



Vida cotidiana y multidisciplinariedad

Miradas diversas a la vida cotidiana desde la historia,
el trabajo, la educación y la literatura.

Coordinadores

Oliva Solís Hernández
María Edita Solís Hernández
Marco Antonio Carrillo Pacheco

Autores

Oliva Solís Hernández
Mayra Lizzete Vidales Quintero
Norma Gutiérrez Hernández
Adriana Meza Calleja
Rolando Javier Salinas García
Marja Teresita González Juárez
Candi Uribe Pineda
Júpiter Ramos Esquivel
Marco Antonio Carrillo Pacheco

Gabriela Calderón Guerrero
María Edita Solís Hernández
Mariel Gudiño Rivas
Anabel Ávila Gutiérrez
Miriam Herrera-Aguilar
Laura María Ramírez Mejía
Silvia Ruiz Tresgallo
Marco Aurelio Ángel Lara

**VIDA COTIDIANA Y MULTIDISCIPLINARIEDAD
MIRADAS DIVERSAS A LA VIDA COTIDIANA DESDE LA HISTORIA,
EL TRABAJO, LA EDUCACIÓN Y LA LITERATURA**

**Oliva Solís Hernández, Edita Solís Hernández,
Marco Antonio Carrillo Pacheco**

(Coordinadores)

DIRECTORIO

CONSEJO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA DEL ESTADO DE QUERÉTARO

Francisco Domínguez Servién
Gobernador Constitucional del Estado de Querétaro

José Alfredo Botello Montes
Secretario de Educación del Poder Ejecutivo

Raúl Iturralde Olvera
Director General

Mauricio Palomino Hernández
Secretario Técnico

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

Teresa García Gasca
Rectora

Aurelio Domínguez González
Secretario Académico

Rolando Javier Salinas García
Director de la Facultad de Psicología

Marcela Ávila Eggleton
Directora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

**VIDA COTIDIANA Y MULTIDISCIPLINARIEDAD
MIRADAS DIVERSAS A LA VIDA COTIDIANA DESDE LA HISTORIA,
EL TRABAJO, LA EDUCACIÓN Y LA LITERATURA**

Vida Cotidiana y Multidisciplinariedad. Miradas diversas a la vida cotidiana desde la historia, el trabajo, la educación y la literatura / Oliva Solís Hernández (coordinadora); Marco Antonio Carrillo Pacheco (coordinador); Edita Solís Hernández (coordinadora); Solís Hernández, Oliva (autora) Viales Quintero Mayra Lizzete (autora); Gutiérrez Hernández Norma (autora); Meza Calleja Adriana (autora); Salinas García, Rolando Javier (autor); González Juárez, Marja Teresita (autora); Uribe Pineda, Candi (autora); Ramos Esquivel Júpiter (autor); Carrillo Pacheco, Marco Antonio (autor); Calderón Guerrero, Gabriela (autora); María Edita Solís Hernández (autora); Gudiño Rivas Mariel (autora); Ávila Gutiérrez Anabel (autora); Herrera Aguilar Miriam (autora); Ramírez Mejía Laura María (autora); Ruiz Tresgallo Silvia (autora); Ángel Lara Marco Aurelio (autor).

313 p.

Diseño de portada: Gabriela Jiménez Montoya

Primera edición 2018

CONCYTEQ

Pasteur Sur núm. 36, Centro Histórico
Santiago de Querétaro, Qro. C P 76000
Tel. (442) 212 7266
www.concyteq.edu.mx

ISBN (edición digital): 978-607-7710-43-1

ISBN (edición impresa): 978-607-7710-44-8

Impreso en México. *Printed in Mexico*

Este libro ha sido arbitrado por los cuerpos académicos “Modernidad, Desarrollo y Región”, y “Trabajo, Cultura y Región”, en sesión conjunta realizada en el primer semestre de 2018. También se sometió al sistema de dictaminación a doble ciego por especialistas en la materia.

En ambos casos, el dictamen fue favorable.

ÍNDICE GENERAL

Agradecimientos	i
Presentación	iii
Introducción	v

PRIMERA PARTE. HISTORIA Y VIDA COTIDIANA

Nota previa	1
CAPÍTULO 1. Entre lo divino y lo profano: la vida cotidiana en el claustro	4
<i>Oliva Solís Hernández</i>	
CAPÍTULO 2. Las sinaloenses durante la revolución: cotidianidad y cambio social	21
<i>Mayra Lizzete Vidales Quintero</i>	
CAPÍTULO 3. Maestras zacatecanas: una mirada a su cotidianidad a finales del siglo XIX y principios del XX	46
<i>Norma Gutiérrez Hernández</i>	

SEGUNDA PARTE. TRABAJO Y VIDA COTIDIANA

Nota previa	68
CAPÍTULO 4. Sentido del trabajo en el ambulante: trabajo y vida cotidiana en personas adultas mayores ...	71
<i>Adriana Meza Calleja</i>	

CAPÍTULO 5. (Re)localización industrial, comunidad e impactos socioterritoriales 100
Rolando Javier Salinas García; Marja Teresita González Juárez

CAPÍTULO 6. Ciudadanía laboral: vida cotidiana, precariedad y trabajo 120
Candi Uribe Pineda

CAPÍTULO 7. Estrategias y prácticas cotidianas ante la flexibilidad laboral: un estudio con personal de una empresa de la industria electrónica de Jalisco 144
Júpiter Ramos Esquivel

CAPÍTULO 8. Vida cotidiana e inmigración indocumentada. Apuntes para su estudio 171
Marco Antonio Carrillo Pacheco; Gabriela Calderón Guerrero

TERCERA PARTE. EDUCACIÓN Y VIDA COTIDIANA

Nota previa 197

Capítulo 9. Etnografía de lo cotidiano: la enseñanza de la sociología. Estudio de caso en la FCPyS 201
María Edita Solís Hernández; Mariel Gudiño Rivas

CAPÍTULO 10. La Reforma y las TIC's en la cotidianidad de la educación media superior: en busca de la calidad . 221
Anabel Ávila Gutiérrez; Miriam Herrera-Aguilar

CAPÍTULO 11. Los jóvenes mexicanos y los espacios cotidianos para desarrollar la participación en la escuela 244
Laura María Ramírez Mejía

CUARTA PARTE. LITERATURA Y VIDA COTIDIANA

Nota previa 267

CAPÍTULO 12. Cuerpos que (no) importan:
Cotidianidad, género y violencia en 2666 de Roberto
Bolaño 269
Silvia Ruiz Tresgallo

CAPÍTULO 13. Notas desde la escritura creativa en la
construcción de la realidad cotidiana en dos géneros
de la literatura testimonial (la memoria literaria y el
ensayo narrativo). 287
Marco Aurelio Ángel Lara

Sobre las y los autores 294

AGRADECIMIENTOS

La generación de nuevo conocimiento y la posibilidad de compartirlo para difundir los hallazgos y promover nuevas líneas de investigación, plantear debates y fortalecer los planteamientos de las ciencias sociales, son motivaciones esenciales de quienes nos dedicamos a la investigación social.

Quienes lo hacemos estamos convencidos de sus contribuciones porque están perfiladas en un doble sentido; por un lado, se investiga para brindar alternativas de solución a las demandas y necesidades generales de la población; en segundo término, toda investigación tiene el compromiso académico de mantener vivas a las ciencias sociales y de consolidar sus postulados teóricos y metodológicos.

Mucho del trabajo que desarrollamos no podría existir sin la participación de otros. En este sentido, queremos agradecer a las personas y las instituciones que han hecho posible que este libro esté hoy en sus manos.

En primer lugar, queremos agradecer a la Universidad Autónoma de Querétaro, nuestra casa de estudio, el permitirnos laborar, investigar y compartir, con nuestros estudiantes, compañeros y público en general, aquello que hacemos de forma cotidiana. Agradecemos fundamentalmente a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y a la Facultad de Psicología, espacios donde laboramos y a los que están adscritos los cuerpos convocantes a este seminario.

Agradecemos también al Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Querétaro (CONCYTEQ) el apoyo brindado para la edición del trabajo. Sin su consideración, esfuerzos como éste serían más difíciles de concretar.

Agradecemos a todos los investigadores e investigadoras que respondieron al llamado para formar parte de este ejercicio, así

como a sus respectivas universidades por permitirles dedicar un espacio de su tiempo para compartir y debatir con nosotros.

Agradecemos finalmente a todos los posibles lectores pues son la parte más importante de esta red de trabajo. Sin un lector, todos los esfuerzos previos son en vano.

Oliva, Edita y Marco
Coordinadores

PRESENTACIÓN

Como parte de las actividades que realizan los cuerpos académicos está la construcción de espacios para reflexionar sobre diversos aspectos de la realidad social. Esos espacios se han constituido en foros donde se presentan y discuten avances, resultados o propuestas de investigación. Contribuir en la continuidad y expansión de dichos espacios, es un desafío académico en tanto que alienta la continuación de los esfuerzos individuales y colectivos, realizados por quienes participan en ellos.

El libro que hoy ponemos en sus manos es uno de los resultados de los seminarios que el Cuerpo Académico Modernidad, Desarrollo y Región, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y el Cuerpo Académico Trabajo, Cultura y Región, de la Facultad de Psicología, ambos de la Universidad Autónoma de Querétaro, han compartido.

En este caso, se discutió al interior de los cuerpos cuál podría ser un tópico que lograra conjuntar las diversas miradas disciplinares y teóricas desde donde investigan sus miembros. La discusión nos llevó al acuerdo de proponer la temática de la Vida Cotidiana como una categoría alrededor de la cual se podría trabajar.

Con este objetivo en mente, se laboró durante cerca de un año para presentar los resultados de la investigación al finalizar el año 2015. Se invitó también a participar en este ejercicio a otros (as) investigadores (as) quienes, desde sus espacios, podrían contribuir también con la discusión, con el ánimo de encontrar semejanzas o diferencias espacio-temporales y con ello contribuir a la complejización de los fenómenos analizados.

Después de la realización del seminario, las investigaciones fueron enriquecidas con los comentarios y sugerencias que se

recibieron por parte de expertos en los temas para, finalmente, presentarse al público interesado.

El seminario se organizó y desarrolló en cuatro grandes apartados: Historia, Trabajo, Educación y Literatura. Cada uno de estos apartados disciplinares estuvo coordinado por un responsable, quien giró las invitaciones a los participantes, conjuntó los trabajos e hizo las presentaciones que anteceden a cada uno de los apartados que integran el libro.

Esperamos que las investigaciones aquí reunidas resulten atractivas, no sólo para el especialista sino para el público en general pues aportan una serie de datos y propuestas para revalorar una serie de aspectos que por cercanos pasan desapercibidos para nosotros: la cotidianidad.

Oliva, Edita y Marco

(Coordinadores)

Centro Universitario Cerro de las Campanas, marzo de 2018

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, diversas disciplinas se han interesado por el estudio de la vida cotidiana. Este interés surgió relativamente tarde en el horizonte académico si lo comparamos con otras formas de acercarse a la realidad que hunden sus raíces en el mundo clásico, sin embargo, no por ello han dejado de aportar nuevas miradas a sus respectivos campos partiendo de los nuevos objetos que se construyen y derivan de eso que llamamos “vida cotidiana”.

La discusión sobre aquello a lo que llamamos vida cotidiana tiene ya una larga historia. Norbert Elías, en su texto “Apuntes sobre el concepto de lo cotidiano” (1998) ha señalado ya algunos de los problemas a los que nos enfrentamos quienes pretendemos estudiar la vida cotidiana. En su análisis, Elías se desliga de los que lo ubican como un precursor de los estudios sobre la vida cotidiana, al tiempo que crítica a quienes usan el concepto sin una reflexión teórica que les permita anclar sus estudios. Elías añade la necesidad de delimitar el sentido del concepto, pues se tiende a utilizar incluso en sentidos opuestos. Propone entonces que quienes quieran dedicarse a este tipo de estudios consideren dos cuestiones: considerar lo cotidiano como un hecho social y cuestionar la “universalidad” de lo cotidiano.

A estos planteamientos de alguna manera dan respuesta las propuestas de otros pensadores y pensadoras activas durante el siglo XX. La reflexión sobre la vida cotidiana tiene sus raíces en una postura crítica frente a la idea de pensamiento científico que comenzó a consolidarse a finales del siglo XIX y comienzos del XX. Según lo referido por Heller (1987), lo que le llevó a proponer la vida cotidiana como objeto de reflexión filosófica fue el papel que se le asignó dentro del pensamiento científico: un papel nulo. A la cotidianidad se le relegó, se le expulsó del pensamiento filosófico, centrando su estudio en lo abstracto, lo técnico, lo preciso, regular y racional. Frente a esta expulsión, habría que recuperar al hombre “natural” en su entorno, en su particularidad.

Desde la Sociología, Agnes Heller (1987) polemiza con otros teóricos para devolver la dignidad y validez a un campo suprimido. Para Heller, el estudio de la vida cotidiana supone dos niveles: la personalidad de la persona, única y particular y el mundo de las objetivaciones (constituido, a su vez, por distintos niveles: el lenguaje, los hábitos y el uso de los objetos), considerado como la base de otros niveles de objetivaciones. La vida cotidiana, dice Heller (1987:19), es

... el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social.

No obstante, pese a que la vida cotidiana es el supuesto para la existencia de lo social, no es igual para todos. Dice Heller, poniendo un ejemplo, que todos necesitan dormir, pero nadie duerme de la misma manera. El ejemplo le sirve para mostrar cómo, aún las funciones naturales tienen un componente socio-cultural, lo que permite pensar la realidad social en diversos niveles que se suponen unos a otros, lo cual sirve a su vez para explicar cómo el sujeto particular, que nace en un mundo existente e independiente de él, puede convertirse en un sujeto genérico.

Heller a su vez, abreva de diversas fuentes teóricas y filosóficas, sintetizando de manera muy original sus aportaciones para construir una visión propia. Vemos así en su *Sociología de la vida cotidiana* cómo discute con Hegel y Heidegger y recupera a Lukács, Lefebvre, Marx y Husserl, teóricos que servirán de base para posteriores aportaciones de otros investigadores sobre la vida cotidiana.

Goffman (2001), en *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, propone estudiar la manera en que las personas se presentan ante los otros en diversos espacios de forma corriente. El autor utiliza una analogía señalando que la manera en que nos presentamos semeja una representación teatral. La analogía, que presenta algunos problemas, sirve para explicar las interacciones que suceden entre un actor y un espectador, relación sin la cual no podrían entenderse ni significarse las acciones en la vida cotidiana.

Simmel, por su parte, abona a los estudios de la vida cotidiana al centrar la mirada de los estudios sociales no sobre las

grandes instituciones o los procesos macro, sino sobre los individuos y lo micro social, lo ínfimo, celular. Habría que volver la mirada sobre las interacciones que realizan los individuos cada día y centrar la atención en el proceso de socialización, pues es ahí donde se adquieren los elementos necesarios para dar sentido a las acciones. La realidad no es algo que esté ya dado, sino un acaecer producto del hacer conjunto de los individuos que viven y conviven en lo que se ha denominado sociedad (Wilkis y Berger, 2005).

La Comunicación también ha abrevado del estudio de la vida cotidiana. Siguiendo los postulados de la Sociología Fenomenológica (Schütz en Rizo, 2006) y las aportaciones de los autores anteriormente señalados, destacan el papel que tienen las interacciones como parte de un proceso de comunicación, el cual tiene su significación en la vida cotidiana, de tal forma que la comunicación construye y es construida en ella.

La Antropología, por su parte, también ha incursionado en el campo de la vida cotidiana. Desde ahí, los usos, las costumbres, las interacciones, las actividades realizadas día a día, el cuerpo, se insertan como objetos de estudio. Pero su ámbito no se queda sólo en la materialidad y objetividad pues incluye también el plano simbólico que permite significar y resignificar lo material y lo actitudinal. Para la antropología, como para otras disciplinas, la vida cotidiana es un corte horizontal de su quehacer disciplinario que atraviesa transversalmente los mundos de vida, devolviendo su complejidad a una realidad que es forzada a una visión reduccionista, orillada a la simplicidad, a la linealidad.

El estudio de la vida cotidiana, dice Salvador (2008), permite darnos cuenta cómo lo instituido nos constituye, pero al mismo tiempo, permite ver cómo nos liberamos de lo instituido y lo transformamos. El estudio de la vida cotidiana, de forma dialéctica, obliga a considerar la dimensión histórica pues nada permanece estático, de alguna manera, los sujetos que actúan transforman la realidad, brindándole nuevas posibilidades.

En México ha sido Pilar Gonzalbo Aizpuru quien más ha contribuido al estudio de la vida cotidiana. Su *Introducción a la vida cotidiana* (2006) y luego su coordinación de la *Historia de la Vida Cotidiana en México* (2004), publicada en cinco tomos, han

mostrado la enorme riqueza que brinda el estudio de la cotidianidad. Las múltiples posibilidades derivan no sólo de la nueva forma de pensar la Historia, en lo que se ha denominado la Historia Cultural, sino en el enfoque que se ha dado a lo que precisamente por cotidiano parece trivial o anodino. Estudiar la vida cotidiana obliga a pensar todas las manifestaciones del hacer y del pensar del hombre de forma crítica. Dice Gonzalbo (2006:19)

...es recomendable poner en duda la vigencia real de todos los principios aceptados, las leyes promulgadas o los criterios morales impuestos, aunque obviamente tendremos que partir de ellos; pero partir no de la aceptación, sino de la discusión.

Esta advertencia es fundamental pues se trata de partir del análisis de lo rutinario, de lo que se hace todos los días, develar las ideas que sustentan esas rutinas para comprender el sentido de las acciones. Pero añade Gonzalbo, la vida cotidiana no es sólo lo que se repite como algo “normal”. La vida cotidiana incluye también lo extraordinario, lo que está fuera de la “normalidad”. Y ubicar estos episodios puede ser incluso más rico que lo que transcurre en forma lineal porque en ellos podemos ver cómo el ser humano reacciona y acciona para hacer frente a estos momentos. Dice Gonzalbo (2004:12)

Incluso en condiciones excepcionales de opresión, encierro, incertidumbre o violencia extrema, los individuos restablecen pronto alguna forma de cotidianidad, un comportamiento que les permita resolver continuamente los problemas de supervivencia y de mantenimiento de su identidad.

Así pues, la vida cotidiana incluye todas aquellas manifestaciones del ser humano que van desde la satisfacción de los requerimientos biológicos del cuerpo hasta los del espíritu, de lo material a lo abstracto. La cotidianidad entonces engloba las dimensiones tradicionales con las que se estudia lo social, lo económico o lo político, lo público y lo privado, lo ordinario y lo

extraordinario, lo natural y lo sobrenatural, todo tiene cabida dentro de esta forma de abordarnos como humanos.

Estudiar la vida cotidiana, desde diversas miradas disciplinares, permite evidenciar la complejidad de una realidad social que no está dada (aún incluso en la Historia, donde se asume que los hechos están ya consumados) sino dándose, significándose y resignificándose. La mirada compleja sobre la vida cotidiana permite distinguir aristas que abren nuevas líneas de investigación: las subjetividades, las identidades, los procesos de adaptación, los impactos de la migración, de la globalización, del cambio macro a nivel micro, entre otros aspectos plausibles de ser considerados. Sin embargo, habría que destacar que todas estas aristas deben estar permeadas por la importancia de poner de relieve los procesos de interacción y lo simbólico pues de lo contrario caeríamos en la idea de que el mundo ya está dado.

Siguiendo estas ideas, como parte del seminario, se propuso reflexionar sobre la vida cotidiana en diversos ámbitos y a través de los cuales podíamos mirar(nos) [en] el acontecer diario. Intentamos tomar en consideración los supuestos teóricos desarrollados por quienes nos han precedido para no caer en el error que enfatiza Elías: investigaciones puramente empíricas sin sustento teórico o investigaciones teóricas sin sustento empírico que terminan siendo elaboraciones de ideas dogmáticas preconcebidas (1998).

Para Lindón (2004:41): “la trama de un día contiene fragmentos de la historia del mundo o de la sociedad”, de manera que si queremos conocer esa historia, debemos estudiar el día a día de hombres y mujeres, trabajadores: obreros o prestadores de servicios, dentro del mundo del claustro o la fábrica, dentro de la realidad “real” o la ficción. Así pues, intentamos estudiar ese día a día, en lo ordinario-rutinario o en lo extraordinario, buscando en todo momento dar cuenta de las significaciones que los actores construyen sobre sus actos.

No reseñaremos aquí los trabajos que integran la obra pues ya se hará lo propio en las presentaciones que anteceden a cada uno de los apartados que la integran. Sólo queremos resaltar la intención original cuando se pensó el ejercicio: recuperar la cotidianidad en los diversos espacios (reales o ficcionales) en los

que transcurre nuestra vida (presente o pasada) para tratar de entender(nos).

El trabajo está estructurado en cuatro apartados: Historia y Vida Cotidiana, Trabajo y Vida Cotidiana, Educación y Vida Cotidiana y Literatura y Vida Cotidiana. Cada apartado, a su vez, está integrado por diversos trabajos que muestran, en distintos espacios y tiempos, cómo los humanos resolvemos las diversas situaciones que se nos presentan en el día a día.

Referencias bibliográficas

- Elías, N. (1998), Apuntes sobre el concepto de lo cotidiano, en Weiler, Vera, (Comp. & Trad.), La civilización de los padres y otros ensayos. Bogotá, DC, Grupo Editorial Norma, disponible en: <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1K70ZXTZS-19XT61B-2R4>, consultado el 19 de febrero de 2018.
- Gonzalbo, P. (2004), (Dirección), Historia de la vida cotidiana en México, México, El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica, 5 tomos.
- Gonzalbo, P. (2006), Introducción a la historia de la vida cotidiana, México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- Goffman, Erving (2001), La presentación de la persona en la vida cotidiana, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Heller, Agnes (1987), Sociología de la vida cotidiana, Barcelona: Ediciones Península, segunda edición.
- Lindón, Alicia (2004), Las huellas de Lefebvre sobre la vida cotidiana. Veredas. Revista de pensamiento sociológico, 4(8), pp. 39-60.
- Juan, Salvador (2008) Un enfoque socio-antropológico sobre la vida cotidiana: automatismos, rutinas y elecciones. En Espacio Abierto, vol. 17, núm. 3, julio-septiembre, 2008, pp. 431-454, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

- Rizo, Marta (2009) Sociología fenomenológica y comunicología: Sociología Fenomenológica y sus aportes a la comunicación interpersonal y mediática. En Revista Fronteiras – estudos midiáticos, 11(1), pp. 25-32, janeiro/abril 2009.
- Rizo, Marta (2006) George Simmel, Sociabilidad e Interacción. En Cinta Moebio 27, pp. 43-60 Chile, Universidad de Chile, disponible en: www.moebio.uchile.cl/27/rizo.html, consultado el 2 de febrero de 2018.
- Wilkis, Ariel y Matías, Berger (2005), La relación individuo-sociedad: una aproximación desde la Sociología de Georg Simmel. En Athenea Digital, núm. 7, pp. 77-86, (primavera 2005), disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34169/34008>, consultado el 1 de febrero de 2018.

PRIMERA PARTE
HISTORIA Y VIDA COTIDIANA

NOTA PREVIA

En este apartado se aborda la relación entre la vida cotidiana y la historia. Diversos autores han señalado ya que la vida cotidiana no puede ser estudiada fuera de la historia, es decir, fuera de la dimensión espacio-temporal y que es precisamente esta historicidad la que nos permite ir dando cuenta de los cambios y las continuidades, de las diferencias entre grupos, individuos o comunidades que comparten ya sea el mismo espacio o el mismo tiempo pero no necesariamente las mismas actividades pues sus procesos de socialización, ideas del mundo, condiciones de género y otros aspectos, les hacen pensar y actuar de forma diferente.

Atendiendo a la idea de que historiar lo cotidiano es importante porque implica revalorar aspectos no considerados o que habían pasado desapercibidos, por ello nos hemos propuesto dar cuenta de cómo diversos grupos de mujeres, en diferentes temporalidades y espacios, han vivido su vida cotidiana. No abordamos aquí la parte íntima o en relación con lo que pudo haber significado su vida pues las fuentes no nos lo permiten. Abordamos más bien de forma descriptiva cómo esas mujeres organizaron sus vidas, cuáles fueron los problemas que enfrentaron y algunas estrategias utilizadas para resolver las complejas circunstancias que la vida les presentaba.

Integramos este apartado con tres investigaciones, el primero ubicado en la ciudad de Querétaro durante el siglo XVIII y los dos restantes a finales del siglo XIX y comienzos del XX, ambos en el norte del país: uno en Sinaloa y el otro en Zacatecas.

Si bien los tres trabajos tienen como actrices principales a las mujeres, existen algunas diferencias, debido no sólo a la espacialidad o temporalidad, sino por la actividad a la que se

dedican. El trabajo sobre Querétaro recupera la vida cotidiana (como lo establecen las Constituciones) de un grupo de beatas que viven en el Real Colegio Beaterio de Santa Rosa de Viterbo. Hacemos la aclaración de que se sigue la propuesta de las Constituciones porque, seguramente, en la vida real hubo desviaciones, rupturas, negociaciones, que las fuentes no nos permiten ver pero podemos evidenciarlas desde otras miradas, tales como el desajuste ocasionado por las averiguaciones del Tribunal de la Santa Inquisición derivadas de la denuncia de solicitación hecha contra un sacerdote confesor.

El otro grupo es el de las maestras, el cual fue creciendo numéricamente al finalizar el siglo XIX. Su crecimiento, según lo muestran las investigaciones, estuvo vinculado tanto a la política pública de mejorar la instrucción básica, como a la condición de género que relacionaba a las mujeres y a la docencia como parte de la misma actividad natural.

Los trabajos muestran cómo la cotidianidad reproduce a la sociedad. Las actividades de la docencia y de la oración y el alejamiento del mundo son altamente apreciadas pues suponen es el camino por el cual las mujeres alcanzarán su salvación. Sin embargo, estas actividades están insertas dentro de un orden, el cual vigila y castiga. El control se torna parte importante de la vida diaria y son las instituciones, tanto la familia como la iglesia o el Estado, las que se encargan de verificarlo.

Maestras y beatas están sujetas a normas de cumplimiento obligatorio, forzado. Están atadas al escrutinio permanente de la mirada social y a la censura interna proveniente de la idea de faltar al ideal. Mirada y culpa se hermanan para disciplinar y hacer que las mujeres se conduzcan por el camino ideal. La disciplina implica trabajo, obediencia, sometimiento, ya sea a la autoridad (padre, esposo, inspector, confesor, obispo, etc.) o a sí misma porque se pretende doblegar la voluntad y asumir los dictados del otro como propios.

Pero la cotidianidad no está exenta de conflictos. Las luchas por los despidos injustificados, los bajos salarios, la falta de ellos, el

reconocimiento, el derecho a la asociación, son elementos comunes tanto en beatas como en maestras. Estas luchas demuestran, por un lado, la falta de valoración de las mujeres hacia sus personas, sus saberes y sus potencialidades y el temor de las instituciones a su acción colectiva, por el otro. Así, cuando las maestras se agrupan para defender sus derechos, son los varones quienes las encabezan: ellos negocian, ellos deciden; cuando las beatas gestionan, son los patronos los que interceden.

La vida cotidiana de estas mujeres transcurre, según nos lo revelan los trabajos aquí presentados, en espacios feminizados. Escuela y beaterio son lugares para las mujeres, pero no cualquiera, de preferencia, mujeres solteras o viudas. Las casadas no son deseables porque “el que a dos amos sirve, con uno queda mal” y ser beata o ser maestra implica la donación de sí, el servicio al otro, que no al marido.

Finalmente, los trabajos en comento evidencian otro elemento en común a estas mujeres: la penuria. La pobreza tiene rostro de mujer, hoy y ayer así ha sido; maestras y beatas vivieron una existencia signada por la precariedad. Por ser mujeres, las maestras recibían un salario menor o simplemente no lo recibían. Por ser beatas, se asume que Dios proveerá y que bien pueden vivir de la caridad. No por ello estas mujeres dejaron de trabajar. El trabajo era arduo, todo el día todos los días, pero la recompensa poca y la valoración menor aunque simbólicamente muy reconocida. Paradojas de la vida.

Acerquémonos pues a ver cómo maestras y beatas vivieron una parte de sus vidas cotidianas.

CAPÍTULO 1

ENTRE LO DIVINO Y LO PROFANO: LA VIDA COTIDIANA EN EL CLAUSTRO

Oliva Solís Hernández

Hasta hace algunos años, pocos si consideramos el largo devenir de la historia, la forma tradicional de dar cuenta del pasado se centraba en rememorar las grandes hazañas llevadas a cabo por hombres sobresalientes. Resultado de esta visión, la historia que se escribía recuperaba lo político o económico, masculino fundamentalmente, y dejaba de lado a otros actores ubicados en contextos diferentes. Al finalizar el siglo XIX y, sobre todo, en las primeras décadas del siglo XX, la forma de escribir la historia sufrió un cambio, centrando su interés en la recuperación de individuos comunes, en lo que acontece día a día. Esta nueva historia, también llamada historia cultural, pone el énfasis no en los hechos en sí mismos, sino en los procesos socio-culturales que, como dijo Voltaire, pudieran ayudar a dar cuenta del “espíritu de una época”.

Huizinga (2001), considerado como uno de los iniciadores de esta corriente, declaraba que el principal objetivo del historiador cultural era retratar patrones de cultura, es decir, describir los pensamientos y los sentimientos propios de una época.

El desarrollo de la historia cultural permitió el surgimiento de nuevos objetos de estudio, como la sexualidad, la locura o la vida cotidiana. Según Pilar Gonzalbo (2009:15), la vida cotidiana

...se refiere a la evolución de las formas culturales creadas por los hombres en

sociedad para satisfacer sus necesidades materiales, afectivas y espirituales. Su objeto de estudio son los procesos de creación y desintegración de hábitos, de adaptación a circunstancias cambiantes y de adecuación de prácticas y creencias.

No obstante, la vida cotidiana nos es tan familiar, tan normal, que regularmente pasa inadvertida. La rutina se vuelve tan mecánica que termina por impedirnos ver y pensar en lo que se hace. En este sentido, las rutinas son objeto de estudio de la vida cotidiana. Pero no sólo ellas, también lo son lo extraordinario, lo que rompe la rutina, lo que por extraño nos permite hacer un alto y recuperar el sentido de las acciones.

Siguiendo los supuestos anteriores, en este trabajo nos proponemos acercarnos a la interpretación de la vida cotidiana al interior de un beaterio en la ciudad de Querétaro a finales del siglo XVII y principios del XVIII. El reto resulta interesante pues intenta recuperar no sólo un aspecto de la historia poco valorado, sino también a un grupo de mujeres que durante siglos estuvieron ausentes de la historia, pues si bien se habla del Colegio Beaterio de Santa Rosa de Viterbo, el protagonista es el edificio, sus obras, estilo, su hermosura, patrocinadores, su constructor, su legado, y casi nunca sus mujeres, quienes siguiendo un ideal de vida, le dieron origen y sentido. Así pues, las actrices de este relato serán las mujeres, algunas veces como colectividad y otras con nombres propios, ello según nos lo vayan permitiendo las fuentes.

¿Sobre qué versará esta historia? Son cotidianas las necesidades fisiológicas, las rutinas horarias de aseo y alimentación, el trabajo, el rezo, el sueño y la vigilia, entre otras actividades. Pero no están marcadas por la invariabilidad, también reciben influencia de los cambios sociales y por eso evolucionan.

Empero, para dar cuenta de la vida cotidiana, es necesario situar a las protagonistas dentro de un contexto. Todo hombre o mujer al nacer se encuentra en un mundo ya existente, independiente de él (Heller, 1998). Este mundo ya está “construido”

y aquí debe de dar cuenta de su capacidad vital. El hombre y la mujer nacen en condiciones sociales concretas, en sistemas concretos de expectativas, dentro del marco de las instituciones. Por ello, debe aprender a aprovechar los sistemas de usos y expectativas dentro de esas instituciones (familia, estado, iglesia), aprender a usar las cosas, conservarse exactamente en el modo necesario y posible en una época determinada en el ámbito de un estrato social dado.

Por lo tanto, la reproducción del hombre particular es siempre reproducción de un hombre histórico, de un particular en un mundo concreto, es decir, estas beatas se ubican dentro de un contexto social donde se ha construido no sólo un deber ser para las mujeres, sino uno en especial para aquellas mujeres que quieren consagrarse a Dios. De lo anterior deriva una situación: las beatas deben adecuar sus prácticas cotidianas al modelo social establecido y su aspiración única es alcanzarlo, en este caso, el modelo es el de la santidad.

Una de las cuestiones planteadas por el historiador al iniciar una investigación de vida cotidiana es la dificultad de localizar fuentes adecuadas. Para indagar sobre ella no escasean las fuentes, al contrario, no hay una sola fuente para cada tema ni un documento o serie documental que tan solo pueda responder a un único tipo de preguntas. Las fuentes responderán según el tipo de preguntas que se les formulen. Para la investigación, las fuentes de las que nos nutriremos serán dos fundamentalmente: la Crónica del Real Colegio Beaterio de Santa Rosa de Viterbo, escrita por la hermana colegiala María de Jesús en 1730 y las Constituciones o reglas de vida escritas por las propias beatas, siguiendo modelos ya preestablecidos, y aprobados por el Dr. Don Manuel Rubio Salinas, Arzobispo de México, en el año de 1752. Las fuentes nos dan cuenta de la rutina, del deber ser de todos los días, así como de las ideas que inspiraban sus acciones y le daban sentido a la existencia.

Los contextos son siempre imprescindibles para explicar las situaciones para armar e interpretar un cuadro local o regional. La

contextualización muestra que no es lo esencial el detalle de las vidas de personas concretas sino el conjunto de una mirada más amplia y más profunda sobre las situaciones y las relaciones sociales. Partiendo de este supuesto, una primera parte del trabajo pretende servir de contexto para ubicar, dentro de un marco social y valorativo, un estilo de vida: el de beata. En un segundo apartado se dará cuenta del surgimiento del beaterio para que, en el tercero, podamos mostrar la cotidianidad en su interior, con sus alegrías y tristezas, sus sufrimientos y expectativas. Finalmente, cerraremos el trabajo con algunas conclusiones.

Ser mujer, ser beata

En la actualidad decirle a una mujer que es una beata puede sonar casi a ofensa, sin embargo, en el siglo XVIII, era un halago pues representaba un estilo de vida de mortificación y sufrimiento a través del cual se ganaba un espacio en el cielo.

La tradición occidental católica estableció para las mujeres dos modelos ideales de vida: el de la Virgen María o el de Magdalena. El primero, era el deseable pues en él se conjuntaban dos aspiraciones: la virginidad y la maternidad. Según San Pablo, en el camino de la santidad, a la cual estamos llamados todos, la renuncia a la carne es el máximo ofrecimiento que se puede hacer a Dios, sin embargo, como ya el mismo Jesús lo había reconocido, “el espíritu está presto, pero la carne es débil”. Atendiendo a esta condición, se recomienda la castidad, pero si no se puede luchar contra la tentación, está la opción del matrimonio. La sexualidad encuentra en el matrimonio la vía para la santificación de algo que, por su naturaleza, es pecaminoso. Producto del acto sexual nacen los hijos, quienes son fuente de gozo y tristeza. Y es en los hijos donde la madre encontrará su camino de salvación. Así, sus pecados, faltas y debilidades se santifican en la donación de sí al otro.

El segundo modelo, el de Magdalena, es el indeseable. Magdalena es la evidencia misma de la fragilidad de la carne de la mujer, pero también lo es de la capacidad de arrepentirse y, con sus lágrimas, alcanzar la salvación.

En ambos modelos, la mujer, por su naturaleza, aparece ligada al pecado, pero por la gracia de Dios, puede salvarse. Para ello, debe ofrendarse y lo mejor es ofrendarse toda ella a Dios para convertirse en su esposa.

La adopción del estado religioso, sobre todo a partir del siglo XIII, se convirtió en la vía más socorrida para alcanzar la salvación. Sin embargo, no era deseable ni posible que todas las mujeres se retiraran del mundo pues debían cumplir una serie de funciones sociales primordiales: reproducir la especie y con ella los linajes y socorrer a sus familias y de esa manera honrar a sus padres. Adoptar el estado religioso además imponía una carga económica muy pesada que no todas podían soportar. Adquirir estado (fuera el del matrimonio o el de la vida religiosa) representaba para las familias una carga pues había que dar una dote. La dotación era simbólicamente importante porque daba cuenta de la riqueza de las familias. Sin embargo, aquellas mujeres pobres que no podían ser dotadas estaban condenadas, en muchas ocasiones, a la soltería o a la prostitución pues no eran deseables al no aportar nada al matrimonio o al convento, convirtiéndose más bien en una pesada carga pues había que mantenerlas.

La forma más cristiana encontrada para que estas mujeres pobres no quedaran a merced del mundo, fue la dotación caritativa. Hombres y mujeres poseedores de riqueza interesados en salvar sus almas a través del ejercicio de la caridad, dejaban en sus testamentos ciertas cantidades de dinero para dotar doncellas pobres y de esta forma salvar a las mujeres de la mala vida.

Pese a estas bondades, muchas mujeres no podían acceder a los conventos o monasterios pues no eran socorridas por la suerte. Para ellas quedaban entonces otras opciones: una vida pobre sustentada en su trabajo, la mendicidad, la vida colectiva con fines de ayuda mutua o la prostitución.

Una posición intermedia fue el beaterio. Los beaterios eran espacios donde las mujeres beatas, es decir, aquellas que son muy religiosas, frecuentan mucho los templos y realizan múltiples actos de piedad, podían practicar un estilo de vida parecido al de las monjas pero sin hacer los votos que se imponen a éstas.

Muchos beaterios surgieron por iniciativas de algunas mujeres que, cobijadas bajo el manto de la religiosidad, decidían vivir juntas para mitigar sus penas, otorgándole un sentido a sus sufrimientos al ofrendárselos a Dios. Los beaterios abrían el espacio a la práctica de una vida religiosa sin cuestionamientos, formaba parte del ideal femenino el adoptar una vida de castidad, además de posibilitar la ayuda caritativa de los otros, lo que ayudaría en su sostenimiento.

Los beaterios también serían espacios de disputa pues se partía del supuesto de que una mujer no podía vivir fuera de la tutela masculina. Así, aunque era deseable que las mujeres adoptaran estilos de vida religiosa, no lo podían hacer de forma independiente. Ello llevaría, en muchos casos, como el propio del beaterio de Santa Rosa, a ser motivo de disputa entre el clero regular y el clero secular.

El beaterio de Santa Rosa de Viterbo

Según la crónica elaborada por la hermana María de Jesús, el beaterio surgió a instancias de la señora Antonia Herrera, casada con Juan Alonso. Ambos, eran hombre y mujer de bien, de “buenas obras y sencillo proceder”. Antonia, desde muy joven, había dado muestras de profunda religiosidad e incluso se negaba al matrimonio pero, como buena hija y cristiana, obedeció a su padre y se casó. Con su marido, procreó nueve hijos. Uno de ellos fue fraile franciscano, otros hijos tomaron estado matrimonial y al final sólo se habla de tres: Clara, quien había quedado viuda, Francisca y Gertrudis. A todos los hijos se les crió en el modelo de virtudes cristianas y, desde muy pequeños, dieron muestras de profunda

devoción y mortificación de sus cuerpecitos, señales identificadas como presagios de los altos destinos a los que estaban llamadas.

Tanto don Juan como doña Antonia eran asiduos a los sacramentos de la Santa Madre Iglesia Católica y en su religiosidad vistieron el hábito de la Orden Tercera de San Francisco. Debido a su pobreza, vivían a costa de su trabajo, ofreciendo a Dios sus constantes tribulaciones “con muchas oraciones y lágrimas”. Siguiendo el ejemplo de sus padres, pronto Francisca vistió también el hábito terciario y comenzó su vida de beata.

Tras la muerte de don Juan, una muerte ejemplar por su sufrimiento y la observancia de los preceptos religiosos, más allá de los límites señalados, las mujeres quedaron solas, pero no por ello mudaron su estilo de vida. Al contrario, lo reforzaron con más rezos, sacrificios, ayunos y penas pues dedicaban una buena parte del día a la oración y los oficios divinos en diversos templos de la ciudad, otra parte la destinaban al trabajo manual para sostenerse y otra a la oración y mortificación individual para fortalecerse. Para mayor reforzamiento de su estilo de vida, vistieron las cuatro, Antonia, Clara, Francisca y Gertrudis, el hábito de hermanas terciarias. A su vestido añadieron otras prácticas: el construirse sus celdas, tan estrechas y miserables que no tenían ahí sino lo indispensable: una tabla para dormir, unas zaleas y unas sábanas, una mesa, una silla, y un oratorio. Poseían además algunas imágenes religiosas muy pobres, una cruz, una calavera para meditar en la muerte y resurrección del señor y sus libros de oración.

En medio de estas tribulaciones gozosas estaban (porque vivían la mortificación con mucha alegría), cuando comenzaron a aparecer sus benefactores, de los cuales no daremos cuenta pues existen ya otros trabajos al respecto (Montoya, 2010). Diremos solamente que estos prohombres, movidos por la caridad y su celo religioso, proveyeron a la incipiente comunidad con ayudas materiales para ir sobreviviendo; además de darles el pasto material, les daban el pasto espiritual que era, según cuenta la cronista María de Jesús, lo que más les alegraba.

Con las ayudas materiales también llegaron algunas de las primeras hermanas pues Fray Antonio Margil de Jesús tuvo a bien depositar en este pobre recinto a varias jóvenes huérfanas en lo que tomaban estado. Sin embargo, llegado el momento, las jóvenes rechazaron el matrimonio y optaron por el estilo de vida de sus anfitrionas, pasando así a engrosar las filas del beaterio.

Con el pasar de los años, el número de mujeres ingresadas a la casa de Antonia y Francisca fue creciendo, y con ello las mortificaciones pues, según cuenta María de Jesús, había veces que no tenían dinero para adquirir los satisfactores más apremiantes, de ahí la necesidad de pedir a Dios constantemente su providencia.

Sin embargo, el futuro era algo que no preocupaba mucho a las mujeres pues lo vivían como una prueba de resistencia. Confiadas en la providencia divina y en la bondad de la comunidad, las mujeres siempre lograban sacar el día. El mañana, Dios, en su infinita sabiduría y misericordia, lo diría.

La vida cotidiana dentro del beaterio

La vida diaria dentro del beaterio transcurría en una constante lucha del bien contra el mal. Así lo dice la hermana María de Jesús y así seguramente lo pensaron y vivieron las hermanas. La frase anterior evidencia las estructuras mentales desde donde pensaban y vivían el mundo estas mujeres. Así, desde la religión católica, la vida misma era un campo de batalla en donde se enfrentaban las más duras penas para derrotar al maligno quien, disfrazado de muchas formas, acechaba con sus artes a las mujeres para perderlas.

Ante la necesidad de precaverse contra las argucias del mal, las hermanas debían estar bien pertrechadas con las virtudes cristianas. La presencia tanto de Dios como del maligno era una constante en sus vidas y se manifestaba en sucesos cotidianos que

ahora explicaríamos de otra forma pero, en aquella época, eran señales inequívocas de la voluntad divina. Así, por ejemplo, relata María de Jesús, a quien se lo contó la propia Antonia Herrera, que en su casa habitación (donde más tarde inició el beaterio), había una cruz de madera de pino, la cual quisieron unos señores cambiar de lugar, sin embargo, la cruz se hacía cada vez más pesada, de lo que dedujeron que la cruz no quería ser movida de ahí, quedándose con ellas y más tarde pasó a formar parte de los bienes de la comunidad, lo cual les llenaba de gozo. En otra ocasión, don Juan Caballero y Osio, con motivo de la construcción del nuevo oratorio, les envió una serie de imágenes y vasos sagrados para dotarlo. Entre los objetos estaba un santo Cristo el cual, dijo, no recordaba haberlo tenido pero dada su aparición se los envió. Esto fue percibido por las beatas como una señal divina.

La vida en el convento era jerárquica. Las hermanas debían elegir a sus superiores y obedecerlas en todo, con humildad y comedimiento al realizar los mandatos. La estructura estaba formada por una rectora, quien dirigía la vida comunitaria, siendo siempre madre y modelo de vida. A ella le asistían la vicaría, la portera, la maestra de novicias, la sacristana y ayudante de sacristana y las enfermeras. Cada una de ellas tenía perfectamente establecidas sus actividades. Los cargos eran por elección y duraban tres años, pero las hermanas podían ser reelectas. El proceso de elección era presidido por autoridades eclesiásticas (todos ellos varones) y asistido por el Espíritu Santo. Iniciaba con una misa y terminaba con un *Te Deum*.

La vida cotidiana de las hermanas estaba perfectamente regulada, desde el vestido que podían llevar hasta las actividades diarias, pasando por la comida y las actitudes a mostrar frente al mundo y frente a sus superiores. El vestido y el calzado era humilde, sólo un sayal. Se rechazaban todas las cosas superfluas, incluyendo las telas costosas, los textiles apetecibles al tacto o la vista y las joyas.

La comida era también frugal y sólo la indispensable para el sostenimiento de las fuerzas. Todo exceso era repudiado y si

alguna consideración se tenía era para las enfermas. El calendario litúrgico y sus respectivas restricciones alimentarias eran férreamente observados. La comida era un acto comunitario y un espacio propicio para la caridad y el servicio pues las hermanas se disponían a ser ellas las primeras en servir a la otra, en compartir su pan o privarse de él para dárselo a otra. Todos estos actos eran muy valorados.

Por lo que respecta a sus celdas, éstas eran pequeñas y pobres. Sólo una tabla, unas sábanas, en invierno una manta, y algunos objetos de devoción. Todo aquello que pudiera distraer el espíritu e incentivar el deseo debía ser suprimido.

Finalmente, para resguardar su pureza, les estaba prohibido tener comunicación “con el mundo”. Al inicio, salían a los oficios, pero cuando tuvieron oratorio y ahí se les decía la misa, ya no hubo necesidad de salir. A partir de ese momento, las hermanas comenzaron a observar la clausura voluntaria. Toda comunicación con el exterior debía pasar por las superiores y no existía la privacidad, de forma que si les llegaba una carta, la misma era leída en voz alta. Igual sucedía cuando tenían “locutorios” pues no se permitía tener conversaciones privadas. Una hermana debía estar presente y oír todo lo que ahí se decía.

La rutina de todos los días

La vida cuasi monjil transcurría entre la oración y el trabajo. Antes de tener las constituciones, las beatas salían de su casa para ir a los diversos templos de la ciudad a oír misa, comulgar o confesarse cuando se pudiera, escuchar las prédicas de los frailes o participar en los oficios divinos. En esto “gastaban” parte del día o de la noche pues, no importando el clima o la estación, las mujeres acudían solícitas a la oración. Las horas dedicadas a la oración eran muchas y seguían el orden de las horas canónicas. Así, el día comenzaba muy temprano con el rezo de los oficios y de otras oraciones, tanto de forma comunitaria como privada. En algunas

ocasiones se levantaban a las tres de la mañana para hacer sus oraciones y luego ir a misa al templo de La Cruz. En otras ocasiones iniciaban a las cuatro de la mañana y de ahí se seguían en su rutina de oración y trabajo. La llegada de la noche no interrumpía la oración pues incluso a las doce de la noche debían levantarse para orar.

A los rezos le acompañaba la mortificación de la carne, la cual venía por vía del ayuno o de los silicios. En algunas ocasiones era tal el rigor del ayuno que, por obediencia, debían ingerir alimento. El ayuno era una constante pues, además de los viernes y la cuaresma, observaban el ayuno en otras festividades, siendo más los días que ayunaban que los que comían.

Los ejercicios espirituales, sobre todo los de San Ignacio (que duraban diez días), eran otra actividad a la que dedicaban algún espacio de su vida. Para ellos, el retiro individual siempre fue prioritario. Durante el tiempo dedicado a estos ejercicios el ayuno y el silencio eran rigurosos. Algunas añadían algunos rigores, como cargar cruces muy pesadas puestas de rodillas, colgarse piedras en el cuello, darse azotes, amarrarse palos en la boca o coronarse con espinas. Todas estas mortificaciones, más otras muchas por el estilo, eran vividas con mucha intensidad pues consideraban que, así como Dios había sufrido por la salvación de la humanidad, ellas podían sufrir un poco por la salvación de su alma.

Por si el ayuno no fuera poco, además de mortificar el cuerpo también mortificaban el espíritu. Esto tenía como finalidad despojarlas de toda vanidad y soberbia para hacerlas dóciles y obedientes, tanto al mandato de su guía espiritual como de las superiores y, por supuesto, de Dios. Dichas mortificaciones eran continuas y, por lo menos una vez a la semana, se llevaban a cabo sesiones de confesión comunitaria. Las beatas desnudaban sus almas y, aquello considerado pecaminoso o no deseable para su estilo de vida, se castigaba de acuerdo a los procedimientos establecidos. Los castigos eran terribles e iban desde ponerlas en cruz en el rayo del sol con piedras en las manos hasta ser pisadas

por sus compañeras, humilladas, vejadas y despreciadas, todo ello con el ánimo de encausarlas por el camino de la perfección.

El día iniciaba a temprana hora (cuatro de la mañana) con una cantinela dedicada a Dios. Luego pasaban al coro, donde hacían “oración vocal”, seguida de la cual venían las lamentaciones. Continuaban con el rezo del Oficio Parvo de Nuestra Señora y concluían con la misa para pasar a sus celdas a hacer oración mental y posteriormente a sus actividades laborales. A las doce comían y después tenían un momento de recreo o de siesta. A las dos rezaban las Vísperas y Maitines. Luego otra vez al trabajo y a las seis de la tarde regresaban al coro a rezar, tanto en comunidad como de forma individual. Al finalizar el día era más o menos la misma rutina, exceptuando la misa. Al término de la oración mental, las hermanas debían hacer un examen de conciencia y dormir abrazadas a una cruz.

Pese a que los días seguían más o menos las mismas rutinas, en algunas épocas del año se introducían variantes, tal es el caso del período de pascua en que se hacía irrisión del diablo. El acto, que duraba varios días, consistía en la elaboración de una efigie del demonio, la cual era amarrada a un árbol y durante varios días vejada y maltratada a palos. Al final, dos sacerdotes asistían a leerle la sentencia de muerte y en medio de actos de escarnio, purificación y rezos, se quemaba aquella imagen. En algunas ocasiones, estos actos estuvieron acompañados de sucesos portentosos, como escuchar bramidos, presentarse truenos o aparecer destrozos.

Otras festividades se celebraban con misas y rezos, como la de la Asunción de María, festividad con quince días de duración, se hacían procesiones, se rezaban los quince misterios y se celebraba misa en el oratorio. A esta celebración acudían, además de las hermanas, vecinos del pueblo, quienes ayudaban con ceras, flores o algunos bienes. En esta celebración las hermanas también veían la providencia divina pues, no teniendo dinero para hacerla, nunca les faltaban los bienhechores e incluso hasta les sobraba. La

celebración era tan concurrida, que se veía la necesidad de agrandar el oratorio para dar cabida a todas las personas.

Para todas estas celebraciones y mayor lucimiento al culto, las hermanas se aplicaban en sus “labores de manos”, haciendo verdaderos primores con la mantelería y dotación del ajuar para el culto. También para dar mayor lucimiento, se recomendó que las hermanas aprendieran algo de música para acompañar los oficios divinos.

El sostenimiento

Dado que la mayor parte del día la dedicaban a la oración, ya fuera comunitaria o individual, el proveerse el sustento material era una constante preocupación. Para ello, las mujeres se ocuparon de sus “labores de mano” y de labrar el huerto. Hacían niños dios de cera, flores de papel o de cera, dulces y panes, o vendían flores y macetas. Todo esto lo hacían no sólo con mucho primor, sino también llenas de alegría. La hermana Francisca de los Ángeles, hermana fundadora, era famosa por los niños jesusos que hacía de pasta y pastilla, o por las “flores de buche”, muy apreciadas y bien pagadas. Para el trabajo de la huerta recibían la ayuda de un mozo, encargado del cuidado de los árboles, pero ellas se cuidaban la hortaliza. Producían ellas mismas mucho de lo que consumían. Sin embargo, dado que lo que podían juntar como producto de este trabajo era muy poco, buena parte de su sostén radicaba en la caridad de la comunidad, la providencia divina y las ayudas de sus benefactores.

La caridad popular se mostraba cuando las personas les llevaban huevos, gallinas, harina, frijol, maíz o cualquier otro producto que pudieran necesitar para su sostén. La providencia se manifestaba cuando, por ejemplo, al ir a misa todos los días, la hermana Gertrudis encontraba en el camino una moneda, la cual servía para cubrir los gastos del día. O aquel otro en que, teniendo mucha necesidad y nada de dinero para la comida del día, llegó un

hombre al beaterio y pidió una corona de flores, la cual pagó y nunca recogió, lo que fue visto por las hermanas como una dádiva de Dios. De la ayuda divina no dudaban las hermanas y fueron muchas las ocasiones en las que Dios proveyó por medio de hechos “milagrosos”. Finalmente, los benefactores fueron muchos. Todos ellos hombres acaudalados como don Juan Caballero y Osio o Don Matías de Hajar (Muriel, s/f). De ellos, la ayuda que recibían la destinaban a la mejora de la “fábrica material” del beaterio. La cronista María de Jesús relata las mortificaciones que vivían porque la huerta de la casa no tenía barda y ello representaba un peligro constante tanto para la virtud de las mujeres como para su seguridad material pues, lo poco que tenían, podría serles quitado. Sin embargo, la grandeza divina se manifestó al no permitir que les pasara algo y si proveer para que sus benefactores les apoyaran en la solución de sus problemas.

Las alteraciones

La rutina en la vida de estas mujeres transcurría, por lo regular, sin alteraciones. Desde luego, el maligno no dejaba de molestarlas constantemente, introduciendo discordias entre las hermanas al no estar de acuerdo con el estilo de vida que llevaban. Empero, estas discordias eran pasajeras y se resolvían porque la propia conciencia de las hermanas les remordía y terminaban reconociendo sus yerros. Pruebas más difíciles serían las que vivieron a causa de la solicitud que uno de sus confesores hizo de sus hijas, solicitud que, cual lobo carnívoros, puso a las ovejas en riesgo. De la solicitud no hablaremos, pues ya alguien más se ha encargado (Somohano y Salinas, 2011), sin embargo, sí debemos apuntar su importancia al venir a romper con una rutina y ser una excepción en la vida cotidiana, mostrándonos cómo lo extraordinario también sirve para dar a conocer las ideas y la forma en que las mujeres vivieron sus vidas y les dieron sentido.

Conclusiones

El ideal femenino vigente en nuestra sociedad occidental fue, hasta hace unos cuantos años, el de la Virgen María. A imitación de ella, las mujeres debían ser castas, puras y honestas. El mejor estado para alcanzar este ideal era el de monjas, pero dado que no todas las mujeres podían alcanzarlo, una opción fue la vida de beatas.

El beaterio de Santa Rosa de Viterbo, más tarde también colegio, fue el resultado de una iniciativa particular de cuatro mujeres que al quedar desamparadas decidieron vivir una vida de recogimiento y mortificación, adoptando el hábito de hermanas terciarias de San Francisco, viviendo en clausura y bajo reglas estrictas.

Soportar una vida de privación y mortificación requería de mucha fortaleza, la cual encontraban en el reconocimiento social que este estilo de vida tenía pues las situaba casi a un paso del ideal de santidad propuesto por el cristianismo.

La vida cotidiana al interior del beaterio transcurrió en medio de una lucha constante entre el bien y el mal. Esta lucha se vivía con gran intensidad y las señales y prodigios acaecidos cada día se consideraban designios divinos, señales que alentaban a las hermanas a continuar por la senda de la perfección.

Oración y trabajo fueron las constantes. El ideal de vida monástico propuesto por Benito de Nursia se cumplía a cabalidad entre estas mujeres, quienes vivían para mortificar la carne y ofrendar su vida a Dios.

Las pruebas que el altísimo disponía cada día eran vividas en lo que ahora diríamos es una paradoja existencial o conductas masoquistas, pues al mismo tiempo de causarles sufrimientos, vivían con gozo al formar parte de las pruebas a superar. El pasto espiritual que recibían de sus confesores y guías espirituales, así como el deseo de alcanzar la perfección, fueron los motores que impulsaron a estas mujeres a superarse día a día en el sufrimiento

y el dolor. Por lo menos esto es lo que vemos en los primeros años de funcionamiento de este beaterio, cuando la presencia de las fundadoras era muy fuerte entre las compañeras, sirviendo incluso de modelos a imitar. Cuando surgían las discordias, que también las hubo, fueron vistas como pruebas impuestas por el demonio para distraerlas de su vida y apartarlas del buen camino. Superar estas pruebas era parte del camino hacia la salvación.

Las rutinas de oración comunitaria, trabajo, lágrimas y oración individual sirvieron de eje estructurante de una vida de desprecio del mundo que hay que vivir en el mundo.

Como beatas, las mujeres estuvieron bajo la dirección, material y espiritual, de los varones. Mujeres juntas y sin supervisión es un doble peligro pues su naturaleza les inclina al mal, de ahí que hay que vigilarlas siempre y castigarlas cuando haya menester. Los beaterios se convirtieron sí en un espacio para las mujeres, pero no por ello exento de control, el cual vino a través de las Constituciones de vida que regularon conductas y pensamientos, impuestos por la tradición y los varones, a quienes había que obedecer.

Muchas de las mujeres que vivieron la vida de beatas aprendieron el modelo desde muy niñas y asumieron el estilo de vida como el más deseable. La sociedad así lo valoraba y ellas se lo apropiaron, reproduciendo así en la cotidianidad uno de los modelos de mujer heredados de la tradición.

Referencias Bibliográficas

Burke, P. (2004), *¿Qué es la historia cultural?*, España: Paidós Orígenes.

