.5	31.8	51.87
2002	-1.47	58.20	2.7	32.6	46.05
2004	0.60	58.40	1.7	32.4	48.11
2006	1.65	59.50	0	29.7	51.15
2008	-1.08	59.60	1.3	29.2	48.28
2010	-0.75	58.40	ND	ND	47.16
2011	3.29	58.60	ND	ND	ND
Valor Promedio	1.15	58.25	2.87	33.24	49.31

Fuente: UNdata Base (2014). Millenium Development Goals database, (versión electrónica) recuperado el 4 de marzo de 2014 en http://data.un.org/Data.aspx

En estas condiciones, el mercado interno en México presenta graves signos de agotamiento después de casi tres décadas de escaso crecimiento y baja inversión (Ros, 2010). La pobreza y la desigualdad imperante requieren de una pronta solución[11] . Existe un aparente consenso entre la sociedad acerca de tal necesidad, más no en el camino para alcanzarla. (Esquivel, 2010; Canfield, 2012, de la Cruz y Ventimilla, 2012, Lustig, 2012; Blecker, 2010).

En diversas instancias los mexicanos se preguntan: ¿Por qué la economía mexicana no crece?, ¿Requiere el país un cambio de modelo económico o simplemente mayor continuidad en el programa vigente?

El presente artículo tiene como propósito contribuir a la discusión en torno a la necesidad de un nuevo modelo económico. Parte de un breve análisis del proceso que da lugar a la disyuntiva de modificar las condiciones del modelo económico actual tomando en cuenta las estrategias de liberalización adoptadas por los gobiernos en los años posteriores a la crisis de la deuda de 1982. Ante los resultados insuficientes en materia de crecimiento y bienestar propone complementar el modelo exportador actual con el desarrollo del mercado interno como un motor alterno para nuestra economía. Esta propuesta se inserta en interacción de los diferentes actores económicos, como son los empresarios, el gobierno y los trabajadores en el ámbito doméstico a partir de una necesaria concertación fuera del esquema institucional del comercio exterior, como lo es el acuerdo del TLCAN.

¿Cómo se llegó a la coyuntura actual?

Para entender la coyuntura presente es necesaria una breve revisión histórica de la estrategia de desarrollo adoptada por los países de América Latina con atención particular al caso de México.

Desequilibrios macroeconómicos: La implantación de la Estrategia de la Liberalización como instrumento para el ajuste

El Modelo de Sustitución de Importaciones (ISI) por sus siglas en inglés, base del desarrollo estabilizador, permitió la industrialización de varios de los países de América Latina. A partir de fronteras cerradas se gestaron periodos importantes de estabilidad y crecimiento (Blecker, 2010). No obstante su éxito inicial y a partir de manejos macro-económicos inadecuados, la sustentabilidad de dicho modelo se agotó, trayendo consigo severos problemas de inestabilidad financiera y estructural en la región (Canfield 2012).

En 1982 México enfrentó una de las peores crisis de su historia reciente. La inflación, el derrumbe de los ingresos petroleros, la recesión, la pérdida de la confianza y los múltiples conflictos del gobierno con el sector empresarial generaron inestabilidad macroeconómica y problemas de deuda externa, obligando al gobierno a buscar soluciones radicales en los ámbitos interno y externo (Lustig, 2012; Canfield, 2012).

Por una parte a nivel doméstico el gobierno suscribió con las organizaciones de trabajadores y los empresarios, acuerdos tripartitos con el propósito de recuperar el crecimiento y controlar la inflación. Por la otra y como resultado de las presiones internacionales derivadas de la interrupción de flujos financieros del exterior, el gobierno promovió la inserción de México en el entorno global al amparo de reformas estructurales avaladas por el Banco Mundial y otros organismos internacionales[12]. De esta forma se implantaron políticas tendientes a liberalizar la economía bajo los supuestos de que la expansión dinámica de las exportaciones, los flujos ampliados de inversiones, extranjeras y el rápido cambio tecnológico, generarían un rápido crecimiento económico (Martinez, 2006).

La estrategia denominada "Recuperación de la senda del crecimiento y la estabilidad económica" comienza con la firma del Primer Pacto de Solidaridad en 1987 (Riquelme, 2006). Con este acuerdo y los pactos subsecuentes el gobierno enfrentó los desajustes económicos a partir de una estrategia heterodoxa que integraba en un solo paquete, un conjunto de medidas de política de ingresos, fiscal, monetaria y la apertura acelerada de nuestra economía, basada en una variante de la industrialización orientada hacia las exportaciones (EOI) por sus siglas en inglés, o también conocida como Estrategia de la Liberalización.

La Estrategia de la Liberalización, término acuñado por Dussel-Peters (2000), se ha implantado de forma consistente desde 1988 y hasta la fecha por los gobiernos de los presidentes Carlos Salinas de Gortari, Ernesto Zedillo, Vicente Fox, Felipe Calderón y Enrique Peña Nieto. Esta estrategia partió de las siguientes premisas:

1.- Una vez alcanzada la estabilidad macroeconómica, comenzaría una transición microeconómica en nuestro país. Se sustituyen las políticas activas de fomento a la industrialización por políticas "neutrales u horizontales" que tienen como propósito eliminar distorsiones en los mercados antes cerrados. Se eliminan los controles de precios y subsidios generándose así importantes ahorros en el gasto público.

2.- La estabilización de la economía se convierte en la prioridad del gobierno. Su actividad se centra en brindar amplias facilidades para atraer a la inversión extranjera, contener la inflación y reducir los déficits fiscales, a partir de la implantación de políticas monetarias y crediticias restrictivas (Lustig, 2012).

3.- El tipo de cambio nominal se constituye en el ancla anti-inflacionaria del modelo económico vigente. El tipo de cambio se convierte en la principal variable de ajuste dentro el funcionamiento de este modelo económico.

4.- La reprivatización de las empresas del estado, las del sector financiero y el adelgazamiento del aparato gubernamental se convierten en los sustentos de la estrategia de liberalización. Mediante una estrategia de apertura comercial se desregularon varias actividades económicas particularmente aquellas relacionadas con el estímulo a la inversión extranjera y las exportaciones, buscando incrementar la participación del sector privado en la economía. (de la Cruz et al., 2011; Lustig, 2012)

5.- La contención salarial, la flexibilización laboral y el favorecimiento de organizaciones sindicales afines en detrimento de los sindicatos independientes, se constituyen en los ejes de la política laboral en el periodo de liberalización de la economía. Esta estrategia considera que el crecimiento de los salarios favorece la inflación, por lo que se privilegia al corporativismo en las negociaciones colectivas, se reprime a los disidentes, se reforma la seguridad social y se indexa de manera ex-post el salario a la inflación, en detrimento del reconocimiento explícito a la productividad del trabajo. Todo lo anterior en un esquema de flexibilización de los mercados laborales, que profundiza aún más la caída de los salarios reales de los trabajadores.

El cambio de modelo económico de principios de la década de los años 80: El surgimiento del Modelo Industrial Exportador

En la primera mitad de los años noventa el gobierno mexicano opta por un modelo económico alterno al ISI, el Nuevo Modelo Económico, (NEM) por sus siglas en inglés. Este modelo asocia la integración externa y la vocación comercial exportadora con el crecimiento y bienestar, (Reinhardt y Peres, 2000) y mostró positivos resultados en su adopción por parte de las naciones asiáticas de nueva industrialización[13] .

En la versión mexicana, el NEM[14] se transformó en lo que autores como Villareal y Ramos de Villareal, (2001) definieron como Modelo Industrial Exportador (MIE), basado en la manufactura de ensamble. En el MIE la fórmula resulta sencilla: Mano de obra barata + Importaciones baratas + Aranceles bajos = Competitividad transitoria (Villareal y Ramos de Villareal, 2001; Canfield, 2012).

El fundamento estructural de los nuevos modelos económicos orientados al exterior

La rápida adopción del NEM en México soslayó el fundamento real del éxito de los países asiáticos. En realidad los programas tipo "ISI", tenían más en común con las estrategias de desarrollo asiáticas que el propio NEM. La diferencia estriba en que la intervención estatal en las economías de Corea y Taiwán se orientaba a coordinar todos los aspectos relacionados con la competitividad y el desarrollo de las capacidades tecnológicas, al mismo tiempo que consideraba a los mercados globales como parámetros de adecuación que deberían considerar dichos países en su planeación.[15] Mientras que el NEM de manera opuesta enfatizaba el acceso a los mercados internacionales y la competitividad pero retirando el soporte que permitía a las empresas internalizar los derrames tecnológicos y competitivos derivados de los nuevos esquemas de competencia internacional" (Narula, 2002).

Desempeño del MIE: Avances y contrastes como resultado inmediato del proceso de apertura en México

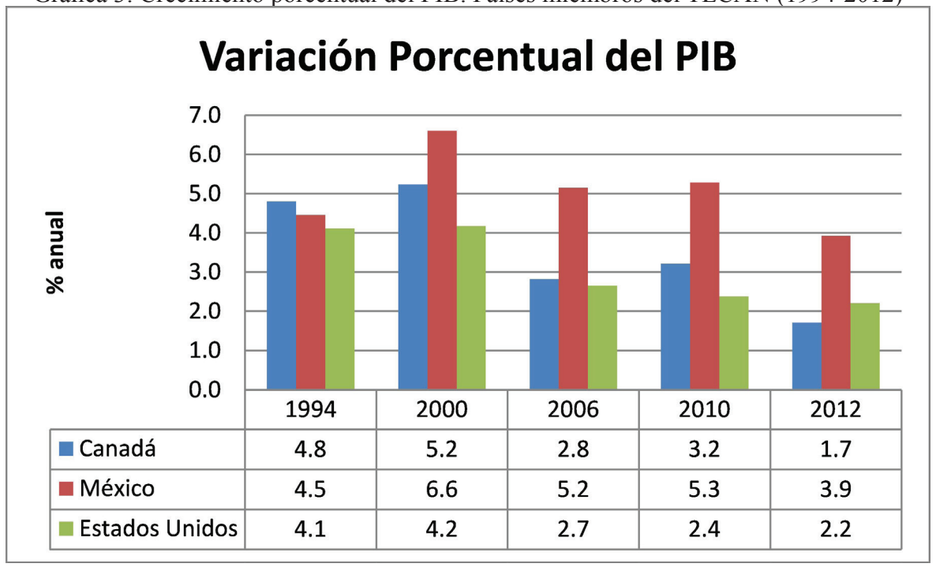
El éxito inicial del modelo adoptado en el país se reflejó rápidamente en una promoción temporal de nuestro comercio exterior. En el periodo 1990-2000 nuestras exportaciones hacia los Estados Unidos, crecieron a tasas anuales de más de 16%[16] , aunque moderándose en el siguiente decenio (3.5%). Ver Gráfica 2 supra. Otros resultados de la apertura comercial arrojan rápidamente cifras altamente significativas. De manera particular en el caso mexicano, con la entrada en vigor del TLCAN, las exportaciones pasaron de poco menos del 14% del PIB en 1992, hasta un 36% en el año 2000. Los Estados Unidos se convierten en el principal país receptor de nuestras exportaciones con cerca de un 90% del total, en donde la mayoría de ellas provienen del sector manufacturero[17] . Los productos más dinámicos se relacionan con la industria automotriz y la producción de equipos electrónicos, representando el 68% del total. Por su parte las importaciones mexicanas presentan los mismos niveles de concentración, ya que el 73% de dichas importaciones provenían de los Estados Unidos, siendo el componente más importante la adquisición de bienes intermedios, mismos que generalmente se asocian a un comercio exterior de carácter intra-industrial (Akaki, 2011).

Finalmente el resultado de la apertura comercial derivó en la integración económica entre México y Estados Unidos, particularmente a través de los ciclos de la producción industrial en ambos países. Más aún, los estudios de Torres y Vela (2003) sugieren que la sincronización entre exportaciones e importaciones ha generado una menor variación en la balanza comercial de ambos países y consecuentemente una menor volatilidad del tipo de cambio.

Exportación de mercancías vs exportación de fuerza de trabajo barata: Diferencia entre lo esperado y lo ocurrido

Si bien el MIE pretendía recuperar el crecimiento en México, sus resultados distan de lo esperado. El promedio de crecimiento del PIB en el periodo 1994-2004 fue de apenas 2.76% y de sólo 2.54% para el periodo 2004-2011, ambas cifras muy por debajo de lo que se pretendía con las reformas estructurales iniciadas en la segunda mitad de la década de los años 80, y lejos de la convergencia económica prevista por el TLCAN en sus inicios. Ver Gráfica 3.

Gráfica 3: Crecimiento porcentual del PIB. Países miembros del TLCAN (1994-2012)



Fuente: Elaboración propia con datos UNdata Base (2014). World Development Indicators database, (versión electrónica) recuperado el 6 de marzo de 2014 en http://data.un.org/Data.aspx

La apuesta del gobierno mexicano al crecimiento derivado del dinamismo del sector externo no consideró las características del aparato productivo nacional. Del análisis del comercio exterior mexicano se observa que el componente importado de nuestras exportaciones fluctúa entre 80 y 90% de su valor, por lo que el saldo remanente se restringe prácticamente a la derrama salarial y el consumo de algunos bienes y servicios no-comerciables (Marquez, 2007).

Un análisis más a detalle del comercio internacional de México permite considera que nuestro país en realidad exporta mano de obra barata en vez de mercancías manufacturadas con alto grado de integración nacional, lo cual a su vez supondría encadenamientos productivos importantes (Delgado, Márquez, y Pérez, 2007), (de la Cruz et al., 2011). La estrategia de comercio exterior de nuestro país, en realidad se diseñó a partir de un modelo exportador de fuerza de trabajo de bajo costo con tres categorías:

•Una industria maquiladora, constituida por plantas de ensamble, mayoritariamente estadounidenses, que buscan aprovechar las ventajas de la relocalización.

•La maquila encubierta, misma que encierra procesos productivos más complejos, pero que opera a partir de la misma situación de importación temporal, como es el caso de la producción automotriz y de electrónicos.[18]

•La fuerza de trabajo migrante, que responde a la precarización del empleo en nuestro país y la integración a la economía norteamericana (Delgado et al., 2007).

Orígenes de la precarización laboral en nuestro país

El incremento en el comercio internacional y la suscripción de acuerdos comerciales, como es el caso del TLCAN, no generaron la tan esperada convergencia salarial entre México y Estados Unidos tal y como se observa en la Tabla 4. No así en el caso de varios de nuestros principales competidores, como es el caso de Canadá y en mucha menor proporción la República de Corea.

Tabla 4: Índice de compensación horaria en manufacturas.
Índice: Costo en Estados Unidos = 100

País	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Estados Unidos	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Brasil	32	31	29	18	17	14	11	11	13	17	20	22	26	24	29	33
Canadá	83	80	75	74	73	68	66	74	81	87	94	97	98	87	99	103
Corea	42	40	28	36	39	34	37	40	43	49	57	61	51	44	51	53
México	14	15	15	17	19	21	20	19	18	19	19	19	20	17	18	18
Taiwán	32	31	27	28	29	27	25	24	25	26	26	26	26	23	24	26

Fuente: Oficina de Estadísticas. Departamento del trabajo de los Estados Unidos (BLS, 2014)

El MIE operó a partir de patrones de especialización productiva desfavorables para la estructura de la economía de México ya que la escasa profundización tecnológica propia del modelo maquilador y el desmantelamiento de la producción nacional coadyuvaron a la formación de un sector formal, vinculado al crecimiento exportador y uno informal, con escasa relación con el mercado, tal y como se observa en la Tabla 5.

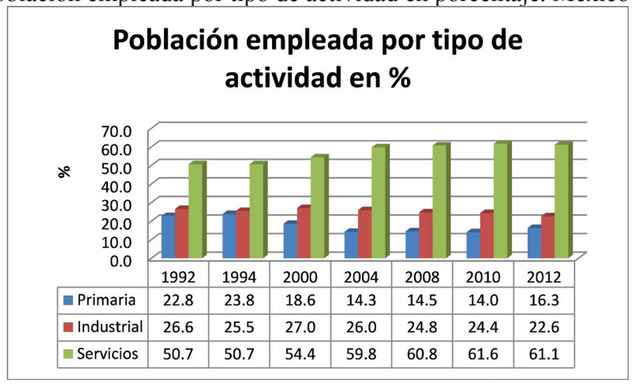
Tabla 5: Distribución en % de los trabajadores mexicanos por tipo de empresa y categoría laboral. México 2000-2008

Año	2000	2004	2006	2008	2010	2012
Empresarios	4.7	3.2	4.0	5.1	9.5	10.7
Empleados en empresas grandes	33.9	34.1	30.4	33.7	33.8	31.4
Sector Público	11.0	11.1	11.2	11.5	11.2	9.8
Servicios profesionales	0.9	1.4	1.6	1.1	1.0	0.8
Subtotal Formales	**50.6**	**49.8**	**47.2**	**51.4**	**55.5**	**52.7**
Empleados en pequeñas empresas	20.6	24.8	25.1	26.2	27.1	26.6
Auto-empleo	20.5	19.5	20.7	16.4	12	14.2
Sin ingresos	8.3	5.9	7.0	6.0	5.4	6.5
Subtotal Informales[19]	**49.4**	**50.2**	**52.8**	**48.6**	**44.5**	**47.3**
Totales	100	100	100	100	100	100

Fuente: SEDLAC (2014). (CEDLAS y el Banco Mundial

El paradigma económico hoy aún vigente, especificaba que con la liberalización comercial, México debiera especializarse en la producción para la exportación utilizando mano de obra no calificada. Al incrementarse las exportaciones, particularmente en la producción automotriz y de electrónicos, el uso intensivo del factor inicialmente abundante incrementaría los salarios. Este aumento en la productividad reasignaría los recursos permitiendo su orientación hacia actividades con mayor valor agregado. Bajo este esquema, una mayor inversión en el factor humano generaría una espiral virtuosa de incrementos salariales, poder adquisitivo, fortalecimiento del mercado interno, crecimiento y consecuentemente bienestar para toda la población (Canfield, 2012). A diferencia d elo esperado, como se observa en la Gráfica 4, la población empleada en la actividad industrial, misma que normalmente recibe mejores remuneraciones descendió cerca de 400 puntos básicos, mientras que los servicios a su vez crecieron en 1,040 puntos básicos [20].

Gráfica 4: Población empleada por tipo de actividad en porcentaje. México (1992-2012)



Fuente: SEDLAC (2014). (CEDLAS y el Banco Mundial

Precarización laboral y pérdida de bienestar en la sociedad mexicana

La realidad contradijo a la teoría. No solo las remuneraciones al trabajo no crecieron, sino incluso las retribuciones al capital aumentaron como resultado de dichas políticas (Ver Gráfica 5). Más aún de acuerdo con las últimas cifras del INEGI, disponibles con esta categorización del PIB para el año 2009, los salarios representaron solo el 29.3%, el excedente empresarial 61.6% y los impuestos netos 9.1 por ciento.

Por lo que respecta al ingreso de la clase trabajadora la situación es muy similar. En términos reales se observa que la retribución al trabajo ha perdido cerca de tres cuartas de su poder adquisitivo en el periodo 1976-2010, como resultado de crecimientos diferenciales en precios y salarios (de la Cruz y Ventimilla, 2012).

Algunos investigadores argumentan que las causas del deterioro laboral parecen radicar, entre otras cosas, en la existencia de una oferta ilimitada de trabajo no calificado (Romero y Puyana, 2005) misma que continua creciendo a partir de lo que hoy se conoce como "Bono Demográfico" [21].

Gráfica 5: Remuneración de los factores de la producción en México.

Fuente: Cuentas de generación de ingreso y evolución del salario mínimo real. INEGI, Presidencia de la República.IV Informe de Gobierno (2010) y Estadísticas Económicas y Sociales de la Comisión Económica para América Latina, Sede México.

Como se menciona supra, las reformas emprendidas para efectos de la estabilización macroeconómica, como parte de la premisa 5 de la Estrategia de la Liberalización, deterioraron el entorno laboral, mismo que hoy se caracteriza por mayores niveles de desocupación, informalidad, sobre-calificación y mala calidad de los empleos generados, situaciones que en su conjunto han reducido la presión salarial (Canfield, 2012).

De forma consistente con las cifras de organismos internacionales para México y para efectos de comparación, del análisis de la Encuesta Ingreso-Gasto (ENIGH 2010) se observa que del total de los ingresos de los hogares para el año 2010, que en promedio fue de 34,901 pesos[22], los seis primeros deciles (60.0% de la población con menores ingresos) detentaron en dicho año solo al 28.3%, mientras que el decil más rico recibió el 33.9% del total de los ingresos.

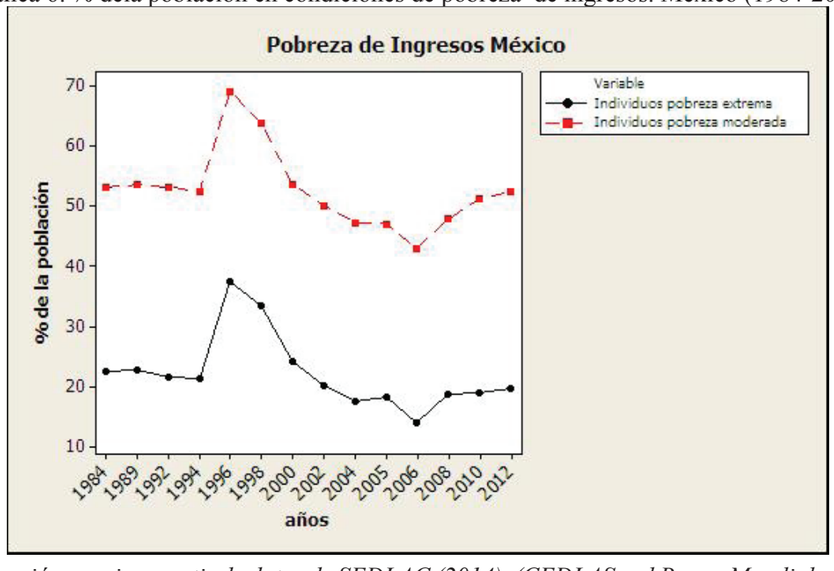
Tabla 6: % de ingreso por deciles de hogares 2006-2010

Año	Total	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
2006	100.0%	1.8%	3.1%	4.1%	5.1%	6.2%	7.5%	9.2%	11.6%	15.8%	35.7%
2008	100.0%	1.7%	2.9%	3.9%	4.9%	6.0%	7.4%	9.2%	11.7%	16.1%	36.3%
2010	100.0%	1.8%	3.1%	4.1%	5.2%	6.4%	7.7%	9.5%	12%	16.3%	33.9%

Fuente: INEGI. ENIGH 2010

A pesar de los esfuerzos por combatirla, la desigualdad[23] tiende a manifestarse en el número de personas en condiciones de pobreza extrema y moderada en México. Ver gráfica 6.

Gráfica 6: % dela población en condiciones de pobreza de ingresos. México (1984-2012)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de SEDLAC (2014). (CEDLAS y el Banco Mundial con información del Consejo Nacional para la Evaluación de la Pobreza (CONEVAL)

Propuestas para la consolidación del mercado interno: Mejoras en las remuneraciones de los trabajadores a partir de la productividad de los factores

Reorientar el camino requiere la búsqueda de alternativas diferentes a las estrategias que hasta el momento

han mostrado su ineficacia. El modelo exportador-maquilador actual no es capaz por sí mismo de generar el crecimiento económico por lo que requiere complementarse mediante acciones que contribuyan a la consolidación de un mercado interno como palanca del desarrollo y bienestar.

Estas acciones parten de un hecho incontrovertible hoy: La extrapolación de modelos importados sin comprender su correcto funcionamiento ni las limitantes de la realidad nacional no generó los resultados esperados. Y es que una mayor comprensión sobre el verdadero funcionamiento del modelo económico asiático, basado en la planeación, hubiera bastado para que el gobierno, el sector privado y la sociedad en México articularan políticas coherentes ahorrando tiempo y recursos preciosos que hoy no se pueden desaprovechar.

Para efectos de establecer un modelo económico alternativo, teniendo como motor del desarrollo la reconstitución del mercado interno, es necesario partir del reconocimiento del hecho de que las contradicciones generadas en la esfera de la distribución no pueden atribuirse simplemente al desorden en al manejo del gasto público, tal y como se había entendido en crisis anteriores, sino que dichas contradicciones deben resolverse en la misma esfera en que se generan, modificando la relación entre salarios, ganancias y rentas a favor de un mayor ingreso económico para la población que está en capacidad de generar mayor demanda efectiva (Canfield, 2012; de la Cruz y Ventimilla, 2012). En este sentido es posible aprovechar la experiencia en materia de concertación social que a nivel doméstico, tuvieron los gobiernos en los inicios de los periodos de estabilización macroeconómica, para pactar incrementos salariales reales con los principales empresarios que generan la mayor parte del empleo en este país. De esta forma, en el ámbito de los productos no-comerciables[24] , se pueden generar tanto los incrementos y mejoras salariales, como su reorientación hacia el consumo de los mismos, con el consecuente beneficio de las empresas que en este sector operan en México. Aun en términos muy incipientes, las propuesta de mejora en las remuneraciones a los trabajadores, partirían de una medición de la productividad d esos factores, misma que se encuentra en etapa de desarrollo en nuestro país (INEGI, 2013).

Impacto de los incrementos en el salario real a partir de la productividad

Con pleno conocimiento de las varias dificultades implícitas en su identificación, la medición y el reconocimiento de la productividad[25] , tanto del trabajo como del capital, permiten identificar condiciones óptimas de retribución a los factores de la producción, con el consiguiente aumento en los ingresos reales y su re-introducción al flujo económico por la vía del consumo doméstico. Y es que sin considerar por el momento el efecto positivo de las transferencias, los incrementos en salarios reales, derivados de crecimientos en la productividad del trabajo están en capacidad de generar la demanda efectiva necesaria para reactivar la inversión requerida para un crecimiento económico sustentable.

Información de las características del ingreso-gasto en los hogares mexicanos

Con más detalle y a partir de la información oficial derivada de la Encuesta Nacional de Ingreso gasto (ENIGH) 2010, se observa que la fuente principal de ingresos en los hogares mexicanos es el derivado del trabajo subordinado. Le siguen en importancia las transferencias y el trabajo independiente, corroborándose el potencial de incrementar los salarios reales por la vía de la productividad del trabajo. Ver Tabla 7.

Tabla 7: Perceptores de los hogares según las diversas fuentes

Trabajo subordinado	Trabajo independiente	Otros ingresos por trabajo	Rentas	Transferencias	Otros Ingresos
66.31%	11.30%	3.40%	4.46%	14.40%	0.12%

Fuente: INEGI (2010) ENIGH

En lo que se refiere al gasto, el rubro más importante es el de alimentos, bebidas y tabaco, mismo que ha incrementado su importancia en el tiempo, en detrimento de otros rubros, como por ejemplo el de educación y de salud.

El gasto en alimentos por decil de ingreso de los hogares es diverso. En el caso del decil I, el 10% de los hogares más pobres, se destina el 50% de los ingresos a dicho rubro, contra solo el 22% en el decil X.

Como resultado de la propuesta, los incrementos en los salarios reales inducirían un aumento en el consumo de alimentos y consecuentemente en el mercado interno, generando oportunidades de inversión para los empresarios que operan en México.

De acuerdo a los estudios de Cervantes Escoto (2006), el 50% de los hogares con menores ingresos destinan en promedio el 40% de su ingreso al consumo de alimentos, mientras que el resto de los hogares tan solo el 24.7% en promedio. De la misma forma la elasticidad ingreso de los alimentos del primer segmento de los hogares es 0.72 contra 0.498 del resto. Ver Tabla 8.

Tabla 8: Consumo de alimentos por decil de ingreso

	I-V	VI-X
% del ingreso gastado en alimentos	41.32	24.74
Elasticidad Ingreso	0.72	0.498

Fuente: (Cervantes Escoto, 2006)

Lo anterior implica que ante un incremento de 1% en los salarios reales una parte considerable de los trabajadores invertiría más del 70% de dicho aumento en mejorar su alimentación, pudiendo acceder gradualmente a mejores condiciones de vida.

Más aún, los aumentos en las percepciones salariales mencionados generarían la demanda efectiva que acompañada con más inversión en la producción, primero de alimentos y después de otros rubros, muchos de ellos en el ámbito de los bienes no-comerciables contribuirían a consolidar el mercado interno, promoviendo el crecimiento y reduciendo gradualmente los lacerantes niveles de pobreza que aquejan a nuestro país.

Conclusión

El modelo económico actual basado en la exportación directa e indirecta de mano de obra ha contribuido a la precarización laboral y el virtual empobrecimiento de casi tres cuartas partes de los habitantes de nuestro país, tal y como se observa en los principales indicadores de bienestar de nuestro país. Los resultados en términos de crecimiento han sido claramente insuficientes al limitar el desarrollo de uno de los principales motores de cualquier economía emergente: su mercado interno.

Dejando de lado el efecto de las transferencias en el combate a la pobreza y a la generación de bienestar, los incrementos en el salario real representan una opción válida y factible para mejorar el desempeño económico y el bienestar de los habitantes de este país.

El crecimiento de los salarios reales es posible si mínimamente se resuelven contradicciones que se vienen gestando en la esfera de la distribución. Para esto se requieren dos cosas: Por una parte la medición y el reconocimiento de la productividad de los factores, no solo la del trabajo sino también la del capital, para identificar oportunidades de mejora salarial sin alterar la rentabilidad empresarial en el mediano y largo plazos, y por la otra la recuperación de la capacidad de concertación entre los empresarios, trabajadores y gobierno, para pactar incrementos en los

salarios reales y su reorientación al consumo por la vía de los productos no-comerciables.

Un cambio de modelo económico para el bienestar de todos debe considerar la participación en el producto de los agentes económicos que intervienen en su producción. La perspectiva presente reconoce el papel de los empresarios y trabajadores en la generación de riqueza, y de manera novedosa, incorpora la posibilidad de generar más inversión a partir de una mayor demanda efectiva, desmitificando el efecto pernicioso de los incrementos salariales nominales sobre la inflación. A todas luces el crecimiento a partir de una mayor productividad del trabajo no solo es posible, sino que también es rentable.

[1]Acuerdo General de Aranceles y Comercio por sus siglas en inglés.
[2]La apertura comercial se define a partir de la proporción del comercio internacional sobre el PIB.
[3]Si bien el PIB per cápita es un indicador imperfecto del nivel de bienestar de un país, como lo señalaba en un inicio Kuznets (1933), el crecimiento económico permite una comparación relativa entre países de forma directa. Asimismo el cálculo del PIB per cápita sirve de base para otros indicadores de bienestar como lo es el Índice de Desarrollo Humano (IDH). UNDP (2014).
[4]De forma específica el tratamiento de la senda de convergencia a partir del proceso de liberalización de la economía será tratado más adelante con mayor detalle.
[5]La revisión del avance social del país, trasciende los objetivos del presente trabajo por lo que para un mayor análisis se remite al lector a los informes de las Naciones Unidas sobre los ODM. Cf. El reporte más reciente: (ONU 2013).
[6]Meta 1.4: Tasa de crecimiento del PIB por persona empleada. Un indicador estandarizado de la productividad del trabajo en el país.
[7]Meta 1.5 Relación empleo-población mayor de 15 años
[8]Meta 1.6 Porcentaje de la población empleada cuyos ingresos son inferiores a 1 dólar por día (valores de PPA)
[9]Meta 1.7 Porcentaje de trabajadores familiares por cuenta propia y aportadores en el empleo total (% de empleo vulnerable).
[10]Coeficiente de Gini es la medida de la desigualdad de la desigualdad que se deriva de la Curva de Lorenz. Su valor fluctúa entre cero (sino hay desigualdad y la curva de Lorenz corresponde la recta diagonal) y uno (desigualdad completa, con la curva de Lorenz extendiéndose sobre el eje horizontal).
[11]Autores como Sánchez Juárez (2013, pág. 4) argumentan que "… el bajo crecimiento económico ha magnificado una serie de males sociales como son el desempleo, pobreza, inseguridad, informalidad y migración ilegal. Hoy en día, aumentar y sostener la tasa de crecimiento de la producción nacional es el mayor reto que enfrenta la economía mexicana".
[12]"Las privatizaciones, la liberalización comercial, la entrada de México al GATT y la firma del TLCAN implicaron un cambio en el paradigma de intervención económica del Estado —de un Estado propietario a uno regulador— y de la inserción de México en la economía global —de una economía en gran medida cerrada a una abierta" (Lustig, 2012 pág. 15)
[13]NIC´s : Dentro de las nuevas naciones industrializadas se encuentran Corea, Tailandia, Singapur y Malasia
[14]El New Economic Model (NEM) es un concepto acuñado entre otros por Reinhardt, N., y Peres, W. (2000). Este modelo basado en la maquila, consiste en el ensamble de productos al amparo de regímenes fiscales preferentes, bajo la modalidad de reexportación libre de impuestos a los Estados Unidos. Se caracteriza por procesos fragmentados, bajos salarios, escasa articulación de las maquiladoras con proveedores nacionales y deficientes niveles de cumplimento en materia de estándares laborales y ambientales.
[15]NIC´S por sus siglas en inglés. El auge económico de los NIC´s fue resultado de una estrecha colaboración entre el Estado y los empresarios locales para profundizar la estructura industrial y pasar de una especialización en productos intensivos en mano de obra mal remunerada hacia una gama, relativamente restringida, de productos tecnológicamente sofisticados
[16]CEPAL con base en datos del Departamento de Comercio y la Comisión de Comercio Internacional de los Estados Unidos
[17]"Las exportaciones manufactureras pasaron de representar el 31% de las exportaciones totales en 1980 al 79%

en el 2008, alcanzando el máximo de 90% en 1998". (Akaki, 2011, pág. 110)

[18]La maquila y la maquila encubierta comparten dos elementos comunes: la falta de encadenamientos productivos con el resto de la industria nacional y la existencia de salarios precarios frente una brecha de 1/10 en la maquila y de 1/7 en la maquila encubierta con respecto a los salarios manufactureros en los Estados Unidos. (Delgado et al., 2007)

[19][1] Definición productiva SEDLAC: Un trabajador es considerado informal si trabaja en una empresa de menos de 5 empleados, si es auto-empleado sin calificación o trabajador sin ingresos.