Collado, M. (2002), *En torno a la historia de la vida cotidiana*, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- De Certeau, M. (1999), La invención de lo cotidiano vol. 2, México: Universidad Iberoamericana.
- Gonzalbo, P. (2009), Introducción a la historia de la vida cotidiana, México: El Colegio de México: Centro de Estudios Históricos.
- Heller, A. (1998), Sociología de la vida cotidiana, Barcelona: Península.
- Huizinga, J. (2001), El otoño de la Edad Media, España: Alianza Editorial.
- Montoya, M. (2010), Juan Caballero y Osio, patrono y benefactor de obras religiosas. En Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas, UNAM, Vol. XXXII, Núm. 97, disponible en: <http://www.analesiie.unam.mx/index.php/analesiie/article/view/2320/2584>.
- Muriel, J. (1996), Crónica del Real Colegio de Santa Rosa de Viterbo, Gobierno del Estado de Querétaro.
- Muriel, J. (s. f.), Las instituciones de mujeres, raíz de esplendor arquitectónico en la antigua ciudad de Santiago de Querétaro. Ejournal UNAM, disponible en: <http://www.ejournal.unam.mx/ehn/ehn10/EHN01006.pdf>
- Somohano, L. y Salinas, J. (2011), El delito de solicitación en Querétaro a finales del siglo XVIII, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=GqTWHnY76cA>

Documentos

- Constituciones del Real Colegio Beaterio de Santa Rosa de Viterbo... En Muriel, Josefina (1996), Crónica del Real Colegio de Santa Rosa de Viterbo, Gobierno del Estado de Querétaro.

CAPÍTULO 2

LAS SINALOENSES DURANTE LA REVOLUCIÓN: COTIDIANIDAD Y CAMBIO SOCIAL

Mayra Lizzete Vidales Quintero

En términos generales la Revolución trastocó los ritmos de vida de una buena parte de la población. En el caso de Sinaloa, las incursiones de las fuerzas revolucionarias si bien no fueron tan numerosas y fuertes como en otros estados situados en el centro del país, sí tuvieron un efecto e impacto en la vida de los sinaloenses, sobre todo los habitantes de los dos principales centros poblacionales del Estado: Culiacán, capital del estado, y Mazatlán, su centro comercial de mayor importancia monetaria. La primera irrupción de los revolucionarios se concretó entre los meses de febrero a mayo de 1911, cuando los seguidores de Madero fueron ocupando diversos poblados en toda la geografía sinaloense hasta lograr conquistar la plaza de Mazatlán en abril y la de Culiacán el 31 de mayo.

En 1912 los zapatistas realizaron incursiones armadas en varios lugares del estado, y lograron tomar Culiacán el 12 de abril de 1912, participando en ella cerca de 300 zapatistas comandados por Pilar Quintero, los cuales permanecieron en la ciudad durante casi un mes. Los daños sufridos por el comercio local fueron casi totales debido a que las tropas zapatistas, carentes de víveres para su sustento, se procuraron por sí mismas todos los efectos necesarios mediante la fuerza de las armas¹ En septiembre de

¹ Para darse una idea de la magnitud de estas pérdidas se tiene conocimiento del confiscamiento hecho por las fuerzas federales que persiguieron a los zapatistas,

1913 los revolucionarios contrarios a la facción huertista recuperaron Los Mochis y el 14 de noviembre Culiacán, y días previos el puerto de Altata. El puerto de Mazatlán volvió a los revolucionarios en julio de 1914 y a excepción de la incursión villista al estado a inicios de 1915, cuando fueron repelidos en Villa Unión, la calma volvió.

Puntualizaciones sobre la vida cotidiana

En este contexto de revolución, la ruptura de lo cotidiano se concreta dando pie a importantes alteraciones y transformaciones de las relaciones sociales. En ese sentido Agnes Heller destaca que "... la transformación de la vida cotidiana, de las relaciones y circunstancias de los hombres, no es anterior ni posterior a la transformación política y económica, sino simultánea a ella" (1985; 19). A la par de estos acontecimientos convulsos derivados de la inestabilidad política, la vida de las personas sufre los efectos en su quehacer inmediato; Lefevbre (1984) refiere que una revolución social disuelve las bases de una cotidianeidad determinada para dar paso a otra, pero esta transición ni es directa ni mucho menos completa. Si bien la vida cotidiana² es un espejo de la historia, porque ésta cambia con la organización social, la transformación no es simultánea y se puede constatar que la vida cotidiana sigue su curso aun en un contexto de revolución.

quienes recuperaron 37 mulas cargadas de mercancías de la mejor calidad, así como gran cantidad de dinero en efectivo.

² La vida cotidiana es tanto el espacio privado como el público, no se reduce a lo material, porque la construcción y reproducción diaria requiere elementos simbólicos que le dan cuerpo. El ser humano trabaja para satisfacer sus necesidades inmediatas, pero las satisface con base en situaciones históricas, sociales y convencionales. Las ideas prevalecientes en un determinado momento histórico son parte constitutiva de la vida cotidiana. La forma en que se valoran y asumen ciertas actividades (trabajo, descanso, amor, odio, ahorro, alimentación, sexualidad, entre otros) está condicionada por las ideas que prevalecen en una determinada sociedad y comunidad (país, región, grupo) y que sus integrantes aceptan. El integrante es quien está integrado en su grupo o comunidad, es quien ha incorporado la cultura particular por medio de la vida cotidiana

Para este trabajo interesa destacar el impacto de los acontecimientos derivados de la lucha armada revolucionaria en la vida de las mujeres sinaloenses, específicamente las que por ocupación laboral tenían la enseñanza y las dificultades que debieron enfrentar en el desarrollo de sus labores, (no sólo la rutina del trabajo diario).

El término de vida cotidiana ha sido, a la fecha, objeto de debate e incluso tratándose de un mismo campo disciplinar no existe univocidad acerca de su acepción. Para Sergio Ortega Noriega una forma de salvar este inconveniente es referirse a “comportamientos de la vida cotidiana” y “actitudes de la vida cotidiana” con los cuales se refiere a las personas que actúan o expresan actitudes acerca de lo que está sucediendo, cito:

A mi entender, esto es lo que los historiadores podemos analizar: comportamientos y actitudes de personas que viven en las circunstancias ordinarias de su comunidad (Ortega, 2008: 34).

Agnes Heller (1972) afirma que la vida cotidiana es heterogénea en los sentidos y aspectos más diversos por lo que sólo cobra sentido en el contexto de la historia. Además, la vida cotidiana refleja todos los aspectos de la individualidad de las personas, su personalidad, donde se ven reflejados sus sentidos, capacidades intelectuales, habilidades manuales, sentimientos, pasiones, ideas e ideologías; de ahí que sólo algunas actividades de la vida cotidiana de una persona sean comunes a las practicadas por otras, así que éstas son idénticas sólo en un plano abstracto.

Por otro lado, Pilar Gonzalbo Aizpuru, precursora del estudio de la historia de la vida cotidiana en México, destaca que el reto es identificar la homogeneidad de todas aquellas actividades y acciones que se consideran irrelevantes porque no se destacan de lo común, de lo cotidiano:

... lo que constituye el núcleo mismo del acontecer humano y todo lo humano, tanto en el cambio como en la permanencia, es objeto de la historia (Gonzalbo, 2006:12).

En el mismo sentido que los otros autores, considera que el estudio de la vida cotidiana permite el conocimiento de los elementos que dan forma y sentido a la cultura material, formas de convivencia, prejuicios y en general cómo se desarrollan las relaciones sociales, formas de sociabilidad y los sentimientos religiosos (Ídem.: 11-15).

Transformaciones y continuidades en la condición de las mujeres

Así, se observa que en la década de 1910 los acontecimientos armados, cargados de violencia y tensa calma, no aseguraban la estabilidad, por ello, las transformaciones y continuidades en la condición de las mujeres sinaloenses se operaron de manera lenta y discontinua en los ámbitos educativo y laboral.

Los hechos armados no fueron cotidianos pero los rumores sobre posibles incursiones sí. Las noticias sobre el desarrollo de los acontecimientos políticos concretados a su vez en las distintas incursiones armadas a poblaciones y ciudades causaban gran preocupación a la población en general. Las lamentaciones sobre las afectaciones a los negocios tuvieron como primera consecuencia la falta de movimiento comercial ya que los rumores sobre grupos de revolucionarios acechando la capital del estado provocaban el cierre de los mismos. En una de las notas publicadas en la prensa, se anotaba:

Ojalá que esto no suceda y que pronto estas persecuciones cesen, y nos vuelva, como antes, la tranquilidad de que disfrutamos.

Aquí no hay sediciosos, sino gente trabajadora³.

Otras notas en cambio dejaban ver la creatividad de algunos para hacer patente su apoyo a la causa revolucionaria, como la del señor Natividad Toledo, quien obsequió a sus numerosos servidores un barril de tequila para festejar la independencia nacional y principalmente el triunfo de la revolución:

...en que el pueblo fue el héroe. El barril fue colocado en una carreta adornada con los retratos de los héroes de la patria, gallardetes, etc. y se realizó un recorrido con música en medio de risas y tragos. Al terminarse la bebida los asistentes se retiraron, se menciona “a dormir la monita”⁴.

Educación femenina y educadoras

A diferencia de las transformaciones económicas, políticas y sociales derivadas de la lucha revolucionaria, las representaciones sobre lo femenino y las mujeres lo hicieron muy poco. Las demandas de corte feminista seguían siendo satanizadas o cuando menos descritas en tono sarcástico o con sentida benevolencia. Si bien en las primeras décadas del siglo XX se observa la continua incorporación de las mujeres al mercado de trabajo, especialmente en el terreno educativo, las resistencias para la concepción de esas nuevas figuras siguen siendo muy fuertes. O se era mujer (con las características de construcción histórica de feminidad) o transgresora.

Desde el Porfiriato los debates en torno a la necesidad o no de la instrucción femenina parecían formar consenso en torno a una educación con contenidos diferenciados según el sexo. Las

³ El correo de la tarde, número 8340, 23 de febrero de 1911, foja 5.

⁴ El correo de la tarde, número: 8552, fecha: 22 de septiembre de 1911, foja: 6

mujeres, desde las más pobres hasta las más ricas, debían saber acerca de economía doméstica (Carrillo, 2002), así que los programas educativos dirigidos a ellas debían contener pocas materias de ciencias duras y más relacionadas con labores manuales porque se consideraba apropiado. A pesar de ello, las mujeres comenzaron a incursionar en la educación superior, aunque marcada ésta por lo que socialmente se suponía debía ser su instrucción, dadas sus aptitudes, por lo que incidió en la elección de carrera profesional.

Entre 1874 y 1920 el anuario del Colegio Civil Rosales registra el alumnado que concluyó sus estudios profesionales. Respecto a las mujeres graduadas fueron 22 profesoras en comparación con 36 profesores, y 3 apenas como farmacéuticas, Veneranda Bátiz en 1910 y las hermanas Rosario y María L. Paliza, en 1913, en contraste con 9 varones. La docencia y las profesiones del área de la salud que responden al estereotipo femenino del cuidado de niños y personas vulnerables, como ancianos y enfermos, son las elegidas por el reducido grupo de mujeres que tuvieron acceso a la educación profesional. Y es que al Colegio Rosales asistían alumnos de familias acomodadas, con base en ello no podemos afirmar que el desarrollo económico que trajo consigo el Porfiriato hiciera necesaria la mano de obra femenina y por ello se facilitó su acceso a la educación superior, pues si así fuera se habría impulsado la educación técnica o la enseñanza de "artes y oficios" tal y como acontecía en el Distrito Federal, cosa que en Sinaloa no sucedió. Al respecto se debe señalar lo que apunta Jorge Luis Sánchez Gastélum acerca de la matrícula femenina en el Colegio Rosales:

A diferencia de lo que sucedía en la ciudad de México, donde las mujeres estudiaban "carreras cortas" durante esta época, más por motivos de necesidad económica que por el deseo de superación, las mujeres que se han identificado para el Colegio Rosales eran hijas de familias con una posición económica

desahogada. Sin embargo, la mayoría se inclinaba a estudiar para preceptoras de primeras letras. Supongo que no por razones económicas, sino por otras, que se relacionan con el carácter masculino o femenino de la actividad profesional a desarrollar [...] (2000:88).

Dicho de otro modo, las mujeres ingresaban a carreras que se ajustaran al estereotipo femenino. El discurso oficial vinculaba a las mujeres con el magisterio, no solo por las cualidades que se les atribuían, sino por razones prácticas y económicas. Esta tendencia continuó e incluso se acentuó en los años de lucha.

Encontramos también que las opiniones sobre las estudiantes estaban más centradas en su físico y carácter que en su formación y éxito profesional. El periodista Carlos Filio en su libro comenta que las primeras mujeres en incorporarse como estudiantes al Colegio “se adelantaron a la época de la coeducación, que hoy asusta a los conservadores, conviviendo con sus camaradas” (1994:72). A Veneranda la describe “sonriente, esbelta, muy femenina y con clarísimo talento”. A las hermanas Rosario y Paliza “miopes y calladitas, María de rápida concepción, Chanina lenta para captar ideas, pero ambas con cultivada inteligencia”. Respecto a Concepción Ocaranza “era toda mortificación, un sonrojo constante y una voluntad siempre tenaz para aprender” y de Carmen Catalán que era una chica que venciendo su timidez innata hacia brillantes estudios” (ídem.)

Bajo la égida de las autoridades porfiristas como las de los gobiernos revolucionarios que iban y venían con la misma rapidez con que se ganaban y perdían batallas, se conceptualiza y representa a las mujeres dentro del hogar, su espacio central de presencia y acción. La lucha revolucionaria se infiere como una gesta exclusiva de los hombres que legaron el proyecto de nación que en ese momento se concretaba. Todo se enuncia en voz masculina, mientras que a las mujeres las designan como mujer sinaloense, una entidad uniforme donde no hay espacio para

matices o diferenciaciones en base a condiciones sociodemográficas que, necesariamente, dan tonos diversos a las diferentes mujeres que conforman la sociedad sinaloense de la época.

Los significados comunes con los que las mujeres son representadas y los rasgos que evocan lo femenino implican hacer referencia a la abnegación (o la entrega a los intereses de otros antes que los propios) con la que se asiste a los hombres en “sus empresas alentándolos”. Un segundo componente es la localización de las mujeres en el ámbito familiar, como elemento central de su reproducción tanto material como simbólica. En determinados discursos se habla del avance que las mujeres han conseguido en materia cultural, política y económica al grado de estar en condiciones “similares que los hombres en dichos rubros, lo que las faculta para tener una eficaz y activa participación en los destinos de México”, es decir, ahora pueden ser constructoras de la patria. Esto implica que la esfera política era un espacio al cual las mujeres no podían acceder, quedaba fuera de su alcance, de ahí la reclusión en los espacios de la familia y la casa que por cuestiones supuestamente naturales le correspondía; pero dicha frontera, debido al progreso alcanzado, podría ahora ser superada.

La incorporación al mundo laboral

Pero del discurso a los hechos mediaba una distancia abismal. La necesidad de educación era imperativa y la incorporación de las mujeres al mundo laboral se alentó especialmente en el magisterio. De acuerdo con Sánchez Gastélum, en 1910 había 230 escuelas, las cuales eran atendidas por 347 profesores, y entre 1895 y 1910 la profesión se feminizó en Sinaloa pues entre 1885 y 1895 el número de profesoras pasó del 19% al 38% y para 1910 ocupaba el 82.4% (Sánchez, 2000).

Los acontecimientos que sobrevinieron al inicio de la lucha revolucionaria afectaron en distintas formas y grados a la población

civil y si bien a la par de los acontecimientos violentos no dejaba de alentarse el que las actividades cotidianas siguieran su curso, sus efectos eran notorios.

En opinión de Sánchez Gastélum si bien la feminización de las profesiones presenta tendencia a la disminución de sueldos, en el caso del magisterio en Sinaloa esto no ocurrió ya que entre 1900 y 1910 se duplicó el salario medio de los profesores. Y si se considera así tendría bases esta aseveración; sin embargo, el punto de referencia debiera ser el monto salarial para otras profesiones además de la distinción de sueldo de acuerdo a la tabulación por razón de nombramientos. Eran contadas las directoras de escuela y no se tiene noticia de que se hubiera extendido nombramiento como supervisora a una maestra. Además, en un contexto en el que la falta de recursos en los ayuntamientos llevó recurrentemente a no pagar sueldos las maestras eran especialmente afectadas, situación que se agudizaba aún más en razón de la ubicación geográfica de su centro laboral.

En este tema como en muchos otros se observa la necesidad de cotejar fuentes con objeto de evaluar con mejores elementos la calidad de la información. La declaración de sueldos asentada en informes de gobierno y decretos municipales atendía a la necesidad de dar respuesta a demandas del gremio, pero entre lo prescrito y lo efectivo mediaba una buena distancia. La hemerografía da cuenta de la no observancia de dichas disposiciones, pero sobre todo, de cómo se decidía desde la cúpula de la estructura de gobierno encargada de operar el sistema educativo la manera en que distribuían los beneficios y se imponían también medidas con objeto de ajustar los presupuestos, siendo la suspensión del pago de sueldo a las maestras una de las más socorridas.

Las recurrentes crisis del erario a nivel municipal y estatal afectaban directamente su condición económica ya que la suspensión de pagos era frecuente, mientras que la carga laboral

se incrementaba debido a la escasez de recursos humanos, infraestructura e insumos.

La calidad de la educación en Sinaloa era objeto de continuo debate, especialmente en lo que a conocimientos elementales se refiere. En el contexto de la inestabilidad éstos no cesaron, e independientemente de las consideraciones de los múltiples factores que generaban incertidumbres y expectativas, se ponderaba la falta de capacidad de los maestros, o mejor dicho, las maestras por ser las más, a quienes se cuestionaba de no enseñar y sólo cumplían en el papel promoviendo de grado al alumnado aunque no hubieran aprendido a leer y escribir. Resulta interesante una nota publicada en octubre de 1911 donde un preocupado padre de familia se queja en extenso de la mala educación, o mejor dicho, la falta de esta.

En su opinión no se resolvería el problema creando más escuelas o aumentando el sueldo a maestros y maestras, la solución era el despido de las y los incompetentes. Refiere que dos de sus hijos varones tuvieron que cursar tres años el primer grado para ser promovidos al segundo, y la niña después de dos años de cursar primero pasó a segundo sin saber leer y escribir, por lo que tuvo que inscribirla en una escuela particular durante el verano. Sus hijos no faltaban, cumplían en asistencia, entonces se preguntaba acerca del ¿por qué? de esa situación:

Todos sabemos y estamos convencidos de que la instrucción pública se encuentra en lastimoso estado; que las escuelas proporcionan enseñanza rutinaria, únicamente porque sólo ha habido favoritismo; porque solamente se han colocado al frente de los grupos señoritas analfabetas, pero con muy buenas recomendaciones, con muy buenas influencias, aunque no conozcan ni la o por lo redondo. Y si alguien duda de mi acierto, haré cargos concretos.

De hecho menciona que a raíz de la toma de Culiacán por las fuerzas maderistas fue invitado por ellos, principalmente por Francisco Alfaro, para hacer una manifestación pidiendo que ya no dirigieran los años o cursos de las escuelas, las señoritas, por su ineptitud, pero hasta la fecha de la publicación de su artículo no se había hecho nada, por eso tomó este recurso.

No deben ser las maestras las que pidan el puesto donde quieran estar gozando de la dulce y descansada vida; mucho menos se deben dar puestos a noveles [?] preceptoras; no pueden instruir ni educar quienes carecen de instrucción y educación. En tal caso tendrían que hacer méritos, y, según estos, se les daría una mejor colocación.

Firmó su misiva como sigue: “Un padre de familia víctima de la ignorancia de los maestros”⁵

La evaluación para seleccionar al personal docente no estaba definida como procedimiento formal, de hecho no eran rutinarios, pero en ocasiones y ante la combinación de falta de docentes y solicitudes de empleo se realizaban. Antes de iniciar el ciclo escolar correspondiente al año de 1912 se implementaron varias acciones tendientes a asegurar la calidad de la enseñanza. La primera de ellas fue precisamente la contratación de nuevo personal

El curso normal produjo resultados muy lisonjeros. Se examinaron veintiocho señoritas que recibirán certificado de aptitud pedagógica por disposición del Gobierno del Estado. De esas veintiocho señoritas cinco fueron reprobadas en el examen de teórica, pero habiendo demostrado buenos conocimientos en la práctica, que fue el acto definitivo, quedaron aprobadas por mayoría.

⁵ El correo de la tarde, Mazatlán, número: 8565, 5 oct de 1911, foja: 3,

Se cree que el año próximo este curso recibirá gran impulso con la experiencia adquirida en el presente⁶

La segunda medida fue la capacitación, a través del dictado de conferencias para los maestros de las rancherías y pueblos a cargo del Inspector del Ramo y el profesor Arnulfo N. García, muy competente. Estas se impartieron diariamente de 9 a 10 a. m. en la escuela "Hidalgo". Las maestras reciben clases modelo y lecciones sobre organización de las escuelas, métodos de enseñanza, documentación e higiene escolares, etc. Se anotaba además que incluso acudían a estas algunas señoritas aspirantes a maestras.⁷

La tercera acción tuvo como objetivo la supervisión del quehacer de las docentes. Para el mes de septiembre se tenía contemplado concretar la formación de la policía escolar aprobada por el Ayuntamiento a iniciativa de la Inspección de Instrucción Pública. La primera actividad de los denominados agentes sería levantar el censo escolar y después recibirían instrucciones diariamente sobre su misión.⁸

Las notas publicadas en los diarios sobre el tema educativo dan cuenta detallada de las penurias por las que pasaban las maestras, aunque este no era impedimento para que la mayor parte de las mujeres que decidían trabajar eligieran esta profesión como opción. El cuestionamiento a su desempeño tampoco las desalentaba, y así como se ventilaban en la prensa las solicitudes de que tal o cual maestra fuera destituida por su ineptitud, algunas veces se publicaba también la reivindicación de éstas tras su despido, pero que como resultado de una investigación quedaba probada su preparación para enseñar, por ejemplo:

La simpática e instruida señorita María L. Portillo, haciéndole la justicia que se merece, ha tomado posesión del cargo de Profesora para dirigir el 5º año en la escuela de niños.

⁶ El correo de la tarde, número: 8531, 31 de agosto de 1912, foja: 1

⁷ El correo de la tarde, número: 8531, 31 de agosto de 1912, foja: 1

⁸ El correo de la tarde, número: 8531, 31 de agosto de 1912, foja: 1

Por intrigas se vio en la necesidad de presentar su renuncia; pero hoy, resplandeciendo la razón y la justicia, ha quedado dicha señorita sobradamente competente para el desempeño de dicho empleo. Felicitamos al ex Prefecto, Sr. Ocaña, por su acuerdo, y no dudamos ha sido recibido con aplausos por toda la sociedad.⁹

Situaciones semejantes, con bases o no, eran recurrentes, lo mismo que el despido de maestras por falta de presupuesto. Dado que eran los Ayuntamientos los directamente encargados de administrar los servicios educativos, eran también los empleadores. Por ejemplo, el inicio del año de 1913 fue complicado por la escasez en el erario. En junta privada convocada por el Inspector de Instrucción Pública, Dr. Martiniano Carvajal con objeto de discutir el nuevo presupuesto que suprimía a ocho señoritas auxiliares de las escuelas oficiales, el Inspector solicitó a los regidores que el Ayuntamiento hiciera un esfuerzo para no despedirlas por considerar que la consecuencia primera sería la desorganización en los establecimientos escolares. Tras larga discusión entre los Regidores y el Inspector, se acordó que el Ayuntamiento solicitara al Gobierno del Estado \$500 pesos mensuales para ayuda de la Instrucción Pública, y sostener así a las maestras auxiliares, de lo contrario, el Presupuesto se quedaría como estaba.¹⁰

En esta ocasión la discusión se extendió varios días debido al interés del Dr. Martiniano Carvajal por dejar en claro específicamente en qué aspectos impactaría esta reducción. En lo concerniente al despido de las maestras explicó que en 1912 el personal en el ramo estaba compuesto por 6 directores, 31 ayudantes y 10 auxiliares numerarias, en total 47; mientras que en 1913 se proponen apenas 6 directores, 23 ayudantes y 15 numerarias, en total 44, siendo esto ilógico ya que el número de

⁹ El correo de la tarde, número: 8654, 8 de enero de 1912, foja: 5

¹⁰ El correo de la tarde, número: 9003, 7 de enero de 1913, foja: 1

grupos había aumentado mientras el personal se reducía. Aducía además que era incompatible la dirección con tener a cargo un grupo, como se planteaba de manera obligatoria en el Presupuesto de 1913 y las maestras con nombramiento de auxiliar (numerarias) no podían hacerse responsables de grupos:

... pues las señoritas numerarias, que apenas han hecho sus estudios de pedagogía, son jóvenes de corta edad que no tienen aún la aptitud que requiere la educación de un grupo normal, y si en virtud de las circunstancias del Erario municipal se les ha puesto al frente de tales grupos, ha sido confiado en la dirección efectiva de las escuelas que de esta suerte ha podido suplir las deficiencias de las numerarias, en relación con los amplios programas escolares vigentes y la disciplina material e ideal de los niños.

Resumiendo, el funcionario mencionaba que se habían distribuido las 31 ayudantes y las 10 numerarias en los 42 grupos, completando el personal con la Directora de la Escuela número 64, a quien se le asignó un grupo de 3er año. Sobre esto último opinó que era abrumador el trabajo de las direcciones y respecto a las auxiliares numerarias, mencionó que eran “abandonadas a sus propias fuerzas”. Y es que el Presupuesto planteado para 1913 dejaría reducido el personal a seis directores y 23 ayudantes, en total 29, además de las 15 auxiliares numerarias. Respecto a las auxiliares, el Dr. Carvajal reiteró que ese número de contrataciones no podría completarse, “por no haber en estos momentos bastantes señoritas disponibles”, con la capacidad para atender los grupos reducidos, cuya distribución sería imposible en los locales de las escuelas. Además, dadas las necesidades, en realidad no sólo iban a servir propiamente de auxiliares para las múltiples labores de los grupos normales. Adelantaba además que debido a esta situación lo que ocurriría era que si los directores tenían que

atender a un grupo, el curso normal terminaría con la casi exclusiva atención de las auxiliares numerarias,

...pues sería imposible que el director de la escuela número 1 pudiera desempeñar ambos trabajos; y que por el reducido número de ayudantes, terminaran también el Curso Mercantil y la clase de confección de ropa, que ha estado produciendo.¹¹

Finalmente se decidió aplicar el recorte dada la situación económica tan precaria del Ayuntamiento, no valiendo los argumentos de orden académico en la decisión, a pesar de reconocerle a su defensor la legitimidad de sus argumentos.

En ese contexto de graves dificultades económicas y sociales, en 1914 las maestras decidieron dar forma a una iniciativa de aglutinarse para la defensa de sus intereses bajo la forma de asociación, como respuesta a los embates de los gobiernos en turno que ante la precariedad del erario para hacer frente a los gastos que generaba la educación, especialmente la parte que se llevaba el pago de los sueldos, optaban por suspender pagos, cesar docentes y cerrar escuelas, en el periodo de estudio y si bien la falta de recursos económicos seguía siendo cotidiano, la defensa de sus intereses se concretó en la formación de una sociedad docente mixta en 1920, la cual integró a más de 60 docentes del sur del estado por iniciativa, se reconocía, del Prof. Francisco Martínez Cabrera.

En la definición de la denominada “Mesa Directiva Profesional”, figuraron apenas dos maestras entre las diez personas que la constituyeron por votación, por cierto. El fin principal de la institución fue “unificarse e impartirse protección mutuamente por estos medios razonables de sociabilidad.”¹² Dicha

¹¹ El correo de la tarde, número: 9005, 9 de enero de 1913, foja: 5

¹² Presidente, J. Refugio E. Rolón; Vicepresidente, Guillermo Bonilla; Secretario, Manuel G. Rodríguez; Pro-Secretario, Salvador Amézquita; Tesorero, Francisco Martínez Cabrera; Pro-Tesorero, Carlos Torres Valencia; 1er. Vocal, María Solares,

asociación siguió sus objetivos y la mayor parte de sus esfuerzos se dedicaba a sensibilizar a las autoridades y la sociedad sobre lo grave de su precaria situación cada vez que se anunciaban las ingeniosas medidas para resolver la falta de recursos financieros.¹³

Al poco tiempo asumió el nombre de Sociedad Mutualista de Profesores “Justo Sierra”.¹⁴, y se distinguió por su activismo en cada definición de presupuestos. Su carácter magisterial no le restó capacidad de apoyo y gestión política y de hecho desde sus inicios definió una estrategia de proyección de su sociabilidad y los resultados que arrojaba. Para ello, entre otras cosas, hicieron socios honorarios al Director del periódico *El Demócrata*, Crispín Márquez, importante diario de Mazatlán y a su editor en jefe. Apenas unos meses después de constituida la sociedad, dirigieron un sentido mensaje al congreso en el que solicitaban sueldos dignos, y esta solicitud la sustentaron en una detallada descripción de sus gastos, que apenas se compensaban con los ingresos. A pesar de que más de la mitad del cuerpo docente eran mujeres, todo el discurso se expresa en masculino y sólo en una ocasión se habla en femenino. De hecho, ya se incorpora a otra profesora, Juana Alcántar como Encargada de Debates. Como no figura en la

2º Vocal, Margarita Becerra Gómez, y 3er. Vocal, María Guadalupe Medrano. *El demócrata sinaloense*, núm. 31, 28 de diciembre de 1919, f. 4.

¹³ La solicitud que enviaron al congreso del estado expresaba que “si no es posible aumentar los sueldos a los maestros, cuando menos tengan a bien no rebajar en nada los emolumentos que actualmente disfrutamos...Nuestra labor merece algo, y ese algo, rogamus que sea el respeto a nuestras necesidades económicas y sociales. Pedimos que no se nos condene a la vida miserable y falta de crédito en que viven nuestros hermanos de otros estados, porque con la dignidad del Magisterio, va la dignidad de sus gobernantes... Con pena soportamos los distingos y preeminencias que se conceden a ciertos profesores haciendo categorías en profesores normalistas, en simplemente titulados, en no titulados, en ayudantes titulados y en no titulados; en escuelas superiores, de primera categoría, de segunda categoría, etc., etc., y en que para igualar sueldos a los del año pasado, se les confieren otras comisiones con detrimento de la organización y marcha que deben distinguir a los cuerpos homogéneos y disciplinados, que atacan la igualdad en medio de un ambiente democrático.” Finalmente detallaban que sus gastos eran, por renta de casa, 20 pesos, asistencia 45, luz 3 pesos con 30 centavos, agua 2 pesos con 50 centavos dando un total de 70 pesos con 80 centavos, cuando a una señorita Ayudante le pagaban 75 pesos. *EL DEMÓCRATA*, núm. 1780, 26 de noviembre de 1925, f. 2.

¹⁴ *El demócrata sinaloense*, núm. 37, 19 de enero de 1920, f. 3.

mesa directiva no puede inferirse que su cargo sea de peso al interior de la sociedad.

El activismo político de esta y otras dos asociaciones de docentes,¹⁵ era discreto cuando de apoyos a candidaturas se trataba, y más lo era la participación de las mujeres a su interior. Pero esto último era extensivo a sociedades de otra índole, excepto en las de caridad y beneficencia exclusivamente. Por ejemplo, en las elecciones presidenciales en que el candidato era Álvaro Obregón y para las estatales era Ángel Flores, el Partido Democrático sinaloense y sus filiales en las diversas poblaciones del estado, así como las asociaciones formadas *ex profeso*, no se anota a ninguna mujer como integrante.¹⁶

En cuanto a las asociaciones de carácter obrero o auto definidas como mutualistas, tampoco se registra a alguna mujer en la mesa directiva, aunque se conoce de su participación en algunas de ellas por notas sobre temas como la filantropía expresadas por socias de las mismas. Por ejemplo:

¡BENDITA SEA LA CARIDAD!

Se trata de la plausible iniciativa que una dama filantrópica de la clase humilde. La señora Inés Maldonado de Gómez, miembro de la Sociedad Cooperativa Mutualista “Vicente Guerrero”, propuso en sesión reciente se cotizaren todos los socios para reunir fondos destinados a comprar juguetes y abrigos para los niños pobres en la Navidad próxima. He aquí un ejemplo digno de imitarse. También en las bajas esferas hay almas de sentimientos humanitarios.¹⁷

¹⁵ De las cuales sólo se conoce por registrarse en un informe pero no se tiene noticia de su labor, número de integrantes y otros registros.

¹⁶ Aparecen desde septiembre de 1919 de manera reiterada

¹⁷ El demócrata sinaloense, 12 de octubre de 1919, f. 2.

Así, las profesoras no asumen posiciones de poder dentro de las agrupaciones, pero sí se actúa en consecuencia cuando de reconocimiento o presión política se trate, en lo relacionado a la pobreza de su condición, para apoyar en lo general. Igual cuando se trata de pronunciamientos a favor de autoridades, de quienes se infiere reciben apoyo en la gestión por la solución de sus demandas. En estos reconocimientos públicos, en los que no se prioriza la ostentación de un cargo pero sí se respalda con una firma, es como vemos a las profesoras, apoyando diputados, candidatos o autoridades.

En el caso del apoyo brindado al diputado Andrés Magallón, (Diputado por Mazatlán)¹⁸, el extenso listado de firmas de profesoras lo constata, al igual que en otros pronunciamientos de este tipo. Y es que el discurso que dicho diputado expresó defendiendo el que no se les bajara los sueldos a los maestros, bien lo valía. En este reconocimiento:

Cámara de Diputados.

El Profesorado mazatleco aplaude digna y viril proposición de usted a favor de nuestros sueldos. Honrémonos actitud defendiendo ante H. Cámara la situación precaria del maestro. Felicitémosle confiados en que hará triunfar la buena causa. Respetuosamente: J. Refugio Rolón, Margarita Becerra Gómez, Carlota Hernández, Reynalda Gómez Llanos, Martha Solórzano, María Avalos, Ángela Jiménez, Rosa L. Gutiérrez, Margarita Díaz de Ruiz, Jesús Hermosillo, Margarita Balcázar, María Luisa López, María Montaña, Victoria Molinar, María M. Franco, Susana A. Salas, María R. Ayala, Luisa Zataráin, M. J. Sánchez, Carlos Torres Valencia, Guadalupe Medrano, Beatriz Figueroa, María E.

¹⁸ El demócrata sinaloense, n. 32, 31 de diciembre de 1919, 2.

Guerrero, María Rubí, Natalia Barraza, María de los Ángeles G., Plácida Rubí, María O. Banda, M. G. Rodríguez, María Columba Hernández, María Dolores Cruz, M. H. Betancourt, Petra C. de la Arcadra, Francisco Hernández, María Rosalva Blanco, Delfina Guardado, Leonila G. Llanos, Melani Villalobos, María C. Carrera, Esperanza Murillo, Lorenza Cortés Brito, Clara Castaños, Aurora Villanueva, Sofía Gómez M., Guadalupe Pérez González, Rita Campaña, Ramona M. Ramírez, Rosa Villarreal, G. Castaños, Ángela Zataráin, M. Solares, Aurora Vega, G. Bonilla y S., Guadalupe Martínez, Beatriz Patiño, Jesús A. López, Aurora Noriega y Luz P. Cárdenas.

Pero ¿qué hay acerca de demandas relacionadas con su condición de mujeres?, al parecer nada, ya que incluso cuando a un “brillante varón”.¹⁹ se le ocurrió comentar uno de los aspectos que consideraba afectaba la capacidad del cuerpo docente para realizar su trabajo, como era el hecho de que estuvieran al frente de las escuelas o de los grupos escolares señoras casadas “en lugar de libres del yugo matrimonial”, no se dijo nada. En su opinión, “las casadas tienen atenciones preferentes del hogar y “operaciones aritméticas” que resolver, como las de MULTIPLICAR para cumplir el precepto bíblico de “creced y multiplicaos”, y para llenar este fin, se ven en el caso de abandonar las labores escolares para ocuparse de llenar las funciones de su sexo; y resulta que “el que a dos amos sirve, con alguno queda mal” y ese alguno es la niñez. En consecuencia, hay que escoger entre el marido y la escuela....y servirán más las solteras.”

Para solucionarlo, proponía que el Gobernador y el Director General de Instrucción Pública lo consideraran y tomaran una

¹⁹ El demócrata sinaloense, n.187, 14 de octubre de 1920, f. 4.

determinación al respecto, o sea, despedirlas. Su crítica también iba dirigida a los profesores que vivían en los edificios escolares, a quienes afirmaba, les quitaba tiempo por atender “a la Señora y a sus pimpollos, y de cuando en cuando, marido y mujer representan “cuadros plásticos” que solamente deben exhibirse en el rincón del hogar y lejos de la vista de los curiosos”. Al respecto proponía separar el hogar del maestro del edificio dedicado a escuela; y en lo primero “conservar el campo a quien pueda consagrar todo su tiempo y todas sus energías para la enseñanza”.

Esta propuesta trajo comentarios a favor y en contra, como el siguiente²⁰

LA MAESTRA CASADA EN LA ESCUELA

A propósito de los artículos del apreciable amigo D. Enrique López, en los que oponía la estadía de señoras casadas al frente de grupos escolares, los cuales artículos le han valido de unos, censuras duras y de otros, felicitaciones sinceras. ¿Tendrá razón el estimable señor López y los que opinen con él, o tendrán razón los afectados? Hagamos de manera imparcial un estudio si no perfecto, que resulte más claro de lo que el señor López podemos decir, solo bosquejé; pero para ello hay que hacer tres consideraciones:

PRIMERA.-Todos tenemos derecho a trabajar, según nuestra Constitución Política. Este punto es bastante comprensible, puesto que nos ocupamos en las labores que podemos desempeñar sin que nadie nos

²⁰ Firma AAÑAUJ. Octubre 27 de 1920. El demócrata sinaloense, núm. ilegible, 29 de octubre de 1920, f. 3

coarte el derecho para ello. Muy bien; libertad de trabajo. Explicado.

SEGUNDA.- Cuando una mujer se casa, indiscutiblemente es para llenar varios fines, siendo los principales, las misiones biológicas y fisiológicas que al unirse al hombre tiene que cumplir. Estos fenómenos como ya los indicó López imposibilitan a la mujer (ilegible en el documento) su cometido en la Escuela, con la libertad con que pudiera hacerlo una soltera. Sin llegar a describir lo profundo de los fenómenos maritales, nos concretaremos a exponer sencillamente la idealidad que fascina e impulsa a la mujer para cambiar de vida y esto es lo más natural, pues todas sueñan en ser las amas de sus hogares, rindiendo así culto verdadero a la Diosa (ilegible en el documento). La mujer que se casa, lejos de ser la sacerdotisa del (ilegible en el documento) de sus amores, la que en vez de cumplir con aquella misión sagrada que se ha propuesto, a los pocos días abandona el hogar y concurre a un Plantel de Educación o cualquiera otro trabajo fuera de su hogar ¿qué dulzura podrá saborear? ¿Cómo podría estar pendiente de su (ilegible en el documento)? ¿Quién esperaría en la puerta de la casa, al hombre que (ilegible en el documento) fatigado por su pesada labor? ¿Quién mitigaría sus fatigas, (ilegible en el documento) sus caricias y atenciones? ¿(ilegible en el documento) de ésta el ejemplo para la juventud femenina sobre la estancia (ilegible en el documento) en el hogar, atenciones a su esposo, etc.?

TERCERA.- El hombre, sin discusión, debe ser toda fuera (ilegible en el documento) sin duda que al contraer matrimonio lo hace, porque puede formar un hogar dichoso; porque (ilegible en el documento) con pobreza puede brindar (ilegible en el documento) consorte ¿y podremos conceptuar de consciente y digno, cuando no cumple con su deber como fuerte, puesto que es hombre? En el caso anterior, hay una excepción: el decrepito o el inutilizado por alguna enfermedad. En síntesis simple:

La mujer que procede como últimamente lo han hecho algunas profesoras, son dignas en parte, de encomio, pues revelan nada menos que su gran abnegación a los zánganos a que se han unido; pero también demuestran gran criminalidad, porque ellas, las maestras, han arrojado la cimiento para la degeneración masculina, contribuyendo a extender un vicio social que es altamente peligroso: EL ATENIMIENTO AL SOLO ESFUERZO DE LA MUJER!; y como esto es bastante grave afecta la dignidad del SEXO FUERTE, si debe el Gobierno del Estado, extirpar al principio tal mal, obligando a esas profesoras pías, a permanecer en sus casas dedicadas únicamente a sus obligaciones conyugales.

Estas propuestas aparentemente no tuvieron más efecto que el de despertar una serie de comentarios a favor o en contra, pero de acuerdo a una nota periodística en la que se daba cuenta del despido de tres profesoras por haber contraído matrimonio, sí se llevó a cabo derivado de un supuesto acuerdo de la Dirección General de Educación Pública. Al menos jurídicamente no hay tal determinación, ni tampoco en algún otro campo, por lo que se

infiere que esta decisión fue tomada por las autoridades de la mencionada dirección, lo cual se contraponía con lo que marcaba la ley, que no la mencionaba como causa de despido y por supuesto se contradice con toda la normatividad. Las señoras Profesoras Margarita Díaz de Ruiz, Ángela Jiménez de Ruiz y María Núñez de Ferrel, reclamaron su despido porque no les fueron pagados los tres meses de sueldo que fija la Constitución para los trabajadores o empleados que son separados injustificadamente, sustentando su argumento en su condición civil de casadas. Pero no exigen la restitución del mismo e incluso el Regidor Francisco Terríquez, Comisionado de Instrucción Pública, formuló su dictamen apoyando la solicitud de las maestras, el cual fue avalado por el Ayuntamiento y dirigido a la Dirección General a fin de que se les dé a las Profesoras destituidas la suma que por Ley les correspondía.²¹

Cabe mencionar que los imaginarios sociales sobre la calidad y valía, o mejor dicho, sobre la escasa calidad y valor del trabajo femenino permeaba en todos los ámbitos así que no es de extrañar que propuestas como la mencionada, o la que se llegó a expresar para el caso de las empleadas de las oficinas públicas, las cuales debían ser despedidas a menos que demostraran tener que mantener a madres o hermanos pequeños y además conozcan a fondo las labores que tiene encomendadas, se asumieran como algo normal. La Contraloría General del Gobierno Federal sería sólo la ejecutora que reflejaba estos imaginarios.

Consideraciones finales

Si bien desde inicios del siglo XX habían ocurrido cambios en el discurso en torno a las mujeres, el advenimiento de la revolución con sus graves consecuencias en lo político, económico y social planteó, entre otros, la necesidad de priorizar su papel como madre

²¹ El demócrata sinaloense, n. 240, 13 de diciembre de 1920, f. 1.

pero también el de su incorporación al mercado laboral como una necesidad y un derecho. El trabajo fue un tema que se añadió en la medida en que la lucha revolucionaria se fue consolidando, teniendo que el grado de afectación que representó para la mayoría de las mujeres fue tanto en materia económica como en su integridad física. Fue también cuando se consolidó la asociación de las mujeres en el papel de educadora, no sólo por sus características vinculadas al rol tradicional femenino, sino por cuestiones prácticas y de índole económico, como su mayor dedicación a cambio de salarios más bajos que los varones.

El pragmatismo político y económico ayudó en que, a pesar de que se siguiera considerando sólo a las mujeres jóvenes, solteras y las viudas como las más aptas para trabajar, se aceptase que la opción más viable para asegurar su dignidad era el que tuvieran un trabajo remunerado. Sin embargo, la crítica hacia la calidad de su desempeño siempre fue más mordaz que la evaluación a los varones, su vulnerabilidad además era de un mayor grado por desempeñar oficios y actividades en los que no tenían estabilidad y condiciones adecuadas, pero en la medida en que se les requirió para apoyar las causas políticas se fueron sentando las bases para que se operaran cambios que alentarán su incursión en ámbitos que en otras circunstancias les estaban vedados.

Como vimos, en un contexto de cambio e inestabilidad, representado por la Revolución Mexicana, la vida cotidiana de las mujeres dedicadas a la enseñanza se vio más afectada pues si en tiempos de normalidad se cuestionaba su trabajo y se les disminuían los salarios, en tiempos de crisis fueron ellas las primeras que recibieron el impacto de los despidos, reduciendo con ello sus posibilidades de empleo pero además empeorando su condición económica para hacer frente a su vida diaria.

Referencias Bibliográficas

- Carrillo, M. (2002), La instrucción femenina durante el Porfiriato: aspectos generales sobre su orientación y desarrollo. Tesis de Licenciatura. Culiacán: Facultad de Historia, UAS.
- Filio, C. (1994), Estampas de Occidente, Culiacán: El Colegio de Sinaloa-COBAES.
- Gonzalbo, P. (2006), Introducción a la historia de la vida cotidiana, México: El Colegio de México.
- Heller, A. (1985), Historia y vida cotidiana, México: Grijalbo.
- Heller, A. (1972), Sociología de la vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista. Barcelona: Grijalbo.
- Lefebvre, H. (1984), La vida cotidiana en el mundo moderno, Madrid: Alianza, 3ª edición.
- Ortega, S. (2008), Documentos judiciales novohispanos como fuentes para la historia de la vida cotidiana. En El historiador frente a la historia. Religión y vida cotidiana, México: UNAM.
- Sánchez, J. (2000), Sociedad y educación en Sinaloa: 1874-1918, El Colegio Rosales, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Documentos

El correo de la tarde. Números: 8340, 8531, 8552, 8565, 9005.

El demócrata sinaloense. Números: 31, 32, 37, 187, 240, 1780.

CAPÍTULO 3

MAESTRAS ZACATECANAS: UNA MIRADA A SU COTIDIANIDAD A FINALES DEL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL XX

Norma Gutiérrez Hernández

De acuerdo a una fuente, la cotidianidad se define como “[...] una característica que distingue lo que es propio de todos los días.” (The Free Dictionary). En palabras de la Real Academia Española, este mismo concepto se refiere a la “cualidad de lo cotidiano”, es decir, lo de diario (Real Academia Española). Visto en estos términos, lo cotidiano implica las acciones que día a día se realizan, mismas que pueden inscribirse en un contexto social determinado, por ejemplo en el espacio doméstico y familiar, en el ámbito laboral, en un medio educativo, en un ambiente de recreación, etc. Es importante poner de relieve que dichas actividades están inscritas en una mentalidad específica, en correspondencia con el tiempo y el espacio en el que están insertas.

De tal forma que el “entramado” cotidiano de una sociedad se ubica en un carril que lentamente presenta modificaciones, haciendo eco a lo que precisan Berger y Luckmann (2006), en relación a la construcción social de la realidad. Estos investigadores plantean que las personas no nacen siendo integrantes de una sociedad, sino hasta que atraviesan por un proceso de socialización, el cual está definido por acciones cotidianas que insertan a las personas en una comunidad social. Este proceso se divide en dos etapas:

La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la

sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad (Berger y Luckmann, 2006:164).

Huelga decir que la socialización primaria que se implementa en los primeros años de la vida de una persona es la más importante, además de ser un sustento fundamental en la socialización secundaria. En este sentido, las personas aceptan los papeles, actitudes, acciones y comportamientos que definen su realidad y adquieren una identidad acorde con una estructura social que les otorga un lugar específico en el mundo. “El niño aprende que él es lo que lo llaman.” (Berger y Luckmann, 2006:169) Por extensión, también las niñas asimilan que *son* lo que las llaman.

En este proceso de socialización hay una cuestión crucial: las personas no tienen decisión respecto a elegir otros significantes de su ser, sino que se identifican con ellos “casi automáticamente”. Esto es así porque su identidad, sus acciones, sus roles, sus comportamientos, se asemejan “[...] con una generalidad de otros, o sea, con una sociedad.” De tal forma que no internalizan el mundo como uno de los tantos posibles, sino como “[...] *el* mundo, el único que existe y que se puede concebir [...]”. Por esta razón, el mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucho más firmeza que los mundos internalizados en socializaciones secundarias” (Berger y Luckmann, 2006:164). Bajo este tenor, los investigadores precisan que “[...] sólo más adelante el individuo puede permitirse el lujo de tener, por lo menos, una pizca de duda” (Berger y Luckmann, 2006:170).

Siguiendo con estos autores, la socialización primaria termina cuando la identidad se ha establecido en la conciencia de las personas: “[...] a esta altura ya es miembro efectivo de la sociedad y está en posesión subjetiva de un yo y un mundo” (Berger y Luckmann, 2006:172).

Articulando el planteamiento teórico con el estudios en concreto, se identifica que las maestras zacatecanas de finales del siglo XIX y principios del XX desarrollaron cotidianidades que hicieron eco en gran medida a los parámetros nacionales, por cierto, permeadas con un matiz de género, como más adelante se

mentará. Al respecto, se pone de relieve que la profesión de maestra fue la primera opción que se les brindó a las mujeres en términos de estudios post elementales, de hecho, su formación educativa en niveles superiores y su profesionalización, fueron dos conquistas muy significativas que lograron las mexicanas decimonónicas, fueron las mujeres que nos “abrieron camino” a quienes actualmente nos desempeñamos en un ámbito profesional. A continuación, mostraré una mirada a algunos elementos cotidianos que definieron el ejercicio laboral y de vida de estas maestras zacatecanas, considerando previamente un marco contextual.

Marco contextual

Podemos ubicar en el siglo XIX acciones concretas en favor de la educación femenina durante la República Restaurada, debido al énfasis en el debate sobre la formación del “sexo débil” como resultado del triunfo republicano. Cosío Villegas menciona que en este periodo “[...] la inferioridad intelectual de la mujer fue objeto de honda preocupación social, y los órganos periodísticos señalaron el deber que las autoridades tenían de poner a su alcance en todas las edades y condiciones de vida, la oportunidad de instruirse” (Cosío, 1974:653). En realidad, antes de 1867 no pudo realizarse ningún cambio en la formación femenina debido a los acentuados vaivenes políticos.

Para todos los grupos políticos decimonónicos, pero especialmente en los liberales triunfantes de 1867, educar a las mujeres fue un objetivo prioritario de los programas de gobierno, en virtud de que encarnaban la triada madre, esposa y amas de casa, es decir, como formadoras de ciudadanos, por lo que entre los objetivos que se plantearon para instruir las destacó su función reproductiva y educadora.

Galván Lafarga (2003), pionera en el tema de la educación superior femenina en México, advierte que las primeras mujeres que incursionaron en una formación post elemental pertenecieron a estratos sociales medios; se trató de un grupo reducido que se enfrentó a obstáculos, prejuicios y penurias económicas, pero que

paulatinamente abrieron caminos en el escenario de las profesiones liberales. Para esta autora, las profesionistas en México existieron desde el Porfiriato, e incluso, en esta época algunas incursionaron en estudios de posgrado fuera del país (Galván, 2003).

La preparación de algunas mujeres en niveles educativos superiores, permitió que a finales del siglo XIX éstas fueran logrando nuevos espacios en el mercado laboral, gracias a sus posibilidades educativas:

[...] la mujer empezó por ser profesora, luego empleada de los comercios que se empezaban a fundar y, finalmente, profesionista. De este modo y en contra de las ideas más generalizadas, las mujeres empezaron a trabajar eficazmente en un espacio que, anteriormente, estaba reservado para los hombres (Galván, 2003:224).

En este sentido, las normales femeninas fueron establecidas en el territorio nacional desde los años 60, tuvieron una respuesta social aceptable porque no contradecían las relaciones de género tradicionales, lo que originó una alta matrícula, además de contar con el apoyo del gobierno. Así, la irrupción de las mujeres a los estudios normalistas superó numéricamente a los hombres, debido, entre otros factores, al económico y a la concepción de género dominante. En relación a esto último, las maestras hacían honor a su caracterización de género, no alteraban el orden social, al contrario lo *naturalizaban*, porque eran las formadoras de personas por excelencia, lo que explica que el aparato gubernamental y ciertos sectores sociales hayan avalado su ejercicio.

En síntesis, la principal opción educativa superior que tuvieron las mexicanas de finales del siglo XIX y principios del XX fue el magisterio, hecho que favoreció notablemente a los intereses del régimen y contribuyó al proyecto nacional de “regeneración social”, al contar con profesoras que podían hacer frente al acentuado analfabetismo del país. Recuérdese que para 1900, el 84% de la población en México no sabía leer ni escribir (Bazant, 1993:16).

En Zacatecas, la convocatoria del poder federal respecto a disminuir los altos índices de analfabetismo tuvo una buena acogida, por lo que en 1878, se inauguró la *Normal para Señoritas*. El edificio se ubicó en lo que hoy es el Portal de la Plaza Independencia, en el corazón del centro histórico de la ciudad (Vidal, 1929:4).

La Normal femenina en Zacatecas paulatinamente fue ganando la simpatía de algunos sectores de la población, los cuales se percataron que el magisterio no se oponía al modelo ideal de las mujeres, sino por el contrario, lo reforzaba. Por consiguiente, en 1896 se inauguró un local propio en la calle de los Gorreros (Ibarra, 2009; 48), actualmente calle Juárez, el que curiosamente a la fecha es un recinto educativo exclusivo para el sector femenino: la escuela para niñas “Valentín Gómez Farías”. Esta acción consolidó a la Normal para mujeres, ya que desde mediados de la década de los 80 superaba a la de varones (Vidal, 1959; 186).

Alumnas normalistas: algunos denominadores comunes en su cotidianidad

Ser conceptualizadas como un grupo social distinto y con una menor valía y capacidad respecto de los hombres, formaba parte de la cotidianidad de las estudiantes normalistas. En la escuela, desde una óptica académica, se vislumbró con la asimetría en el plan de estudios, ellas tenían definido un currículum con base en el destino esencialista que enfatizaba la sociedad: presidir el santuario del hogar; en realidad, tales distinciones académicas estuvieron presentes desde los primeros años de vida escolar, es decir, desde la educación preescolar –que surge en esta época– y su formación primaria. Naturalmente, tales diferencias hacían eco al orden social existente, en tanto que la socialización recibida en función de los sexos también difería sustancialmente.

Así, en todos los planes escolares hubo modificaciones en la formación educativa de las mujeres. En general, tres asignaturas sólo se orientaron a los varones: nociones de economía política, trabajos manuales y ejercicios militares; para ellas se reforzaban

las clásicas “labores propias de su sexo”, con cursos de economía, higiene y medicina domésticas, nociones teórico-prácticas de horticultura y floricultura; y una materia teórica práctica del sistema de Froebel. Además, durante los primeros cuatro años de estudio también se hizo hincapié en enseñarles conocimientos de utilidad con sus funciones familiares como la costura, el zurcido, el corte y diseño de ropa, junto con la manufactura de flores, etc.; pero las diferencias educativas por género no fueron una cuestión local, sino de todo el país, tal como lo observa Cano:

En ningún momento la enseñanza buscó eliminar las diferencias entre hombres y mujeres, ni las legislativas ni las sociales, ni mucho menos las subjetivas. Por el contrario, promovió un sistema de relaciones sociales de género y una simbolización de ellas que acentuaba la separación entre las esferas de acción masculina y femenina. Cada sexo cumplía una función definida e inamovible en la sociedad: los hombres en el ámbito público, las mujeres en el privado [...]. En la escuela [...] se pone en práctica la diferencia social de género y su representación simbólica (Cano, 2000:211).

Las propias maestras de la Normal reproducían esta educación con sus alumnas, hecho lógico por sus papeles sociales y conscientes de la trascendental tarea que tenían las mujeres como columnas del entorno doméstico y familiar.

De acuerdo al reglamento del plantel, las alumnas tenían, al igual que en la primaria, un horario mixto, de 8 a 12 del día y de 2 a 6 de la tarde (*Reglamento interior para la Escuela Normal de Señoritas*, 1886:995). Estaba prohibido cualquier tipo de diversiones en las instalaciones de la escuela y estaban vigiladas frecuentemente por la planta docente, las autoridades escolares y dos celadoras, que eran sus mismas compañeras, escogidas entre los mejores promedios y se distinguían por una mejor conducta (*Reglamento interior para la Escuela Normal de Señoritas*, 1886: 997). Sin duda, la elección de estas estudiantes fue una medida

estratégica para regular eficientemente el comportamiento de la comunidad escolar.

Todo esto indica que hubo en la Normal un currículum oculto sin relación con los contenidos académicos, pero constituyente fundamental de la formación recibida por las alumnas, dirigido esencialmente al hecho de moldear su conducta, incluso fuera del edificio escolar, como se advierte a continuación en una nota que el ejecutivo envió a la directora de la Normal de Señoritas:

Ha llegado a conocimiento del Ejecutivo, que algunas educandas de ese establecimiento hicieron un baile en una casa deshabitada de esta ciudad, en virtud de lo cual dispone este Gobierno se sirva usted averiguar lo que hubiere que ver en tal hecho e informe quienes (*sic*) de las alumnas tomaron participio, con expresión de sus nombres, edades, familia a que pertenecen y si son o no pensionadas por el Estado para hacer sus estudios (AHSVBEBMAC; Caja 11; Carpeta 99; Zacatecas, 1 de febrero de 1898).

Justamente por esta vigilancia sobre la vida cotidiana de las alumnas, la directora de la institución mantenía contacto directo con los padres, madres o tutores/as de éstas, informándoles sobre el desempeño académico de sus hijas o recomendadas y convocándoles para que incidieran en su formación:

La Directora de este establecimiento ha tenido necesidad todo el presente año escolar de estar amonestando a la Srita., su hija, por la falta absoluta de aplicación y por las continuas quejas de sus profesores [...]. Además de las faltas indicadas, ha cometido la gravísima de que en lugar de ponerse a estudiar la clase que no ha sabido, se dedica a escribir cartas al novio, según podrá ver usted por la carta que consta en mi poder [...]. Lo participo a usted a fin de que por su parte tome empeño para que su referida hija cambie de conducta y se dedique con más eficacia a cumplir con sus

estudios (AHSVBEBMAC; Caja 3; Carpeta 26; Zacatecas, 30 de junio de 1898).

Las amonestaciones que hacían las distintas directoras a los padres y madres de sus estudiantes se relacionaron con conductas reprobables de éstas, tomando la medida de exhortar a las familias para que aplicaran correctivos. Las autoridades educativas sabían que podrían corregir comportamientos inadecuados o bajos niveles de aprovechamiento de sus alumnas, si mantenían informados a sus tutores o tutoras.

Algunos padres y madres de familia con cierto nivel de instrucción, respondieron a la directora, puntualizando su intención de colaborar en la educación de sus hijas, como puede verse a continuación:

[...] quedo impuesto de la falta que mi hija Clotilde tuvo en la clase de español y literatura; he corregido enérgicamente a mi mencionada hija; la cual vuelve a ese establecimiento con el propósito de pertenecer correctamente; pero, si esto no sucede, suplico a la Dirección se sirva de darme aviso de las faltas que en lo sucesivo cometa por insignificantes que éstas sean, a fin de poner los medios que sean necesarios para no interrumpir su carrera del profesorado que ha elegido ella misma (AHSVBEBMAC; Caja 20; Carpeta 170; Zacatecas, 24 de junio de 1902).

Referente al carácter de las estudiantes, de acuerdo a la valiosa *Memoria de instrucción* de Pedrosa, las directoras de los planteles anotaron que en general sus estudiantes eran dóciles, salvo casos excepcionales (Pedrosa, 1889:387). Otras profesoras fueron más explícitas, lo que permite conocer otras características de las educandas y, al mismo tiempo, advertir la concepción que tenían las maestras sobre la condición de las mujeres. A continuación, un ejemplo:

[...] respecto al carácter general y dominante de las alumnas, creo de justicia manifestar que a la influencia de la civilización que de algunos años a esta parte impulsa poderosamente la educación de la mujer, es

palpable como (*sic*) la condición de ésta ha mejorado de una manera prodigiosa, para poder decir en términos generales, que el carácter de la mujer mexicana es la prudencia y la abnegación, de modestia y benévola índole y con relevantes disposiciones para el cumplimiento de los arduos deberes que tiene que llenar en la sociedad. En la pequeña escala de este plantel, esas virtudes son las que más comúnmente se advierten en el ánimo de las educandas (Pedrosa, 1889; 126).

Las palabras de esta profesora de una escuela pública para niñas zacatecanas son muy importantes, porque muestran el enfoque educativo recibido por las escolares de la época. De tal modo las normalistas eran formadas de acuerdo a estos lineamientos y una vez frente a grupo, los reproducían y les daban vida a través de la socialización cotidiana.

En sintonía con lo anterior, en 1904, la directora de la Normal, profesora María G. Aguilar, puntualizaba así el destino social de las estudiantes, además de acentuar la importancia del plantel que dirigía:

[en] [...] una institución normal para profesoras, como la de que me ocupo, su valor sube de punto por tener la maestra que educar niñas, que más tarde serán jóvenes que formen un hogar como madres y es bien sabido lo que una ilustrada y buena madre es en el seno de la familia (García, 1905:213-214).

Las mismas autoridades normalistas visualizaron un margen estrecho de posibilidades educativas para las mujeres, reflejo del consenso general que privó en la sociedad zacatecana sobre los alcances mínimos de desarrollo académico y profesional para el “sexo débil”. La directora de la Normal era portavoz de un discurso bastante generalizado que subrayaba valores tradicionales para las mujeres y la negativa inexistente para transformar sus patrones de conducta. Esto no fue gratuito, como explican Berger y Luckmann:

[...] la tradición monopolizadora y sus administradores especialistas se sostienen

gracias a una estructura unificada de poder. Los que ocupan posiciones decisivas del poder están preparados para usarlo con el fin de imponer las definiciones tradicionales de la realidad a la población que depende de su autoridad (Berger y Luckmann, 2006:153).

La percepción de la directora sobre el sino social de sus alumnas explica el lugar marginal de aprovechamiento intelectual que algunos profesores y funcionarios públicos adjudicaron a las estudiantes e, incluso, a las maestras. En otras palabras, tal como lo comenta Gutiérrez Hernández (2013), en la Normal de Señoritas de Zacatecas prevaleció la idea de la inferioridad femenina, que afanosamente combatieron Genaro García, Laureana Wright, Laura Méndez de Cuenca o Dolores Correa, entre otros.

Con base en esto, uno de los principales integrantes de la intelectualidad porfirista, profesor en algunas instituciones de educación superior en la entidad y estrecho colaborador del gobierno estatal, el ingeniero José Árbol y Bonilla, consideraba que las mujeres tenían una menor capacidad intelectual. Este maestro, titular en 1893 de la clase de física, química e historia natural en la Normal de señoritas, a fin de no rendir malos resultados en los exámenes finales de sus asignaturas -con motivo de la suspensión de clases por más de cinco meses, debido a la terrible epidemia de tifo de 1892-, informó a la directora que sus alumnas no estaban en condiciones de presentar las evaluaciones correspondientes, ya que el tiempo no había sido suficiente para abordar por completo el programa. El profesor Árbol y Bonilla externó que el libro aprobado para estas materias era de tres tomos,

[...] bastante extensos, si bien no podría ser de otra manera atendiendo a la importancia de estas ciencias tan vastas. Además, es un hecho que a las Señoritas cuesta más trabajo asimilarse el estudio de estas ciencias, y por consiguiente, se necesitan más explicaciones del profesor, es decir más tiempo de que disponer (AHSVBEBMAC; Caja 6; Carpeta 51; Zacatecas, 6 de junio de 1893).

Comentarios de esta naturaleza, manifestados tanto por hombres como por mujeres, explican una cotidianidad para las alumnas normalistas, particularmente en términos de un reducido nivel de profesionalización y su total ausencia en las profesiones liberales, en gran medida como resultado de los prejuicios de quienes consideraban que este sexo tenía “precarias aptitudes” o menores capacidades para la ciencia. Al hacer extensivos estos códigos de género se les daba vigencia, tal como lo proponen Berger y Luckmann: “[...] el hecho fundamental del mantenimiento de la realidad reside en el uso continuo del mismo lenguaje para objetivizar la experiencia [...]. En el más amplio sentido, todos lo que usan este mismo lenguaje son [...] mantenedores de la realidad” (Berger y Luckmann, 2006:191)

La formación femenina en actividades “propias de su sexo” fue un eje articulador de la cotidianidad de las mujeres, mismo que abarcaba hasta el nivel superior y tenía eco nacional, lo cual incidió en una formación postelemental mínima para ellas. Staples lo precisa en estos términos “[...] a lo largo del siglo XIX se le recordó de manera constante a la mujer la condición subordinada que le tocaba y se le desalentó para continuar con estudios formales (Staples, 2005:387-388).

La poca estima de la capacidad intelectual femenina no solamente fue para las estudiantes, sino también para sus profesoras. En 1907, el maestro Jornée, director de la Normal mixta, en un informe rendido al gobernador externó las siguientes palabras:

Durante el presente año, las clases de Español, Lectura en voz alta y nociones de Declamación, Caligrafía, Cosmografía y Geografía las sirven profesores en vez de profesoras, porque la acción de aquellos tanto en la aplicación de los conocimientos como en su adquisición es más amplia y los alumnos reciben mayor provecho (AHSVBEBMAC; Caja 28; Carpeta 276; Zacatecas, 21 de julio de 1907).

Seguramente, esta percepción era compartida por el imaginario social. Esta situación implicó que las propias alumnas y

profesoras asumieran que tenían menor capacidad intelectual que los varones porque era parte del discurso social dominante. Al respecto, Bourdieu abona a la reflexión:

Cuando los dominados aplican a lo que les domina unos esquemas que son el producto de la dominación, o, en otras palabras, cuando sus pensamientos y sus percepciones están estructurados de acuerdo con las propias estructuras de la relación de dominación que se les ha impuesto, sus actos de *conocimiento* son, inevitablemente, unos actos de *reconocimiento*, de sumisión (Bourdieu, 2000:26).

Las educandas y profesoras de la Normal fueron el grupo más importante de mujeres de la entidad que asumió la profesionalización, situación que les permitiría tener un mayor conocimiento de su propia condición de género.

La cotidianidad de las maestras: tan sólo una mirada

Una vez aprobado el examen profesional, las normalistas egresadas se insertaban en un espacio laboral. A diferencia de ahora, el magisterio durante el siglo XIX y principios de XX era una profesión muy demandada, generalmente ingresaban al mercado de trabajo sin evaluación, dados los altos índices de analfabetismo que privaban en el país y las endeble condiciones laborales que definían al gremio magisterial. En este sentido, en Zacatecas, las maestras eran ocupadas en las escuelas públicas de los 12 partidos que existían, a saber: Zacatecas, Fresnillo, Sombrerete, Nieves, Mazapil, Jerez, Villanueva, Juchipila, Nochistlán, Tlaltenango, Pinos y Ojocaliente (*La Crónica Municipal. Órgano de la Jefatura y de la Asamblea Municipal de esta Ciudad*, T. XXIV, Núm. 19, Zacatecas, 21 de mayo de 1903, p. 3)

La profesión docente creaba problemas a las mujeres en cuanto a los tiempos, por lo que generalmente no les permitía desarrollar alguna otra actividad. Por un lado, el horario escolar en

la época era quebrado, por lo que las profesoras tenían que asistir a la escuela tanto en la mañana como en la tarde, invirtiendo incluso más tiempo fuera de las horas preestablecidas para que sus alumnas pudieran aprobar los exámenes.

Fuera de su horario, pero como parte de su ejercicio laboral, las maestras también tenían el compromiso de asistir a reuniones de capacitación, festivales o eventos públicos, sin contar con el trabajo externo al aula, como la preparación de clase, revisiones y elaboración de informes que remitían a las autoridades. Ciertamente, estas acciones eran incompatibles con una jornada de trabajo en el ámbito privado. Por esto, como denominador común, la mayoría de las profesoras en Zacatecas eran solteras y así las preferían las autoridades, por su mejor rendimiento. Como ejemplo se presenta una caracterización social y laboral de las maestras de la escuela primaria anexa a la Normal de señoritas:

CUADRO 1

Caracterización social y laboral de la planta magisterial de la escuela primaria anexa a la normal para señoritas

Directora Srita. Profra. Dolores Vega, titulada en Zacatecas con 7 años de servicio en la carrera de la enseñanza, 28 años de edad y de <u>estado célibe</u> .
Ayudante Srita. Profra. Micaela Fernández, titulada en Zacatecas con 1 año 10 meses de servicio, 24 años de edad y de <u>estado célibe</u> .
Ayudante Srita. Profra. Antonia Hernández, titulada en Zacatecas con 2 años de servicios, 21 años de edad y <u>estado célibe</u> .
Ayudante Srita. Profra. Refugio Guerrero, titulada en Zacatecas con 14 años de antigüedad, 38 años de edad y de <u>estado célibe</u> .
Ayudante, Sra. Profra. Brígida T. de Rousset con 17 años de servicios, 49 años de edad y de <u>estado viuda</u> y titulada en Zacatecas.
Ayudante Srita. Profra. Josefa Enciso con 11 años de servicio, 40 años de edad y de <u>estado célibe</u> , titulada en Zacatecas.
Ayudante, Srita. Profra. Candelaria Briseño con 8 años de servicio, 30 años de edad y de <u>estado célibe</u> y titulada en Zacatecas.

FUENTE: (AHSVENMAC; Caja 22; Carpeta 245. Año escolar de 1907). El subrayado es mío.

Como se advierte en el cuadro 1, de siete profesoras en activo en esta escuela, sólo una se casó, la cual muy probablemente por su condición de viuda se reincorporó al trabajo asalariado. Esto fue un elemento fundamental que obstaculizó una mayor inscripción y egreso de normalistas en la ciudad de

Zacatecas y en todo el país, ya que la fórmula maestra=soltera fue un fenómeno nacional en el periodo de estudio. Cano precisa que las profesoras tenían el ideal de maternidad, pero de forma espiritual (Cano, 2000:222).

Con relación al rubro económico, como parte de una práctica cotidiana, las profesoras tenían que lidiar con los bajos salarios y la tardanza de éstos –rasgos distintivos que compartieron con sus compañeros de las escuelas de niños–. Al respecto, es importante comentar que las percepciones económicas dependían de la categoría laboral que tenían las maestras, así como la ubicación geográfica de su centro de trabajo. La siguiente tabla es sumamente ilustrativa:

CUADRO 2

Salarios de profesores y profesoras en el zacatecas porfirista

CATEGORÍA	SALARIO POR DÍA	SALARIO ANUAL
ESCUELAS DE INSTRUCCIÓN RUDIMENTARIA PARA PÁRVULOS		
Escuela de párvulos de primera clase (3)*		
Directora	2.70	985.50
Ayudante	1.37	500.05
Niñera	0.49	178.85
Sirvienta	0.37	135.05
Escuela de párvulos de segunda clase (3)		
Directora	1.97	719.05
Ayudante	0.99	361.35
Niñera	0.41	149.65
Sirvienta	0.25	91.25
Escuela para adultos en la capital (1)		
Director	0.82	299.30
Ayudante	0.41	149.65
Escuela especial del presidio en la capital (1)		
Director	1.10	401.40
Ayudante primero	0.69	251.85
Ayudante segundo	0.55	200.75

Continuación cuadro 2

ESCUELAS URBANAS DE PRIMER ORDEN. INSTRUCCIÓN ELEMENTAL Y SUPERIOR		
Escuelas en la capital (2)		
Director o directora	3.00	1,095.00
Ayudante primero/a	1.64	598.60
Ayudante segundo/a	1.37	500.05
Sirvienta/e	0.50	182.50
Escuelas fuera de la capital (7)		
Director o directora	2.75	1,003.75
Ayudante primero/a	1.25	456.25
Ayudante segundo	0.99	361.35
Sirvienta/e	0.25	91.25
Escuelas de segunda clase (13)		
Director o directora	2.00	730.00
Ayudante primero/a	1.10	401.40
Ayudante segundo/a	0.99	361.35
Sirvienta/e	0.25	91.25
Escuelas de tercera clase (14)		
Director o directora	1.75	638.75
Ayudante primero/a	0.99	361.35
Ayudante segundo/a	0.82	299.30
Sirvienta/e	0.25	91.25
Escuelas cuarta clase (10)		
Director o directora	1.50	547.50
Ayudante primero/a	0.82	299.30
Ayudante segundo/a	0.66	240.90
Sirvienta/e	0.25	91.25
ESCUELAS DE SEGUNDO ORDEN. INSTRUCCIÓN ELEMENTAL		
Escuelas de primera clase en la ciudad capital (10)		
Director o directora	2.75	1,003.75
Ayudante primero/a	1.37	500.05
Ayudante segundo/a	1.10	401.50
Sirvienta/e	0.37	135.05
Escuelas de primera clase fuera de la capital (14)		
Director o directora	1.37	500.05
Ayudante primero/a	0.69	251.85
Ayudante segundo/a	0.55	200.75
Escuelas de segunda clase (17)		
Director o directora	1.10	401.50
Ayudante	0.55	200.75
Escuelas de tercera clase (10)		
Director o directora	0.82	299.30
Ayudante	0.41	149.65
Escuelas de cuarta clase (24)		
Director o directora	0.70	255.50
Ayudante	0.35	127.75

Continuación cuadro 2

ESCUELAS DE TERCER ORDEN. ESCUELAS RURALES. INSTRUCCIÓN LIMITADA		
Escuelas de primera clase (17)		
Directora**	0.90	328.50
Ayudante**	0.45	164.25
Escuelas de segunda clase (24)		
Directora	0.76	277.49
Escuelas de tercera clase (44)		
Directora	0.65	237.25
Escuelas de cuarta clase (42)		
Directora	0.54	197.10
Escuelas de quinta clase (120)		
Directora	0.43	156.95

*El número entre paréntesis indica la cantidad que había, tanto en la ciudad capital como en el estado, dependiendo de la categoría.

**Todas las escuelas de tercer orden estaban servidas por mujeres.

FUENTE: Elaboración propia a partir de: (1909, *Ley de Ingresos. Presupuesto de egresos del estado de Zacatecas para el año de 1910*, pp. 26-30).

Se destacan varios puntos: por un lado, el hecho de que las mejores plazas para ejercer el magisterio, al igual que en el resto del país, se encontraban en los espacios urbanos, principalmente en las capitales de las entidades. En este sentido, el contexto geográfico dentro de un mismo estado fue determinante para el tipo de instrucción brindada a la población y el nivel de ingresos percibidos por el profesorado. También se advierte la gran distancia salarial que separaba a un director o directora de un ayudante, ya que éstos últimos recibían la mitad que los primeros o menos aún.

Es importante subrayar que dentro de la categoría de ayudantes había otra clasificación, con personal de menores ingresos, quienes ocupaban la primera ayudantía tenían mejores salarios respecto de quienes ejercían una en el segundo nivel. Las percepciones económicas también dependían de la ubicación de las escuelas, porque con excepción de los planteles rurales de tercer orden, que no emplearon ayudantes, las escuelas de primero y segundo orden disminuyeron el salario de los mismos dependiendo de su localización, es decir, los sueldos en las ayudantías fueron diferentes en los niveles (esuelas de primero, segundo y tercer orden), en los municipios o en las comunidades.

También se hace hincapié en la planta docente de las escuelas rurales, mismas que emplearon solamente a mujeres en

todas sus clases. La explicación de este hecho es clara: los maestros rechazaron esas plazas por la precaria remuneración que se les asignó. Esta situación fue común en el país, reflejaba lo que las autoridades educativas sabían perfectamente desde inicios del régimen: las maestras “salían más baratas”, por ser mujeres recibían un salario más bajo y eran más redituables.

Se destaca que el grupo de las maestras de tercer orden en el medio rural eran el grupo más numeroso respecto de cualquier otra categoría laboral –247 frente a 376 del total–, claro indicador de dos puntos significativos. Primero: la gran mayoría del profesorado en esa época en Zacatecas fueron mujeres que estuvieron en los planteles de tercer orden en el ámbito rural con los más bajos salarios y condiciones de trabajo. Segundo: justamente por esto, el principal tipo de instrucción que se impartió en toda la entidad fue la “enseñanza limitada”, es decir, ni siquiera la primaria elemental, todo lo cual se relacionó con un incipiente desarrollo educativo que tuvo Zacatecas a finales del siglo XIX y principios del XX.

En este tenor, los salarios y condiciones de trabajo que tenía la mayoría de las profesoras zacatecanas impactaron negativamente en sus vidas, particularmente por los montos precarios y la tardanza de éstos. En este sentido, durante todo el periodo porfirista las profesoras de las escuelas públicas de la ciudad de Zacatecas enviaron oficios al cabildo de la capital solicitando aumento de sueldo, que se cubrieran sus salarios con puntualidad y se les pagaran los adeudos. Las peticiones las hicieron en colectivo o a título personal, argumentando la acumulación de adeudos por tres, cinco o más de diez años (AHEZ; FJP; SIP; SG; Caja Núm. 5; varios expedientes).

En otro orden de ideas, pero en correspondencia con las deplorables condiciones laborales de las maestras, es importante poner de relieve que no tuvieron una recompensa económica en el ocaso de su vida. Así, se han detectado varios casos de maestras que vivieron en la inopia total, amparadas frecuentemente sólo por sus compañeras/os de trabajo. El caso de la profesora Ambrosia Zacarías ilustra la situación descrita: esta maestra fue de las primeras que se formó en la entidad y entregó su vida a la educación de las niñas en la ciudad de Zacatecas, estuvo

laborando 43 años con buenos resultados en sus estudiantes, muchas de las cuales continuaron con el profesorado. En los últimos años del Porfiriato, la profesora Zacarías se retiró del magisterio por motivos de salud, trasladándose a la ciudad de México. En 1908, el maestro Pedrosa lamentaba que no se había logrado “[...] la jubilación de esta ameritada y virtuosa maestra” (Pedrosa, 1908; 117).

También es relevante comentar que las maestras tuvieron como rasgos distintivos en su quehacer diario el estar ausentes en la formulación de medidas, acciones, leyes y puestos en la toma de decisiones; su actuación rayó en la subordinación, acatamiento, resignación y carencias en sus espacios labores, en sus salarios, en sus personas, en sus hogares, en sus estudiantes. Si bien, hubo alguna pequeña participación de maestros en algunos puestos, la presencia de las maestras fue nula.

Por ejemplo, no existió ninguna en la comisión de instrucción pública de las Asambleas o en las instituciones educativas que creó la administración estatal, por lo que no hubo funcionarias o inspectoras, cargos que en otras entidades sí fueron ocupados por algunas mujeres, se puede citar el caso de la ciudad de México, donde Rafaela Suárez, Raquel Santoyo y María Llamas Bello fueron parte del Consejo Superior de Instrucción Pública. La actuación laboral de estas profesoras implicó un tránsito importante: “[...] de ser maestras ‘sin poder’ e ‘invisibles’ a hacerse visibles y empezar a obtener cierto poder y reconocimiento” (Galván, 2003:23).

En Zacatecas no hubo este tipo de profesoras con poder. En términos generales su visibilidad estuvo en ciernes, muy recientemente apenas un puñado de ellas había accedido a una formación educativa, misma que reforzó su destino social sin ningún quebranto a los valores e ideología de la época. En gran medida, estos estuvieron rígidamente constreñidos en Zacatecas por el peso de la tradición y el precario desarrollo económico que obstaculizaron la emancipación femenina. Así, las instituciones sociales que regían la vida en la población de Zacatecas fueron coherentes con la función social asignada por el peso de la tradición para mantener el orden establecido en términos asimétricos de género, todo lo cual se vinculó en la vida cotidiana.

En ello abona también la reflexión de Scott: el hecho de cuestionar o modificar algún aspecto de las estructuras de género representa una amenaza para el conjunto del sistema, precisamente porque las relaciones de género implican relaciones de poder (Scott, 2008; 73), la cotidianidad en estos términos no sufrió ninguna alteración.

Comentario final

Interpretar la cotidianidad de las maestras zacatecanas en este periodo de estudio tiene como referente obligado conceptualizar el sino social de las mujeres en la época, con un fuerte eco a nivel nacional y en occidente. De esta forma, su actuar cotidiano tuvo una vinculación directa con el ordenamiento social existente para las mujeres, la misma carrera magisterial es un referente de esto, por algo fue la primera profesión que tuvo una acogida social amplia en el siglo XIX e incidió en la feminización de la profesión docente desde el último cuarto de esta centuria.

Así, podemos hablar de una cotidianidad de las maestras sustentada en una dualidad: una conceptualización de género y ejercicio laboral. Este texto abona a la reflexión y brinda conocimientos que seguro tienen denominadores comunes en todo el país, dado el matiz social imperante, por cierto asimétrico, en términos de género.

Acervos

Archivo Histórico Salvador Vidal de la Benemérita Escuela Normal
Manuel Ávila Camacho (AHSVBENMAC).

Archivo Histórico del Departamento Escolar de la Universidad
Autónoma de Zacatecas.

Hemeroteca de la Biblioteca Pública “Mauricio Magdaleno”.

Bibliografía consultada

- Alvarado, L. (2004), La educación “superior femenina” en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental. México: UNAM.
- Bazant, M. (1993), Historia de la educación durante el Porfiriato. México: El Colegio de México.
- Berger, P., y Luckmann, Th. (2006), La construcción social de la realidad. Argentina: Amorrortu Editores.
- Bourdieu, P. (2000), La dominación masculina, Barcelona, Anagrama, Col. Argumentos, Núm. 238.
- Cano, G. (2000), Género y construcción cultural de las profesiones en el Porfiriato: magisterio, medicina, jurisprudencia y odontología. En Historia y gráfica. Núm. 14. México: Universidad Iberoamericana.
- Cosío, D. (1974), Historia Moderna de México. La República Restaurada. Vida Social. (2ª ed.). México: Edit. Hermes.
- Galván, L. (2003), Historia de mujeres que ingresaron a los estudios superiores, 1876-1940. En María Adelina Arredondo. (coord.). Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México. México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- García, G. (1905), Memoria sobre la administración pública del estado de Zacatecas de 1900 a 1904. México: Tipografía de los Sucesores de Francisco Díaz de León.
- Gutiérrez, N. (2013), Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en Zacatecas durante el Porfiriato. México: Universidad Autónoma de Zacatecas-Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”.
- Ibarra, H. (2009), El Hospicio de Niños de Guadalupe: educación, artes y oficios (1878-1928). Zacatecas: UPN-Unidad Zacatecas.

- Pedrosa, J. (1889), Memoria sobre la instrucción primaria en el Estado de Zacatecas 1887-1888. Zacatecas: Imprenta del Hospicio de Niños en Guadalupe.
- Staples, A. (2005), Recuento de una batalla inconclusa. La educación mexicana de Iturbide a Juárez, México, El Colegio de México.
- Scott, J. (2008), Género e historia, México, F.C.E.-Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Vidal, S. (1929), Reseña histórica de la Escuela Normal para Profesores. (Apuntes mecanografiados).
- Vidal, S. (1959), Continuación del bosquejo histórico de Zacatecas del Sr. Elías Amador. T. IV. 1867-1910. Aguascalientes: Edit. Álvarez.
- Wright, L. (1910), Mujeres notables mejicanas [sic]. México: Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Otras fuentes

- Ley de Ingresos. Presupuesto de egresos del estado de Zacatecas para el año de 1910. Zacatecas: Talleres del Hospicio de Niños en Guadalupe. (1909).
- Libro de Actas de Exámenes Profesionales del Instituto de Ciencias de Zacatecas. (1911-1970)
- Primer Congreso Internacional sobre procesos de feminización del magisterio. México: El Colegio de San Luis, A. C. (2001).
- Real Academia española Cotidianidad:
<http://dle.rae.es/?w=cotidianidad&m=form&o=h>
- Reglamento Interior para la Escuela Normal de Señoritas. En F. Medina Barrón. (ed.) (1894). Colección de leyes y decretos del H. Congreso del Estado libre y soberano de Zacatecas. Comprende las disposiciones legislativas expedidas en el periodo constitucional de 1884 a 1886. Zacatecas: Tipografía del Hospicio. (1886).

The Free Dictionary. Cotidianidad,
<http://es.thefreedictionary.com/cotidianidad>

SEGUNDA PARTE
TRABAJO Y VIDA COTIDIANA

NOTA PREVIA

La entrada de los gobiernos neoliberales en América Latina y los consecuentes procesos de restructuración productiva a partir de los años 70 del siglo XX, tuvieron consecuencias negativas en las condiciones de trabajo, en la calificación de la fuerza de trabajo y en los salarios de la mayoría de los trabajadores. Sobrevinieron duros procesos de precarización que modificaron los mercados de trabajo y generaron nuevas figuras laborales.

Miles de trabajadores se encontraron con la circunstancia de tener que buscar otros empleos, prepararse para adecuarse a las nuevas condiciones impuestas por las empresas; otros tantos debieron duplicar sus jornadas laborales e incorporar a las actividades productivas a toda la familia; algunos más se vieron en la necesidad de desplazarse hacia las regiones en las que había posibilidades de trabajar. En todos los casos, los trabajadores debieron modificar radicalmente las diversas dimensiones de sus formas de vida: en el trabajo, en la familia, en las relaciones con sus amistades, en sus opciones de tiempo libre.

En esta segunda parte del libro se presentan los resultados de cinco investigaciones que dan cuenta de las múltiples aristas que tienen las relaciones entre vida cotidiana y trabajo; es una temática que gradualmente ha ganado presencia en los estudios laborales.

El primer texto es de la autoría de Adriana Meza Calleja, “Sentido del trabajo en el ambulante: trabajo y vida cotidiana en personas adultas mayores”, ahí aborda a un sector altamente vulnerable de los trabajadores: los adultos mayores que viven del ambulante en la ciudad de Guadalajara, Jalisco. La autora se

pregunta acerca de las causas que orillan a los adultos mayores a incorporarse a un tipo de actividad caracterizado por la informalidad, la ausencia de estabilidad y los bajos ingresos económicos que se reportan; específicamente el estudio profundiza en el sentido subjetivo que se le asigna al trabajo y el cúmulo de relaciones que explican el trabajo que de manera cotidiana realizan los trabajadores del sector informal. La investigación logra identificar y analizar los principales componentes del sentido del trabajo en las personas adultas mayores y muestra el fuerte vínculo que existe entre el trabajo informal y la vulnerabilidad de este tipo de trabajadores.

El trabajo intitulado: “(Re)localización industrial, comunidad e impactos socioterritoriales”, de Rolando Javier Salinas García y Marja Teresita González Juárez, presentan los diversos caminos en los que la reconfiguración de los territorios inciden en el conjunto de actividades de las poblaciones. Aquí se analiza el proceso de relocalización industrial para instalar el parque industrial aeronáutico y el aeropuerto intercontinental de Querétaro, en zonas rurales, el establecimiento de nuevos espacios para la producción, modifican radicalmente la vida cotidiana de los habitantes de las comunidades que son desplazadas de sus lugares. De comunidades rurales se está transitando a zonas semi urbanas marginadas y los antiguos campesinos se integran al sector servicios, en condiciones de precariedad, para atender la demanda de consumo de los obreros de las grandes empresas del sector aeroespacial.

Por su parte, Candi Uribe Pineda, presenta “Ciudadanía laboral: vida cotidiana, precariedad y trabajo”, cuyo objetivo principal es comprender y explicar el proceso de construcción del sentido del trabajo en grupos de trabajadores temporales. La autora recupera dos casos concretos, aparentemente inconexos pero que tienen una profunda identificación por tratarse de trabajadores temporales. De un lado se exponen los rasgos principales de un estudio de los años 20 del siglo pasado sobre los hobos de Norteamérica, referido a los trabajadores errantes que

carecen de un trabajo fijo y se ven obligados a desplazarse constantemente para emplearse de manera efímera. El segundo caso refiere a los trabajadores temporales contratados por la empresa PEMEX, en la refinería de Salamanca, Guanajuato y cuya existencia rutinaria se caracteriza por la precariedad laboral en un contexto social.

En el siguiente capítulo, “Estrategias y prácticas cotidianas ante la flexibilidad laboral: un estudio con personal de una empresa de la industria electrónica de Jalisco”, de Júpiter Ramos Esquivel, lleva a cabo el estudio de la experiencia subjetiva a partir de las condiciones de trabajo del personal que labora en una empresa de la industria electrónica en el estado de Jalisco. Desde una perspectiva psicosocial del trabajo, se analizan las estrategias y acciones que despliegan los trabajadores para adaptarse a las condiciones que le impone la empresa, el autor va reconstruyendo los diversos significados, los procesos de identidad laboral, la experiencia subjetiva y los mecanismos de comprensión e interpretación de su entorno cotidiano.

El apartado cierra con el capítulo “Vida cotidiana e inmigración indocumentada. Apuntes para su estudio”, de Marco Antonio Carrillo Pacheco y Gabriela Calderón Guerrero. Es un estudio realizado en dos comunidades del municipio de El Marqués, cercanas a la ciudad de Querétaro, sobre un grupo de personas provenientes de Centroamérica que ante la falta de empleo y la situación de violencia que prevalece en sus países, buscan otras regiones para tratar de mejorar sus condiciones de vida. Son trabajadores indocumentados que logran asentarse en dichas comunidades, se insertan en trabajos precarios y al paso del tiempo construyen lazos familiares y de amistad con los vecinos del lugar.

CAPÍTULO 4

SENTIDO DEL TRABAJO EN EL AMBULANTAJE: TRABAJO Y VIDA COTIDIANA EN PERSONAS ADULTAS MAYORES

Adriana Marcela Meza Calleja

El presente trabajo se centra en el estudio del sentido del trabajo en la informalidad, específicamente en la actividad de la venta ambulante y sus condiciones laborales. En general, el trabajo se enfoca en el análisis del sentido que le atribuyen las Personas Adultas Mayores (PAM) que realizan esta actividad, al considerar las condiciones y dinámica de este tipo de empleos y que enfrentan las Personas Adultas Mayores Vendedores Ambulantes (PAMVA) del centro de la ciudad de Guadalajara, México.

El ambulante es un empleo informal y precario, quizá de las más execrables condiciones de precariedad. Además, es un empleo que aumenta su presencia en los espacios públicos de las principales urbes en México, en estos espacios se puede observar a cada vez más PAMVA vendiendo algún producto en los cruces de avenidas principales, en las plazas públicas, en espacios públicos aledaños a edificios administrativos, en las cercanías de mercados, iglesias, farmacias, etc., presencia que da cuenta del crecimiento de este fenómeno.

El sentido que se puede atribuir a un empleo se encuentra estrechamente ligado a sus condiciones, a su dinámica, a sus rutinas, a la cotidianidad que les impulsa a continuar trabajando. El análisis del sentido del trabajo informal, específicamente el ambulante en las PAM no es una tarea sencilla, puesto que es un fenómeno complejo, con muchas implicaciones y aristas, que dificultan lograr una aproximación analítica que pueda abarcar lo mejor posible esta experiencia.

En la presente investigación se trató de profundizar en las condiciones, sentido y dinámica de la experiencia del ambulante en las PAMVA, sin dejar de reconocer la existencia de varios elementos que impactan significativamente en la experiencia subjetiva que este grupo de personas construye sobre su trabajo, tales como el proceso de envejecimiento, el acceso o no a recursos económicos o la falta de apoyo social, el tipo de actividad que realizan y la dinámica de la misma, las redes de apoyo con las que cuentan, el significado atribuido al hecho de trabajar, su condición de vulnerabilidad, etc.

La presente investigación partió de cuestionarse ¿cuál es el sentido que las PAMVA del centro de Guadalajara atribuyen a su trabajo cotidiano?, esta interrogante surgió del interés de conocer las condiciones de trabajo y de vida de estas personas y de cómo sus condiciones son una especie de telón de fondo o el escenario que permite entender por qué optaron por el ambulante como un mecanismo para obtener ingresos, como su fuente de empleo. Además, se buscaba analizar el sentido atribuido las PAMVA para comprender la experiencia subjetiva que construyen en torno a esta actividad y el significado para sus vidas en esta edad.

El objetivo central de la presente investigación fue identificar y analizar los principales componentes del sentido del trabajo en las PAMVA del Centro de Guadalajara, porque a través del análisis de estos se podría comprender el significado que las PAMVA le dan a su trabajo cotidiano.

Algunas de las razones para realizar este estudio tienen que ver con el hecho de que la informalidad comienza a ser cada vez más una alternativa de empleo para las PAM con el objetivo de obtener un ingreso para sobrevivir en condiciones de vida cada vez más precarias. El aumento de la presencia de las PAM en la informalidad fue un elemento central para plantear esta investigación, para considerar el sentido que tendría el trabajar en la venta ambulante, empleo caracterizado también por ser precario. Como señala Neffa (2010), es precario el trabajo que no reúne las condiciones de empleo estable, de duración de tiempo indeterminado y protegido, características que son propias del ambulante.

De este modo, se planteó analizar el sentido del trabajo de las PAMVA al asumir que las condiciones que este empleo les ofrece son precarias, pues no les garantiza seguridad en el empleo o en el ingreso económico, no cuentan con un contrato laboral ni con acceso a seguridad social. En ese sentido, fue necesario considerar las implicaciones de trabajar en la venta ambulante para las PAM, con las condiciones inherentes que podrían plantearles la edad, el proceso de envejecimiento y la precariedad del trabajo.

Por otro lado, los estudios hasta ahora realizados sobre el sentido del trabajo se han centrado en estudiar la experiencia de jóvenes en búsqueda de trabajo, que recién se incorporan al campo laboral o bien con adultos de mediana edad que trabajan (Gracia, Salanova y González, 1996; Gracia, Martín, Rodríguez y Peiró, 2001; Dukduk, González y Montilla, 2008; Harpaz y Sharabi, 2011). Asimismo, existen algunos estudios realizados desde una perspectiva de género (Mannheim, 1993; Loscocco y Kalleberg, 1988; Harpaz y Fu, 1997) o en diversos grupos etarios (Mannheim y Rein, 1981). En un mismo sentido, la mayor parte de los estudios sobre el sentido del trabajo se han realizado en empleos formales y remunerados, generalmente, en países desarrollados.

De tal modo que el sentido del trabajo y sus condiciones en las PAM con empleos informales y precarios no ha constituido el foco de atención de esta línea de investigación, tanto como de los estudios sobre el trabajo en general. En México solo dos estudios se aproximan a esta perspectiva, de los cuales, uno fue realizado en la ciudad de Monterrey, en el que se exploró el significado del trabajo en PAM empacadores voluntarios de supermercados y cuida coches (Argüelles, 2012) y el otro, fue realizado en Guadalajara por el Instituto Jalisciense del Adulto Mayor para identificar a las PAM en condición de mendicidad y en empleo informal (Cisneros, Cuarenta y Ramírez, 2015).

De este modo, la perspectiva teórica del trabajo se fundamentó en la propuesta fenomenológica de Alfred Schutz sobre el proceso de construcción de significados. Así, el trabajo es entendido en la presente investigación como un significado, el cual constituye un acto social y un significado que permite interpretar la realidad cotidiana en sus diversas particularidades y contextos situacionales, lo cual ocurre en la medida en que las personas

desarrollan la acción de trabajar e interpretan por medio de ella su situación.

Esto quiere decir que las personas construyen significados de las acciones y ello constituye su experiencia subjetiva (Berger y Luckmann, 1967/2008; Schutz, 2003, 2008, 2011).

Así, se asume que el trabajo se configura por ciertas acciones con significado que se integran a un conjunto de rutinas establecidas como pautas para la acción. Además, implica un proceso de tipificación de la actividad para cierto tipo de actores (Berger y Luckmann, 1967/2008; Schutz, 2011). En concreto, el trabajar en la venta ambulante involucra un significado de la persona que la realiza, de la actividad de la venta, como también de quién consume lo que se vende y de otras personas involucradas en el acto social.

Esta perspectiva fenomenológica se apoyó en el modelo del *Meaning of Working*. Este modelo permitió analizar un conjunto de componentes sobre el sentido del trabajo y que fueron útiles para examinar algunas dimensiones de esta actividad. Los componentes que se retomaron del modelo del *Meaning of Working* son la centralidad del trabajo, las normas y valores, las metas y la identificación con el trabajo.

Por otro lado, el análisis del sentido del trabajo del ambulante planteó la necesidad de retomar una perspectiva teórica sobre la informalidad, al entenderla como una forma de empleo atípico e informal. Algunos autores definen al empleo informal como parte de la economía informal, que se caracteriza por ser una economía no regulada pero que, como señala Carrillo (2005), no es necesariamente una actividad ilegal. La economía informal involucra las actividades económicas que generan ingresos o beneficios y que no están regulados por el Estado (Portes, 1995). Así, la definición del trabajo de la venta ambulante fue retomada de la propuesta de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que lo define como “empleo informal”, el cual comprende

...las actividades de los trabajadores independientes y de los empleadores de empresas informales, las actividades de todos los trabajadores familiares auxiliares (ya trabajen en

empresas formales o informales), el empleo de todos los trabajadores en puestos de trabajo informales dentro de empresas formales, empresas informales u hogares” (OIT, 2002:143).

Como empleo atípico, la venta ambulante difiere en algunas características de otro tipo de empleos informales, especialmente, presenta otras condiciones laborales y una cotidianidad distinta para las personas que la realizan (Olivo, 2010). No es solamente un empleo informal, no regulado, también incluye condiciones precarias que impactan en la forma en que las personas realizan el trabajo (el espacio de trabajo, las condiciones de la venta, la movilidad, el estigma social, etc.) y que no comparte con el empleo formal y con diversos empleos informales.

En relación a lo anterior, algunos autores enfatizan la necesaria distinción de la venta ambulante respecto de otro tipo de empleos informales, pues si bien comparten algunas características como la falta de un contrato de trabajo, la falta de seguridad social, la falta de un espacio definido para desempeñarlo o que no es un empleo asalariado, la venta ambulante es una de las actividades de mayor precarización y, en cierto sentido, con un mayor grado de informalidad (Monnet, 2005; Olivo, 2010).

Ahora bien, el estudio del sentido del trabajo en este caso, no puede separarse del análisis de las implicaciones que conlleva dedicarse a la venta ambulante para las PAM, puesto que se encuentran en un momento en el que enfrentan condiciones diferentes de vida, personales y sociales, respecto a otros grupos etarios. Fue necesaria una perspectiva que considerara a la vejez como una construcción social y al proceso de envejecimiento estrechamente ligado a procesos psicológicos y sociales, y que fuera más allá de considerar como criterio la edad cronológica para definir esta edad y que incorporara los aspectos psicosociales del envejecimiento, que incluye el significado social de la vejez y las condiciones sociales, económicas y políticas que enfrentan en la actualidad.

Por estas razones, parte del interés de la presente investigación ha sido recuperar la noción de que la vejez es una construcción social y que como tal, está estrechamente ligada a la

sociedad en la cual se analiza (Ramos, 2009; Ramos, et. al., 2009; Huenchuan, 2011). En ese orden de ideas, resulta relevante considerar cómo influye en el sentido del trabajo y en la dinámica de la venta ambulante el ser PAM, enfrentar el proceso de envejecimiento, en condiciones sociales y personales de vida precarias.

La estrategia metodológica: una aproximación a la dinámica del ambulante

La estrategia metodológica fue construida con el objetivo de profundizar sobre el proceso de construcción del sentido del trabajo de las PAM que laboran como vendedoras ambulantes del centro de la ciudad de Guadalajara, México. De esta manera, se diseñó un estudio mixto que permitiera lograr un acercamiento a la experiencia del trabajo de este grupo de personas en tres aspectos centrales:

- a) Las condiciones y dinámica de trabajo de las PAMVA.
- b) El proceso de construcción del sentido del trabajar de la venta ambulante.
- c) El trabajo de la venta ambulante como experiencia subjetiva para las PAM.

Fundamentalmente, esta investigación se planteó como un estudio fenomenológico que profundizara sobre la forma en que las personas construyen su experiencia de trabajo en el ambulante y del sentido que le atribuyen al mismo (Taylor y Bogdan, 2000; Holloway y Todres, 2003; Flick y Steinke, 2004) y que posibilitara el estudio de las condiciones del ambulante y significados que se construyen en la cotidianidad por parte de este grupo de personas (Schutz, 1962/2008 y Flick y Steinke, 2004, Berger y Luckmann, 1967/2008). El estudio se planteó en dos fases:

1. La primera fue diseñada desde la metodología cuantitativa y el objetivo fue identificar las condiciones de vida de las PAMVA.

2. La segunda se diseñó desde la metodología cualitativa con el objetivo de reconocer el sentido del trabajo de las PAM en la venta ambulante y de las particularidades de su experiencia en este tipo de empleos.

Este tipo de diseño es definido por algunos autores como de investigación mixto secuencial (Creswell, 2003; Creswell, 2009; Flick, 2014). En esta investigación se retomó el concepto de empleo informal como marco de análisis en el cual se incluye al empleo precario. Además, se consideró la denominación de *vendedoras* y *vendedores ambulantes*, para caracterizar a quienes desempeñan esta actividad. Los criterios tomados en cuenta para la selección de PAM vendedoras ambulantes fueron: tener 60 o más años de edad al momento de la investigación, trabajar como personas vendedoras ambulantes y que accedieran a la aplicación de ambos instrumentos. En total se identificaron a 304 posibles participantes en 58 manzanas del centro de Guadalajara. Se calculó el tamaño de la muestra, con un índice del 95% de confiabilidad, identificando una muestra de 170 personas para la aplicación de un cuestionario. De esta muestra se seleccionó a 20 personas mayores de 60 años para la aplicación de entrevistas, de las cuales fueron 8 mujeres y 12 hombres.

La investigación se realizó en el Centro de la ciudad de Guadalajara, escenario que estuvo conformado por 58 manzanas, cuya delimitación fue por la mayor presencia de personas dedicadas a la venta ambulante. En total, se utilizaron tres instrumentos de investigación: la observación, la encuesta y la entrevista a profundidad. La aplicación de los instrumentos fue mediante consentimiento y autorización de las personas participantes y en completo anonimato.

El estudio se llevó a cabo en dos fases, en la primera se realizó un conteo sistematizado de PAMVA en el Centro de Guadalajara para identificar una cantidad aproximada de personas en esta condición, al no contar con datos existentes. En esta misma fase, se diseñó y aplicó un cuestionario a una muestra representativa para examinar las condiciones de vida y su dinámica de trabajo. El instrumento fue piloteado y se aplicó a través de un muestreo aleatorio simple sin remplazo (Garza, 2005). En la segunda fase del estudio, se aplicó la entrevista a profundidad para

explorar el sentido que le atribuyen al trabajo las PAMVA. Las entrevistas fueron transcritas y analizadas con la Teoría fundamentada desde la propuesta de Charmaz (2006, 2013).

Vida cotidiana y dinámica laboral

Entre los aportes de mayor interés para este estudio es, sin lugar a dudas, el adentrarse al mundo del ambulante, y describir de manera más o menos detallada su dinámica laboral y las condiciones de vida de las PAMVA. Esta descripción de la dinámica del ambulante es resultado de los diversos acercamientos y de la experiencia que las personas entrevistadas aportaron al involucrarse en la investigación. Es como un rompecabezas que se construyó a partir de integrar, primordialmente, la experiencia cotidiana que las personas viven día a día en la venta ambulante y de la cual esta es una primera parte. No obstante, se podría decir que estas son las piezas de los bordes del rompecabezas, lo que rodea al fenómeno y permite enmarcar todos y cada uno de los elementos que ayudan a adentrarse al mundo de vida del ambulante. En este sentido, lo que a continuación se muestra es una descripción de esas particularidades que impone la condición de ser PAM y trabajar como vendedor ambulante en el Centro de la ciudad de Guadalajara, México.

Condiciones de vida de las PAMVA

Como se señalaba anteriormente, el trabajar no puede entenderse como una actividad separada de las condiciones en las que se realiza ni de las prácticas que involucra. Particularmente, se considera que son elementos para reconocer el sentido de la actividad y la experiencia particular del trabajo para cada grupo. Y aunque parezca muy obvio, no es lo mismo trabajar como vendedor o vendedora ambulante para una persona joven que para una persona adulta mayor, cuya vida está permeada de condiciones personales y sociales distintas. En este caso, el

cuestionario permitió examinar las condiciones de vida que tienen las personas entrevistadas, cuya información fue muy útil para comprender su experiencia subjetiva en el trabajo.

¿Quiénes son, cómo viven y por qué están ahí?

De las personas entrevistadas, 31.6% son mujeres y 68.4% varones, lo que indica que el comercio ambulante, en este caso, es una ocupación mayoritariamente realizada por varones. Al realizar el análisis por grupos de edad, se identificó que las edades de la mayoría de las PAMVA (59.6%) oscilan entre los 60 y los 69 años, es decir, en los primeros años de la vejez, y en general, la mayoría de las PAMVA tiene menos de 80 años (91.2%).

En cuanto a su estado civil existe una distribución porcentual similar entre quienes tienen pareja 50.3% (casados/as y/o unión libre) y quienes no 49.7% (solteros/as, viudos/as, separados/as o divorciados/as). El tener pareja no apareció como un aspecto relevante para ser vendedor o vendedora ambulante. En este caso, era importante para identificar si existían para las PAMVA responsabilidades y necesidades compartidas.

La mayoría cuenta con estudios de educación primaria (concluidos o sin concluir) (54.4%), dato relevante al dar cuenta de un aspecto clave del perfil de las PAMVA entrevistadas. Además, si se hace un comparativo con el porcentaje de PAM a nivel nacional¹ (57.88%), a nivel estatal (61.29%) y a nivel municipal, ZMG (62.56%), con estudios primarios aprobados, se puede afirmar que se encuentran ligeramente por debajo del promedio nacional. Pero si se compara con el hecho de no saber leer ni escribir, los datos cambian. Se identificó que solo 2.9% de las PAMVA entrevistadas (de los cuales ninguna mujer), no saben leer ni escribir. Fue interesante encontrar personas que contaban con un mayor nivel educativo, ya que el 8.8% contaba con educación de bachillerato o superior. De las personas que contaban con este nivel educativo, expresaron formación en carreras como contaduría, mercadotecnia, auditoría o, incluso, ex profesores universitarios.

El examen de los datos permitió dar cuenta de tres cosas, primero, el nivel de escolaridad en las PAM es mayor en la ZMG que al interior del estado de Jalisco o a nivel nacional (INEGI,

2010); segundo, que se requiere de ciertos conocimientos básicos para el comercio ambulante (saber leer, sumar, restar, etc.), y; tercero, el comercio ambulante no es exclusivo de las personas no calificadas en esta edad, dada la presencia de personas con mayor nivel educativo.

En relación al municipio en el que viven, la mayoría refirió como residencia al municipio de Guadalajara (57.9%) en muchos casos, viven en lugares cercanos al centro de la ciudad. Las personas comentaron que ello es una ventaja, ya que les permite llegar caminando y no tener complicaciones en el traslado de su casa al trabajo. Por ejemplo, un pequeño grupo de los varones (8), señaló que viven y cohabitan en una vecindad cercana al centro de la ciudad, lo que les ha permitido formar una red de apoyo entre ellos. En varios casos, esta idea de vivir cerca del espacio de trabajo también estuvo relacionada a que el traslado implica un menor esfuerzo para llegar al espacio de trabajo y un menor gasto, lo que les permitía tener un mayor margen de ganancia de la venta.

El estado de salud es un aspecto de suma importancia para entender la realidad de las PAMVA ya que suele asociarse a la vejez con la incapacidad física y la imposibilidad para trabajar. Ciertamente es un aspecto clave para entender la cotidianidad del trabajo de este grupo de personas, porque tener un buen estado de salud se traduce en un mejor desempeño en el trabajo y en un mejor ingreso económico.

De tal modo, es esencial tener un mínimo estado de salud funcional que les permita laborar todos los días, así como adaptarse a la dinámica que impone la condición de ser ambulante, porque puede involucrar actividades como realizar caminatas constantes, cargar la mercancía que venden, montar o desmontar un puesto de trabajo, mantenerse de pie en largos períodos, soportar las inclemencias del clima (mucho calor, lluvia o frío), etc. Así, se exploró en general el estado de salud de estas personas, con el objetivo de identificar quiénes padecían alguna enfermedad, lo que permitió reconocer que la mitad de las PAMVA (50.3%) afirmó no padecer ninguna enfermedad. El resto, señaló que padece principalmente enfermedades crónico degenerativas (38.6%), como la diabetes, la hipertensión, artritis, reumatismo, cáncer, entre otras.

Si bien, la mayoría no presenta enfermedades que les impida realizar su actividad, quienes padecían alguna enfermedad describieron que en algunos momentos sí les dificultaba desempeñarse adecuadamente en el trabajo, al enfrentar algún episodio crítico de salud durante la jornada de trabajo o al tener que dejar de trabajar por atender su enfermedad y con ello dejar de obtener un ingreso económico por el día o días perdidos. Además, esto influía en algunos casos sobre el tipo de actividad a realizar, ya que algunas personas optaban por vender un producto en un lugar fijo para no tener que estarse moviendo en busca de clientes durante la jornada, por ejemplo.

En adición a lo anterior, el análisis del estado de salud está relacionado con el acceso a servicios para su atención. En este caso, era importante explorar las condiciones de protección social con las que cuentan las PAMVA para atender sus necesidades de salud. Como antesala a estos datos, se exploraron las trayectorias laborales de las personas entrevistadas, identificando que solamente el 34.5% tuvo protección social en algún empleo anterior, pero solo para el 6.4% de estas personas esa protección social se tradujo en una pensión contributiva, entre los cuales se encontró solamente a una mujer. Ello muestra que un porcentaje mínimo tiene acceso a una pensión y a servicios de seguridad social producto de empleos anteriores y, por tanto, que la mayoría daba cuenta de trayectorias laborales informales, en algunos casos en este mismo tipo de empleos.

De igual manera, se encontró que, de las 171 personas encuestadas, solo el 20.5% tenían el beneficio de una pensión no contributiva (65 y más). Si bien se podría pensar que este grupo de personas son candidatas idóneas para la obtención de este beneficio, en la realidad no resultó de esta manera. En la mayor parte de los casos, la falta de información sobre esta pensión y el no cumplir con alguna documentación requerida (acta de nacimiento, credencial de elector, etc.) era una de las razones para no contar con este beneficio.

A partir de lo anterior, fue necesario examinar el acceso las instituciones de salud y el medio por el cual accedían. Si la mayor parte de las personas encuestadas no contaba con seguridad social producto de su trabajo, era un dato relevante para

comprender su situación, al identificar que existían personas con padecimientos o enfermedades que requerían de atención y tratamiento médico constante. Esto planteaba la interrogante entonces de dónde se atendían en caso de alguna enfermedad o para acceder un tratamiento para su enfermedad.

Se encontró que solamente el 17% tiene acceso al IMSS o ISSSTE, pero acceden como beneficiarios de sus hijos e hijas. Igualmente, el 31.6% de las PAMVA están afiliadas al Seguro Popular, 33.3% acude a los servicios de la secretaria de salud, 12.3% acude a consultorios de farmacias (privadas) y sólo 5.8% se atendía en casa con remedios caseros (medicina tradicional).

Estar al margen del empleo formal y no contar con una relación laboral que lleve consigo protección social, somete a las PAMVA a una condición de vulnerabilidad importante. Esto no quiere decir que aspiren a tenerlo, esa percepción no se indagó, pero quedan al margen de ciertos beneficios. Esto es relevante dado que las políticas públicas universales o no vinculadas a la relación laboral, no son suficientes para satisfacer sus necesidades de acceso a salud, a incapacidades, a un fondo para su retiro, a una vivienda y, sobre todo, a seguridad económica. Así se observó en este grupo de personas, que dan cuenta de la falta de acceso a servicios de salud como un derecho, lo que precariza más sus condiciones de trabajo y de vida.

El análisis de las condiciones de vida puede por ello dar cuenta de cómo el trabajo del ambulante, que constituye por sí misma una actividad laboral precaria, puede estar acompañada también de una precarización de la vida cotidiana en este grupo de personas. Es evidente que estas personas no cuentan con los recursos necesarios para tener una mejor calidad de vida y el empleo difícilmente les permite superar dicha precariedad.

Algo que corrobora lo anterior son los datos que muestran los gastos e ingresos con los que cuentan las PAMVA entrevistadas. En ese sentido, fue sobresaliente estudiar cuáles son los principales gastos que tienen y su relación con el ingreso mensual con el que cuentan, sea producto de su trabajo o no. En total se exploraron 11 tipos de gastos¹, identificando que en

¹ Gastos explorados: renta, agua, luz, teléfono, ropa, higiene personal, medicamentos, recreación, alimentos y transporte.

promedio gastan 4,097.75 pesos mensuales, de los cuales los gastos más elevados fueron la alimentación, el transporte y la renta.

Del mismo modo, se exploró el promedio mensual de ingreso calculando la ganancia al día por el número de días trabajados, lo que mostró que tienen un ingreso promedio de 4,858.99 pesos mensuales. Como se puede observar, el promedio de ingresos mensuales comparado con sus gastos mensuales, les da un margen muy reducido para ahorrar o acumular algún tipo de ganancia económica que les permita mejorar sus condiciones de vida o de trabajo, pues prácticamente el ingreso que perciben se destina de manera neta para la satisfacción de sus necesidades básicas. Esta situación es más difícil para las mujeres, que ganan en promedio menos de 4,000 pesos mensuales.

Asimismo, las personas señalaban en las entrevistas a profundidad, tienen que cuidar constantemente a dónde destinan sus ingresos, por ello se abstienen de muchas cosas o gustos, como ir al cine, por ejemplo, porque ello representaba dejar de pagar algún servicio o mermar dinero para comprar su mercancía (inversión). De hecho, afirmaban que la ganancia obtenida no les permitía hacer una mayor inversión sobre su trabajo o pensar en alguna otra alternativa de empleo (invertir en otro “negocio”).

Por último, se indagó si recibían ayudas económicas o en especie por parte de otras personas, donde el 71.9% afirmó no recibir estas ayudas, lo que permite afirmar que para la mayoría de PAMVA el ingreso obtenido de la venta ambulante es su único ingreso. También daba cuenta de que las personas entrevistadas no cuentan con una red de apoyo social que les proporcione algún tipo de ayuda económica, en todo caso, las redes se centran en apoyos de otro tipo, generalmente limitados (medicamentos, ropa, pago de algún servicio, etc.).

Una situación interesante fue indagar cuáles eran sus expectativas de vida ante la falta de empleo, se les planteó una situación hipotética que, ante la imposibilidad de seguir trabajando, quienes consideraban que les podrían apoyar con sus gastos, lo que mostró que el 63.2% no espera recibir apoyo de nadie.

El trabajo, ¿sabe qué? es una cosa que es mi rutina y a ellos [los hijos] les conviene porque no

les pido nada y no me gusta pedirles nada, porque yo los observo y digo si me pongo a decirles dame dinero, dame de comer, me van a contestar: si Usted es re trabajador [...] el dinero ya ves que no alcanza, aunque trabajemos no alcanza [...] lo que Dios me dé en la calle punto y quedo satisfecho.
Sr. Ra.

En relación a las redes de apoyo familiar, se encontró que el 35.3% de las PAMVA viven en hogares nucleares, es decir, que comparten el hogar con su pareja y sus hijos o hijas. A su vez, 29.3% viven solos, 15.9% en hogares ampliados, 17.1% viven solo con su pareja y sólo el 4.7% vive en hogares corresidentes (viven con parientes, hermanos, nietos, sobrinos, amigos, etc.). En algunos casos, las personas entrevistadas constituyen el único ingreso del hogar y son jefes o jefas de familia. De ahí que sobresale el hecho de que para muchas de las PAMVA entrevistadas, este empleo constituye una fuente vital de ingreso.

Como se puede observar hasta aquí, las condiciones de vida de las PAMVA son precarias y ello permite reflexionar sobre una posible relación entre el tener este empleo y las condiciones de vida que enfrentan. Es posible pensar que las condiciones precarias del trabajo van acompañadas de un proceso de precarización de la vida (y viceversa), que en varios casos da cuenta de toda una trayectoria de precariedad. Las PAMVA, no solamente trabajan en un empleo precario, también viven precariamente y así ha sido en gran parte de su historia de vida.