[20]Un punto básico es igual a un 1% de un 1%.

[21]El bono demográfico se refiere a la existencia de una relación más favorable entre dependientes y la población en edades laborales. La mayor cantidad de personas en esta última categoría es una oportunidad que requiere estimular el círculo virtuoso entre empleo, ahorro, inversión y más empleos. La ventana estará abierta durante tres décadas y requiere superar una serie de limitantes estructurales para poderla aprovechar (Canfield, 2012).

[22]Los resultados de la ENIGH 2010 señalan que el ingreso promedio en precios corrientes de 2010 se redujo a 34,901 (-14%), de un monto de 40,589 pesos en el 2006.

[23]Adicionalmente Se refiere al lector a la Tabla 3 del presente documento. Cf. Coeficiente de Gini.

[24]Al restringirse a este ámbito doméstico, las acciones de fomento no pueden ser contestadas por organismos ni tratados internacionales.

[25]Queda un gran trecho por avanzar en la medición de la productividad de los factores en lo individual. La gran limitante en este cálculo se refiere a la disponibilidad de información estadística amplia y confiable. INEGI (2013).

Referencias

Akaki, P. (2011). Ganadores y perdedores en el campo mexicano tras la firma del TLCAN. En J. L. de la Cruz, y M. González, Efectos del TLCAN en México después de 15 años de operación (pp. 107-136). México: Miguel Ängel Porrúa.

Banco Mundial (2014). Indicadores de desarrollo mundial (versión electrónica), Recuperado el 4 de marzo del 2014 en http://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.PCAP.CD

Blecker, R. (2010). Comercio, empleo y distribución: Efectos de la integración regional y global. En N. Lustig (Ed.), Los grandes problemas de México (Vol. IX, pág.176). México: El Colegio de México.

BLS (2014) , International Comparisons of Hourly Compensation Costs in Manufacturing 1996- 2011. Washington,D.C.(versión electrónica). Recuperado el 4 de marzo del 2014 en http://www.bls.gov/web/ichcc.supp.toc.htm

Canfield, C. E. (2012). La consolidación del mercado interno y el papel de la política económica en la refundación de un México posible. En A. Oropeza, México 2012: La responsabilidad del porvenir (pp. 393-422). México: UNAM Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Cervantes Escoto, F. (2006). La demanda de productos pecuarios en México por deciles de ingreso: Proyección al año 2025. . Técnica Pecuaria en México, 44(1), (pp. 41-52).

de la Cruz, J. L., Lozada, B., y Canfield, C. (2011). Exportaciones de México a Canadá. Cuando el TLCAN no es suficiente para enfrentar la competencia de China. En J. de la Cruz, y M. González, Efectos del TLCAN en México después de 15 años de operación (pp. 177-214). México: Miguel Ángel Porrúa.

de la Cruz,J.,Ventimilla,V (2012). Consolidación del mercado interno: El camino hacia el desarrollo. En A. Oropeza, México 2012: La responsabilidad del porvenir (pp. 377-392). México: UNAM Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Delgado, R., Marquez, H., y Perez, O. (2007). El abaratamiento de la fuerza de trabajo mexicana en la integración México-Estados Unidos. El Cotidiano. UAM Azcapozalco, 22(143), (pp. 63-70).

Dussel-Peters, E. (2000). Polarizing Mexico. The Impact of Liberalization Strategy. Boulder,CO: Lynne & Rienner. (249 pp.)

Esquivel, G. (2010). De la Inestabilidad Macroeconómica al Estancamiento Estabilizador: El Papel del Diseño y la Conducción de la Política Económica. En N. Lustig (Ed.), Los grandes problemas de México (Vol. IX, pág. 36). México: El Colegio de México.

INEGI (2010). Encuesta Nacional de Ingreso Gasto de los Hogares. (Versión electrónica). Recuperado el 9 de enero de 2014 en http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/tabdirecto.aspx?s=est&c=33493

INEGI (2013) Índices de productividad laboral y del costo unitario de la mano de obra. Metodología, cuadros y gráficas. Cuarto trimestre 2012 (versión electrónica) recuperado el 6 de marzo del 2014 en http://www3.inegi.org.mx/sistemas/productos/default.aspx

Kuznets,S. (1933), National Income, Encyclopaedia of the Social Sciences, Vol XI, 205-224, en Fellner, W. y Haley B.F. (eds) (1946), Readings in the Theory of Income Distribution, Philadelphia, Blakiston

Lustig, N. (2012). Crecimiento Económico y Equidad. En M. Ordorica, & F. Prud´homme (Edits.), Los grandes problemas de México (Vol. III). México: El Colegio de México.

Marquez, H. (2007). Migración y desarrollo en México: Entre la exportación de la fuerza de trabajo y la dependencia de las remesas. Región y Sociedad, XIX(39), (pp-3-29).

Martinez, J. O. (2006). El papel del mercado Interno en la dinamización del crecimiento en la Subregión Norte de América Latina. CEPAL, (94 pp).

Narula, R. (2002). Switching from import substitution to the 'New Economic Model'in Latin America: A case of not learning from Asia. Latin America/Caribbean and Asia/Pacific Economics and Business Association. (pp.1-48)

OECD iLibrary (2014) OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2011(versión electrónica) recuperado el 4 de marzo de 2014 en http://www.oecd-ilibrary.org/sites/

ONU (2013). Objetivos de desarrollo del milenio. Informe 2013,(versión electrónica) recuperado el 6 de marzo de 2014 en http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Host.aspx?Content=Products/ProgressReports.htm

ONU México (2014). Objetivos de desarrollo del milenio, (versión electrónica) recuperado el 4 de marzo de 2014 en http://www.onu.org.mx/objetivo1.html

Puyana, A. (2012). Crecimiento económico en México y América Latina: Entre los legados del pasado y las vicisitudes del futuro. En A. Oropeza, México 2012: La responsabilidad del porvenir (pp. 215-248). México: UNAM Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Reinhardt, N., y Peres, W. (2000). Latin America's New Economic Model: Micro responses and economic restructuring. World Development. 28(9)

Riquelme, J. M. (2006). Acuerdos tripartitos y gobernanza económica. Foro Internacional , 184 (XLVI), (pp. 227-262).

Romero, J., y Puyana, A. (2005). Reforma estructural, contención de los salarios y ganancias de capital: La experiencia mexicana. Revista de Economía Institucional. 7(12), (pp. 63-95).

Ros, J. (2010). Política fiscal, tipo de cambio y crecimiento en regímenes de alta y baja inflación: La experiencia de México Comercio, empleo y distribución: Efectos de la integración regional y global. En N. Lustig (Ed.), Los grandes problemas de México (Vol. IX, pág.110). México: El Colegio de México.

Sánchez Juárez, I. (2013). Política industrial activa como estrategia para el crecimiento de la economía mexicana. (Spanish). Estudios Regionales En Economía, Población Y Desarrollo, (15), 3-29.

SEDLAC (2014). Socio-Economic Database for Latin America and the Caribbean (CEDLAS and the World Bank). (Versión electrónica). Recuperado el 9 de enero de 2014 en http://sedlac.econo.unlp.edu.ar/esp/institucional.php

Torres, A., y Vela, O. (2003). Trade Integration and synchronization between the business cycles of Mexico and the United States, North American Journal of Economics and Finance. 14, (pp.319-342).

UNdata Base (2014). Millenium Development Goals database, (versión electrónica) recuperado el 5 de marzo de 2014 en http://data.un.org/Data.aspx

UNDP (2014). Índice de Desarrollo Humano (IDH), (versión electrónica) recuperado el 4 de marzo de 2014 en http://hdr.undp.org/es/content/el-%C3%ADndice-de-desarrollo-humano-idh

US Census Bureau (2014) Trade in Goods with Mexico (versión electrónica), Recuperado el 3 de marzo de 2014 en http://www.census.gov/foreign-trade/balance/c2010.html

Villareal, R., y Ramos de Villareal, R. (2001). La apertura de México y la paradoja de la competitividad: hacia un modelo de competitividad sistémica. Comercio Exterior. (pp.772-777).

Evaluación de diseño, operación, resultados y percepción del programa Becas contigo vamos a la escuela de la Secretaría de Desarrollo Social y Humano, del estado de Guanajuato.

Dra. Patricia Alejandra García Valenzuela
M.C. Nadyra Rodríguez Arias
Ing. Magdalena Hernández Hernández
Universidad de Celaya

Resumen

El objetivo del presente trabajo fue evaluar el diseño, operación y resultados, así como la percepción del programa de la SEDESHU, Becas contigo vamos a la escuela, para que se generen las observaciones y recomendaciones que propicien la reorientación, fortalecimiento, presupuestación y de su estrategia de intervención.

El estudio tuvo un alcance descriptivo el cual, el diseño de investigación fue de tipo no experimental – transeccional – descriptivo.
Se buscó evaluar si el programa está cumpliendo el propósito por el que fue creado, siendo este "Que las familias del Estado de Guanajuato que se encuentren en situación de pobreza extrema, abandonen esta condición".

La muestra para la aplicación de la encuesta a beneficiarios y no beneficiados fue de 960 hogares en 144 localidades del estado de Guanajuato, con un nivel de confianza del 95% y un intervalo de confianza de ±1.89%, y se distribuyó en porcentajes iguales para localidades urbanas y rurales.
La estrategia de muestreo cualitativa, busco la representatividad de voces de los coordinadores, gestores y operadores. Se entrevistaron a 4 coordinadores y 12 gestores del programa.

Los datos recolectados en las encuestas realizadas muestran que, los beneficiarios de este programa que reciben apoyos en el rubro de educación, son las personas cuyos ingresos son menores. Entonces, dicho lo anterior, se está logrando con el objetivo de atacar zonas con mayor necesidad de apoyos.
La educación representa un motor para el desarrollo de la población, por lo que atacar el problema de deserción escolar genera un impulso para combatir problemas de bienestar social, como son la salud y el ingreso.

Conclusiones: Este programa es consistente con el objetivo de otorgar el apoyo a la población más vulnerable, evidencia de esto es que en los resultados de la encuesta aplicada, se presenta que las personas que reciben el apoyo, son de menores ingresos que las personas que no reciben el apoyo. La implementación de este programa está resultando eficiente, ya que el objetivo principal de este programa es evitar la deserción escolar, la cual como se mencionó en secciones anteriores es causada principalmente por la falta de recursos económicos.
En la percepción de hogares encuestados, el programa de BCV es el programa que más ha ayudado o está ayudando a su familia. Además, de que es también el apoyo que más dicen necesitar.

Palabras Clave: *Operación, Becas, Percepción*

Abstract

The aim of this study was to evaluate the design, operation and results as well as the perception of the program SEDESHU , grants you go to school and so the observations and recommendations that promote the reorientation, capacity, budgeting and strategy generated intervention. The study had a descriptive extent to which the research design was not experimental types - transactional - descriptive.

Is looking to assess whether the program is serving the purpose for which it was created, and this "Let the families of the State of Guanajuato who are in extreme poverty, leave this condition."

The sample for the survey application to beneficiaries and non beneficiaries was 960 homes in 144 towns in the state of Guanajuato, with a confidence level of 95% and a confidence interval of ± 1.89 % and was distributed in equal shares to urban and rural locations.

Qualitative sampling strategy, the representativeness of voices seeking coordinators, managers and operators. We interviewed four coordinators and 12 program managers. The data collected in the surveys show that the beneficiaries of this program who receive support in the area of education, are the people whose income is less. So, that said, he is making with the aim of attacking areas most in need of support.

Education is a driving force for the development of the population, so attack the dropout problem generates a pulse to combat problems of social welfare, such as health and income.

Conclusions: This program is consistent with the aim of providing support to the most vulnerable population, evidence of this is that the results of the applied survey presents that people who receive support are low-income people who not receive support. The implementation of this program is proving efficient, since the main objective of this program is to prevent dropouts, which as mentioned in previous sections is mainly caused by the lack of economic resources. In the perception of households surveyed BCV program is the program that has helped or is helping his family. In addition, it is also the support they need to say more.

Keys words: *Operation, Scholarships, Perception*

Introducción

La Medición Multidimensional de la Pobreza presentada por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) en el año 2011, con base en datos del Módulo de Condiciones Socioeconómicas, del XII Censo de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) 2010 y la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) 2010, el Estado de Guanajuato cuenta con 445 mil pobres extremos (8.1%); 2 millones 229 mil pobres moderados (40.5%); 1 millón 622 mil vulnerables por carencias sociales (29.5%); 310 mil vulnerables por ingreso (5.6%); y 901 mil en situación no vulnerable (16.4%).

Atendiendo también a la información de la Medición Multidimensional (2010) el 27.1% de los guanajuatenses carecen de acceso a servicios de salud; 23.6% presenta rezago educativo; el 65.7% no cuenta con acceso a seguridad social; 9.6% presentan carencia por calidad y espacios en la vivienda; el 13.9% no tiene acceso a servicios básicos en la vivienda; y 23.7% de la población tiene carencia por acceso a su alimentación.
Desde la promulgación de la Ley de Desarrollo Social y Humano para el Estado y los Municipios de Guanajuato, en la Entidad, a través de los programas sociales operados por la SEDESHU se reafirma el compromiso de fomentar el desarrollo para su población.

Asimismo y alineada a dicha Ley, el gobierno de Guanajuato a través de la Secretaría de Desarrollo Social y Humano (SEDESHU), diseñó la política social para el Estado, expresada en el Programa Sectorial Social y Humano Visión 2012, publicado oficialmente en el año 2008, en el que se plantea la estrategia de combate a la pobreza denominada “Contigo Vamos por Más”, para que 100 mil familias mejoren sus condiciones de vida, como resultado del trabajo gubernamental articulado en materia de salud, alimentación, vivienda, educación e ingreso; paralelamente a la construcción de habilidades para la vida y el trabajo, derivadas de un proceso de formación socioeducativa que favorezca la intervención corresponsable de las familias focalizadas.

En ese mismo sentido, la SEDESHU realizó un trabajo interno para la formulación de la Matriz de Marco Lógico (MML) de dicha estrategia, con el objeto de planear, operar y dar seguimiento a los programas y las acciones de combate a la pobreza y promoción del desarrollo en el Estado. Dicha matriz engloba diversos programas.

La estrategia “Contigo Vamos por Más” (CVM) opera en localidades rurales y zonas urbanas de intervención prioritaria definidas por la SEDESHU, distribuidas en los 46 municipios del Estado, a través de los programas de desarrollo social y humano aprobados para cada ejercicio fiscal. La administración Estatal comprende dentro de la estrategia entre otros, el programa:
Becas Contigo Vamos a la Escuela, cuyo objetivo es otorgar becas a estudiantes con residencia en la entidad de Guanajuato, para que continúen sus estudios hasta su conclusión, repercutiendo directamente en el incremento de la eficiencia terminal de los diversos niveles educativos al reducir la deserción escolar e incidiendo en una mejoría en sus condiciones de vida.

Metodología

El estudio tuvo un alcance descriptivo el cual, el diseño de investigación fue de tipo no experimental – transeccional – descriptivo. Para evaluar el diseño, operación, resultados y percepción del programa Becas contigo vamos a la escuela, a cargo de la SEDESHU y como resultado generar observaciones y recomendaciones que propicien la reorientación, fortalecimiento y presupuestación del programa y de su estrategia de intervención.

Se buscó evaluar si el programa está cumpliendo el propósito por el que fue creado, siendo este “Que las familias del Estado de Guanajuato que se encuentren en situación de pobreza extrema, abandonen esta condición”.

La muestra para la aplicación de la encuesta a beneficiarios y no beneficiados fue de 960 hogares en 144 localidades del estado de Guanajuato, con un nivel de confianza del 95% y un intervalo de confianza de ±1.89%, y se distribuyó en porcentajes iguales para localidades urbanas y rurales.
La estrategia de muestreo cualitativa, busco la representatividad de voces de los coordinadores, gestores y operadores. Se entrevistaron a 4 coordinadores y 12 gestores del programa.

Resultados

El programa cuenta con un plan estratégico con las siguientes características: Es resultado de ejercicios de planeación institucionalizados, es decir, sigue un procedimiento establecido en un documento.
Contempla el mediano y/o largo plazo. Establece los resultados que quieren alcanzar, es decir, el Fin y Propósito del programa. Cuenta con indicadores para medir los avances en el logro de sus resultados.
Sus planes de trabajo anuales, son el resultado de ejercicios de planeación institucionalizados, es decir, siguen un procedimiento establecido en un documento. Son conocidos por los responsables de los principales procesos del programa. Tienen establecidas sus metas. Se revisan y actualizan.

No se encontró evidencia de evaluaciones externas, por lo tanto, no existe un plan de mejora.
El programa recolecta información acerca de: La contribución del programa a los objetivos del programa sectorial, especial o institucional. Las características socioeconómicas de las personas que no son beneficiarias, con fines de comparación con la población beneficiaria. Para monitorear su desempeño, de manera oportuna, confiable de manera sistematizada actualizada y disponible.

Percepción social de los beneficiarios

Del total de los habitantes de la muestra (12902), 197 personas de entre 4 y 14 años tuvieron que dejar la escuela y de ellos, 137 fue por falta de recursos en primer término. De las personas mayores de 15 años, 613 tienen acceso a algún programa de educación para adultos como INAEBA, INEA Educación Básica e INEA alfabetización como principales.
Los beneficiarios del programa son 815 del total de la muestra. De ellos, el 92.3% recibió el apoyo de 2007 a 2012.

El 77.2% de la muestra encuestada refiere beneficios por apoyo de beca para estudiar algún miembro de la familia, el 25.6% recibió beneficios. La suma no es de 100% porque hay familias que recibieron los dos tipos de apoyo durante el periodo de análisis.
El 96.3% de los beneficiarios que calificaron el apoyo recibido por este programa otorgaron una calificación mayor o igual a 8, en escala de 0 a 10. El 95.9% manifestó que está satisfecho o muy satisfecho con los resultados; el resto 4.1% está insatisfecho o muy insatisfecho.

Los principales logros del programa según los beneficiarios, son para solventar los gastos de tipo escolar, aunque no indican en que ocuparon parte del apoyo, sin embargo hubo quienes ocuparon para ayudar con los gastos del hogar en general.

En relación a los cambios en la calidad de vida en la familia gracias al programa, el 64.2% manifiesta que permaneció igual, y el 0.1% declara que empeoró, esencialmente porque manifiesta que le quitaron la beca, es decir no empeoró debido al programa, manifiesta su inconformidad porque ya no es beneficiario del mismo.

Percepción de actores locales e institucionales
Los funcionarios y operadores de este programa, opinan (74%) que la interacción institucional y la comunicación en la operación de los programas son fundamentales, señalando en general la existencia de la vinculación.

Sin embargo, el 8% refiere que sólo se da a nivel de directores, indican que sólo se dio en un inicio de la puesta en marcha del programa por la necesidad institucional de aportación presupuestal entre municipio y estado, asumiendo el control el gobierno estatal. La vinculación con los comités es mínima (8%) al igual que con los maestros y directores, quienes, a opinión de los operadores son quienes deben tener una participación mayor en la operatividad directa con los beneficiarios del programa.

A pesar de existir interacción institucional, se sugiere (percepción del 27%) mejorar, agilizar y descentralizar los procesos de comunicación, así también (el 27%) el vincularse con otras instancias para ampliar la cobertura, operación e impacto del programa; y consideran involucrar a los padres de familia, maestros y alumnos, concientizarles del compromiso que adquieren, de igual forma fortaleciendo la comunicación institucional con un seguimiento sistematizado y acompañamiento constante durante el tiempo que dure el proceso.
Con respecto a la vinculación entre programas de apoyos federales, estatales, municipales y de la sociedad civil, el 35% manifestó que conforme pasa el tiempo hay mayor vinculación, sobre todo con las presidencias municipales. El 17% perciben cierto grado de desorganización, conflicto de intereses y rivalidad.

Para lograr una mayor cobertura del programa, los funcionarios y operadores, mencionan el presupuesto (33%) como la principal limitante. El 17% opinan que el favoritismo en la elección de los beneficiarios se ve afectada y la falta de vinculación entre las instancias 11% son las consideraciones más relevantes.

Los datos recolectados en las encuestas realizadas muestran que, los beneficiarios de este programa que reciben apoyos en el rubro de educación, son las personas cuyos ingresos son menores. Entonces, dicho lo anterior, se está logrando con el objetivo de atacar zonas con mayor necesidad de apoyos.

La educación representa un motor para el desarrollo de la población, por lo que atacar el problema de deserción escolar genera un impulso para combatir problemas de bienestar social, como son la salud y el ingreso.

Según los "Principales Resultados por Localidad 2005" presentados por el INEGI, la población analfabeta mayor de 15 años, la población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela y la población mayor de 15 años con educación básica incompleta, disminuye para el año 2010, considerando las 602 localidades sobre las que se presentaron los análisis de indicadores de desarrollo y pobreza.

Conclusión

Este programa es consistente con el objetivo de otorgar el apoyo a la población más vulnerable, evidencia de esto es que en los resultados de la encuesta aplicada, se presenta que las personas que reciben el apoyo, son de menores ingresos que las personas que no reciben el apoyo. La implementación de este programa está resultando eficiente, ya que el objetivo principal de este programa es evitar la deserción escolar, la cual como es causada principalmente por la falta de recursos económicos.
En la percepción de hogares encuestados, el programa de BCV es el programa que más ha ayudado o está ayudando a su familia. Además, de que es también el apoyo que más dicen necesitar.

Referencias

CONAPO. http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Informacion_General
Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México 2011. México, D.F. CONEVAL, 2011.
Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México 2012. México, D.F. CONEVAL, 2012.
Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Criterios Generales y Preguntas para la Evaluación de Consistencia y Resultados de programas. México, D.F. CONEVAL, 2012
Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México 2011. México, D.F. CONEVAL, 2011.
Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Diagnóstico del Avance en monitoreo y evaluación en las entidades federativas 2011. México, D.F. CONEVAL, 2012.
Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2009). Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México. México. CONEVAL.
Constitución Política para el Estado de Guanajuato.
INEGI. (2010). http://www.censo2010.org.mx/
Ley Orgánica del Poder Ejecutivo para el Estado de Guanajuato.
Ley de Desarrollo Social y Humano para el Estado y los Municipios de Guanajuato.
Normatividad para la Evaluación de los Programas Federales, (s.f.). CONEVAL Recuperado el 24 de abril de 2009 de http://www.coneval.gob.mx/coneval2/htmls/publicaciones/HomePublicaciones.jsp?id=normatividad_evaluacionÑopo, H. y Robles, M. (2002). Evaluación de Programas Sociales: Importancia y Metodologías. Estimación Econométrica para el Caso de PROJoven. Lima, Peru: Consorcio de Investigación Económica y Social Proyectos Medianos.
PNUD. [en línea]. Índice de Desarrollo Humano de Hogares e Individuos 2010. 2da. Ed. México 2012. Recuperado el 15 de abril de 2013. Disponible en: http://www.undp.org.mx/IMG/pdf/Indice_de_Desarrollo_Humano_de_Hogares_e_Individuos_2010.pdf

Las representaciones de conceptos naturales en el discurso de niñas ciegas congénitas

Lic. María Rocío Koloffon Arias
Mtra. Yadira Robles Irazoqui
Universidad del Valle de Atemajac

Resumen

Bajo el precipitado incremento de medios de comunicación visuales que cada vez se engarzan más a la publicidad y propaganda, al entretenimiento, educación e interacción social, se ha presentado una nueva problemática para aquellos sectores de la población que se encuentran privados del sentido de la vista. Ésta no consiste únicamente en la recepción de la información adjunta en imágenes, sino en un nuevo proceso de adaptación a esta nueva llamada "cultura visual", así como una susceptibilidad en la constante representación y creación de imágenes mentales generadas a partir de la explicación verbal que los videntes le dan a las personas con ceguera congénita, la cual es determinante en una persona invidente para entender y formular su realidad.

Partiendo de esta premisa y asignándole al lenguaje hablado la máxima forma de expresión y recepción de información para una persona con ceguera congénita, este artículo presenta parte de los resultados de una investigación que tuvo como propósito conocer las representaciones de conceptos naturales que se emiten en el discurso de un grupo de niñas con ceguera congénita, todo esto con el fin de visualizar los elementos partícipes en la construcción de su realidad dentro de un contexto particular.

Palabras clave: *representaciones, ceguera, lenguaje, desarrollo cognitivo, niños/as*

Introducción

El lenguaje como vínculo entre el individuo y la realidad ha resultado imperante para la construcción de un entendimiento mutuo en la sociedad a través de los años, y las nuevas tecnologías han abierto paso a una nueva forma de comunicar que desde su concepción ha ido tomando forma hasta llegar a su apogeo. Siendo este el caso de la imagen que, como forma de comunicación, representa uno de los medios con mayor impacto en la sociedad del siglo XXI.

A pesar de los beneficios que esta rápida y eficaz forma de transmitir información ha traído a la sociedad, también ha perjudicado a muchos otros, como en el caso de las personas con discapacidad visual, quienes han tenido que enfrentarse a los cambios que la sociedad ha estado teniendo en estos últimos años y hacer un esfuerzo mayor para no quedar rezagados dentro de una invasiva "cultura visual".

A pesar de las constantes medidas que se intentan llevan a cabo para que las personas con discapacidad visual puedan tener un mejor desenvolvimiento dentro del ámbito social, existen una serie de circunstancias que se oponen al pleno desarrollo de un niño invidente, dentro de éstas destacan el rezago limitante por parte de la sociedad que los considera personas dependientes y vulnerables para la realización de actividades cotidianas, la conmiseración que los mantiene atrapados en una esfera protectora inclinándolos a presentar conductas auto-limitadoras, y por otro lado, los procesos de comunicación que se ven alterados y de cierta manera limitados por la carencia de estímulos visuales.

De esta forma, el problema al que se enfrentan las personas con ceguera congénita no radica únicamente en la construcción de significados para la interacción social, sino en su adaptación a los sistemas de conducta que de cierta manera se han visto afectados por la ausencia visual y que ha modificado sus funciones sociales. La ceguera a los largo de los años ha sido considerada desde un punto de vista físico y médico, sin tomar en cuenta sus consecuencias sociales, si no hasta las últimas décadas del Siglo XX: "en el ser humano el ojo y el oído actúan como instrumentos culturales, la ausencia de estos modifica toda forma de desarrollo social, de esta manera hay que tratarlo y comprenderlo como un problema social" (Vygotsky 1989, en Braslavsky, 2000, p. 18).

La información que las personas con ceguera son capaces de procesar a partir de sus demás sentidos es transmitida principalmente mediante el lenguaje hablado y posteriormente comprobada a partir de la actividad empírica. Lev Vygotsky (1989) planteó la posibilidad que tienen los ciegos para ver a través de un proceso de mediación, el cual les da la oportunidad de utilizar la vista de otra persona y sus experiencias ajenas como un instrumento para conocer la realidad, con ello "amplían inmensamente su experiencia y la entrelazan estrechamente en el tejido general del mundo" (Vygotsky, 1989, p. 63). El lenguaje, entonces, funciona como el nexo principal entre el ciego y el mundo.

El desarrollo individual es mediado por la interacción con otros, en un constante proceso de formación simbólica e intercambio de representaciones, "al articular los sonidos, el hombre adquiere la capacidad de significar algo, de referirse a algo objetivo" (Stern, 1930 en Vygotsky, 1989, p.89) y es así como la consolidación de conceptos resulta imposible sin el pensamiento verbal.

Debido a que el lenguaje posibilita a los niños invidentes a incorporarse con los instrumentos simbólicos propios de su contexto y les permiten comunicarse no sólo con los demás sino consigo mismos, pues la interiorización del lenguaje está en la génesis del pensamiento (Núñez, 1999), ha surgido el interés de conocer aquellas representaciones que se han ido construyendo a partir de su interacción social y sus capacidades cognitivas.

Dicho lo anterior, la investigación realizada se planteó la posibilidad de conocer las representaciones de conceptos naturales que se transmiten en el discurso emitido por niñas con ceguera congénita pertenecientes a la "Escuela para niños ciegos de Guadalajara A.C.". Para lograr esto se plantearon los siguientes objetivos específicos: 1) Conocer el sentido de pertenencia que tiene la niña ciega dentro del entorno visual, 2) Describir la relación que existe entre el individuo y la naturaleza establecida en las representaciones, 3) Identificar los códigos simbólicos asociados a los conceptos naturales, y 4) Reconocer las fuentes de aprendizaje para el desarrollo de las representaciones.

Con lo anterior, se buscó beneficiar el acercamiento

a la representación que las niñas tienen del concepto de “discapacidad” y “ceguera” y su entendimiento de sí mismas dentro de un entorno visual, así mismo se cuestionó el sentido que adquiere la naturaleza a partir de la interacción de las niñas con ésta y cómo es que logran comprender los fenómenos naturales y su conformación a partir del contacto con ellos. También fue de interés cuestionar la formación de imágenes mentales para la construcción de representaciones y los significados que los conceptos naturales adquieren a partir de su aprendizaje empírico, señalando a su vez las fuentes de aprendizaje, para lograr un mayor entendimiento del proceso de construcción de conocimiento en las niñas con discapacidad visual.

Ya que resulta imposible explicar la “realidad” en sí y el “mundo” con todas su variantes, se trabajó a partir de conceptos naturales, tomando como eje central aquellos con los que la niña puede tener un contacto, ya sea directo o indirecto, y en su mayoría requieren de la apreciación visual para su mayor entendimiento, esto es que se cuestiona a las niñas sobre conceptos que conocen principalmente a través del lenguaje y no de forma empírica.

Las representaciones y la imagen en la ceguera congénita

La imagen según Aumont (1992) es considerada una mediación entre el individuo y la realidad, ésta y la forma en que es percibida reflejan la cultura de cada individuo y su contexto social. Las imágenes se valen de los ojos y existen porque, de la misma manera, existe un medio para percibirlas. En la ausencia de un estímulo visual las imágenes siguen estando presentes, pero su percepción se complica.
Lo interesante del proceso de percepción de imágenes o de un entorno en una persona con discapacidad surge en la relación que existe entre el objeto y su forma de representación. Si bien, en la vida cotidiana el individuo recurre a las representaciones como forma de identificación con su contexto, una persona con ceguera no solo se limita a una filiación, sino a una construcción de su realidad a partir de las representaciones.

Estas representaciones le permiten al individuo llevar a cabo la construcción de imágenes mentales, las cuales son un conjunto de sensaciones y significados que al articularse logran una codificación de la realidad. Según Aumont (1992) la imagen mental no es una fotografía de la realidad, que se muestra única e inalterable, sino una representación de la misma, que presenta variaciones según la percepción de cada persona. De manera que una persona con discapacidad es capaz de generar imágenes en su cabeza a partir del resto de sus estímulos sensoriales.

Dentro de la operación formadora de imágenes y estructuras, Moscovici (1984) define lo que se conoce como objetivación y anclaje que determinan el origen de la representación. La objetivación consiste en clasificar y dar un nombre a las cosas, situaciones o personas (Builes, 2008). Es mediante la objetivación que las ideas pueden ser representadas a partir de imágenes que les den una estructura y un sistema de asociación más fácil de entender y recordar.“El individuo lleva en su memoria una colección de imágenes del mundo de sus diferentes aspectos, estas imágenes son construcciones combinatorias análogas a las experiencias visuales” (Moscovici, 1984, p.31) y ejercen la relación entre lo abstracto y lo tangible.

Se asume que un niño con ceguera congénita relaciona los objetos abstractos con los tangibles de una forma más recurrente que una persona vidente ya que en su caso el tacto resulta ser el recurso que le otorga mayores posibilidades de acercamiento y comprobación de la realidad. Según los estudios realizados por Gallagher (2000, en Backman, 2008), un ciego de nacimiento no piensa imágenes porque no las tiene, tampoco imagina las cosas que toca, si se habla de imágenes mentales no es porque las haya visto tal cual, sino porque las recrea en su mente a partir del tacto, recuerda lo que siente, no lo que no ha visto. Ochaíta y Huertas (1993, en Correa, 2008) dicen que la falta del sistema sensorial visual, hace necesario que el ciego utilice con mayor frecuencia sus recursos de memoria, representación espacial y otras habilidades cognitivas. Todo esto para acoplar la información de su contexto como si se tratara de un rompecabezas.

El proceso de anclaje es más complejo y consiste en que estos elementos una vez que han sido objetivados tengan reconocimiento social, ya que no se pueden generar significados que no se encuentren dentro de los códigos establecidos y entendidos por la sociedad. El objeto significante, una vez representado con imágenes mentales, sufre una fase de asignación de sentido y articula las tres funciones básicas de la representación: función cognitiva de integración de la novedad, función

de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales (Moscovici, 1984, p. 486).

Moscovici (1984) afirma que “toda representación social es representación de algo o alguien”. El individuo es una construcción de diferentes experiencias, prácticas sociales y culturas, que debido a la cotidianeidad de su vida pierde la noción de influencia al que está expuesto. Sin embargo, las representaciones radican en el lenguaje cotidiano y la interacción social, convirtiéndose en una herramienta inconsciente para comprender al otro y asignarle un lugar en la sociedad.