La dinámica del ambulante

Ahora bien, es necesaria entonces una observación a las condiciones del trabajo de la venta ambulante para las PAM y dar cuenta de dos aspectos claves: la dinámica que plantea el ambulante como empleo y las condiciones precarias que involucra para este grupo de personas. Como se señalaba líneas atrás, se asume que este trabajo es precario, pero lo es más para las PAM por las condiciones inherentes al proceso de envejecimiento.

Como se observó en este estudio, las personas mayores dan cuenta de una experiencia precaria que involucra ciertas condiciones de trabajo, tales como estar expuestas a las condiciones cambiantes del clima, al hecho de no contar con sanitarios o espacios adecuados para ingerir alimentos, el tener que trasladarse o moverse de un lugar a otro para vender su producto, con ingresos económicos inciertos, enfrentando el acoso y decomisos de sus productos por parte del H. Ayuntamiento de Guadalajara o manejar el estigma social sobre la venta ambulante, entre otras.

Empero, estas condiciones precarias tienen un sentido diferente para las personas mayores, puesto que su funcionalidad, estado de salud o su misma edad pueden jugar en su perjuicio y colocarlas en desventaja ante vendedores más jóvenes o vulnerables ante las condiciones mismas del trabajo. No es lo mismo estar en las calles, en el espacio público como PAMVA, porque están expuestas a más riesgos y a la imposibilidad de desempeñar el trabajo como quisieran.

En esta investigación se exploraron algunas de las características del trabajo de las PAMVA, a través de indicadores como las horas que habitualmente dedican a su trabajo, los días trabajados, el tipo de producto o servicio que ofrecen, entre otros. Dado que se carecía de información al respecto, un aspecto central fue identificar el tipo de actividad realizado como parte de este empleo. Se planteó una división de la actividad que facilitara una mejor comprensión y clasificación de las actividades, distinguiendo entre los servicios comercializados (28.7%) y los productos vendidos (71.3%). Ambas aparecen como las dos actividades principales que realizan, con sus respectivas particularidades.

Así, la venta de productos como alimentos, bebidas, los dulces, frituras y productos diversos concentran al 53.2% del total. En el caso de los servicios, los boleros (as) (limpieza y cuidado del calzado) y los servicios considerados como tradiciones¹ agrupan al 22.3% del total de las actividades. En la tabla 1 se muestran estas actividades y cómo se realizan por zona.

Cuadro 1

Actividades económicas realizadas por las PAMVA

Actividad/Zona de venta	Total	Centro	Mercado Corona	San Francisco	Teatro Degollado	Plaza Tapatía
Venta de Productos	71.3	69.4	96.3	73.5	51.3	74.3
Oferta de Servicios	28.7	30.6	3.7	26.5	48.7	25.7
<i>Venta de Productos</i>						
Alimentos y bebidas	16.4	8.3	40.7	17.6	10.3	11.4
Dulces y frituras	10.5	13.9	7.4	23.5	5.1	2.9
Juguetes	7.0	8.3	11.1	5.9	7.7	2.9
Artículos del hogar	4.1	2.8	14.8	0.0	0.0	5.7
Revistas y periódicos	1.8	2.8	7.4	0.0	0.0	1.8
Lotería	0.6	2.8	0.0	0.0	0.0	0.6
Productos diversos	26.3	27.8	14.8	23.5	20.5	42.9
Artesanías	4.1	2.8	0.0	2.9	7.7	5.7
Animales	0.6	0.0	0.0	0.0	0.0	2.9
<i>Oferta de Servicios</i>						
Bolero(a)	13.5	13.9	3.7	17.6	20.5	8.6
Clases de costura y/o bordado	1.8	8.3	0.0	0.0	0.0	1.8
Canta y/o toca instrumento	2.9	0.0	0.0	8.8	2.6	2.9
Tradiciones	8.8	5.6	0.0	0.0	25.6	8.6
Otros Servicios	1.8	2.8	0.0	0.0	0.0	5.7
	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos obtenidos del conteo.

Si bien el identificar el tipo de actividad que realizan las PAMVA constituye un aporte central del estudio, también fue relevante reconocer la existencia de algunas particularidades relacionadas a ello. Por ejemplo, a partir de ambos instrumentos se pudo observar que el producto define la pauta de la venta, debido a que los productos a vender van cambiando por temporada o incluso según la hora del día.

Así, quienes se dedican a la venta de productos mencionaron, en su mayoría, que deben buscar el producto “de moda” o el producto “de temporada”. Por ejemplo, en época de inicio del ciclo escolar, se vende el forro para libro, los lápices,

cuadernos, etc., y en época navideña o fin de año, se venden más los gorros de Santa Claus, los adornos navideños, etc. Una persona entrevistada afirmó lo siguiente:

Porque de día vendo mis juguetes, ya me los vio.
Pero luego hay opción que todavía hay gente (en la noche) y hay que vender la luz, todo lo de la luz, y me quedo una hora o hora y media...esa es mi rutina de vida. Sra. H.

De igual manera, el tipo de actividad define la jornada, el espacio de trabajo, el tiempo invertido para la preparación de la venta, la organización de su actividad, las habilidades que consideran necesarias para realizarla, entre otras cosas, lo que genera un proceso de diferenciación por actividad. Por ejemplo, quienes venden productos, generalmente los compran y almacenan en el mismo centro, pagando una renta diaria por dejar sus cosas en los estacionamientos aledaños al espacio de trabajo. Ello les permite organizar mejor su actividad y emplear un menor esfuerzo cotidiano en la instalación de un puesto o en la realización del servicio o de la venta.

Por otro lado, el trabajo de la venta ambulante incluye una jornada de trabajo con particularidades. En este caso, las PAMVA dan cuenta de que trabajar en esta actividad involucra dedicar determinados tiempos para su realización como un tiempo también para su preparación. A pesar de ser una actividad informal, no regulada, para estas personas existe un tiempo “de trabajo” y un tiempo de “no trabajo”, un tiempo “dentro” de la jornada y un tiempo “fuera” de ella.

En cuanto a la jornada laboral, se identificó que el 67.8% trabaja siete días de la semana, 26.3% seis días. El día domingo y el lunes, fueron los días dedicados mayoritariamente a descansar. Ninguna PAMVA trabaja menos de 4 horas al día, donde el 48% le dedica entre 4 y 8 horas diarias, 35.1% trabaja entre 9 y 10 horas y un 15.8% trabaja más de 10 horas.

A la par de lo anterior, se encontraron diferencias según el tipo de actividad en cuanto a la rutina y jornada de trabajo. Por ejemplo, los boleros (aseadores de calzado) tenían una rutina diferente, sus horarios obedecían a la dinámica del espacio de trabajo, en la que los clientes potenciales son funcionarios públicos,

empleados de diversas dependencias de gobierno o empleados de algunas empresas ubicadas en el centro de la ciudad, por lo que inician su jornada desde muy temprano (7:30 am) y termina cuando los clientes se retiran. De igual manera, hubo algunas personas que vendían ciertos productos a empleados de oficina o dependencias de gobierno, cuyo inicio de la jornada también dependía de la dinámica del espacio de trabajo (horarios de oficinas, mayor tránsito de personas o zonas de mayor concentración de personas durante ciertas horas del día).

Las diferentes condiciones de la actividad definen la cotidianidad del trabajo y de la vida fuera del mismo, de ahí que para la presente investigación sea relevante conocerlas, dado que suele generalizarse a la venta ambulante como una actividad única sin distinguir la complejidad que la envuelve. Se logró identificar que la duración de la jornada, los días de trabajo, los puntos de venta, la organización y preparación para el trabajo, la exigencia física, el tiempo de traslado, entre otras cosas se definen por el qué se hace en la venta ambulante.

Todo ello se complementa con el hecho de que ser vendedor o vendedora ambulante del centro de Guadalajara también implica procesos de identificación, de reconocimiento social y de estatus para las personas que la realizan y, en este caso, fue un aspecto clave que se pudo identificar en las PAMVA entrevistadas. A continuación, se describe como el hecho de contar o no con una autorización para la venta de cualquier tipo, influye también en la dinámica del ambulante y en la cotidianidad del mismo.

Las diversas formas de vender: tipología de la venta ambulante

Dentro de los primeros hallazgos del estudio se encontró de manera recurrente en el discurso de las PAMVA que el H. Ayuntamiento jugaba un papel determinante en la dinámica del ambulante. Se podría pensar, con cierta obviedad, que ese papel se limita a regular el comercio que se realiza en el centro de la ciudad, sin embargo, el rol que esta instancia tiene en este espacio,

no es el de regular sino principalmente el de legitimar las actividades y los tipos de vendedores y vendedoras que en este espacio transitan. A continuación, se explican las razones de tal afirmación.

La manera legal de obtener un permiso para la venta ambulante en el centro de Guadalajara es a través del H. Ayuntamiento, que lo hace mediante el reglamento para el funcionamiento de los giros comerciales, industriales y de prestación de servicios, por el cual emite permisos temporales y definitivos para la venta. Este reglamento describe cinco tipos de comercio (ambulante, semifijo, fijo, de exhibición y mixto).

A través del personal de inspección, el H. Ayuntamiento verifica la existencia de este permiso en las personas que realizan la actividad. Cuando las personas no cumplen o cuentan con dicho permiso, el personal de inspección procedía a levantar un “folio” (multa), decomisaban la mercancía o retiraban el punto de venta y pedían a las personas vendedoras que se retiraran del lugar. Sin embargo, durante la realización de la investigación se pudo observar que los decomisos y persecución de vendedores y vendedoras ambulantes se daban de manera diferenciada, es decir, se realizaban selectivamente y no afectaba a todas las personas por igual. Ello se debía no solamente a que las personas contaran o no con un permiso oficial, sino que también existía otro tipo de “permiso” para trabajar en el centro de la ciudad, lo que mostraba un proceso de diferenciación en el trabajo.

Generalmente, los vendedores se retiraban del lugar al ser decomisada su mercancía, en espera de que se retirara el personal de inspección. Una vez que las personas consideraban que ya no eran vigiladas, nuevamente sacaban mercancía y regresaban al lugar a vender.

Sin embargo, en todos los decomisos que se observaron saltaron a la vista otras situaciones que permiten afirmar la hipótesis de la diferenciación y que fueron importantes para comprender una parte crucial de la dinámica de la venta ambulante en este espacio. Por ejemplo, existe una especie de cuadrante o línea divisoria (invisible, pero implícita) del centro de la ciudad en la que pareciera que el comercio ambulante se refugiaba o percibían que no podrían ser afectados por los decomisos. Se observó en

reiteradas ocasiones que podían estar los comerciantes ambulantes en una esquina fuera de un cuadrante “invisible” (zona) y el personal de inspección no les decía nada, pero si los veían dentro de ese cuadrante, entonces sí les decomisaban. Es como si existiera un acuerdo entre comercio ambulante y quienes inspeccionan de que en ciertas calles o zonas sí se pudiera vender y en otras no, a pesar de que la delimitación del centro va muchísimo más allá de esa línea imaginaria. Eso hizo cuestionar si existía una delimitación extraoficial, y por ende, una negociación implícita o explícita entre la autoridad y las personas dedicadas a la venta.

En las entrevistas a profundidad algunas personas narraron la forma extraoficial en la que se llevan a cabo los decomisos, al señalar que existía una especie de red de venta, que otorga “permisos” extraoficiales para la venta. Quienes se integran a esta “red”, quienes no tienen un permiso oficial para la venta, tienen que pagar una cuota de 50 pesos diarios, la cual entregan a un compañero vendedor ambulante que se encarga de entregar a la persona correspondiente. El pertenecer a esta “red” o sociedad de vendedores, les permitía obtener cierta protección y apoyo ante situaciones de acoso por parte de inspectores o ante los posibles decomisos.

Así, cuando había algún operativo, una persona se acercaba a quienes formaban parte de esta “red” y les informaba de un posible decomiso, caminaba una cuadra delante de los inspectores dando aviso sobre el operativo, para que las personas se retiraran del lugar o, incluso, cuando era necesario, entregar parte de sus productos como una especie de “negociación” entre el comercio ambulante y el H. Ayuntamiento. En ese caso, se observó que las PAMVA recopilaban los productos que no servían o no se vendían y esos eran los que simulaban entregar en los decomisos. Esta “consideración” o protección, solo se daba para quienes pagaban su cuota diaria y no contaban con un permiso oficial.

Hubo también algunas zonas en las que se identificó una dinámica distinta, especialmente, en aquellas en las que la gran mayoría de comerciantes ambulantes están afiliados a la Asociación de Comerciantes Urbanos. Esta asociación les otorgaba también un tipo de permiso para la venta, resultado de

negociaciones con el H. Ayuntamiento, generalmente integraba personas con actividades que eran “bien vistas” por la gente, consideradas como “tradicionales” del centro de la ciudad. También, se identificó a algunas personas que contaban con un permiso de la Secretaría de Cultura, y quienes se encontraban afiliados algún sindicato que les protegía y apoyaba, tal como fue el caso de los “boleros” (aseo y limpieza de calzado). En estos casos, las personas también contaban con cierta tolerancia y protección tanto del H. Ayuntamiento como de la asociación a la que pertenecían.

El resto de las personas, que no tenían permiso de algún tipo o no eran parte de alguna asociación o “red”, eran sometidas al procedimiento oficial de decomisos y tenían que luchar por cuenta propia para no ser acosados o expulsados del centro de la ciudad. Este grupo tenía que construir entre sí una red de apoyo, aunque fuera precaria, para no verse afectada por el H. Ayuntamiento o por otras condiciones inherentes al espacio de trabajo, como el sufrir un robo o maltrato por parte de transeúntes, situación que era menor para quienes formaban parte de algún tipo de asociación o contaban con algún permiso oficial.

Lo antes descrito permite reafirmar que el papel del H. Ayuntamiento de Guadalajara, no es el de regular, sino el de legitimar las actividades y a quienes las realizan, si los vendedores ambulantes cuentan con un permiso (formal o informal) no son sometidos a la verificación, quienes no cuentan con ese permiso, incluidas muchas PAMVA, están expuestos a los decomisos de su mercancía por parte del personal de inspección, situación que servía para mostrar públicamente una política de “limpieza” del centro de la ciudad de la venta ambulante.

Todo esto permitió proponer la siguiente tipología de la venta ambulante, constituidas por cuatro experiencias distintas de vivir la dinámica cotidiana de vender en las calles del centro de Guadalajara que fueron identificadas en este estudio:

1. PAMVA Autorizados (formales): son las personas vendedoras ambulantes que cuentan con un permiso (oficial) otorgado por el H. Ayuntamiento de Guadalajara o por la Secretaria de Cultura. Se incluye a los aseadores de calzado porque cuentan también con un permiso otorgado

por el Ayuntamiento, pero como resultado de las negociaciones con un sindicato (de “boleros”).

2. PAMVA Asociados: son las personas vendedoras ambulantes que se encuentran asociados al Sindicato de Aseadores del Calzado, en esta condición están las personas que asean calzado (boleros/as); y las personas que pertenecen a la Asociación de Comerciantes Urbanos y a la Asociación de Comerciantes de San Francisco, que integran comerciantes informales que laboran en la ciudad.
3. PAMVA Autorizados (informales): son las personas que no tienen permiso autorizado por ninguna dependencia del H. Ayuntamiento, pero que cuentan con un permiso informal para vender en la vía pública, resultado del pago de su cuota diaria a una “red” o asociación informal de vendedores ambulantes.
4. PAMVA Precarios: son las personas vendedoras ambulantes sin ningún tipo de permiso (formal o informal) y no afiliados a ninguna asociación o sindicato¹.

Esta clasificación y tipología de personas vendedoras ambulantes del centro de la ciudad de Guadalajara constituye una fuente de datos importante para analizar el sentido y condiciones que plantea esta actividad para las PAM. Es así que la experiencia cotidiana del trabajo era diferente por tener una condición con mayor o menor legitimación en el espacio de trabajo lo que influía de manera directa en la forma de realizar la actividad. Particularmente en el caso de las PAMVA, quienes no contaban con un permiso de algún tipo, enfrentaban mayores dificultades para salir adelante ante los decomisos o ante la falta de una red de apoyo.

Por ejemplo, podía encontrarse que las PAMVA precarias, se encontraban en una situación más vulnerable, por ejemplo, al perder la venta del día y tener que sortear las dificultades de no contar con un ingreso económico para solventar algunas necesidades. Pero igualmente sufrían abusos por parte de algunos clientes o robos frecuentes, que difícilmente enfrentaban de la misma manera quienes contaban con algún tipo de red de apoyo en el trabajo. Éstas y otras situaciones forman parte de la dinámica del ambulante en este espacio, construyendo un sentido del trabajo y una experiencia subjetiva de las personas entrevistadas.

A continuación, se describe de manera general, el sentido que tiene trabajar en este empleo y en estas condiciones, para un grupo de personas que de por sí cuentan con una vida doblemente precaria, tanto por las condiciones precarias del trabajo como por la condición de la edad, que les pone en mayor vulnerabilidad.

El sentido del trabajo en el ambulante: (sobre) vivir en la precariedad

El sentido del trabajo se construye desde las particularidades de las condiciones del trabajo de la venta ambulante y desde la dinámica que plantea con sus significados, prácticas e imágenes que implica ser ambulante en las calles del centro de la ciudad. Ello da cuenta de cómo el sentido del trabajo está referido al contexto de las relaciones sociales en las que se realiza la actividad, así como las condiciones objetivas o materiales.

Muchas de las PAMVA entrevistadas carecen de condiciones adecuadas o mínimas para realizar su actividad, lo desempeñan en condiciones precarias. La información obtenida a través del conteo, del cuestionario y de las entrevistas es reveladora de la precariedad que enfrentan las PAMVA y que tienen mayor impacto al analizarlas con relación a su proceso de envejecimiento.

De este modo, se puede afirmar que la precariedad también puede entenderse como la falta de condiciones mínimas para desempeñar el trabajo de manera adecuada y digna, tales como contar con un espacio fijo y protegido (que no esté a la intemperie), con las condiciones de higiene y seguridad necesarias o con el acceso a recursos personales básicos (el acceso a un sanitario o a un espacio para ingerir alimentos). Estas son las condiciones de trabajo de las PAMVA del Centro de la ciudad de Guadalajara.

Del mismo modo, la dinámica del ambulante juega un papel determinante en la construcción del sentido del trabajo y de la experiencia subjetiva sobre la venta ambulante. Se entiende por dinámica del ambulante el conjunto de relaciones y condiciones

que son propias de este empleo y que se construyen en la interacción social que plantea el espacio del centro de la ciudad.

En primer término, el trabajo en las calles y las relaciones que involucra, tiene un significado para las PAMVA que se liga a su situación personal (biográfica), a los significados sociales sobre el trabajar y las condiciones del trabajo mismo (producto, venta, ingreso, espacio, etc.). En resumidas cuentas, las PAMVA le dan un sentido a “salir a las calles” de manera favorable, sobre todo, al permitirles contactos sociales, mantenerse activos, tener distracciones o tiempos de ocio o porque sirve como un medio para “salir del encierro” o de condiciones personales difíciles que son parte de su historia de vida. Este fue un aspecto clave del sentido del trabajo, junto al papel del ingreso económico para sobrevivir.

El hecho de trabajar en las calles y obtener un ingreso económico de esta acción, también es parte del significado que tiene el ambulante, y más aún, cuando se reconoce que no identifican otras oportunidades de empleo donde puedan incorporarse, o por lo menos, alguna mejor alternativa en comparación con la venta ambulante. Ante todo, conviene resaltar que tanto la dinámica como las condiciones del ambulante toman sentido a través de las acciones, prácticas y estrategias, de las rutinas y de los significados que involucran, y le dan sentido también a sus identidades como personas y como vendedores, así como al proceso de envejecimiento del cual son parte.

Un ejemplo de esto es el siguiente. Por las condiciones de las jornadas, de los horarios, de las calles o por las relaciones que este espacio les plantea, se ven presionados a desarrollar ciertas estrategias y prácticas para adaptarse a tales condiciones, como encontrar un espacio para la venta, adecuado a su condición de salud y sus capacidades en esta edad, igual el hecho de buscar espacios de comida que no les exponga a agravar algún padecimiento o establecer una ruta o punto de venta que los proteja del riesgo de una caída. Trabajar tiene un sentido para estas personas, y está en todo momento ligado a su situación personal y social.

Finalmente, el trabajo del ambulante se define en gran medida por el acceso a un permiso para la venta o por la autorización o legitimidad que pueda tener su actividad. Esto quiere

decir que desde el Estado se define quién es vendedor ambulante y quien no, a través del marco normativo y legal (leyes y reglamentos), definiendo sus características y otorgando ciertos permisos legales para vender en el centro de la ciudad. Como se pudo observar en líneas anteriores, este marco legal influye en la forma en cómo las personas se definen a sí mismas y en el sentido atribuido al trabajo.

En su mayoría, las PAMVA entrevistadas reconocen la importancia de contar con un permiso o una autorización que los avale o legitime en el centro de la ciudad. Saben que no es lo mismo ser un vendedor autorizado a uno precario, pues ello les puede permitir contar con mejores condiciones de trabajo (por lo menos no ser molestados por los inspectores), un mayor reconocimiento social y un mayor orgullo por el propio trabajo. No obstante, tengan o no permiso, constantemente están desarrollando estrategias y negociaciones para ganarse un espacio en las calles del centro de la ciudad, pues, de cualquier manera, enfrentan el rechazo del comercio establecido y del ayuntamiento. Trabajar en las calles no es fácil, pero lo es mucho menos al ser mayor y enfrentar el estigma del envejecimiento y de la venta ambulante.

Conclusiones

Se puede concluir que el trabajo de la venta ambulante no puede ser visto solamente como una actividad no regulada e informal, debe analizarse en todas sus dimensiones y alcances. Para estas personas, ver al trabajo ambulante como una alternativa para obtener un ingreso, se debe en mucho a que no logran visualizar otras opciones o mecanismos de protección social, no cuentan con programas o políticas fuertes para tener la oportunidad de dejar las calles y dedicarse a una vida de retiro del trabajo y de cuidado personal. Viven sus últimos años de funcionalidad física y mental sorteando los riesgos y dificultades de trabajar en el centro de la ciudad de manera ambulante e informal, con el rechazo social que ello conlleva y con la constante amenaza de ser retirados o expulsados por el gobierno.

Uno de los principales aportes de la presente investigación fue adentrarse en la dinámica del ambulante en el centro de la ciudad de Guadalajara, conocer las condiciones, los arreglos, los decomisos, etc., lo cual permitió comprender el contexto y el escenario en el que las PAMVA trabajan cotidianamente y que le imprimen un significado concreto a la actividad realizada día con día.

En relación con lo anterior, el trabajo se define por las condiciones de vida de las personas entrevistadas. Las PAM que trabajan en la venta ambulante se encuentran en condiciones de vulnerabilidad social importante, debido principalmente a la falta de oportunidades de empleo, por el declive físico que enfrentan, por no contar con seguridad económica y por carecer de oportunidades para la sobrevivencia. De ahí que trabajar en el comercio ambulante es ante todo por la necesidad para sobrevivir y sentirse útiles.

Referencias bibliográficas

- Argüelles, M. (Agosto, 2012), Entre la precariedad y la búsqueda de oportunidades para una vida digna: el significado del trabajo para cuidacoches y empacadores mayores de 60 años. Ponencia presentada en Segundo Fórum de Sociología de la ISA Buenos Aires, Argentina.
- Berger, P. y Luckmann, Th. (1967/2008), La construcción social de la realidad. Argentina: Amorrortu.
- Carrillo, S. (2005), Globalización en Guadalajara: Economía formal y trabajo informal. Universidad de Guadalajara: México.
- Censo de Población y Vivienda (2010) Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Charmaz, K. (2006), Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Charmaz, K. (2013), Capítulo XX: La teoría fundamentada en el siglo XXI. Aplicaciones para promover estudios de justicia social. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013) Manual de

- Investigación Cualitativa Volumen III. Estrategias de Investigación Cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- Cisneros, L., Cuarenta, C. y Ramírez, M. (2015), Mendicidad y trabajo informal: adultos mayores en las calles de Guadalajara. Informe de Investigación del Instituto Jalisciense del Adulto Mayor. Guadalajara. Jalisco. <http://es.slideshare.net/InstAdultoMayor/mendicidad-y-trabajo-informal-adultos-mayores-en-las-calles-de-guadalajara>.
- Cota Y. y Sato R. (s/f), Espacios productivos y las redes familiares en los tianguis de Guadalajara. Estudio de Caso. Avance de Investigación en curso Grupo de Trabajo: Reestructuración productiva, trabajo y dominación social. INESER, CUCEA, Universidad de Guadalajara.
- Creswell, J. (2003), Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approach. Second Edition. United States of America: SAGE.
- Creswell, J. (2009), Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approach. United States of America: SAGE.
- Dukduk, S.; González, A. y Montilla, V. (2008), Relación de variables sociodemográficas, psicológicas y la condición laboral con el sentido del trabajo. Revista Interamericana de Psicología. Vol. 42. No.2 pp. 390-401.
- Flick, U. (2014), La gestión de la calidad de Investigación Cualitativa. Madrid: Morata.
- Flick, U., Von-Kardorff, E. y Steinke, I. (2004), Acompanion to Qualitative Research. Gran Bretaña: Sage Publications.
- Garza, A. (2005). Manual de Técnicas de Investigación para Estudiantes de Ciencias Sociales. México: Colegio de México.
- Gracia, F.; Salanova, M. y González, P. (1996), La importancia del trabajo en los jóvenes durante los primeros años de empleo. Psicología del Trabajo y las Organizaciones.
- Gracia, F; Martín, P.; Rodríguez, I. y Peiró, J. (2001), Cambios en los componentes del significado del trabajo durante los primeros años del empleo: un análisis longitudinal. Anales de Psicología 17. Pp. 201-217 Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/167/16717206.pdf> el 9 de Diciembre del 2011.

- Harpaz, I. y Fu, X. (1997), The Structure of Meaning of Work: a relative stability amidst change. *Human Relations*. Volume (55) (6): 639-667. Recuperado de <http://wox.sagepub.com/content/20/1/3> el 13 de Octubre del 2011.
- Harpaz, I. y Sharabi, M. (2011), Changes in Norms Regarding Work in Israel over the Course of Time. *Social Change*. Junio 2011. 41:293-314. <http://sch.sagepub.com/content/41/2/293>
- Holloway, I. y Todres, L. (2003), The Status of Method: flexibility, consistency end coherence. *Qualitative Research*.
- Huenchuan, S. (Junio 2011), Los derechos de las personas mayores. Materiales de estudio y divulgación. Módulo 1. Hacia un cambio de paradigma sobre el envejecimiento y la vejez. Chile: CEPAL, UNFPA y Asdi.
- Loscocco, K. y Kalleberg, A. (1988), Age and Meaning of work in the United States and Japan. *Social Forces*. Volume 67:2 December 1988. Recuperado de <http://sf.oxfordjournals.org> el 9 de Diciembre del 2011.
- Mannheim, B. (1993), Gender and the Effects of Demographics, Status and Work Values on Work Centrality. *Work and Occupations*. February 1993. 20:3-22.
- Mannheim, B. y Rein, J. (1981), Work Centrality of different age groups and the wish to discontinue work. *The international Journal of Aging and Human Development*. Vol. 13 number 3 pp 221-232. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7343504> recuperado 9 de Diciembre del 2011.
- Neffa, J. (2010), La transición de los 'verdaderos empleos' al trabajo precario. En: De la Garza, E. y Neffa, J. (Coords.) (2010). *Trabajo, identidad y acción colectiva*. México: Clacso-UAM-Plaza y Valdez.
- Olivo P. (2010), Vendedores ambulantes en el Centro Histórico de la Ciudad de México: estigmas y aprendizaje en su ocupación. México: UAM.
- Organización Internacional del Trabajo (2002), *El trabajo decente y la economía informal*. Ginebra: OIT.
- Portes, A. (1995), *Entorno a la informalidad: ensayos sobre teoría y medición de la economía no regulada*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Ramos, J. (11 de Junio de 2009), *El abandono y la vejez: un estudio de representaciones sociales en personas mayores*

- de 60 años de la ciudad de Morelia. Universidad Autónoma de Querétaro. Querétaro, México: Tesis de maestría.
- Ramos, J., Meza, A., Maldonado, I., Ortega, P. y Hernández, P. (2009), Aportes para una conceptualización de la vejez. Revista Educación y Desarrollo. No. 11. Octubre-Diciembre 2009. Pp. 47-56.
- Schutz, A. (1964/2003), Estudios sobre teoría social. Escritos II. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schutz, A. (1962/2008), El problema de la realidad social. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Schutz, A. (2011), Collected papers V. Phenomenology and de Social Sciences. London: Springer.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000), Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Paidós: México.

CAPÍTULO 5

(RE)LOCALIZACIÓN INDUSTRIAL, COMUNIDAD E IMPACTOS SOCIOTERRITORIALES

Rolando Javier Salinas García
Marja Teresita González Juárez

Los procesos de (re)localización industrial experimentados a escala mundial han permitido el surgimiento de nuevos sectores industriales en espacios o países con poca o nula experiencia dentro de ellos. La generación de estos nuevos espacios para la producción no inciden solamente en el desarrollo económico de las regiones donde se instalan, también se generan transformaciones significativas dentro de la dinámica social de dicho territorio.

El objetivo de este artículo es mostrar el impacto socioterritorial que han generado los procesos de (re)localización industrial en el estado de Querétaro; específicamente, de lo que se está hablando es del nuevo polo de desarrollo industrial organizado a partir del impulso a la industria aeroespacial en la entidad y que dio pie a la generación del Parque Aeroespacial de Querétaro (PAQ). El PAQ alberga uno de los Sectores Industriales Emergentes (SIE) más importantes del estado.

A nivel nacional, la industria aeroespacial ha tenido un crecimiento significativo tanto en Querétaro como en Baja California, Sonora, Chihuahua y Nuevo León; en un período de cinco años, México se ha ubicado como el noveno proveedor de la industria aeroespacial de Estados Unidos y en el sexto de la Unión Europea (ProMéxico, 2010). Dentro de este período, el país ha logrado atraer mayor Inversión Extranjera Directa (IED) por delante de países como China, Estados Unidos, Rusia, India, Polonia, Malasia, Japón y Marruecos (Aerostrategy, 2010). En este contexto de crecimiento de la industria aeroespacial en México, la meta para

quienes apoyan las tesis del *escalamiento industrial y del crecimiento orgánico*, a raíz de la llegada de empresas de manufactura compleja, es que dentro de territorio mexicano se logre producir un avión completo.

El sector aeroespacial en Querétaro ha dado un rumbo importante al desarrollo económico y social de la entidad; no obstante el estado ya ha experimentado cambios profundos en su estructura industrial y socioeconómica asociados a los fenómenos del despegue industrial. La primera transformación importante en la entidad surge en los años setenta, a partir de una baja en la participación económica del sector agropecuario y la llegada de las primeras industrias metalmecánicas. A inicio de los años ochenta la industria metalmecánica se encuentra en vía de consolidarse, asimismo comienza un proceso de diversificación industrial con la instalación de empresas del sector químico, de alimentos y del papel. Para los años noventa, Querétaro es uno de los centros industriales más importantes del país con una industria metalmecánica y de autopartes consolidada, a lo cual se le suma un crecimiento acelerado de la maquiladora de exportación.

El segundo proceso de transformación de la entidad se da con el surgimiento de lo que se ha denominado *Sectores Industriales Emergentes –SIE–* (Carrillo y Salinas, 2010), referentes a actividades industriales que hasta antes de 2003 sólo se realizaban marginalmente en el estado, actualmente han detonado su crecimiento en áreas como la aeroespacial, el software, la logística y el servicio al cliente (Call-Centers). De estos SIE, la industria aeroespacial es la que más ha impulsado la capacidad instalada del estado mediante la construcción de infraestructura industrial adecuada a sus necesidades productivas. El PAQ es un ejemplo de ello, dentro de este espacio se concentra el Aeropuerto Internacional de Querétaro (AIQ), la Universidad Nacional Aeronáutica de Querétaro (UNAQ), el Centro Nacional de Tecnologías Aeronáuticas (CENTA) y las principales empresas aeroespaciales de la entidad como Bombardier Aerospace, TechOps, Meggitt, A.E. Petsche Co., y empresas del Grupo Safran.

El sector aeroespacial queretano se ha convertido en una parte central de la política pública enfocada al desarrollo industrial, con apoyo federal y estatal se ha construido la UNAQ y un plantel

del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) enfocado a especialidades aeroespaciales, con el objetivo de proporcionar la mano de obra que requieren las empresas del sector aeroespacial. De igual forma se ha tratado de impulsar la creación y fortalecimiento de los centros de investigación y desarrollo (I+D) locales –CIDESI, CIATEQ y CIDETEQ– y articularlos a las empresas aeroespaciales con el fin de ofrecer servicios acorde a sus necesidades. De esta integración se ha creado el Centro Nacional de Tecnologías Aeronáuticas (Centa), que es parte del Sistema de Centros Públicos de Investigación del CONACYT, y que está enfocado a ofrecer servicios de desarrollo tecnológico a la industria aeroespacial y la formación de recursos humanos.

A pesar de que la industria aeroespacial en Querétaro ha experimentado un crecimiento espectacular, aún quedan temas no explorados por completo; se debe analizar rigurosamente el impacto de las empresas aeroespaciales que han llegado al estado en cuanto al encadenamiento productivo con empresas locales y si realmente se está dando un escalamiento industrial hacia actividades de mayor valor agregado. En cuanto a los efectos sociales, culturales y económicos de los procesos de (re)localización industrial se deben analizar los impactos económicos, sociales y de comportamiento, en las comunidades que los rodean.

En este artículo queremos abonar a la discusión mencionada y mostrar que, en el caso de la industria aeroespacial queretana, una estrategia global de (re)localización de actividades productivas tiene efectos palpables en la vida cotidiana local, específicamente en las comunidades cercanas a estos nuevos polos de desarrollo industrial.

El debate sobre la (re)localización industrial

Las investigaciones enfocadas al análisis de los cambios en la dinámica social y cultural que han sido impulsados por el desarrollo industrial no son nuevas en el estado; una de las obras pioneras en el tema ha sido *Comunidad y fábrica* (1990) la cual se concentra en

“el estudio de la compleja relación entre sociedad e industria” (Moguel, 1990:7); investigaciones de este tipo han permitido conocer la influencia del desarrollo industrial en la configuración de la dinámica social de los miembros de las comunidades integradas de manera forzada a las empresas que les rodean. Un punto importante a destacar es que el desarrollo industrial es un factor con implicaciones substanciales a nivel social y cultural. El estudio realizado ofrece un análisis sobre cómo ciertos procesos globales, en especial la (re)localización de empresas y la generación de nuevos polos de desarrollo industrial, han impactado la configuración social y cultural de los espacios locales o comunidades que se encuentran dentro de su área de influencia inmediata.

Ante estos fenómenos de transformación territorial, términos como el de *glocalización*, nos permiten observar la dinámica de ciertas regiones y localidades afectadas por fenómenos globales y las transformaciones de la vida cotidiana de grupos locales de población. Estos fenómenos, impulsados por la globalización económica, sitúan repentinamente a los miembros de las comunidades ante formas diferentes de cotidianidad, modificando incluso sus rutinas, perfiles socioeconómicos, conductas sociales y expectativas de vida. Ante este panorama complejo, las ciencias sociales deben de responder a las transformaciones que impulsan los procesos de globalización económica, es decir, tienen que dar respuesta, mediante la reflexión teórica y los trabajos de campo, a las necesidades sociales de los grupos afectados por dichos cambios. Es necesario darle un nuevo sentido a las transformaciones socioterritoriales impulsadas por estos fenómenos económicos.

Es necesario ampliar los horizontes de análisis porque las teorías que tratan de explicar los procesos de (re)localización industrial a menudo olvidan el impacto social que generan y sólo se centran en determinar las causas y factores que determinan la (re)localización. Un ejemplo de ello sería la geografía económica, para Krugman (1991) el interés fundamental de la geografía económica es llevar a cabo la investigación de la (re)localización de los factores de la producción en el espacio, tomando como eje de estudio que la ubicación de una industria va a depender del espacio geográfico donde se encuentran los recursos naturales y

humanos que son fundamentales para la transformación o producción de un bien o servicio. Si bien algunas ramas de la geografía económica han puesto resistencias a los determinismos matemáticos, análisis de costos principalmente, en el análisis de los fenómenos de (re)localización industrial también se han considerado elementos ambientales, es decir, se trata de rescatar las potencialidades que ofrecen las regiones en sí mismas (Ballabon, 1957).

Las perspectivas ortodoxas sobre (re)localización industrial debatirán entonces sobre el determinismo del costo, las características ambientales de las regiones o de sus condiciones estructurales para la aglomeración o desaglomeración de empresas, dando poca o nula importancia a los aspectos relacionados con la (re)localización industrial que derivan de factores sociales y culturales. Los primeros aportes teóricos para el estudio de los fenómenos de (re)localización industrial vienen de economistas interesados en introducir la variable *espacio* dentro del análisis económico, sin embargo, al tratar de hacer estudios espaciales desde la teoría económica había un hueco teórico importante que sólo pudo ser llenado a partir de los años 50, cuando la geografía se acopló a los estudios sobre (re)localización industrial (Bustos, 1993).

Desde nuestra perspectiva, es evidente que no se puede hablar de una sola perspectiva para el estudio de la (re)localización industrial, sin embargo se pueden identificar tres corrientes principales: i) La teoría normativa o escuela neoclásica; ii) La escuela del comportamiento y iii) La escuela estructuralista. La primera de estas escuelas tiene su antecedente en Alfred Weber y su obra *Theory of the Location of Industries* la cual es el precedente clásico de los estudios sobre (re)localización industrial, aunque tampoco se deben de dejar de lado los trabajos de Von Thünen y Christaller. El primero de estos autores propone una perspectiva de estudio basada en la acción individual donde el hombre intenta satisfacer sus necesidades en el entorno inmediato, así las industrias se localizarán en el espacio más cercano a la fuente de su demanda o de las materias primas que componen el bien que producen.

Por su parte, un autor como Christaller no estaba tan alejado de la idea anterior; su propuesta se basa en la existencia de lugares centrales que permiten abarcar a la mayor parte de la población. En los primeros estudios de Christaller la (re)localización de las empresas manufactureras se encuentra delimitada por la distribución de las tierras agrícolas que es de donde proviene la demanda, no obstante, Christaller deja de lado que la (re)localización industrial puede derivar también de la demanda manufacturera,

Esto crea una evidente posibilidad de lo que Myrdal (1957) llama causalidad circular y Arthur (1990) retroalimentación positiva: la producción manufacturera tenderá a concentrarse donde hay un gran mercado, pero el mercado será grande donde la producción manufacturera es concentrada. (Krugman, 1991: 486).

En cuanto a la perspectiva sobre la (re)localización industrial que se nutre de la obra de Weber, parte de una perspectiva económica en relación a los costos industriales y concluye que existen dos factores asociados a la (re)localización industrial. El primero se relaciona con el costo primario, es decir, el costo de las materias primas, combustible y transporte que implica el desarrollo de la actividad productiva central; este supuesto lleva a Weber a concluir que los costos primarios son básicos para la (re)localización de industrias dentro de ciertas regiones. El segundo se denomina factores de aglomeración y desaglomeración y se derivan de diversos aspectos económicos no reducibles directamente a los costos primarios y que llevan a localizar las industrias en subregiones o en los confines de los distritos de las grandes regiones (Renner, 1947).

Uno de estos factores puede ser el papel del Estado, a través de sus políticas públicas, como factor para la aglomeración de empresas y de la estructuración geográfica de la industria al proporcionar condiciones materiales –infraestructura productiva y de comunicaciones–, económicas –subsidios, estímulos fiscales–, políticas –sindicatos blancos, cámaras empresariales con poder de decisión en políticas públicas– para el desarrollo de las actividades

productivas (Smith, 1966; Markusen y Park, 1993; Ethier y Markusen, 1996).

La importancia de los costos radica en que, para la (re)localización industrial, las variaciones en costos de producción entre las regiones, son factores de aglomeración o desaglomeración (Smith, 1966). La base teórica sobre la cual se fundamenta la (re)localización industrial en función del costo deriva de los supuestos del actor racional y de la optimización de la relación costo-beneficio porque los actores identificados al frente de las empresas realizan sus negocios en función de la obtención de un beneficio y la (re)localización de su industria se da en relación a la maximización de dicho beneficio. Con relación en lo anterior, los actores son conscientes de las variaciones espaciales en costos y beneficios existentes al interior de su sector industrial.

Uno de los problemas de la perspectiva de costos es el considerar al precio y a la demanda como factores constantes e invariables en las regiones. Se omite señalar que la ganancia está expuesta a la variación en el largo plazo debido al efecto de los bajos costos aportados por la región y susceptibles al cambio por la dinámica de la oferta y demanda de los recursos necesarios para la producción. A lo anterior se le suma que el espacio donde se concentra la empresa impone límites a la capacidad de acción de los sujetos en el sentido de que ni el más capaz de los empresarios puede tener éxito cuando las condiciones estructurales de la región impiden a la empresa obtener ganancias (Smith, 1966).

En resumen, dentro de la perspectiva de costos para la (re)localización industrial el problema es la invariabilidad del costo en las regiones de tal forma que las regiones son inelásticas frente a fenómenos económicos y sociales externos (políticas y crisis económicas, ausencia o exceso de mano de obra calificada, aumento en costos de materias primas, transporte, energía, impuestos, etc.). A lo anterior se le agrega que la perspectiva de costos, al centrarse en variables económicas, no da cuenta del impacto del Estado en la construcción de las regiones industriales de la forma en cómo lo analiza Markusen y Park (1993) donde Estado e industria son partes constitutivas del desarrollo regional.

Por otro lado, la escuela del comportamiento retomó gran parte de las críticas hechas a la postura neoclásica de Weber y la

de los costos industriales. Toma como supuestos fundamentales las ideas de Herbert Simon (1984) respecto a la racionalidad limitada cuando afirma que el hombre no puede ser racional en todo momento y los factores de (re)localización adoptados como centrales dentro de la perspectiva neoclásica tienen una incidencia real menor a la proyectada. Esta situación se genera a partir de las deficiencias en la información y la imposibilidad de generar espacios perfectos para el funcionamiento industrial y la disminución de los costos industriales. Un punto fundamental de esta perspectiva es la introducción de la idea de que en la (re)localización industrial los óptimos no determinan el espacio donde se ubicará una industria, los actores pueden guiarse por *subóptimos*, aunque estos siempre estarán dentro del área de rentabilidad de la empresa (Bustos, 1993).

Claramente se puede identificar que la escuela del comportamiento retoma las críticas al actor racional formuladas por Simon (1984), no obstante, se mantienen las críticas hacia este autor, principalmente porque en la construcción de la acción los actores no abandonan el ideal de la obtención de ganancia aunque con limitaciones cognitivas al momento de hacer las evaluaciones costo-beneficio. Un punto relevante para la escuela del comportamiento es que la información perfecta no es posible de obtener únicamente por la limitación cognitiva de los actores sino que

...el conocimiento perfecto es erróneo desde el momento que se introduce la variable espacio. Desde el punto de vista teórico, piensan que en un contexto espacial las empresas son, necesariamente, interdependientes y, por lo tanto, el análisis de sus estrategias de comportamiento se convierten en un elemento de gran importancia. (Bustos, 1993: 62).

Un punto relevante para los estudios sociales sobre la (re)localización industrial es la apertura hacia la posibilidad de analizar las estrategias para la (re)localización que toman los actores en función de factores personales sostenidos relativamente

al margen de la máxima rentabilidad, es decir, no se renuncia a la obtención de una ganancia superior al costo industrial.

Finalmente, respecto a la escuela estructuralista, la propuesta que emerge de ella se basa en el análisis estructural de los factores de la (re)localización industrial. Parte del supuesto de que el comportamiento que incide dentro de la (re)localización industrial debe ser explicado y no supuesto como ocurre con la escuela del comportamiento; la dinámica de (re)localización industrial debe ser explicada a partir de la empresa individual (nivel microeconómico) y del espacio geográfico donde se localiza (nivel macroeconómico):

Esto les lleva a que existe una relación entre la naturaleza del comportamiento locacional y el contexto estructural dentro del cual tiene lugar ese comportamiento. Es decir, el comportamiento hay que considerarlo como un elemento más del sistema total en el que se sitúa la empresa individual, no es algo aislado sino que está fuertemente relacionado con el entorno social, económico y político. (Bustos, 1993: 68).

En los estudios sobre (re)localización industrial, la perspectiva estructuralista puede entenderse como una respuesta a la escuela neoclásica y del comportamiento en el sentido de intentar abandonar explicaciones teóricas abstractas que en ocasiones llevan a desarrollar análisis de naturaleza descriptiva abandonando las posibles relaciones causales y de doble efecto que inciden en la decisión de la (re)localización. El interés del análisis estructural es tomar el contexto real donde se dan las interacciones de la empresa como factor fundamental para la explicación de la decisión de (re)localización.

Se propone que dicha decisión no es producto de actores individuales y motivados por factores personales sino consecuencia de un sistema que engloba factores económicos derivados del espacio donde se localizará la empresa, pero también de variables establecidas fuera de la lógica económica o de la relación costo-beneficio. La propuesta estructuralista trata de conjuntar la perspectiva neoclásica y la comportamental dentro del marco de un

sistema que impone a los actores límites al momento de la decisión de (re)localización.

Lo cierto es que las teorías de la (re)localización pueden ilustrar los factores que motivan o no la aglomeración de empresas, el problema es que no pueden explicar de manera eficaz los fenómenos de transformación socioterritorial que son impulsados por el surgimiento de nuevos polos de desarrollo industrial. Lo que no se puede negar es que el desarrollo y la modernización han provocado profundos cambios en las sociedades, afectando a la vida y el bienestar de sus poblaciones, sectores sociales han quedado fuera de los beneficios del desarrollo industrial y han sido afectados culturalmente por la modernidad, imponiendo estilos de vida ajenos a sus tradiciones.

Desarrollo industrial, comunidad y transformaciones socioterritoriales

Un ejemplo de cómo se viene dando la transformación socioterritorial de una comunidad a partir del desarrollo industrial se da a partir de la construcción del Aeropuerto Internacional de Querétaro (AIQ) y del Parque Aeroespacial de Querétaro (PAQ). Una de las afectaciones que ha sufrido el entorno de la comunidad de San José Navajas –la comunidad más cercana al aeropuerto–, es la modificación del espacio geográfico a raíz de la transformación del paisaje rural y con ello, la dinámica social y cultural de la población afectada.

La construcción de cercas para delimitar el espacio del AIQ y del PAQ no ha transformado completamente la cotidianidad de la comunidad, por ejemplo, no ha detenido a los niños para que sigan jugando y cazando dentro del área expropiada; algunas otras personas de estas comunidades han roto la malla tanto del lado de Navajas como de Viborillas para utilizar las antiguas veredas y no rodear por la carretera, resistiéndose a los cambios y buscando mantener los usos y costumbres de sus comunidades.

Cabe señalar que la transformación fundamental se da en relación a la tierra, pasa de ser un elemento de propiedad, de

arraigo, de identidad o de sustento, para convertirse en bien económico, en una mercancía que debido a un proyecto magno incrementa su valor. Cuando los terrenos ejidales se convirtieron en un objeto de consumo y trajo consigo el enriquecimiento de los ejidatarios de la comunidad, la concepción de la tierra se transforma. Las personas que todavía tienen terrenos o parcelas en los alrededores de la comunidad, las ponen en venta, sin importarles ya si se quedan o no con tierra para sembrar; toma mayor importancia el dinero en efectivo que la liga afectiva para con la tierra. Las tierras comunales se vuelven, de igual forma, espacio de disputa; los terrenos comunales que hasta el momento eran utilizados como agostadero, de libre acceso y gratuita para el total de la población, adquiere otro carácter económico, ante lo cual se toman medidas en la junta ejidal.

En un primer acuerdo, se exigió a los no ejidatarios el pago obligatorio para el uso de agostadero para animales; sin embargo, en un segundo acuerdo se determina en la junta ejidal que estos terrenos comunes sean divididos por una cerca de las tierras, también de agostadero de la comunidad de La Esperanza, y repartidos por partes iguales entre el número de ejidatarios. Lo expuesto se dio bajo la visión de que con la construcción del AIQ, seguramente se necesitará la construcción de servicios varios como hoteles, para lo cual, los ejidatarios dispondrán de estos terrenos para ofrecer a la venta.

Como resultado de esta transformación, se da una sustanciosa disminución de la cría de traspatio de ganado ovino, caprino y bovino, el cual se alimentaba cotidianamente en los terrenos cerriles y con esto la desaparición de una forma económica alterna para un alto porcentaje de la población. En las casas de la comunidad ya no se observan animales en los corrales de traspatio, limitándose a la cría de aves para autoabasto.

Actividades de soporte a la economía familiar y la dieta de los habitantes de las comunidades como la recolección de nopales, tunas, quelites, para la alimentación diaria, disminuye en los primeros días después de esta decisión, pero en la actualidad se ha recuperado el espacio con este fin por parte de algunos habitantes de la comunidad. El cambio de sentido de la tenencia de la tierra, no solo tiene consecuencias a corto plazo; el cambio de

esta concepción también incluye la transformación de la idea de espacio y de recursos explotables como el suelo y los minerales, pues se ha solicitado el permiso para la explotación del banco de tepetate por parte de los propios ejidatarios, suspendiendo la concesión que tenían con el municipio a pesar de que no cuentan con la maquinaria especializada para su extracción.

En la comunidad de Navajas se provocó el cambio en el paisaje urbano y en la cultura de la población, las casas de los ejidatarios que recibieron dinero por el pago de tierras fueron remodeladas y dichas mejoras se enfocaron principalmente a las fachadas de las casas en donde se construyeron bardas de tabicón, todas sobrepasando los dos metros de altura a diferencia de las bardas que tradicionalmente se encontraban en la comunidad y que permitían la visión al interior de los predios. Todas las bardas cuentan con aplanado y adornos de diferente índole como columnas, pechos de paloma o nichos con santos, así como grandes portones de fierro. También se construyeron algunas casas con formas caprichosas como columnas y techos romanos, cuartos circulares y otros.

A nivel de la organización comunitaria también hubo transformaciones. Como resultado de las negociaciones entre ejidatarios y representantes del gobierno, la posición que ocupaba esta organización dentro de la comunidad se transformó, en tanto que antes del fenómeno de desarrollo industrial el Comisario Ejidal ocupaba un lugar independiente de las decisiones políticas de la comunidad la cual recaía sobre el subdelegado. No obstante, a partir de las negociaciones, el Comisariado Ejidal no sólo fue reconocido por su nueva posición dentro de la dinámica económica de la comunidad, sino que conquistó una nueva posición con respecto a la cercanía y capacidad de negociación con las autoridades municipales, estatales y federales. El poder que el comisario ejidal adquirió no sólo se dio a lo largo del proceso, se mantuvo, se heredó y hereda a los siguientes ejidatarios que ocupan este puesto.

Las peticiones de la comunidad (servicios de iluminación de calles, señalamientos para la carretera o de cualquier otro tipo) que en un primer momento deberían ser tramitadas por el subdelegado, ahora son realizadas por el Comisariado Ejidal en turno, el cual ya

no solo se dirige a las autoridades delegacionales sino que acude directamente al municipio o a las oficinas de Gobierno del Estado. Es evidente el nivel de empoderamiento de la figura del Comisariado Ejidal, llegando incluso a exigir el cumplimiento de sus demandas sin demora, como sucedió con la petición para la construcción de un puente:

Y más vale que me lo den y me lo cumplan, porque si no, ya sabe el secretario que le puedo armar un escandalito si empiezo a reclamar, yo por eso ya ni necesito anunciarme, solo llego y le digo que estoy y sale a recibirme, si le conviene tenernos contentos, imagínese que le cerramos la carretera por un rato”

Los actores más afectados por el nuevo polo de desarrollo industrial aeroespacial han sido los ejidatarios que participaron en el proceso de compraventa y que dentro de las expectativas que se crearon al vender sus tierras eran no solo las de obtener el dinero, sino el conseguir beneficios mayores al invertirlo. Una vez realizada la venta de los terrenos, arribaron a las comunidades asesores bancarios de diferentes firmas ofreciendo sus servicios de inversión, a lo cual la respuesta por parte de los habitantes de la comunidad fue mínima.

A pesar de lo anterior, los cambios se dan en el campo de las vocaciones socioproductivas de la región; aquellos que se habían dedicado a actividades agropecuarias y ya no pueden hacerlo en terrenos de la comunidad se han ocupado empleándose en las agroindustrias que se localizan en los alrededores. Este sector de la población se ha insertado en el sistema de producción agroexportador o como suministradores de materias primas para algunas empresas, con lo que el trabajo cotidiano también se está modificando.

Los habitantes más jóvenes de las comunidades han buscado opciones en las empresas ubicadas en los parques industriales o empresas de los alrededores como los parques industriales La Cruz, Guadalupe Mac Dowell o Bernardo Quintana, empleándose como obreros. Al platicar con algunos de estos jóvenes nos encontramos con la problemática de que les cuesta

trabajo acostumbrarse a este tipo de actividades, pues es muy pesado estar encerrado durante tantas horas, la repercusión palpable es el alto índice de renunciaciones, permaneciendo dentro de las empresas un promedio de dos a tres meses. Una vez que estos trabajadores jóvenes han salido del trabajo industrial, buscan empleo en alguna granja y después de otro par de meses emplearse nuevamente en la misma u otra industria. Otra opción por la que están optando algunos hombres de la comunidad es el emplearse como albañiles ya sea en Querétaro, en Pedro Escobedo o en Amazcala.

El papel de la mujer al interior de la comunidad también se ha ido transformando y es cada vez más común que se empleen en fábricas; ellas mencionan que les gusta trabajar más en la fábrica como obreras que como empleadas domésticas y, a diferencia de los hombres de la comunidad no tienen problemas de adaptación con los horarios o con las actividades laborales en la industria.

El fenómeno de la migración ha cobrado fuerza dentro de estas comunidades y si bien no es un fenómeno ajeno ni novedoso, estaba focalizado internamente, es decir, más que enfocarse en la migración hacia el extranjero los hombres de la comunidad acudían tanto a la ciudad de Querétaro como a Amazcala para ser contratados como albañiles, o en algunas granjas como peones y vaqueros en tanto que las mujeres acudían a la ciudad para trabajar como empleadas domésticas.

Actualmente la migración tiene un rostro diferente, en el primer censo realizado dentro de una de las comunidades, Navajas específicamente, en el 2001 se localizó únicamente a un migrante a Estados Unidos. Ahora la realidad es otra y las cifras se han incrementado de manera importante ya que para el 2005 la comunidad contaba con 137 migrantes en los Estados Unidos y de acuerdo con información recolectada de propia mano entre los habitantes de la comunidad, para 2015, esa cifra se estima en cerca de 300 personas que han decidido salir de su lugar de origen.

Las expectativas de migración hacia los Estados Unidos han impactado de manera significativa a los habitantes más jóvenes de estas comunidades, tienen deseos de migrar porque piensan que encontrarán una vida más interesante que la que se encuentra en

la comunidad, mejores trabajos y salarios, esperan encontrar trabajo en la construcción, manejando transportes o en alguna fábrica. Se detecta que este fenómeno irá en aumento en tanto que en una entrevista con una directora de telesecundaria y con jóvenes de entre 13 y 16 años, nos mencionaron en su totalidad la falta de interés de trabajar la tierra, de 15 jóvenes entrevistados, 11 mencionaron la intención de migrar a los Estados Unidos al terminar la escuela en tanto que el resto tiene la intención de buscar empleo en alguna empresa de los parques industriales cercanos.

Es interesante señalar que a pesar del crecimiento de las actividades industriales y comerciales asociadas al AIQ y el PAQ en las cercanías a las comunidades, ninguno de los jóvenes tiene expectativas de trabajo dentro del AIQ o del PAQ. Cuando piensan en trabajar en alguna fábrica lo hacen solo para conseguir el dinero suficiente para irse a los Estados Unidos. Tampoco tienen interés alguno en cursar alguna carrera técnica o universitaria relacionada con la industria aeroespacial y tan solo unos pocos piensan trabajar la tierra *“pues tienen que ayudar a sus padres”*.

El trabajo de campo arrojó que ya se habían desarrollado redes para el paso a los Estados Unidos y para la obtención de trabajo en el Estado de New Jersey. A pesar de que parte de los habitantes no tienen expectativas de inserción al AIQ o al PAQ, lo que sí se puede observar es que la identidad de la comunidad ahora se relaciona directamente con el aeropuerto, eso lo encontramos en el cambio del sello ejidal, pasando de la imagen de Emiliano Zapata a la imagen de un avión. El referente geográfico que los mismos habitantes utilizan para ubicar la comunidad es con respecto al aeropuerto diciendo que su comunidad *“es la que está juntito al aeropuerto”*.

Conclusiones: La relación desarrollo industrial y transformación socioterritorial

No se puede negar el impacto del desarrollo industrial aeroespacial dentro de las comunidades localizadas del área de influencia inmediata del AIQ y del PAQ. Se observa que en la ejecución de

los planes y proyectos de desarrollo industrial no se incluyen las necesidades ni los intereses de los habitantes, sobre todo los de carácter social, por lo cual, se afecta a las comunidades y al entorno regional que recibe directamente el impacto de los proyectos así como sus futuras repercusiones.

Respecto a la forma en que se realizaron las negociaciones de venta de tierra ejidal, nuestra reflexión gira en torno de dos puntos; el primero refiere a la facilidad con la que se llevó a cabo la negociación con los ejidatarios de la comunidad, a diferencia de la situación problemática que por estas mismas fechas se verificó en la comunidad de San Mateo Atenco (Estado de México), donde también se planteaba la construcción de una terminal aérea Carrillo y cols., 2017).

Una explicación a este tipo de relativa facilidad para llevar a cabo la negociación económica con los ejidatarios se debe a que para la comunidad estudiada, las intervenciones y modificaciones del entorno relacionadas con los medios de transporte y de comunicación, han sido parte de la propia historia en San José Navajas, lo que se podría percibir como algo cercano a su identidad histórica.

El segundo punto consiste en el contenido y forma de las negociaciones entre las autoridades del gobierno estatal y la comunidad. Hubo negociaciones en dos niveles. Por un lado se negoció de manera grupal en asambleas, bajo el supuesto de la búsqueda del bienestar comunitario, no sólo con los ejidatarios de la comunidad sino con los de las comunidades vecinas, a fin de afianzar una fuerza común para lograr mejores resultados. A la par de los acuerdos colectivos se llevaron a cabo convenios individuales, incluyendo promesas de beneficios personales –que al final no fueron cumplidas– con personajes clave que facilitaron el proceso de la transacción.

El impacto del discurso modernizador, al que no escapan las comunidades rurales, fue importante porque planteaba de manera atractiva la posibilidad de ser parte de un proceso generador de bienestar económico, facilitando las condiciones para que se diera el proceso de compraventa de la tierra ejidal. Otra de las transformaciones vividas por los habitantes de la localidad de San José Navajas, implica el paso de ser históricamente una

comunidad campesina a convertirse en una comunidad de obreros, empleados en las principales zonas industriales de la región y de trabajadores del sector servicios, ofreciendo alimentos y artículos de consumo para los trabajadores de toda la zona industrial. Cuando se emprendió la investigación, este proceso ya había iniciado, sin embargo, se intensificó a raíz de la venta de tierras de cultivo y la consiguiente modificación identitaria que ello provocó, aumentando el número de habitantes que se insertaron como obreros en la industria y de proveedores de servicios.

La reacción de la comunidad de Navajas ante la implantación y posterior crecimiento del IAQ y del PAQ, se concreta en tres momentos principales:

- i) *Incertidumbre*, rechazo ante lo desconocido y a la posibilidad de cambio. En este primer momento circularon diversos rumores como el de la reubicación de la comunidad, a pesar de que su historia ha estado ligada a la intervención debido a la construcción de vías de comunicación.
- ii) *Aceptación* del proyecto. Ante la inminencia de la construcción, así como ciertas expectativas acerca de algún tipo de beneficio, ya sea de carácter económico, comunitario o simbólico como por ejemplo, el arribo de importantes personalidades a la estación aérea, que también podrían visitar la comunidad.
- iii) *Normalización*. La construcción deja de tener importancia y pasa a formar parte de la cotidianeidad para algunos de sus habitantes.

Para otros se convierte en un elemento ajeno que genera indiferencia, como es el caso de los jóvenes, quienes no esperan que se convierta en una fuente laboral para la gente de la comunidad, ni les interesaría solicitar empleo porque piensan migrar hacia los Estados Unidos, al considerarla como la mejor opción para cambiar su calidad de vida.

La resistencia de la comunidad persiste, todavía se encontró en los habitantes de la comunidad una búsqueda por mantener su identidad campesina al continuar realizando el trabajo agrícola, vendiendo su fuerza de trabajo en granjas y agroindustrias de la región. En el caso de los jóvenes se puede observar un cambio

cultural en tanto al sentimiento de pertenencia y al apego a la tierra como parte de su identidad.

Los adultos jóvenes ya no se identifican como campesinos, les interesa el trabajo de obreros, los adolescentes se interesan por migrar a los Estados Unidos, dicho interés se ha traducido en el incremento de migrantes locales que se encuentran trabajando en ese país. El discurso modernizador no se tradujo en un beneficio importante en cuanto a creación de empleos para los habitantes de la comunidad, pero si en un cambio de ideología, entendida esta como las creencias de la comunidad.

Finalmente, el estudio realizado nos enseña que las distintas formas de reacción y adaptación de la población se dan dependiendo de la edad, del arraigo y sentido de pertenencia con la comunidad y al territorio, generando reacciones de resistencia, adaptación o de ajuste.

La poca credibilidad hacia el gobierno por parte de los ciudadanos provoca que las expectativas de bienestar social o de satisfacción individual se busquen en el exterior de la comunidad, generando nuevas estrategias económicas que hasta el momento parecen funcionar.

Al hacer un balance parcial de lo ocurrido durante los seis años en los que se dio seguimiento de este proceso, se llegó a las siguientes conclusiones, que a su vez representan nuevas líneas de investigación:

1. El proyecto de construcción del AIQ y del PAQ ha sido un detonante de transformaciones en el mediano y largo plazo, no solamente en el aspecto económico sino también social y cultural de la población local y de la región, la cual no va a compartir los beneficios planteados dentro de este esquema de desarrollo industrial.
2. Las comunidades involucradas en este proceso de transformación socioterritorial son desestructuradas en aspectos relevantes de su organización sociocultural, económica y política, sin embargo, pese a las modificaciones observables en su vida cotidiana, desarrollan estrategias alternas para conservar

elementos de identidad cultural, como se observa en sus festividades religiosas y en la cohesión social que se genera a través de actividades comunitarias.

3. La globalización económica de corte neoliberal en la que está inserto nuestro país, fomenta el asentamiento de nuevas empresas nacionales y transnacionales en espacios que eran tradicionalmente agropecuarios, modificando la dinámica interna de las comunidades rurales debido a que los trabajadores agrícolas dejan su actividad tradicional para insertarse en estos nuevos espacios de trabajo industrial.

Referencias bibliográficas

- Aerostrategy (2010),
http://www.aerostrategy.com/downloads/speeches/speech_8_2.pdf
- Ballabon, J. (1957), Putting the "Economic" into Economic Geography. *Economic Geography*. Vol. 33, No. 33. pp. 217-223.
- Bustos, M. (1993), Las Teorías de Localización Industrial: Una breve aproximación. *Estudios Regionales*. No. 35. pp. 51-76.
- Carrillo, M. y Salinas, J. (2010), Siglo XXI. Los Sectores Industriales Emergentes en Querétaro. México: CONCYTEQ-UAQ.
- Carrillo, M. y cols. (2017), Industria, reconfiguración del territorio y nuevos actores laborales en el municipio de El Marqués, Querétaro, México. México: Colofón-UAQ.
- Krugman, P. (1991), Increasing Returns and Economic Geography. *Journal of Political Economy*. Vol. 99, No. 3.
- Markusen, A. y Park, S. (1993), The State as Industrial Locator and District Builder: The case of Changwon, South Korea. *Economic Geography*. Vol. 69, No. 2. pp. 157-181.

- Ethier, Wilfred J. y James R. Markusen (1996), Multinational Firms, Technology Diffusion and Trade, *Journal of International Economics*, 62, pp. 1-16
- Moguel, R. (1990), *Comunidad y fábrica*. México: UAQ.
- PROMÉXICO,(2010),
http://mim.promexico.gob.mx/wb/mim/perfil_del_sector
- Renner, G., (1947), Geography of Industrial Localization. *Economic Geography*. Vol. 23, No. 3. Págs. 167-189.
- Simon, H. (1984), La teoría del Procesamiento de la Información sobre la resolución de Problemas. En: Carretero, M. y García-Mandrugá, J. (compiladores) *Lecturas en psicología del pensamiento*. Alianza. Madrid.
- Smith, D. (1966), A Theoretical Framework for Geographical Studies of Industrial Location. *Economic Geography*. Vol. 42, No. 2. Págs. 95-113.

CAPÍTULO 6

CIUDADANÍA LABORAL: VIDA COTIDIANA, PRECARIEDAD Y TRABAJO

Candi Uribe Pineda

El trabajo propone lecturas conjuntas entre, por una parte, los alcances conceptuales sobre vida cotidiana en ciencias sociales y por otra, el concepto ampliado de trabajo. Los vasos comunicantes entre ambos, refieren a perspectivas epistemológicas interaccionistas y construccionistas en torno a la relevancia de la esfera microsocial de la realidad siempre en vinculación con los procesos macrosociales y el devenir histórico.

El argumento central apunta a que en la confluencia del trabajo con la vida cotidiana, en la cual transcurre la experiencia laboral, se construye el sentido del trabajo. Se analizan dos casos: los Hobos de Norteamérica y el caso de los trabajadores temporales de la construcción metal mecánica y de obra civil que han participado históricamente en la Refinería Ing. Antonio M. Amor (RIAMA) ubicada en Salamanca, Guanajuato, cuya vivencia específica de precariedad laboral es experimentada en el marco de las relaciones sociales de la vida cotidiana entre grupos sociales y laborales y a su vez forma parte de un proceso histórico regional y nacional.

La dicotomía aparente entre trabajo y vida cotidiana

Una de las vías para analizar los vínculos entre trabajo y vida cotidiana que ha cobrado relevancia dentro de las ciencias sociales consiste en considerar dos aspectos íntimamente entrelazados: por

un lado, las experiencias sociales complejas que abrigan en su seno la configuración de sentido del trabajo construida por los actores sociales, los trabajadores insertos en sus mundos de trabajo; y, por otro lado, que la experiencia de trabajo trasciende por mucho la relación mecánica con la tarea o la ejecución de determinados procesos de trabajo. Dicho de otro modo, “el mundo laboral productivo es también un espacio sustancial de creación simbólica que permanentemente afecta a otras instancias de la sociedad” (Guadarrama, 2010: 220).

La sociología de la vida cotidiana se interesa por la formación de experiencias del hombre en su cotidianeidad, en la cual acontecen los fenómenos sociales. Dicho de otro modo, es en las relaciones microsociales en las cuales el hombre reconstruye el sentido particular de las estructuras sociales (Adler, Adler y Fontana 1987 apud Miguélez y Torns, 1998:19-20). Desde las perspectivas interaccionistas, es posible discutir que en las relaciones entre los actores es donde se producen y reproducen las estructuras sociales, donde las grandes categorías sociales cobran sentido (Miguélez y Torns, 1998) y agreguemos, donde acontece lo marginal y lo indeterminado de la realidad social en la tensión permanente entre la dimensión estructural de la realidad y la dimensión subjetiva y la acción social individual y colectiva.

La vida cotidiana o *vida no especializada*, ha sido objeto de interés de la antropología en general y de la etnoantropología sociocultural. Para Miguel Adame (2005:70) “los acontecimientos de la vida cotidiana en los colectivos, grupos, comunidades, etcétera, [son pensados] como microcosmos”. En este sentido, Nicolás Viotti (2008) advierte que la existencia de una falsa dicotomía entre vida cotidiana y trabajo tendrá que disolverse mediante la investigación microsocial.

La dicotomía entre la vida cotidiana y el trabajo, constituye un reto para las ciencias sociales comprensivas. En este sentido, Alicia Lindón es enfática al señalar que las ciencias sociales han fragmentado la vida cotidiana para estudiar ya sea el tiempo del ocio, el tiempo del trabajo o la vida familiar, no obstante, la vida cotidiana no puede comprenderse en esta perspectiva especializada y fragmentaria. En cambio, es necesario atender a los vínculos entre todas esas prácticas “dentro del flujo incesante

de la vivencia del tiempo” (Lindón, 2004:44). Así, la relación entre vida cotidiana y trabajo no sólo articula distintas dimensiones: trabajo productivo, actividades reproductivas y ejercicio del tiempo libre sino también involucra las representaciones, elementos simbólicos y estructuras de sentido (Miguélez y Torns, 1998:21-22).

En la misma trama argumental, Rocío Guadarrama señala que el desdén hacia la cotidianidad del trabajo como factor explicativo, comienza a transformarse desde los estudios sobre el trabajo. La autora señala, además:

...el trabajo vuelve a ocupar un lugar central en las relaciones sociales contemporáneas, pero ya no como una variable externa que las determina sino desde dentro y desde la experiencia de los individuos” (Guadarrama, 2005:11).

Hacia finales de la década de los noventa en el contexto de la globalización, los actores laborales en México se transformaban a la par de las estructuras y organización del trabajo. Así, los debates en la sociología del trabajo comenzaron a integrar las culturas y prácticas laborales, la construcción de significados acerca de la producción, el tiempo de ocio y la esfera doméstica (Guadarrama, 2010). A fines de la década de los noventa, la autora señalaba la influencia y valor de la investigación antropológica interesada en el impacto social de los procesos de industrialización en la agricultura tradicional así como los estudios realizados sobre los trabajadores en enclaves mineros.

Algunas cualidades de estos estudios son “su capacidad para sumergirse en la vida íntima de los trabajadores y sus familias, su experiencia cotidiana de trabajo, los procesos de aprendizaje del oficio y las tradiciones y costumbres de su entorno social; en suma, en la parte “desconocida, reprimida y oculta” del mundo laboral (Guadarrama, 1998: 25-26 apud Guadarrama, 2010: 212).

Los hobos de Norteamérica: más allá del trabajo y vida cotidiana

Después de haber centrado la relación entre trabajo y vida cotidiana se hará referencia a uno de los estudios pioneros de la Escuela de Chicago; el acercamiento etnográfico profundo a los trabajadores golondrina de inicios del siglo veinte en Norteamérica. *The Hobo: The Sociology of the Homeless Man* (1923) escrito por Nels Anderson, el cual explora *desde dentro* los mundos de vida de hombres trabajadores sin condición social ni laboral fija, priorizando la dimensión de la experiencia del trabajador así como sus prácticas sociales (Iverson, 2009).

El estudio de Anderson no sólo comprende las condiciones de trabajo, en sí precarias, se acerca a la experiencia errante de los trabajadores y sus prácticas sociales. Nicolás Viotti explica cómo el trabajo de Anderson repliega el “trabajo sobre el plano de fondo de la vida cotidiana” (Viotti, 2008:234). Incluye un acercamiento a las costumbres de los trabajadores, las diferencias de clase social, el lenguaje, la vida moral e intelectual así como su relación con la prensa y con el espacio público. De este modo, la estrategia metodológica de acercamiento a lo cotidiano posibilita el análisis de la relación micro-macro; o dicho de otro modo, son las biografías personales en las que se estructura la historia social. O bien, como expresa Alicia Lindón, con referencia a Lefebvre, “la trama de un día contiene fragmentos de la historia del mundo o de la sociedad” (Lindón, 2004: 41).

Hobo es un término genérico que refiere al proletariado nómada del norte de Estados Unidos. Álvarez-Uriá y Varela (2009) señalan que el trabajador errante llegaban a la gran ciudad para realizar trabajos marginales, de forma irregular percibiendo un ingreso para solventar aparte de sus gastos (Álvarez-Uriá y Varela, 2009). Estos autores también apuntan:

El *hobo* puede definirse como un trabajador emigrante, temporero, y nómada de ambos sexos, aunque predominaban los varones... según la definición que un *hobo* hacía de su propia condición: El verdadero hobo es un

trabajador nómada que viaja sin programa preestablecido (Álvarez-Uriá y Varela, 2009:163).

De ahí que Nicolás Viotti (2008) reseña cómo aquellos trabajadores errantes de la segunda mitad del siglo XIX no corresponden a los trabajadores pioneros cuya imagen casi heroica persiste en la retórica política y estética estadounidense como trabajadores en búsqueda de estabilidad. En cambio *los hobos* son parte de la expansión de la segunda frontera establecida durante la colonización de la costa oeste del Estados Unidos en la cual

El ciclo económico rural estacionario y un sistema de transporte... diseñaba una morfología particular para el desplazamiento nómada de trabajadores golondrina” (Viotti, 2008:233).

En este sentido, la experiencia de trabajo de los hobos está inserta en la dinámica de transformación regional provista de los ritmos y desplazamientos que marcaban la pauta de su movilidad, en la cual transcurría la cotidianeidad de su trabajo.

Continuando con lo anterior, los *hobos* no se adaptaban a los ritmos fabriles, incluso, muchos de ellos sufrieron accidentes de trabajo en las fábricas; así también se caracterizan por la ruptura con los vínculos familiares, alcoholismo y adicción a sustancias como la cocaína; trastornos de personalidad y experiencias de exclusión social por racismo. Anderson subraya que

Existían también entre ellos [hobos] muchos individuos sin problemas que habían elegido conscientemente este modo de vida y, más concretamente, colectivos de ideología libertaria, rebeldes, instruidos, y con una gran conciencia de clase (Álvarez-Uriá y Varela, 2009:167).

Los hobos se caracterizaron por la multifuncionalidad y trayectorias laborales flexibles, apenas en los albores del siglo XX.

Sabemos por otros estudios realizados sobre los hobos que fueron recolectores de cosechas, que trabajaron en la construcción, en la pesca,

como taladores de bosques, en la construcción de vías de ferrocarril, en la apertura de rutas entre le hielo, entre otros muchos oficios (Álvarez-Uría y Varela, 2009: 168).

El trabajo monográfico de Anderson cobra importancia para los estudios laborales, en tanto se presenta como una reconstrucción compleja de las tramas socioculturales en las cuales transitan cierto tipo de trabajadores y en las que se forjan trayectorias de trabajo itinerante como parte de complejas experiencias sociales en las que se autoafirman los *hobos*. Planteamos así que la compleja relación entre los aspectos estructuralmente determinados del trabajo de los hobos, su condición de trabajadores, y la construcción de experiencias laborales se encuentra incardinada en la vida cotidiana.

Por otro lado, el trabajo del hobo, como experiencia social amplia guarda relación con lo que, de manera conceptual, en los estudios laborales conocemos como *el más allá del trabajo* que busca generar conocimiento articulado entre la estructura sociolaboral y la subjetividad-acción de los trabajadores. Dicho de otro modo, desde la sociología del trabajo, el interés se sitúa en las denominadas interfaces entre lo que es y no es trabajo de manera estricta; es decir, el rostro subjetivo del trabajo, la especificidad del trabajo, la cual

...no proviene de las características del objeto, ni de las actividades mismas, ni del tipo de producto, sino de la articulación de este proceso de producir con determinadas relaciones sociales amplias, con relaciones de poder, de interés, de influencia, culturales (De la Garza, 2011:69).

En síntesis, problematizar las influencias de ida y vuelta entre vida cotidiana y trabajo expande los límites de enfoques centrados en la producción, los procesos de trabajo y las condiciones macrosociales que lo determinan.

De ahí que, el *el más allá del trabajo* y el *concepto ampliado de trabajo* (Noguera, 2002; De la Garza, 2011; Todaro y Yáñez, 2004) son perspectivas que transgreden la aparente dicotomía entre vida cotidiana y trabajo para retomar mundos relacionales

dentro y fuera del tiempo de la producción de bienes y servicios, atender a la construcción de experiencias sociolaborales singulares y colectivas situadas en contextos culturales, regionales e históricos; los alcances de esta perspectiva se ramifican más allá de la dimensión cognitivo instrumental o meramente productivista del trabajo.

Trabajadores temporales de la construcción en la industria petrolera

El planteamiento de la construcción de ciudadanía laborales precarias tiene la intención de analizar la incidencia de las condiciones precarias imperantes en los procesos de flexibilización del trabajo en la construcción de experiencias de trabajo individuales y colectivas. Me refiero, de manera específica, a las vivencias laborales de los trabajadores temporales de la construcción y reparación metal mecánica vinculados a la industria petrolera en México.

Las experiencias laborales de trabajadores de la construcción metal mecánica en el bajo guanajuatense participan de un proceso de transformación regional marcado por la acelerada industrialización; la cual ha sido determinante para la diversificación de fuentes de trabajo en la región. La construcción de la RIAMA impulsó la industrialización de la región y el crecimiento del corredor industrial del bajo guanajuatense por lo cual hubo cambios importantes en el paisaje rural y provinciano que caracterizaba a Salamanca hasta 1940, entre los cuales destaca que la agricultura pasó a segundo término, como vocación regional.

Si bien, el análisis de las condiciones precarias en las que transcurre de manera cotidiana el trabajo en la paraestal Pemex tiene un carácter eminentemente estructural; durante la investigación, dichos trabajadores fueron contemplados como actores laborales constructores de experiencias sociales y subjetivas en el ejercicio cotidiano de su empleo y en su relación con otros grupos de trabajadores pertenecientes a la refinería Ingeniero Antonio M. Amor (RIAMA).

De este modo, la aproximación a las experiencias individuales y grupales en el trabajo precario tuvo en su andamiaje conceptual, la experiencia social, subjetiva e histórica de los trabajadores en sus condiciones de trabajo caracterizadas como precarias. Esto en concordancia con una perspectiva epistemológica interaccionista y construccionista.

En el análisis sociológico y antropológico, diversos autores posicionan, entre el subjetivismo y el objetivismo, al actor social partícipe de procesos sociales de orden estructural que trascienden el individualismo así como también capaz de un ejercicio de agencia social que cuestiona los determinismos absolutos de origen estructural (Dubet, 1998, 2007; Giddens, 2000; Touraine, 2012; Alonso y Sandoval, 2012). Desde estas perspectivas integradoras, el actor social “entiende, comprende y actúa sobre las estructuras estando a su vez coaccionado por ellas” (Miguélez y Torns, 1998: 21). O bien, parafraseando a Fernand Braudel (1957) el individuo es parcialmente determinado y parcialmente indeterminado (Braudel, 1957 apud Wallerstein 2007 [1996]).

Por otro lado, los trabajadores de la construcción, transitan y construyen trayectorias laborales fragmentadas que obedecen, por una parte, a modalidades precarias y flexibles de empleo y por otra parte, a complejas formas de valorar el trabajo. Uno de los factores de mayor incidencia en la construcción de sus experiencias laborales, es la diferenciación social y laboral al interior del grupo que integran como trabajadores externos a la industria petrolera respecto a otros grupos de trabajadores internos, como son, los trabajadores petroleros sindicalizados. En el transcurrir cotidiano del trabajo, ambos grupos de trabajadores coexisten en el mismo espacio para el desempeño de sus labores, sin embargo, no habitan dicho espacio (las diferentes plantas industriales de proceso que conforman la refinería) del mismo modo ni bajo los mismos esquemas de derechos.

De tal manera que la interacción sociocultural y no sólo laboral incide en la construcción y reconstrucción de desigualdades sociales entre ambos tipos de trabajadores en función de diversos ejes, como puede ser el origen rural o urbano, o bien, local-foráneo,

el tipo de contratación y relación con la empresa petrolera, el nivel profesional, nivel educativo, entre otros.

Este marco de relaciones socioculturales está presente en las experiencias cotidianas de trabajo al interior de la refinería, mediante discursos, prácticas sociales y relaciones sociales en su amplio sentido. El fenómeno de diferenciación social en el trabajo está vinculado al proceso histórico de construcción de la refinería e implantación de ésta en la región.

En 1945, en la región agrícola de Salamanca, Guanajuato, inicia la edificación de la primera refinería construida en México después de la expropiación petrolera, con ello, se origina un proceso social de aculturación mutua entre grupos de inmigrantes petroleros provenientes de Tamaulipas y Veracruz que fueron trasladados para construir y posteriormente operar la reciente refinería; y los habitantes del bajío guanajuatense, especialmente de Salamanca y sus comunidades rurales cercanas: campesinos, comerciantes, empresarios locales, funcionarios municipales, entre otros.

En sentido distinto, el desarrollo urbano en la localidad fue impulsado fuertemente por la construcción de la refinería y la llegada de los trabajadores petroleros. Las primeras cuadrillas de trabajadores petroleros llegaron a Salamanca por traslado de las regiones petroleras de Tampico y Ciudad Madero, Tamaulipas para operar la nueva refinería. Uno de los primeros conflictos y retos que experimentaban a nivel local era la falta de infraestructura para recibir a los “forasteros” (Vera, 2010:209). Los grupos sociales locales y foráneos se vieron en la necesidad de convivir, por razones laborales, económicas y sociales ya que ambos participaban de la construcción de una refinería en tierra salmantina. En 1945, la población en Salamanca era predominantemente rural, cerca del 60% de las calles de la ciudad eran de terracería y aún no se contaba con servicio de agua potable ni alcantarillado. El atraso urbano separaba a Salamanca casi por 50 años en relación al grado de urbanización de otros municipios del estado de Guanajuato (Vera, 2010:204).

Las relaciones de tipo laboral, comercial, familiar y de servicios, contribuyeron a la integración sociocultural paulatina y compleja en la cual las diferencias socioculturales y laborales

cobran nuevas especificidades. En un inicio, las relaciones sociales fueron caracterizadas por el conflicto y el antagonismo cultural entre *el puerto y el bajío*; sin embargo, al paso de las décadas la rearticulación sociocultural y laboral entre petroleros y salmantinos se torna menos antagónica; es diversa y se actualiza, no sin conflicto, en la vida cotidiana en el trabajo y en la vida de la ciudad y sus habitantes, quienes han flexibilizado las fronteras sociales, espaciales y laborales que en las primeras décadas de operación de la refinería se mostraban más nítidas.

Actualmente prevalece un mosaico diverso de relaciones sociales, culturales, comerciales y laborales entre los grupos en cuestión en el cual las diferencias sociolaborales cobran nuevos matices. Al día de hoy, los procesos de diferenciación laboral entre los trabajadores petroleros y los trabajadores contratados por compañías externas entrelaza diferencias culturales entre quienes pertenecen a la familia petrolera¹ y se incluyen al trabajo sindicalizado en PEMEX de aquellos trabajadores temporales salmantinos que históricamente se han incluido al trabajo temporal sin prestaciones laborales.

Posicionar el trabajo al centro de la vida social caracterizada por la relación entre grupos sociales diversos, en una región que experimenta profundos cambios económicos y sociales; nos acerca al sentido que el trabajo cobra para quienes participan de este concierto de cambios sociales y desde ahí construyen experiencias subjetivas y grupales insertas en determinadas tramas de cambio histórico. Es decir, los trabajadores están involucrados en tramas socioculturales, entendidas como

Un proceso de interacciones permanentes, una red y... flujo de vínculos diversos y múltiples, que incluyen los simbólicos, los emocionales, los económicos, los ecológicos y los espirituales, de los cuales ninguna persona está al margen (Adame, 2005:65).

Uno de los procesos de mayor importancia experimentados por los trabajadores temporales de origen rural y urbano fue que la inclusión al trabajo industrial permitió un paulatino proceso de aprendizaje de oficios relacionados con la industria metalmecánica, los cuales fueron ganando mayor importancia en su trayectoria de

trabajo, en ocasiones, desplazando a segundo término el trabajo agrícola.

La capacitación en diversos oficios relacionados con la industria sólo ha sido posible a través de la enseñanza y aprendizaje generacional y en el ejercicio mismo del oficio en la vivencia cotidiana y en el campo de la interacción social entre grupos de trabajadores. El proceso de aprendizaje es largo y complejo, parte desde la categoría de ayudante hasta alcanzar niveles de especialización diversos como categoría de segunda, de primera hasta alcanzar el nivel de maestro ya sea en la albañilería, el aislamiento térmico, la soldadura, la pailería, la tubería, la pintura, entre otros.

En este sentido, los trabajadores temporales que circulan en búsqueda de empleo en la refinería e incluso en industrias cercanas, se inscriben en la denominada multifuncionalidad mediante el aprendizaje de 2 a 3 oficios que les permitan ampliar sus oportunidades de inserción al mercado de trabajo; incluso se emplean en el trabajo agrícola en ausencia de trabajo en la industria. No obstante lo anterior, este grupo de trabajadores experimenta periodos prolongados de desempleo (desde algunas semanas hasta 3 meses).

Cabe cuestionarnos cómo es que el grado de especialización en los diversos oficios de la rama metal mecánica, generacionalmente adquirido de 1945 a la fecha por los trabajadores temporales, no logra resquebrajar del todo la imagen de que los trabajadores de origen rural son trabajadores descalificados para el trabajo industrial debido a su arraigo en el contexto rural y el trabajo agrícola. Dicho de otro modo, desde la mirada de los trabajadores petroleros, pareciera que los trabajadores temporales actualmente laborando en la refinería son los mismos que en 1945 realizaban labores de limpia de terrenos y cavaron las zanjas para la construcción de los cimientos de la industria petrolera.

Además de lo ya mencionado, se suman otras dimensiones de la estigmatización de este grupo de trabajadores como el hecho de ser valorados como personas carentes de educación y portadoras de diversos vicios sociales y conductuales. Esta imagen social cubre con el velo del estigma a los trabajadores temporales y

también naturaliza la precariedad y los riesgos experimentados por los trabajadores temporales en el ejercicio cotidiano de su trabajo, persiste entre los trabajadores y familiares pertenecientes a la familia petrolera. Entre los testimonios de trabajadores petroleros jubilados de la refinería sobresale la manera en la que recuerdan a aquellos primeros trabajadores temporales: “a la llegada de la refinería la gente en Salamanca sólo servía para hacer zanjás”. Este complejo proceso de valoración social que sigue vigente, aunque con sus matices, contribuye a la naturalización de la imagen de un trabajador temporal que por su falta de especialización no accede al trabajo sindicalizado y por su origen rural carece de educación y es portador de vicios.

En efecto, durante los primeros años de construcción de la refinería, los trabajadores provenientes de las comunidades rurales cercanas a Salamanca como Cerro Gordo y Valtierra entre otros; se incorporaron a los trabajos de excavación y obra negra; sin embargo, con el paso del tiempo, fueron incluyéndose en otro tipo de tareas. El proceso de especialización de la mano de obra temporal es contundente ya que el aprendizaje de oficios, que ocurrió de manera gradual conforme avanzaba la construcción de la refinería, se ancló en los vínculos sociales y familiares presentes entre los trabajadores temporales, de padres a hijos, de padrinos a ahijados, entre hermanos y diversos familiares así como también fueron importantes las relaciones sociales y laborales con supervisores e ingenieros de la refinería.

Rastreamos dicho proceso a través de las trayectorias laborales realizadas a los trabajadores temporales así como mediante las entrevistas e historias de vida realizadas a extrabajadores temporales. En síntesis, la construcción de desigualdades laborales se vincula con la construcción de desigualdades sociales en la región y la diferencia entre grupos de trabajadores: los petroleros y los trabajadores temporales. Por lo tanto, el trabajo y las relaciones socioculturales en las que éste se despliega configuran el campo de posibilidades de construcción de significado del mismo. Las condiciones históricas de riesgo y ausencia de derechos laborales en el trabajo temporal en la refinería, permiten problematizar la dimensión acumulativa de la precariedad laboral, como señala Rocío Guadarrama (2005).

En un ejercicio desmitificador del significado de la precariedad, se trata de encontrar respuestas desde dentro, desde las vivencias de los propios actores en tanto que el trabajo también sucede más allá del tiempo productivo, ocurre como experiencia laboral y como experiencia social y cultural donde confluyen modos distintos de valorar el trabajo y actuar en medio de circunstancias sociales, económicas, políticas y culturales las cuales constriñen, sin lugar a dudas pero sin llegar a anular esas posibilidades de gestación de experiencias singulares y construcción de significados ocurridos en los márgenes de indeterminación, es decir, en la experiencia cotidiana de trabajo. Dicho de otro modo, la precariedad es un proceso experimentado por los grupos sociolaborales en ámbitos locales y no sólo un conjunto de condiciones. Así pues, se trata de un hecho social imbricado en un devenir histórico (Lindón, 2004).

En relación a lo anterior, para los trabajadores temporales, el aprendizaje de oficios en la rama metal mecánica ha traído consigo mejoras en el nivel de ingresos y oportunidades laborales; es decir, el trabajo temporal en la industria es una experiencia de superación personal y aumento en la calidad de vida familiar; se materializa en mejoras como la construcción de la vivienda o el hecho de que los hijos logren estudios medios o superiores. Dichos significados coexisten con la crítica hacia las condiciones laborales precarias del trabajo temporal en la refinería como son las jornadas de doce horas, sindicalización condicionada, falta de equipo de seguridad y uso de herramientas personales, ausencia de prestaciones laborales, despidos injustificados y pago retrasado e incompleto de sus salarios.

Los trabajadores cuestionan los efectos de la subcontratación en el largo plazo como es la ausencia de posibilidades de jubilación y el desgaste físico; así también son críticos ante los abusos de las empresas contratistas y cuestionan las casi nulas posibilidades de negociación así como la desigualdad laboral que impone la política laboral de la paraestatal que instaure una frontera respecto a los trabajadores de la región.

Por otro lado, los trabajadores temporales, específicamente, de origen rural, han mantenido distintos vínculos con la tierra y el trabajo agrícola: sobresale la falta de propiedad de la tierra y una

trayectoria laboral, previa al trabajo en la refinería, como jornaleros agrícolas. En el caso de los trabajadores que también son pequeños propietarios de tierra, el significado del trabajo en la industria petrolera se relacionaba con poder capitalizarse para invertir en las actividades agrícolas; es decir, utilizar los recursos generados por el trabajo en la refinería para hacer más productivas sus cosechas, ya sea invirtiendo en insumos o equipo así como en la compra de más terreno para poder sembrar.

No obstante, pocos fueron los casos encontrados de propietarios de tierra que abandonaran el campo para ir a trabajar en las obras de construcción de la refinería; más bien, este tipo de trabajadores mantenían el trabajo en la industria como palanca de desarrollo en el campo. Por otro lado, es notoria la presencia de jornaleros o peones para quienes el trabajo agrícola ocupa un lugar secundario o incluso es prácticamente ajeno a su modo de subsistencia aun cuando el arraigo a su comunidad rural permanece. He aquí la importancia de considerar los matices presentes en significado que cobra el trabajo en la industria petrolera para quienes provienen de contextos rurales cercanos a la ciudad de Salamanca, Guanajuato. Las trayectorias laborales de los trabajadores de origen rural expresan los diversos vínculos con el trabajo agrícola, con su comunidad rural que dan soporte a la construcción del sentido del trabajo en la rama metal mecánica.

Cabe enfatizar la dimensión histórica en el análisis del caso de estudio. Detengámonos en el significado del tiempo: el tiempo cotidiano no sólo es el tiempo que medimos con el reloj, el tiempo cíclico y repetitivo sino también el tiempo que corresponde a los ritmos de la naturaleza, las estaciones y los fenómenos climáticos y no sólo eso, estos tiempos experimentados en la cotidianidad están insertos en el tiempo histórico (Lindón, 2004), la autora sugiere que:

La ubicación de lo cotidiano dentro de la historicidad permite “dignificar la vida cotidiana”, ya que lo banal no toma interés en sí mismo, sino como múltiples expresiones particulares de la construcción de la historia por parte de las sociedades en distintas situaciones y momentos (Lindón, 2004:45).

De esta manera, las experiencias de los trabajadores temporales que actualmente enfrentan condiciones de precariedad, no son un hecho aislado en el tiempo, su participación se caracteriza por el relevo generacional en los que han participado desde 1945 a la fecha.

Los habitantes de la región resguardan en la historia oral la experiencia social amplia que involucró la inmigración de los trabajadores petroleros y sus familias al bajío guanajuatense. Además de las entrevistas y el trabajo de campo realizado, la consulta del Archivo Histórico Municipal de Salamanca, Guanajuato brindó importantísimos elementos para reconstruir el proceso histórico y laboral en cuestión.

Lo anterior, permitió entender la trama histórica de participación de miles de trabajadores temporales de origen rural o urbano de 1945 a la fecha; como un proceso sostenido que ha venido complejizando el perfil laboral de los trabajadores y ha generado una vasta gama de experiencias caracterizadas por la desigualdad sociolaboral y el trabajo precario así como de una intensa relación social y cultural entre la denominada familia petrolera y los habitantes y trabajadores de la región. El trabajo temporal ha acompañado la construcción, ampliación y consolidación de la RIAMA, desde la primera etapa de edificación, pasando por múltiples periodos de ampliación, así como etapas de reconfiguración, reparación y mantenimiento.

Sopesar histórica y socialmente los efectos locales del proceso de incardinación de Pemex en el bajío guanajuatense convoca a una pluralidad de miradas y de intereses de grupo. De ahí que para responder ¿qué es Pemex?, tendríamos que especificar ¿Qué es Pemex para quiénes? En palabras de un trabajador originario de la localidad rural de Cerro Gordo en Salamanca:

Dicen que Pemex es de los mexicanos, pero no es así, Pemex es de ellos y sus familias, a nosotros los de los ranchos sólo nos dejan la obra negra.

Los trabajadores temporales valoran de manera compleja el trabajo y la relación con Pemex. Quienes han experimentado la precariedad laboral, el ejercicio del poder sindical y la exclusión al trabajo de base; construyen significados sobre PEMEX que

incluyen las quejas, el rechazo y también, consideran a la empresa paraestatal como una escuela que les enseñó oficios que de otro modo, en el trabajo agrícola, no hubieran conocido.

En este sentido, el trabajo, cuya utilidad se asocia a la reproducción del orden social es irreductible al análisis de la mera subsistencia; el conflicto, la reinención, las prácticas de resistencia y la reconstrucción de desigualdades tienen peso específico en la construcción del sentido del trabajo. Poder acercarse no sólo a las limitaciones que dibuja la estructura social sino también a las potencialidades constituidas entre los actores, sus actos y “las relaciones concretas del mundo social” (Adame, 2005: 66).

Por su parte, Concha Martínez plantea que lo cotidiano no tiende sólo a la repetición sino también al movimiento transformador, sea éste una crisis, un movimiento contestario, una revolución. Dicho de otro modo, en la cotidianeidad se mezclan realizaciones y alienaciones. Se confrontan en ella los posibles y los imposibles... hay una riqueza en la cotidianeidad, al mismo tiempo que es miseria y pobreza, rutinización y monotonía (Martínez, 2007:67). La vida cotidiana, además de sus funciones con fines estabilizadores, contiene también todos los aspectos disruptivos que la sociedad engendra: cambio, violencia y ruptura se entretejen con los fenómenos propios de la reproducción social que buscan la estabilidad; todos son elementos propios de la dinámica cotidiana (Méndez, 2004: 59).

En el caso de los trabajadores temporales que han participado en la construcción, reparación y modernización de la RIAMA, juegan un papel central diversas estrategias en las relaciones sociales para hacer permeable esa frontera con el trabajo sindicalizado. Destacan sus habilidades como corredores, bateadores y cáchters en el beisbol; a través de las cuales eran invitados a jugar en el equipo de los petroleros y de ese modo podían negociar algún contrato de trabajo. También, los compadrazgos, el trabajo gratuito al servicio personal de los líderes sindicales a cambio de permisos de trabajo, las faenas y otros intercambios culturales suavizaron aquella frontera tajante entre ambos grupos y posibilitaron el acceso al empleo temporal y, en algunos casos, al empleo permanente.

La experiencia de clase social

El último aspecto a desarrollar sobre la relación entre vida cotidiana y trabajo es la propuesta de Edward Thompson en torno a que la clase es una categoría histórica irreductible a una categoría estática. Con base al comportamiento de las clases sociales a través del tiempo (1979) propone que la clase social “es un verdadero proceso experimental histórico de formación” (Thompson, 1979:36). Dicho de otro modo, “todo orden es un proceso” (Méndez, 2004:61).

Thompson (1979:37), señala que el concepto de clase es inseparable de la noción de lucha de clases.

Las clases no existen como entidades separadas [...], que miran en derredor, encuentran una clase enemiga y empiezan a luchar. Por el contrario, las gentes se encuentran en una sociedad estructurada en modos determinados (crucialmente, pero no exclusivamente, en relaciones de producción), experimentan la explotación (o la necesidad de mantener el poder sobre los explotados), identifican puntos de interés antagónicos, comienzan a luchar por estas cuestiones y en el proceso de lucha se descubren como clase, y llegan a conocer este descubrimiento como conciencia de clase. La clase y la conciencia de clase son siempre las últimas, no las primeras fases de proceso real histórico.

Desde su análisis de proceso histórico, Thompson (1979:38), evidencía el error de pensar

...que las clases existen independientemente de las relaciones y luchas históricas, y que luchan porque existen, en lugar de surgir su existencia de la lucha.

Más adelante sostiene que ningún examen objetivo ofrece una ecuación simple de clase o de conciencia de clase. Thompson argumenta que la clase trabajadora es un proceso temporal y

humano vivido en las experiencias de hombres y mujeres reales (Thompson apud en Sewell, 1990:54). Por otra parte,

Las clases acaecen al vivir hombres y mujeres sus relaciones de producción y al experimentar sus situaciones determinadas dentro 'del conjunto de relaciones sociales', con una cultura y unas expectativas heredadas, y al modelar estas experiencias en formas culturales. De modo que, al final, ningún modelo puede proporcionarnos lo que debe ser la 'verdadera' formación de clase en una determinada 'etapa' del proceso. Ninguna formación de clase propiamente dicha de la historia es más verdadera o más real que otra, y clase se define a sí misma en su efectivo acontecer (Ibid.:39).

El planteamiento de Thompson rompe con la idea universalista de clase, las clases son casos especiales de las formaciones históricas de lucha de clases (Ibid.:38-39) y no pueden, de hecho, reclamar universalidad. La clase social entonces, puede abordarse como experiencia colectiva y como práctica con significado. De ahí la importancia de los abordajes desde dentro, desde la vida cotidiana acerca de la precariedad laboral actual en sus distintas formas.

Thompson (1979) señaló, en su crítica a Marx, la necesidad de involucrar reflexiones de tipo cultural y moral que moldean las experiencias del hombre y que coexisten con las determinaciones propias de las relaciones de producción. Dicho de otro modo, propone que ciertos modos de producción van de la mano a ciertos sistemas de valores. Le interesa la mutua construcción donde los sujetos realizan elecciones morales desplegando su capacidad de acción. Es decir, más allá del determinismo económico apuesta por una lectura histórica de la clase social.

La postura de Thompson es clara en contra de una mirada estructural funcionalista, establece que si detuviéramos la historia en un punto, allí encontraríamos una multitud de individuos con una multitud de experiencias y no en sí una clase. La clase, en Thompson, es entonces un resultado de experiencias (Sewell, *op.*

cit.:52) en clara oposición a una interpretación abstracta y deductiva. En términos de Ágnes Heller (1987 (1977):20), diríamos que las transformaciones aparecen primero en la vida cotidiana

En la vida cotidiana la estructura interna de las capas había cambiado ya...antes de que este hecho fuese explicitado y codificado por la revolución, por el Estado y por la ordenación jurídica.

Son vastas las posibilidades de aproximación a la vida cotidiana como hecho social complejo. Alicia Lindón sintetiza los elementos que integran la vida cotidiana “el espacio, el tiempo, las pluralidades de sentido, lo simbólico y las prácticas” (Lindón, 2004: 41). Así también, Concha Martínez, habrá de señalar que son las sociabilidades primarias las grandes concentradoras de experiencias de sentido. La autora, dedicada a los museos etnológicos expresa la necesidad de “reivindicar la vida cotidiana como el lugar de las maravillas con toda su densidad y complejidad, donde acontece lo extraordinario, a poco que seamos sensibles para percibirlo, que en definitiva a través de esa vida común y sin aparente relieve se puede negociar con lo sagrado social, con el misterio del devenir (Martínez, 2007:421). En términos de Henri Lefebvre, la vida cotidiana es *el esplendor de la vivencia* que oxigena el árido terreno de las construcciones conceptuales.

Ciudadanías laborales en el empleo precario

Para finalizar, se puntualizará sobre las perspectivas de construcción y ejercicio de ciudadanías en el trabajo precario. Las experiencias cotidianas en el empleo precario guardan estrecha relación con el contexto histórico de nuestra región latinoamericana. El empleo precario de la construcción forma parte de la gama de empleos precarios en Latinoamérica, lo cual no es un asunto novedoso; el trabajo industrial formal, de buena calidad y con amplias prestaciones tuvo un corto alcance temporal y poblacional en el proceso de industrialización inacabada en México y América Latina (PNUD, 2004, 2013).

Los contextos laborales de la región han sido históricamente muy heterogéneos y en muchos sectores y ramas de la economía ha persistido desde hace tiempo una fuerte precariedad estructural (Reygadas, 2011:42).

Por su parte, Juan José Castillo (1998) dirá que los *trabajos anómalos* forman parte de procesos de larga duración en las sociedades del tercer mundo, no como situaciones anómalas sino más bien normales.

Enrique de la Garza (2010) analiza cómo el trabajo clásico (asalariado, estable, masculino y sindicalizado) de mediados del siglo XX que representaban el logro de la industrialización, la superación de las sociedades agrarias; fue idealizado no sólo en la sociedad sino también en la teoría social, dejando fuera de foco otras formas de trabajo existentes en los países subdesarrollados como el autoempleo, el trabajo familiar, el trabajo no sindicalizado pertenecientes al sector informal y no estructurado (De la Garza, 2010). El autor plantea que actualmente

...existe hoy una gran diversidad conceptual para captar nuevos –y en América Latina, antiguos– trabajos distinguibles de los trabajos clásicos... En los países no desarrollados los trabajos no clásicos han sido mayoritarios y, sin embargo, su estudio ha sido simplificado (De la Garza, 2011:52).

En relación a lo expuesto, Luis Méndez señala que en la modernidad tardía se han naturalizado los trabajos contingentes, la incertidumbre del futuro laboral y el trabajo desprotegido en las experiencias de los sujetos; así también que la vida cotidiana actual se construye en la contingencia, el riesgo, lo transitorio y “lo explícitamente inestable” (Méndez, 2004:72). Pudiéramos agregar que en Latinoamérica dicho proceso de naturalización es anterior a la mencionada modernidad tardía.

La diversificación de actores laborales vinculados a situaciones de trabajo precarias configuran un mosaico complejo que amplía las discusiones sobre ¿cuáles son las formas de vida y ciudadanías que se construyen desde los particulares posicionamientos sociolaborales en un contexto laboral flexible? En

este sentido, si la existencia efectiva de la ciudadanía conlleva de manera imprescindible la construcción de actores sociales con peso específico en las negociaciones con actores como el Estado y la empresa; encontramos que la flexibilización y precarización del trabajo ha erosionado, en el ámbito laboral, la capacidad de gestión-acción de los sindicatos y de los trabajadores; por lo cual estamos frente a un escenario de difícil construcción de ciudadanías laborales, como lo explica Minor Mora (2005:30)

Mediante el uso del concepto de precarización del empleo se busca esclarecer cómo en escenarios socio-productivos caracterizados por la erosión de las responsabilidades de regulación de las relaciones laborales por parte del Estado, el debilitamiento de los mecanismos de negociación colectiva y el deterioro de la capacidad de afiliación, acción y negociación de los sindicatos, u otras modalidades de organización autónoma de los trabajadores, constituyen contextos poco favorables para la conquista o ampliación de procesos de ciudadanía laboral.

Mora concluye que las ciudadanías laborales quedan cuestionadas en un contexto en el cual el trabajo es tomado como una mercancía y los procesos de desregulación del empleo obstaculizan el ejercicio de los derechos laborales y el pleno ejercicio de sus ciudadanías laborales y sociales (Mora, 2005).

Por su parte, Rocío Guadarrama (2005:20) explica que la ciudadanía precaria

...refleja a esa gama muy diversa de trabajadores formales e informales, subempleados y desempleados, hombres, mujeres, jóvenes y viejos, que pueblan la comunidad laboral global.

Por lo tanto, la ciudadanía entendida como el ejercicio de los derechos sociales, laborales, culturales y políticos¹; en condiciones crónicas de precariedad y flexibilidad, demanda acercamientos multidisciplinarios que atiendan a las prácticas laborales, las estrategias de afrontamiento de la precariedad y la construcción del sentido y significado del trabajo.

Referencias bibliográficas

- Adame, M. (Mayo de 2005), Hacia una socioantropología de la vida cotidiana y su crítica. *Tiempo Caríatide*, 65-71.
- Alonso, J., Sandoval, R. (2012), Sujeto social y antropología. Despliegue de subjetividad como realidad y conocimiento. Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo, Instituto de Investigaciones Sociales. UNAM, 1-53. Recuperado de http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/480trabajo.pdf.
- Álvarez, F., y Varela, J. (2009), Sociología de las instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta. Madrid: Morata.
- Castillo, J. (1998), El significado del trabajo hoy. En *Revista Reis* No. 82 pp. 215- 229. Conocer (Conocimiento, competitividad y desarrollo) (2012) Competencias de personas y perfiles ocupacionales. Sector Construcción e inmobiliario. Secretaría de Educación Pública (SEP). Consultado en http://www.conocer.gob.mx/perfiles_ocupacionales/pdf/construccion.pdf.
- De la Garza, E. (2010), El trabajo no clásico y la expansión de los conceptos de producción, de control, de relación laboral y de construcción social de la ocupación. En De la Garza, E. (coord.): Hacia un concepto ampliado de trabajo. España: Anthropos-UAM.
- De la Garza, E. (2011), Más allá de la fábrica: los desafíos teóricos del trabajo no clásico y la producción inmaterial. *Nueva Sociedad*(232), 50-70.
- Dubet, F. (1989), De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios Sociológicos*, VII (21), 519-545.
- Dubet, F. (2007), La experiencia sociológica . España: Gedisa.
- Guadarrama, R. (2005), Los desafíos éticos del trabajo en la sociedad contemporánea. La ética y los avances recientes de la ciencia y la técnica, 9-24.

- Guadarrama, R. (2010), Cultura, identidad y trabajo en México. Recuentos, desencuentros y nueva síntesis. En Roberto Blancarte (coord.), Culturas e identidades en el México del Siglo XXI, Colección los grandes problemas de México, México, El Colegio de México, pp. 209-237. Consultado en: <http://2010.colmex.mx/tomos2.html>
- Giddens, A. (2000), Sociología. España: Alianza Editorial.
- Heller, Á. (1987 (1977), Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Ediciones Península.
- Iverson, N. (2009), Nels Anderson: A Profile. Labour. Journal of Canadian Labour Studies(63), 181-205.
- Lindón, A. (2004), Las huellas de Lefebvre sobre la vida cotidiana. Veredas. Revista de pensamiento sociológico, 4(8), 39-60.
- Martínez, C. (2007), Musealizar la vida cotidiana. Los museos etnológicos del Alto Aragón. Zaragoza, España: Instituto de estudios altoaragoneses/ Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Méndez, L. (Junio de 2004), Modernidad tardía y vida cotidiana. Sociológica(58), 53-75.
- Miguélez, F., y Torns, T. (1998), Introducción al análisis del trabajo y de la vida cotidiana. Papers. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Sociologia.(55), 9-25.
- Mora, M. (2005), Ajuste y empleo: notas sobre la precarización del empleo asalariado. Revista Ciencias Sociales, II (108), 27-40. Retrieved from <http://www.revistacienciasociales.ucr.ac.cr/wp-content/revistas/108/02-MORA.pdf>
- Noguera, J. (2002), El concepto de trabajo y la teoría social crítica. Papers(68), 141-168.
- PNUD. (2004), La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos. Nueva York: PNUD.
- PNUD. (2013), Informe regional de Desarrollo Humano 2013-2014. Seguridad ciudadana con rostro humano: diagnóstico y propuestas para América Latina. Nueva York : Centro

Regional de Servicios para América Latina y el Caribe/
Dirección Regional para América Latina y el Caribe/
Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Reygadas, L. (2011), Introducción: trabajos atípicos, trabajos precarios: ¿dos caras de la misma moneda? En Trabajos atípicos y precarización del empleo. Pacheco, Edith; De la Garza, Enrique; Luis Reygadas (coords.). México: El Colegio de México.

Sewell, W. (1990), How Classes are made: Critical Reflections on E. P. Thompson's Theory of Working-class Formation. En H. Kaye, & M. C. Keith, E. P. Thompson Critical Perspectives (págs. 50-77). Gran Bretaña: Temple University Press, Philadelphia.

Thompson, E. (1979), Tradición Revuelta y Conciencia de Clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial. Barcelona: Grijalbo.

Todaro, R., & Yáñez, S. (2004), El trabajo de transforma. Relaciones de producción y relaciones de género. Chile: Centro de Estudios de la Mujer.

Touraine, A. (2012), Crítica de la Modernidad, España: FCE.

Vera, M. (2010), La llegada de la refinería Ing. Antonio M. Amor y los cambios socioculturales en Salamanca. En Salamanca, compendio cultural (págs. 204-2011). Guanajuato: Comisión estatal para la organización de la conmemoración del bicentenario del inicio del movimiento de independencia nacional y del centenario del inicio de la revolución mexicana.

Viotti, N. (2008), Una sociología de la deriva. Apuntes DE INVESTIGACIÓN. Lecturas en debate CECYP, XI(14), 233-237.

Wallerstein, I. (2007), Abrir las Ciencias Sociales. Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. México: Siglo XXI/UNAM.

CAPÍTULO 7

ESTRATEGIAS Y PRÁCTICAS COTIDIANAS ANTE LA FLEXIBILIDAD LABORAL: UN ESTUDIO CON PERSONAL DE UNA EMPRESA DE LA INDUSTRIA ELECTRÓNICA DE JALISCO

Júpiter Ramos Esquivel

El presente trabajo se centra en el estudio de la experiencia subjetiva que se produce a través de un conjunto de significados, imágenes y prácticas cuya función es explicar la realidad cotidiana y dar sentido a la actividad de trabajar. Esta experiencia subjetiva es analizada desde las condiciones del trabajo de una empresa de la Industria Electrónica (IE), dedicada al ensamble, fabricación y diseño de partes y aparatos electrónicos mediante contratos de servicios a distintos clientes en una relación que se sustenta en la externalización de la producción por parte de empresas de marca de la Industria Electrónica. Son las Empresas de Servicios de Manufactura Electrónica por Contrato o *Electronic Manufacturing Services* (EMS por sus siglas en inglés), las cuales han tenido un desarrollo sobresaliente en los últimos años ampliando su capacidad para ofrecer servicios a clientes cada vez más diversos y sobre procesos de diseño y producción cada vez más complejos, lo que las ha posicionado con gran fuerza en las redes de producción de la industria electrónica a nivel global.

En este trabajo, se analiza la experiencia subjetiva de las personas particularmente desde los significados, las identidades y proyectos de vida que se construyen en la vida cotidiana. Se aborda cómo significan su trabajo, y particularmente, las acciones y estrategias desplegadas para enfrentar sus condiciones y qué sentido tienen éstas para definirse a sí mismos como personal de esta empresa.

Esta experiencia fue analizada desde un enfoque que reconoce el papel constructor de las personas en su realidad cotidiana, lo cual está implicando que su experiencia depende en gran medida del “punto de vista” que construyen sobre su trabajo, de las formas de interpretar su realidad y de las acciones inmersas en un sentido compartido y construido socialmente (Berger y Luckmann, 1967/2008).

El abordaje de la experiencia subjetiva de este grupo de personas se situó en una perspectiva psicosocial del trabajo, es decir, lo reconoce como significado y como productor de significados que incorpora la práctica personal y los significados sociales configurados como resultado de la interpretación de las personas, de los grupos y que se edifican culturalmente. El abordaje se realizó desde las Representaciones Sociales (RS) que se construyen sobre el trabajo y de su relación con las identidades bajo un modelo flexible de organización del trabajo y la producción.

Se analiza la experiencia subjetiva que se produce en el orden laboral flexible (flexibilidad laboral) desde el cual se define “quién es quién” en el trabajo; apunta a construir un nuevo sentido e identidad y genera prácticas y estrategias específicas en torno al trabajo para adaptarse a las condiciones cambiantes e inciertas que le son propias. Además, juega un papel determinante en la construcción de proyectos de vida. Esta experiencia del trabajo es propia del personal operario y calificado de una empresa de servicios de manufactura de la industria electrónica (IE) de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG), México, desde las condiciones particulares que tienen este tipo de empresas.

Ante todo, se afirma que trabajar en las empresas de la IE no es fácil, conlleva una relación laboral llena de constantes contradicciones y paradojas, donde nunca se tiene certeza plena del trabajo, en un orden laboral inestable, que exige adaptarse constantemente a los cambios en sus condiciones (horarios, jornadas, productos, etc.), tal como sucede en estas empresas transnacionales integrantes de las redes globales de producción de la electrónica. Por ello, la experiencia subjetiva del trabajador es el eje conductor en este análisis, por estar inmersa y embebida en la lógica de las empresas red, de la economía global y de la sociedad de consumo desarrollada en los últimos años.

Ello implica reconocer a las grandes empresas de la IE de la región de Jalisco como empresas globales, cuya lógica de producción se basa en nuevas formas flexibles de producción y de organización del trabajo, lo que plantea experiencias subjetivas particulares para las personas que laboran en ellas y que difieren de la mayor parte de los empleos en el estado.

Ante todo, la flexibilidad laboral ha sido muy útil para las grandes empresas (EMS), pues les ha permitido adaptarse a los cambios en la demanda de producción y de los requerimientos a nivel tecnológico o de diseño de productos. Todo ello gracias a su capacidad para convertir a su plantilla laboral en mano de obra flexible de la que pueden disponer abiertamente, mediante la implementación de un orden laboral cuyas nuevas formas de organizar el trabajo actúan como formas de gestión, control y explotación y convierten la fuerza de trabajo en uno más de los servicios ofertados por estas empresas.

En el caso de la empresa estudiada, una relación productiva afinada en los procesos de externalización de la producción (outsourcing), parte y resultado de los cambios en la producción y el trabajo, es la que permite comprender las condiciones y experiencia subjetiva de las trabajadoras y trabajadores. En la economía global, las grandes empresas de marca de la IE, las Original Equipment Manufacturing (OEM por sus siglas en inglés) han optado por externalizar la producción o fabricación de sus productos a empresas subcontratistas que se encargan de una parte o del total del proceso de fabricación de un producto determinado (Dussel, 1999; Klein, 2005; Lüthje, 2006). El objetivo de las grandes empresas OEM ha sido reducir los costos de producción mediante los servicios de empresas EMS, creando un mercado de servicios de manufactura por contrato, que es cada día más competitivo.

En general, el crecimiento de la IE ha sido significativo en los últimos años a nivel global, y las empresas subcontratistas han logrado posicionarse como grandes competidoras de servicios de manufactura electrónica por contrato, por la capacidad que han desarrollado para ofrecer mayores servicios a las empresas de marca (como HP, Electrolux, IBM, Apple, Samsung, entre muchas más), la consecuencia ha sido la diversificación de su producción a

nivel espacial, ubicando plantas filiales en países como México, donde consiguen mano de obra barata y cualificada, con poca resistencia ante los abusos y la explotación en el trabajo. Estas zonas han sido definidas como zonas de explotación de mano de obra (Sassen, 2003, 2007; Klein, 2005; Falquet, 2011).