Históricamente las representaciones se han formado a través del lenguaje y el discurso. Todo lo que se ve, dice y hace es una representación. De ésta manera Abric (2011) defiende que tanto objetos como sujetos tienen un vínculo que los determina, un objeto sólo es y existe en relación con el individuo, así los objetos están representados a partir de opiniones o respuestas obtenidas de los estímulos.

En el caso de las niñas con ceguera congénita, la mayoría de las conductas y creencias que tienen están conformadas a partir de una realidad que ha sido construida para que su vida sea de tal o cual forma previamente establecida. El concepto de “discapacidad” es entonces una construcción social que determina sus funciones dentro de la sociedad, lo que implica una adaptación a este “rol” y una aceptación del mismo para entenderse dentro de cualquier grupo.

Abric (2011) acuña este proceso con el concepto de “realidad objetiva”, afirmando que, si bien no existe una realidad objetiva, ya que todo lo que nos rodea ha sido objeto de representación previamente, sí existe una realidad construida en un sistema cognitivo que ha sido conformado por la historia y el contexto social. Y que, con base a su estructura, las representaciones constan de un núcleo central que se consolida con cada una de las diversas características que lo envuelven.

El núcleo del que habla Abric (2011) está constituido por la naturaleza del objeto representado (la cual no se modifica y lo solidifica), por la relación de parte del sujeto con el objeto y finalmente por la sociedad y su entorno ideológico. De esta forma, las reglas, los estereotipos o una actitud marcada podrían ser un eje central, la dimensión normativa, ya que a partir de ésta se estructuran las representaciones sociales (Abric, 2011, p. 22). Resultan aquellos elementos que tiene en común la sociedad, todos los aspectos que se han desarrollado a través del tiempo y que ha requerido de algunas modificaciones hasta llegar a al punto de encontrarse completamente moldeado y adaptado a la sociedad.

A su vez, la representación está determinada por el orden que adquieren los elementos periféricos de dicho núcleo, tomando como complemento de éste las experiencias personales, el desarrollo cognitivo y todos los elementos que se codifican y se perciben dentro de un contexto social. Estos elementos periféricos se asocian a las características individuales y el contexto inmediato, lo que se refiere a la experiencia de cada individuo, el aporte que él le da a la representación, la forma final. En este sistema se define la representación social individual y puede estar en constante cambio según la percepción de cada individuo.

Las representaciones son un conjunto de reglas, estereotipos o actitudes que se implantan poco a poco en la opinión de los individuos y terminan convirtiéndose en su forma de ver la realidad. Sin embargo, a pesar de la constancia de las representaciones en el discurso diario y las modificaciones que éstas pueden presentar a través del tiempo, los niños con ceguera congénita generan sus representaciones con base a otras previamente establecidas (por el contexto), y ellos, de manera aislada no pueden modificar estas bases ya que no poseen la misma experiencia cognitiva y visual que los que los rodean para generar su propia opinión o representación de manera independiente.

Se cree que las representaciones que los niños ciegos generan parten de las planteadas por los individuos influyentes de su contexto (ya sea sus padres, maestros, familiares, etc.). El psicólogo Jean Piaget, tras diversos estudios de la evolución del pensamiento, considera que los procesos cognitivos se construyen internamente durante la infancia y después influyen en las actitudes hacía el exterior correspondiendo a un proceso de externalización hacia los demás individuos.

Piaget quiso demostrar mediante sus estudios que los niños, al momento de adquirir cierta experiencia, logran interpretar y comprender correctamente las cosas. “La representación comienza cuando se producen una diferenciación y una coordinación simultáneas entre

significados y significantes" (Piaget, 1961, p.3). Para un niño ciego el proceso comienza con el uso de sus sistemas sensitivos y el descubrimiento de las diferencias entre formas, texturas, aromas y sensaciones, dándoles el significado que ellos consideran propio a los objetos según la relación con sus experiencias personales y añadiéndole las explicaciones de terceros.

Cabe resaltar que en una persona con ausencia visual esta relación entre significados y significantes se construye principalmente a partir de los actos de habla, ya que sin el lenguaje la recepción de significados resultaría imposible y el desarrollo del pensamiento se vería truncado en una especulación de la realidad. Por esto Vygotsky (1986) comprende que el lenguaje es la fuente de unidad de las funciones comunicativas y representativas del entorno, su trabajo rescata la idea de consolidación del pensamiento verbal a través de la interacción del niño con su entorno.

Significar va mucho más allá de solo representar conceptos, es un complejo proceso de construcción de conocimiento, "los significados son formaciones dinámicas, no estáticas y cambian conforme el niño se desarrolla, con las formas diversas en que funciona el pensamiento" (Vygotsky, 1986, p. 202). El significado es entonces el eje rector entre las palabras y el acto de pensamiento, Vygotsky lo define como la unidad sustancial de las formas de comunicaciones y representaciones.

El beneficio que un niño ciego puede tener a partir de los postulados de Vygotsky es que su pensamiento verbal no difiere del de sus coetáneos videntes, a pesar de que se encuentre condicionado por su discapacidad, el lenguaje funciona como una compensación de la ceguera y sus habilidades comunicativas se pueden desarrollar de la misma manera que la de un niño vidente, permitiéndole una aproximación e involucramiento en los procesos prácticos sociales y culturales.
El lenguaje no solo sirve como conector entre individuo y sociedad, sino que a través del discurso el individuo se puede identificar como miembro de varios grupos sociales o situaciones, según Van Dijk (1995), la pertenencia a diferentes grupos sociales es una causa de variación de los textos que los hablantes producen.

El lenguaje resulta un factor de integración social y normalizador, posibilita al niño a incorporarse a los símbolos de su contexto, al análisis de su estado de ceguera y a la percepción de su realidad. Vygotsky (1986) plantea que antes de llegar a dominar su propia conducta, el niño es capaz de manipular su entorno con ayuda del lenguaje. Lo que significa que un niño ciego al hacer uso del lenguaje, en términos concretos, tiene un mayor dominio de su entorno y una mayor actividad dentro de él.

Según Dijk (1995) a través del discurso el individuo externa todo lo que es: creencias, ideologías, identidad y cultura. Considera al contexto un elemento imperante en el desarrollo de la vida diaria y a partir de éste los individuos construyen su discurso y reflejan su identidad.

Metodología

En base a los objetivos planteados en la investigación y considerando que el caso de estudio son niñas con una limitación física, se obvia el uso de un instrumento de investigación cualitativa como el de la entrevista focalizada, el cual es comúnmente usado en investigaciones sobre representaciones y desarrollo cognitivo, tomando en cuenta que al trabajar con niñas con ceguera congénita el lenguaje es el punto de partida para la mejor comprensión de sus interpretaciones.

Merton Kiske y Kendal (1956, en), describen que la principal función de este tipo de entrevista es centrar la atención del entrevistado sobre la experiencia concreta que se quiere abordar. De forma que, para establecer los puntos a tratar durante la entrevista, las preguntas se delimitaron en función de los objetivos y el marco teórico planteados.

Diseño del instrumento

La entrevista se diseñó primeramente a partir de seis categorías que se construyeron con base en base los objetivos planteados en la investigación. Estas categorías fueron articuladas con la teoría (se utilizaron principalmente los postulados de Moscovici y Abric sobre representaciones sociales) para formular cuestionamientos que respondieran a cada uno de los postulados, consecuentemente, estos fueron reducidos a preguntas que pudieran ser aplicadas en el trabajo de campo.

Las categorías con las que se trabajó son las siguientes:
1.- Auto-concepto ante la ceguera. El entendimiento que tiene la niña respecto a su situación de ceguera y su relación con el entorno visual.
2.- Conceptos naturales. Las relaciones o sustituciones que hace la niña para describir los elementos naturales intangibles a partir de los elementos que se encuentran dentro de su alcance sensorial. Los conceptos naturales con los que se plantearon las preguntas son los astros (sol, luna, estrellas, planetas), elementos climáticos (nubes, cielo, truenos, lluvia, niebla, nieve, aire), terrenales (volcán, montañas, tierra, agua, mar, fuego) y abstractos (oscuridad, luz, noche, día, atardecer, amanecer). Estos han sido seleccionados a partir de una reflexión de la frecuencia y sencillez de su uso cotidiano.
3.- La relación naturaleza-individuo. La separación y descripción que hacen las niñas entre lo que distinguen o perciben como su realidad imaginada y la establecida por el discurso social.
4.- Uso sensorial. Los sentidos a los que recurre con mayor frecuencia la niña para el desarrollo y aprendizaje de su concepción de la realidad.
5.- Experiencias de aprendizaje. La participación del individuo dentro de su entorno social, y el lenguaje como parte del aprendizaje empírico.
6.- Fuentes de aprendizaje. La influencia de los distintos ámbitos en los que se desenvuelven las niñas para su formación y el contexto e ideologías que se encuentran inmersas en sus representaciones.

De esta manera, se obtuvieron 83 preguntas dentro de las cuales cada una de las seis categorías buscaron conducir sutilmente al niño hacía las zonas críticas de su desarrollo cognitivo (experiencias, relaciones interpersonales, contexto y comportamientos). Sin embargo, la entrevista no fue limitada únicamente a las preguntas prescritas, sino que se prestó a la extensión y dialogo voluntario de las niñas.

Se considera de gran importancia aclarar que la investigación, si bien hizo uso de la teoría de las representaciones sociales, no pretendió incursionar concretamente en la explicación sobre la construcción de representaciones sociales, las cuales están constituidas por valoraciones y juicios sociales que se han formado en grandes grupos, que atañen a fenómenos sociales y que no encajan dentro del trabajo que se quiere lograr con conceptos naturales.

La investigación se centró únicamente en los factores de construcción y descripción de representaciones de conceptos, los cuales se consideran como una función del conjunto del crecimiento social y cultural, que no solo afectan al contenido del pensamiento del niño ciego sino también a su método de formación, pero no tienen fuerza de influencia en grupos mayoritarios, como se plantea en el caso de las representaciones sociales.

Fue en el análisis en donde se buscó que el uso de las teorías tanto de Moscovici, como Piaget, Vygotsky y Dijk conformaran resultados y conclusiones sobre la construcción de representaciones de una forma integral, en la que se pudiera hacer un mejor acercamiento a la realidad que se construye dentro del pensamiento de las niñas ciegas y el papel que el lenguaje tiene en su concepción de la misma.

Las niñas: criterios de inclusión

La escuela para niños ciegos de Guadalajara A.C., es una institución sin fines de lucro en donde se reciben a niños con diversas deficiencias o carencias visuales sin importar su nivel socio-económico. El estudio de caso se llevó a cabo con una pequeña muestra de aproximadamente seis niñas que fueron elegidas a partir de una previa observación en el salón de clases, en donde se buscaron características de desenvolvimiento en la interacción con otras personas, facilidad del lenguaje e inquietudes en cuanto a la percepción de su entorno.

La muestra resultó únicamente femenina ya que son, en su mayoría dentro de la institución, las que presentan problemas de ceguera congénita, siendo este un requisito clave para el trabajo de campo. Las edades de las niñas se consideraron a partir del período de las operaciones concretas, mismo que describe Piaget que inicia a partir de los 7 años y termina aproximadamente a los 11 años[1].

Las niñas entrevistadas pertenecen a niveles socio económicos bajos y algunas con problemas de integración familiar. En su mayoría perdieron la vista a causa de enfermedades congénitas y otras durante los primeros meses de vida, algunas incluso presentan señales de discapacidades motoras.

Análisis de datos

Para llevar a cabo el análisis se realizó una detección de las tendencias en las concepciones de los sujetos y se buscó la forma de ajustarlas a las categorías, elaborando poco a poco subcategorías en aquellas tendencias que resultaron importantes destacar. El trabajo de análisis, claro está, supone un constante ir y volver entre los datos, consiste en elaborar las categorías hasta que se agoten las respuestas y queden lo más ajustadas posible. Durante el proceso se hizo una consideración entre lo que es semejante y lo que es diferente, incluso se separaron los resultados anecdóticos para rescatar aquellos aspectos particulares del sujeto que pueden servir en relación a un tema.

Se buscó que la información obtenida resaltara el pensamiento de este grupo en particular con sus características comunes, como la edad, el nivel socioeconómico, en este caso la discapacidad, entre otros factores. La información una vez sustraída y categorizada, se fue entretejiendo con la teoría y los hallazgos de los antecedentes para lograr una aproximación a los objetivos planteados, con esta triangulación de los dato se fue construyendo un análisis de la información hilada a las reflexiones y conclusiones de cada categoría.

Resultados

Auto-concepto de ceguera: entorno visual y concepto de ceguera a lo largo de la investigación las respuestas de las niñas nos daban una idea de lo que para ellas es la ceguera y lo que se "ve" y siente cuando se tiene esta carencia del sentido de la vista. Es a partir de lo que ellas han escuchado que reconocen que tienen una ausencia visual y que ésta representa una discapacidad dentro de un entorno visual.

Las respuestas muestran que las niñas no se sienten conformes respecto a su ceguera, al parecer ellas están bien con su situación, pero es la sociedad la que las ha inclinado a sentirse diferentes. Yosselin (11 años) menciona que es "de carne y hueso, nomás no tengo los nervios ópticos pero ¿qué tiene?" para ella la ceguera es algo irrelevante, como lo es de alguna forma para todas sus compañeras. El hecho de que constantemente les repitan que "no ven" es un factor coercitivo importante en el desarrollo de un sentido de pertenencia en el entorno visual.

Se observó que aunque las niñas ciegas están conscientes de sus diferentes capacidades, ambos videntes e invidentes son capaces de compartir un entorno en el que ninguno es diferente fisiológicamente, son únicamente las formas de aprendizaje las que cambian. Sin embargo, el proceso de adaptación ocasiona que los invidentes conciban a los videntes como "otros". Mónica (9 años) dice, "ellos pueden correr y yo no", Yosselin (11 años) "pueden ver algunas cosas y no chocan, y yo sí choco", Ángela (9 años) "ellas pueden ir a muchísimas partes solitas, ellas las que sí ven". Como se muestra, son las capacidades o limitaciones las que determinan las dimensiones diferenciales entre ellos y los invidentes. La sociedad valora en gran medida la independencia pero condiciona a las personas con limitaciones físicas, y éstas, conforme se van sintiendo limitadas a realizar un mayor número de actividades presentan mayor dificultad de adhesión e identificación con un grupo.

Existen varios conflictos para los niños ciegos que atajan su participación y habilidades sociales, entre ellos está el importantísimo papel que juega la visión para el proceso de imitación, en el que el niño obtiene la reserva del significante, que son las conductas, de la imitación diferida (Lucerga y Sanz, 1992). Para Piaget (1966) las interpretaciones no son una simple prolongación de la percepción, más bien son una imitación activa e interiorizada que se relaciona con la función simbólica.

Al ver las acciones que realiza un adulto con los objetos, el niño inicia el proceso de simbolismo e imita y elabora imágenes mentales de los esquemas ya establecidos repitiéndolos en diversas situaciones. Muchas de las dificultades de movilidad que tiene el ciego, y que mencionan en este caso las niñas al ser entrevistadas "ellos pueden correr y yo no" (Mónica, 9 años), "no chocan, y yo si choco" (Yosselin, 11 años), son atribuidas según Ochaíta et al. (1991) a las limitaciones que tiene el ciego para aprender por imitación.

Otra de las limitantes es la sobreprotección familiar, Moore (1974) vincula a la familia como la mayor fuente de influencia interpersonal que afecta el significado que la persona tiene de ceguera y de lo que hace. El ambiente familiar podría ser descrito a partir de la dependencia e independencia que se manifiesta en el invidente, "mi mamá acomoda de un modo las cosas" (Paola), me ayudan a hacer las tareas" (Mónica), "como mi mamá pues, me trae las cosas, me dice dónde están o me dice cuando voy a chocar" (Yosselin), Bandura y Walters (1974) definieron dependencia como las conductas capaces de licitar atenciones positivas y respuestas delegadas en otros.

De tal forma se asume que las familias pueden manifestar comportamientos que sobrepasen el límite de la ayuda necesaria y desencadene en una depresión que impida resultados favorables en el desarrollo social del niño ciego. Otro de los problemas limitantes, derivado incluso de la dependencia, es el retraimiento social y la posible baja expectativa de auto eficiencia, "una señora me quiere hacer inútil, pos es que me dice que no puedo hacer nada" (Ángela, 9 años).

La forma de ajustar esta reclusión social depende en gran parte, según Albert Ellis (1981), de las creencias irracionales y auto limitadoras que tenga la persona sobre la ceguera. Lambert, West & Carlion (1981) consideran que la persona podría adaptarse si tiene autosuficiencia física, respeto hacía sí misma y sentimiento de integración social como podría ser el caso de algunas de las niñas entrevistadas "ay yo que sepa debería de ser tratada igual" (Yosselin), "todos somos iguales, todos tenemos las mismas capacidades" (Paola), "soy como todos soy de carne y hueso, nomás no tengo los nervios ópticos pero ¿qué tiene?" (Yosselin).

En realidad las niñas ciegas en cierto sentido se muestran conformes con su carencia visual. Al cuestionarlas, ellas no lo ven como un problema, al contrario le encuentran ventajas y ven en él otro tipo de oportunidades. Lo que suscita un replanteamiento respecto a la discordancia que se cree que tienen con la ceguera, ya que las niñas ciegas al no haber visto nunca no sienten necesidad de ello, sin embargo el entorno que las rodea las ha obligado a identificarse como personas carentes de habilidades y conocimientos, lo que las orilla a generar conclusiones de rezago respecto a sus diferencias sensoriales.

El concepto de ceguera es entonces una construcción social trans-subjetiva; Jodelet (2008) lo aborda desde el ámbito de las representaciones sociales y explica que esta esfera trans-subjetiva se encuentra vinculada con la intersubjetividad y la subjetividad, y remite todo lo que los miembros de un mismo grupo social tienen en común. De tal manera que a pesar de que las niñas no entiendan o no sientan necesidad de definir su ceguera, la sociedad las inclina a afrontarse a este problema como si para ellas fuera una carencia sensorial.

En cuanto a su auto-concepción de la ceguera se demostró la afirmación de Peralta (1992), la cual suscribe que los niños ciegos toman prestadas expresiones directamente a partir del discurso de los otros, dando como resultado una concepción de ceguera propia del entorno al que pertenecen, en donde los niños ciegos presentan una discapacidad visual que los obliga de alguna manera a integrarse al medio a partir de la praxis de otras capacidades sensoriales, y que tienen limitaciones con las cuales deben lidiar para evitar el rezago social.

Relación individuo-naturaleza

Según la teoría de Piaget (1926), conforme el niño va llegando a la edad de las operaciones concretas su sistema de asociación y lógica se va desarrollando, ayudándolo entender la realidad fuera del concepto de egocentrismo y animismo. Al cuestionar a las niñas ciegas sobre la existencia de los elementos a partir de su contacto con ellos, de cierto modo se mide la evolución de sus capacidades cognitivas y la interiorización de sus ideas. Las preguntas sobre la existencia se realizaron con elementos como el aire, el sol, la luna y las estrellas, ya que se encuentran fuera del completo entendimiento del individuo en sí.

Elizabeth recurrió constantemente al "yo" de forma egocéntrica para explicar la existencia de los elementos naturales, según ella si no tiene forma física de comprobar las estrellas, éstas no existen, "no…no las puedo tocar…no existen, porque están en el cielo". Se puede apreciar una relación tanto de la existencia a partir de los sentidos del individuo, como a partir de la misma existencia del ser, girando en torno a éste. Es una forma de entender que, para ella, no existe un más allá de lo que el cuerpo pueda experimentar.

También existe una asignación de acciones a elementos naturales, "Ella te toca, el agua…si vas en la calle…está te va cayendo" (Alessandra). Este fenómeno se conoce como antropomorfismo, les concede a estos una vida y una existencia que se comprueba con las acciones que realizan, podría decirse que "conscientemente", en beneficio de los seres humanos.

Sin embargo, las percepciones táctiles que realizan los invidentes y que implican un contacto directo con el objeto no son siempre posibles, y las percepciones auditivas y kinestésicas disminuyen constantemente la calidad y precisión de las percepciones de la realidad. Controlar la realidad es un complejo proceso al que las niñas le tienen que dedicar más recursos que sus coetáneos, debido a su deficiencia visual. Puede que las niñas conozcan las palabras que se les mencionan pero son incapaces de hacer una completa relación de causa-efecto, debido a la ausencia de una imagen mental como referencia.

Dentro de su interacción con el entorno el niño reconoce ciertas formas de control a las cuales debe adaptarse y algunas otras en las que posee la libertad de decidir. En cuanto a la naturaleza, los niños a la edad de las operaciones concretas empiezan a generar congruencia entre los significados de los objetos y su comportamiento, se cree que los niños con ceguera no alcanzan a discernir completamente estos significados tan lejanos de su percepción por lo que no logran entender aún el tipo de interacción que hay con los elementos.

Se inscribe entonces la importancia del lenguaje, desde su naturaleza social, con el que el individuo puede desarrollarse en su entorno a partir de las palabras. Vygotsky plantea que antes de llegar a dominar su propia conducta, el niño es capaz de manipular su entorno con ayuda del lenguaje. Lo que significa que un niño ciego al hacer uso del lenguaje, en términos concretos, tiene un mayor dominio de su entorno y una mayor actividad dentro de él.

Cabe también destacar que existen observaciones que son igualmente innegables respecto a la estabilidad ideológica y que no siempre los objetos, situaciones o personas que se describen son de la misma manera a como se piensa en un determinado grupo, Van Dijk (1996) sostiene que en los distintos contextos, los miembros de los grupos a menudo tienen ideologías (a veces más simples que otras), pero que de igual manera estas ideologías pueden expresarse en formas variadas por individuos que se encuentran en distintos contextos.

Algunas de las niñas daban referencias o significados que podrían variar de la descripción de un vidente, principalmente abordando el tema de la religión y la muerte, “porque si no hubiera cielo nos iríamos, al, al infierno”- “¿qué hay en el cielo?”- “pues Dios, la Virgen María y José” (Ángela), “ahí está Dios, en el cielo y en la tierra y en todo lugar”/ “porque será el fin del mundo...cuando yo me muera pues caeré al vacío y muero” (Elizabeth), “en el cielo, porque allá es onde, allá es onde según duermen los espíritus de los muertos en las estrellas” (Alessandra). Araya (2002) expresa que una condición inherente en los estudios de las representaciones sociales es la identificación de un contexto social en el cual se insertan las personas que elaboran las representaciones buscando una ideología, las normas y los valores de personas e instituciones y los grupos de pertenencia.

Si bien estas respuestas destacan de las demás es porque se tienen las mismas creencias en común con los miembros de un mismo grupo fuera de su entorno escolar, Farr y Moscovici (1984) describen este fenómeno como representaciones sociales, las creencias de un grupo o cultura son consideradas como verdaderas por sus miembros y se encuentran comúnmente en el discurso sin necesitar ser afirmadas.

Conceptos naturales

A partir de la descripción que las niñas ciegas hacen de los elementos naturales se pueden precisar las limitantes de los invidentes para representar, y se puede puntualizar la relevancia que tienen los códigos simbólicos del contexto en el que se desarrollan para formular estas representaciones.

Al cuestionar a las niñas, se encontraron asociaciones entre el sentido del tacto y la acción de “ver”. Ángela recurrió a la capacidad sensorial para describir los elementos “quisiera tocar el sol para ver cómo es”, relaciona la acción de tocar con poder ver lo que existe. Oliver Sacks (2001) afirma que los ciegos viven sólo en el tiempo, mientras que los videntes en el tiempo y el espacio. Es esta ausencia del espacio la que genera en los niños percepciones de la realidad alteradas y por ende representaciones a partir de objetos que ellos han podido sentir. El ciego cuando está en constante contacto con los objetos los entiende, pero en el momento en el que los deja de sentir no existen o se modifican, lo que habla de una construcción de su entorno a partir de la intervención que su cuerpo tenga en ella.

Las niñas ciegas al no tener una noción espacial, utilizan referencias aproximadas que los videntes les han dado

para describir el tamaño del cielo “está alto” (Yosselin), “está arriba” (Paola), “grandototote como de aquí…ira, la escuela y más la cocina y más toda la calle del bísquet y más toda la calle todo” (Alessandra). Cabe recordar que el ciego tiene una noción del espacio a partir de la intervención de su cuerpo, así si la niña recorre toda la calle del bísquet el cielo seguirá siendo del mismo tamaño y se moverá junto con ella.

Esta relación es interesante porque entonces los límites los encuentra al acercarse a ellos, mientras no descubra obstáculos que detengan su cuerpo y marquen un parámetro del espacio en donde se encuentra, no difiere de un espacio en concreto y tampoco imagina más allá de lo que ha experimentado. Las imágenes mentales de su cabeza referentes a espacios están marcadas entonces por límites que parten de su interacción con los objetos y espacios.

El pedirles a las niñas que expliquen elementos que se encuentran totalmente fuera de su alcance sensorial presenta para ellas un gran reto en el que no sólo tienen que describir las construcciones mentales que tienen sobre cada uno, sino que tienen que relacionarlos entre sí para generar una respuesta coherente y funcional. Ellas describen los volcanes, “los hice como un conito” (Ángela), “son así ira cuadrados” (Alessandra), no tienen referencia alguna de un volcán más que aquella que han construido a partir del tacto.

A lo largo de la investigación se va revelando una cierta influencia por parte de las personas que las rodean para la conceptualización y explicación de la realidad. Al ser cuestionada sobre la formación de las nubes, Ángela afirma “[…] dice mi mamá que del cielo” y Paola menciona “dicen cuando estaba en la otra escuela decían mis amigos que estaban hechas de esponjita”, con esto la niña demuestra que puede llegar a creer lo que le dicen las personas videntes, sin embargo no es una afirmación que ella misma se apropie como en el caso de Elizabeth quien dice “cuando caliente el sol se hacen como esponjitas”.

Esta relación que se hace con las esponjitas y el algodón, como menciona Alessandra “pues las nubes yo creo de algodón” es netamente un sistema de asociación creado por los videntes para describir la imagen de las nubes. Empero esta representación de las nubes resulta fácil de entender para cualquier vidente, una persona con ceguera congénita no podrá asimilarla de la misma manera ya que los factores como el color, la textura, la forma y el tamaño de una nube real quedan limitados únicamente a lo que es una esponja o una bolita de algodón.

Otro aspecto importante de abordar es el de los elementos etéreos creados para satisfacer las necesidades de los videntes, “hizo Dios la luna, para que sirvieran a la gente que sí ve para mostrarles el día, la noche o así” (Paola), “la luna para que se vea en la noche” (Yosselin). Las niñas reconocen en la existencia del sol y la luna una función a la cual no pueden tener acceso, se hace visible la creencia de la creación de un mundo para los videntes, en el que consecuentemente los invidentes se pueden llegar a sentir excluidos.
Peralta (1992) afirma en su investigación que la estabilidad y consistencia de conceptos está ligada a la de los objetos con los que se representan. Pero, los objetos y sus propiedades son como son porque la sociedad los describe de esa manera. Podría decirse entonces que estos son las formas de vida, los usos, las reglas e instituciones sociales, organizados en una amplía red semántica y pragmática, lo que permite que haya estabilidad en la percepción y conceptualización de la realidad.

Moscovici plantea que muchas de las cosas de las que no se tiene una realidad concreta, son incluidas por la mayoría de las personas en sus comentarios de manera concreta y tangible. En la teoría de las representaciones sociales, el proceso de objetivación es aquel en el que los objetos abstractos se vuelven perceptibles. Esto permite que exista un mejor entendimiento y un establecimiento de códigos específicos para entender la realidad de manera universal.

Fuentes de aprendizaje

Las fuentes de aprendizaje se ven entonces constituidas por los discursos del contexto específico en el que se desarrolla cada una de las niñas. Los adultos videntes hacen un constante esfuerzo por explicarles la forma en la que se compone el mundo, el problema radica en que sus habilidades perceptivas y asociativas son diferentes ya que tienen un desarrollo cognitivo bien estructurado y a las niñas con ceguera les cuesta trabajo entender estas relaciones.

Keller (2009) asegura que las ideas que los niños tienen respecto al mundo no son una mera copia del

pensamiento adulto, sino que son diferentes y que el cambio cognitivo evidenciado en el desarrollo hacia una mayor coherencia y organización interna expresa una construcción de la comprensión social que no puede atribuida únicamente a la influencia de los adultos, si no que a un esfuerzo activo del niño por seleccionar, organizar y hacer coherentes las experiencias e informaciones sociales de acuerdo a sus posibilidades.

Dijk (1996) menciona que el ciego en la mayoría de los casos interpretará el mundo del modo en que los videntes se lo presentan, y que también que actuará (más) en consonancia con los deseos y los intereses de los videntes. Esto debido a que los invidentes representar una minoritaria parte el contexto en el que se encuentran insertos. Existe en el discurso de las niñas una incondicional adhesión a lo que las personas videntes les enseñan sobre naturaleza. Sin embargo, algunas se muestran de cierta manera inseguras sobre lo que aprenden y recurren a la comprobación empírica, "sí…lo comprobamos" (Elizabeth), "sí, porque no sé… porque yo he tocado los árboles" (Paola).

Por otro lado, Ángela asegura creer en lo que le enseñan, pero lo hace únicamente porque ella no tiene forma de comprobarlo visualmente, "ah, sí…pues es que te creo porque todavía no las he visto…sí, pero sí las hubiera visto". Sabe que su ausencia sensorial la limita al completo entendimiento de la realidad y necesita el respaldo de alguien más.

Por eso a veces se evidencia una presión cultural y social para que el niño se adapte a las normas establecidas por los videntes, e incluso dentro del lenguaje cotidiano se pueden visualizar estas afectaciones "lo tendría que tocar para verlo" (Paola), ver en este caso es una forma de interpretar que ha sido comprobado. Este tipo de uso verbal es para el niño otro de los obstáculos que tiene a aprender a afrontar para poder entender la realidad del entorno visual, según Peralta (1992) es una necesidad de adoptar un vocabulario y conjuntos de expresiones socialmente aceptadas y escolarmente valoradas.

Experiencias de aprendizaje

Las experiencias de aprendizaje son aquellas que van más allá de lo que el lenguaje puede explicar, ya que implican un acercamiento físico del niño con la realidad. Es a partir de éstas que el niño comienza una exploración y mejor comprensión de su entorno.

Recurriendo al concepto que se ha venido retomando del núcleo central de Abric, se puede afirmar que la representación está formada de dos dimensiones que se consolidan al unificarse. Primeramente, las fuentes de aprendizaje se comportan como el núcleo sólido de la composición de la representación, en el que las bases aprendidas en su escuela o en su hogar no se modifican fácilmente ya que forman parte de una estructura social que se ha ido definiendo en conjunto con sus individuos. Por otro lado, las experiencias conforman los elementos periféricos de las representaciones ya que éstas al mostrarse más flexibles y en constante cambio son las que definen las subjetividades de las representaciones de cada individuo.

Al cuestionar a las niñas sobre elementos que no se pueden tocar como el sol, recurren a la sensación del calor, sin embargo mencionan que la luz les lastima los ojos, "porque se siente la luz, siento que me cala… cuando hay mucho sol me duele el ojo" (Paola), "porque se siente muy caliente y me encandila el sol en los ojos y me dan ganas de cerrarlos" (Ángela). Cuando explicaron el sol en la categoría de conceptos naturales todas lo describían compuesto por fuego, pero a partir de la experiencia sensitiva las niñas ciegas han podido formular una asociación mental para afirmar que el sol está compuesto por fuego que causa calor y que por ende el fuego genera luz, que al sentirla les lastima los ojos. Se convierte en una asociación de elementos también por medio del proceso de causa y efecto.

De tal manera que conforme van desarrollando sus capacidades de interiorización y externalización las niñas van sintiendo la necesidad de recurrir empíricamente a demostrar aquella realidad que durante un tiempo estuvieron imitando de los videntes. Esto se comprobó con las respuestas de las niñas, quienes primeramente aceptan lo que otras personas les dicen y posteriormente recurren a su experimentación.

Una vez que este proceso se ha completado las niñas pasan de un proceso de imitación a uno de asociación en el que aquellas representaciones formuladas previamente por su sociedad se vinculan a las experiencias que van teniendo, lo que les ayuda a entender mejor cada representación. Así poco a poco las nuevas experiencias de aprendizaje potencian su incorporación a las estructuras preexistentes de la sociedad en la que habita.

Uso sensorial

Si bien, el lenguaje resulta el principal mediador entre la realidad y el niño ciego, como se vio anteriormente, los niños compensan su ausencia visual con otras modalidades sensoriales como las táctiles y auditivas, y conforme se van aprendiendo a adaptar a ellas van sintiendo menos necesidad de ver la realidad a partir de los ojos.

Las niñas sufren un proceso imperioso de adaptación a los códigos discursivos que se encuentran en el entorno visual y éste se lleva a cabo partiendo del recurso de sus demás sentidos. En las respuestas de la entrevista, las niñas han transmutado el significado de "ver" para utilizarlo como la acción de conocer o comprobar. Conjugan el "ver" con otros verbos de tal manera que generen un significado propio, "voltear a ver" (Elizabeth), "tocar para verlo" (Paola), "tocar el sol para ver cómo es" (Ángela), concluyendo que el sentido lógico de ver en su discurso es el de explorar.

Landau (1983, en Robles, 1999) realizó investigaciones con una niña ciega para observar cómo modificaba los significados de su lenguaje en razón del lenguaje visual. Comprobó que, para la niña, el significado de ver era tocar, empero este significado no era idéntico a tocar simplemente, sino que ver implicaba explorar con las manos perceptivamente, mientras que tocar significaba contactar con las manos perceptivamente. Esta diferencia es prueba de que los niños ciegos son capaces de generar sus propios códigos de significación de manera casi inconsciente.

En este sentido, "que los niños ciegos no tengan visión no significa que no tengan representaciones sensoriales por cuanto el resto de los sentidos les suministran sensaciones que pueden ser evocadas en ausencia de los objetos que las provocaron" (Ochaíta et al., 1988, p. 17). Los niños se vuelven entonces sinestésicos, ya que perciben una sensación en una parte del cuerpo como efecto de un estímulo aplicado en otra parte del mismo, de manera que pueden oír colores o ver sonidos.

Se puede decir que los ciegos ven el mundo a partir de diversos sistemas sensoriales, de una manera distinta, pero que termina formando parte de la misma asociación de códigos simbólicos que existen en su entorno social. Si bien pueden presentar un ligero retraso en las asociaciones cognitivas, esta forma transmodal de entender la realidad les brinda la oportunidad de explorar el ambiente proporcionándoles una valiosa información que podrá procesarse y utilizarse para la unificación, con cada uno de los integrantes de su contexto, de una representación de la realidad.

Conclusiones: El mundo en la mirada de un niño ciego

Como se puede ver, las niñas presentan las mismas capacidades que una persona vidente, si bien existe un rezago debido a la ausencia de estímulos visuales, este se pierde y se equiparará al de sus coetáneos videntes al alcanzar una edad madura, en la que son capaces usar la lógica y de construir significados. Sus representaciones de la naturaleza se van formando en el contexto en el que están insertas y éstas se ven poco a poco modificadas según las experiencias y desarrollo de cada una.
Cabe destacar que la ceguera es un fenómeno que presenta una complejidad en cuanto al entendimiento de las subjetivaciones del individuo, cuestionado tanto desde la perspectiva de un vidente, como de un invidente. Sin embargo han sido los videntes, quienes, a lo largo de los años, se han mostrado inquietos ante el conocimiento de las formas de representación que tiene una persona con una discapacidad visual, ya que para éste significa un completo desconocimiento empírico de la ceguera congénita.

El interés radica en que un vidente, una vez habiendo percibido el mundo a través de la vista crea en su mente un punzante temor a perderla y no poder percibir la realidad de la misma manera. Esto, sin embargo conlleva, en la mayoría de los casos, a actitudes perjudiciales para la persona ciega como la conmiseración y la solidaridad excesiva que más que favorecer al individuo, lo subestiman y hacen sentir incapaz de desarrollarse plenamente como ser social.

Como se puede apreciar, la ceguera trae consigo restricciones, pero resulta imprescindible comprender que no es el único medio para entender la realidad. El desarrollo del niño depende de su maduración biológica, las relaciones sociales y las características históricas de la sociedad en la que vive, ya que éstas posibilitan conocer el lugar que ocupa en la vida y las oportunidades que tendrá a lo largo de la misma.

Los hallazgos en esta investigación sugieren entonces próximos estudios sobre la conformación del lenguaje

y la construcción identitaria del niño ciego dentro de un entorno visual, así como un análisis de la relación que existe entre el mundo real y la realidad representada, junto con la fuerza de influencia implícita que maneja el discurso social para la conformación de estas realidades y su entendimiento.

Si bien la investigación presenta limitantes, ya que el análisis se realizó con una pequeña muestra con la cual no se pueden generalizar las capacidades cognitivas de los niños ciegos en el país y mucho menos los procesos de desarrollo que pueden presentar en otras instituciones, si sugieren un análisis posterior en cuanto a la situación actual de la ceguera en México y la forma en la que las personas con discapacidad visual son concebidas, así como los procesos de adaptación que se llevan a cabo.

Dentro de los alcances que presenta dicha investigación se encuentra el de mejorar estos procesos de adaptación y los modelos educativos en las instituciones que se encuentran inmersas en políticas de inclusión y desarrollo de personas con discapacidad. Esto es que tanto maestros, como padres de familia y la sociedad en sí, conozcan y sean partícipes de una integración de los niños con ceguera a los ámbitos cotidianos sin limitaciones ni subestimaciones.

Se considera que la sociedad no debería tener prácticas de inclusión (dentro de las cuales se acepta al discapacitado como parte del grupo pero sin dejar de considerarlo "discapacitado"), sino de integración (en las que ambos, tanto videntes como invidentes tengan las mismas posibilidades y reconocimiento en la sociedad). Si bien el alcance se presenta únicamente a nivel local, se abren las puertas a futuras investigaciones que sirvan de aproximación a un desarrollo equitativo de las personas con discapacidad visual en todo el país.

La naturaleza presenta elementos que aún no han podido siquiera ser explicados por los videntes, ésta y su inexplicable origen y composición son lo que mantienen a todos los individuos en un constante asombro y añoranza por sus descubrimientos. Para el niño ciego, en este caso, la vida es un constante descubrimiento, para él la visión es únicamente un obstáculo, no un límite. Los videntes suelen encajonar el significado de visión a lo que ellos conocen, pero finalmente estos significados son solamente eso, construcciones lingüísticas, a comparación de lo que afirma Elizabeth, "yo sí veo…con mis manos".

[1]En esta fase, la tercera de cuatro fases, el niño ya maneja correctamente información concreta, esto es que es capaz de interiorizar sus ideas.

Referencias

Abric, J.C (1992, 1994, 2011). Prácticas sociales y representaciones (3ra. ed.). México: Ediciones Coyoacán.

Araya, S. (2002) Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Costa Rica: Asdi.

Aumont, J. (1992) La imagen. España: Paidós.

Backman, S. (2008) Fotógrafos ciegos: percepción en la invidencia y la desmitificación de la pureza visual. Tesis de licenciatura. Universidad de la Américas Puebla. México.

Braslavsky, B. (2000) El ciego en la teoría de Vigostky. Discapacidad visual hoy: aportes sobre la visión diferenciada. Argentina: ASAERCA.

Builes, N. (2008) Representaciones sociales y discapacidad. Colombia: Universidad de Manizales.

Correa, M. (2008) Imagen táctil: una representación del mundo. Barcelona: Universitat de Barcelona, Facultat de Belles Arts.

Ellis, A. & Grieger, R. (1981). Manual de terapia racional emotiva. Bilbao: Descléé de Brouwer.

Jodelet, D. (2008) El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. Connexion, 89 (1). Francia. 25-46

Keller, A. (2009) Desarrollo de conceptos económicos en niños y adolescentes ciegos. Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona. Barcelona, España.

Kundera, M. (1984) La insoportable levedad del ser. México: Tusquets.

Lambert, R. M., West, M. & Carlion, K. (1981). Psychology of adjustment to visual deficiency: A conceptual model. Journal of Visual Impairment and Blindness, 75, 193-196.

Lucerga, R., & Sanz, M. (1992). Juego Simbólico y Deficiencia Visual. Madrid: ONCE.

Merton, R., Kiske, M. y Kendal, P.(1956) The focused interview. Glencoe, III.: Free Press.

Moore, G. T. (1974) The development of environment knowing: An overview of
an interaccional constructionist theory and some data within individual development variations. D. Canter y T. Lee (eds.): Phsychology and the built environment. Tonbirdge: Architectural Press.

Moscovici, S. (1984a) The phenomena of social representations. En Farr, R. M. & Moscovici, S. (Editores). Social representations. Cambridge: Cambridge UniversityPress.

Moscovici, S. (1984b). El campo de la psicología social. En Moscovici S. La psicología socia lI. Barcelona, España: Paidós.

Nuñez, A. (1999) Las necesidades educativas especiales de los alumnos ciegos y deficientes visuales e intervención sicopedagógica. Dirección de cultura de la ONCE (Eds.). Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual. (pp. 57-117). España: Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) Dirección de educación.

Ochaíta, E. Rosa, A. Huertas, J. Fernández, E. Asensio, M. Pozo, J. et al. (1988). Aspectos cognitivos del desarrollo psicológico de los ciegos (II) Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.

Ochaíta, E., Huertas, J., & Espinosa, A. (1991) Representación espacial en los niños ciegos: una investigación sobre las principales variables que la determinan y los procedimientos de objetivación más adecuados. En Infancia y aprendizaje, 54. 53-79.

Peralta, H. (1992), Aportaciones de los estudios previos en psicología de la ceguera. Adquisición del lenguaje y desarrollo cognitivo en niños ciegos. Representación de categorías naturales en niños ciegos, Madrid,Trotta/ O.N.C.E. (Estructuras y procesos. Serie cognitiva), pp. 14-24.

Piaget, J. (1961, 2011). La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de cultura económica.

Robles, M. (1999) Percepción visual y ceguera. En Checa, F., Robles, M. Martín, P., Núñez, M. & Vallés, A. Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual. España: ONCE.

Sacks, O. (2001) Ver o no ver. En Un antropólogo en Marte siete relatos paradójicos (pp. 147-148). Trad. Damián Alou. Barcelona: Anagrama

Stern, W. (1930) Psychology of early childhood up to six years of age.Nueva York: Holt.

Van Dijk, T.A. (1995) Análisis del discurso ideológico. En: C. Schäffner& A. Wenden (Eds.) Language and Peace (pp. 17-33). Aldershot: Dartmouth Publishin.

Vygotsky, L. (1986). Pensamiento y lenguaje. Cambrigde, MA: MIT Press.

Vygotsky. L.S. (1989) Obras completas. Tomo cinco: defectología. Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Trayectorias laborales de jovenes con discapacidad, inclusión laboral y globalización: el caso de 2 empresas de la ZMG.

Dr. Roberto Govela Espinosa
Universidad del Valle de Atemajac

Resumen

Este trabajo se desarrollará de la siguiente forma. En la primera se referirá en qué consiste las trayectorias laborales juveniles. En segundo lugar haremos un pequeño intermedio metodológico, en donde explicaremos la estrategia metodológica utilizada para entrevista a Luis, el joven sordo. En un tercer término se expondrá las trayectorias laborales de los jóvenes con discapacidad, las cuales tienen en común que se insertaron en empresas trasnacionales caracterizadas por tener un modelo de flexibilización laboral. En un cuarto momento se describirá brevemente en que consiste la flexibilización laboral: modelos de trabajo de las empresas abordadas en este trabajo. En un quinto momento, se definirán los conceptos de Norman Long de Dominios, Arenas e interfaces, los cuáles nos permitirán contextualizar y vincular la arena "local" en que se desarrollan las trayectorias laborales juveniles abordadas y la arena "global" representada por las empresas trasnacionales. Finalmente, se reflexionará de qué forma – se generan esos vínculos entre la trayectoria individual de nuestros casos (Luis y Karla) y las empresas citadas.

Palabras claves: *trayectorias laborales, jóvenes con discapacidad, trabajo y globalización*

1.- Conceptualización de las trayectorias.

En cuanto a la conceptualización de trayectorias, vemos - según Dávila L. (2007:55) – que estas "son los cambios experimentados en los modelos y procesos de entrada a la vida adulta por parte de estos sujetos jóvenes, siendo la juventud, una etapa de transición" (Machado Pais, 2002ª; Casal, 2002, 1999) Por ende, siguiendo con Dávila (2007:57) "La noción de trayectorias nos sitúa en el tránsito desde una situación de dependencia (infancia) a una situación de emancipación o autonomía social" (Redondo, 2000). Así, distinguimos, por un lado, "la transición considerada como movimiento (la trayectoria biográfica que va de la infancia a la edad adulta) y por el otro, la transición como proceso (de reproducción social), donde las trayectorias de los jóvenes son algo más que historias vitales personales: son un reflejo de las estructuras y los procesos sociales". (Dávila, 2007:57)

Sin embargo, estas transiciones, han dejado de ser un tipo de "trayectoria lineal" para convertirse en "trayectorias reversibles, laberínticas o yo-yo". (Dávila, 2007:57-58) Este tránsito a la vida adulta desde la etapa juvenil, de acuerdo a Dávila (2007:58-59) pueden tener finales diversos debido a la pluralidad de juventudes y condiciones juveniles posibles de identificarse, donde encontramos "trayectorias exitosas" o "trayectorias fallidas", dependiendo de las situaciones biográficas de los jóvenes, los desempeños y títulos educativos obtenidas por los sujetos, además de la acumulación, apropiación y transferencia diferenciada de los capitales cultural, económico, social y simbólico (Bourdieu, 2000, 1998; Martín Criado, 1998).

Por ello –y refiriéndonos a Dávila (2007:58-59) observamos que La "no linealidad" de las transiciones a la vida adulta pone de manifiesto que ya no se da una relación causa/efecto, de un antes y un después, y los modelos estandarizados de las transiciones se han convertido en trayectorias desestandarizadas; que van configurando proyectos de vida diferenciados entre los jóvenes y su paso a la vida adulta (Machado Pais, 2002ª)

De ahí que:
el concepto de transición enfatiza la adquisición de capacidades y derechos asociados a la edad adulta. El desarrollo personal y la individualización se ven como procesos que se apoyan en el aprendizaje y la interiorización de unas determinadas normas culturales (socialización) como requisitos previos a convertirse y de ser considerados como un miembro de la sociedad con todas sus consecuencias. (Dávila, 2007:58)

Finalmente Dávila (2007:58) afirma que:
el concepto de individualización acentúa que es el sujeto joven el que tiene que construir su propia biografía, sin tener que poder apoyarse en contextos estables. Esto no significa, sin embargo, que ya no importen los condicionamientos y el origen social (Du Bois–Reymond et al., 2002).

En este sentido, cabe aclarar que la construcción de trayectorias no es una herramienta metodológica exclusiva para el análisis de los aspectos biográficos de los jóvenes, si no que se aplica a todo tipo de grupos de edades: niños, adolescentes adultos y tercera edad; en este trabajo – basado en mi tesis doctoral - se hace énfasis en los jóvenes con discapacidad.

Si los recorridos biográficos expresados en sus trayectorias, por las personas sin discapacidad no son lineales, en el caso de las personas con discapacidad, estos itinerarios vitales están llenos de obstáculos y regresos, por lo que la propuesta de Dávila (2007:58) de hablar de "trayectorias reversibles, laberínticas o yo-yo" perfectamente se aplica a los jóvenes con discapacidad.

Una vez planteado lo anterior, en este trabajo expondremos brevemente las trayectoria laboral de Luis, es cual es un muchacho sordo y Karla que por efecto de la osteogénesis imperfecta,1 solamente se puede trasladar en silla de ruedas, pero antes de referir sus historias, especificaremos cual fue la estrategia metodológica utilizada para recabar información empírica, en el caso del joven sordo.

2.- Intermedio metodológico: ¿Cómo se realizó la entrevista para el caso de luis?

Como nuestro informante es Sordo, sabemos que una entrevista tradicional no funcionaría, ya que tanto el investigador como el informante tienen códigos de comunicación distintos.

Así, se optó por una entrevista video grabada, a fin de captar tanto el Lenguaje Mexicano de Señas como el verbal. Para lograrlo, se montó la cámara fija, de tal

manera que en el plano aparecieran tanto Luis como su traductora. Con ello, en el momento en que el investigador –que estaba atrás de la cámara– hacía una pregunta a la traductora del lenguaje verbal al Lenguaje de Señas Mexicano, ella la interpretaba con sus manos y los gestos de su cara y Luis la contestaba de la misma forma. Posteriormente la traductora traducía en lenguaje verbal su respuesta, y así sucesivamente. De esta forma, por medio de la cámara se visualizaba no sólo a las dos personas y su interacción (lo que podría agregar la posibilidad de un análisis de sus movimientos corporales y el lenguaje no verbal de ambos) si no el lenguaje verbal de la traductora, en una sola toma. De esaforma, se tiene acceso a ambos tipos de lenguajes, sin que ninguno de estos se excluya.

De manera complementaria se le aplicó una breve entrevista a la traductora que desempeña también el rol de instructora y a la coordinadora de recursos humanos; con esto se tuvo información técnica en cuanto a cómo es el trabajo que realizan los sordos en esta empresa.

3.- Trayectorias laborales de luis y karla

3.1 Trayectoria laboral de Luis.

Al quedarse la madre de Luis sin su esposo, que la abandonó, y por ser sorda, ya no tuvo muchas posibilidades para sostenerse económicamente, por lo que su hijo Luis tuvo que trabajar a muy temprana edad. Por ello, empezó a laborar informalmente en 1994, a los 8 años de edad, primero con parientes y luego con amigos. Con ellos desarrolló una gran diversidad de actividades (vendiendo fruta, dulces, haciendo pan, en el oficio de la herrería y carpintería, etc.) siempre buscando un mayor ingreso, para ayudar a su mamá y sus dos hermanas menores.

Luis se vinculó a JABIL por medio de una prima y un amigo que ya trabajaban en esa empresa.[1] Sin embargo, probablemente Luis ya había escuchado de JABIL, pues la Asociación Deportiva Cultural y Recreativa Silentes de Jalisco, A.C., en cuya práctica de atletismo participaba, era apoyada, entre otras instancias, por JABIL.[2]

Luis no estaba muy convencido de entrar a esta empresa, ya que al estar acostumbrado a trabajar informalmente no le gustaba un horario fijo y alguien mandándole, pero su prima y su amigo lo convencieron de las ventajas de tener un trabajo formal.[3]

Otro dato importante a destacar de esta empresa, es cómo surgió la idea de que se contratarán a personas ciegas. De acuerdo a lo que nos narra la coordinadora de contratación y entrenamiento, la Lic. Ada Yazmin, esta historia empezó en 2005 por iniciativa de su director general licenciado Ernesto. Para ello se realizó una visita a HITACHI cuando todavía existía, ya que esta empresa en ese momento contrataba a silentes [4] para sus áreas de producción. Después de esa visita se hizo una reunión general con todas las áreas, tomando la opinión del área de producción, que es la que trabajaría con personas con discapacidad, la cual aceptó el proyecto.[5] Dándose el banderazo de inicio, se comenzó el proyecto. De acuerdo a las palabras de la licenciada Ada, así se inició:

Nosotros tenemos la idea de empezar con cinco y nos dijo, no, metan 50, pues adelante. Empezamos el primer grupo, como te dije, de 14, 7 y 7 para cada turno y así sucesivamente nos fuimos expandiendo para cada uno de los tres turnos de trabajo. También dentro de esa reunión con todas las áreas se analizó lo que teníamos que tener listo antes que ellos llegaran. Uno fue el entrenador, que es Faby. Otro fueron los traductores. En cada línea hay personas silentes, hay un operador, que es un operador más de la línea y además traduce, que conoce el lenguaje de señas. Es un operador que tiene su trabajo, pero además hay una junta, o lo que sea, e inmediatamente él empieza a traducir. Eso es de lo básico que vimos en un inicio.[6]

Para cerrar este apartado, la licenciada Ada nos informó que actualmente (2009) JABIL contrata no sólo a personas silentes, sino también a personas con otro tipo de discapacidades.

AY: Al día de hoy tenemos, aparte de la inclusión de silentes, personas invidentes, [7] pero ese es otro proyecto similar, aquí utilizamos el braille. [8] En total tenemos unas 160 personas con discapacidad actualmente en la compañía.

E: Bastantes.
AH: Un 30% son silentes y los otros porcentajes se dividen entre las otras dos discapacidades, invidentes y discapacidad motriz.[9]

Cuando Luis se decidió a entrar a JAIBIL en septiembre del 2005, con 19 años de edad, tomó un curso de inducción especialmente adaptado para sordos.

Tenemos un curso de inducción que se adaptó para los silentes –el original (para oyentes) tiene duración de 40 horas y contiene la misión, visión y valores de la empresa, cómo se les pagará, los beneficios que tendrán, etc., y principalmente cómo realizarán su trabajo–. El curso adaptado para silentes tiene una duración aproximada de 48 horas donde se les dan exactamente los mismos temas que a los oyentes, solo se agrega un tema más, donde se les enseña el "lenguaje de la electrónica"; esto es porque el lenguaje básico de señas no contiene términos como "calidad", "soldar", "capacitores", "resistencias", etc., de tal forma que ya sabiendo las nuevas palabras puedan tomar y comprender cómo realizar sus actividades dentro del trabajo.[10]

Es importante destacar que este curso fue realizado en su totalidad por la licenciada Fabiola del área de capacitación para sordos. Veamos cómo no los cuenta la licenciada Ada:

Contratamos un traductor, que es Fabiola. Ella conoce el lenguaje de señas debido a sus papás que son silentes y aparte está estudiando para ser educadora especializada. Ella entra y aprende todas las posiciones de aquí; a su vez crea todos los entrenamientos necesarios para traer personas silentes y que se puedan integrar fácilmente a la compañía. Y una vez que ya tenemos todos los lineamientos hechos, inclusive se crea un lenguaje nuevo, porque en el lenguaje de señas no existen muchas palabras que se utilizan en la electrónica, como "corriente", "voltaje", el nombre de los componentes, "calidad", "cliente", todo eso no se usa comúnmente. Ella inventa palabras en el lenguaje y se las enseña. Entonces ya se queda un lenguaje dentro de la electrónica, que se les da a conocer y es una forma de integrarlos y pues, a partir de ahí, se les da su inducción.[11]

Una vez que los trabajadores sordos terminan este curso de inducción, tienen que escalonar tres entrenamientos dentro del área de producción que son ensamble, inspección y reparación.

De acuerdo a Fabiola, quien imparte los cursos de capacitación a los trabajadores sordos, "durante la fase de inducción en el nivel 1 se realiza el ensamble manual. Ahí hacen actividades, básicas de cuando ingresan"[12]

Esta actividad es descrita por Yesenia, una compañera de trabajo sorda que trabaja en el nivel 3, junto con Luis, en la línea de producción: "Empecé haciendo primero ensamble, colocando componentes en la P.C.B.,[13] colocaba correctamente los componentes y es todo lo que hacía"[14]

Una vez que se aprende esta actividad se pasa al siguiente nivel:

Después aprendí el área de inspección. En inspección tengo que checar que la tarjeta tenga todos los componentes, que no le falte nada, y si le falta algo, mandar esa tarjeta al área de reparación. Luego aprendí área de pruebas, aprendí a trabajar en el I.C.T., a trabajar el FVT.[15]

En cuanto al nivel 3 de reparación –como lo aclara la licenciada Ada–, los trabajadores aprenden a:

Trabajar en pruebas con el ICT (Internal Circuit Tester; Prueba de Circuito Interno), que es un equipo para probar el correcto ensamble de una tarjeta electrónica. El FVT (Functional Verification Tester; Prueba de Verificación Funcional) es un equipo para probar que el producto final funciona para el fin que fue creado. [16]

En cuanto a este último nivel –el de reparación–, Yesenia, la compañera de trabajo de Luis, así lo describe.

En reparación lo que estoy haciendo, actualmente, es, si encuentran algún defecto en la tarjeta, tengo que arreglarla, ya sea cambiar algún componente, arreglar algún área, arreglar alguna pista, mandar la tarjeta a prueba para saber si lo que reparé estuvo correcto. [17]

En cuanto a la forma como se relacionan los sordos con las personas que no tienen ninguna discapacidad, Luis afirma:

F y L: Hay algunos oyentes que de verdad nos miran con mucha admiración, con mucho interés y que nos piden "Ay, enséñanos", y hay algunos oyentes que no nos ven y ni si quiera quieren acercarse a nosotros. Entre silentes nos llevamos normal, nunca he tenido problemas con algunos compañeros. [18]

Finalmente, Luis comparte cómo se siente actualmente en JABIL, donde en noviembre del 2009 cumplió cuatro años y dos meses.[19]

F y L: Piensa que está muy bien. Es una suerte que

un silente logre incorporarse, logre estar en un trabajo como estoy yo. Desde que entre aquí me han hablado otros compañeros y me han dicho: "Mira, otras empresas están contratando sordos", pero yo les he dicho: "No gracias, yo aquí estoy a gusto". [20]

3.2. Trayectoria laboral de Karla.

Una vez que Karla entró a la universidad, empezó a buscar un trabajo. Como la zona de Plaza del Sol es parte de su territorio, en uno de sus recorridos, acompañada de su mamá, vio una agencia de colocación laboral. Dada la cercanía de esta empresa respecto a su casa, Karla podía desplazarse, con ayuda de su hermano, todos los días. [21]

Una vez que entró a MegaCall, a mediados del 2006 y con 19 años de edad, Karla recibió su correspondiente curso de capacitación en donde:

K: Pues vimos en qué consistía la labor de ventas de tarjetas de crédito. Patrocinamos las tarjetas de crédito de Santander y son puras estaciones de computadora y una tiene que llamarles desde una base de datos y ahí tenemos, bueno, que capturar a los clientes y llevar la labor de ventas. ¿Usted maneja una tarjeta de crédito o de tienda departamental? Pues sí, entonces tienes que entrarle a la labor de convencimiento. [22]

Sin embargo, al tener la mayoría de los empleados un empleo temporal y al haber una alta rotación de personal, la empresa no daba prestaciones.

K: Ahí no dan prestaciones de ley, pues como es un trabajo que entra y sale gente y es muy rutinario. Claro, a la empresa no le conviene dar prestaciones de ley, porque a la semana se van a salir. [23]

Pero, como Karla mostró algunos problemas de salud, les solicitó una prestación médica y se la otorgaron aunque no estuviera dentro de sus políticas.

K: Les comenté que tenía un problema de asma. En invierno me daban crisis y pues yo les dije: "Yo no tengo seguro social y ellos me lo pagan. Yo quiero saber si ustedes me lo pueden dar". No, pues que sí, y me lo dieron. [24]

Debido a la constancia en su trabajo, Karla ascendió al siguiente nivel, el asistente de calidad.

K: Ahí duré, en ventas, dos años y medio, después me subieron de puesto. Era, ya no de ventas, era ¿cómo? asistente de calidad. Ahora las ventas que hacían los compañeros, yo los tengo que validar, o sea, decirle la verdad al cliente, decirle los intereses y todo eso y ya autentificar la venta. Yo tenía que hacer un promedio de 28 autentificaciones para ganarme mi bono.

E: ¿Y ese bono en qué consiste?

K: Tienes un sueldo base más lo que obtienes en el área de validación de $2,000 pesos más tu bono de autentificación de 500 pesos. A la quincena tienes que hacer unas 380 autentificadas. A veces cancelábamos muchas, porque los agentes, pues, puras mentiras, que eran tarjetas que decían que no tenían costo y la gente se molestaba.

E: ¿Y la autentificación qué es?

K: Es una grabación que se le hace al cliente. Tú grabas al cliente y le dices, por ejemplo, "Hoy 10 de noviembre del 2008, me permite grabarlo", y el cliente tiene que contestar un sí o un no, y si te contestan que no, no puedes continuar con la grabación. Mucha gente, pues, sí se saca de onda porque no saben ni de dónde les está llamando uno. Ya después de que le das el teléfono de la empresa, se tranquilizan. Sí, con el teléfono de la empresa, pero mucha gente no se confía y entonces tienes que hacer labor de convencimiento y, si no, cancelar la venta.[25]

E: ¿Y ahí hay un criterio para que subas de puesto o simplemente te dijeron?

K: No, lo que pasa es que cuando ya tenía dos años y medio en ventas, me dieron un reconocimiento por ser la mejor ejecutiva de ventas. Porque en una quincena yo doblé el turno. Lo que pasa es que yo quería viajar, ir a Puebla, entonces doblé el turno y en una quincena me llevo como de $5,800 pesos, pero me fue súper bien y me fui de viaje. [26]

Sin embargo, estar tantas horas sentada hablando por teléfono y mantener un cierto nivel de ventas, para mantener un determinado salario resultó a la larga muy difícil, hasta que llegó el agotamiento.

K: Es un trabajo muy rutinario porque siempre

dices lo mismo, salvo al principio, que estaba como impactada (risas). Pero eso de traer las orejeras todo el tiempo… sales como con las orejas aplastadas, no sé, cansada de la vista también por estar capturando datos en la computadora y hablando por teléfono con tu micrófono.[27]

K: Pero yo ya estaba cansada de vender y vender, porque luego me llegó una racha que ya no vendía nada y me estaban llegando las quincenas de $1,200, $1,300, y ya no me alcanzaba. [28]

El no poder mantener los niveles de validación requeridos por la empresa y faltar al trabajo por enfermedad le empezó a provocar problemas en el área de recursos humanos.

K: Bueno, yo me enfermé, y como en el área de validación casi no se puede faltar… Nada más te permiten como dos faltas y te requieren una receta médica, entonces la de recursos humanos me dijo que no, que estaba bien en mi casa y que si no lograba los objetivos de la autentificación me iban a bajar otra vez a ventas. A mí no se me hacía justo porque yo estaba enferma y pues ella me trató mal. La verdad, fue muy déspota y no le importó y me dijo: "Te vas a ventas", "Pues mejor dame mi renuncia", yo muy… pero, y ya después me salí. No sé, me agarré llorando porque me dio sentimiento. Tanto tiempo ahí (ininteligible) y en eso llegó el jefe y me dijo que qué tenía y ya le platiqué la situación y me regresó a mi puesto, pero eso ocasionó un conflicto entre la chava de recursos humanos y yo. [29]

Poco después –aparentemente debido a uno de los efectos de la crisis económica en Estados Unidos– hubo un recorte de personal y enviaron a Karla a otro programa en donde se le redujo su sueldo y los incentivos por venta con que contaba, lo cual ocurrió a principios del 2008, cuando tenía 21 años.

E: ¿Y después de eso, en cuánto tiempo renunciaste?

K: Como a los dos meses, pero no fue renuncia voluntaria. Lo que pasa es que estaba en el área de validación, pero por la crisis financiera, como se vinieron todas las devaluaciones y los bancos abajo, la empresa se peleó con Santander, entonces bajaron validadores e hicieron recorte de personal y pues me recortaron y después me mandaron a otra campaña que abrieron, que se llama "Red Amarilla", una membresía que te permite hacer reservaciones de viajes, tienes que pagar otros servicios. Me cambiaron a validación de "Red Amarilla" y duramos una semana en capacitación. El gerente de "Red Amarilla" nos convencía diciendo que habíamos caído al mejor lugar, más seguro, porque era una campaña de la empresa, que no iba a haber ningún problema, pero nomás duramos una semana ahí y nos recortaron otra vez (risas). Nos traían como hilachos de aquí para allá, y ya me hartaron, ay no, y ya nos mandaron a ventas de "Red Amarilla" y realmente ya no me quise quedar, porque iba ganar sin sueldo base y nada más 50 o 70 pesos cada venta. ¿Quién me iba a comprar una tarjeta que sirve para reservaciones, si no aceptan tarjetas de crédito? Menos una membresía, y luego era pedirle todos los dígitos de la tarjeta de crédito al cliente.

E: Eso es muy delicado.

K: Pues me salí y después recibí una llamada de mi jefe y me dijo que por qué me habían despedido, y yo le dije que necesito un trabajo mejor, que no llenaba mis expectativas. [30]

Los comentarios de Karla sobre cómo su situación laboral fue decayendo, son un ejemplo de cómo se encuentran los empleados temporales, en este tipo de empresas.

Una vez que Karla dejó MegaCall se dedicó a terminar su licenciatura, en diciembre del 2008.

Recapitulando, hasta el momento se ha expuesto el concepto de trayectorias, la estrategia metodológica para construirlas y se expuso brevemente las trayectorias laborales de Luis y Karla. Con esto tenemos el contexto metodológico e empírico, sobre el cual realizaremos la discusión que viene a continuación. Por ello, a continuación se definirá, en un primer momento en que consiste la flexibilización laboral que es una de las características de las dos empresas en que se insertaron nuestros jóvenes con discapacidad y de forma complementaria los conceptos de arenas e interfaces; conceptos estos últimos que nos permitirán vinculas las trayectorias laborales de los jóvenes con discapacidad estudiados insertos en un contexto local y las empresas globalizadas en donde trabajan.

4.- Flexibilizacion laboral y empresas trasnacionales

Aunque este es un tema largamente abordado en los estudios especializados, lo único que haremos es una breve aclaración conceptual de los conceptos de flexibilización y terciarización laboral.

Tomando a De la Garza (2000) la idea de flexibilidad por un lado, surge de la teoría neoclásica, entendida como la eliminación de las trabas para que los mecanismos del mercado se encarguen de forma espontánea de asignar el factor trabajo en cuanto a precio y empleo (Wileidys Artigas, 2010:2)

Pero por otro lado, De la Garza (2000) afirma que para los japoneses, la flexibilidad se concibe no como desregulación del mercado de trabajo sino como la flexibilidad dentro del proceso productivo; por ende, el mercado interno de trabajo es más importante que la de mercado externo y su flexibilidad (Wileidys, 2010:2)

De la Garza (2000), nos dice que si se ve desde la perspectiva general, incluyendo ambas formas de flexibilización, se puede afirmar que es la capacidad de la gerencia de ajustar el empleo, el uso de la fuerza de trabajo en el proceso productivo y el salario a las condiciones cambiantes de la producción. (Wileidys Artigas, 2010: 3)

Por ende, estamos ante una nueva racionalidad económica, que requiere "un trabajo cada vez más precario, más sumiso, más desmovilizado, demandando mayor flexibilidad y versatilidad que puede acabar conduciendo a un divorcio entre empleo y satisfacción" (Texanos, 2001: 55) (Wileidys Artigas, 2010: 3)

Una modalidad de la flexibilización laboral, es la terciarización o subcontratación (en inglés outsourcing) es el fenómeno mediante la cual determinada actividad laboral, deja de ser desarrollada por los trabajadores de una empresa y es transferida para otra empresa o contratista. Esta otra empresa o contratista es una tercera persona, que interviene en la producción o en la prestación del servicio, de ahí procede su nombre 'tercerización' (ICTUS, 2011)

De acuerdo al Centro Internacional para los Derechos Laborales (ICTUS, 2011) desde la perspectiva empresarial y neoliberal, la tercerización es un mecanismo para mejorar la competitividad de las empresas, a través de contratos con empresas especializadas, buscando reducir los costos del personal, contratar personal calificado, reducción de riesgos, y de esa forma elevar la competitividad económica empresarial. Sin embargo, la terciarización

es un mecanismo de explotación laboral, una forma moderna de esclavitud, en donde se eliminan los derechos laborales, se degrada la relación empleador - trabajador, se niega la estabilidad laboral de los trabajadores y se hace nugatorio el derecho fundamental de la libre asociación (ICTUS, 2011)

5.- Dominios, arenas e interfaces.