El estudio se centra en el personal de la empresa Pluscom de México, la cual logró posicionarse como una de las cuatro empresas EMS más importantes a nivel global, lo que la ha impulsado a buscar nuevas estrategias de organización y producción para ser más competitiva en las redes globales y en el mercado de la IE. En la actualidad esta empresa cuenta con 91 plantas en 24 países alrededor del mundo con miles de trabajadoras y trabajadores que dedican gran parte de sus vidas al ensamble, fabricación y diseño de productos de la electrónica.

Pluscom de México lleva más de 15 años en el clúster de la ZMG y por sus líneas de producción han pasado miles de historias y experiencias construyendo sentidos, identidades y proyectos de vida en torno a este tipo de empleos, principalmente mujeres como operarias de producción.

En las líneas de producción se sitúa la experiencia subjetiva sobre el trabajo, en las condiciones flexibles y precarias que ofrece esta empresa subcontratista, con sus particularidades y condiciones no del todo favorables. Si bien este tipo de empresas constituyen una alternativa laboral con un salario fijo para miles de personas, no ofrecen plena seguridad sobre el empleo. No hay garantía de permanecer mucho tiempo en estas empresas puesto que las personas son despedidas fácilmente al ser integradas como parte de un servicio en la lógica de la subcontratación, por lo que sus condiciones de trabajo son siempre inestables. En estas empresas son comunes la rotación de puestos, los cambios en las jornadas de trabajo, los cambios de procesos y productos, así como los despidos masivos.

Por ello, el orden laboral flexible juega un papel determinante en la construcción de los sentidos del trabajo, de las identidades y de los proyectos de vida de las trabajadoras y trabajadores. Tiene un papel fundamental en la construcción de la experiencia subjetiva puesto que define la mayor parte de las relaciones y sentidos que conforman el espacio de trabajo y las

relaciones de producción en este tipo de empresas. Además, porque la Flexibilidad¹ se constituye ante todo como un discurso o narrativa incidiendo en la construcción de las representaciones e identidades, puesto que define, desde el marco instituido, los sentidos para el trabajo en esta empresa. Este marco normativo incluye valores y normas, significados y acciones sobre una nueva forma de ver el trabajo y al trabajador, tiene como consecuencia que las personas se apropien de nuevas formas de actuar, de significar sus acciones y de verse a sí mismas.

El presente estudio se enmarca alrededor de tres ejes o problemáticas: primero, la construcción de representaciones sociales sobre el trabajo de un grupo de trabajadores y trabajadoras de una empresa EMS; segundo, en el análisis del proceso de construcción de las dimensiones: identidades y proyectos de vida y condiciones laborales; tercero, sobre la relación que existe entre estas tres dimensiones de la experiencia subjetiva de las personas y cómo participan en el proceso dialéctico donde se configuran mutuamente.

La investigación se limitó al análisis de la experiencia de un grupo de personas que laboran en esta empresa. Ante todo, se reconoce que estas personas no son representativas de toda esta industria y tal vez no lo son tampoco de todas las empresas subcontratistas de la región o, incluso, de la gran planta laboral con la que cuenta la empresa. Este grupo de personas representan en todo caso su propia experiencia, con sus formas particulares de explicarse a sí mismas lo que sucede en este orden laboral, al que buscan responder de una u otra manera.

El propósito radicó, entonces, en lograr un acercamiento a su experiencia, a la forma en cómo definen su trabajo y cómo construyen estrategias y prácticas que les permitan enfrentar las condiciones inciertas e inestables de este tipo de empleos. Dicho grupo de personas, lejos de ser una “pieza” más, ensamblada simbólicamente a los aparatos tecnológicos fabricados en el día a día de las líneas de producción, son personas que buscan dar sentido a su trabajo y a sus vidas, que buscan reconocerse a sí mismas en el trabajo, que tratan de sentirse orgullosas de aportar

¹ A partir de ahora, cuando se utilice el término de Flexibilidad, se hará referencia a la Flexibilidad Laboral definida también aquí como el orden laboral flexible.

algo con su actividad, de ser parte de una empresa global, en una cadena compleja e inestable de producción de la electrónica que los define y proyecta.

En esta la experiencia que aquí se narra y analiza, los elementos antes planteados se entrelazan y se funden para configurar una relación de sentido con el trabajo, una representación, una identidad, un proyecto de vida, de un grupo de trabajadores y trabajadoras.

Sobre el método y la perspectiva del estudio

El eje conceptual del estudio de las Representaciones Sociales (RS) que se construyen sobre el trabajo y de su relación con el proceso de construcción de identidades y proyectos de vida de un grupo de personas que laboran como personal operativo y personal calificado de una empresa de servicios de manufactura electrónica por contrato, situada en la ZMG. Particularmente, se enfoca a presentar un segmento de los resultados obtenidos sobre la representación del trabajo que se construye en esta empresa y cómo se configuran un conjunto de estrategias y prácticas cotidianas para enfrentar la flexibilidad laboral.

El enfoque del trabajo es retomado principalmente desde la Psicología Social complementada con aportes de la Sociología del Trabajo. Asimismo, en esta investigación se partió de la idea de que la realidad se construye desde y por la acción de las personas y de cómo esta realidad les construye también de forma dialéctica. Debido a lo anterior, se retomó la perspectiva de análisis de las representaciones sociales desde el enfoque procesual desarrollado por Denise Jodelet, cuyo énfasis está en el aspecto constituyente de las mismas (Araya, 2002; Petracci y Komblit, 2007).

Por otro lado, se considera al trabajo como objeto de Representación Social en cuanto se conforma desde significados compartidos que ayudan a comprender y definir a la experiencia. Un aspecto importante para el análisis de las RS es que tienen la función de aportar elementos de significado para la construcción de

las identidades (Jodelet, 1984; Abric, 2001; Moscovici, 2003a, 2003b).

Como se señalaba líneas atrás, el contexto donde se sitúa el estudio es el de la flexibilidad laboral, entendida como la capacidad de las empresas para tomar amplias decisiones para cambiar o reaccionar ante el cambio en la producción con bajos costos en términos de tiempo, esfuerzo y rendimiento (Benner, 2004). Ello se traduce en una tendencia para lograr una mayor desregulación del trabajo y el contratar y despedir a las trabajadoras y trabajadores a voluntad, lo que provoca mayor inseguridad, reducción de salarios y deterioro (precarización) de las condiciones de trabajo.

El objetivo general de la investigación fue identificar las RS, identidades y proyectos de vida sobre el trabajo en contextos laborales flexibles de mujeres y hombres trabajadores calificados y no calificados¹ de la Industria Electrónica de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG).

La construcción metodológica partió de una aproximación cualitativa con el objetivo de profundizar en el significado del trabajo, las identidades y proyectos de vida desde la experiencia subjetiva de los trabajadores y trabajadoras (Castro, 1992). El diseño del estudio fue en la modalidad de los estudios de caso que según Creswell (2009), consiste en estudiar un tema a través de uno caso de un sistema definido (de un conjunto, de un contexto). El estudio de caso fue utilizado desde una perspectiva cualitativa, y se conformó por el personal calificado y no calificado de la empresa ya mencionada¹. Esta empresa contaba en el 2015 con una planta de 8,000 trabajadores aproximadamente de los cuales más del 80% son operadores y operadoras de líneas de producción.

El diseño de la muestra se realizó a partir de la técnica de bola de nieve, consistente en identificar participantes clave que se agregan a una muestra con criterios definidos (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2010). Esta estrategia se utilizó ante la dificultad de acceder a las personas en un espacio definido, debido a la negativa de estas empresas a permitir este tipo de estudios. Fue una muestra por conveniencia (o intencional).

Los instrumentos elegidos para la investigación y aplicación fueron: la técnica de asociación libre y las entrevistas a

profundidad. Ambos instrumentos se aplicaron a personal calificado y a personal operativo (no calificado) de la empresa. La estrategia de análisis se integró desde los aportes metodológicos del Análisis de Contenido con un enfoque cualitativo y la Teoría Fundamentada –Grounded Theory– (Charmaz, 2013).

En este trabajo se presenta un segmento de los resultados obtenidos de la representación social y del sentido del trabajo del personal de la empresa estudiada, específicamente, en su papel en la configuración de estrategias y prácticas en la cotidianidad del trabajo.

El sentido del trabajo en las líneas: estrategias y prácticas en la cotidianidad de las líneas de producción

El trabajo en la IE, aparece como una experiencia compleja e interesantemente significativa, no limitada a las tareas y funciones que se llevan a cabo cotidianamente en la rutina del trabajo, conlleva la construcción de significados compartidos sobre la actividad de trabajar. Ello permite a quienes trabajan en esta empresa, comprender y dar sentido a su experiencia, así como a su puesto y funciones, a las condiciones de su trabajo, a las ganancias que puedan obtener de él y a sus identidades.

La RS no solamente integra ciertos contenidos acerca de un objeto social, sino que le otorga un sentido al objeto al definirlo y le asigna un papel en la vida de las personas, por lo que este se reconstituye, al mismo tiempo que el objeto social los construye como sujetos. En ese proceso, los significados, las imágenes y las prácticas sociales son claves para entender su sentido (Moscovici, 1979, 1984; Jodelet, 1984; Abric, 2001; Ibáñez, 2003).

Ahora bien, conviene tratar de manera general cuál es el sentido de la RS del trabajo y su significado para el personal de la empresa al momento de orientar su acción. Si bien, este análisis será un tanto general y centrado en un conjunto de acciones

(estrategias y prácticas) que son recurrentemente referidas por el personal de la empresa, el objetivo es situar estas acciones en un contexto de significaciones más amplio, aquél que se hace presente en las condiciones del trabajo en las líneas de producción.

Este contexto de significados remite, entre otras cosas, a las formas de organización del trabajo y la producción, a las relaciones de poder y control en el trabajo, a las definiciones de las disposiciones jerárquicas dadas por la estructura organizacional y a los significados sociales que circulan en las acciones e interacciones entre compañeros y grupos en el trabajo. Se podría decir que existe una diversidad de discursos enfrentados e interactuantes en la cotidianidad del trabajo fuertemente enlazados con los elementos antes señalados. Lo importante es que tales significados y discursos cumplen ciertas funciones: otorgar un sentido al trabajo, orientar las acciones en la cotidianidad y construir identidades en un orden laboral flexible.

El interés por analizar la RS y sus contenidos se centró en aportar elementos para comprender qué aspectos resultan mayormente significantes para las personas que laboran en esta empresa, esencialmente, al analizar la construcción de significados particulares sobre su trabajo y las condiciones del mismo, sobre la empresa e industria y sus impactos en los trabajadores y trabajadoras.

Algunas investigaciones en la región han aportado elementos para comprender este tipo de experiencias subjetivas a través de diversos estudios de caso, centrados en las condiciones laborales que ofrecen estas empresas, principalmente, aquellas relacionadas a la subcontratación laboral (Magaña, 2001; Barba y Pozos, 2001; Gabayet, 2006; De la O, 2007).

No obstante, se buscó profundizar sobre tal experiencia, analizarla como una construcción subjetiva, lo que la sitúa en el ámbito de los significados contruidos socialmente acerca de diversos objetos sociales (Berger y Luckmann, 1967/2008) y en las relaciones entre las personas y los grupos en la interacción social, situaciones que conllevan a la construcción de identidades personales y sociales (Goffman, 1963; Jenkins, 2008).

En este caso, la RS del trabajo permitió identificar un conjunto de contenidos y significados que dan sentido a la

experiencia de las personas y dan cuenta de cómo el trabajar en este tipo de empresas, aun bajo condiciones laborales adversas, les ayuda a situarse subjetivamente en el trabajo. La RS funciona en este caso como un significado que permite explicar y comprender la situación personal en el trabajo, así como construir una imagen de sí y de las demás personas con las que se labora, como parte de grupos al interior de la empresa.

La RS se analizó desde cuatro dimensiones del ámbito laboral: 1) desde el significado que tiene trabajar en esta industria; 2) de la imagen o representación que se construye sobre la empresa; 3) de la imagen de sí mismos como trabajadores y trabajadoras; y, 4) desde el significado que atribuyen a los proyectos de producción, que constituyen la base de la organización del trabajo en la empresa.

A continuación, se analiza cómo la experiencia subjetiva se expresa a través de un conjunto de estrategias y prácticas que las personas llevan a cabo, permitiéndoles construir un sentido del trabajo y de las identidades que en él se configuran.

La apropiación de las relaciones laborales flexibles: la construcción de estrategias individuales

Uno de los principales efectos y sentidos de la flexibilidad y que constituye una forma de apropiación de este orden laboral, de las normas y principios expresados a través de él en este tipo de empleos es la *individualización* expresada a través de las estrategias y prácticas realizadas por las personas en su jornada de trabajo. La flexibilidad se traduce en formas de acción cuyo sentido da cuenta de la internalización de las normas y valores individualistas de este orden laboral.

Las estrategias y prácticas cotidianas son reflejo de un proceso de apropiación y reafirmación de una “cultura” que se construye en la empresa. Al respecto, diversos autores dan cuenta de cómo trabajar en este tipo de empresas conlleva un proceso de aprendizaje de las normas y las reglas de un orden laboral (Gee, Hull y Lankshear, 2002), involucra un proceso de socialización y la

configuración de representaciones, significados y acciones que se producen en el espacio de trabajo. En este caso, es la apropiación de un discurso, donde las acciones y prácticas están mediadas por una lógica individualista, orientando a las personas a crear una perspectiva ética del trabajo como responsabilidad individual y que en ello involucre todas sus habilidades y capacidades. En ese sentido, la persona evalúa la mayor parte del tiempo los efectos de sus acciones como resultado de su capacidad o incapacidad para cumplir objetivos.

Algunos autores han resaltado esta lógica individualizada del orden laboral flexible y que impacta en la vida de los trabajadores y trabajadoras, especialmente, en el sentido del trabajo y en la conformación de las identidades personales y colectivas (Antunes, 2000, 2001; Sennett, 2000; Magaña, 2001; Harvey, 2004; Díaz, Godoy y Stecher, 2005; Beck, 2007, 2010; Ovejero, 2014; entre otros).

El análisis de las estrategias y prácticas constituye una aproximación al sentido de la acción y del proceso de socialización, donde esta lógica individualista está muy presente. Estas estrategias muestran cómo el orden laboral flexible lleva a las personas a generar un conjunto de acciones que involucran formas de adaptación y de significación sobre su propia situación. En este caso, generalmente tienen como objetivos lograr una mayor adaptación a la flexibilidad, una constante negociación y gestión de las condiciones de trabajo, la individualización de las prácticas y acciones en el trabajo, el que la persona se valga por sí misma y ser proactiva ante las condiciones flexibles.

En primer lugar, las personas que laboran en la empresa estudiada producen ciertas acciones y prácticas cuya finalidad más reconocible es lograr una mayor adaptación a las condiciones flexibles de trabajo. Es decir, tienen que desarrollar acciones para ajustarse, mentalizarse y responder a los cambios constantes que les plantean las condiciones del trabajo en la empresa. Este proceso de adaptación se vuelve una constante ante cierta dinámica de la producción, induciendo a que las personas pasen por varios momentos de su trayectoria en la empresa desarrollando estrategias para enfrentar los cambios.

Esto requiere de constantes ajustes personales (tiempos, espacios, acciones, comportamientos incluso) ante los cambios de las condiciones de trabajo, por ejemplo, al enfrentar una jornada distinta con sus exigencias y ritmos de fabricación. Entre estas estrategias, aparecen algunas como tratar de reorganizar su vida privada, aplazar proyectos personales o modificar los tiempos de descanso y del ocio para responder a los cambios del trabajo.

Empero, el surgimiento y puesta en práctica de estas estrategias, implican el acompañamiento de un sentido del trabajo, que generalmente implica una apropiación de tales condiciones laborales. Así, la mayoría de las personas entrevistadas ven favorablemente ciertos cambios como la rotación en el trabajo o por lo menos, lo incorporan a sus vidas como una exigencia del mismo. Sin embargo, reconocen que cada movimiento implica reorganizar su vida laboral y personal y empezar de nuevo y adaptarse al cambio.

JAN: ...yo siempre entendí, desde un inicio que lo hacen por la empresa, tienes que estar disponible para trabajar en la empresa, los horarios que te acomoden, y desde un principio lo entendí y yo sabía que iba a ser difícil, la empresa siempre tiene que ganar dinero, eso no hay que olvidar, y sí, se me ha hecho difícil...

Para las personas entrevistadas, la trayectoria en la empresa ha sido inestable a consecuencia de los cambios constantes de proyectos de producción. Dentro de la empresa no existen los puestos ni las jornadas fijas y eso deben asumirlo. El cambio en la jornada, en el horario o incluso de proyecto, lleva consigo siempre una adaptación a las nuevas condiciones.

BHDC: ...no, inicié en la tarde de 2 a 9:30, estaba en la tarde yo, hace...pues entré (a la empresa) cuando tenía 18 años, ahora sí que, pues a mí se me hace bien, se me hacía muy bien pues en ese entonces, que está muy a gusto el turno, pero ya conforme ha pasado el tiempo que he ido subiendo de nivel, eh uno, me van cambiando de turno por lo mismo, me

estuve en la tarde, luego me estuve en la tarde de 6 a 6 de la mañana y ahorita de 6 de la mañana a 6 de la tarde...

Dichas estrategias juegan un doble papel: por un lado, generan formas de negociación ante los cambios para organizar el trabajo en función de sus necesidades personales y familiares. Cuando las personas son jóvenes y sin compromisos familiares importantes se reconocen en mejor disposición para los cambios en la jornada, cuando no es así, deberán negociar y gestionar constantemente para mantenerse en un mismo horario y proyecto.

En segundo lugar, aparecen las estrategias de negociación y gestión de las condiciones del trabajo y de la situación personal (e identidad). Las personas refieren estar constantemente realizando negociaciones y gestiones personales para lograr beneficios o menores afectaciones ante los constantes cambios en el trabajo o incluso ante la posible pérdida del mismo. Conviene resaltar que, en todo momento, las personas describían cómo tienen que negociar y gestionar por cuenta propia su situación personal. Al no existir un colectivo (sindicato, asociación) que interceda o intervenga en la negociación de sus horarios, jornadas, puesto de trabajo, tareas, etc. son ellas y ellos los obligados a buscar acuerdos y resolver los posibles conflictos o las necesidades personales en el trabajo. Nunca pueden distraerse de lo que sucede, porque son ellos y ellas sus propios defensores y defensoras.

El negociar constantemente con el personal de supervisión o de gerencia o con el área de Recursos Humanos, los lleva a asumir que la gestión de las condiciones del trabajo depende de ellas mismas y buscan las mejores maneras de hacerlo, estar siempre pendientes de posibles cambios o movimientos en el proyecto o en la empresa y establecer relaciones que les permitan satisfacer sus necesidades, por tanto, nunca pueden distraerse de lo que sucede.

Este tipo de arreglos aparecen referidos en diversos momentos, por ejemplo, cuando se les presiona demasiado, tratan de negociar con los supervisores la exigencia y carga de trabajo (el cumplimiento de las metas y objetivos de la producción). Aparecen también cuando les van a cambiar de proyecto o cuando van a sufrir cambios en la jornada, sea porque les afecta en su vida

personal o porque lo requieren para hacer ciertos ajustes a su vida fuera de su tiempo de trabajo; de la misma forma, tienen que negociar los conflictos laborales que viven en la cotidianidad con el personal supervisor, con algún compañero o compañera de la línea o cuando han cometido alguna falta. Incluso, el derecho a días de vacaciones y ejercerlo, resulta también de un proceso de negociación, cuando tienen que gestionar un permiso para atender asuntos personales fuera del trabajo, intercambian días de vacaciones por permisos, lo que significa una pérdida de su derecho a gozar de un descanso del trabajo.

Pero las estrategias de negociación y gestión personal también son utilizadas para obtener mejoras en el trabajo: subir de puesto o de nivel, lograr aprendizajes y mejores conocimientos. Por ejemplo, el personal calificado refiere que, para escalar en los puestos, siempre se requieren negociaciones con los “jefes” con quienes es casi obligado establecer relaciones de amistad o apoyo para “hacerse notar”. Lo mismo el personal operativo, refiere negociaciones con supervisores para lograrlo.

En tercer lugar, el ver por sí mismos y por sí mismas aparece como una estrategia recurrente. Esto constituye una posición respecto del trabajo pero que se traduce generalmente en acciones concretas. Implica tanto evaluar constantemente su desempeño como personal de la empresa, resolver por sí mismas los problemas y plantearse un proyecto de vida en el trabajo en el cual se verán las necesidades personales como prioritarias. Las personas hacen referencia a sus planes y expectativas sobre el trabajo, en las cuales aparece recurrentemente el tener que negociar y gestionar sus problemas y necesidades, así como los logros y metas laborales cumplidas. Se observa una apropiación del discurso individualista del orden laboral flexible y que no necesariamente está plenamente concientizado.

Como señalan Gee, Hull y Lankshear (2002), todo discurso involucra determinadas prácticas que deben ser internalizadas por las personas a quien se dirige. Afirman que la inmersión en tales prácticas, se debe a un aprendizaje de los procedimientos desde “dentro” y asegura que la persona asuma perspectivas, adopte una determinada visión del mundo, acepte un conjunto de valores fundamentales y domine una identidad sin necesidad de utilizar una

gran dosis de conciencia crítica y reflexiva sobre estas cuestiones o, de hecho, sobre el discurso mismo. Esta estrategia de ver por sí mismo hace que las personas se concentren en su propio aprendizaje, en sus capacidades y competencias, en lo que requieren para mejorar como individuos, en qué requieren para no perder el trabajo, en las condiciones y necesidades para subir un puesto, en cómo “hacerse notar” ante los jefes individualmente, entre otras acciones posibles. Así da cuenta de ello un ingeniero entrevistado:

MADC: ...Pero, pues a mí me gusta esto y quisiera seguir desarrollándome a lo mejor ya si no se da la oportunidad en el área de industrial, estar en el área de pruebas, soy al que pertenezco ahorita, al de electrónica y viceversa, si veo que no tengo un crecimiento ahí, pues después podría pasarme a soporte y ser ingeniero e irme al área de industrial (en otra empresa), el chiste sería explotar mis capacidades al máximo ¿no?, hasta donde yo mismo me permita...

En cuarto lugar, se encuentran las estrategias y prácticas de resistencia, desde las cuales las personas buscan una manera de minimizar las presiones por el trabajo, enfrentar conflictos con la autoridad o cuestionar las condiciones flexibles del trabajo. Estas estrategias son tales como “sabotear” la producción, disminuyendo el ritmo de trabajo u ocupando mayor tiempo del requerido en sus tareas o generando espacios “muertos” (de no trabajo), en el descanso o en la hora de comida, buscando resistir a las presiones y exigencias de supervisores y de la gerencia (fumar un cigarro en el baño, por ejemplo). Otra estrategia de resistencia es la de pactar la permanencia en un proyecto determinado, para no cambiar de tareas y de intensidad del trabajo o como el resistirse a los cambios de puesto y a la exigencia de trabajo ante el personal supervisor. Estas resistencias se expresan a través de quejas individuales ante el área de Recursos Humanos o a través de negociaciones, discusiones y confrontaciones con los “jefes”, por ejemplo.

Una estrategia de *resistencia* muy interesante es la de buscar “crecer” o moverse en los puestos o la empresa. Aunque

parece que el efecto no puede ser la resistencia hacia la flexibilidad o a las condiciones de trabajo, sí tiene ese objetivo para algunas personas. Ello se da porque “crecer” en la empresa les permitirá escapar de la rutina del trabajo, de los ritmos e intensidad elevada o de escapar de las presiones de la autoridad. Una ventaja de la rotación y movilidad en los puestos y proyectos, es que no siempre padecerán el mismo estilo de mando y carácter de un mismo “jefe”, eso los lleva a plantearse en ciertos momentos los cambios en el trabajo, y al lograr un “ascenso” pueden evitar muchos conflictos y sentirse con un poco más de control sobre la situación.

En un sentido distinto, una estrategia de *resistencia* es la de “hacer que los corran”, cuyo objetivo es resistir a estrategia de la empresa de orillarlos a renunciar, y esperar el momento adecuado para ser despedidos y obtener con ello una liquidación mejor. Así, pueden empezar a perder días de trabajo, incurrir en faltas que “saben” serán motivos de despido o esperar a los previsibles despidos masivos y convenir con algún “jefe” su incusión en la lista de los posibles despedidos.

Finalmente, una estrategia desarrollada por el personal es la de ser flexibles o la proactividad (ser proactivo), referido a que algunas trabajadoras o trabajadores tienden a asumir y llevar a cabo el discurso de la flexibilidad en todo momento, incluso, lo incorporan a su vida personal. Esta estrategia se observa principalmente en el grupo del personal calificado quienes se apropian de los valores y normas de la flexibilidad más que el personal operario. Como se observó en el estudio, para el personal calificado tiene mayor relación el trabajo con valores como el compromiso, la responsabilidad, la calidad, el trabajo en equipo o el hacer todo a tiempo.

De la misma forma, tienden a ver su experiencia de trabajo vinculada al aprendizaje de la electrónica y al desarrollo de experiencia (y conocimientos) para el trabajo. Así, en ellos se ve una mayor disposición para la flexibilidad y una mayor aceptación de sus condiciones de trabajo, por lo que tienden a desarrollar estrategias para mejorar en la empresa y aprender lo más posible por lo que difícilmente se oponen a los cambios y exigencias planteadas por el trabajo.

En el caso del personal operativo esto también aparece, pero ocurre que el ser *flexibles* se presenta más como una necesidad que una decisión. También se apropián de los valores y normas del orden laboral flexible (trabajar con calidad y a tiempo o trabajar en equipo, ser responsable, etc.), pero al carecer de mayor posibilidad de control, hay ocasiones en que deben ser *flexibles* aunque no sea su intención. Así, ceden ante las presiones del trabajo y de la gerencia para trabajar a mayor presión, para trabajar en tiempo extra, aceptar los cambios de puesto o de proyecto o ceder sus tiempos de vida personal.

Ante todo, las estrategias toman su sentido de un trabajo como acción meramente individual que acompaña al discurso del orden laboral flexible. Si bien, en este orden se realza que el trabajo se vuelve más horizontal y que hay un mayor involucramiento colectivo del personal (Pozas, 2001; Gee, Hull y Lankshear, 2002; Díaz, Godoy y Stecher, 2005) en la práctica termina por ser un proceso de individualización del trabajo al romper toda posibilidad de organización colectiva y al dejar a la persona la responsabilidad de todas sus acciones, sin más alternativas que las que logre generar individualmente, por ello debe evaluar frecuentemente sus decisiones, sus capacidades, su desempeño y sus identidades.

Aguantar hasta que los “corran”: estrategias y sentido de la acción

Estas estrategias tienen que verse siempre vinculadas y en construcción dialéctica entre unas y otras. Lo mismo, deben situarse en un contexto de significados que incluya al orden laboral y la “cultura” de la empresa, los significados y representaciones sociales, así como a las identidades que las llevan a cabo. Una situación ejemplar para todo lo anterior es la que enfrenta el personal en los periodos de despidos masivos en la empresa. Estos periodos ocurren frecuentemente en mayor o menor cantidad y pone generalmente en tensión a gran cantidad de personas, sobre todo quienes están en los puestos más bajos (mujeres, personas mayores o discapacitadas en su mayoría).

Si bien, en la empresa Pluscom no se utilizan agencias de subcontratación de personal como ocurre en otras grandes empresas del ramo en la región y suele otorgar contratos indefinidos una vez concluido un período de prueba, aun así, las personas entrevistadas "saben" que su lugar en la empresa no es seguro.

La definición del trabajo y de la empresa como una fuente de empleo seguro tiene varios matices, así se expresan tanto en las asociaciones como en las entrevistas. Sin embargo, tal seguridad es paradójicamente limitada o plantean una relación ambivalente, las personas reconocen que su lugar en la empresa no depende de ellos, incluso ni de la empresa, obedece a las necesidades y condiciones del proyecto y del cliente. Si el cliente o proyecto "se va", se quedan sin trabajo, tal como lo resalta una operadora de producción:

LUP: ...no... bueno a lo mejor la desventaja es que también cuando de repente baja, baja la producción a... a todos los niveles con la mano en la cintura, o sea, te echan te liquidan, pero, pero te dejás, te quedas sin trabajo...

Más allá de las condiciones objetivas del trabajo en las que se reconoce que el despido es una posibilidad en la empresa ante la falta de demanda del producto por parte del cliente, llama la atención el sentido que le otorgan al despido y las estrategias que se construyen respecto del mismo. En primer lugar, consideran a Pluscom como una de las pocas empresas en las cuales se liquida adecuadamente a las personas despedidas, esto es, conforme lo establece la Ley Federal del Trabajo en México.

A decir de las personas entrevistadas, la empresa "le da al final a cada quien lo que le corresponde" en una situación común de despido, es decir, porque hubo disminución de la demanda de un proyecto. Ello hace que aun cuando el despido los coloca en la necesidad de empezar una nueva búsqueda de empleo, reorganizar su vida y enfrentarse al desempleo, perciban como una ventaja el despido con una liquidación "justa".

El significado del despido actúa en varios niveles en las percepciones de las personas acerca de su trabajo y de sí mismos.

Por ejemplo, es interesante la referencia a que cuando las personas se enfadan o se cansan de trabajar en las líneas se mantengan laborando a la espera de ser despedidos para lograr obtener una liquidación para tener la posibilidad de solventar o soportar las necesidades personales y familiares.

Es común escuchar a las personas decir: "ya nada más están esperando a que las corran" para obtener su liquidación y puedan pagar deudas, tomarse un descanso, soportar la falta de ingreso en lo que se encuentra otro empleo o continuar un proyecto personal como iniciar un negocio o pagar una vivienda.

Para estas personas, renunciar al empleo es un desperdicio, creen que les deja sin la oportunidad de obtener un recurso económico más útil. En las líneas de producción se "sabe", por los rumores de rápida circulación, que si renuncian "no le dan nada" de liquidación, comparado con la suma de dinero a obtener ante el despido. Por eso es preferible "aguantar" hasta que haya una razón para ser despedidos y lo mejor es aprovechar cuando un proyecto baja su demanda o se vaya de la empresa. Muchas personas negocian con jefes y supervisores para que los incluyan en la "lista" de despedidos, situación vista como una forma de apoyo por parte del personal supervisor. Esta fue la situación de cinco personas entrevistadas durante esta investigación.

GHA: ...cuando estuvo bajando (de producción) RIM (el proyecto), ya te decían: 'corrieron a fulanita y le dieron tanto'. '¡Ah, no manches! ¡Que me corran, sí, que me corran!' (decían las personas). ¿Eda? Pues sí, corrían muy bien, gente que tenía dos o tres años, sí, les daban un buen (de dinero)...

Algo similar ocurre con el sentido atribuido a la situación de despido. Para las personas entrevistadas, el despido funge como una herramienta para la autodefinición y la autoevaluación, cuando llega la "época de despidos" también llega una época de incertidumbre. Muchas personas que no quieren perder su empleo empiezan a sentirse presionadas e inseguras por no saber si estarán en la lista de las personas que perderán su empleo, especialmente, el personal operativo y técnico. Ante ello, se

envuelven en una cadena de rumores para obtener información de quiénes se irán y de quiénes no.

Una manera de lograr cierta seguridad ante la situación es autoevaluarse y reconocer si han sido personas cumplidas y responsables, pues en los rumores de la línea se "sabe" que solo corren a los "faltistas" o a los "incumplidos", a lo incompetentes en su trabajo. Por ello, tienden a desarrollar acciones para tener mayor seguridad sobre su situación, que van desde mejorar el desempeño, buscar capacitarse más, negociar con jefes o comenzar a buscar un nuevo empleo. Esto muestra el impacto de este orden laboral y su proceso individualizador de las relaciones y condiciones en el trabajo.

El despido se ritualiza por medio de significados, imágenes y prácticas que las personas construyen en torno a esta situación. Por ejemplo, una manera de saber si van a despedir personal es observar que la producción baja, por lo tanto, empiezan a suponer que el proyecto (cliente) ha bajado la demanda y probablemente serán despedidas algunas personas. Otra manera es que al llegar a la empresa en el turno nocturno en una de las entradas se vea un grupo de taxis privados estacionados, significa despidos de personal y vehículos se encargarán de llevarlos a sus hogares. Así lo narra un operador de producción:

AGB: ...cuando, cuando está pasando pues todo el mundo dice no pues a, a ver cuándo me toca, cuando empieza la línea, cuando, a ver cuándo nos, cuando despiden pues a la gente con la que yo estoy cerca o a mí, que estoy en esa área' ¿no?... luego (se acaban los despidos), se acaba el estrés, ya empieza, se empieza a hablar menos de eso...

Las prácticas ritualizan el despido, tanto las ya señaladas como aquellas con las que "ya saben" como negociar un despido cuando ya tienen hastío del trabajo o cuando quieren buscar un nuevo empleo. Ante ello, nadie quiere irse de Pluscom con las "manos vacías". De hecho, estas estrategias de negociación del despido son implementadas por quienes están a la expectativa de despidos masivos para lograr su salida, aunque a veces llegan a esperar más de un año, tal como lo narró una de las personas

entrevistadas, que llevaba al momento de la entrevista casi un año con “gestiones” con los “jefes” sin lograrlo.

Como sea, del despido y sus significados, han de apropiarse una vez que estén en la empresa, junto con el sentido compartido acerca del mismo. Una situación ambivalente se configura en el día a día, y las personas construyen dos sentidos de la situación. Por un lado, valoran la seguridad del trabajo en Pluscom y los beneficios personales que vienen con ello, pero también valoran las ventajas del ser despedidos en estas condiciones. Ello muestra el sentido que tiene un empleo con beneficios y cierta estabilidad para las personas en una situación de incertidumbre laboral y de constante falta de garantías en el trabajo.

Conclusiones. Estrategias, identidades y sentido del trabajo

Estas estrategias tienen que verse siempre vinculadas y en construcción dialéctica entre unas y otras. Lo mismo, deben situarse en un contexto de significados que incluye al orden laboral y la “cultura” de la empresa, los significados y representaciones sociales, así como a las identidades que las llevan a cabo.

En este caso, los resultados de la investigación mostraron que el significado del trabajo en esta empresa pone su sentido en las capacidades para el trabajo, el individualismo y la capacidad de adaptación y flexibilidad que están presentes en el discurso del orden laboral flexible, al mismo tiempo, estos significados construyen y definen las identidades, las cuales integran las *posiciones sociales*, las acciones, los valores y normas, las metas, las relaciones configuradas por las personas en el trabajo así como una imagen de sí. Todo ello incorpora al mismo tiempo significados sociales particulares, como el de la clase, la condición social o el género. Estos significados son incorporados al proceso de construcción de un proyecto de vida en torno a este empleo, útiles para definir y explicar la situación personal en el trabajo, así como las expectativas generadas en torno a él.

El hecho de que las personas lleven a cabo estas estrategias para enfrentar las vulnerables condiciones del trabajo da cuenta de un proceso de construcción de sentido sobre el trabajo en esta empresa, en el cual las personas realizan acciones cotidianas en una relación estrecha con las percepciones o representaciones de su propia realidad. En ese proceso también configuran una identidad en el trabajo, y, es necesario precisarlo, está estrechamente ligada a las condiciones del trabajo y al sentido que le atribuyen al mismo.

De tal modo, para algunas personas la adaptación a las condiciones del trabajo es fácil, pero para otras requiere de un proceso de apropiación de las normas y principios para su labor que confrontan sus significados e identidades previamente conformadas. El resultado responde a la lógica empresarial, pues quien quiera permanecer en este empleo y en esta empresa, deberá adaptarse a las condiciones cambiantes que la subcontratación productiva plantea. Es ahí cuando conciben, diseñan y ponen en juego las estrategias antes señaladas, deben ser hábiles, no solamente en sus tareas y funciones en cada puesto, sino en sobrevivir en un mundo cambiante e inestable.

Conviene resaltar que, al analizar las identidades, el aporte de este trabajo no se limitó a identificar las diferencias concretas de cada grupo, sino a reconocer el sentido que tienen para la experiencia subjetiva, para situarse en la flexibilidad y desarrollar estrategias y prácticas flexibles. Para ello fue necesario analizar la relación de las identidades con la flexibilidad, las cuales no pueden entenderse sin remitirlas a este orden laboral, puesto que ahí se define qué tan *flexibles* deben ser para sobrevivir en este tipo de empresas, es decir, para mantener un empleo y no perderlo, por lo menos cuando éste depende en cierto grado de sus propias acciones. Cuando no ocurre así, cuando baja la producción y un cliente “se tiene que ir”, simplemente se les despide ante la imposibilidad de rotarlos a otro puesto o a otro proyecto, tal como ocurre en la empresa Pluscom.

Para ello fue útil el término de *identidades flexibles* que tienen que ver con el hecho de que en este orden laboral, las personas y sus identidades tienen que estar constantemente reconfigurándose ante los cambios inesperados del trabajo o de la

producción, sea porque modifican sus tareas y funciones, porque cambian las jornadas de trabajo, porque cambian de proyectos o porque los despiden de un momento a otro, en un constante empezar de nuevo (Sennett, 2000) que los convierte en expertos y expertas en “vivir al día” (Magaña, 2001).

Miles de historias han pasado por las líneas de producción de este tipo de empresas, miles de sueños y proyectos, de metas, de planes, que se han ensamblado como parte del valor agregado de cada producto, de cada componente, de cada tarjeta o de cada aparato; miles de historias y sueños que seguirán integrándose cotidianamente a esta cadena de abusos y explotación invisible, oculta en una compleja red de significados que se apropia poco a poco de las capacidades del trabajador, a quienes se les quita la propiedad de su fuerza de trabajo para convertirla en un servicio a la orden de las empresas OEM. Éstas son quienes al final siempre salen ganando en la cadena de valor de la compleja red de producción de la IE; han creado un mercado global de producción de identidades corporativas y de marca, flexibilizadas a toda costa, para obtener mejores ganancias con el menor esfuerzo, ahora incluso, sin ensuciarse las manos en las líneas de producción.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. (2001), Metodología de recolección de las representaciones sociales. En: Abric, Jean-Claude (dir.). Prácticas sociales y representaciones. México: Ediciones Coyoacán.
- Antunes, R. (2000), La centralidad del trabajo. En: Papeles de Población, julio-septiembre, número 25. pp. 83-96. Toluca, México: UAEM.
- Antunes, R. (2001), ¿Adiós al trabajo? Ensayo sobre las metamorfosis y la centralidad del mundo del trabajo. Revisado en: <http://es.scribd.com/doc/35516386/Ricardo-Antunes-Adios-Al-Trabajo>. 12 de junio del 2011.
- Araya, S. (2002), Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Costa Rica: FLACSO.

- Barba, C. y Pozos, F. (2001), El mercado de trabajo de los trabajadores no manuales de la industria electrónica de la zona metropolitana de Guadalajara: un estudio de caso. En: Revista Espiral. Estudios de Estado y Sociedad. Vol. VIII, Núm. 22. Septiembre-Diciembre. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Beck, U. (2007), Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2010), La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad. Barcelona: Paidós.
- Benner, C. (2004), El trabajo en la sociedad red: lecciones de Silicon Valley. En: Castells, M. (ed.). La sociedad red: una visión global. Madrid: Alianza Editorial.
- Berger, P. y Luckmann, Th. (1967/2008), La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castro, R. (1992), En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo. En: Szazs, I. y Lerner, S. (comps.). Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad. México: El Colegio de México.
- Charmaz, K. (2013) La teoría fundamentada en el siglo XXI. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- Creswell, J. (2009), Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approach. United States of America: SAGE.
- De la O, M. (2007), Entre la flexibilidad, el trabajo fragmentado y la precariedad laboral. Los obreros de las maquiladoras del norte y centro de México. En: Guadarrama, R. y Torres, J. (Coords.). Los significados del trabajo femenino en el mundo global. Estereotipos, transacciones y rupturas. Barcelona: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana.
- Díaz, X., Godoy, L. y Stecher, A. (2005), Significados del trabajo, identidad y ciudadanía. La experiencia de hombres y mujeres en un mercado laboral flexible. Santiago: Centro de Estudios de la Mujer.

- Dussel, E. (1999), La subcontratación como proceso de aprendizaje: el caso de la electrónica en Jalisco (México) en la década de los noventa. Serie Desarrollo Productivo. CEPAL.
- Falquet, J. (2011), Por las buenas o por las malas: las mujeres en la globalización. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Gabayet, L. (2006), Atrapadas entre la flexibilidad y precariedad del trabajo. Las obreras de la industria electrónica de la zona metropolitana de Guadalajara, 1988-2004. En: Desacatos. Revista de Antropología Social. Mujeres, trabajo y sindicatos en la globalización. Número 21, Mayo Agosto 2006. México: CIESAS.
- Gee, P., Hull, G. y Lankshear, C. (2002), El nuevo orden laboral. Lo que se oculta tras el lenguaje del neocapitalismo. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Goffman, E. (1963), Estigma. La identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu.
- Harvey, D. (2004), La condición de la postmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hernández R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2010), Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.
- Ibáñez, T. (2003), Psicología Social Construccionalista. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Jenkins, R. (2008), Social identity. New York: Routledge.
- Jodelet, D. (1985), Las representaciones sociales: fenómeno concepto y teoría. En: Moscovici, S. Psicología social II. Buenos Aires: Paidós.
- Klein, N. (2005), No logo. El poder de las marcas. Barcelona: Paidós.
- Lüthje, B. (2006), The changing map of global electronics. Networks of mass production in the new economy. En: Smith, T., Sonnenfeld, D. y Pellow, D. Challenging the chip. Labor rights and environmental justice in the global electronics industry. Philadelphia: Temple University Press.

- Magaña, C. (2001), Cuando el tiempo nos alcance: una empresa virtual con autoridades reales y trabajadores de carne y hueso. Tesis de Maestría en Antropología Social. México: CIESAS.
- Moscovici, S. (1979), El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1984), The phenomenom of social representations". En: Moscovici, S. y Farr, R. Social representations. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (2003a), La conciencia social y su historia. En: Castorina, J. A. (comp.). Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. México: Gedisa.
- Moscovici, S. (2003b), Notas hacia una descripción de la representación social. En: Psic. Soc. Revista Internacional de Psicología Social. Volumen 1, Número 2, Enero-Junio 2003, 67-118. México.
- Ovejero, A. (2014), Los perdedores del nuevo capitalismo. Devastación del mundo del trabajo. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Partida, R. (2001), Empleo flexible: el trabajo subcontratado en Jalisco. En: Revista Región y Sociedad. Vol. XIII, Núm. 22, Julio-Diciembre. México: El Colegio de Sonora.
- Petracci, M. Y Kornblit, A. (2007), Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista. En: Kornblit, A. (coord.). Metodologías cualitativas: modelos y procedimientos de análisis. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Pozas, M. (2001), Globalización, industria y organización del trabajo. Reflexiones para la construcción de un marco teórico. En: Revista Estudios Sociológicos, Enero-Abril, año/vol. XIX, número 001. México, El colegio de México, pp. 185-207
- Sassen, S. (2003), Los espectros de la globalización. Buenos Aires: FCE.
- Sassen, S. (2007), Una sociología de la globalización. Buenos Aires: Katz Editores.

Sennet, R. (2000), La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama.

CAPÍTULO 8

VIDA COTIDIANA E INMIGRACIÓN INDOCUMENTADA.

APUNTES PARA SU ESTUDIO

Marco Antonio Carrillo Pacheco
Gabriela Calderón Guerrero

La migración/inmigración de indocumentados centroamericanos hacia México ha pasado por diversas etapas, todas ellas relacionadas con conflictos políticos, aspectos económicos y la violencia en aquella región que obliga a sus habitantes a salir de sus lugares de origen, según se constata en aportes de autores como Osorio (2014), Casillas (2012); Chenut y Ocampo (2014).

El fenómeno de la migración/inmigración indocumentada a nivel mundial se ha incrementado significativamente en las últimas décadas, acicateada por la necesidad de encontrar trabajo que les permita resolver sus necesidades esenciales (Lindon, 2002) y establecer ritmos cotidianos estables (Miguélez y Torns, 1998; Lindon, 2002). El estudio del fenómeno migratorio exige tomar en cuenta tanto el proceso cotidiano que implica como el conjunto de significados simbólicos que se le atribuye a esta dinámica poblacional. Por otra parte, es indispensable volver la mirada hacia las responsabilidades y obligaciones de parte de las autoridades de cada país, ya sea de origen, tránsito o destino, quienes deben observar los lineamientos del respeto a los derechos humanos para salvaguardar la integridad física, psicológica y emocional de las personas involucradas, personal y colectivamente, en el fenómeno migratorio.

El modelo de desarrollo económico y la imposición de las políticas neoliberales en toda América Latina, se imponen drásticamente en Centroamérica y se manifiestan en dos procesos claramente identificados con los desplazamientos forzados de la población: desigualdad social creciente y violencia social. La

exclusión social es factor de situaciones de pobreza extrema y severos problemas para obtener un empleo digno; también está presente la violencia en forma de conflictos armados, narcotráfico, secuestro, robos y asesinatos por hambre, como apunta Osorio (2014: 8).

En cuanto al problema de la violencia que se ha desatado en la región, Boullosa y Wallace (2015:158), apuntan que en el llamado “Triángulo Norte”, compuesto por El Salvador, Guatemala y Honduras, es la región más pobre de América Latina y la más violenta del mundo, para 2012, se presentaban tasas de homicidio de más de 200 personas por cada cien mil habitantes, muy por encima de México, que para el mismo año reportó una tasa de 21.5 asesinatos por cada 100, 000; situación que se expresa en un flujo de 500 mil centroamericanos buscando emigrar a los Estados Unidos

Ante un panorama de esta índole, los grupos sociales más vulnerables toman la decisión de arriesgar su escaso patrimonio, el vínculo con la familia y su propia vida en aras de mejorar sus condiciones de vida, generándose experiencias traumáticas tanto en el orden personal como en el conjunto de familiares que conviven o convivían con los migrantes/inmigrantes indocumentados, ya que:

Además del drama personal que suponen sus múltiples y profundas pérdidas y daños, el éxodo exige una ardua lucha cotidiana para volver a empezar en contextos muy adversos, plenos de estigmas y exclusiones (Osorio, 2014:27).

La inmigración indocumentada

El inicio del siglo XXI en Centroamérica está marcado por la disminución de la expulsión de habitantes por las guerras internas; en contraparte, la expansión de la precariedad económica está intensificando el tránsito de indocumentados hacia Estados Unidos y que para ello deben cruzar el territorio mexicano iniciando en la

frontera sur; una parte de éstos no logran el objetivo de cruzar la frontera norte y se quedan a laborar en México. Asimismo, en su trayecto se asientan de manera temporal o definitiva en comunidades cercanas al paso del ferrocarril para allegarse recursos económicos, sea para continuar el viaje o, en su caso, enviar dinero a sus familias a sus lugares de origen.

Estos migrantes usualmente viajan en el tren de carga, sufriendo las vicisitudes que son del dominio público, tales como: violencia, corrupción, extorsión, explotación y asaltos por parte de grupos de delincuentes o de las mismas corporaciones policiacas en el sentido de que lejos de ayudarlos o salvaguardar su integridad física, no hacen nada por ellos, dejándolos solos y que se valgan por sus propios medios para continuar su viaje a través del país, cuestión relevante debido a las condiciones físicas y emocionales en que llegan a las comunidades receptoras.

En Querétaro, el ferrocarril proveniente de la frontera con Guatemala y con destino a la frontera con los Estados Unidos, se detiene en la estación de Coyotillos, pequeña localidad ubicada en el Municipio de El Marqués y muy próxima al Aeropuerto Internacional de Querétaro. Dicha estación se ha convertido en un sitio de tránsito de los migrantes centroamericanos. Las formas adoptadas han sido las de llegar y distribuirse en las comunidades cercanas (La Griega, Jesús María, La Loma, La Piedad, Coyotillos y Agua Azul), insertarse a trabajar algunos días, esperando la oportunidad para volver a subirse a “La Bestia” y continuar su travesía por el país.

A partir de un estudio diagnóstico, se detectó que en las comunidades de Agua Azul y Coyotillo un pequeño grupo de centroamericanos tenía más de 10 años viviendo en dichas comunidades, lo que les daba un carácter ya no de migrantes, sino de inmigrantes indocumentados establecidos, con trabajo, familia y plenamente integrados a la vida diaria e identificados con los habitantes de la zona.

En una primera visita a la comunidad, efectuada en marzo de 2013, se estableció contacto con dos inmigrantes hondureños, quienes aceptaron platicar informalmente sobre su llegada y posterior permanencia en la comunidad de Coyotillos, así como las circunstancias que los llevaron a abandonar su sueño de llegar a

los Estados Unidos para reunirse con familiares y amigos que los esperaban en dicho país. Además nos proporcionaron información en referencia al número aproximado de personas con la misma condición de residencia irregular de quienes viven en esta comunidad y en la de Agua Azul, vecina a ésta; logramos identificar a 11 inmigrantes indocumentados plenamente asentados en dichas comunidades, insertados en empleos precarios, desarrollando una vida familiar, con vínculos interpersonales y participando de los usos y costumbres de los miembros de la localidad.

Este fenómeno motivó el estudio en términos de la reflexión teórica en torno al mercado laboral y la vida cotidiana de los inmigrantes indocumentados, pues como lo afirma Agnes Heller (1977:19) *“la vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuáles, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social”*, reconociendo dos conceptos centrales articulados a la vida productiva de los sujetos: *“work”* para referirse a la actividad laboral en el proceso de trabajo y *“labour”* para analizar, en una perspectiva más amplia, el conjunto de relaciones que se desprenden de la actividad directamente productiva, en este sentido, el trabajo se presenta como una categoría mediadora entre lo histórico y la vida cotidiana (Heller, 1997).

Bajo este argumento, el estudio de los inmigrantes centroamericanos parte del análisis de las circunstancias concretas en que ubican sus opciones laborales, el significado que tiene para ellos, las diferencias frente al tipo de trabajo que desempeñaban en sus lugares de origen y en las formas culturales de inserción a su nuevo espacio vital.

Estudios sobre la migración/inmigración

El fenómeno migratorio es ampliamente investigado en virtud de sus características cuantitativas y por las diversas aristas sociales implicadas en la dinámica migratoria. Exponemos algunas ideas de autores importantes para el desarrollo de investigaciones sobre el fenómeno de la migración centroamericana. A partir del análisis de las investigaciones realizadas por estudiosos del tema, podemos

dar cuenta de estudios teóricos y empíricos, los cuáles dan cuenta de las causas de la migración, ubicar la importancia de la ruta migratoria, así como de los riesgos y peligros que enfrentan en su travesía desde el momento que abandonan sus países de origen con la firme intención de llegar a Estados Unidos.

Estudios empíricos

Predominan los referidos a los migrantes mexicanos (Herrera, 2012; Ariza y Portes, 2010; Velasco, 2008; Lamy, 2013), sin embargo, en lo referente a estudios sobre la creciente migración centroamericana hacia Estados Unidos y su paso por México, son escasas.

Un tema recurrente es el de los factores que influyen en la decisión de emigrar de sus lugares de origen. Los estudios tienden a coincidir en que las migraciones de los países de América del Sur, Centroamérica y El Caribe, hacia Estados Unidos están influidas por factores económicos, políticos y sociales, pero le asignan una fuerza determinante al factor económico y las caracterizan como una migración “*compulsiva y forzada*”. (López, 2013; Caicedo, 2010; Varela, 2014). Hay un cuestionamiento generalizado respecto de la alta dependencia de algunos países con Estados Unidos; para el caso que nos ocupa, Honduras y El Salvador, el nivel de dependencia está más marcado, pues estas naciones no han podido establecer un desarrollo sostenible por la subordinación política y económica que presentan ante el país norteamericano (Herrera, 2012); particularmente, el caso de Honduras tiene grandes similitudes con México debido a que estos países al entrar y competir en el mundo globalizado, lo hacen con una participación muy por debajo de las exigencias de los países desarrollados, por tanto la carencia de tecnología o industrias propias significa la aceptación de la explotación de la mano de obra (López, 2013).

Evidentemente, la relación con Estados Unidos es muy compleja. En términos económicos, las remesas de las personas que trabajan fuera de su país representan un porcentaje importante para el sustento económico, dejando ver los auténticos propósitos

de los habitantes por emigrar y tener una mejor calidad de vida (Aguayo, 1985). Desde 1990, la emigración, especialmente la procedente de Honduras, va en aumento debido a la pobreza y el caos que provocó el huracán “Mitch” en 1998, la recesión económica y crisis política producto del golpe de Estado en el año 2000 en adelante, siendo los principales indicadores: la cantidad de detenciones y deportaciones que se realizan en las fronteras de México y Estados Unidos principalmente (Agencia EFE, 2014).

En este sentido, han sido evidentes los intentos por regular el flujo migratorio (López, 2013), para 1990 se intensificó el control en las fronteras, las políticas migratorias restrictivas representan una fusión implícita del llamado “antiterrorismo” en sus distintas denominaciones de estos movimientos y programas para regular y controlar las migraciones (vigilancia, detenciones y deportaciones en viviendas o centros de trabajo), los resultados son la constante discriminación, desapariciones, enfermedades y decesos de los extranjeros que van de paso hacia el sueño americano (Caicedo, 2010).

Los programas desarrollados en México significan una contención en el sur (retenes y revisiones de documentos), aun así los migrantes que se encuentran en territorio mexicano tienen la fortuna de toparse con grupos auxiliares que les dan asistencia y orientación acerca de los riesgos que pueden enfrentar en el paso hacia los Estados Unidos (Villafrute y García, 2008).

México interviene directamente y está cada vez está más implicado en estas políticas migratorias, sobre todo por las campañas que realiza para defender los derechos de los migrantes mexicanos en EU, es una verdadera contradicción entre el discurso que reivindica los derechos humanos de los migrantes mexicanos, pero discrimina a los de otras naciones (Fuentes y Ortiz, 2012).

Un tema crucial en el análisis de la migración es la vulnerabilidad. Existen distintos riesgos para los migrantes centroamericanos en su paso por México, incluso llega a considerarse como un especie de mercado donde se lucra con la necesidad de las personas, los llamados “coyotes” ofrecen un camino óptimo de cruce hacia Estados Unidos, no sólo para los migrantes centroamericanos sino también para los mexicanos. Según encuestas realizadas por el Instituto Nacional de Migración

(INM), existe la posibilidad que caigan en manos de grupos delictivos que reciben dinero a través de la trata de personas, así mismo otros factores como enfermedades o accidentes principalmente de los caminos y exposiciones al clima que sufren constantemente (Villafuerte y García, 2008). Las estadísticas informan que el estado de Tabasco es el más transitado para llegar a México, siendo el tren el medio de transporte recurrente y más peligroso para llegar a Nuevo Laredo antes de ingresar a los Estados Unidos.

Estudios teóricos

Si bien existen diversos acercamientos que contribuyen a la teorización de la migración (Sassen, 1996; Riba, 2004; Mazurek, 2010; Lamy, 2013), el trabajo de Albarrán y Manero (2010), es de especial interés porque contiene un acercamiento psicosocial al fenómeno de la migración. Se retoma esta dimensión como alternativa que articula las dimensiones económicas (pobreza o desempleo) como única explicación para la presencia de los migrantes, con el proceso de construcción de identidades y códigos culturales que se reconfiguran dentro de una comunidad que acepta y convive con inmigrantes indocumentados.

Para Albarrán y Manero, la institución es la encargada de cubrir las necesidades de la sociedad en un país, a su vez, las personas le dan sentido y significado –es decir, subjetivan– las funciones de una institución; las personas expresan mediante el lenguaje o comportamiento la carencia y/o la satisfacción de necesidades por parte de la institución. El término de imaginario se define como la construcción de la realidad, lo que percibimos le damos una significación a partir de nuestra subjetividad (actividad simbólica), por esa razón podemos decir que algo sea “malo” o “bueno”. Por tanto tenemos que una institución tiene dos dimensiones: económica y simbólica, donde las personas le dan significado, ubicando la primera dimensión en un plano económico-capitalista y al segundo en un plano social.

La dimensión simbólica en el caso de los inmigrantes indocumentados, refieren a las representaciones colectivas

(creencias, tradiciones o costumbres) que dan como resultado una institución (una realidad colectiva que contiene formas de pensar, actuar, emociones y percepciones de las personas). En esta perspectiva, la explicación de la migración hacia Estados Unidos, mediante el anhelo de encontrar trabajo es un constructo social que deja fuera al factor económico como único escenario para que se dé la migración, es integrar un campo micro social e implica la construcción de la realidad (migración) a partir de la cotidianeidad de las personas, la forma de pensar en determinados territorios o comunidades; con esto, los autores evidencian que el factor económico no significa el único elemento para la decisión de salir de sus países, éste se encuentra entramado en una serie de costumbres, actividades cotidianas, tradiciones y formas de relacionarse con los demás, ampliando el horizonte de las expectativas de vida, se trasciende del mero plano material hacia un estatus simbólico, espiritual y de convivencia. La expectativa del migrante de buscar “*una mejor vida*” va más allá del dinero, supone mejor educación, una vida tranquila, lejos de las armas, una mejor vivienda e incluso mejores vecinos. Pensar a la migración como institución es abordar su estudio desde el análisis microsocial estudiada

...en la cotidianidad de los protagonistas, rasgos de personalidad, características de las familias, transformaciones en las relaciones sociales (división sexual del trabajo), organización y reproducción de la unidad doméstica, distribución del poder en ella, elementos que se juegan en la toma de decisiones para el traslado (Freidin, 1997, citado en Albarrán y Manero, 2010:160).