Tomando una postura contraria a la tradición sociológica de Bourdieu, Norman Long propone alejarse de la noción de campo social para retomar los conceptos de dominio social y arenas. En ese sentido, Long (2007) afirma que:

mientras el campo social fija el escenario en términos de la disponibilidad y distribución de recursos específicos, tecnologías, instituciones, discursos, valores y aliados o enemigos sociales potenciales, las nociones de dominio y arenas son las que permiten el análisis de los procesos de ordenamiento, regulación y disputa de valores sociales, relaciones, utilización de recursos, autoridad y poder. (pp.123 -124)

En cuanto a las arenas, Long (2007) afirma que:
no debemos asumir que las arenas necesariamente involucran confrontaciones cara a cara y sólo intereses, valores y competencias locales. Al contrario, estas "situaciones locales, forcejeos o redes a menudo se extienden o proyectan espacial y temporalmente para conectarse con otros mundos sociales distantes. De hecho, muy pocas arenas sociales están autocontenidas o separadas de otras arenas y áreas de la vida social. (pp. 125-126)

Long (2007) enlaza la forma como se articulan estas arenas por medio de interfaces, ya que aunque esta palabra

tiende a llevar la imagen de alguna clase de articulación de dos sitios o confrontación cara a cara, las situaciones sociales de interfaz son más complejas y múltiples en su naturaleza, pues contienen muchos intereses diferentes, relaciones y modos de racionalidad y poder. Mientras el análisis se enfoca en los puntos de confrontación y diferencia social, debe situar éstos dentro de dominios institucionales y de conocimiento y poder más amplios. (p.137)

Por lo tanto, las interfaces no sólo vincularían las arenas que se conectan territorialmente o que colindan, si no también arenas que pueden estar en cualquier parte del mundo, como sucede con las empresas trasnacionales.

6.- Interfaces entre trayectorias laborales y globalización productiva.

Justamente el concepto de arenas e interfaces son conceptos que si los operacionalizamos (desde el punto de vista metodológico) se convierten en una herramienta que nos permite enlazar una determinada trayectoria laboral de unajoven con discapacidad motora como Karla o un muchacho como Luis, con las diversas arenas en las cuáles interactúan. A este respecto, estos personajes, interactúan en determinadas arenas que podríamos llamar "locales" (como su colonia, la escuela, la iglesia) y como al vincularse a empresas trasnacionales como Mega Call y Jabil que tienen una presencia global, nos permiten vincular (crear interfaces) entre las arenas globales y locales en que ellos están inmersos. Veamos un poco más estas interfaces.

Cuando Karla entró a MegaCall, lo hizo por medio de la agencia de colocación laboral Kelly, la cual es una empresa transnacional que "ofrece soluciones en reclutamiento, selección y administración de empleados temporales, outsourcing y empleo permanente". (KellyServices, s.f.) Por ende, Kelly se dedica a la búsqueda de recursos humanos para canalizarlos a empresas, bajo la modalidad de la flexibilidad laboral.
En cuanto a la forma como Karla fue contratada observamos el papel que tienen las empresas de outsourcing (que se traduce como subcontratación), en donde la empresa – en este caso Mega Call – no contrata a sus empleados directamente, si no por medio de una tercera empresa, en este caso Kelly (un proceso de terceriarización laboral) pero con una serie de modalidades legales que son más convenientes a la empresa trasnacional que al propio trabajador, el cual queda completamente desprotegido en cuanto a sus derechos laborales: situaciones laborales que son una constante en todas las sedes que tienen estas empresas en el mundo. De igual forma, el contrato obtenido – en el área de telemarketing – se le puede considerar como una modalidad de trabajo flexible, en donde se trabaja por contratos parciales, con pocas prestaciones y en ocasiones el único salario que se percibe tiene que ver con las ventas logradas y en caso de disminuir, se corre el riesgo – como le paso a Karla – de perder su trabajo. Hablando del caso de Luis, este probablemente entró a Jabil por el convenio que tiene esta empresa con la Asociación Deportiva Cultural y Recreativa Silentes de Jalisco, A.C.

Una vez en la empresa, Luis se capacitó en los procesos de la línea de producción, la cual no es una línea tradicional en donde la cadena de trabajo tiene un solo inicio y un solo final, si no que está segmentada, ya que el trabajo de las personas sordas se divide en tres procesos que se encuentran físicamente separados: ensamble, inspección y reparación. A este respecto, es interesante destacar que Jabil al ser una empresa trasnacional cuenta con similares pautas de organización laboral, por lo que si Luis hubiera vivido en cualquier otra parte del planeta en donde hubiese una planta de esta empresa, se le hubiera contratado y capacitado de forma semejante: a este fenómeno Octavio Ianni (1999), le ha llamado "Aldea Global"

Conclusiones

¿Qué tiene que ver la vida de un joven sordo o una chica con osteogénesis imperfecta con empresas trasnacionales como Mega Call y Jabil?

Justamente los conceptos de arenas e interfaces nos permiten comprender como se dan estos procesos entre la trayectoria de un joven – en este caso con discapacidad – que vive en una ciudad como Guadalajara y que cotidianamente se desenvuelve en las arenas barriales, escolares y del tiempo libre, con una empresa trasnacional que extiende sus arenas a diversas partes del mundo, pero que al tener una fuerte estandarización de sus procesos de producción y control y uso de sus recursos humanos, nos permite entrever que la forma como trabaja su planta en la ciudad de Guadalajara, es una ventana que nos permite vislumbrar como desarrolla sus procesos productivos en las plantas que tiene alrededor del mundo.

En cuanto a las trayectorias laborales desarrolladas, observamos que en el caso de Luis, nos encontramos ante una trayectoria de tipo "yo yo" ya que Luis – antes

de entrar a Jabil – iba de un oficio a otro y dentro de la esfera del trabajo informal. Justamente entrar a esta empresa trasnacional le permitió general una trayectoria permanente y lineal. En cuanto al caso de Karla, su trayectoria fue reversible, ya que cuando salió de Mega Call para terminar su licenciatura, paso mucho tiempo antes de lograr tener una estabilidad laboral.

Otro punto interesante a destacar es como las dos empresas referidas: Jabil y Mega Call tienen entre sus políticas, la contratación de personas con discapacidad, lo que nos habla de un proceso de inclusión laboral que todavía se encuentra en una fase muy temprana, ya que por un lado se pide que se aplique en México que un cierto porcentaje de los empleados contratados tengan una discapacidad, por el otro se critica las malas condiciones laborales de las personas con discapacidad en las empresas que "si" los contratan, en cuanto al entorno de trabajo, al salario y sus prestaciones.

Sin embargo ya iniciamos esa trayectoria y esperamos sea lineal y no laberíntica como a veces sucede en nuestro país.

[1]Información brindada por Correo electrónico por Ada Yazmin, "Coordinadora de contratación y entrenamiento" de JABIL, sede Guadalajara, fechado el 26 de noviembre del 2009

[2]De acuerdo al folleto de esta organización civil, las instituciones que las apoyan son: Ayuda-Arte A.C., DIF Guadalajara, Red Ciudadana A.C. IMDEC A.C., C.E.D.H, JABIL y Dor Internacional, S.A. de C.V.

[3]Video entrevista a Luis, Idem.

[4]Aunque no es adecuado el término silente, si no sordo, es común que en las empresas que los contraten utilicen ese término e incluso en Jalisco hay una A.C. que refiere el término Silente.

[5] Entrevista a la Lic. Ada Yazmin "Coordinadora de contratación y entrenamiento" de JABIL, sede Guadalajara, en julio del 2009.

[6] Entrevista, realizada a Ada Yazmin idem

[7] Con las personas ciegas sucede lo mismo en cuanto al uso correcto de la terminología, ya que también es común en varios contextos llamarlas invidentes, que si se ve de forma paradógica, las personas que ven serían videntes, siendo este último un término de contenido esotérico, es decir, aquellas que ven más allá de la realidad física.

[8] El braille es una forma de lenguaje escrito, basado en caracteres resaltados en una hoja y que se leen a través del tacto.

[9] Entrevista, a Ada Yazmin, op. cit.

[10] Información brindada por la licenciada Ada, idem

[11] Entrevista a Ada, op. cit.idem

[12] Cabe aclarar que al mismo tiempo que se le realizaba la entrevista a Luis, se le preguntó un par de cuestiones a Fabiola, del área de capacitación para sordos, quien estaba haciendo el papel de traducción. Por ello se le incluye como otra informante.

[13] PCB son tarjetas electrónicas sin componentes. De acuerdo a la licenciada Ada, al procedimiento básico que realizan los trabajadores en la línea de producción en el nivel 1 se le denomina PTH (en español "a través del hoyo"), que consiste en insertar componentes electrónicos con terminales en forma de alambres, que se insertan a través de perforaciones en tarjetas electrónicas (PCB). Entrevista con Ada

[14] Entrevista a Yesenia, trabajadora sorda del nivel 3 del área de producción en JABIL, en julio del 2009.

[15] Entrevista a Yesenia, Idem..

[16] Información brindada por Correo electrónico por la licencianda Ada, op. cit.

[17] Video Entrevista a Luis, en julio del 2009 en las instalaciones de JABIL.

[18] Entrevista a Luis, idem

[19] Información brindada por Correo electrónico por la licencianda Ada, op cit

[20] Video Entrevista a Luis, op. cit

[21] Entrevista realizada a Karla en su departamento en noviembre del 2008

[22] Entrevista realizada a Karla, idem

[23] Entrevista Karla, idem

[24] Entrevista Karla, idem

[25] Entrevista Karla, idem

[26] Entrevista Karla, idem

[27] Entrevista Karla, idem

[28] Entrevista Karla, idem

[29] Entrevista Karla, idem

[30] Entrevista Karla, idem

Referencias bibliográficas

Bibliográfica

Ianni, Octavio (1999) Teorías de la globalización: México: Siglo XXI editores

Long, Norman. (2007) Sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor. México: El Colegio de San Luis y CIESAS.

Dávila L, O., Guiardo S. F., y Medrano S. C. (2007) Los Desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles. Chile: CIDPA Ediciones.

Govela Espinoza, R. (2011) La función de los apoyos en la incorporación sociolaboral de los jóvenes con discapacidad. Estudio de caso de las trayectorias de 4 jóvenes con discapacidad, trabajadores de empresas ubicadas en la ZMG. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Sociales. Guadalajara, Jalisco: Colegio de Jalisco.

Internet

Centro internacional para los derechos sindicales (ICTUR) "La terciarización laboral". Derechos sindicales internacionales, Vol. 1 No. 6, 2011. Información tomada del sitio de Internet del Centro Internacional para los Derechos Sindicales (ICTUS): http://www.ictur.org/pdf/DSI16.pdf

Kelly Services. ¿Quiénes somos? (S.F.) Información tomada del sitio de Internet de Kelly Services: http://www.kellyservices.com.mx/web/mx/services/es/pages/about_us_main.html,

Wileidys Artigas.(2010) La flexibilización laboral ¿nueva forma de explotación? Información tomada del sitio de Internet de la Dirección estratégica ITAM: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0Nj_XkpHlFEJ:direccionestrategica.itam.mx/wp-content/uploads/2010/06/FLEXIBILIDAD-LABORAL.doc+&cd=4&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx

Fuentes de campo

1.- Entrevista realizada a Karla en su departamento en noviembre del 2008

2.- Video entrevista a Luis y Yesenia trabajadores de la línea de producción en JABIL y a la Lic. Fabiola Ramírez su supervisora, en julio del 2009 en las instalaciones de JABIL.

3. Entrevista a la Lic. Ada Yazmin "Coordinadora de contratación y entrenamiento" de JABIL, sede Guadalajara, en julio del 2009.

4. Datos brindados por E-Mail fechado el 26 de noviembre del 2009 por la Lic. Ada

El Engagement y su relación con la Socialización Organizacional

José J. Villanueva Sierra,
Sergio I. Zúñiga Ramírez
Universidad La Salle Victoria
Universidad Vizcaya de las Américas, Cd. Victoria

Resumen

El presente trabajo, trata sobre cómo el empleado deja de ser ajeno a la organización hasta tomar un papel activo dentro de la misma, y cómo los tres primeros meses de su ingreso van a jugar un papel importante para una correcta socialización organizacional. De igual manera, se toma en cuenta el resultado organizacional deseado de cualquier socialización exitosa: el engagement. Por tanto, el propósito principal de este trabajo, es profundizar en el estudio empírico de las relaciones entre los cuatro dominios de la socialización y el engagement. La muestra está formada por 397 participantes pertenecientes a 3 sectores de la industria de distinta actividad y diferente tamaño. Los resultados nos indican que los dominios comprensión y perspectivas del futuro, están relacionadas positivamente con el engagement.

Palabras clave: *socialización organizacional, engagement, psicología positiva*

Introducción

La dinámica socioeconómica actual se encuentra contextualizada en entornos altamente volátiles, donde la clave de la supervivencia reside en la habilidad de integrar talento humano a la organización al mismo tiempo que ésta aliente el cambio (Anderson, Riddle y Martin, 1999). Por ello una de las acciones adaptativas, es centrarse en desarrollar estrategias de prevención de los problemas relacionados con la salud y bienestar psicológico, en lugar de tener que afrontar los gastos de jornadas laborales no trabajadas debido al ausentismo laboral, o tener que realizar intervenciones organizacionales de alto costo económico (Schabracq y Cooper, 2000).

En este sentido, las organizaciones empiezan a comprender que tras la inversión realizada en el proceso de reclutamiento y selección, resultar crucial facilitar el proceso de entrada de un empleado para favorecer su exitosa adaptación y reducir efectos no deseados tales como: prematura rotación, baja calidad del desempeño, etc. producto de un inadecuado ajuste entre las expectativas del empleado y la realidad laboral (Jablin, 1987; Van Maanen y Schein, 1979; Wanous, 1992). Por ello un concepto que resulta particularmente útil es el de la socialización organizacional. Específicamente existen dos grandes enfoques que distinguen entre la "socialización para el trabajo" y "la socialización en el trabajo", precisamente este segundo enfoque ubica a la socialización tras la incorporación al primer empleo, además se centra en la adaptación a un entorno y a una actividad laboral específica mediante el aprendizaje de las habilidades y roles esenciales que caracterizan un desempeño adecuado. (Rodríguez y Zarco, 1995).

La relevancia de dicho constructo es tal, que diversas formas de socialización han sido vinculadas a diversas variables de ajuste laboral: actitudes, conductas, cambio personal y factores de estrés (Ashforth, Sluss y Harrison, 2006). Derivado de este enfoque y como síntesis de diversas aproximaciones al constructo, Taormina (1994, 1997) reconoce la dimensión dinámica entre el empleado y la organización y adopta la definición de socialización como "El proceso por el cual una persona aprende y generalmente acepta las formas establecidas de un grupo social en particular [organización], o sociedad" (Kammeyer, Ritzer y Yetman, 1990, p. 129) y propone cuatro dominios de la socialización: entrenamiento, comprensión, apoyo de los compañeros y perspectivas de futuro. Estos incluyen diversos contextos, y cada dominio opera continua y concurrentemente con los otros. El objetivo de separar los dominios es únicamente para dar una explicación teórica de cada uno, si en la práctica llegase a faltar uno de ellos, no se puede hablar de un proceso correcto de socialización.

Entrenamiento. Se refiere al acto, proceso o método por el cual cada empleado adquiere las destrezas o habilidades funcionales requeridas para llevar a cabo un trabajo específico. Taormina (1997) argumenta que el entrenamiento debe conceptualizarse como un proceso continuo que:
•No está limitado a un solo punto en el tiempo sino que dura por toda la carrera del empleado.
•Ocurre en diferentes niveles y tiempos para los diferentes miembros.
•Existe en la organización la necesidad de continuar entrenando en un entorno social y económico cambiante.
En términos generales, el entrenamiento es considerado como importante y necesario en el proceso de ajuste del individuo a nuevos contextos.

Comprensión. Concierne a un proceso interactivo de transmisión de información, donde el sujeto conoce cuál es su rol en la organización, cómo funcionan las cosas y cuáles son las metas de la organización. Para Taormina (1994), el conocimiento debería conducir a autoseguridad en sí mismo o confianza, lo cual conlleva a una mayor eficacia en el trabajo. La comprensión es esencial para el shock de la realidad (Buchanan, 1974) y subyace virtualmente al comportamiento de todos los empleados, incluyendo la búsqueda de información, porque el principal objetivo de esto, es que el empleado obtenga una mejor comprensión de su trabajo, roles, compañeros, metas de la organización, valores, culturas, etc. (Jones, 1983; Louis, 1980, 1990; Miller y Jablin 1991; Morrison, 1993; Ostroff y Kozlowski, 1992; Reichers, 1987).

Apoyo de los compañeros. Se define como el sustento emocional, social o instrumental, que se provee al margen de la compensación económica por otros empleados de la organización, con el propósito de aliviar la tensión, el miedo o las dudas. En comparación con otros modelos tradicionales de socialización organizacional que consideran fundamentalmente a los compañeros como agentes de aprendizaje, Taormina (1994, 1997) aborda el apoyo como una actividad principalmente relacionada con las necesidades emocionales de los empleados, otorgándole un sentido que lo distingue de la enseñanza o entrenamiento.

Perspectivas de futuro. Incumbe a la imagen que el individuo anticipa sobre las recompensas que pueda proporcionarle su carrera en la organización. Éste se refiere fundamentalmente, a la obtención de recompensas extras proporcionadas por la organización, que favorecen el deseo del empleado para continuar en la misma como miembro. Esto incluye: la probabilidad de permanecer en la organización, los haberes y programas salariales, promociones, bonos, beneficios, premios y reconocimientos. La necesidad de definirlo como un dominio, se apoya en la jerarquía establecida por las diferentes teorías de la motivación (Betz, 1984; Vroom, 1964). Si la situación laboral no logra satisfacer las necesidades básicas (Herzberg, 1968), algunos empleados pueden sentir que están en vías de abandono del trabajo o puede conducir a la resignación, pero ambas situaciones probablemente generen insatisfacción e impliquen una socialización desfavorable.

El nivel logrado de cada uno de los dominios de socialización favorece el correcto proceso de aprendizaje de los empleados dentro de las organizaciones y favorece el ajuste psicológico de los empleados. Es en este sentido, la socialización ha sido relacionada con diversos resultados organizacionales, de hecho Lisbona, Morales y Palací (2009) identifican al engagement como resultado de un buen proceso de socialización, asegurando que éste conlleva aplicar conocimientos y capacidades en el trabajo, comprometerse con las tareas plenamente, implicándose en cada momento de su quehacer diario, es decir, si el empleado adquiere un adecuado entrenamiento, un elevado conocimiento social y se le aclaran sus perspectivas de futuro será más fácil que se produzcan factores vigorizantes en el trabajo.

Vale aquí decir que tales factores vigorizantes recientemente se han agrupado en el concepto de engagement, mismo que tiene sus orígenes en la psicología positiva, y surge como un constructo opuesto al Burnout. Se define como "… un estado mental positivo, de realización, relacionado con el trabajo que se caracteriza por vigor, dedicación y absorción" (Schaufeli, Salanova, González-Roma y Bakker, 2002 p. 74). Este constructo se refiere a un estado cognitivo-afectivo más persistente en el tiempo, que no está focalizado sobre un objeto o conducta específica, más que a un estado específico y temporal; y es generalmente asociado con satisfacción en el trabajo, bajo ausentismo, alto compromiso organizacional y alto desempeño.

En vista de lo anterior resulta pertinente indagar cuáles son las fuentes del engagement, Salanova (2009) por ejemplo, afirma que en las organizaciones se debe optimizar no sólo el capital humano sino también el capital psicológico y tener en cuenta las fortalezas personales y capacidades psicológicas de los trabajadores como un activo más de la empresa. Por capital psicológico se entiende al conjunto de características positivas que desplegamos en nuestra vida profesional, que puestas al servicio de los contextos de trabajo, pueden marcar una diferencia en los resultados que se consiguen.

Estas características, identificadas por Luthans y Youssef (2004) son: la autoeficacia (confianza en la propia capacidad para lograr un objetivo específico en una situación específica), la esperanza (motivación orientada al cumplimiento de un objetivo), optimismo realista (confianza en la resolución positiva de acontecimientos futuros) y resiliencia (capacidad de afrontar sostenidamente condiciones adversas o arriesgadas). Salanova (2009) por su parte añade al listado anterior al engagement y la autoeficacia, como los dos conceptos claves del capital psicológico.

Objetivos

1.- Determinar la relación que existe entre la socialización y el engagement.
2.- Identificar cuáles son las dimensiones de la Socialización que predicen en mayor medida el engagement.

Método

Diseño: Se trata de un diseño de tipo no experimental de corte transversal con un alcance explicativo de tipo correlacional.

Muestra: Fue de tipo no probabilístico, por conveniencia y discrecional. Siguiendo la literatura existente se determinó que la muestra fuera lo más heterogénea posible. La cantidad total de participantes fue de 397 sujetos repartidos en 3 sectores de la industria: educación (11.08%), industria (39.80%) y servicios (49.12%).

Instrumentos

The Organizational Socialization Inventory (O.S.I.) (Taormina, 1994). Dicha escala fue traducida y adaptada al castellano por los autores y tiene el propósito de medir la socialización organizacional desde el reflejo de una interacción dinámica entre los empleados y la organización. Está compuesta por 20 ítems con cinco alternativas de respuesta tipo Likert desde 1 totalmente falso a 5 totalmente verdadero. La fiabilidad general obtenida es de α= 0.93 y la de las dimensiones: Apoyo α=0.84, Comprensión α=0.87, Entrenamiento α=0.74 y Proyección de futuro α=0.85.

Encuesta de bienestar y trabajo (UWES) (Schaufeli y Bakker, 2003). Utilizado para evaluar el engagement, el instrumento se subdivide en 3 subescalas: vigor, dedicación y absorción. Se trata de un formato de autoreporte con una escala respuesta tipo Likert de 6 puntos desde 0 "Nunca" – "ninguna vez" a 6 "Siempre" - "todos los días". La fiabilidad general original reportada por los autores fue de α= 0.94, y las fiabilidades para las dimensiones vigor, dedicación y absorción de: 0.86, 0.87, y 0.80, respectivamente.

Resultados

En primer lugar, se revisó la fiabilidad de las escalas y subescalas en la muestra estudiada y como puede observarse en la tabla 1, la fiabilidad de las escalas en lo general y particular superan el mínimo deseable el .70 sugerido por Tabachnick y Fidell (2007).

Tabla 1
Fiabilidad de las escalas utilizadas

Escala/subescala	*N*	No. Items	*M*	DT	α
Socialización					
Entrenamiento	367	5	4.13	0.65	0.74
Comprensión	362	5	4.11	0.70	0.87
Apoyo	366	5	3.90	0.75	0.84
Proyección de Futuro	369	5	3.64	0.84	0.85
Engagement					
Vigor	369	6	5.03	0.90	0.86
Dedicación	373	5	5.09	0.97	0.87
Absorción	363	6	4.82	0.96	0.80

Por lo que se puede concluir que las fiabilidades de lo general a lo particular fueron confiables.

Así mismo, se llevó a cabo un análisis de correlación bivariada entre ambos constructos con sus dimensiones correspondientes. Si bien en general hubo una correlación positiva entre las dimensiones de los constructos, las dimensiones de la socialización se relacionaron con una mayor intensidad a la dimensión de "dedicación" del engagement (entrenamiento r= .34, p<.01; comprensión r=.43, p<.01; Apoyo r=.43, p<.01; perspectivas de futuro r=.50, p<.01). (Ver tabla 2).

Tabla 2.
Matriz de correlaciones entre las variables

Variables	Entrenamiento	Comprensión	Apoyo	Perspectivas de futuro	Vigor	Dedicación	Absorción
Entrenamiento	-						
Comprension	.631**	-					
Apoyo	.568**	.566**	-				
Perspectivas de futuro	.583**	.491**	.652**	-			
Vigor	.302**	.377**	.392**	.444**	-		
Dedicacion	.339**	.425**	.429**	.498**	.803**	-	
Absorcion	.270**	.303**	.332**	.418**	.810**	.790**	-

**p<.01

Enseguida se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple estándar para comprobar en qué medidas las dimensiones de la socialización predicen el engagement. En primer lugar, Sobre la evaluación de los modelos presentados, la R para la regresión fue significativamente diferente de cero: F(4,334)= 26.19; F(4,334)= 35.56 y F(4,333)= 19.55 para las variables dependientes de: Vigor (varianza explicada= 24%), Dedicación (varianza explicada= 30%), y Absorción (varianza explicada= 19%) respectivamente. Respecto a la ecuación de regresión donde tratamos de predecir las puntuaciones de las dimensiones del engagement, a partir de los dominios de la socialización, las perspectivas del futuro y la comprensión predicen significativamente (p<.01) las tres dimensiones del engagement. (Ver tabla 3).

Tabla 3.
Regresión lineal de las variables de socialización que predicen engagement

Variables	B	Error Tip.	Beta	Sig.
VIGOR				
F(4,334)= 26.19; *p*=.00				
Entrenamiento	-0.104	0.094	-0.076	0.267
Comprensión	0.265	0.083	0.208	0.002
Apoyo	0.136	0.082	0.113	0.099
Perspectivas de futuro	0.337	0.072	0.312	0.000
DEDICACIÓN				
F(4,334)= 35.56; *p*=.00				
Entrenamiento	-0.123	0.097	-0.083	0.206
Comprensión	0.332	0.086	0.241	0.000
Apoyo	0.136	0.085	0.106	0.110
Perspectivas de futuro	0.417	0.075	0.359	0.000
ABSORCIÓN				
F(4,333)= 19.55; *p*=.00				
Entrenamiento	-0.068	0.104	0.046	0.515
Comprensión	0.177	0.092	0.129	0.055
Apoyo	0.081	0.091	0.063	0.372
Perspectivas de futuro	0.391	0.080	0.340	0.000

Conclusiones

Por lo que se refiere al dominio de perspectivas de futuro, el engagement podría considerarse como un resultado de la visión que los empleados tienen de las oportunidades de ir creciendo durante su carrera en la organización ya que favorece el deseo para continuar en la misma como empleado.

Dentro del contexto de las organizaciones estudiadas, se pudo determinar que las perspectivas de futuro y comprensión han sido las dimensiones clave de la socialización. Los resultados dan soporte al hecho de que cuando las personas entienden su contexto cultural, laboral, y tienen claro cuáles son las posibilidades de crecimiento dentro de la organización, esto potencia el sentido del engagement en una organización.

A diferencia de otras investigaciones donde el entrenamiento resulta una variable fundamental de la socialización, en nuestro estudio no se aportaron evidencias para apoyar esta relación y se desprende que el proceso de entrenamiento dentro de las organizaciones no se está realizando en la proporción debida, y por lo tanto no ayuda en ninguna de las fases del engagement. Esto se debe a que las organizaciones prefieren contratar personal con experiencia previa, lo que hace que el proceso de entrenamiento se vea delimitado sólo a las organizaciones a las cuales sus procesos son más complejos.

Al desarrollar el presente estudio se consideraba obtener una muestra más representativa, considerando abarcar más organizaciones dentro de los sectores objeto de la investigación, pero dicha situación requería de un tiempo mayor al establecido para el desarrollo del mismo.

El presente estudio, lo que persigue es ampliar el modelo de socialización que anteriormente se estudiaba. La psicología positiva por su parte pone principal énfasis en aspectos menos estudiados y positivos como el engagement, por ende resulta importante incluir este concepto al momento de estudiar el proceso de socialización.

Como resultado del engagement, resalta la importancia de mantener un correcto proceso de socialización por parte de las organizaciones y de los responsables de la gestión de recursos humanos, con el objetivo de obtener empleados altamente comprometidos con su trabajo en un adecuado ambiente laboral.

Al igual que otros estudios, este plantea aspectos positivos como el engagement como nuevo resultado de la socialización, a diferencia de otros estudios que solo tratan las consecuencias negativas de un incorrecto proceso de socialización. Por lo que los autores plantean ubicarse en el lado positivo del proceso de socialización y evaluarlo de manera longitudinal en próximos estudios, así como las diferencias de género, y las diferencias por sectores de estudio se trabajen de forma particularizada, para ver qué tipo de diagnósticos se pueden obtener por tipo de organización.

Referencias

Anderson, C. M., Riddle, B. L. & Martin, M. M. (1999). Socialization processes in groups. In L. R. Frey, D. S. Gouran & M. S. Poole (Eds.), The handbook of group communication: Theory and research (pp. 139–163). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ashforth, B. E., Sluss, D. M. & Harrison, S. H. (2006). Socialization in organizational contexts. International Review of Industrial and Organizational Psychology, 22, 1-70.

Betz, E. L. (1984). Two tests of Maslow's theory of need fulfillment. Journal of Vocational Behavior, 24, 204-220.

Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: the socialization of managers in work organizations. Administrative Science Quarterly, 19, 533-546.

Herzberg, F. (1968). One more time. How do you motivate employees? Harvard Business Review, 46, 53-62.

Jablin, F. M. (1987). Organizational entry, assimilation, and exit. En F. M. Jablin, L. L. Polman, K. H. Roberts, & L. W. Porter (Eds.), Handbook of Organizational Communication: An Interdisciplinary Perspective (pp. 679-740). Newbury Park, CA: Sage.

Jones, G. R. (1983). Organizational socialization as information processing activity: a life history analysis. Human Organization, 42, 314-320.

Kammeyer, K. C. W., Ritzer, G., & Yetman, N. R. (1990). Sociology: Experiencing Changing Societies. Boston: Allyn and Bacon.

Lisbona, A., Morales, F. J., & Palací, F. J. (2009). El engagement como resultado de la socialización organizacional. International Journal of Psychology and Psychological Therapy,9, 89-100.

Louis, M. R. (1980). Surprise and sense-making: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings. Administrative Science Quaterly, 25, 226-251.

Louis, M. R. (1990). Newcomers as lay ethnographers: acculturation during socialization. En B. Schneider (Ed.), Organizational climates and cultures. (pp. 85-129). San Francisco: Jossey Bass.

Luthans, F. & Youssef, C. M. (2004). Human, social and now positive psychological capital management: investing in people for competitive advantage. Organizational Dynamics, 33, 143-160

Miller, V. D., & Jablin, F. M. (1991). Information seeking during organizational entry: influences, tactics, and a model of the process. Academy of Management Review, 16 (1), 92-120.

Morrison, E. W. (1993). Newcomer information seeking: Exploring types, modes, sources, and outcomes. Academy of Management Journal, 36, 557-589.

Ostroff, C., & Kozlowski, S. W. J. (1992). Organizational socialization as a learning process: The role of information acquisition. Personnel Psychology, 45, 849 874.

Reichers, A. E. (1987). An interactionist perspective on newcomer socialization rates. Academy of Management Review, 12, 278-287.

Rodríguez, A., & Zarco, V. (1995). El proceso socializador. En A. Blanco (Ed.), Fundamentos de psicología. (pp. 177-202). Valencia: Tirant Lo Blanch.

Salanova, M. (2009). Organizaciones saludables: Una aproximación desde la psicología positiva. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), Psicología Positiva: Bases científicas del bienestar y la resiliencia (pp. 1-32). Madrid: Alianza Editorial.

Salanova, M. y Schaufeli, W.B. (2004): El engagement de los empleados: un reto emergente para la dirección de los recursos humanos. Estudios Financieros, 261, 109-138.

Schabracq, M. J., & Cooper, C. L. (2000). The changing nature of work and stress. Journal of Managerial Psychology, 15 (3), 227-241.

Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2003). UWES – Utrecht Work Engagement Scale: test manual. Department of Psychology, Utrecht: Utrecht University.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Roma, V. & Bakker, A. B. (2002). The measurement of Engagement and burnout and: A confirmative analytic approach. Journal of Happiness Studies, 3, 71-92.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Taormina, R. J. (1994). The Organizational Socialization Inventory. International Journal of Selection and Assessment, 2, 133-145.

Taormina, R. J. (1997). Organizational Socialization: a Multidomain, Continuous Process Model. International Journal of Selection and Assessment, 5, 29-45.

Van Maanen, J., & Schein, E. H. (1979). Towards a theory of organizational socialization. Research in Organizational Behavior, 1, 209-264.

Vroom, V. H. (1964). Work and Motivation. Nueva York: Wiley.

Wanous, J. P. (1992). Organizational entry: Recruitment, selection, orientation and socialization newcomers. Reading: Addison-Wesley.

TENDENCIAS EDUCATIVAS

La justicia social como eje de la formación integral
Dra. Ma. Elizabeth de los Ríos Uriarte
UNIVERSIDAD ANÁHUAC, MÉXICO NORTE. 64

Evaluación de Profesores Universitarios: de la docencia a la academia
Dr. José Alejandro García Galván
UNIVERSIDAD DE TIJUANA CUT. 71

Búsqueda Experimental de la Etiología de la histeria y la epilepsia
Dra. Rosario Robles Galindo
UNIVERSIDAD BENITO JUÁREZ. 78

La educación superior ¿estamos preparados?
Dr. Josman Espinosa Gómez
UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO EMPRESARIAL Y PEDAGÓGICO. 85

"La felicidad no está en la ciencia, sino en la adquisición de la ciencia."

Edgar Allan Poe

La justicia social como eje de la formación integral

Dra. Ma. Elizabeth de los Ríos Uriarte
Universidad Anáhuac, México Norte

Resumen

El artículo aborda la noción de justicia desde el punto de vista filosófico y hace un recorrido por éste que va desde la antigüedad del pensamiento hasta las propuestas contemporáneas entorno a dicho concepto. De igual forma rastrea la idea de justicia enmarcada en el ámbito de acción social a partir de la revisión de los documentos de la Iglesia Católica como fermen de la idea de justicia social y finalmente propone el concepto de justicia entendida como liberación a partir del pensamiento de Ignacio Ellacuría para proponer que ésta desde ser el eje rector de la formación integral de la persona.

Palabras clave: *justicia, liberación, formación integral*

Abstract

This article studies the concept of justice from its original versions in the philosophical thought to its contemporary discussions. It also studies it with its implications with social transformation taking as a starting point the documents of the Catholic Church since its there that it adopts the social aspect. Finally, this article proposes the concepto of justice understood as liberation in the thought of Ignacio Ellacuría to pose that this last concepto should be the central point of an integral education.

Key words: *justice, liberation, integral education*

Introducción

La justicia ha sido un tema recurrente en las ciencias humanas y distintas ideas y concepciones de la misma han surgido como resultado de la reflexión filosófica en distintos diferentes momentos históricos; así la construcción conceptual que de ella se haga corresponderá directamente con el contexto histórico en donde se enmarca cumpliéndose así, la sentencia que afirma que no hay reflexión aislada de la situación histórica porque aquella nace, necesariamente de ésta.
Esta trascendencia de la necesidad de reflexionar sobre la justicia con independencia del momento histórico pero con una especial mirada puesta en éste, permite pensar entones que la justicia es un componente fundamental del pensamiento humano y, por ende, inseparable de nuestra formación humana, es por lo anterior que en estas páginas sostendré la hipótesis de que la justicia está intrínsecamente ligada a la formación integral.

Para lograr lo anterior, primero daré algunas notas características de la idea de justicia que han sobresalido a lo largo de la historia del pensamiento filosófico para encontrar elementos en común que nos permitan perfilar características universalmente compartidas de la misma. En segundo lugar abordaré la noción de justicia desde los documentos de la Iglesia Católica bajo la premisa que éstos se constituyen fuentes fundamentales de la doctrina social cristiana y que ha dado pauta para la generación de diversos movimientos de profunda transformación social. Por último abordaré la idea de justicia desde el pensamiento de Ignacio Ellacuría para afirmar como la idea en cuestión es inseparable de la formación integral.

Notas preliminares

Resulta preciso, antes de iniciar, aclarar que la idea de justicia en este trabajo será abordada desde una visión prospectiva, esto es, que si bien se entiende que surge como reflexión de un momento histórico determinado donde se presumen ciertas violaciones o maltratos a los derechos humanos, esta reflexión se erige como una advertencia para los tiempos venideros; la justicia tiene, esencialmente, un carácter preventivo.

Walter Benjamín entendió muy bien la frágil "fuerza mesiánica" de la idea de justicia cuando, en su obra Tesis sobre el concepto de historia aclara que la idea de justicia como redención entra al momento presente como una ráfaga de luz (Benjamin, 2008) que lo ilumina pero tan sólo dura un instante y corresponde al sujeto consciente de su posibilidad redentora, al mesías, lograr que ese instante posibilite la redención de la historia, al menos, desde la memoria que, para Benjamín, será la única vía de salvación: no olvidar el pasado.

Cuando el dolor no se puede recomponer y las pérdidas son irremplazables, la idea de justicia sólo tiene sentido si le piensa como venidera, es decir, como posible en otro tiempo y, por ende, como estrictamente precautoria advirtiéndole a la humanidad de las desgracias y abusos cometidos con el fin de que éstos no ocurran más. Con lo anterior, la idea de justicia no es el resultado de la violación misma sino del deseo de que ésta no vuelva a ocurrir.

1.- Concepciones históricas de la idea de justicia

Desde los comienzos de la historia de la humanidad la idea de justicia ha estado presente en el pensamiento, bien sea como forma de convivencia bien como tratado filosófico pero la realidad es que los seres humanos siempre se han preguntado cómo lograr parámetros de vida que permitan no sólo la sana convivencia sino el pleno desarrollo personal y comunitario.

Antes del advenimiento del logos como herramienta racional-filosófica por excelencia se creía que la justicia estaba ligada con fenómenos naturales ocasionados, a su vez, por los dioses que se contentaban o disgustaban según el comportamiento de los humanos; así las desgracias eran castigo y las alegrías, premio; de igual manera se buscaba un equilibrio entre los elementos naturales y la intervención del ser humano y se trataba de procurar el mismo pues al procurarlo vendría la abundancia para todos y ninguno se quedaría fuera, con ello, la justicia era el resultado directo de la colaboración y constante esfuerzo de todos y cada uno de los individuos.

Posteriormente cuando el ser humano se dio cuenta de su capacidad de abstracción y elaboración de conceptos más profundos comenzó a analizar[1] la justicia y a entenderla más como una elaboración humana que como un destino dictado por un mandato divino. Así desentendiéndose de su relación con los dioses, la justicia pasó a ser una noción proveniente de la reflexión sobre los problemas cotidianos que exigían una respuesta inmediata para su solución[2] .

En el pensamiento filosófico una de las primeras nociones más elaboradas de justicia fue la de Platón para quien ésta estaba representada por al armonía social. Si bien es cierto que, en su República, Platón anunciaba una distinción importante de clases sociales entre los ciudadanos no es menos cierto que afirmaba, a la par, que, cuando cada una de estas clases cumple sus deberes para consigo mismos y para con las demás clases, entonces se cumplía la armonía en el cuerpo social y, por ende, se procuraba la justicia (Grube, 1984).

Otra noción de justicia que ha sido seguida por muchos, incluso hoy en día[3] es la aristotélica; si bien para Aristóteles, al igual que para Platón, la virtud por excelencia es la justicia –diké- el estagirita hace la distinción entre aquella justicia propia del estado dirigida hacia la justa repartición de bienes, honores, funciones y cargas y aquella otra pertinente en el momento de las transacciones entre individuos, esto es, entre justicia distributiva y justicia conmutativa o correctiva (Aristóteles, 2000); a pesar de esta distinción, ambas tipologías de la justicia apuntan en la misma dirección: la armonía social y, en esto coincide nuevamente con Platón.

Ahora bien, tomándola de Ulpiano, Santo Tomás de Aquino, remodela la noción que enunciaba que la justicia era "la constante y perpetua voluntad de dar a cada quien lo suyo" y en lugar de enunciarla como "voluntad" lo hace como "virtud" lo que implica ya no sólo el ánimo de hacerlo sino el ejercicio constante y repetitivo, es decir, se llega a ser justo cuando se posee la virtud de obrar siempre con el hábito de dar a cada uno su derecho (De Aquino, 2002).

En las tres nociones mencionadas, hay un elemento compartido y es la búsqueda del bien común: para Platón entendiéndolo como armonía entre clases de ciudadanos, para Aristóteles como armonía entre individuos y entre el Estado y éstos y en Santo Tomás como un hábito encaminado al bienestar individual y colectivo. Lo interesante es que estas nociones afirman el carácter precautorio de la justicia que ya se viene perfilando desde el inicio de estas páginas.

Algunos de los debates contemporáneos en el campo de la filosofía en torno a la idea de justicia pueden bifurcarse en dos vertientes: quienes afirman que el cuerpo social es la voluntad de sus ciudadanos y que, por ello, sus bienes deben ser elegidos por ellos mismos al igual que sus conflictos solucionados por ellos mismos, tal es el caso de Charles Taylor y de Alasdair MacIntyre o el mismo Richard Rorty con su idea de la justicia como lealtad ampliada y aquellos que conviven una sola idea de justicia centralizada en la voluntad de cada individuo sin ordenamiento al componente social en que se encuentra inserto como es el caso de Robert Nozick para quien cualquier intervención del estado, aunque tenga fines apropiados para la consecución del bien común, será vista como una violación a la libertad y a la propiedad y privada de los individuos.

Una de las teorías contemporáneas que mayor eco ha tenido en distintos círculos es la de John Rawls quien acepta una mínima intervención del estado encaminada a una justa distribución de los medios existentes bajo el principio de igualdad de libertades para todos y bajo el principio de diferencia en donde afirma que la distribución que hace el Estado no puede ser equitativa sino que deberá enfocarse en proporcionar un mayor beneficio para los menos aventajados. Rawls perfila una idea de justicia en términos más sociales que teoréticos al sobreponer los intereses y las necesidades de los menos aventajados por encima del resto de los individuos bajo la suposición de que las desventajas inmerecidas e involuntarias deben, necesariamente, ser compensadas.

2.- Historiografía de la idea de justicia en los documentos del magisterio de la Iglesia Católica

Para ahondar sobre los orígenes eclesiásticos de las discusiones en torno a la justicia social en el seno de la Iglesia Católica hay que remitirnos a las encíclicas, constituciones y demás documentos que han surgido a partir de reuniones de obispos o bien de la reflexión de los sucesores de Pedro a lo largo de siglos de su existencia y que, posteriormente, darían pie para la formulación de la Doctrina Social Cristiana en donde uno de sus principios fundamentales es la justicia.

Se puede hacer la división de los documentos a partir de la consumación del Concilio Vaticano II. Si bien éste[4] (1962-1965) abrió las puertas a un nuevo modelo de Iglesia latinoamericana fundada en esos países, la cual se consolidó con la creación de Episcopado Latinoamericano, la misión de éste consistía en el análisis y respuesta a los problemas propios de los países latinoamericanos.

Con anterioridad a la creación de esta Episcopado, hay que destacar la relevancia de las aportaciones del Papa León XIII, quien con su encíclica Rerum Novarum, promulgada el 15 de mayo de 1891, denunciaba las injustas relaciones entre el proletariado y los empresarios, pues terminaban, en su mayoría, por aniquilar los derechos fundamentales del obrero, con el fin de verlo únicamente como mano de obra que favorecía la economía y el libre comercio.

De igual manera, el Papa Pío XI, en su encíclica Quadragesimo anno, promulgada un 15 de mayo de 1931, retomaba las condiciones anunciadas y denunciadas por su antecesor y las remitía como consecuencia de las políticas económicas liberales. Sintetizaba dicha corriente como el "imperialismo internacional del dinero". También los mensajes de Pío XII, en rememoración del 50 aniversario de la Rerum Novarum, fueron antecedentes ideológicos.

Posteriormente, el iniciador y principal impulsor del Concilio Vaticano II, Juan XXIII, puso especial énfasis en orientar la doctrina de la Iglesia hacia una denuncia mucho más ferviente a favor de los pueblos desfavorecidos de América Latina. Juan XXIII levantó la voz de la Iglesia en contra de quienes mediante medios oligárquicos —traducidos en dictaduras militares— oprimen a las minorías y anulan su capacidad de participación en la vida pública. Así, con sus encíclicas Mater et Magistra, promulgada el 15 de mayo de 1961 y Pacem in Terris, dictada el 11 de abril de 1963, Juan XXIII retoma las enseñanzas de León XIII, afirmando que el mundo de esa época vivía grandes reestructuraciones, profundas renovaciones y aceleradas revoluciones que exigían una respuesta pronta y contundente que reorientara los vertiginosos cambios hacia la verdad del hombre, así como un desarrollo al servicio de éste.

Es interesante el análisis y estudio que hace Juan XXIII en su encíclica Pacem in Terris al respecto de las funciones de los poderes públicos. Afirma que éstos deben basar su actuación en el destino de un país únicamente en la búsqueda del bien común y que en ningún momento, y bajo ninguna circunstancia, pueden violar los derechos fundamentales de cualquier hombre[5] .

Después de la clausura del Concilio II, que tantos cambios de paradigma trajo consigo, el entonces Papa Pablo VI arremete nuevamente contra las injusticias que seguidamente se cometían especialmente en los países latinoamericanos. En su encíclica Populorum Progressio, promulgada el 26 de marzo de 1967, y con una tonalidad específicamente orientada a una opción por los pobres, no repara en afirmar que "la cuestión social ha tomado una dimensión mundial" (Pablo VI, 1967, Parte III). Se exhorta firmemente a los pueblos desarrollados a ayudar a que aquellos logren no sólo su independencia política, sino también y sobre todo económica. Enfatiza el deber de solidaridad y el principio de subsidiariedad que después será columna vertebral de las enseñanzas del Magisterio de la Iglesia, dejando de lado cualquier mal entendimiento de los mismos que desemboque en un paternalismo desmesurado.

Pablo VI es considerado como abogado de los pueblos pobres por su discurso ante las Naciones Unidas y la creación de la Comisión de Justicia y Paz, cuya misión queda formulada en la encíclica Populorum Progressio Con Pablo VI resuena el rechazo contundente a las condiciones de miseria y marginación en que viven miles de personas, las situaciones de hambre mundial, de analfabetismo, de insuficientes medidas de prevención y atención médica a nivel mundial. Se siente, entonces, en todos los areópagos del mundo un signo de esperanza. Se advierte que el desarrollo[6], cuando no se coloca al servicio del hombre, es capaz de cometer y hace cometer a quienes detentan el poder, las más grandes atrocidades humanas. Para que exista el desarrollo del hombre, éste debe darse a la par del desarrollo de la humanidad.(Pablo VI, 1967).

Finalmente, un documento esencial: Gaudium et Spes —derivado de las reflexiones del Concilio Vaticano II— enfatiza ya términos como "libertad" y exhorta a luchar por ella desde la construcción de la justicia y de la paz. En él se exhorta a las instituciones humanas para que "luchen con energía contra cualquier esclavitud social o política y respeten, bajo cualquier régimen político, los derechos fundamentales del hombre" (Gaudium et Spes,1981, p. 29).

Es pues bajo estas rotundas afirmaciones eclesiásticas y el rompimiento en los paradigmas de pensamiento de la Iglesia jerárquica que se comienza a pensar una nueva forma de concebir al mundo, y se empiezan a plantear opciones desde dónde mirar las condiciones y estructuras políticas y económicas de este tiempo. Esta nueva forma de pensar se filtra aún en los altos estratos de la jerarquía eclesiástica e inicia dando

frutos teóricos concebidos con la creación del Consejo Episcopal Latinoamericano en 1955, y declarado por el Papa Pío XII. De sus reuniones periódicas destacan[7] los documentos finales de Medellín y los de Puebla en donde se destaca la categoría de pobre como lugar privilegiado para el compromiso con la instauración del Reino de Dios constituyéndose, la lucha por condiciones más justas y humanas, en un pilar fundante y fundamental del que hacer cristiano en el mundo que, necesariamente tiene que pasar por la defensa y promoción humana.

3.- El concepto de "justicia" entendido como "liberación": la propuesta filosófica de Ignacio Ellacuría

Para Ignacio Ellacuría, filósofo y jesuita español, antes de todo pensamiento y de la voluntad individual está el posicionamiento de ésta en un contexto de posibilidades marcado por la misma naturaleza biológica de la realidad y de aquella; ahora bien, la pregunta ética apunta a un fundamento más metafísico dado que el ideal de las acciones humanas deben ir enfocadas a la humanización de la historia y esto no depende únicamente del nivel de las intenciones y acciones humanas sino del dinamismo intrínseco de la historia.

En su obra Filosofía de la realidad histórica, Ellacuría afirma que la historia no es más una transmisión tradente de sentido sino un espacio de posibilidades latentes donde el actuar humano las determina y les imprime dirección.

Para el jesuita la historia es apertura y dinamismo donde se despliegan posibilidades, incluso sus máximas posibilidades; con esto se comienza a perfilar una noción de suma importancia para el pensamiento de Ellacuría que es la noción de justicia entendida entonces como una posibilidad inherente de la realidad histórica; hacerle justicia a la historia será capturar no únicamente sus posibilidades sino sus máximas posibilidades y, de hecho, hacerlas posibles. En otros términos, justicia sería lo equivalente a estirar la historia y descubrir en ella una nueva posibilidad que la hacen distinta de cómo es en ese momento.

De esta manera la historia se sitúa entre las posibilidades que las cosas dan de sí mismas y lo que el hombre puede hacer con esas posibilidades dentro de lo que se encuentra hacer brotar de aquellas nuevas posibilidades. La opción por unas posibilidades implica necesariamente un proceso de apropiación de éstas y este proceso, a su vez, implica necesariamente la cancelación de otras posibilidades no optadas, no apropiadas.

La condición de posibilidad de la apropiación de posibilidades es, a su vez, la potencia que tiene la inteligencia sentiente del hombre para hacerlo, es decir, sólo el hombre, con su inteligencia sentiente abierta a la realidad puede apropiarse y optar por unas posibilidades y, con ello, construir y transformar su realidad.

Ahora bien, las posibilidades siempre son nuevas porque la historia es capacitación y ésta capacitación recae en un proceso de producción de posibilidades nuevas; en la historia misma se da la producción de nuevas capacidades que permiten la apropiación, a su vez, de nuevas posibilidades. Así afirma el jesuita que: "la historia es, por lo pronto, creación de posibilidades" (Elllacuría, 2007, p. 559).

El proceso de encontrar en la realidad no sólo nuevas posibilidades sino las máximas posibilidades tiene lugar gracias a un movimiento que Ellacuría denomina "desgajamiento" esto es, cada que se agota un modo de estar en la realidad surge, necesariamente, una nueva forma de estar en ésta y, surge, junto a ella, nuevas capacidades y facultades que le permiten situarse por encima de las formas de realidad anteriores pero suponiéndolas y fundamentándose en ellas. Es así como surge, por ejemplo, la inteligencia en la especie humana que supone, a su vez, la sensibilidad que, a su vez, supone la materialidad y la inteligencia, por su parte, dará paso a la aparición de la libertad y de ésta a la creación de la historia.

Con lo anterior, la realidad queda estratificada y en ella coexisten formas de realidad superiores y formas de realidad inferiores pero todas se encuentran en relación: las superiores suponiendo, necesariamente, las anteriores.

Ahora bien, a la aparición de nuevas y mejores capacidades y facultades en las formas de realidad se le llama "liberación" pero cuando éstas aparecen pero se insiste en quedar en la forma anterior entonces hay un momento de "desfase" en donde se perciben formas superiores pero no hay un movimiento ni una tendencia hacia ellas y por lo mismo, se concibe esto como contrario a la naturaleza humana, por ello, hay

que luchar por que se respete el proceso de evolución a formas de realidad superior y crear las condiciones para que se liberen las capacidades necesarias, así hacer justica no es ya únicamente dejar aparecer las máximas posibilidades sino generar las condiciones para que, cuando aparezcan, puedan ser posibles y no se queden estancadas pugnando por ser; de esta manera hacer liberación se convierte en un deber obligatorio para el ser humano fundamentalmente histórico.

Conclusiones

La justicia es una necesidad humana que nace en el momento en que el ser humano se concibe libre frente al mundo que le rodea y, por consiguiente puede transformarlo; así pues, las distintas capacidades humanas le permiten situarse en una realidad que no le es ajena pues él está inserto en ella y sólo desde ahí puede vislumbrar qué le corresponde hacer.

Ver y pensar algo como posible y no poner las condiciones necesarias para lograrlo es cometer una injusticia; para desentrañar las máximas posibilidades resulta pues, necesaria una formación integral en las capacidades humanas: en la inteligencia y en la voluntad y sólo comprendiendo que éstas están encaminadas a la construcción de la historia se generarán las estructuras que permitan transformar el momento presente.

Reflexión y acción deben ir de la mano en la búsqueda de la justicia porque somos seres esencialmente históricos y, en nuestra historia se da la posibilidad misma de nuestra redención; es por lo anterior que, la conciencia de sabernos creadores de historia y, sobre todo, de una historia nueva, es esencial para la formación integral de la persona que se deja interpelar por su mundo y necesita dar una respuesta actual y pertinente.

[1] Tómese esta palabra en sentido literal entendiéndola como separar, generar diferencias y conceptualizar una idea como distinta de otra.

[2] Es así como surgió el derecho romano, ante las disyuntivas entre individuos tuvieron que surgir personas que las resolvieran mediante el dictado de leyes y normas que se fueron constituyendo en fuentes formales del derecho.

[3] Algunos filósofos contemporáneos como MacIntyre la han revisado y seguido con algunas modificaciones pertinentes para la situación actual.

[4] Cabe mencionar aquí los tres objetivos que perseguía la apertura del Concilio: a) promover el desarrollo de la fe católica, b) lograr una renovación moral de la vida cristiana de los fieles y c) adaptar la disciplina eclesiástica a las necesidades del tiempo. Los resultados del Concilio fueron invaluables en aportaciones teóricas, 16 documentos: 4 constituciones, 9 decretos y 3 declaraciones en donde uno de los temas centrales que cautivó la mirada del clero fue la situación y vida internacional, aportación de mayor importancia considerando el eurocentrismo que prevalecía en el pensamiento de la Iglesia hacia esa época.

[5] Antecedente importante para el análisis de esta encíclica lo constituye la Declaración Universal de los Derechos Humanos promulgada el 10 de diciembre de 1948 en la Asamblea General de las Naciones Unidas con el fin de promover el valor de la persona y el progreso social.

Es curioso observar cómo casi 20 años después de la promulgación de estos derechos la Iglesia se sigue pronunciando, aún con más fuerza, contra la violación de los mismos y éstos siguen siendo el centro del arrebato de las estructuras socio-políticas y económicas que rigen el mundo bajo las órdenes de las potencias mundiales, incluso después de la fuerza con que fueron denunciados. Quizá por esta razón o principalmente en esto se fundamenta Walter Benjamin y sus compañeros de la teoría crítica o escuela de Frankfurt, al hacer su crítica al modelo ilustrado de pensamiento de donde se desprendieron dichas promulgaciones y tan maravillosas creaciones retóricas, afirmando que esos ideales de igualdad y fraternidad son meras utopías que no resuelven el problema, porque se desprenden de la realidad fáctica del sufrimiento de los pueblos y las víctimas del desarrollo de éstos.

[6] Es relevante recordar que es Pablo VI un defensor acérrimo del desarrollo llegando a afirmar incluso que el desarrollo es la nueva cara de la paz y ésta pasa necesariamente por aquél.

[7] En total han sido cinco conferencias generales, la primera en Río de Janeiro, la segunda en Medellín, ambas marcadas por la filosofía y preocupación social de Pablo VI, la tercera en Puebla reconocida ya por la incidencia de Juan Pablo II al igual que la cuarta en Santo Domingo y apenas en el año 2007 tuvo lugar la quinta en Aparecida, Brasil.

Referencias Bibliográficas

Aristóteles. (2000). Ética Nicomáquea. Madrid: Gredos.
Benjamin, W. (2008). Tesis sobre el concepto de historia. En Obras. Libro 1/Vol. 2. Madrid: Abada.

Concilio Vaticano II. (1981). Gaudium et Spes. México: Paulinas.
II Conferencia del Episcopado Latinoamericano. (1996). La iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio. México: librería parroquial de clavería.
III Conferencia general del Episcopado Latinoamericano. (1996). La Evangelización en el presente y en el futuro de América Latina. México: Basilio Núñez.
De Aquino, Santo Tomás. (2002). Suma Teológica. Madrid: BAC.
Ellacuría, I. (2007). Filosofía de la realidad histórica. El Salvador: UCA.
Gutiérrez, G. (2003). Memoria y profecía. Páginas no. 181. (Junio) Pps. 22-43.
Grube, G. (1984). El pensamiento de Platón. Madrid: Gredos.
Juan XXIII. (1961). Mater et Magistra. Recuperado el 29 de noviembre del 2013 en http://www.mercaba.org/MAGISTERIO/magisterio_de_la_iglesia.htm
--- (1963). Pacem in Terris. Recuperado el 29 de noviembre del 2013 en http://www.mercaba.org/MAGISTERIO/magisterio_de_la_iglesia.htm
14. León XIII. (1981). Rerum Novarum. Recuperado el 29 de noviembre del 2013 en http://www.mercaba.org/MAGISTERIO/magisterio_de_la_iglesia.htm
15. Pablo VI. (1967). Populorum Progressio. Recuperado el 29 de noviembre del 2013 en http://www.mercaba.org/MAGISTERIO/magisterio_de_la_iglesia.htm
16. Pío XI. (1931). Quadragésimo anno. Recuperado el 29 de noviembre del 2013 en http://www.mercaba.org/MAGISTERIO/magisterio_de_la_iglesia.htm
17. Senent, J.A. (1998). Ellacuría y los derechos humanos. Bilbao: Descleé de Brower.
18. Sobrino, J. (1999). Ignacio Ellacuría, aquella libertad esclarecida. Santander: Sal Terrae.

Evaluación de Profesores Universitarios: de la docencia a la academia

Dr. José Alejandro García Galván
Universidad de Tijuana

Resumen

Ante la penetración de los programas de acreditación de instituciones universitarias y de sus programas de estudio, la evaluación docente en este nivel educativo ha iniciado un proceso de transformación y evolución. El objetivo del presente artículo es realizar una revisión de los diversos posicionamientos y visiones que se entrecruzan en la tarea de la evaluación docente. El hablar de una evaluación, implica una visión clara del desempeño, función o tarea que se pretende evaluar, y ello incluye, las repercusiones y/o resultados que se desprenderán. En este sentido, tratándose de la evaluación docente, la visión se torna compleja cuando los enfoques de logro se distancian de su mera actividad educativa.

Palabras Clave: *evaluación, profesores universitarios*

Abstract

Given the penetration of accreditation programs in universities and their curricula, teacher evaluation has begun a process of transformation and evolution. This paper conducts a review of the various positions and visions that intertwine in the task of teacher evaluation. An evaluation involves a clear view of performance, function or task to be assessed, and this includes the impact and/or outcomes that will emerge. Thus, in the case of teacher evaluation this idea becomes complex, when the visions of achievement distance from their mere educational activity.

Keywords: *assessment, academics*

Antecedentes

El desarrollo de las instituciones educativas de nivel universitario ha tenido un crecimiento promedio anual del 1.07% desde 1970 hasta el 2011, lo cual significa en términos globales que de las 385 instituciones de nivel superior registradas en 1970, para el 2011 la cifra alcanzó un monto de 6,289 universidades. Para el mismo período, la población estudiantil creció de 271,275 estudiantes a 2'981,313 universitarios de acuerdo a cifras del gobierno federal. (SEP, 2011)

Para el caso de la planta docente en el nivel superior, para 1970 se contaba con 25,056 maestros universitarios, mientras que para el 2011 la cantidad de docentes ascendió a 315,179 catedráticos. Es decir, mientras que las instituciones educativas en México se multiplicaron poco más de 16 veces su número, los docentes crecieron 12 veces y la población estudiantil en casi 11 distribuida entre instituciones públicas y privadas.

A partir de la conformación en 1950 de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el gobierno federal ha impulsado la generación de programas, planes y políticas nacionales orientadas al desarrollo de la educación superior. Actualmente la ANUIES integra a 175 instituciones educativas de nivel superior distribuidas por todo el territorio nacional, lo cual sólo representa menos del tres por ciento (2.8) con respecto del número de universidades para el 2011.

Se requirieron cerca de 40 años para la conformación en México de la Comisión Nacional de Evaluación (CONEVA), fundada en noviembre de 1989 e integrada bajo la estructura de cuatro representantes del gobierno federal y cuatro de la población civil a través de miembros del Consejo Nacional de la ANUIES. El modelo de evaluación planteado por la CONEVA se soporta bajo tres líneas de acción, conformadas por las propias autoevaluaciones institucionales que realizan las universidades, la evaluación desarrollada por el propio subsistema educativo con el respaldo de expertos nacionales e internacionales, y la evaluación interinstitucional externa de los programas educativos mediante el esquema de pares académicos calificados.
Esta medida no fue exclusiva de nuestro país, sino que deviene de las emprendidas a finales de los años setenta en los Estados Unidos a través de la Comisión Carnegie para la Educación Superior, en donde por primera vez se realiza una clasificación de instituciones de nivel superior y universidades. Al igual de la integración en 1985 de la Comisión Nacional de Evaluación en Francia, y las reformas educativas emprendidas en 1987 por el gobierno inglés, a través de la cual estableció la reorientación de los principios de la educación superior, específicamente relacionados con la calidad. (Royero, 2002)

Dichos esfuerzos dieron lugar al establecimiento de "rankings" que permitieran posicional la calidad de las instituciones de nivel superior, y subsecuentemente a la necesidad del establecimiento de mecanismos e instrumentos orientados hacia la evaluación permanente de dichas instituciones educativas, por lo que la evaluación docente constituye un factor esencial de dicho proceso.

Entre las actividades docentes.

La evaluación del desempeño docente se ha visto transformada a través de los años, no solo por la diversificación de las actividades de los profesores dentro de las propias universidades, sino también por los cambiantes significados que ha tenido la evaluación de la calidad en el terreno de la educación.

Las primeras posturas al respecto, retoman una visión que sitúan al docente como un profesional cuya principal función es la de transmitir conocimientos a través de la aplicación de procedimientos de instrucción diseñados y ofrecidos desde afuera. En este sentido para la comprensión de su actividad, resulta necesario partir del cuestionamiento de: qué necesita saber el docente, qué debe de hacer y, cómo debe ser y comportarse. (Universidad Veracruzana/Académico Dirección General de Desarrollo, 2010)

Este posicionamiento plantea la evaluación de los docentes mediante la evaluación de: sus conocimientos; los métodos, tecnologías, técnicas y competencias didácticas que aplica; y sus relaciones, habilidades sociales y actitudes personales. En otras palabras, este enfoque se centra en la evaluación de los saberes, las competencias docentes y las actitudes de los propios maestros. (Porras Vargas, 2010)

Si bien, el elemento medular para el logro de la mejora de la calidad educativa se centra en el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de los salones de clase, gran parte del desarrollo de este proceso recae en el desempeño docente como factor determinante. (Correa Ávalos & Torres Gastelú, 2013)

El reconocimiento de ello abre la puerta al involucramiento dentro de la evaluación docente de los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, de los maestros y los alumnos. De acuerdo a Luna-Torquemada (2008) y Tirado et.al. (2007), los estudiantes "…constituyen una buena fuente de información porque: a) permiten tener indicadores de lo que realmente ocurre en el salón de clases, b) son los directamente afectados o beneficiados por la acción docente y c) pueden ofrecer además apreciaciones y sugerencias. (citado en Correa Ávalos & Torres Gastelú, 2013)

Al respecto, Martínez, (2008) plantea que diversos estudios han dejado claro que las encuestas de opinión de los estudiantes sobre su profesorado, reflejan lo que los estudiantes ven y viven en las aulas, resultando sensibles a los cambios que se han producido en la docencia en los últimos años. De acuerdo a Gillmore (1984) citado por (Moleros López-Barajas & Ruiz Carrascosa, 2005), este tipo de evaluaciones resultan ser una fuente de información relevante ya que permiten que:
-el alumnado opine sobre sus docentes, originando beneficios políticos a la institución;
-se considere a los estudiantes por su naturaleza, ya que son los observadores más extensos de la docencia, y a su vez están en una posición única para valorar la calidad de curso, la dedicación y la preparación del profesorado;
-la fiabilidad de las observaciones realizadas por el alumnado es normalmente elevada y esta depende, entre otros factores, del número de encuestados, por lo que si se selecciona una muestra adecuada la fiabilidad puede ser asegurada.

Sin embargo en el caso de los docentes, estos tienden a considerar a la evaluación como un mecanismo de fiscalización derivado de estrategias de optimización de recursos, como medidas de afrontamiento de las crisis económicas y la optimización de los presupuestos de las instituciones educativas, y por tal motivo, tendientes hacia la censura de su actividad docente. Situación que limita a los directivos y torna a la evaluación en una tarea compleja, rodeada de fallas al sustentarse en la volatilidad de la opinión de los educandos y la baja disposición de participación por parte de los docentes.
El proceso de evaluación en este contexto limita considerablemente las bondades ofertadas por la misma, para la identificación de problemas, fallas y ausencias en la función docente, además de constituirse en un instrumento de retroalimentación de los propios actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto ha propiciado la generación de enfoques de evaluación de la calidad del desempeño docente, basados en la medición del grado de satisfacción de los alumnos, como el caso del estudio desarrollado en la Universidad de Jaén en España, donde aplicó una encuesta de opinión a los estudiantes para medir la interacción del maestro con el alumnado, la percepción sobre la metodología aplicada, el cumplimiento de las obligaciones docentes y de evaluación, así como los medios y recursos empleados durante la impartición de sus cátedras, y el sentir general sobre el maestro. (Moleros López-Barajas & Ruiz Carrascosa, 2005)

Cabe señalar que existen también otros posicionamientos en los que respecta a la valoración docente desde la perspectiva de los estudiantes. Al respecto, Tierno García (2010) recupera de Mateo et.al. (1996) siete modelos de evaluación de profesores a partir de su fundamentación teórica, centrados en:

1.- Los rasgos del profesor; los cuales pueden ser distinguibles y asequibles a partir de sus características personales y las conductas asociadas a la buena enseñanza.
2.- La escala de valoración; en términos de la delimitación de las medidas adecuadas para la evaluación de aquellos rasgos y/o conductas aislables y distinguibles consideradas como relevantes.
3.- Los objetivos de rendimiento; los cuales deben de ser establecidos en forma clara y medible por parte tanto de los agentes evaluadores, como del docente.
4.- Los objetivos instructivos; como enfoque orientado hacia la evaluación del cumplimiento de los alcances de aprendizaje dispuestos para los alumnos, para lo cual se requieren de una combinación de instrumentos para la cuantificación de los rendimientos de los estudiantes.
5.- El proceso; centrado en la evaluación de las actividades de preparación, diseño, objetivos, métodos, control de aprendizaje, etc., como referentes indiscutibles de la evaluación de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
6.- Las preocupaciones del profesor; en términos de

las propias construcciones establecidas por el docente respecto de su práctica educativa, y de los alcances y fines definidos para sus cátedras, componentes importantes de la autoevaluación de los maestros.