Así pues, lo central son las significaciones atribuidas por la gente de ciertas regiones o lugares al fenómeno de la migración/inmigración indocumentada, ¿cómo lo perciben, con qué fin emigran, cuál será la ganancia o pérdida última?, se configuran nuevas prácticas sociales que van cambiando y modificándose dependiendo de las razones por las cuales le dan significado a su realidad (estatus espiritual o religioso, tradición de familia, estilo de vida, etc.).

Analizar la dimensión económica en función del cómo las personas le darán significado a su realidad, implica institucionalizar esta dimensión respondiendo básicamente a la adquisición de bienes materiales, al acto de consumo para satisfacer necesidades personales o de la misma familia, invertir dinero o hacer negocios, el resultado se orienta a observar que esta práctica no sólo se debe al consumismo, desde la perspectiva micro social se encuentran las nuevas prácticas sociales como la contribución familiar, las fiestas regionales e incluso los roles sociales de constituirse en ejemplo para las demás personas.

Albarrán y Manero recopilan entrevistas realizadas a migrantes mexicanos, donde las respuestas están enfocadas a la dimensión simbólica como elementos que nutren a la institucionalización de la migración con base en la perspectiva micro social. Los principales resultados de esta perspectiva y de acuerdo a las entrevistas fueron: a) emigración con base religiosa, personas que emigran y regresan a su país natal con el objetivo de financiar un evento religioso o de costumbre regional; b) el valor afectivo que tiene el ganar dólares para sus familiares; c) llegar a un país con la etiqueta de ilegal o trabajo de menor valor; d) triunfar en Estados Unidos para obtener un estatus en la comunidad; e) ser ejemplo de trabajo diario y rutinario e influir en familiares para que la práctica migratoria se siga realizando.

No obstante, para otros autores, (Casillas, 2012) el factor económico es determinante para que tenga lugar la migración de centroamericanos, el fenómeno tiene diversos resultados, uno de ellos, de amplio interés para la tesis que se presenta, es el perfil laboral con el que llegan y las necesidades materiales de reconvertirse en cuanto a sus capacidades y habilidades, para poder insertarse en los mercados laborales, cuyos estándares y regulaciones muestran fuertes diferencias en la práctica.

Otra problemática es la relativa al riesgo de sufrir algún acto de violencia; estas incidencias quedan registradas como detenciones, deportaciones, accidentes o muertes que registra el INM (Instituto Nacional de Migración), a su vez sirven como indicadores que muestran datos cuantificables estadísticamente para emitir reportes de cifras reales.

Un último aspecto que interesa resaltar, es la propuesta de mirar a la migración/inmigración indocumentada bajo la metáfora de la válvula de escape (Román, 2008), para explicar la tendencia creciente de los pobladores centroamericanos a salir de su país para salir del desempleo y la pobreza. Las cifras hablan por sí solas: de acuerdo a las tendencias migratorias, en 2005 México se colocó como el primer país en América Latina con emigrantes en Estados Unidos con alrededor de 9.3 millones. Y aunque la expectativa es encontrar un mejor nivel de vida en los Estados Unidos, existen otros motivos para emigrar, como la reunión familiar, seguir estudiando y salir fuera de la violencia que atraviesa el país; situación que se ilustra con el hecho de que cerca del 30% de mexicanos con doctorado radican en Estados Unidos y las remesas migratorias representan el 3% del Producto Interno Bruto.

Precarización, desafiliación, exclusión

En otro ámbito de la teorización de los fenómenos migratorios, no puede soslayarse la incorporación de conceptos provenientes de la teoría social que enriquecen el análisis de las condiciones de inserción de los migrantes/inmigrantes indocumentados, nos referimos a conceptos de precarización, desafiliación y exclusión: Con ellos se abordan realidades laborales y de la cotidianidad de las personas que han dejado su territorio para iniciar la incorporación a entornos geográficos y sociales diferentes al que conocen.

Las premisas desarrolladas dentro del campo de la teoría social por diversos autores (Sassen, 1996; Boltansky y Chiapello, 2002; Villafuerte, 2004; Castel, 2010; Mazurek, 2010; Arango, 2013), permiten analizar la situación integral de cualquier persona, y en el tema que nos ocupa, la condición de los migrantes centroamericanos indocumentados arraigados en comunidades rurales, pueden investigarse a partir de categorías centrales como son la precarización, la desafiliación y la exclusión; son conceptos que nos permiten comprender las formas de vida de los inmigrantes, tanto en los aspectos relativos a su inserción laboral como en su vida diaria, estableciendo relaciones interpersonales y

familiares en un entorno en el que deben adaptarse a los usos y costumbres de la comunidad.

No significa que sean las únicas categorías relacionadas con esta problemática, pero las consideramos fuertemente representativas. Por supuesto, no se hace referencia a ellas a manera de definición y aplicación mecánica del concepto, se retoman dependiendo del contexto en que son utilizadas para comprender y explicar determinados fenómenos sociales. Por tanto, el análisis de la dinámica migratoria, las causas del desplazamiento de miles de centroamericanos y sus nuevas condiciones laborales cuando arriban a otros países, se caracterizan por la precarización, la tendencia a la desafiliación de estos grupos y la exclusión social.

Coincidimos con lo señalado por diversos autores (De la Garza, 2007; Méda, 2007; Castel, 2010; Reygadas, 2011) en el sentido de que la falta de trabajo, el desempleo, el subempleo y la ausencia de seguridad social, son aspectos centrales de la crisis social, tanto en los países expulsores como en los receptores o de destino. Los principales países centroamericanos que día a día experimentan la salida de sus connacionales en busca del sueño americano son Guatemala, El Salvador, Honduras y Nicaragua. En este contexto, las condiciones económicas de pobreza, falta de oportunidades, la poca o nula generación de empleos y la mala remuneración de los mismos, hace que las personas se vean obligadas a buscar alternativas para mejorar su calidad de vida. La única opción en puerta es la migración ilegal.

Lo lamentable de la situación es que los migrantes indocumentados las más de las veces no hacen más que “saltar de la sartén al fuego”, ya que regularmente no logran llegar a los Estados Unidos, regresan a sus países en condiciones todavía más difíciles que cuando se fueron; o bien se instalan en localidades mexicanas y deben emplearse en empleos igual o más precarios que los que tenían inicialmente; sus condiciones de vida (vivienda, educación, recreación) se mantienen por debajo de la línea de la pobreza.

La importancia atribuida a las migraciones internacionales no está solamente en la cantidad de gente desplazada sino en las condiciones humanas y laborales que viven en sus países de

origen. Es relevante el análisis de los sistemas productores de crisis económicas que inciden en la esfera laboral de millones de trabajadores en el mundo, creando condiciones laborales que van desde la precarización, pasando por las actividades de la subcontratación, el subempleo e, incluso, el desempleo.

Esta situación orienta el análisis teórico sobre el surgimiento de un nuevo modelo en el terreno laboral, por la incertidumbre del trabajo y sus efectos en las actividades integrales del sujeto, sea como parte sustantiva de la actividad vital, sea como parte de la valoración social del individuo, con clara repercusión en el orden social, ya sea desde el plano político, económico, cultural o laboral; en este mismo sentido, Dominique Méda (2007) afirma que el trabajo es el fundamento del orden social y que no sólo nos permite tener un ingreso para satisfacer las necesidades básicas de subsistencia, también cumple funciones que modelan la vida de un individuo y de toda una comunidad a través de la construcción de identidades laborales e impone estructuras temporales de vida. La precarización laboral es un fenómeno creciente en todo el mundo, tanto en el ámbito privado como en el público.

La desindustrialización, las transformaciones profundas del mercado y organización del trabajo en el sentido de condiciones poco favorables para el trabajador, son causas de la precarización, cuyas manifestaciones más lacerantes y ostensibles son la disminución salarial y bajas remuneraciones, empleos inestables y temporales, discontinuos, y sobre todo una gran desprotección por parte del Estado.

La precarización del trabajo consiste en el deterioro progresivo de la relación: trabajo-buenos salarios-prestaciones sociales, se manifiesta en la desocupación masiva, la desaparición de los contratos escritos y la proliferación de todo tipo de variantes (verbales, temporales, por hora, honorarios, pasantías), así como el desarrollo de situaciones de trabajo no reconocido, que no suma para la antigüedad laboral, significando en los hechos la negación misma del trabajo (Castel, 2010; Boltanski y Chiapello, 2002). De esta manera, en el caso de los inmigrantes indocumentados, el trabajo precario se constituye en prácticamente su única opción, a lo que debe sumarse la exclusión social en virtud de su permanencia ilegal en el país, situación que lo coloca en un plano

cotidiano de incertidumbre ante la perspectiva de ser expulsados por las autoridades migratorias.

Las condiciones de precariedad influyen en la perspectiva de vida de los individuos, entre cuyas consecuencias se encuentra la desafiliación, concepto entendido como la *“ruptura de un compromiso social, la desconexión respecto de las regulaciones a través de las cuales la vida social se reproduce y se renueva”* (Castel, 2010); la desafiliación da cuenta de la falta de pertenencia e identidad de un individuo o grupo social, en su interacción diaria, con las personas de la comunidad en la que se encuentran establecidos y en relación con la protección del Estado.

Los migrantes centroamericanos al no contar con documentos legales que acrediten su estancia de forma regular, pueden ser vistos en el imaginario colectivo, e incluso por el Estado, como personas de segunda, son desafiados sociales, no existen para fines de la estadística nacional, sus hijos no pueden ser registrados oficialmente en las escuelas; situación condicionante para colocarse en algún empleo estable y seguro, razón por la cual aceptan cualquier oportunidad laboral teniendo que sujetarse a condiciones de precariedad en el empleo.

Se enfrentan y deben soportar todo tipo de injusticias laborales, pero más aún, incluso en la comunidad se ven obligados a tolerar cualquier cantidad de abusos con tal de ser aceptados y no denunciados, ya que únicamente

...los individuos y los grupos inscriptos en las redes productoras de la riqueza y el reconocimiento social están ‘integrados’, estarían ‘excluidos’ o desafiados aquellos que no participen de ninguna manera en esos intercambios regulados (Castel, 2010:245).

El fenómeno de la desafiliación puede recrudecerse al punto de convertirse en exclusión social. El mismo Castel (2010:259) señala que los individuos excluidos son *“aquellos que se encuentran ubicados fuera de los círculos vitales de los intercambios sociales”*. Si partimos del supuesto de lo que implica y representa para los inmigrantes centroamericanos indocumentados el tema de la migración hacia los Estados Unidos, se observa que estas personas viven en un estado de exclusión constante o en sus

límites, pues el Estado no las considera en sus decisiones ni hace real la defensa de sus derechos, no pueden conseguir empleos seguros y permanentes, si los consiguen es en condiciones de alta precariedad, soportando altos niveles de explotación, bajos salarios y jornadas de trabajo no reguladas. Se incluye la posibilidad de que la comunidad en la que se han instalado no los acepte ni los apoye generando un vacío existencial y una ausencia de círculos de contención y apoyo social para enfrentar los embates de la vida cotidiana. Esta situación hace que los migrantes se encuentran literalmente aislados con serias repercusiones y alteraciones en la vida cotidiana de las comunidades donde se asientan.

Desde nuestra perspectiva, la condición laboral es el soporte de la identidad y la autoestima de la población trabajadora en general, es innegable la importancia del trabajo en la identidad de las personas y en la vida cotidiana, el trabajo es más que una fuente de ingresos, para el sujeto es condición de una vida normal, fuente principal de ingresos y de sentimientos para su integración social (Méda, 2007). El trabajo no debe verse solamente como una actividad que produce bienes y servicios y a partir de ello se obtiene un ingreso económico, constituye todo un sistema de vida que integra relaciones de producción, formas de inserción comunitaria y mecanismos de incorporación a una determinada forma de vida. No es de extrañar que en el caso de los inmigrantes centroamericanos dicha posición laboral además de determinar sus condiciones materiales de vida también tenga impacto en su autopercepción, y, consecuentemente, en la manera en que percibe su entorno y se relaciona con las personas que los rodean.

Los flujos migratorios

El paso de migrantes centroamericanos que cruzan por territorio mexicano hacia Estados Unidos y Canadá, se ha convertido en un paso de alto riesgo (Maldonado, 2012, 14 de febrero; Notimex, 2013, 5 de marzo), una parte no logra el objetivo de cruzar la frontera y se queda a laborar en el país (Agencia EFE, 2014, 10 de febrero; Valenzuela, 2003; Baltar, Marroni y Villafuerte, 2013). Honduras es el segundo país, después de México, que tiene más

migrantes en los Estados Unidos; de ahí que para el fenómeno migratorio de los hondureños sea multicausal y sumamente complejo:

El emigrar para los hondureños no es un acto individual en busca de suerte, dinero y el american way of life, sino una acción forzada para tratar de subsistir o escapar de una realidad económica, social y política cada vez más frustrante. Así, puede concebirse como una estrategia de sobrevivencia e inversión a corto, mediano plazo, fortalecida por el deseo de querer cambiar una constante y complicada situación (López, 2012:2).

Para 2006, de un total de 179,000 inmigrantes centroamericanos, 58,000 son hondureños, representando el 31.7% del total (Fuentes y Ortiz, 2012).

Estos migrantes usualmente viajan en el tren de carga, "*la bestia*" en el lenguaje coloquial, debido a las condiciones económicas con las que cuentan y a su situación migratoria, es el único medio de transporte que les permite trasladarse desde la frontera sur hasta la frontera con Estados Unidos, sufriendo las calamidades que conlleva un viaje de estas dimensiones, el esfuerzo físico y emocional es exhaustivo, viéndose obligados a tener que pedir apoyo en las comunidades donde hay estaciones del ferrocarril. Esta forma de atravesar el territorio nacional provoca múltiples situaciones de violencia e inseguridad, vulnerando los derechos humanos de los migrantes hondureños.

En el caso de Querétaro, se tienen registros de detenciones y deportaciones (INM, 2014; Maldonado, 2012, 14 de febrero), secuestros (Notimex, 2013, 5 de marzo), agresiones de género y contra menores de edad (Ramón, 2011) y todo tipo de agresiones (Diario de Querétaro, 2013, 26 de octubre). A pesar de las dificultades y el alto riesgo para los migrantes, se viene observando una nueva tendencia, señalada por Mohar Betancourt (Agencia EFE, 2014, 10 de febrero), los centroamericanos, principalmente hondureños y salvadoreños, buscan quedarse en ciudades del centro como Guadalajara, Aguascalientes y Querétaro. En el caso de Querétaro existen múltiples denuncias de discriminación contra

el migrante centroamericano (Medina, 2014), pero aun así es un estado considerado como pacífico y viable para establecerse sin mayores riesgos.

En Honduras las tendencias migratorias se modificaron en las últimas tres décadas. En 1990 la mayor emigración de hondureños fue hacia Nicaragua, con un 40.5%, y hacia El Salvador, con 37% respecto al total de emigrantes en la subregión. Para el año 2000 la cantidad de emigrantes hondureños a Estados Unidos ascendió a 250,000, representando el 80% del total de los emigrantes; las tasas de crecimiento de las corrientes migratorias a los Estados Unidos, muestran que Honduras tiene una tasa por encima de la media, así, en 1990, la tasa promedio de América central fue de 79.3% y Honduras estuvo en el 107.7%, en 2000, 60.8% en América Central y Honduras mostró un mayor dinamismo: 86.6% (Pellegrino y Martínez, 2001). Un factor explicativo del éxodo hondureño fue la crisis de 2009 que golpeó fuertemente a la economía hondureña, el PIB cayó a -1.9%, mientras que al considerar la relación por habitante, se registró una caída más pronunciada (-3.8%), la Inversión Extranjera Directa (IED) cayó 43.6% y las exportaciones lo hicieron en un 21% (Casillas, 2012). Aunado a lo anterior, en ese mismo año se desató la crisis política alrededor del Presidente Manuel Zelaya; ambas situaciones condujeron a un incremento en el éxodo de la población en busca de mejores condiciones de vida, Querétaro se convirtió en un lugar de asentamiento.

En una encuesta aplicada por Vladimir López a migrantes hondureños (2012:21) se señalan como problemas principales que aquejan a su país a la inseguridad y delincuencia (19.7%), el desempleo (18.7%), la ingobernabilidad (15.4%) y los bajos salarios (13.6%); mientras que, al ser cuestionados sobre las motivaciones para salir del país, la encuesta reporta como causa principal a los bajos salarios (20.8%), la pobreza (20.6%) y el desempleo (14.2%).

Para el caso de El Salvador la situación fue todavía más severa, en 2009 el PIB registró un decremento del 3.5%, mientras que el PIB por habitante el descenso fue del 4%; la Inversión Extranjera Directa (IED) se desplomó en un 71.4% y las exportaciones lo hicieron en un 16.26%. Por su parte, Guatemala

fue el país menos afectado ya que en el mismo 2009 el PIB alcanzó un 0.5% y el PIB por habitante registró una caída del 2%; en el caso de las exportaciones, la caída fue del orden del 6.5%.

Inmigrantes/ Indocumentados queretanos

México, por su ubicación geográfica, es considerado un país de origen, tránsito, destino y retorno de migrantes. En los últimos años, el movimiento migratorio de mexicanos hacia Estados Unidos se ha intensificado. Datos del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2012), revelan que más de 300,000 mexicanos y mexicanas emigran con la intención de permanecer en los Estados Unidos, donde ya residen alrededor de 11.9 millones de personas nacidas en México. El estado de Querétaro, replica la condición nacional, al ser un territorio de alta migración, de acuerdo a los datos de CONAPO (2011), es también zona de tránsito, destino y retorno, como lo hemos ido observando en los últimos años.

Aparentemente, Querétaro no es una entidad que expulse ni reciba población migrante; la realidad indica otra cosa, pues está considerado con alto grado de intensidad migratoria, el 3.28% de las viviendas tienen emigrantes en EU y reciben remesas (CONAPO, 2011). Regularmente, cuando se hablaba de estos temas, la referencia era hacia algún familiar, amigo, conocido o paisano que había emigrado a Estados Unidos debido a la falta de trabajo o la necesidad de obtener un mejor ingreso.

Sin embargo, en los últimos 10 años, el tema de la migración ya tiene otra connotación, no están involucrados solamente quienes se van a EU, se incluye a los migrantes indocumentados, pues ya es común verlos en los cruceros de las principales avenidas de la capital, son personas con características físicas muy similares a nosotros, a quienes pertenecemos a este estado y a este país, cuya única diferencia está en el acento y los modismos empleados (CONAPRED, 2011); son personas sin documentos que los acrediten legalmente en México para poderse mover con seguridad a los distintos puntos de la frontera norte, se ven obligados a viajar en “la bestia”.

El problema mayor para estas personas es su total desconocimiento de un territorio con más de 2,000 kilómetros de travesía; en una encuesta aplicada a los indocumentados hondureños por Vladimir López (2013), muestra que 77.8% manifiesta que antes de salir de su país, desconocía totalmente los riesgos a los que se exponía, 59.7% menciona como medio de transporte el tren, 20.8% sufrió algún accidente o se enfermó, mientras que 9.5% expresó que el accidente lo sufrieron en su paso por Querétaro.

A manera de ejemplo podemos señalar el caso del Municipio de El Marqués, la red ferroviaria registra una alta actividad, las rutas principales son: México-Querétaro-Monterrey y México-Querétaro-Irapuato-Laredo, pasando por la cabecera municipal, La Cañada, donde se ubica una estación ferroviaria provisional y algunas subestaciones en las comunidades de Amazcala, Agua Azul, Chichimequillas, La Griega y Saldarriaga.

La presencia de los inmigrantes provenientes de Honduras, Guatemala y El Salvador está provocando cambios en la configuración de nuevas formas de trabajo dentro del territorio en estudio; el trabajo del inmigrante indocumentado contribuye a la profundización del trabajo precario y al establecimiento de formas de vida cotidiana atravesada por la necesidad de acoplarse a los códigos culturales de la comunidad, pero también ellos inciden en el proceso de cambio cultural, el lenguaje, costumbres, la alimentación y tradiciones traídas de sus países poco a poco se conocen en las comunidades quienes van retomando algunos de los símbolos culturales para integrarlos a sus formas de vida diaria.

Estas abigarradas formas de inserción laboral y cultural a entornos extraños, nos llevan a establecer cuatro consideraciones generales que nos parecen importantes de reflexionar, con el propósito de profundizar en el conocimiento de los impactos que la inmigración indocumentada tiene sobre el trabajo y la vida cotidiana en comunidades rurales en proceso de integración marginal a las grandes zonas urbanas.

La primera consideración tiene que ver con el tipo de trabajo que encontraron y que realizan los centroamericanos indocumentados radicados en las comunidades de Coyotillos y Agua Azul; es un tipo de trabajo que cumple cabalmente con las

características del trabajo precario como son: la carencia de una estabilidad en el empleo, la desprotección y el incumplimiento en los derechos laborales, así como deficiencias en la seguridad social y las prestaciones asociadas al trabajo, y sobre todo los bajos salarios (Reygadas 2011:33). Por lo que estas oportunidades laborales son y seguirán siendo desarrolladas bajo situaciones de trabajo no reconocido, que no suma para la antigüedad laboral, significando en los hechos la negación misma del trabajo.

La evidencia empírica muestra que las condiciones de vida de los indocumentados que se quedan a vivir en otros territorios no mejoran en el aspecto material, no logran formar un patrimonio, viven en las casas de los padres de sus parejas o alquilan cuartos para vivir, su ingreso semanal es reducido y solamente resuelven parte de sus necesidades vitales.

Una segunda consideración que nos parece todavía más grave y preocupante es el proceso de desafiliación, condición que los obliga a vivir en los márgenes geográficos y sociales, producto de la falta de documentos que acreditan su estancia legal en el país, viven en constante zozobra y evitan los lugares y actividades en los que pueden ser descubiertos por las autoridades migratorias, se confunden y mimetizan a tal grado que no son tomados en cuenta al interior de la comunidad. Lo anterior nos obliga a señalar que para que puedan desaparecer este tipo de problemáticas, el Estado debe cambiar su forma de actuar y no ver al inmigrante indocumentado como un potencial peligro; debe aplicar la ley, la justicia y aplicar las recomendaciones que en materia de derechos humanos han vertido los organismos internacionales y las asociaciones nacionales que defienden los derechos de los migrantes/ inmigrantes indocumentados (Alvarado, 2006; Medina, 2014, 22 de septiembre).

El Estado Mexicano está obligado, legal y moralmente, a evitar los procesos de desafiliación de la población asentada en territorio nacional independientemente de su condición migratoria. Los inmigrantes indocumentados son personas llevan años radicando en Coyotillos y Agua Azul, y no reciben ningún tipo de orientación para modificar su régimen legal. En la medida que ellos cuenten con documentos que los acrediten como residentes permanentes o ciudadanos podrán exigir y demandar los derechos

en cuanto a su persona y los laborales a los que tienen derecho, aunado a dejar de ser candidatos propicios para padecer las desafortunadas y graves consecuencias de quienes se encuentran en cualquiera de las tres problemáticas señaladas: precariedad, desafiliación y exclusión social.

La tercera consideración gira en torno a la exclusión social que afecta y repercute en la forma en la que son vistas estas personas por parte de los pobladores de las comunidades estudiadas y por las autoridades migratorias; más allá de haber ayudado a los inmigrantes que se encuentran radicando desde hace varios años en sus comunidades, hoy en día no han podido obtener el total reconocimiento de los derechos en cuanto a su persona y por consiguiente los laborales que deberían de tener en el lugar donde trabajan, por el hecho de que no cuentan con los documentos que acreditan su estancia legal en el país, lo que ha repercutido negativamente para todos ellos dando paso a un proceso de desafiliación que como señala Castel (2010:245), pueden ser vistos en el imaginario colectivo, e incluso por el Estado, como personas de segunda; lo que repercute y condiciona para ellos esta situación de no poderse colocar en ningún empleo estable y seguro.

La cuarta consideración apunta hacia las obligaciones del Estado mexicano para asegurar el respeto y las garantías individuales a toda persona que se encuentre en territorio nacional, independientemente de su situación migratoria, garantizando la seguridad y los derechos tanto de su persona como los laborales, el respeto a la dignidad humana de los trabajadores mediante la reivindicación de aquellos derechos que les han sido arrebatados o violentados por su situación migratoria, con la finalidad de que no se diluya y empobrezca la vida productiva de los trabajadores.

A manera de epílogo

Se debe reflexionar sobre la situación laboral y su arraigo a nuevas formas de vida en la que se hallan inmigrantes/indocumentados, hacer conciencia y crear una cultura en favor del respeto de esos derechos fundamentales que se les vienen negando.

La presente perspectiva para el análisis de la migración constituye un valor agregado para la teoría social en la medida en que abre nuevas perspectivas de análisis para la construcción de estrategias de intervención que contribuyan a resolver parte de los grandes problemas estatales y mejorar la calidad de vida de los habitantes, sin importar su condición migratoria; estamos convencidos que la generación de conocimiento a partir de datos originales sobre la región y el trabajo permitirá continuar con la discusión alrededor de esta temática y avanzar en el proceso de articulación de la conformación de redes académicas cuyo eje analítico sean los estudios del trabajo, los procesos culturales y las reconfiguraciones territoriales; así como la consolidación de un marco crítico que aporte una perspectiva de análisis en torno a las políticas públicas, el acceso al trabajo y la reorganización territorial bajo criterios de sustentabilidad y la integración de un modelo autosostenible de las zonas rurales en proceso de convertirse en colonias marginales de las zonas metropolitanas del país.

Un buen paso sería la construcción de instancias sociales, integrada por miembros e instituciones provenientes de la sociedad civil que coordinen vínculos y apoyos efectivos para atender las necesidades de los inmigrantes y transmigrantes, que ofrezca un marco legal, político, administrativo para proponer mecanismos, estrategias y acciones concretas para visibilizar a los inmigrantes indocumentados y abrir nuevas formas de convivencia social.

Referencias bibliográficas

- Agencia EFE (2014, 10 de febrero), Los centroamericanos que intentan emigrar a Estados Unidos han comenzado a quedarse en México. Página electrónica: <http://www.noticiasdequeretaro.com.mx/informacion/noticias/22/61/internacional/2014/02/10/64625/migrantes-centroamericanos-se-estan-quedando-en-mexico-afirman.aspx>. Consultado el 23 de febrero de 2014.
- Aguayo, S. (1985), El éxodo centroamericano consecuencias de un conflicto. México, Secretaría de Educación Pública.

- Albarrán, M. y Manero, R. (2010), La migración: una institución. Revista Enseñanza e Investigación en Psicología, vol. 15, núm. 1, pp. 159-181.
- Alvarado, P. (2006), La migración centroamericana indocumentada en su paso hacia Estados Unidos: El papel de la Iglesia Católica y la política de regulación migratoria en México. (Tesis de licenciatura) Universidad de Monterrey. Recuperado de: <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/ilassa/2007/alvarado.o.pdf>.
- Arango, J. (2013), La explicación teórica de las migraciones: luz y sombra. Revista Migración y Desarrollo, núm. 1, pp. 1-30. México.
- Ariza, M. y Portes, A. (2010), El país transnacional. Migración mexicana y cambio social a través de la frontera. México: IIS-UNAM, INM, Miguel Ángel Porrúa.
- Baltar, E.; Marroni, M. y Villafuerte, D. (2013), Viejas y nuevas migraciones forzadas en el sur de México, Centroamérica y el Caribe: México: SITEA.
- Boltansky, L.; Chiapello, È. (2002), El nuevo espíritu del capitalismo. Madrid: Akal.
- Boullosa, C. y Wallace, M. (2015), Narco Historia. Cómo Estados Unidos y México crearon la guerra contra las drogas. México: Taurus.
- Caicedo, M. (2010), Migración, trabajo y desigualdad. Los inmigrantes latinoamericanos y caribeños en Estados Unidos. México: El Colegio de México.
- Casillas, R. (2012), Construcción del dato oficial y realidad institucional: disminución del flujo indocumentado en los registros del INM. Revista Migración y Desarrollo, vol. 10, núm. 19, pp. 33-60.
- Castel, R. (2010), El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo. Argentina: FCE.
- Chenut, Ph. y Ocampo, M. (2014), Reasentamiento tras el desplazamiento forzado: dos comunidades étnicas de

- Colombia. Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, año 35, núm. 76, p. 105-137. México: UAM-I.
- CONAPO (2011), La población de México en el nuevo siglo. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/La_poblacion_de_Mexico_en_el_nuevo_siglo.
- CONAPO (2012), Índices de Intensidad Migratoria México – Estados Unidos 2010. México. http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/intensidad_migratoria/pdf/Migracion_Mex_EU.pdf.
- CONAPRED (2011), Castigarán en Querétaro a falsos migrantes limosneros. Recuperado de: http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=registro_encontrado&tipo=2&id=1456.
- De la Garza, E. (2007), La evolución reciente de los significados del trabajo en los enfoques contemporáneos. Revista de Trabajo, nueva época, año 3, núm. 4, p. 37-52. Argentina.
- Diario de Querétaro (2013, 26 de octubre), Comando armado asesina a migrante. Diario de Querétaro. Página electrónica: <http://www.oem.com.mx/diariodequeretaro/notas/n3135529.htm>. Consultado el 08 de enero de 2014.
- Fuentes, G.; Ortiz, L. (2012), El migrante centroamericano de paso por México, una revisión a su condición social desde la perspectiva de los derechos humanos. Convergencia, Revista de Ciencias Sociales, vol. 19, núm. 58, pp. 157-182. México: UAEM.
- Heller, A. (1977), Sociología de la vida cotidiana. España: Península
- Herrera, F. (2012), Los migrantes mexicanos en la crisis. En Enrique de la Garza (coord.) La situación del trabajo en México, 2012. El Trabajo en la crisis. México-UAM-I, Plaza y Valdés.
- Instituto Nacional de Migración (2014), Estadísticas migratorias, Coordinación de Planificación e Investigación. México.
- Lamy, B. (2013), Impactos socioculturales de la migración. México: Universidad de Guanajuato-Miguel Ángel Porrúa.

- Lindon, A. (2002), Trabajo, espacios de vida y cotidianidad. La periferia oriental de la Ciudad de México. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, vol. VI, núm. 119 (56). Universidad de Barcelona.
- López, V. (2012), Sueños e insomnios de los migrantes hondureños en tránsito por México hacia Estados Unidos. Página electrónica: www.perspectivassociales.uanl.mx/index.php/pers/article/download/.
- López, V (2013), Desarrollo, migración y seguridad: El caso de la migración hondureña hacia Estados Unidos. Revista Migración y Desarrollo, vol. 12, núm. 21, pp. 65-105. México.
- Maldonado, F. (2012, 14 de febrero), Redada de migrantes. Diario de Querétaro. México. Página electrónica: <http://www.oem.com.mx/diariodequeretaro/notas/n2427157.htm>. Consultado el 10 de enero de 2014.
- Mazurek, H. (2010), Migraciones y dinámicas territoriales. En Las migraciones contemporáneas. Contribución al debate. (pp. 11-34) Recuperado de: <http://migrantologos.mx/textosmateriales/Migraciones%20contemporaneas.pdf>.
- Méda, D. (2007), ¿Qué sabemos sobre el trabajo? Revista de Trabajo, nueva época, año 3, núm. 4, p. 17-32. Argentina.
- Medina, G. (2014, 22 de septiembre), Crean Centro de Apoyo Marista al Migrante. Tribuna de Querétaro, núm. 1720. Página electrónica <http://www.tribunadequeretaro.com/index.php/informacion/4347>. Consultada el 18 de diciembre de 2014.
- Miguélez, T. y Torns, T. (1998), Introducción al análisis del trabajo y de la vida cotidiana. Papers núm. 55, p. 9-25. Universidad de Barcelona.
- Notimex (2013, 5 de marzo), Denuncian el secuestro de 8 migrantes en Querétaro. Página electrónica: <http://noticias.univision.com/article/1457590/2013-03-05/mexico/noticias/denuncian-secuestro-de-ocho-migrantes-en-queretaro>.

- Osorio, F. (2014), Más allá de las migraciones internas. Destierro y despojo en la guerra. Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, año 35, núm. 76, p. 19-51. México: UAM-I.
- Pellegrino, A.; Martínez, J. (2001), Una aproximación al diseño de políticas sobre la migración internacional calificada en América Latina, Santiago de Chile, Serie Población y Desarrollo, No. 23, CELADE-FNUAP, CEPAL, diciembre de 2001. 60 páginas.
- Ramón R. (2011, 20 de octubre), Hallan en Querétaro al bebé de la hondureña asesinada hace una semana en el Edomex. Periódico La Jornada. Página electrónica: <http://www.jornada.unam.mx/2011/10/20/estados/036n1est>. Consultado el 08 de enero de 2014.
- Reygadas, L. (2011), Introducción: trabajos atípicos, trabajos precarios. En Pacheco, Edith; De la Garza, Enrique y Reygadas, Luis, Trabajos atípicos y precarización del empleo. México: El Colegio de México.
- Riba, N. (2004), Una invitación a la sociología de las migraciones. España: Bellaterra.
- Román, L. (2008), Migración en México: tendencias y consecuencias. Seminario Migración y políticas sociales en América Central y México. San José, Costa Rica.
- Sassen, S. (1996), New employment regimes in cities: the impacts on immigrant workers. New community 22(4).
- Valenzuela, J. (2003), Por las fronteras del norte. Una aproximación cultural a la frontera México-Estados Unidos. México: CONACULTA, FCE.
- Varela, B. (2014), Los desplazamientos forzados y la desterritorialización como experiencia traumática personal y transgeneracional. Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, año 35, núm. 76, p. 83-104. México: UAM-I.
- Velasco, L. (coord.) (2008), Migración, fronteras e identidades étnicas transnacionales. México: El Colegio de la Frontera Norte-Miguel Ángel Porrúa.

Villafuerte, D. (2004), La frontera sur de México: Del TLC México–Centroamérica al Plan Puebla–Panamá. México: Plaza y Valdés.

Villafuerte, D. y García, M. (2008), Migraciones en el sur de México y Centroamérica. México: UNICAH, Miguel Ángel Porrúa.

TERCERA PARTE
EDUCACIÓN Y VIDA COTIDIANA

¿Por qué abordar la relación entre educación y *vida cotidiana*? Las razones pueden ser tan variadas en nuestra mente, como las figuras de un calidoscopio. Asumimos que observar y detenerse en el detalle de lo pequeño, del acto o del gesto no es un acto anodino de nuestra humanidad sino que también descubre el incansable proceso de tejer y destejer la realidad.

Es lugar común aceptar que hay dos grandes vertientes en el estudio de las relaciones sociales; la perspectiva de lo macro, construida sobre censos, números, documentos oficiales, fechas, verdades oficiales, tendencias regionales e internacionales, entre otras más. La perspectiva de lo micro, en cambio, tiene su campo en la trivialidad del día a día, en las micro-acciones sociales conscientes, e inconscientes en su mayoría, que fluyen sin detenerse.

En esta dicotomía, los Cuerpos Académicos *Modernidad, Desarrollo y Región y Trabajo, Cultura y Región* se propusieron buscar un espacio de encuentro para abordar la vida cotidiana, como categoría analítica, en distintos campos, en este caso, el de la educación entendida más allá de una función social específica. La educación como sabia nutriente que mantiene vivo algo mayor. La educación como un espacio *continuus*, único, en el que los individuos nos fraguamos para adherirnos al contexto social en el que nacemos.

En tal marco, el trabajo presentado por Edita Solís y Mariel Gudiño aborda, desde el método etnográfico de la educación, la formación de sociólogos(as) en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro, con el objetivo de comprender e interpretar el sentido que los propios estudiantes y profesores(as) construyen en la vida diaria, dentro de sus aulas, sobre el ser y hacer del sociólogo.

En el contexto formal de un plan de estudios, el ejercicio procura poner en observación la cultura y el medio propio para no dar por sentado el discurso oficial de la formación. En tal sentido, se realizó el trabajo de observación durante un año, dos semestres consecutivos, 3ro, en el ciclo escolar junio-diciembre de 2014 y 8vo en el ciclo enero-julio de 2015. Las materias fueron consideradas en relación a puntos nodales de la Sociología: en 3ro, dos materias, Teoría Crítica y Teoría Comprensiva, en 8vo, último semestre de la licenciatura, los dos talleres de integración que lo conforman: Ejercicio Profesional y Taller de Investigación. La observación dentro del aula inició con el semestre y terminó con el mismo, lo que valida el estudio de la vida cotidiana.

De los resultados más interesantes en dicha investigación, se encuentran los derivados de lo que las autoras llaman “interacciones socioeducativas no previstas en el curriculum oficial/formal” tales como las formas de ser maestros(as) así como las formas de pensamiento sobre la sociología y lo sociológico que se manifiestan en los discursos, entendidos estos como diálogos y prácticas.

El trabajo de Anabel Ávila y Miriam Herrera, por su parte, aborda el conjunto de prácticas que se relacionan con el enfoque educativo por competencias y, de manera específica, el papel de las mismas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en relación global con la “calidad de la educación”. El ejercicio se realiza en dos espacios educativos de educación media superior (EMS), en la ciudad de Querétaro; uno es público y el otro privado, ambos en modalidad escolarizada. El fin último de las autoras trata de identificar la manifestación de una educación integral, tal y como lo señala el documento de Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) del 2008.

La metodología de trabajo es la observación participante del transcurrir diario de las clases. Las autoras seleccionan las competencias genéricas, del documento oficial de la RIEMS, que son factibles de ser observadas de manera directa a partir de las prácticas de las estudiantes, comparando las del bachillerato público con el privado. El estudio sobre la cotidianidad educativa de éste texto, muestra que hay una considerable distancia, incluso contradicciones, entre el discurso oficial y el plan de estudios

formal, con lo que sucede en las aulas. En lo referente a las TIC, develan un uso determinista contrario al espíritu constructivista del aprendizaje, sustento de la RIEMS, aumentando con ello la brecha digital entre los mismos estudiantes. El objetivo de la Reforma, en la puesta en marcha del plan de estudios de manera cotidiana, no alcanza a concretarse, por el contrario, lo observado parece indicar que abona más a la capacitación de trabajadores poco calificados, a decir de las autoras.

Ambos trabajos abordan e iluminan los intersticios más pequeños de la vida social humana dentro de sus instancias formales de educación: las aulas. A través de la observación densa y detallada de las microacciones cotidianas se visibiliza el proceso de construcción de sentidos específicos dentro del marco de objetivos institucionales. La relación entre las estructuras sociales y las acciones individuales en un microespacio hacen evidente el constante intercambio que construye las múltiples realidades sociales que conforman la perspectiva general del todo en un constante desafío entre lo cotidiano y el discurso oficial.

Finalmente, con el trabajo “Los jóvenes mexicanos y los espacios cotidianos para desarrollar la participación en la escuela”, de Laura María Ramírez Mejía, nos asomamos a la participación de los estudiantes en la vida cotidiana de la escuela. La autora reflexiona sobre la importancia que en los últimos años se le ha dado a la participación, al grado de incluirla dentro de la Ley General de Educación, mostrando que, pese a esta inclusión, la participación se ha quedado en la creación de infraestructura o en la organización de convivios, pero no ha permeado en la cotidianidad de la vida estudiantil en tanto que no se ha sido capaz de construir los espacios adecuados para la participación.

La participación ha sido pensada como una herramienta pedagógica que ayuda a mejorar la vida cotidiana de los individuos a través del fomento de la responsabilidad, la solidaridad y la toma de decisiones en áreas que impactan a los diversos colectivos. Sin embargo, pese a reconocerle múltiples bondades, en la práctica se asume que los jóvenes no tienen los elementos necesarios para participar y decidir. Este supuesto, contrastado con el trabajo de campo realizado por la autora en tres zonas distintas muestra que está equivocado. Las evidencias señalan que los jóvenes son

capaces no sólo de identificar las problemáticas que como estudiantes viven en la cotidianidad de la escuela, además de proponer con claridad vías para resolverlas. Sin embargo, no encuentran los canales adecuados, ya sean formales o informales, para canalizar sus propuestas. Las evidencias muestran que si se logran superar los límites puestos a la participación, los jóvenes pueden emprender acciones en beneficio de la comunidad y que a mayor participación, menores índices de violencia, lo que pone sobre la mesa la idea de que fomentar la participación de los jóvenes puede ayudar a resolver una serie de situaciones que se viven como problemas.

Los trabajos que integran el apartado de Educación y Vida Cotidiana permiten un acercamiento a diversas problemáticas que se viven en las aulas: la forma en cómo se construye sentido en relación con una profesión, la forma en que se usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación o la forma en que se participa o no en la vida cotidiana en espacios educativos. Estos son sólo algunas aristas de una realidad compleja que se transforma constantemente y que, por lo mismo, exige repensarla desde diversos enfoques.

CAPÍTULO 9

ETNOGRAFÍA DE LO COTIDIANO: LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA. ESTUDIO DE CASO EN LA FCPYS

María Edita Solís Hernández
Mariel Gudiño Rivas

Presentación

Abordar la formación de estudiantes de sociología, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la Universidad Autónoma de Querétaro, en adelante UAQ; parte de la pregunta: ¿cómo es el proceso formativo de estudiantes de sociología en la interacción con los/as maestros y programas de estudios, en relación a prácticas, actitudes y discursos, en la vinculación de contenidos teóricos, metodológicos y prácticos, que concretan su perfil profesional?

De acuerdo con las experiencias empíricas e informantes clave, cuando se estudia sociología en el plan de estudios 2004-2019 de la FCPyS, hay tres puntos de transición en el transcurso de la licenciatura. El primero de ellos es cuando se ingresa al área disciplinar, en este caso de la Sociología, ya que la estructura del plan de estudios que se aborda parte de un área interdisciplinar que cubre el primero y segundo semestres.

El segundo punto es durante el estudio del área profesionalizante; donde se abordan temáticas, problemas o procesos de interés social, que van del cuarto al séptimo semestre. En estos semestres los estudiantes especifican sus intereses y tienen la oportunidad de cursar la unidad de estudio correspondiente al semestre, realizar intercambios con otras áreas de estudio, con otras carreras afines y en otras universidades, con el seguimiento y apoyo del programa tutorial.

El tercer punto es el octavo semestre, el área integradora, en donde se pretende unir el pensamiento teórico-metodológico e instrumental, a través de dos grandes talleres: prácticas profesionales y taller de investigación.

La indagación realizada se enfoca en el contraste del primer y tercer punto del proceso formativo. El primero porque es el momento de transición del área interdisciplinar a las bases de estudio de la disciplina sociológica que, como ya se ha dicho, concentra su esencia teórica en el tercer semestre. En este momento se cursan cinco materias de las cuales tres son materias teóricas obligatorias: Sociología funcionalista y sistémica, Sociología crítica y, Sociología comprensiva; que en concreto refieren a los orígenes clásicos de la sociología.

En esas facetas de transición, pensadas técnicamente para la presente investigación del proceso formativo en sociología, encuentran los y las estudiantes una serie de dificultades para lograr una formación sólida. El resultado de ello proyecta concluirse en el área integradora del octavo semestre, (tercer punto) en donde varios(as) estudiantes y egresados(as) consultados, mencionan haber tenido problemas.

En el menor de los casos hay estudiantes que no liberan el ejercicio de las prácticas profesionales y en el caso del taller de investigación, se manifiestan limitantes teóricas-metodológicas por parte de los(as) estudiantes para construir un protocolo de investigación, criterio importante y común para aprobar el taller.

Desarrollo

Para aproximarse de manera formal a lo descrito anteriormente se proponen dos perspectivas teóricas complementarias. Una para entender el proceso formativo-educativo, otra para justificar la investigación, el objeto de estudio y la metodología de trabajo.

El punto de partida es la consideración del proceso formativo tanto de científicos (as) sociales, como una acción socioeducativa cuya intención es formar personas en una ciencia social que transmite y construye saberes teóricos, metodológicos e

instrumentales así como sentimientos e ideas sobre el mundo. También se considera que educar personas en una profesión de carácter científico, a diferencia de otras, implica que las y los educandos logren pensar el mundo en el que viven, infundir sensibilidad que oriente sus acciones hacia el bien común y que apliquen sus conocimientos para cuestionar, criticar e intervenir en el mismo; en suma, educar en y para el mundo a través de la socialización de las normas, valores y sentidos legítimos para convivir con las personas en el bien común.

La formación en una profesión se entiende, además, como un transcurso curricular que implica que maestros/as con estudiantes interactúen, sobre, con y, en las marcas de un campo disciplinar, en una relación de sujeto a sujeto (Freire, 2009) donde se aprende y se enseña pretendiendo problematizar la “realidad” y el “conocimiento”. En este lapso se van a reproducir, producir y resignificar conocimientos de la disciplina, una vez asimilados y utilizados para mirar la “realidad” y generar ideas, pensamientos y proyectos al respecto.

En el contexto expuesto sobre los supuestos de partida se comprende a la educación como un hecho social. Es el medio de socialización que transmite normas y valores para el equilibrio colectivo (consenso). En esta noción de la educación, se trata que, de generación en generación, se trasmitan conocimientos intelectuales, prácticas morales y actividades instrumentales, para el funcionamiento de una sociedad (Durkheim, 2012). Dicha transmisión obedece a la memoria histórica de la humanidad que permite su desarrollo (Salamon, 1980).

Cabe señalar que Bourdieu (2011) advirtió que en las sociedades, el sistema educativo produce la distribución del capital cultural, que cumple la función social de enseñar lo ya legitimado con el objeto de reproducir un orden social que está dado. Dicho orden, en la mayoría de las veces, genera, mantiene, reproduce, las desigualdades entre las y los estudiantes más allá de la escolarización, es decir, a la sociedad misma pero, se agrega, que sí y solo sí, no hay capacidad reflexiva sobre el propio proceso educativo.

El señalamiento de Bourdieu es una mirada crítica a consideraciones previas como la de Durkheim (2002) que en los

albores de las ciencias de la educación observó que la educación, en su función social, homogeniza a los individuos sobre la base de una cultura en común que a través de los sistemas educativos comunica un cúmulo social de conocimiento (Berger y Luckmann, 2008), con el fin de establecer ideas y sentimientos comunes, para la necesaria convivencia entre las/os individuos de una sociedad.

Berger y Luckmann (2008) enfatizan dos ideas/conceptos básicos para el presente trabajo: realidad y conocimiento. La realidad “como una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra volición”; y conocimiento “como la certidumbre de que los fenómenos son reales y que tienen ciertas características” (p.11). Ambos conceptos aluden a la relatividad de lo que definen, verbigracia; lo que es real para una persona no lo es para otra en sus tiempos y espacios particulares.

El conocimiento es relativo a cierto grupo de actores/actrices a otros u otras. Lo que conoce una persona que se dedica al comercio es distinto a lo que conoce una persona que se dedica a estudiar cualquier otra carrera. No se trata de mostrar la validez o no del conocimiento, sino el cómo ese conocimiento se desarrolla, se transmite y subsiste en situaciones sociales.

La sociología del conocimiento posibilita que el análisis de la realidad se delimite en los contextos específicos, encontrando las diferencias observables y lo que se establece como conocimiento de una sociedad a otra. La cualidad transcendental de la sociología del conocimiento es el análisis de la construcción social de la realidad, vestigio importante de la disciplina práctica de la sociología, que implica la teorización empírica en problemas concretos.

La perspectiva de la realidad de la vida cotidiana (Berger y Luckmann, 2008), comprende cómo se construye, se consensa, se significa, se institucionaliza lo oficial (objetivado) del proceso educativo en sociología con lo cotidiano dentro del aula, en donde se dan interacciones entre estudiantes-estudiantes- y entre maestros/as-estudiantes.

Por interacciones sociales se entienden las diversas formas de comunicación verbal y no verbal, que se dan en la vida diaria de forma constante, estructurando la acción de los individuos

(Giddens, 1998). Las interacciones cara a cara se entienden, de igual forma, como una categoría por sí misma, ya que las interacciones son sistemas autónomos, independientes de los individuos que las actualizan y que tienen como base ciertas normas que permiten la regularidad en las mismas (Goffman, 1991:72).

La noción de interacciones conversacionales permite comprender los actos que se integran en un intercambio de mensajes en un proceso cotidiano de interacción conversacional, es decir, son actos de comunicación.

En el marco de lo acotado, las interacciones sociales que se dan en el aula y que son objeto de este estudio, están orientadas en formas de vida, de pensar, es decir, se construyen a partir de un mundo intersubjetivo conectado a un mundo que se comparte con otras personas. No se aprenden aptitudes o formas de ser de la nada o por deseo propio, sino como producto de un proceso histórico-social que define la vida cotidiana y se mantiene a través de interacciones sociales, que reproducen y producen con base a los propios significados de las personas y significados con el mundo, compartiendo un sentido común de la realidad.

Cimiento conceptual de la etnografía educativa

La etnografía educativa se entiende, más allá de una técnica, como un método de investigación respaldado desde enfoques teóricos como: la fenomenología de Schütz; el interaccionismo simbólico de Goffman; el marxismo de Heller; la sociología comprensiva de Weber; la perspectiva antropológica de Geertz, entre otros enfoques que están emergiendo (Piña, 1997). Cualquiera de los enfoques de la investigación etnográfica posibilita crear un proceso de construcción teórica simultáneo a la investigación empírica (Rockwell, 1993).

Hay dos características que definen con particularidad la etnografía educativa; la estancia prolongada y la descripción densa. La primera consiste en que el o la investigador/a permanece por un periodo considerable en el espacio escolar de estudio sin

intervenir o alterar lo cotidiano. La segunda característica es la interpretación de significados que se construyen (Rueda, Delgado y Campos, 1991; Rockwell, 1993; González, 1996; Piña, 1997; Rueda, 2002; Pallma y Sinisi 2004; Martínez, 2012) a partir de las descripciones abundantes de la cotidianidad observada.

Es importante señalar que “describir” es un reflejo construido de la unidad de análisis como es -el aula-. Describir tiene el carácter de objetivo por la cercanía a la fuente del dato empírico. También, el acto de describir es subjetivo cuando se matiza por el “sentido común” tanto de quien observa como del grupo observado. Ineludiblemente la descripción es rebasada para la construcción del objeto cuya base es la evidencia empírica en el marco de un sentido teórico-conceptual (Rockwell, 1996).

Las posibilidades de la etnografía educativa se concretan cuando los/as investigadores/as se conocen a sí mismos en el trabajo de campo, pasan a ser los sujetos que comparten con “los otros” los mismos espacios cotidianos (Pallma y Sinisi, 2004). El investigador/a se sumerge en una constante reflexión, entre el ir y venir de ideas, datos y sentimientos al respecto bajo la consideración permanentemente de que la etnografía es una construcción teórico-metodológica del objeto de estudio (Pallma y Sinisi, 2004).

Método etnográfico y técnicas utilizadas

Como se ha mencionado, se privilegió la etnografía educativa, dadas las necesidades del objeto de estudio, materializado en un diario de campo como instrumento que permite registrar las observaciones in situ, así como aquellas reflexiones, ideas, sentimientos e interpretaciones que van surgiendo.

En dicho diario de campo se registraron observaciones del tercero y octavo semestre; la primera parte en un cuaderno para después transcribirlo y la segunda parte, se escribía al momento de las observaciones en una computadora lap top.

Para verificar, profundizar y evitar la sobre-interpretación se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes clave y

maestros(as) de los semestres y grupos observados. Esta forma de investigar posibilita obtener datos para comprender el fenómeno, rescatando aquellos aspectos que no son posibles de cuantificar como los sentimientos, afectos y emociones.

En suma, la etnografía educativa de este trabajo implicó la observación prolongada y descripción densa (Rueda, Delgado y Campos, 1991; Rockwell, 1993; González, 1996; Piña, 1997; Jackson, 2001; Rueda, 2002; Pallma y Sinisi 2004; Martínez, 2012) de las interacciones en el aula en materias teóricas del tercer semestre y del área integradora, prácticas profesionales y taller de investigación del octavo semestre, con el fin de captar la naturaleza de las realidades en las aulas de clase, centrándose en la descripción y a posteriori darle un tratamiento comprensivo-interpretativo (Weber, 2012; Martínez M., 2013), sobre la propia interpretación de las y los actores.

El trabajo etnográfico dentro del aula abarcó dos semestres consecutivos, tercero en el ciclo julio-diciembre de 2014, y octavo en el ciclo enero-junio de 2015. Las observaciones se iniciaron con el semestre y se terminaron con él¹ en asignaturas definidas como principales para la formación de sociólogo(as) así como fuera de éstas –pero al interior de la Facultad–, donde se llevaron a cabo dinámicas de interacciones en grupos, atraídos por sentimientos e intereses en común entre estudiantes y maestros/as. Se insiste que las observaciones no fueron casuales, la estancia fue prolongada en la cotidianidad del semestre completo y por ello su nivel de comprensión pretende ser profundo; es decir contrasta, deduce, interpreta, comprende, sobre lo observado desde el entendimiento de que la etnografía educativa “mantiene un proceso de construcción paulatina como metodología de campo” (Inclán, 1992, en Piña Osorio, 1997).

Resultados Parciales

¹ La investigadora por ocupaciones extras al trabajo de campo, no asistió a todas las sesiones. Sin embargo, se puede afirmar que asistió un 80% en ambos semestres.

El esbozo de los resultados de las observaciones prolongadas a dos grupos, tercero y octavo semestre de la licenciatura de Sociología entre los años 2014-2015 en las aulas ubicadas en las instalaciones de la FCPyS de la UAQ, muestran las particularidades del cambio que las interacciones socioeducativas tienen en cuanto a la relación, orientación y profundidad, al paso de los semestres.

En contraste con las relaciones más tradicionales, adjudicadas en general a los niveles educativos medio superior y básica, donde se acepta con naturalidad las relaciones asimétricas, verticales, entre profesor y estudiantes, lo primero que salta en las aulas universitarias de la formación de sociólogos(as) es la percepción de relaciones más horizontales que parecen crear climas de confianza manifiestos en mayor libertad de movimiento, de entradas y salidas del salón, de posiciones corporales relajadas, vestimentas y aspectos físicos diversos etc.

Los procesos educativos y de socialización, que se viven en las aulas universitarias de este estudio, logran establecer rutinas que concretizan la cotidianidad. Actividades regulares manifiestas por los que conforman el entramado de la facultad o institución educativa, particularmente las(os) maestros, sus estudiantes y quienes colaboran para su funcionamiento desde intendentes, secretarías, dirección, secretaría académica y administrativos en general.

El estudio procuró no omitir la multiplicidad de relaciones e interacciones que circulan en las aulas, pero, se enfatiza sobre las relaciones socioeducativas que germinan en las mismas, en el objetivo de formar a próximos/as profesionales en sociología.

El análisis de lo observado permite una primera esquematización de las interacciones socioeducativas:

Las interacciones socioeducativas del curriculum oficial

Se observó que en la cotidianidad las interacciones socioeducativas se ciñen principalmente al plan de estudios y a los

programas de la asignatura que ofrecen los/as maestros/as participantes. El plan de estudios y los programas, prevén las fases del semestre, se convierten en un timón que guía el proceso educativo de las y los estudiantes en sociología, y en alguna manera, la vida académica de las maestras y los maestros.

Los programas de las asignaturas y talleres, establecen los acuerdos formales que conducirán las interacciones socioeducativas entre los/as estudiantes y los/as maestros/as.

Las interacciones, en su mayoría formales, suelen ser sostenidas por el currículo oficial y se reconfiguran con el curriculum oculto en el transcurso de la cotidianidad.

Los programas de estudio como guía

Los programas son el punto de partida. Se manifiestan por escrito (como oficiales) y concretan de algún modo el pensamiento del/a maestro/a como educador/a de sociólogas y sociólogos.

En los cuatro programas en cuestión (dos asignaturas y dos talleres que se observaron) establecen de manera común, objetivos generales, temas a abordar divididos en unidades temáticas de cuatro a diez, sugerencias didácticas o metodología de trabajo, bibliografía básica y complementaria, acuerdos básicos (reglas y valores), formas de evaluación y acreditación.

a) Los objetivos implícitamente muestran interés por dotar de conocimientos, cuestionarlos y utilizarlos. Lo sugieren con los verbos “conocer, comprender, identificar, entender, valorar, analizar, reflexionar, interpretar y construir”. Cada programa del tercer y octavo semestre, además de sobrevalorar unos verbos más que otros, orientan el sentido y apropiación del curso que cada maestro/a le da. Incluso en los programas se muestran las formas de valorar el mundo y modos de pensamiento sociológico diversos.

b) Los temas a abordar se orientan principalmente a partir del nombre de la asignatura a enseñar; si es sociología crítica, funcionalista o comprensiva, se procura enseñar tales corrientes sociológicas. Es esperado que los/as maestros/as recurran a las otras corrientes para contrastar sus diferencias y articular el

pensamiento sociológico. Pero es poco probable que lean textos fuera de la corriente sociológica a abordar. No se aborda sociología funcionalista en la asignatura de sociología crítica, se enuncia pero no se profundiza. Son reglas implícitas al momento de que los/as maestros elaboran sus programas, parece una cuestión de sentido común académico.

c) La metodología de trabajo o modo de enseñanza, explica cómo se pretende enseñar y como se espera que aprendan los/as estudiantes. Se encontró, que en tres programas enlistan una serie actividades en el apartado de sugerencias didácticas: lectura previa, debate o discusión grupal, investigación documental, análisis, exposición por parte del/a profesor/a, ejercicios de campo, participaciones, entre otras. En cambio, en un programa hace explícito una forma única de llevar a cabo la dinámica de la clase durante el semestre. La forma de enseñar, permite aproximarnos al sentido pedagógico que tiene los/as maestros/as. Tales formas de enseñar vislumbran como desean mirar a los y las estudiantes así como la mirada que favorecen del mundo/realidad que la actividad sociológica aborda. En un programa de estudios se dice que se defenderá la subjetividad autónoma y crítica de cada una/o de los/as estudiantes (Programa de asignatura, 2014-2). Lo que indica cómo son mirados y hacia donde encaminar su proceso formativo.

d) Los acuerdos básicos (reglas y valores) en algunos programas de estudios son explícitos, en otros se leen entre líneas. Se puede interpretar que son acuerdos previos que los/as maestras/os formulan e imponen dentro de su programa, quizás ya no serían acuerdos con esas características. Sin embargo se observó que los/as maestros se abren a las posibilidades de sumar más acuerdos por parte del grupo. Los “acuerdos” consisten en respetar las fechas de exámenes, entrega de ensayos o trabajos, evitar salidas continuas durante la clase, no usar celulares, no usar computadoras, evitar comer, no ingresar mascotas al aula, e incluso orientarse con los valores universitarios: respeto, solidaridad, humanismo (Programas de estudio, 2014-15). Éstos que son planteados desde el programa, prevén regular las formas de interaccionar en el aula, aunque se observa que no es definitivo respecto a cómo actuarán sus participantes. Se distingue lo que se puede hacer y lo que no, entre lo oficial-formalizado y no permitido.

e) Formas de evaluación y acreditación. Un elemento central del plan de estudios, equivalente en valor a las unidades temáticas o conocimientos a aprender para las/as estudiantes, son las formas de evaluación y acreditación. Ambas son cosas distintas, la evaluación se refiere al proceso que la/el estudiante transcurre en el programa, en un plano quizás más de aptitudes y, la acreditación, se centra en los productos que se obtuvieron para acreditar, es decir, en la entrega trabajos o exámenes aprobados en el marco normativo de la institución.