7.- El modelo ecléctico; resultado de la combinación de dos o más modelos de los antes mencionados y/o la mezcla de los diferentes fundamentos y procedimientos que den como resultado visiones particulares de la evaluación del desempeño docente.

Con antelación a ello, Millman (1985) propuso un listado amplio de aspectos para la valoración de la actividad docente, los cuales podemos apreciar actualmente en muchos de los instrumento que se aplican en las universidades, a decir de: (tomado de Tierno García, 2010)

-La preparación personal del docente.
-Las expectativas y objetivos.
-Las aportaciones del profesor.
-La actitud:
    -hacia los estudiantes en la clase, y
    -fuera del salón de clases.
-Los contenidos de enseñanza, en términos de:
    -la relevancia de su selección,
    -la gradación de la materia, y
    -la planificación y organización.
-La cobertura de los temas, a partir de:
    -su velocidad de dosificación, y
    -la profundidad con que se tratan en el aula.
-La utilización del tiempo de la clase
-La claridad de la presentación de la clase
-La utilización de apoyos audiovisuales
-La oportunidad y adecuación de las asignaciones de:
    -trabajos,
    -lecturas,
    -investigación de textos, etc.
-La adecuación y justicia en la evaluación hacia los alumnos.
-Los resultados obtenidos por los alumnos en sus rendimientos académicos.
-La actitud general de los alumnos hacia el profesor.

Por su parte, De Diego Correa y Rueda Beltrán (2011) plantean la necesidad de abordar una evaluación más orientada hacia el aprendizaje, el diálogo, la comprensión, el diagnóstico, la reflexión y la mejora lo cual sitúa a la evaluación más en el terreno formativo que en la calificación, clasificación y jerarquización, ya sea para la promoción o la sanción de los docentes. Visión que somete a los profesores a preocuparse no sólo por su desempeño, sino también por las situaciones y los procesos de aprendizaje vinculados con su práctica docente, aun cuando los aspectos administrativos que coloquen en segundo término.

La bondad de esta visión descansa principalmente en la procuración y énfasis del ejercicio reflexivo del profesor a través de la autoevaluación, como camino sólido hacia un proceso de mejora del desempeño docente inducido por la retroalimentación continua y permanente de su quehacer cotidiano.

Al mismo tiempo, dicha perspectiva involucra, tratándose de las evaluación de los estudiantes hacia el docente, la necesidad de contar con una preparación adecuada de los agentes responsables de la evaluación docente, en términos del conocimiento amplio de las actividades académicas de los maestros, las cuales Marqués (2008) identifica como: (tomado de Rivero Almuiñas, José Luis; Galarza López, 2010)

a) El identificar las necesidades individuales y grupales de sus estudiantes;

b) Planificar y organizar adecuadamente las clases y situaciones de aprendizaje con estrategias que considere la realización de actividades individuales y cooperativas de gran potencial didáctico;

c) Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje que incluyan actividades motivadoras, significativas, colaborativas, globalizadoras y aplicativas que contribuyan al desarrollo de la personalidad social de los estudiantes, con apoyo de entornos de aprendizaje que consideren la utilización de las TIC;

d) Motivar al estudiantado, despertando su interés por estudiar;

e) Gestionar el desarrollo de las clases con un orden adecuado, ajustando las intenciones del currículo, la información de los objetivos y contenido de la asignatura, de las actividades a realizar y de la evaluación; desarrollando las clases utilizando las estrategias previstas y adaptando las actividades de aprendizaje a las circunstancias del momento; manteniendo la disciplina y el orden de las clases;

f) Proporcionar conocimientos relevantes para desarrollar el aprendizaje mediante la presentación de aspectos importantes de cada tema, sus posibles aplicaciones, y relaciones con otros; sugiriendo consultas de otras fuentes; proporcionar información básica sobre los contenidos de la asignatura como guiones, textos básicos, esquemas, etc.;

g) Facilitar la comprensión de los contenidos y fomentar el autoaprendizaje realizando exposiciones que faciliten la comprensión de los contenidos básicos de la asignatura y conceptos difíciles; estableciendo relaciones entre los conocimientos previos de los estudiantes y aquellos que son objeto de aprendizaje; para velar por un aprendizaje significativo, dosificando los contenidos adecuadamente y presentando una perspectiva globalizadora e interdisciplinaria de los mismos; enseñándoles a aprender; desarrollando estrategias de autoaprendizaje permanente;

h) Promover actividades de aprendizaje y orientar su realización mediante la observación del trabajo de los estudiantes y su actuación como dinamizador, asesor y como consultor para aclarar dudas de contenido y metodológicos; aprovechando sus errores para promover nuevos aprendizajes, orientándolos para que planifiquen su trabajo de manera realista, dándoles seguimiento de los aprendizajes y guiándolos con orientaciones, materiales y recursos sugeridos; reconociendo la diversidad de los alumnos, caracterizando y diagnosticando sus necesidades, ofreciendo actividades que resulten adecuadas;

i) Fomentar la participación incentivándola con actividades a través de preguntas, trabajos en grupo, presentaciones públicas, que promuevan la interacción con los profesores, con los materiales didácticos y con ellos mismos, para orientar el desarrollo de sus habilidades expresivas y comunicativas;

j) Evaluar los aprendizajes de los estudiantes, realizando evaluación formativa y sumativa, fomentando la autoevaluación, así como las intervenciones docentes y las estrategias didácticas utilizadas para introducir mejoras;

k) Ser ejemplo de actuación y portador de valores en la manera de hacer las cosas, sus actitudes y comportamientos;

l) Investigar dentro del aula con los estudiantes, realizando experimentos, buscando nuevas estrategias didácticas posibilitando la utilización de materiales didácticos novedosos; comprometiendo la realización de trabajos colaborativos apoyados de recursos informáticos y con una gran disposición a la innovación; investigando el desarrollo de nuevas actividades para salir de la rutina y mejorar los aprendizajes de los estudiantes;

m) Valorar los resultados obtenidos de manera periódica para identificar cómo poder mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje;

n) Procurar su formación continua a través de la participación de actividades de superación para estar actualizado en el contenido de la asignatura que imparte, además de mejorar sus habilidades psicopedagógicas manteniendo contacto con otros colegas de mayor experiencia;

o) Colaborar con la gestión institucional y con otros maestros compartiendo recursos y reflexionando colectivamente sobre la acción didáctica.

Como se advierte, una evaluación con este nivel de profundidad basada en encuestas de opinión de estudiantes no solo requiere de agentes evaluadores con amplio conocimiento de las funciones docentes, sino también de los aspectos técnicos involucrados en los procedimientos de evaluación y análisis estadístico de la información. Para ello se requeriría un tipo de evaluación que De Diego Correa y Rueda Beltrán (2011) denominan como de pares académicos, es decir una evaluación en donde otros docentes "…guiados por premisas como el respeto, la confianza y el compromiso con el trabajo colectivo" sean quienes realicen dichos estudios.

Hacia las actividades académicas.

Aunado a la visión de Marqués (2008), respecto del ideario de las funciones del maestro dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, se involucran dos aspectos que amplían en forma importante el escenario de la evaluación del desempeño docente. En primer término, el compromiso obligado del docente en participar dentro de los procesos de gestión institucional, lo cual comprende el participar activamente en la organización de foros, conferencias, congresos y talleres orientados hacia el enriquecimiento de la vida académica de la institución. Además de ser actor esencial en el desarrollo

de dichas actividades.
Aspecto que conlleva por necesidad el que los docentes destinen tiempo y esfuerzo personal en la preparación de trabajos de investigación, y con ello abonar a la multiplicación de las tareas a desarrollar. Asimismo, ello implica que las instituciones tengan que proporcionar además de los espacios temporales –a través de descarga de materias, sabáticos, etc.–, los recursos necesarios para la realización de las actividades de investigación y por lo tanto, la evaluación del desempeño docente adquiere una dimensión totalmente distinta a la docente, la académica.

En torno a lo dicho, Tejedor Tejedor y Jorner Meliá (2008) proponen como modelo global de evaluación del docente aquel que, cuando menos, contenga los siguientes aspectos y fuentes de información:

a)Evaluación de la actividad instructiva (áulica y de tutorías). Autoevaluación del profesor, opinión o evaluación de las autoridades académicas del centro –respecto de su gestión docente–, y la opinión del desempeño del docente por parte de los alumnos.

b)Evaluación de la actividad investigadora, a partir de indicadores relacionados con la calidad de sus productos, la utilidad social de los estudios y la generación de conocimiento en términos académicos; además de la incorporación de los resultados de las investigaciones y de las aportaciones a las actividades instructivas.

c)Evaluación de la actividad departamental.

d)Evaluación, con carácter complementario, de la actividad relacionada con la prestación de servicios a la comunidad universitaria, profesional y social.

e)Evaluación de las condiciones de trabajo del profesor.

Para obtener una valoración realista y sin sesgo, deberán considerarse las condiciones académicas, personales e institucionales en las que se desarrolla el trabajo del profesor evaluado. Esto incluye su estatus profesional, organización académica, disponibilidad de recursos para docencia e investigación, programas de formación docente de la institución y características de los alumnos, con el fin de contextualizar ampliamente el proceso de evaluación del profesorado en sentido amplio.

Solo bajo una perspectiva de esta envergadura, el proceso de mejora de la enseñanza universitaria tendrá una visión en donde la reflexividad generada por los resultados se provoque no solo en el docente al poder observar su desempeño, sino también en la institución misma la cual habrá de dar cabida al replanteamiento de sus estrategias y acciones que impulsen la actividad académica.

Partiendo de los supuestos anteriores, la actividad de los docentes se divide en dos flancos, la instruccional comprendida por la actividad de enseñanza con todas las implicaciones antes discutidas, y la académica en donde entra el desarrollo investigativo y formativo de los maestros.

En todo caso, valdría la pena preguntarse, en qué punto se traza la línea que divide una de otra, toda vez que además de complementarias ambas se condicionan mutuamente ya que solo así se podría lograr un avance significativo en la calidad tanto de una, como de la otra. Ya que una investigación que no aporte beneficios a la actividad docente –sea en nuevo conocimiento, experiencias o a través de sus derivaciones–, resulta tan superflua como una actividad docente que no provoque hacia su interior aquellos cuestionamiento de los cuales surjan nuevas investigaciones.

Conclusiones

La evaluación del desempeño docente es una tarea aún no acabada y que difícilmente verá un destino asequible en el corto plazo. Y más aún cuando la diversificación de la oferta educativa, los avances tecnológicos y los nuevos descubrimiento en las ciencias, ha convertido al sistema educativo en nuestro país en una arena de pugna. Principalmente por los recursos económicos escasos provenientes del gobierno y la apropiación de segmentos del mercado de altos ingresos, donde instituciones públicas y privadas se someten a una constante evaluación y revaloración, que las sitúe en estadios de mayor eficiencia, calidad y rentabilidad.

Así, la evaluación del desempeño docente se convierte en un segmento de la evaluación institucional, y por lo tanto, adquiere como tal una significación clave en la valoración en el discurso del estadio de calidad de la universidad misma. Adoptando así una propiedad de

estatus ante la sociedad tanto para la institución, sus docentes y la población estudiantil.
La complejidad del proceso mismo de la evaluación dentro de las instituciones universitarias, en palabras de Litwin (1998) recuperado de Vain (1998), "…da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no solo desde la perspectiva política, sino también desde la pedagógica y didáctica." Por lo tanto, los evaluadores además de adquirir una figura política en el proceso –la cual difícilmente reconocen–, su trabajo pueden considerarse como tal y sus estilos y métodos, como expresiones en relación con la distribución del poder en la educación.

Quizás una visión global como la considerada por Tejedor Tejedor y Jorner Meliá (2008), en los resultados de las evaluaciones transitarán más allá de las simples rediciones de cuentas y el seguimiento de la calidad académica como lo discutido por Paparella y Pérez (2005) en su propuesta de evaluación integral del docente, y permita el desarrollo de procedimientos con propósitos formativos, de acuerdo a los requerimientos del docente y las metas de las instituciones universitarias.

Bibliografía

Correa Ávalos, V. L., & Torres Gastelú, C. A. (2013). Opinión de los actores sobre el proceso de evaluación al desempeño docente en la Universidad Veracruzana. Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, Enero-Juni(10), 19. Recuperado de http://www.ride.org.mx/docs/publicaciones/10/primeros_desempenos_formacion_continua/D02.pdf

De Diego Correa, Marisol;Rueda Beltrán, M. (2011). La evaluación docente en educación superior: uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares (pp. 1–22). Mexico, D.F. Recuperado de http://riied.uniandes.edu.co/archivos/Taller_3/Mario_Rueda_Marisol_Diego.pdf

Martínez, A. C. (2008). Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores. Revista de Investigación Educativa, 26(1), 24–44. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321884003

Moleros López-Barajas, D., & Ruiz Carrascosa, J. (2005). LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. DIMENSIONES Y VARIABLES MÁS RELEVANTES. Revista de Investigación Educativa, 23(1), 57–84. Recuperado de http://revistas.um.es/rie/article/view/98341

Paparella, Laura;Pérez, M. de los Á. (2005). Modelo Institucional para la Evaluación Integral del Docente Universitario (p. 68). Venezuela. Recuperado de http://www.ucla.edu.ve/Planificacion/Documentos Plan Estrategico/PAGINA WEB DPU/4 SISTEMA DE EVALUACION INSTITUCIONAL/1 MOEDLO DE EVALUACION DEL DESEMPE%C3%91O DOCENTE/Modelo Institucional.pdf

Porras Vargas, A. E. (2010). Sistema de evaluación docente en la universidad de costa rica (p. 27). Costa Rica. Recuperado de http://www.uned.ac.cr/academica/images/paa/materiales/documentos/CR-Sistema_evaluacion.pdf

Rivero Almuiñas, José Luis; Galarza López, J. (2010). LA EVALUACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO SUSTENTADA EN EL ANÁLISIS PROSPECTIVO Dr. C. Dra. C. Judith Galarza López (p. 21). La Havana, Cuba. Recuperado de http://www.uh.cu/sitios/reddees/sites/default/files/Articulo-Evaluacion Prospectiva - RCES.doc

Royero, J. (2002). Contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de educación superior. OEI-Revista Iberoamericana de Educación, 14. Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/334royero.pdf

Secretaría de Educación Pública (2011). Estadísticas e Indicadores Educativos por Entidad Federativa. Sistema Nacional de Información Estadística, última actualización en 22-08-2011. Recuperado el 25 de febrero del 2014, de: http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores_x_entidad_federativa.html

Tejedor Tejedor, Javier Francisco;Jorner Meliá, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10(n.esp.), 1–29. Recuperado de http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-

Tierno García, J. M. (2010). La valoración de la docencia universitaria por parte de los estudiantes (pp. 241–255). Tarragona, España. Recuperado de http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/desembre07/article13adicional.pdf

Universidad Veracruzana/Académico Dirección General de Desarrollo. (2010). Evaluación al desempeño docente (pp. 0–37). Veracruz, Mexico. Recuperado de http://www.uv.mx/dgda/files/2014/01/EVALUACION-AL-DESEMPENO-DOCENTE-ECT.pdf

Vain, P. D. (1998). LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA : UN PROBLEMA COMPLEJO (p. 102). Argentina. Recuperado de http://www.coneau.gov.ar/archivos/1324.pdf

Búsqueda experimental de la etología de la histeria y la epilepsia

Dra. Rosario Robles Galindo
Universidad Benito Juárez García

Resumen

El trabajo se desarrolló de acuerdo con la metodología de la historia social de la ciencia y la tecnología latinoamericana (Saldaña, 1997), y con las últimas noticias e investigaciones del ámbito de la neurociencia; el mismo que inicia con una retrospectiva de la etiología histórica y científica sobre el estudio experimental de la neurosis, estableciendo el diagnóstico diferencial de la histeria y la epilepsia. Enfermedades estudiadas en todo el mundo, principalmente en Europa y México. Se inicia con los trabajos de investigación de César Lombroso, Louis Pasteur, Jean M. Charcot y Francisco Rodiles, escritos realizados en las últimas décadas del siglo XIX. Estudio que finaliza con las investigaciones que sobre la neurosis y epilepsia, han realizado la medicina y la psicología mexicana del siglo XXI.

Palabras clave: *etiología, neurosis, histeria, epilepsia, diagnóstico diferencial*

Introducción

Lombroso y el espiritismo

En Italia, el año de 1893, Cesare Lombroso, dio a conocer su estudio sobre el espiritismo, argumentando que pocos hombres de ciencia, como él, eran incrédulos en materia de la comunicación entre la vida y la muerte (espiritismo); con el afán de demostrar al mundo que dicho fenómeno tenía su origen en hechos tangibles, y no, en cuestiones sobrenaturales como se creía, decidió probarlo científicamente mediante el siguiente estudio.
Para comprobar sus propuestas hipotéticas Lombroso, acudió a una cita espiritista con una médium llamada Eusapia, mujer de notable prestigio por sus habilidades sobrenaturales. A dicha reunión llegó acompañado de los alienistas (psiquiatras) Tamburini, Virgilio, Blanchi y Pizioli.

Estudio y análisis de la reunión con Eusapia

1.-"Todos nos sentamos alrededor de una mesa, posteriormente asimos la mano y pie de la médium con las de nosotros. El doctor Tamburini y yo encendimos una vela para observar los detalles; proseguimos a examinar a Eusapia por el método de la psiquiatría moderna, en el momento en que se hallaba en trance; observando que su estado táctil era torpe, además presentaba una perturbación histérica, quizás epiléptica y profundas cicatrices en el parietal izquierdo.

2.- Comenzamos a experimentar sucesos extraños, pues la mesa y las sillas se elevaron a varios centímetros del piso, también vimos elevarse la campanilla que estaba sobre la mesa, pasando sobre nuestra cabezas y sonando se alejó a dos metros de distancia.

3.- El doctor Pizioli, comentó que una mano pequeña y fría le jaló los bigotes y le pellizcó la rodilla. En cuanto, a mí, me retiraban y acercaban la silla"…

Observaciones y Resultados

"Eusapia es una neurópata, que durante su infancia sufrió una herida profunda en su parietal izquierdo, y desde entonces padece ataques catalépticos, epilépticos e histéricos que se producen principalmente cuando, ella, entra en trance hipnótico. Esto le ha permitido desarrollar la transposición y transformación de sus fuerzas psíquicas, que le permiten reproducir fuerzas motrices (cortical cerebral), debido a eso logra levantar mesas, sillas u otros objetos, además de golpear y transportar algunos utensilios a cierta distancia"[1]…

Estudio clínico de la histeria y epilepsia en otras Naciones

En otros países del mundo durante la segunda mitad del siglo XIX, se continuó buscando insistentemente la curación de las enfermedades crónicas de la histeria y la epilepsia, cuyas secuelas orgánicas poco a poco conducían a las personas que las padecían al umbral de la locura. Algunos de los estudios que llegaron a México durante esa época fueron los siguientes:

En el Congreso Internacional del Hipnotismo Experimental y Terapéutico que tuvo lugar en París los días 8, 9, 10, 11 y l2 de agosto de 1889, se dio a conocer el estudio de Psico-terapia sugestiva para la atención de pacientes con problemas: histéricos, sentimientos de temor, insomnios, ataques convulsivos y trastornos psicológicos. Trabajo de investigación que fue realizado en Ámsterdam por los doctores A.W. Van Renterghem y F. Van Eeden, quienes fundaron el 15 de agosto de 1887 una Clínica dedicada exclusivamente para el tratamiento de este tipo de enfermedades, mediante el uso de la técnica de la sugestión, principalmente la verbal que les permitía a Renterghem y Eeden ir directamente a las funciones psíquicas del individuo para combatir el estado morboso

o enfermo del sistema nervioso; esta técnica utilizaba como herramienta o vehículo principal el sueño de los pacientes.

Método de producción de hipnosis o sueño sugestivo

1.- Se preparaba un cuarto separado por mamparas, amueblándolo con sillas o camas cómodas, posteriormente se alumbraba tenuemente, adecuándolo con un ambiente agradable y sin ruidos.
2.- Se prepara una primera sesión que duraba de 5 a 15 minutos, tiempo en que se le hablaba al paciente hasta que éste entraba en estado hipnótico.
3.- En las sesiones siguientes los lapsos de hipnosis se hacían más prolongados, dejando dormir al paciente por dos o tres horas, supervisando constantemente su sueño además de repetirle una serie de sugerencias y prescripciones por parte de los médicos terapeutas.
4.- Las hipnosis prolongadas se recomendaban ampliamente para los enfermos que padecían nerviosismo, estados de continua fatiga y angustia.
5.- En los casos de pacientes con perturbaciones motrices, se aplicaba un tratamiento de ejercicios sistemáticos, dentro y fuera del estado hipnótico. [2]

Imagen que representa el cuadro clínico de la paranoia, donde la presencia de los delirios auditivos, visuales y sensoriales, son los principales síntomas presentados por el paciente. Cuadro clínico que antecede una neurosis de angustia, de temor y de desesperanza. Estados emocionales que en muchas ocasiones concluyen en un tipo de esquizofrenia, que afecta totalmente el pensamiento del paciente. (Imagen tomada de la obra Psicopatología, de los autores M. Zax y E.L. Cowen, Interamericana, México 1985, p. 42).

Efectos de las inyecciones intravenosas de orina de epilépticos

A México, llegó la noticia publicada por la Miscelánea Médica de Francia, el mes de mayo de 1890, dónde se mencionaba que la Societé de Biologié, había dado a conocer los estudios realizados por el investigador Feré, quien inyectaba a los pacientes las orinas emitidas antes o inmediatamente después de los accesos epilépticos, utilizando el siguiente procedimiento.

Tres series de experiencias se han practicado a saber:

1.- Inyección de las últimas orinas emitidas antes del acceso, éstas producen convulsiones a la dosis de 20cc. y la muerte a 25cc.
2.- Orinas de la primera emisión después del acceso convulsivo a la dosis de 70cc., produce la muerte.
3.- Orina de la segunda emisión, después del acceso; para producir convulsiones se necesita la dosis de 125 cc. y para la muerte de 145 cc.[3]
Otras observaciones:
Fére, decía que la orina del día (pre-paraxística) era más tóxica que la de la noche (post-paraxística), ya que produce más convulsiones.

Pasteur y la epilepsia

El año de 1892, llegó a varios países del mundo incluyendo a México la noticia de que Pasteur había descubierto la curación de la epilepsia, tal fue la euforia y confusión ante tal acontecimiento que centenares de reporteros se dieron cita en París, particularmente en el Instituto Pasteur, con la finalidad de entrevistar al célebre hombre de ciencia que supuestamente había hallado la curación de esa terrible enfermedad. Al respecto el investigador sólo se limitó a informar que una casualidad afortunada lo había colocado en la pista de lo que él suponía podía ser un remedio, pero que necesitaba más tiempo y estudios para confirmar el descubrimiento que se le atribuía. Demostrándole su apoyo científico el destacado médico Jean Martín Charcot, comentó que su amigo Pasteur, desde hacía varios años estudiaba el tratamiento de la epilepsia utilizando un método que consistía en inyecciones subcutáneas de una sustancia elaborada por él.

Observaciones del Método Pasteur

"Hace pocos días llegó al Instituto un niño epiléptico de 10 años, procedente de la Auvernia, había sido mordido por un perro rabioso; descubrí con sorpresa que las inyecciones subcutáneas de "virus rábico", no sólo había servido en este caso de preservativo contra la rabia sino que parecía haber curado al niño de su epilepsia"…

Otras observaciones de Pasteur:
"La supresión de los accesos convulsivos durante 15 días, semanas o varios meses no significa, que la aplicación de este método sea definitivo, pues estas mismas experiencias se han conseguido ya multitud de veces con el bromuro de potasio y otras sustancias cuyo empleo han venido preconizándose. Por otra parte es temerario afirmar que se hayan obtenido en mi laboratorio la cura de esa enfermedad, pero en caso de contar con resultados favorables de nuestras investigaciones lo haremos saber al mundo entero por medio de la Academia de Medicina"… [4]

Desde Nueva York Gibier: nuevo agente para el tratamiento de la epilepsia

El mes de febrero de 1893, llegó a nuestro país la noticia intitulada Nueva esperanza para los epilépticos, dónde el médico norteamericano Pablo Gibier, presidente de la Sociedad Bacteriológica de Nueva York y director del Instituto Pasteur de esa misma ciudad, dio a conocer por medio de folleto intitulado Nuevo agente para el tratamiento de la epilepsia, el cual consistía en un novedoso tratamiento que utilizaba la transfusión de sustancia gris del cerebro de la oveja. El doctor Gibier afirmaba que su método de investigación estaba a la altura, y, aún

sobrepasaba al sistema de tratamiento que en esa época causaba gran interés en los círculos científicos de París, ilustrando la figura del eminente Pasteur.

Diagnóstico Diferencial de la histeria y epilepsia en México

En la ciudad de Puebla, provincia de la Nación Mexicana, el estudiante de medicina Francisco Rodiles, presentó la defensa de su investigación de tesis. Estudio donde incluyó un apéndice sobre la locura histérica, siendo algunos de sus fragmentos los siguientes.

…La locura histérica se desarrolla sobre todo en las mujeres atacadas de histeria no convulsiva, con motivo de una emoción viva o un pesar violento. Se caracteriza por un delirio erótico, una gran agitación, una locuacidad extrema o por un estado melancólico y sombrío que consigna a los enfermos a la soledad… Algunos lloran sin motivo, otros cantan romances tristes cuyas palabras incoherentes expresan por momentos sus pesares amorosos, sus ilusiones perdidas o sus nuevas esperanzas. A veces son retraídos, esquivos, desconfiados, huyen de las personas que los rodean; buscan el rincón más solitario de la casa para entregarse con libertad a sus pensamientos. Suelen aparecer en este estado de locura histérica, comportamientos místicos llevando los enfermos el espíritu religioso al extremo, rezando continuamente, imponiéndose los más raros y extravagantes sacrificios delante de una imagen. Estas observaciones clínicas, permiten diferencias la sintomatología entre dos enfermedades que a lo largo de los siglos han sido confundidas en su etiología y por ende en su sintomatología y tratamiento siendo éstas la histeria y la epilepsia.
Por otra parte, la locura histérica no es continúa, sus accesos suelen presentarse en períodos menstruales o en otra épocas variables. Esta enfermedad sin embargo deja huellas de su paso en los pacientes, síntomas que suelen ser visibles en los comportamientos de sobresaltos, excitaciones, abatimientos y tristeza, limitándose a un delirio maníaco… [5]

Diagnóstico diferencial de la epilepsia y la histeria (Rodiles. México. 1885)

HISTERIA	EPILEPSIA
Presencia de convulsiones clónicas amplias (movimientos desordenados).	Se presentan dos períodos convulsivos (tónicas y clónicas), que suelen ser pequeños movimientos que casi siempre se extienden a los músculos de la cara.
Se producen con igual intensidad de los dos lados del cuerpo y afectan raramente los músculos de la cara.	La cara presenta un color amoratado, La comisuras labiales desviadas, la boca es bañada por espuma sanguinolenta, horribles contorsiones que a la fisonomía un aspecto espantoso y característico.
La cara se muestra pálida y enrojecida por el esfuerzo muscular.	El enfermo está ajeno a todo lo que le rodea parece olvidar su existencia su mirada es vaga, indiferente, estúpida lo que revela la oscuridad de su cerebro, sus movimientos son torpes no puede realizar ningún trabajo intelectual, no piensa ni razona, no convierte las impresiones en ideas.
Después del ataque sensible, llora o ríe sin motivo, tiene manifestaciones de ternura, sus facultades intelectuales están ilesas; su órgano cerebral funciona bien.	El ataque es sorpresivo.
El ataque no es sorpresivo	

El Museo de Arte Moderno

Este grabado en madera, *El Grito*, de Edvard Munch, 1896, ilustra vivamente la incapacidad del individuo de reaccionar efectivamente con su medio ambiente. (Litografía, impresa en negro, hoja de 65 × 19.5 cm. Colección, The Museum of Modern Art. Nueva York. Mathew T. Mellon Fund.)

La histeria fue una neurosis, que por muchos siglos, fue conceptualizada como una enfermedad mental exclusiva de las mujeres. En México su estudio individual inició en el siglo XVII con Pedro de Orta, médico español. Quien creía que la histeria y la epilepsia, eran la misma enfermedad. Rafael Serrano la clasifica como una neurosis. (Imagen tomada de la obra Psicopatología, de los autores M. Zax y E.L. Cowen,

Conclusiones

En México, el uso de los experimentos e investigaciones relacionadas con la fisiología del sistema nervioso de los organismos humanos; permitieron a los estudiantes de la Escuela de Medicina de Puebla, iniciar una etapa de avance académico que demostró categóricamente dos aciertos importantes. El primero de ellos fue la elaboración y la actualización institucional de los planes de estudio de la medicina mexicana por parte de los profesores. El segundo fueron los apoyos tecnológicos del que fueron provistos los laboratorios que fomentaron la experimentación médica, cuya funcionalidad fue semejante y paralela a las investigaciones de los ámbitos científicos europeos y norteamericanos, durante la segunda mitad del siglo XIX. Época dónde el estudio de las enfermedades mentales, abrió nuevas alternativas clínicas a los médicos para diagnosticar un mejor tratamiento para las enfermedades mentales, y en forma particular para la epilepsia y la histeria.

[1]Noticias Médicas, Año de 1892. Pg.102-104.
[2]Noticias Médicas, Año de 1892, pp. 80-82.
[3]Í Miscelánea Médica de Francia, 1890, pp. 120-122.
[4]Ídem., pp.60-70
[5]Rodiles Francisco, La Histeria, tesis inaugural para obtener el grado de médico cirujano, Escuela de Medicina de Puebla, Año de 1885, pp. 32-34.

Bibliografia de los siglos XIX y XX

Borrelli, Diodato. Traité de Pathologie Interne Tomo Primero, Imprimerie E. Martinet, París, 1876.
Cavanilles, Antonio Josef. Descripción de las plantas, Imprenta Real, Madrid, 1802.
Chauvel, J., Précis D´Operations de Chirurgie,, Librairie J. B. Bailliére et Fils, París, 1891.
De Garter, Johanne. Medicina Hipocrática (aphorismos hipocráticos), Editado por Apud, Italia, 1847.
Descuret, J. B. Medicina de las pasiones o las pasiones, Imprenta de Pablo Riera, Barcelona, 1857
Esquirol, E. Tratado completo de las enajenaciones mentales, Editado por Librería de don León de Pablo Villaverde, Madrid, 1856.
Fort, J. A. Traité élementaire d´Histologie, Adrien Delahaye, Libraire-Éditeur. París 1878
Grisolle, A. Traité de Pathologie Interne Tomo I, G. Masson Editeur, París, 1874.
Lamy, H. Traité de Médecine maladies du systéme nerveux Tomo IV, Octave Doin et Fils, Éditeurs, París 1909..
Maestre de San Juan, A. Tratado elemental de histología normal y patológica, Editores Moya y Plaza, Madrid, 1879.
Martínez y Valverde. Joaquín. Guía del diagnóstico de las enfermedades mentales, Editor José Espasa, Barcelona, 1900.
Saldaña, G. J. J. Introducción a la Teoría de la Historia de las Ciencias. Universidad Nacional Autónoma de México. México D.F. Nacional Autónoma de México, 1997.

La educación superior ¿Estamos preparados?

Dr. Josman Espinosa Gómez
Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico

Resumen

La Educación Superior hoy en día en nuestro país se está convirtiendo en una apuesta social ante un futuro que demográficamente será requerido en toda su infraestructura y hasta hoy endeble capacidad de respuesta, es así que la pertinencia de la Educación Superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas están haciendo o dejando de hacer en beneficio de la misma, pero sin perder o "vender" ante todo su compromiso y responsabilidad social como institución educativa. Hoy es una realidad que las Instituciones de Educación Superior tendrán que resolver no solo de manera emergente dicha demanda, pero sin comprometer el objetivo real de la educación, es por eso que ante este reto, ¿la Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógica (UNIVDEP) está lista para responder a dicho llamado?

Palabras clave: *Educación Superior, Empresarialización, Responsabilidad*

Según la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: las instituciones a nivel superior deben fomentar una masa crítica de personas cualificadas y cultas, con la intención de crear cada día una sociedad fundada más en el conocimiento. Es así que dicha Declaración, dicta al respecto: "…los sistemas de educación superior deberían: aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad" (UNESCO, 1998). Es claro que la pertinencia de la educación superior entonces, debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen, reforzando también sus funciones de servicio a la sociedad.

¿Y la UNIVDEP está cumpliendo?

Las siguientes líneas son el resultado de un trabajo documental que tuvo como objetivo explorar los datos estadísticos actuales respecto a la población que accederá al nivel superior y orientar la reflexión sobre lo redituable y lo viable que es México hoy en día, así como pensar si las instituciones privadas correspondientes, en este caso la UNVIDEP, y si cuenta con las condiciones o adecuaciones en proceso que pretende tener la educación superior en nuestro país en función de la demanda requerida para los próximos años.

Dicha institución cuyo modelo educativo se responsabiliza de "…formar las nuevas generaciones de profesionales, ofreciendo propuestas innovadoras y competitivas; así como el compromiso de aprovechar los adelantos tecnológicos, informáticos y académicos para fortalecer la producción de conocimientos, actualizar los procesos de aprendizaje, pero, sobre todo, crear las competencias para lograr el desarrollo integral de las personas" (Ibid, 2011)

Es un Modelo Educativo sustentado en el enfoque constructivista cooperativo, destacando la propuesta didáctica por proyectos, con sus correspondientes posibilidades de evaluación, a través del método por rúbricas y la técnica de portafolios. La didáctica por proyectos, tiene como finalidad, orientar a los estudiantes para realizar algo concreto, es decir, una manera de aprender esencialmente activa, donde se fortalecen los procesos de investigación, planeación y desarrollo de competencias profesionales.

La UNIVDEP actualmente cuenta con Preparatoria (incorporada a la UNAM), así como Bachillerato General y Tecnológicos, cuenta con 9 Licenciaturas Empresariales y 5 Licenciaturas en Humanidades, una Especialidad en Docencia, 8 Maestrías en Educación y 5 Maestrías Empresariales, así como un Doctorado en Educación.

Los datos anteriores nos hacen voltear a ver una radiografía educativa de tan sólo un sector atendido por una sola Institución de Educación Superior en el Distrito Federal como es la UNIVDEP, pero que nos hace pensar sobre la demanda de un futuro inmediato que los jóvenes requieren para su formación académica.

En una noticia de El Periódico de la semana del 27 de abril al 3 de mayo de 2009 (Fuentes, 2009), publicó lo siguiente:

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y la Secretaría de Educación Pública, de cada 100 niños que ingresan a la primaria, sólo uno termina la carrera y se desempeña en su área profesional. Por otro lado, quien concluyó sus estudios y labora en ese campo, tiene 60 por ciento de posibilidades de no tener prestaciones laborales. Una cifra reveladora más es que, de cada diez desempleados, cuatro tienen estudios superiores. Para colmo, de los egresados de universidades, cuatro de cada diez ganan menos de seis mil pesos mensuales.

Con estos datos, ¿es la educación superior en México, para todos?, y si es para todos, ¿es una opción que brinda beneficios?, y si los brinda, ¿qué beneficios reales y palpables tiene?

A todo esto se suma, según datos del Consejo Nacional de Población (CONAPO), publicados entre 2004 y 2005, que durante la primera mitad de este siglo XXI la población en México, envejecerá en promedio 16 años, siendo éste tipo de cambios demográficos una de las situaciones a las que el país tendrá que enfrentar en materia de educación superior, ya que entre 2000 y 2013 la demanda aumentará en un 6.9%, siendo esto una tendencia que se marcó desde los últimos 20 años, dado que la matrícula de educación superior aumentó de los ciclos 1980-1981 al 2000-2001 en un 118.8%, una situación que nos hace voltear y poner atención a dicha realidad.

¿Estamos preparados?

La educación superior hoy sobrevive a un mundo donde la especialización y la empresarialización de la educación se han vuelto un mal necesario para subsistir como institución educativa, el debilitamiento de la misión y de los objetivos que tenía la universidad desde su origen, se ha vuelto un mito, cuyo precio está siendo muy caro pagarlo y cuyos intereses se están volviendo impagables.

Dicha empresarialización de la educación ha arrojado datos recientes de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), como el que "del total de egresados de licenciatura en instituciones académicas privadas u oficiales, apenas un 0.3% alcanza una "competencia elevada", lo que mantiene a México en el penúltimo lugar del ranking mundial en formación educativa" (OEM, 2009). Y donde las instituciones de educación superior privadas alcanzaron un crecimiento acumulado de 350% en los últimos diez años, frente a sólo 10.1% de las públicas u oficiales.

La demanda del nivel superior no sólo responde a un factor demográfico que se está generado en nuestro país, sino a una serie de deficiencias en la conceptualización de los imaginarios sociales y expectativas que han destruido dichos conceptos. Es cierto, que ante el reto que demográficamente se presenta a nivel educativo en todos los niveles en nuestro país, es momento de reflexionar sobre todo si la educación superior sigue siendo la que un día nos dijeron que era, y si su misión y objetivos siguen siendo vigentes al día de hoy en una realidad cada día más demandante.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), la Educación Superior comprende "todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del estado como centros de enseñanza superior" (UNESCO, 1998).

Pero en nuestro país, ni siquiera los conceptos más básicos de esta definición se entienden de manera general, la realidad mexicana no da desgraciadamente demasiados elementos para entender en qué momento la viabilidad y aplicabilidad se vuelven una realidad o tan sólo un reto a enfrentar.

Hablar de "formación o de formación para la investigación" se vuelve una burla ante las exigencias de organismos internacionales y nuestra propia realidad; según una noticia publicada en La Jornada el pasado 10 de mayo (González Amador, 2009), en México somos el último país entre los 30 miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que destina para la investigación y desarrollo científico tan sólo el 0.4% del Producto Interno Bruto (PIB). En promedio, el gasto destinado por los países de la OCDE a la investigación y desarrollo es equivalente a 2.3 por ciento del producto interno bruto del bloque. El país más avanzado es este sentido es Suecia que destina 3.8 por ciento de su PIB, seguido por Finlandia (3.5), Japón (3.4) y Corea del
Sur (3.1 por ciento), siendo México el que invierte menos, incluso por debajo de la República Eslovaca (0.5) y Polonia, Turquía y Grecia (0.6).

Ahora, hablar de "autoridades competentes del estado como centros de enseñanza superior" para acreditar universidades o establecimientos de enseñanza como lo dicta también la UNESCO, es contrastar de nuevo la realidad mexicana con dichos conceptos. En la misma noticia citada anteriormente, en México tan solo unas 30 mil personas trabajan en la investigación y desarrollo científico, dando con esto el dato que sólo 2 de cada mil empleados formales labora en actividades relacionadas con la investigación y el desarrollo. Mientras que en Finlandia, el país mejor posicionado en este rubro, la relación es de 32 por cada mil.

Ante datos tan reveladores, la reflexión tendría que ir hacia las espadas que nos han puesto contra la pared en este sentido, espadas que han hecho de la educación superior un sueño para la población de estudios postsecundarios, una población que demográficamente alcanzará su punto más alto en tan sólo unos años. Según datos del Consejo Nacional de Población (CONAPO) la población del país pasó entre 1950 y el 2000 de 25.8 millones a 100.6 millones y se proyecta que para el 2043 alcanzará un máximo de 130.3 millones, donde a partir de ese año comenzará un descenso poblacional. Según estos datos, en el año 2020, el 69% de la población tendrá entre los 15 y los 64 años.

La demanda potencial de educación media superior (entre 15 a 17 años) iniciará su descenso una vez alcanzado su máximo en el 2008 con 6.7 millones

(entre 2000 y 2020 la demanda potencial habrá descendido alrededor del 13.8%). En contraste, se prevé un considerable crecimiento en la demanda de educación superior (18 a 24 años), que no comenzará su descenso hasta después del 2013, año en que alcanzará un máximo de 14.9 millones de personas con edad potencial de cursar la educación superior, de manera que entre 2000 y 2013 la demanda se incrementará un 6.9% (CONAPO, 2005).

Una de las preguntas lógicas, ante esta radiografía social y demográfica de nuestro país, podría ser ¿cómo desarrollar la infraestructura necesaria para atender a la creciente población escolar a este nivel?, sin sacrificar la calidad humana y la promesa que compromete el valor de la educación y los sueños de su población.

Ante el fenómeno de la "educación patito" es cuando más se deben comprometer las instituciones educativas a no fallar a la asimilación correcta de conocimientos de una carrera profesional que requiere tiempo y planes de estudio que fomenten el raciocinio y la innovación del conocimiento, como elementos fundamentales para una buena preparación académica, que en ningún momento puede comprometerse al lucro del tan rentable negocio en nombre de la educación.

Sin embargo, hoy considero aún más importante preguntar ¿cómo esas espadas que han puesto al sistema educativo a nivel superior contra la pared, puedan ser tomadas por la empuñadura por los verdaderos sueños de la población postsecundaria?, una población que deposita todos los días en la educación superior no una calificación ni una tarea, sino un proyecto de vida que pretende llevar a cabo en un país donde las oportunidades dependen de un gobierno económico mundial que parece que vive muy lejos de las instituciones educativas de nuestro país.

¿Entonces qué?

Tenemos años escuchando a nuestros gobernantes utilizando el concepto de la educación como bandera en sus campañas y de política de estado en sus gobiernos, pasan los años y no dejamos de escuchar promesas de reformas al sistema educativo entre tantas otras; y así, entre gobiernos van y el tiempo que viene, ¿cuándo podremos dar respuesta a lo que cualquier joven que sueña con tener una educación a nivel superior se pregunta?, ¿cuándo esos sueños que se venden hoy en día en comerciales y espectaculares serán realidad?, ¿cómo hacer para que el esfuerzo de los desvelos antes de un examen se capitalicen en un trabajo con prestaciones por lo menos?, ¿dónde trabajan los titulados en buscar trabajo?, ¿cómo hendir en la población el sentir que la educación no es un lujo?.

México por su tamaño es la decimotercera economía del mundo, considero que tendría que tener elementos suficientes para contestar a estas preguntas; es la economía número 74 por ingreso de sus habitantes, de seguro habrá elementos mínimos para pensar en un infraestructura necesaria para volver algunos de esos sueños en realidad; y sin embargo, es la última en inversión en investigación dentro del bloque de la OCDE.

Ante esta exploración de datos, es donde la UNIVDEP debe abrazar con gusto el compromiso y la responsabilidad que los fenómenos sociales actuales le brindan para crecer como Institución de Educación Superior, y es su responsabilidad dar un paso al frente para hacer realidad su Filosofía Institucional donde "…el desarrollo integral de la persona, con una visión humanista y de alta competitividad internacional" toman sentido; porque si no es ahora el momento de demostrar la profesionalización y la calidad educativa que tiene signada desde su origen ¿entonces cuándo será?, es el momento de ser valientes y dejar de ser sólo una Institución de Educación Superior y convertirse en una Universidad de responsabilidad social y comunitaria donde de sus aulas egresen actores sociales competentes y capaces de transformar su realidad y con ello le brinden a este país una oportunidad de ser mejor.

Al final, los datos son reveladores y todo se resume en la falta de respuestas ante el exceso de preguntas y dudas de una población que sólo ve y oye promesas, entonces ¿cómo saben los jóvenes que no es la educación quien los selecciona ni los excluye?; mientras lo averiguamos, reconozcamos que hoy se encumbra la posibilidad de que la UNIVDEP no sea una institución más que colabore al fenómeno de exclusión social de los jóvenes a través de la educación, sino que sea una institución capaz de brindar herramientas necesarias a los jóvenes para cumplir con esa función social que todos tenemos, y que el tiempo y la actualidad que vivimos no los convierta en una estadística más de todas las organizaciones antes citadas.

Es así que con apoyo de estos datos, se planteará una propuesta de intervención de análisis institucional que busque responder a las interrogantes antes mencionadas, pero esto será tema de otra reflexión.

Fuentes de información

Niños sin expectativas y padres desempleados. El Periódico, p. 7

Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (2005): Perspectiva de la Educación Superior en México para el Siglo XXI. Recuperado el 9 de febrero de 2009. Documento electrónico disponible en línea en: http://www.diputados.gob.mx/cesop/doctos/PERSPECTIVA%20DE%20LA%20EDUCACION%20SUPERIOR%20EN%20MEIXCO%20PARA%20EL%20SIGLO.pdf. Fuentes V. R. (2009, Del 27 de abril al 3 de mayo)

González A. R. (2009, 10 de mayo) México destina sólo 0.4% del PIB a la investigación científica. La Jornada. Recuperado el 10 de mayo de 2009, de http://www.jornada.unam.mx/2009/05/10/index.php?section=economia&article=028n1eco.

UNESCO (1998): Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia mundial sobre la educación superior. Documento electrónico disponible en línea en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm. Consulta realizada el día 9 de febrero de 2009.

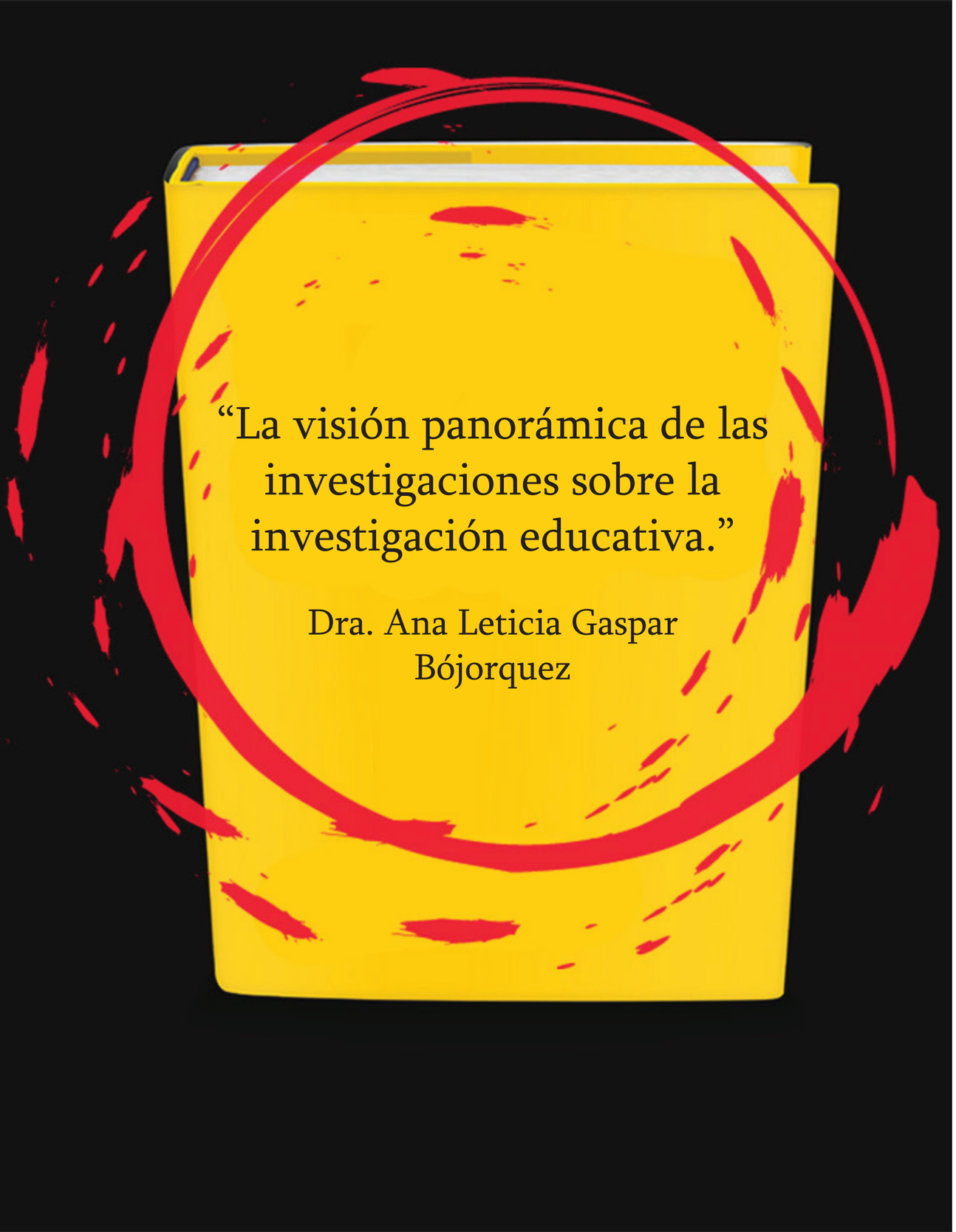
Gómez A. (2009, 8 de junio). "Patito", 90% de universidades privadas. El Sol de México. Recuperado el 9 de junio de 2009, de http://www.oem.com.mx/elsoldemexico/notas/n1195113.htm.

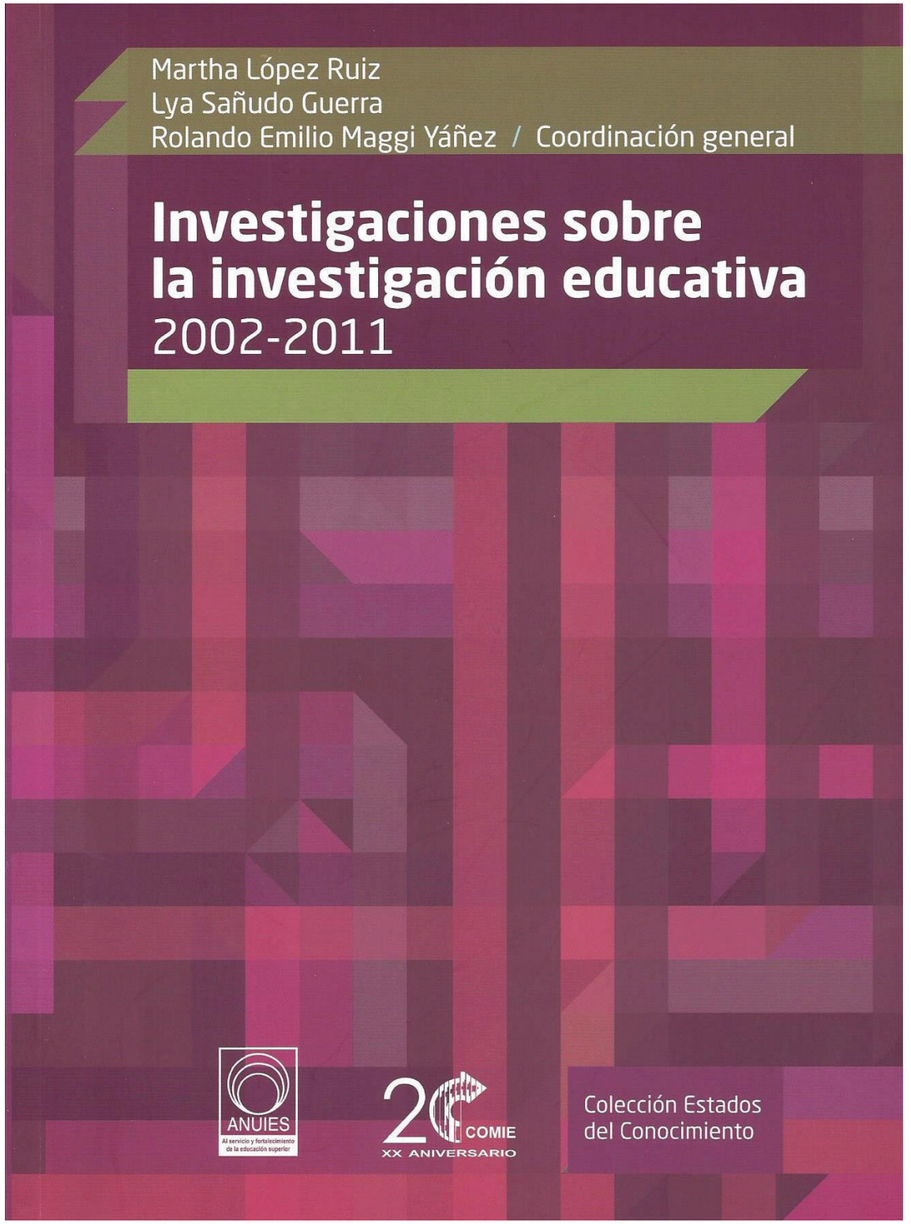
"...Así es -suspiró el coronel-. La vida es la cosa mejor que se ha inventado."

Gabriel García Márquez

RESEÑAS

La visión panorámica de las investigaciones sobre la investigación educativa
Dra. Ana Leticia Gaspar Bojórquez 92
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE ATEMAJAC.





López, M.; Sañudo, L., y Maggi, R. [Coordinadores] (2013) Investigaciones sobre la investigación educativa 2002 -2011. Colección Estados del Conocimiento. México: COMIE –ANUIES

En el año 2003, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) publicó la primera serie de la Colección **La Investigación Educativa en México 1992-2002 (estado del conocimiento),** la cual se integró por 12 volúmenes; valiosa aportación acorde con la necesidad urgente de contar con información sistematizada que nos permita conocer la panorámica de cómo se está trabajando en nuestro país en esta área del conocimiento.

En 2013, se publicó la segunda parte de la colección: diecisiete volúmenes más que cubren la década de 2002 a 2011, y que constituyen el resultado de un concienzudo análisis llevado a cabo por especialistas en catorce áreas temáticas de la educación superior nacional.

Los estados del conocimiento son uno de los productos más relevantes generados por los investigadores de la educación en México. Cada 10 años centenares de estudios agrupados en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) se organizan para hacer una exhaustiva recuperación y sistematización de lo generado en el país durante la última década. En esta ocasión, el COMIE y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se unieron para editar el resultado de ese esfuerzo de síntesis y análisis, organizado en áreas de interés de los investigadores con obra publicada y reconocimiento en el campo.

De esta colección, hemos escogido el volumen titulado **Investigaciones sobre la investigación educativa 2002 -2011**, el cual se compone de los siguientes ocho capítulos:

1.- Epistemología y métodos de la investigación educativa (Estado del conocimiento 2002 -2011)
2.- Políticas y financiamiento de la investigación educativa. Hacia una agenda de investigación.
3.- Diagnósticos de la investigación educativa.
4.- Condiciones institucionales para la gestión de la investigación educativa en México: 2002-2012.
5.- El agente investigador. Un acercamiento analítico.
6.- Formación para la investigación.
7.- De comunidades académicas especializadas a comunidades epistémicas: estado del conocimiento de las redes que fomentan la producción del conocimiento sobre educación.
8.- Distribución y uso del conocimiento educativo producido en México en la década 2002 -2011.

En este proyecto participaron tres autores coordinadores generales, once autores –coordinadores de sub áreas, 43 autores que cooperaron en la redacción de apartados específicos, y 50 colaboradores, que apoyaron en la obtención y procesamiento de la información.

En la Introducción se explicita el objetivo del documento:

El área 11 del consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Investigación de la Investigación Educativa, tiene el encargo de recuperar los productos de investigación referidos a México generados en el periodo 2002 -2011, cuyo objeto de estudio es la investigación educativa (IE), su evolución histórico social, su epistemología, métodos y condiciones de producción de conocimiento… Como resultado se cuenta con el presente estado de conocimiento, que cuantifica y contextualiza la producción del periodo sobre el tema, resume el conocimiento generado e identifica tendencias sobre los temas abordados y, desde la posición de los autores, perfila cauces de acción que, sin duda, contribuirán al mejoramiento de la actividad investigativa e incidirán positivamente en la educación nacional (p.22)

En cada apartado del texto, subyace un arduo trabajo realizado por los equipos: recabar la información, sistematizarla, analizarla, evaluarla, comentarla y presentar recomendaciones sobre el subtema abordado.

Como ejemplo de la importancia de la información presentada en el libro, destaco la siguiente información, extraída de diferentes capítulos:

•Se hace evidente la diversidad y complejidad de este universo.

•Los trabajos destacan la formación ética de los investigadores y la importancia que tiene el componente axiológico de la investigación educativa, entendido como reflexión crítica sobre los sentidos y valores de ésta. (p.37)

•El financiamiento asignado para la investigación educativa por el Conacyt y las instituciones de educación superior públicas y privadas es mínimo, y según datos preliminares…es alrededor del 2% en relación con los apoyos económicos asignados a otros tipos de investigación. Estos apoyos, además se concentran en las instituciones que cuentan con mejores condiciones humanas y materiales para realizar investigación, lo que repercute en la productividad de cada una y provoca un "efecto Mateo", donde quienes más tienen más reciben. (p.38)

•Las instituciones donde se realiza mayor investigación educativa y, por tanto, en las que existe mayor apoyo y acciones orientadas a su fortalecimiento, son aquellas que por su tamaño tienen un número mayor de investigadores con nombramiento como tal. (p.39)

•En esta década, el número de investigadores educativos se incrementó, especialmente en los estados: en los nueve diagnósticos estatales y seis institucionales, se registraron 1512 investigadores que realizaron 2002 investigaciones… 67.8% se concentra en la zona centro y en Jalisco; la mayoría se ubica en las universidades. La edad promedio es de 49 años, 55% son mujeres, cuentan con posgrado y dedican entre 10 y 15 horas semanales a la investigación (p.41)

•Se requiere promover el desarrollo de investigación básica y la producción de teoría, especialmente en los programas de doctorado relacionados con la educación.

•Se necesita fomentar que los proyectos de investigación en las instituciones, en las diversas instancias de ciencia y tecnología estatales y en los diversos esquemas de financiamiento, incluyan el uso evidente de los resultados de investigación con la mejora educativa y no sólo con la obtención de resultados publicables. (p.49)

•La revisión de la producción sobre los métodos empleados en investigación educativa a lo largo de la década estudiada, permite observar que los más abordados son los cualitativos (hermenéutico, etnográfico, representaciones sociales, análisis político del discurso, biográfico, investigación –acción). (p.66)

Con estos ejemplos, queda de manifiesto la importancia del trabajo de investigación realizado, y de la necesidad de que las Instituciones Educativas del país cuenten en sus bibliotecas con la colección completa; material que, desde mi punto de vista, debería ser consulta obligatoria de todas las universidades que ofrezcan posgrados en el área de educación.

Cabe señalar que la mayoría de los datos proviene de las universidades públicas –aunque en algunos apartados aparece información de las particulares-, por lo cual se establece una tarea de investigación para organismos como la Comisión de Investigación de FIMPES: sistematizar la producción de las universidades particulares relacionada con este ámbito.

Carlos Eduardo Canfield Rivera

Es Doctor en Administración con especialidad en estrategia por el Tecnológico de Monterrey con estudios en la Universidad de North Carolina (Mención Honorífica). Maestro en Finanzas Computacionales por la Universidad de Carnegie Mellon, Maestro en economía aplicada y ciencias de la administración por el Tecnológico de Monterrey con estudios en la Universidad de Pennsylvania.

Cuenta con experiencia profesional de más de 11 años tanto en la industria como en el sector público y más de 20 como profesor-investigador en las universidades Anáhuac, Autónoma Metropolitana, TEC de Monterrey, ITAM y Autónoma de Bucaramanga, en Colombia. Se ha desarrollado como economista corporativo y consultor y cuenta con varias publicaciones académicas tanto a nivel nacional como internacional.

Dr. José Juan Villanueva Sierra

Doctorado en psicología social y antropología de las organizaciones por la Universidad de Salamanca, España. Actualmente se encuentra adscrito como profesor investigador de tiempo completo y coordinador de investigación en la Universidad La Salle Victoria. Sus trabajos de investigación se han centrado en la psicología organizacional (autoeficacia, tecnoestrés, engagement, afectividad en las organizaciones, emprendimiento, entre otros). Sus proyectos de consultoría a nivel municipal y estatal han abordado diversos diagnósticos y propuestas de intervención comunitaria en materia de seguridad pública.

M.A. Sergio Isidro Zúñiga Ramírez.

Maestría en Administración por la Universidad la Salle Victoria. Actualmente se encuentra adscrito como profesor de tiempo parcial en la Universidad Vizcaya de las Américas campus Cd. Victoria. Sus trabajos y línea de investigación se centran en la psicología organizacional positiva. Participó como ponente en el primer encuentro de jóvenes investigadores realizado por el COTACYT (Consejo Tamaulipeco de Ciencia y Tecnología) en el mes de noviembre de 2013.

Dra. Ma. Elizabeth de los Ríos Uriarte

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Doctora en Filosofía por la Universidad Iberoamericana. Maestra en Bioética por la Universidad Anáhuac México Norte. Licenciada en Filosofía por la Universidad Iberoamericana.

Dr. José Alejandro García Galván

Director de Investigación de la Universidad de Tijuana. Obtuvo la licenciatura en Arquitectura por la U.A.B.C. y posteriormente, el grado de Maestro en Ciencias Sociales Aplicadas al Desarrollo Urbano y Regional en la misma institución, con la tesis Modelo alternativo de evaluación del Programa Nacional de Solidaridad: en caso de Mexicali, Baja California. Doctor en Ciencias Sociales Aplicadas con especialidad en Administración Pública y Estudios de Población por El Colegio de la Frontera Norte, A.C. con la Tesis El Federalismo en el marco de las Relaciones Intergubernamentales en materia de Seguridad Pública.

Ha publicado como autor Acciones Institucionales Frente al Fenómeno Migratorios, en “Observatorio Migratorio del Estado de Guanajuato”. COLEF-Gobierno del Estado de Guanajuato. 2007; como Co-coordinador “Diagnóstico sobre migratorio en Baja California”. COLEF-Consejo Estatal de Población (CONEPO) de Baja California, 2007; y Estudios los Monográficos “Hábitat: Estudios en 56 Áreas de Concentración de Pobreza”. SDUOT-SEDESOL. 2005. (Colección de 32 Tomos).

Dra. Rosario Robles Galindo

Docente de las licenciaturas en Psicología y Criminología y Criminalística en la Universidad Benito Juárez G. Realizó sus estudios de licenciatura y posgrado en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla actualmente con Doctorado en Historia. Sus líneas de investigación en las Ciencias Sociales-Humanidades y en las Ciencias de la Salud, están vinculadas con la psicología, la medicina, la psiquiatría, la filosofía, la historia, la antropología, la educación, la tanatología, la bioética, la criminología y la nutrición. Es congresista y ponente nacional e internacional, autora de varios artículos y libros. Le han otorgado premios nacionales y regionales por sus investigaciones en historia de la ciencia y de la medicina. Sus intereses y objetivos profesionales y de investigación la han vinculado desde hace 8 años al Área de la docencia.

Dr. Josman Espinosa Gómez

Doctor en Educación de la 1ª generación de la Universidad Marista, tiene la Licenciatura en Psicología y la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, y actualmente es maestrante en Psicoterapia Integral. Es diplomado por el Instituto de Psicología Integral y Ciencias de la Salud (IPICS) y por el Instituto de Liderazgo Simón de Beauvoir, A.C.

Doctor en Educación de la 1ª generación de la Universidad Marista, tiene la Licenciatura en Psicología y la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, y actualmente es maestrante en Psicoterapia Integral. Es diplomado por el Instituto de Psicología Integral y Ciencias de la Salud (IPICS) y por el Instituto de Liderazgo Simón de Beauvoir, A.C.

Es Docente de Carrera en la Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (UNIVDEP) impartiendo clases en el Posgrado en Educación. Pertenece al área de Investigación y es miembro del Comité de Educación a Distancia, del Comité Editorial del Posgrado y del Claustro Doctoral del mismo.

“La palabra es lo mejor
que se puede encontrar, la
tentativa siempre frustrada
para expresar eso a lo que,
por medio de palabra,
llamamos pensamiento”

José Saramago

Instrucciones para los colaboradores

Se invita a docentes, investigadores y estudiantes de las universidades acreditadas por FIMPES a participar en el próximo número de la Revista de la CIF de FIMPES, bajo los siguientes Criterios de participación para la Revista de la CIF de FIMPES

1. Criterios de formato:

1.1. Todos los textos deberán redactarse en letra Arial, tamaño 12 e interlineado de 1.5.

1.2. Pueden publicarse textos en idiomas español e inglés.

1.3.Todo documento debe de ser enviado en el procesador de palabras, WORD. (2003; 2007), extensión.doc

1.4.Si se requieren imágenes, éstas serán enviadas de manera independiente al documento de Word. Se requiere que tanto diagramas, fotografías, gráficas, tablas o portadas de libro incluyan pie de página, en formato JPG con una resolución no menor a 300 píxeles.

1.5.Cada texto deberá ser acompañado por información del autor, mismo que deberá incluir una descripción no mayor a 50 palabras sobre su grado académico, institución donde labora, y datos académicos que quieran destacarse.

1.6.Las referencias bibliográficas y estilo de citar en el cuerpo del trabajo deberá ceñirse a la APA.

2. Criterios de participación en las diferentes secciones:

2.1.Editorial: se pedirá la colaboración de autoridades universitarias cuyas instituciones pertenezcan a la CIF. Extensión: 2 cuartillas mínimo; 5 como máximo.

2.2.Reportes de investigación: título, resumen, palabras clave, introducción, objetivos, marco teórico, metodología, resultados, conclusiones, bibliografía.

Se recomienda insertar subtítulos para diferenciar cada apartado. Extensión mínima, 10 cuartillas; máxima, 20. Se aceptan reportes de investigaciones en curso.

2.3.Tendencias educativas: los textos se deberán redactar en forma de ensayo, con introducción, desarrollo y conclusión; se recomienda que los temas abordados sea de interés general y la forma de presentar las ideas sea más argumentativa que de opinión. Extensión mínima, 5 cuartillas y máxima de 12.

2.4.Reseñas: se incluirán al menos dos reseñas en cada número; una relativa a un texto relacionado con procesos de investigación; otro, de interés general, relacionado con alguna área de Ciencias Sociales y Humanidades. Cada reseña deberá ser acompañada con los datos completos tanto del responsable como del autor del texto al que se hace referencia. Se recomienda anexar una imagen de la portada del libro, así como sus datos bibliográficos. La extensión mínima es de 3 cuartillas y la máxima, de 10.

2.5.Enlaces: el objetivo de esta sección es difundir convocatorias, eventos, premios, reconocimientos, fotos de congresos y seminarios.

Las propuestas de colaboración deberán enviarse a la Dra. Ana Leticia Gaspar Bojórquez, coordinadora del Programa Permanente de Comunicación de la CIF de FIMPES, a cualquiera de los siguientes correos electrónicos:

al.gaspar@univa.mx
roberto.verduzco@univa.mx

DIRECTORIO

Dr. Juan de la Borbolla Rivero
Rector de la Universidad Panamericana Guadalajara
Presidente de la FIMPES

Pbro. Lic. Francisco Ramírez Yáñez
Rector de la Universidad del Valle de Atemajac
Coordinador Ejecutivo de la Comisión de Investigación de la FIMPES

Dra. Ana Leticia Gaspar Bojórquez
Coordinadora de Investigación Institucional del Sistema de la Universidad del Valle de Atemajac / Asistente de la Coordinación Ejecutiva de la CIF

Lic. Roberto Arturo Verduzco Free
Coordinador Editorial

Rosa María Castillo Varas
Diseño

REVISTA DE LA COMISIÓN DE INVESTIGACIÓN

FIMPES

NUEVA ÉPOCA

Año 3 - No. 4

FIMPES

Comisión de Investigación
FIMPES