La evaluación es el acuerdo más evidente, sin embargo, no deja de ser amenazante y en ocasiones un proceso violento para algunos/as estudiantes, según comentan ellos/as mismos/as. No obstante, una vez transitado el ejercicio evaluativo, los y las estudiantes muestran mayor aceptación del proceso al conocer sus resultados.

El hecho de elaborar el programa de estudios demuestra la elección libre sobre los textos a leer, sobre los contenidos y modos de enseñar. Esa libertad es usada por el/la maestro/a titular a partir de su conocimiento y experiencia docente.

En los programas revisados se observó la apropiación que cada uno de los/as maestros/as han logrado cimentar, se puede leer la libertad de creación de cada uno/a de ellos/as y su ser “especialista” en lo que concierne a su área. Particularmente los factores de –experiencia y conocimientos–, contribuyen a la formación de los estudiantes de manera contundente.

Organización cotidiana de las clases 2014-2015

Mediante la observación se ha identificado la siguiente estructura de las clases:

El inicio de una sesión no es cuando entra el maestro al salón de clases, sino cuando toma la palabra y procede a su pase de lista. El maestro puede entrar al aula, pero si no dirige un acto de habla a los/as estudiantes, parece ignorarse su presencia. Para iniciar sobre los contenidos de la clase como tal, los dos maestros que se observaron en las materias teóricas, desarrollaron ejercicios

de recapitulación, uno de ellos con el uso del pizarrón, con recurrencia a construir esquemas y, el otro maestro, desde su escritorio, con la constante de hacer preguntas hacia los/as estudiantes y recapitulando conceptos sustanciales. Durante el desarrollo de la sesión, hay un cierto ritmo de la misma, desde presentaciones orales de parte del maestro, como preguntas por parte de estudiantes y abordaje de las confusiones expresadas. Para el cierre de la clase ambos maestros procuran dejar tareas o actividades, ya sea la lectura nueva o de seguimiento. Las tareas cotidianas fueron la lectura obligatoria y la generación de dudas de la misma. No se observó que hubiera un control o reporte de las lecturas. Los maestros enfatizan la importancia de los trabajos parciales que son ensayos en un caso y, en otro, los ejercicios de trabajo de campo (articulación de la teoría y práctica).

Las clases de las materias teóricas muestran una “estructura” determinada que se vuelve parte de la vida cotidiana. Sin embargo, en las clases observadas también se presentaron eventos fuera de lo ordinario. Tales situaciones extraordinarias, mueven la cotidianidad de las clases y muestran otras formas de interaccionar. Una muestra de ello fue un examen “sorpresa” que un maestro aplicó y que en principio se leyó como represalia o acto injusto. El evento mostró todo tipo de reacciones que rompen con la cotidianidad y, al mismo tiempo, influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, derivado de la percepción del maestro sobre el hecho de que los/as estudiantes no leían. No obstante, se registró que la mayoría de los/as estudiantes tenían la lectura, que revisaban desde cuatro semanas antes, con apuntes adicionales, con bastantes marcas en la misma lectura. Es probable que la lectura no fuera insuficiente o nula, sino que no era comprendida aún.

Aristas de la enseñanza-aprendizaje entre el curriculum oficial y el oculto

Se enseña y aprende sobre lecturas. Textos elaborados por clásicos y contemporáneos. La lectura es la base sustancial, un principio de legitimidad es la autoridad de la referencia. Textos de

distintos tipos, algunas para enseñar teorías, metodologías, intervención, reflexiones, entre otras más.

Parece que saber leer es la fuente principal que los y las estudiantes requieren para aprender. Leer para cuestionar, reflexionar sobre lo escrito y contrastarlo con lo que está “afuera”, extramuros del aula y más allá de la facultad. Saber leer es entender, comprender y dialogar con los/as autores. Un aspecto que se pretende evaluar desde el proceso de selección; es un valor que se busca.

A veces los/as estudiantes dan muestras que leen por leer, por hacerlo y resolver alguna tarea, actividad y no más allá. También logran culminar su lectura y pensamiento cuando lo matizan en algún ensayo de la materia, e incluso en discusiones generadas entre estudiantes por sus previas lecturas en el aula.

Las y los estudiantes en ningún modo son pasivos/as ante la lectura; ante cierto tipo de lecturas se enganchan y crean ideas. Las lecturas, desde la enseñanza, deben tener una significación en su vida cotidiana, si no tiene una relación directa, cuando menos que lo ubique “allá fuera” en el trabajo de campo. Cabe señalar que también se les observó leer otras cosas al margen del programa como novelas, novelas históricas, poemas, textos de autoayuda, entre otras.

Hay lecturas en el tercer semestre que son consideradas como pilares en los programas de las materias de sociología comprensiva, sociología crítica y sociología funcionalista. Esas lecturas cotidianas que son propias de cada materia, si bien, como dicen en algunos momentos los maestros en clase, “son básicas” (Maestro de sociología comprensiva, en clase, 2014), se vuelven problemáticas para los/as estudiantes, por el poco entendimiento que tienen sobre un código lingüístico “abstracto” y la poca aplicabilidad que le encuentran a las mismas.

En general, una permanente dificultad del aprendizaje de la teoría parece tener que ver con el hecho de que los/as estudiantes entrevistados/as y observados/as, expresan dos cosas sustanciales: se requiere que el maestro domine las teorías y dé muestra de ello, ya que para los/as estudiantes/as es necesario que “ejemplifiquen la teoría”. ¿Cómo es posible ejemplificar aquello que requiere un pensamiento abstracto? Los/as estudiantes creen

que para que la teoría les signifique, requieren que sea “ejemplificarle”, “tangible”, “concreto” e incluso “referenciarlo con la realidad”.

El tercer semestre tiene formas particulares de evaluar y acreditar a los/as estudiantes. A diferencia, el octavo semestre evalúa y acredita con a través del proceso de elaboración de un protocolo de investigación y de un proyecto de intervención.

Cada programa delimita formas particulares de evaluar los aprendizajes y solicita productos similares o distintos para la acreditación, según los requerimientos de la materia o taller. El cómo concibe él o la maestra la metodología de trabajo o modo de enseñanza, define su forma de evaluar y acreditar.

El programa de asignatura, ya comentado con anterioridad, es un plan de trabajo para el aula. Es elaborado por el maestro/a previamente y delimita contenidos, didácticas y mecanismos de evaluación de lo aprendido. No se negocia como tal con los y las estudiantes, simplemente se expone la propuesta y se experimenta.

No sólo funge como mecanismo de control, sino también de defensa o resistencia a la evaluación por parte de estudiantes. Se exige lo que dice el programa, puesto que es arreglo formal por escrito que regula las interacciones entre los/as maestros y estudiantes.

Las interacciones socioeducativas no previstas en el currículum oficial-formal

Esta categoría de observación derivó en dos subcategorías: i) las formas de ser maestros/as, estudiantes y; ii) las formas de pensamiento sociológico que se pretenden en los discursos (prácticas y diálogos).

Las interacciones socioeducativas del currículum oculto, refiere a “aquello” que no se sabe por sólo conocer el currículum formal. No está escrito y no está dicho explícitamente. Es importante considerar este tipo de interacciones, ya que tanto maestros como estudiantes muestran prácticas y discursos no

previstos en lo oficial. Dentro del aula, se desenvuelven valoraciones, creencias, ideas y sentimientos en relación al proceso formativo-educativo de sociólogas/as.

Ejemplo, de facto se conoce cuáles son las carreras que se ofrecen en la FCPyS, se sabe qué formación tienen los/as maestros/as, sobre las líneas de investigación que procuran los cuerpos académicos, cuántos estudiantes tiene la facultad y por carrera, sobre cuáles son los planes de estudio de cada programa que se ofrece y de las reestructuraciones del mismo. Sin embargo, hay cosas que no se conocen, y solo se develan en la cotidianidad, en la interacción.

Una subcategoría es el perfil público de los y las maestras. Se sabe sobre los temas que investigan y la formación académica. Sin embargo, sus formas de ser maestro/a se descubren en el aula, así como sus formas de pensamiento sociológico

De los cuatro maestros y maestras observados/as, se encontró en su discurso, dentro del aula y fuera de ella, que idealizan tres tipos de sociólogos/as:

a) La/el sociólogo/a intervencionista, para transformar la realidad

Este tipo refiere a aquel que rompe con el prototipo hegemónico de la ciencia. Niega que la sociología sólo deba cuantificar la realidad, prefieren conocerla para criticarla, y en consecuencia, proponer formas de transformar las condiciones existentes que enajenan y cosifican a la sociedad.

“...la sociología dominante de hoy...busca contar todo, cuantificar la pobreza... eso lo valoran en las instituciones...y cuando se interviene no se cambian las cosas, sino es para que siga funcionando el sistema. El sociólogo debe saber de la realidad para transformar las condiciones...” (Maestro de sociología crítica, en clase, 2014-2).

b). La/el sociólogo/a investigador/a

Desde la idealización formal se pretende formar en investigación.

“...un sociólogo que no hace tesis, está incompleto” (Maestra de taller de investigación, en clase, 2015-1).

“...es importante hacer investigación...para hacer algo por lo que nos interesa, se le debe comprender... a través de una investigación” (Maestra de taller de investigación, en clase, 2015-1).

“...todas las formas de investigación son válidas según lo que se pretenda estudiar” (Maestra de taller de investigación, en clase, 2015-1).

c). La/el sociólogo/a institucional

Representa la sociología que se pone al servicio de las instituciones. Es decir, que estudian, investigan y proponen en el contexto de lo que dictan las instituciones públicas y privadas. En su sentido más exagerado colaboran al funcionamiento del sistema económico y político. Se puede decir que limita la autonomía intelectual del sociólogo(a).

“...es importante que sepan hacer un proyecto de investigación y propuestas de intervención...eso les va generar trabajo con las instituciones” (Maestro de taller de prácticas profesionales, charla de pasillo, 2015-1).

Conclusiones generales

En el marco de lo descrito es menester reconocer que un plan y programa de estudios no da garantía de las configuraciones interactivas que se construyen en los intersticios de la cotidianidad, sin embargo, puede generar tendencias que regulen las interacciones dentro del aula.

La forma en que se dan las interacciones socioeducativas vienen influidas por creencias, valores y sentimientos que tienen

los y las estudiantes en colectivo; así como la historia del/a maestro/a con el grupo de estudiantes. Si no hay historia compartida o juicios de por medio, las relaciones interactivas se trazan conforme al programa, el grado del grupo, las circunstancias contextuales, la experiencia didáctica-pedagógica y la disposición del/a maestro/a hacia al grupo y viceversa. Al contrario si hay historia emocional con el grupo, porque el/la maestro/a está repitiendo clases, la dinámica es distintivamente sojuzgada por el confort, confianza o todo lo contrario, si las relaciones previas no fueron afortunadas. Se observó que las y los estudiantes de 3er semestre tienen la disposición de aprender los contenidos teóricos para usarlos en su sentido práctico algún día (en alguna investigación). Reconocen que es clave el papel del maestro, aunque saben que también se aprende sin éste, no obstante, lo consideran una guía que elabora observaciones, sugerencias, resolución de dudas conceptuales y ejemplos concretos.

Esperan que cada maestro/a de las asignaturas, construya el puente entre lo teórico y lo práctico, asumiendo que los/as estudiantes tienen la responsabilidad de hacer sus lecturas previas. En ese sentido, tienen la expectativa de que el/la maestro/a tenga la capacidad de saber la teoría, la sepa usar y la explique con referentes de la realidad. .

En las clases de tercero y octavo semestre, además de lo ya dicho, se remarca la visibilidad de interacciones educativas comunes entre estudiantes con estudiantes y maestros/as-estudiantes, las cuales se configuran en el proceso de enseñanza-aprendizaje cotidiano. No obstante, también se encontraron que se dan interacciones con los/as autores/as que leen los/as estudiantes.

El entendimiento de las teorías sociológicas no se completa en un semestre, sino que es un proceso que se inicia para que durante la transición de los demás semestres puedan llegar a consolidar los conocimientos teóricos de base. Las complicaciones de comprender lo teórico-metodológico-práctico, radican en la complejidad del proceso que a su vez requiere de un pensamiento abstracto y, por tanto, de un proceso de asimilación profundo.

Las formas sociológicas que muestran los y las maestras con sus prácticas educativas dentro del aula, son muestra del

currículum oculto que hace evidente la imposibilidad de pensar de manera unívoca el ser socióloga o sociólogo. Hay diversidad, no hay consenso y tampoco fuertes tensiones entre sí, en tanto que no hay preponderancia de un pensamiento sociológico, en específico, a formar en el currículum oficial.

Se puede decir que en el salón de clases, estudiantes y maestros/as, comprenden a los/as demás a la vez que son comprendidos/as por estos, no en el sentido emocional de la palabra sino en el sentido cognitivo, es decir, dado que se partió del supuesto de que el mundo es un mundo de significatividades, las y los individuos interpretan los símbolos y significados que ahí se presentan, como es el caso de las acciones que realizan las y los individuos, en este caso, tanto maestras/os como estudiantes. De esta manera, derivado de un proceso socio-educativo e histórico, se puede comprender la existencia de roles que cumplen estos actores en las interacciones sociales que entablan. Al tipificar a un individuo como maestro/a, se espera que éste/a cumpla sus interacciones sociales con otros/as guiándose por ciertas normas, valores, formas de comportamiento e incluso emociones, del mismo modo, al considerar a alguien como estudiante se espera el cumplimiento de roles específicos y formas de relacionarse que han sido socialmente construidas y aceptadas.

Al final se muestra en el último semestre de la carrera, en los últimos instantes, la adquisición de una forma particular de pensamiento sociológico que se concreta en un protocolo de investigación y una propuesta de intervención profesional.

Referencias Bibliográficas

- Berger, P. y Luckmann Th. (2008), La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2012), Capital cultural, escuela y espacio social. Primera reimpresión, México D.F.: Siglo XXI.
- Durkheim, E. (2002), La educación. Madrid: Ediciones Morata.
- Durkheim, E. (2012), Educación y Sociología México: Ediciones Coyoacán.

- Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Autónoma de Querétaro (2004). Plan de Estudios de Sociología, 2004. Querétaro, México. Recuperado de http://www.uaq.mx/ofertaeducativa/progfcps/PLICENCIATURA_SOCIOLOGIA.pdf
- Freire, P. (2009), La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI.
- Giddens, A. (1998), Sociología. Manuales. Ciencias Sociales. Madrid, Alianza Editorial.
- Goffman, E. (1991), El orden social y la interacción (1953). En Los momentos y sus hombres. Textos seleccionados y presentados por Yves Winkin (91-206). Barcelona: Ediciones Paidós.
- González, J. (1996), La antropología y la etnografía educativas. Aportaciones teóricas y metodológicas. Universidad de Sevilla: Ediciones Universidad de Salamanca. Teoría, educación. 8, pp.151-173.
- Jackson, Ph. (2001), La vida en las aulas. Madrid: Fundación Paideia. Morata.
- Martínez, M. (2012), Fundamentación teórica de la metodología etnográfica. En: La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico, pp. 29-47. México: Trillas.
- Pallma, S. y Sinisi, L. (2004), Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica. Cuadernos de Antropología Social, núm. 19, pp. 121-138. Universidad de Buenos Aires.
- Piña, J. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. Perfiles Educativos, XIX (octubre-diciembre). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207804> ISSN 0185-2698. s/p.
- Rockwell, E. (1993), Etnografía y teoría de la investigación educativa. Michoacán: CIDEM.
- Rueda M., Delgado G. y Campos M. (1991), El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas. México: UNAM, CISE.

Salomón, M. (1980), Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social". Revista de Perfiles educativos. Núm.8, CISE-UNAM.

Weber, M. (2012), Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva (2a ed.). México: Fondo de cultura económica.

CAPÍTULO 10

LA REFORMA Y LAS TIC'S EN LA COTIDIANIDAD DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: EN BUSCA DE LA CALIDAD

Anabel Ávila Gutiérrez
Miriam Herrera-Aguilar

La educación es un tema que, desde la Grecia Antigua, está siendo explorado y reestructurado en un movimiento continuo y dialéctico. El recorrido histórico de este proceso se ha acompañado de una noción que no necesariamente es generalizable al concepto de la educación integral.

Según Charles Hummel (1994), Platón asistió a una escuela en Atenas donde aprendió a leer, a escribir y a hacer cálculos matemáticos, además de poesía y música, al tiempo que frecuentaba un gimnasio; gracias a ello, según Platón mismo:

...el ritmo y la armonía se insertan en el espíritu del individuo y lo hacen más civilizado, felizmente regulado en sus movimientos y equilibrado” (en Hummel, 1994:339).

La pedagogía platónica está íntimamente ligada a la de Sócrates; misma que busca alejarse de una práctica en la cual los conocimientos son transmitidos a alumnos, que los reciben pasivamente, y prefiere adherirse a un quehacer activo, de diálogo (Hummel, 1994:44).

Actualmente, un eco significativo de estas proposiciones se concreta en la pedagogía constructivista de Piaget (1998), Vygotski (1997), Bartlett (1932), Bruner (1984) y Dewey (1952), entre otros. En ésta, además de confirmar un rol activo en quien aprende, se concibe al aprendizaje como inherentemente social e integrado en

un entorno cultural particular; mismo que no se limita al mundo de la escuela, es decir, permea la cotidianidad.

En este mismo orden de ideas, llegamos a otra propuesta similar, más cercana a nuestro contexto, la educación problematizadora de Paulo Freire (1970). Misma que propone superar la contradicción “educador-educando”, basada en un esquema vertical de mera transmisión de información, para dar paso al diálogo. A través de éste, resulta una nueva fórmula:

Educador-educando con educando-educador.
[...] De este modo los hombres se educan en
comuni3n, y el mundo es el mediador. (Freire,
1970:92).

Así pues, la educación integral tiene ya una larga historia y hasta nuestros días sigue presente en los objetivos de los sistemas de formación de muchos países en sus diferentes niveles. En lo que concierne a México, la educación media superior o nivel bachillerato –que nos ocupa en este trabajo– se identifica como el

...posterior a la secundaria y se orienta hacia la formación integral de la población escolar compuesta, mayoritariamente, por jóvenes de entre quince y dieciocho años de edad, quienes reciben el servicio en instituciones federales, estatales, autónomas y privadas (SEP, 2011:5).

Nuestra problemática

Desde los albores del presente milenio hasta nuestros días, tanto a nivel nacional como internacional, la educación está en el centro de varios debates, de entre los cuales destaca la demanda del mejoramiento de la calidad. Aunado a lo anterior, en el marco de una larga trayectoria histórica pedagógica, en el que la educación ha logrado democratizarse paulatinamente –al grado que es una constante preocupación en la vida diaria y un quehacer colectivo que conjuga a la familia, a los profesores, a los alumnos y a los gobiernos–, resulta pertinente preguntarse qué tanto hemos

avanzado en la materialización de una educación integral, constructivista, dialoguizadora, de calidad. Sin embargo, dar cuenta de este avance resulta ambicioso para este espacio y las posibilidades mismas de las autoras, por lo que proponemos delimitar tal cuestionamiento.

En México, entre las diversas políticas impulsadas por la Secretaría de Educación Pública, se inscribe la *Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)* de 2008; misma que busca, entre otros aspectos

...elevar la calidad de la educación para generar mayor bienestar y desarrollo nacional, [...] el uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación [...] e introduce el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias (SEP, 2008:11).

Así, nuestro estudio tiene como objetivo observar las prácticas que giran en torno a un enfoque educativo por competencias, el rol que en éstas juegan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) y su relación con la calidad de la educación; una vez cumplido este objetivo, tratamos de concluir en qué medida tales aspectos juegan a favor de la puesta en práctica de una educación integral en un contexto específico, para ello se seleccionaron dos planteles de educación media superior (EMS) en la ciudad de Querétaro, uno público y otro privado, de modalidad escolarizada.

En este trabajo asumimos que la calidad de la educación, desde la perspectiva freiriana, abarca desde la infraestructura disponible para llevar a cabo tal quehacer hasta los resultados obtenidos de este, pasando por el modelo pedagógico inserto en el proceso de enseñanza aprendizaje; esta calidad se mide, además de los contenidos asimilados, por la solidaridad construida en clase y por

...la posibilidad que todos los usuarios de la escuela –incluidos padres y comunidad– tengan de utilizarla como un espacio para la elaboración de su cultura (Gadotti y Torres, en Freire, 1997:19).

Por su parte, la educación basada en competencias es una noción polémica que puede entenderse, dependiendo del contexto, ya sea como una propuesta empresarial o como opción hacia la educación integral; en este trabajo nos adherimos a la segunda.

Por último, las Tecnologías de la Información y la Comunicación se definen, según Ramón Ignacio Correa (2001:153), como los

... sistemas actuales y futuros capaces de ayudar en la producción, almacenamiento, tratamiento, recuperación y transmisión de la información en cualquier soporte (imágenes, textos, sonidos, multimedia).

Es decir, las TIC's son herramientas útiles en los contextos educativos y potencialmente pueden contribuir a la mejora de la calidad a la educación; sin embargo, según Perriault (1991; 2002), el resultado que se tenga de las mismas depende principalmente de los actores que las usan.

Método

El presente estudio se elabora desde una perspectiva cualitativa. Por un lado se trata del estudio de dos casos: una escuela preparatoria privada, Liceo Corregidora plantel Querétaro, y una pública, el Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro plantel 8. La técnica de recolección de datos es la observación participante, registrada en un diario de campo, concretada gracias a la práctica docente de una de las autoras. Las observaciones se sistematizan, registran y analizan a partir de las tres nociones que guían nuestro cuestionamiento –la educación basada en competencias, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como la calidad de la educación–; se parte de lo establecido en la mencionada reforma para, en un segundo momento, confrontarlo con las prácticas educativas cotidianas en los dos planteles casos de estudio, mismos que se describen a continuación.

Preparatoria pública: Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro, Plantel 8 Azteca

El plantel 8 Azteca se encuentra ubicado en el sur de la ciudad de Querétaro, Calle Axayacatl No. 150 colonia Azteca. Los habitantes de esta zona, en la mayoría de los casos, son familias de la clase media, media baja y baja; quienes cotidianamente enfrentan problemáticas como: disfunción familiar, alcoholismo, drogadicción, pandillaje y pobreza. Los padres de los adolescentes que acuden al plantel 8 en su mayoría son obreros, comerciantes, carpinteros, plomeros, etc.; algunos otros son profesionistas o burócratas; y también hay quienes mantienen a sus familias con trabajos eventuales de remuneración diaria sin un salario fijo. Pocos estudiantes trabajan y, de ser así, es dentro del negocio familiar; la mayoría vive gracias a los medios proporcionados por sus padres.

Preparatoria privada: Liceo Corregidora

La preparatoria Liceo Corregidora se encuentra ubicada en Avenida Universidad en el centro de la ciudad de Querétaro y está rodeada de algunas colonias populares; si bien es de tipo privado, no se caracteriza por ser costosa. Los jóvenes inscritos pertenecen a la clase alta, media y media baja; de manera general, esta preparatoria es la segunda opción de los alumnos tras haber desertado de otras instituciones. Aproximadamente un tercio de los padres de familia son profesionistas que cuentan con un negocio propio o puestos ejecutivos en diferentes empresas. Otro tercio son burócratas en los gobiernos locales u ostentan puestos de elección popular. También existen familias que tienen pequeños comercios, son empleados o viven de trabajos eventuales que cambian constantemente. Un número considerable de alumnos ejerce alguna actividad remunerada con diferentes objetivos: desde mantener sus estudios y otras necesidades –en el sector económico más bajo– hasta cubrir gastos relativos al ocio como consumo cultural y de tecnologías –en jóvenes de mejor posición económica.

Los resultados permiten dar cuenta tanto de coincidencias en el ejercicio educativo de los alumnos inscritos en los planteles caso de estudio, como de algunas diferencias, frente a las nociones eje sobre las que hemos construido el aparato teórico. El esquema que ofrece mayor inductividad en la exposición de los resultados, inicia con el desarrollo del enfoque por competencias, su puesta en marcha de una selección de las mismas en los planteles objeto de estudio y el rol que juegan las TIC's en la cotidianidad de las prácticas observadas. En un segundo momento, se reflexiona sobre cómo tales acciones intervienen o no en la concreción de una calidad en la educación.

Resultados

El enfoque por competencias en la práctica cotidiana de los estudiantes de EMS: dos casos de estudio

La *Reforma Integral de la Educación Media Superior* de 2008 está basada en una serie de “acuerdos secretariales” que la norman e institucionalizan. Uno de éstos es el

Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional del Bachillerato (SEP, 2011:11).

Cabe aclarar que, si bien la RIEMS 2008 también establece competencias disciplinares y profesionales, aquí nos centramos en las genéricas, mismas

... que han de articular y dar identidad a la EMS y que constituyen el perfil del egresado del SNB, son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar, les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean” (SEP, 2011:30).

Así, el egresado de EMS:

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables. (SEP, 2011:30-34)

Como se observa, el perfil del egresado del SNB apunta a la educación integral que históricamente ha sido objetivo de pedagogías como la socrática y platónica (Hummel, 1994), la piagetiana (Piaget, 1998) o la freiriana (Freire, 1970); ya que las competencias genéricas abarcan diferentes aspectos además de los concomitantes académicos, como el arte, la salud, la autoestima y la ciudadanía, entre otros. Al mismo tiempo, el modelo pedagógico implícito tendría que abonar a la calidad de la educación, entendida ésta también desde los términos freirianos. Ahora bien, ¿Cómo se concretan las competencias genéricas en la

cotidianidad de los estudiantes, en cada uno de los casos estudiados? Para acercarnos a responder esta pregunta seleccionamos las competencias genéricas directamente observables en el aula de clases, a partir de las prácticas de los alumnos, y confrontamos las del bachillerato público con las del privado. Así, después de citar la competencia y sus atributos, hacemos una descripción de las prácticas llevadas a cabo en cada plantel, seguida de su discusión.

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.

- Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.
- Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.
- Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.
- Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.
- Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.
- Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas. (SEP, 2011:30-31).

En la escuela preparatoria privada, de manera general, los alumnos se perciben seguros de sí mismos, con alta autoestima.

En cuanto a analizar y asumir las consecuencias de sus comportamientos y decisiones en el marco de un proyecto de vida, se observan dos tipos de comportamiento. Por un lado, hay alumnos que se muestran integrados social y humanamente, su interacción con los demás es horizontal sin dar espacio a diferencias sociales y económicas. Por otro lado, hay quienes exhiben poco juicio moral a la hora de perseguir y conseguir sus objetivos, se muestran desafiantes frente a la autoridad y no cultivan relaciones horizontales con sus pares.

En el mismo sentido, en la escuela preparatoria pública, los alumnos se perciben con baja autoestima, la mayoría no se ve a sí

mismo con la capacidad y confianza para lograr objetivos a corto, mediano ni largo plazo. No obstante, muchos de ellos se esfuerzan por permanecer y concluir los estudios de nivel medio superior; esto ligado a la promesa que el grado de estudios mejora la calidad de vida. En cuanto a analizar y asumir las consecuencias de sus comportamientos y decisiones en el marco de un proyecto de vida, muestran mayor consciencia al respecto.

Los jóvenes, de manera homogénea, muestran compañerismo y lealtad como valores significativos; no exhiben conductas de discriminación ligadas a la posición social, a la apariencia física o a la posesión de artículos. La interacción con las autoridades escolares es respetuosa. Sin embargo, se marcan diferencias por pertenecer o no a las pandillas y a los grupos consumidores de sustancias prohibidas.

La diferencia en la autoestima entre los alumnos de ambos planteles puede deberse, en parte, a las diferencias de clase social que existen entre ellos, lo mismo que el respeto o no con sus pares y frente a la autoridad. Como se observa, hay una falta de equilibrio en el espíritu de estos actores según la propuesta de Platón (en Hummel, 1994). Cabe mencionar que esta competencia y sus atributos, si bien pueden ser reforzados en la escuela, tendrían que conformarse necesariamente en el seno familiar, a partir de la educación cotidiana; ya que cuando el individuo llega a la educación media superior, entre los 15 y 16 años, sería tarde para empezar a formarse al respecto.

2. Elige y practica estilos de vida saludables.

- Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social.
- Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo.
- Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean (SEP, 2011:31).

En la escuela preparatoria privada, en lo que concierne a la práctica de algún deporte, aunque el currículo no incluye ninguna

materia al respecto, el plantel organiza varios torneos de futbol y basquetbol al año, entre los que se encuentra uno a nivel nacional que además incluye voleibol y ajedrez. Además, muchos alumnos pertenecen a equipos amateur de diversos deportes.

Al mismo tiempo, en cuanto a los hábitos de consumo y conductas de riesgo, un número importante de alumnos de este plantel se ha visto involucrado en actividades de narcomenudeo y, por ende, de drogadicción, pandillaje y violencia intrafamiliar, ya sea como víctimas o victimarios. Son problemáticas con fuerte incidencia en los resultados académicos, el fracaso escolar de muchos de los alumnos está directamente vinculado a dichos problemas.

En cuanto al cultivo de relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano, la mayoría de los alumnos de esta escuela exhiben un individualismo que podría considerarse desmedido ya que, en la búsqueda de lograr objetivos personales, se transgreden normas institucionales y sociales; por ejemplo, para aprobar una asignatura se dejan al margen valores como la honestidad y la lealtad.

Por otro lado, dentro del colegio, el contacto cara a cara se ve disminuido a favor del aislamiento, ya que los alumnos prefieren estudiar, leer y realizar sus tareas en soledad, mientras escuchan música en sus dispositivos portátiles, trabajan en sus computadoras o navegan en la red. Así, la capacidad de empatía se reduce y los grupos de interacción se fragmentan. Estos últimos se ven más fortalecidos en las redes sociales de Internet donde frecuentemente se observa la exposición de sus vidas. Al mismo tiempo, la empatía con individuos que enfrentan situaciones adversas es inexistente, su nivel socio-económico influye en la fabricación de una perspectiva positiva y cómoda de su entorno cotidiano y les impide tenerlos presentes.

Los alumnos del Colegio de Bachilleres tienen clases de deportes como parte de sus materias, además participan en actividades extraescolares del mismo tipo, incluidas artes marciales. Además muchos pertenecen a equipos amateur de futbol o basquetbol, otros practican natación o frecuentan el gimnasio.

Al mismo tiempo, los alumnos de este plantel, además del narcomenudeo, drogadicción, problemas familiares y pandillaje, enfrentan problemas económicos, de alcoholismo, depresión y discapacidades físicas.

En cuanto al tema de las relaciones interpersonales, en la preparatoria pública, éstas se observan fortalecidas entre los alumnos y los grupos de clase, lo que minimiza la individualización, muchas veces consecuencia del uso desmedido de las TIC's. Los alumnos de la escuela pública encuentran en las constantes interacciones cara a cara, además de empatías y simpatías, un espacio de posible debate que abona a la consolidación de habilidades crítico-reflexivas. Lo anterior a pesar de las condiciones desfavorables arriba mencionadas.

La educación física en su sentido amplio, requisito para una educación integral desde las propuestas de la Grecia Antigua hasta las actuales, aparece en la RIEMS en el mismo sentido. Sin embargo, a pesar de su integración de manera formal o informal en las actividades de los alumnos, no todos la practican y también hay muchos casos de sedentarismo e incluso obesidad.

Lo anterior aunado a una falta de buenos hábitos alimenticios, pues la mayoría de los estudiantes acude a las cafeterías de los planteles mismos para satisfacer sus necesidades alimenticias, donde más que ofrecer una fórmula equilibrada y de buena calidad, se oferta comida comercial elaborada con insumos de bajo costo en pro de la rentabilidad. A esto se suma la problemática que vive el país con respecto del narcotráfico, situación que induce a muchos jóvenes, como ya se mencionó, a consumir alcohol y drogas.

Tales hechos contradictorios reflejan la ausencia de un proyecto completo que incluya la puesta en práctica de medidas encaminadas a cumplir con estas competencias.

En cuanto al cultivo de relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo, se observa la necesidad de impulsar relaciones más solidarias y menos individualistas, aspecto que abonaría a la calidad de la educación según los términos freirianos.

3. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

- Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.
- Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.
- Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.
- Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.
- Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas. (SEP, 2011:32).

Frente al aspecto lingüístico de esta competencia, los alumnos de ambas instituciones presentan las mismas carencias; si bien aplican distintas estrategias comunicativas según el contexto, tienen problemas de lectoescritura, incluidas la falta de ortografía y la mala redacción, pobreza de vocabulario tanto en el formato escrito como en el oral, aspecto que se ve acentuado con la arbitraria y excesiva abreviatura utilizada en sus expresiones a través de los medios electrónicos de comunicación, y son pocos los que logran inferir conclusiones a partir de las ideas clave de un discurso.

Más que construir mensajes, los jóvenes sujetos de estudio se muestran habituados a copiar ideas en sus diferentes representaciones. Muchos presentan gusto por la lectura, aunque éste se ve influenciado principalmente por modas y redes sociales.

En cuanto al manejo de una segunda lengua, a pesar de que el inglés forma parte de los programas de estudio de la educación secundaria y preparatoria, y el consumo cultural de estos jóvenes, principalmente la música y el cine, son de origen norteamericano, son contados los estudiantes que pueden entablar una conversación o leer un texto en este idioma.

Por otro lado, en la escuela preparatoria privada, todos los jóvenes manejan cotidianamente las tecnologías de la información y la comunicación. Sin embargo, los dispositivos con los que

cuentan dependen de su situación económica y es aquí donde se observan diferencias: mientras algunos poseen teléfonos celulares y computadoras de tipo básico, otros ostentan modelos más completos y recientes; mientras unos cuentan con servicio de internet en casa y en sus dispositivos móviles, aproximadamente 95%, otros deben encontrar soluciones alternativas a la necesidad de conectividad, como usar la red del plantel, acudir al cibercafé, compartir aparatos entre hermanos o realizar tareas en equipos.

En cuanto a sus usos, lo mismo observan, investigan, aprenden, conocen, escriben, diseñan, exhiben, escuchan, se comunican, se divierten, que plagian y hacen *bullying* cibernético. Al mismo tiempo, con frecuencia justifican el incumplimiento de labores escolares debido a la falta de acceso a las TIC's.

En el plantel público, los alumnos también manejan cotidianamente las tecnologías de la información y la comunicación. A diferencia del privado, los jóvenes poseen dispositivos de tipo básico y el acceso a internet se hace más en el espacio público que en el privado, es algo por lo que deben esforzarse. Sólo una cuarta parte de los jóvenes cuenta con internet en sus hogares y casi la mitad cuenta con el servicio en su teléfono celular; pues los padres de familia consideran que ello abona al ejercicio académico de sus hijos, además permite una constante comunicación con ellos. El acceso dentro del plantel está restringido al aula de medios durante la clase de Informática.

En cuanto a los usos de las TIC's, para los alumnos de la preparatoria pública significa economizar distancias, tiempo y dinero; mantener o incrementar su promedio escolar, esto encaminado a la continuidad de sus estudios en el nivel superior), etc. Si bien se observan reacciones cómodas y pasivas frente a la ausencia de medios tecnológicos, usan material provisto por los docentes (fotocopias, libros, revistas), son capaces de acudir a bibliotecas y la falta de TIC's no es justificación de incumplimiento, a pesar de añorar el acceso a un mejor servicio. Las prácticas como el *bullying* cibernético y el plagio no están ausentes, pero se presentan en menor medida.

Se puede afirmar que las deficiencias en las competencias comunicativas oral y escrita son el resultado de una mala calidad en la educación tanto básica como media superior. En cuanto al

acceso y uso de las tecnologías para comunicarse, los casos de estudio permiten constatar la banalización de las TIC's y al mismo tiempo dejan ver la existencia de una brecha digital altamente relacionada con la situación económica de los jóvenes.

Sin duda, en apenas 20 años aproximadamente, las TIC's se han afianzado como medios necesarios en los procesos de enseñanza-aprendizaje; surge el dilema de si se deben considerar como una condicionante para lograr un proceso de larga trayectoria y consolidado durante siglos, en los que el hombre ha construido y reconstruido desde sus prácticas académicas hasta el conocimiento mismo. Si bien en este momento los jóvenes conforman una generación con una capacidad resolutive en muchos ámbitos de su cotidianidad gracias a las TIC's, al mismo tiempo se ve limitada en su capacidad reflexiva, creativa y transformadora de la realidad debido a la invasión de las mismas en su entorno.

4. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

- Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.
- Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
- Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.
- Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética. (SEP, 2011:32).

Los alumnos de la preparatoria Liceo Corregidora muestran interés en diversos temas y capacidad para reflexionar y adquirir una postura crítica al respecto; sin embargo, esto no se da sobre temas de interés social, económico o político, sino sobre temáticas de ocio.

En el Colegio de Bachilleres, los alumnos difícilmente sustentan una postura sobre temas de interés y relevancia general. Este actuar no les resulta relevante.

En ambos casos, la toma de postura sobre temas de interés y relevancia general se limita a reaccionar en plataformas tecnológicas, ahí los jóvenes se presumen conscientes de su realidad social sin necesariamente alcanzar una influencia real. Los alumnos pasan largos periodos de tiempo en las distintas tecnologías de la información y comunicación.

Si bien la pedagogía constructivista concibe al aprendizaje como inherentemente social e integrado a un entorno cultural particular, mismo que además de la escuela permea otros aspectos de la cotidianidad, incluido el ocio, se esperaría que los temas de interés y relevancia general de los jóvenes rebasaran ese tópico. En cuanto a la falta de motivación para tomar postura frente a su cotidianidad por parte de los jóvenes de la escuela preparatoria pública, al parecer el mismo medio social no los invita a involucrarse en ese tipo de reflexiones.

5. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

- Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.
- Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.
- Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana. (SEP, 2011:32-33)

En la escuela preparatoria privada son pocos los jóvenes que han desarrollado esta competencia en su sentido amplio, el interés por aprender para la vida se ve mermado por el de aprender para lo inmediato, “para salir del paso”.

La capacidad autodidacta de los alumnos de la preparatoria privada está ampliamente impulsada por el uso de TIC's e internet, ya sea a través de redes sociales o canales de tutoriales. Aquello que no comprendieron en clase, a lo que no pusieron atención o una tarea, se resuelve con un tutorial que explica paso a paso el ejercicio, desde una ecuación de primer grado hasta problemas de cálculo en diferentes niveles de complejidad. Incluso el desarrollo

de actividades de su interés se permea con la consulta de manuales, videos o audios en línea.

En la preparatoria pública, el interés por aprender para la vida se ve reflejado en los esfuerzos que los jóvenes hacen por concluir la EMS y con ello poder continuar con su educación superior.

En lo que a las TIC's se refiere, el aprendizaje por iniciativa propia se ve truncado por la falta de acceso a internet en el hogar; los alumnos saben de las fuentes y recursos que pueden encontrar en la red pero, si no es "tarea" o actividad obligatoria, no van a salir a buscar una conexión o a pagar por el acceso.

El aprendizaje a lo largo de la vida va más allá del escolarizado y, por ende, de la relación docente-alumno como exclusiva para concretarlo. Éste, junto con otras competencias expuestas en la RIEMS, encontraría eco en las propuestas del modelo pedagógico constructivista encaminado a la educación integral, donde "los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador" (Freire, 1970:92); mismo que define, en parte, la calidad de la educación. Sin embargo, para muchos de los alumnos participantes en el estudio, el aprendizaje se concibe como limitado al espacio escolar y, en un alto porcentaje, constituye una obligación, más que un goce para sí y para compartir con los otros. La excesiva institucionalización de la educación ha hecho olvidar a la sociedad su carácter integral, ya que en el hogar de estos jóvenes tampoco se fomenta este sentido.

En lo que concierne al uso de internet para ejercer el autodidactismo, si bien el uso de las TIC's para la obtención de información es una competencia deseada, valdría la pena analizar dichas prácticas frente al rol del docente y la calidad de la educación, principalmente en lo que se refiere a la confiabilidad de las fuentes consultadas, la comprensión cabal de los contenidos y sus formas de reproducción por parte de los jóvenes.

Los dos casos de estudio permiten afirmar que los jóvenes aprovechan poco las posibilidades de estas nuevas tecnologías debido a sus deficientes hábitos de estudio, con el boom de las tecnologías de la información y la comunicación, el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere un nuevo sentido autodidacta. Toda la gama de programas e informaciones que pueden ser

usados y consultados en internet amplía de manera significativa los recursos que están a su disposición, aunque ello exige, más que en otros momentos, una perspectiva crítica y un actuar reflexivo de su parte. No obstante, tales posibilidades corrompen las técnicas de estudio; los adolescentes de manera fácil y rápida obtienen, archivan y divulgan datos de forma indiscriminada y con poca responsabilidad; las más de 10 mil posibilidades que puede ofrecer un buscador de Internet en torno a un concepto genera, la mayoría de las veces, tareas deficientes, incluido el plagio.

La calidad en la educación media superior, dos casos de estudio

En líneas anteriores definimos la calidad de la educación, desde la perspectiva freiriana, como la infraestructura, el modelo pedagógico inserto en el proceso de enseñanza aprendizaje, la medición de los contenidos asimilados, la solidaridad expresada en el espacio educativo y la trascendencia de la vida escolar a la cotidianeidad de la comunidad (Gadotti y Torres; en Freire, 1997). Por su parte, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) se autodefine como un

... trabajo orientado a la búsqueda permanente de la calidad de la educación centrada en el aprendizaje (SEP, 2011:3).

El modelo pedagógico ya ha sido planteado y discutido en los puntos anteriores, en consecuencia, nos centraremos en los aspectos restantes.

La infraestructura se define como el conjunto de medios necesarios para el buen funcionamiento, en este caso, de una organización educativa. Como es sabido, esta cuestión no ha podido resolverse cabalmente en la historia de la educación pública de nuestro país en todos sus niveles; sin embargo, a pesar haber priorizado la cobertura frente a la calidad, el afán por eliminar la precariedad en las instalaciones escolares sigue siendo un factor esencia tanto a nivel macro como microsocioal.

Así, con respecto de los casos sujetos al análisis, existen ciertas diferencias significativas. Podemos afirmar que ambas escuelas preparatorias cuentan con la infraestructura inmobiliaria necesaria para el desempeño de las actividades educativas en un espacio digno para alumnos y docentes; estos actores también tienen a disposición equipo de apoyo didáctico y uso de diferentes tecnologías de la información y la comunicación, como proyectores, computadoras portátiles, sistemas de audio, etc., para el mismo efecto. Sin embargo, en lo que concierne a la conexión a internet, ésta no puede definirse como estable y por consiguiente funcional en ninguno de los dos planteles; a ello se le suman las alteraciones en la disponibilidad de los aparatos en diferentes momentos, debido al mantenimiento o disfuncionalidad de los mismos.

Lo anterior lleva a ajustar la planeación de la clase y el material didáctico necesario a las condiciones presentes. Si bien el modelo basado en competencias define esto como una situación emergente que el docente debe ser capaz de resolver sin afectar el contenido ni el tiempo destinado a la sesión, en la práctica cotidiana merma la calidad de la educación. Aunado a lo anterior, vale la pena cuestionarse sobre el número de alumnos atendidos por grupo; mientras en la escuela preparatoria privada éstos se integran por aproximadamente 25 alumnos, en la pública el número asciende hasta 50.

La medición de contenidos asimilados como parte de la calidad educativa, se integra por un complejo sistema que comprende elementos como el programa de estudios de cada materia, la planeación de la misma y, por supuesto, su evaluación. Para efectos de este trabajo, el proceso de evaluación y la transición al nivel educativo superior se revelan pertinentes para describir tal medición.

Los docentes de nuevo ingreso al sistema de Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro son capacitados a través de un diplomado introductorio al sistema profesional docente. Aquí se identifican ciertas contradicciones, mientras, por un lado, se da a conocer la Reforma Integral de la Educación Media Superior, incluidos su correspondiente marco teórico y las diferentes competencias de carácter cualitativo, por otro lado, el proceso de evaluación propuesto es estrictamente cuantitativo, ya que, para tal

efecto, se solicita acumular evidencias que puedan valorarse numéricamente: rúbricas, listas de cotejo, etc. De acuerdo con la Reforma, la tarea de la educación media superior es

...proveer al estudiante de los conocimientos, las habilidades, actitudes y valores que coadyuven a su consolidación como individuo en el aspecto psicológico, intelectual, productivo y social; es decir, a su formación integral (SEP, 2011:6-7).

Sin embargo, no hay parámetros para definir y, por consiguiente, evaluar tales competencias; cada docente establece sus propios criterios. Esto lleva, entonces, a trabajar con parámetros excesivamente flexibles en la educación y evaluación de los alumnos; aspecto que permite, a la vez, implantar criterios de acreditación que puedan asegurar al menos un 65% o 70% de aprobación por asignatura y semestre para con ello incrementar los índices de eficiencia terminal de la EMS.

Lo anterior resulta contradictorio cuando los egresados de ambos planteles buscan continuar sus estudios superiores y se enfrentan a un gran cúmulo de deficiencias; es decir, las competencias desarrolladas en la preparatoria son las más de las veces insuficientes para ingresar al siguiente nivel.

En el diagnóstico realizado entre los estudiantes de la institución privada, se tiene que aproximadamente una cuarta parte de los egresados continúan sus estudios superiores en universidades privadas con bajos estándares académicos, de poco renombre y sin impacto en la investigación. También se insertan en carreras técnicas, programas semiescolarizados o licenciaturas con tres años de duración. Otro 30% cuenta con la estabilidad económica que le permite emprender un negocio propio, trabajar con la familia o dedicar al menos un año al ocio. Otro 30% deberá trabajar para ahorrar e ingresar a una universidad pública o privada; por último, la información obtenida permite afirmar que sólo 15% de los egresados de la escuela privada ingresará en tiempo y forma a una institución universitaria de sólida tradición académica.

Con respecto a los egresados del Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro, un tercio ingresa a alguna institución educativa pública, como la Universidad Autónoma de Querétaro, el

Instituto Tecnológico de Querétaro o la Universidad Tecnológica de Querétaro. Los otros dos tercios comienzan una vida laboral inmediatamente después de haber terminado el nivel medio superior, ya sea por inestabilidad económica o por no poseer el nivel requerido para aprobar los procesos de selección al nivel superior; aspecto, este último, que también se relaciona directamente con la calidad de educación.

En lo concerniente al espacio educativo y su trascendencia de la vida escolar a la comunidad, los padres de familia juegan un rol significativo. Para éstos, la calidad de la educación tiene que ver con la oportunidad de mejorar su calidad de vida; los esfuerzos para que sus hijos tengan acceso a la educación, además de ofrecerles un grado de escolaridad mayor al que ellos mismos ostentan, se encamina a brindarles la posibilidad de tener mejores oportunidades profesionales en el futuro. En esta línea, los padres de familia buscan satisfacer la necesidad de sus hijos de contar con las tecnológicas que, en principio, abonan a la optimización de su desempeño escolar. Lo anterior no impide identificar familias que menosprecian la actividad escolar, buscando que el futuro de sus hijos se encuentre en el campo laboral, espacio donde puede requerirse, o no, la instrucción académica.

Por último, los profesores, como parte del binomio indispensable para el proceso de enseñanza-aprendizaje, están constantemente sometidos al escrutinio de la sociedad en general. Su labor demanda una alta dedicación y constante actualización, incluido el uso de las TIC's; al mismo tiempo, el docente está desvalorizado y se le suele culpar de la mala calidad de la educación y, por consiguiente, del actuar de los egresados en la sociedad, cuando en realidad, es una corresponsabilidad de los diferentes actores de la educación y de la sociedad: alumnos, docentes, padres de familia e instituciones educativas.

Conclusiones

La *Reforma Integral de la Educación Media Superior* de 2008 plantea un modelo educativo centrado en el aprendizaje y se circunscribe al paradigma constructivista; mismo que, de manera

general, concibe al alumno como activo en el quehacer del aprendizaje, éste no copia la realidad circundante, sino construye representaciones o interpretaciones al respecto (SEP, 2011:17); lo anterior, aunado a las diferentes competencias propuestas, se dirige, al menos teóricamente, hacia una educación integral. Como se puede observar, con base en los resultados obtenidos, el currículum formal dista del currículum real.

En lo relativo a las TIC's, su incorporación en la vida escolar se asume como pilar fundamental en la concreción de la denominada sociedad del conocimiento y, al mismo tiempo, de la calidad de la educación. Sin embargo, si bien son una herramienta ampliamente útil, pero tecnológicamente hablando, se aprecia una visión determinista, en tal postura. Así, la brecha digital se compendia en diferentes dimensiones a nivel individual, institucional y social, no sólo por la falta de acceso a las TIC's, sino por la falta de conectividad a internet o la mala calidad de la misma y, además, por la ausencia de una alfabetización digital.

En este contexto, la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior no logra concretar sus objetivos encaminados a

... elevar la calidad de la educación para generar mayor bienestar y desarrollo nacional, una mayor igualdad de oportunidades educativas; el uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación, una política aplicada con estricto apego al artículo tercero constitucional, una educación relevante y pertinente y el fomento de una democracia plena del sistema educativo (SEP, 2008:11).

Aunado a lo anterior, vale la pena cuestionarse si más que la mejora de la calidad en la educación tantas veces mencionada en el Documento base del bachillerato general, lo que realmente se premia a nivel nacional es la formación de mano de obra poco calificada, ya que como se expresa en el mismo documento:

México enfrentará cada vez más la competencia de otros países que cuentan con una población poco calificada y con sueldos

bajos para la elaboración de manufacturas simples que demandan escasas habilidades. Es decir, sin niveles educativos más elevados, los ingresos en México se verían relegados a los de los países pobres del mundo (SEP, 2008:13).

En este marco, las prácticas en torno al proceso de enseñanza aprendizaje en los dos planteles objeto de estudio distan de responder cabalmente al enfoque educativo por competencias, en lo que a las genéricas se refiere; el rol jugado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) sólo se encamina parcialmente al logro de sus objetivos; por ende, la calidad de la educación y el aspecto integral de la misma no se logran en los dos planteles objeto de estudio.

Referencias bibliográficas

- Bartlett, F. (1932), *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1984), *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Correa, R. (2001), *La publicidad como discurso pedagógico*. Huelva: Departamento de Educación de la Universidad de Huelva. Tesis Doctoral en soporte electrónico.
- Dewey, J. (1952), *La búsqueda de la certeza: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1970), *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997), *La Educación en la ciudad*. México: Siglo XXI Editores.
- Hummel, Ch. (1994), Platon. In *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*. París: UNESCO: Bureau international d'éducation, vol. XXIV, n° 1-2. p. 339-348.
- Piaget, J. (1998), *De la pédagogie*. París: Éditions Odile Jacob.

- Perriault, J. (1991), Las máquinas de comunicar y su utilización lógica. Barcelona: Gedisa editorial.
- Perriault, J. (2002), Éducation et nouvelles technologies: théories et pratiques. Paris: Nathan.
- Vygotski, L. (1997), Pensée et langage. (titre original: Myslenie i rec, Moscou, 1934, traduction de Françoise Sève). Paris: La Dispute.
- SEP (2011), Documento Base del Bachillerato General. México: Subsecretaría de Educación Media Superior. Dirección General Del Bachillerato.

CAPÍTULO 11

LOS JÓVENES MEXICANOS Y LOS ESPACIOS COTIDIANOS PARA DESARROLLAR LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA

Laura María Ramírez Mejía

El presente trabajo pretende reflexionar sobre la importancia de la participación de los estudiantes en la vida cotidiana de la escuela. Desde 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Básica (ANMEB) se empezó a darle importancia al tema, al punto que un año después se incluyó en la Ley General de Educación.

Sin embargo a más de 20 años sigue sin consolidarse en la realidad educativa. ¿Qué falla? La política de participación social fue creada de arriba hacia abajo (Latapí, 2004) esto ha dificultado que los actores escolares se apropien de sus mismas intervenciones y más bien todo se ha concentrado en los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), que muchas veces sólo funcionan en el papel. Esto no ha cambiado porque aún no se percibe la escuela como un espacio democrático (Delgado, 2008) y la participación ha estado ligada al mejoramiento de la infraestructura y a la organización de convivios (Vélez et al., 2008).

Además, como se verá a lo largo del capítulo, ni los mecanismos formales ni los informales han logrado darle un espacio de participación a los estudiantes donde puedan expresarse adecuadamente para mejorar su escuela e involucrarse en el logro académico.

La información de campo se recolectó en el ciclo escolar 2013–2014 en 27 escuelas secundarias públicas en Chiapas,

Durango y la Ciudad de México¹ como parte de una investigación que buscaba entender la participación social desde la visión de los actores escolares².

El objetivo es hacer una revisión del significado de la participación para los jóvenes, los espacios que existen en la cotidianidad de la escuela y las limitaciones que enfrentan para que se desarrolle plenamente.

¿Qué es participación social?

Hevia define la participación social como “El derecho que tienen grupos y personas a incidir en el espacio público” (Hevia, 2014: 221). De esta definición llama la atención dos cosas: por un lado, participar es un derecho –y no una prebenda del Estado–, también trae consigo la posibilidad de incidir en el espacio público, esto implica apropiarse y transformar lo público, entendido no como perteneciente al gobierno sino a la esfera de toda la sociedad.

En México la política de participación se introdujo de manera formal en 1992 dentro del marco del Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Este acuerdo, firmado entre el gobierno federal, los gobiernos estatales, y el Sindicato Nacional para Trabajadores de la Educación (SNTE), transfirió el control de los servicios educativos hacia los estados. La participación social se enmarcó, dentro de una etapa modernizadora, que configuró la nueva relación entre el Estado y la sociedad (Galván, 2008). La política se orientó a la participación de los padres de familia en las decisiones en la escuela, para mejorar los aprendizajes.

¹ En el momento de la investigación todavía estaba vigente la denominación de la Ciudad de México como Distrito Federal por lo que las citas de los participantes de esta entidad conservan la referencia anterior (D.F)

² Proyecto 161611 financiado por CONACYT, incluyó trabajo de campo en 27 escuelas secundarias. En cada una de ellas se realizó un grupo focal con estudiantes, uno con maestros y uno con padres de familia; y una entrevista semiestructurada a los directores o subdirectores.

De acuerdo con Latapí (2004) la participación de todos los actores educativos trae varias ventajas; entre ellas la posibilidad de exigir que los gobiernos rindan cuentas a los gobernados, la corresponsabilidad de trabajar en proyectos conjuntos que favorezcan los procesos educativos, la democratización de las escuelas para hacerlas espacios de comunicación entre todos los involucrados, aumentar el compromiso de la sociedad con la educación de las nuevas generaciones y proponer políticas públicas que tomen en cuenta las necesidades de las diferentes esperas sociales.

Sin embargo, los jóvenes han estado excluidos de los ejercicios participativos de la escuela. Zurita (2010) muestra cómo la idea de participación social suele relacionarse con los padres de familia y las asociaciones que los agrupan. Desde 1993 existen en la Ley General de Educación los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), sin embargo, los lineamientos donde se define su conformación no consideran que los estudiantes deban integrarlos, ni siquiera en el nivel que aquí nos ocupa: la secundaria³ y peor aún, sigue existiendo la creencia de que los jóvenes son poco capaces de participar, de intervenir o de tomar posiciones en las cuestiones que les afectan (Sepúlveda y Valdés, 2008).

El problema entonces es que al limitar la participación de los jóvenes en su educación se está quebrantando un derecho, pero además se está perdiendo una fuerza que puede ser poderosa al momento de mejorar los resultados académicos y se restringe la posibilidad de hacer de la escuela un espacio verdaderamente democrático donde los estudiantes se formen como ciudadanos plenos.

De acuerdo con el Instituto Federal Electoral (hoy Instituto Nacional Electoral) la participación social es una vigorosa influencia pedagógica para el ciudadano; es fundamental para adquirir madurez y solvencia para opinar, razonar y actuar políticamente

³ El texto dice: “El Consejo Escolar de Participación Social estará integrado por padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros y representantes de su organización sindical quienes acudirán como representantes de los intereses laborales de los trabajadores, directivos de la escuela, exalumnos, así como con los demás miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de la propia escuela”.

con responsabilidad y con ello logra discernir sobre los asuntos de su comunidad, es decir, para mejorar su vida cotidiana (IFE, 2005)

Los beneficios de la participación no sólo se dan en esferas ciudadanas, también puede potenciar habilidades internas de los individuos. Siguiendo a Oraisón y Pérez (2006) fomenta la solidaridad entre pares y eleva la autoestima de los participantes al sentirse escuchados y tomados en cuenta; empodera a los agentes y genera capital social.

¿Por qué entonces incluir un trabajo sobre participación social en un libro sobre vida cotidiana en la escuela? Porque para que la participación pueda detonar procesos que impacten en el aprendizaje y en una mejora integral de la escuela tiene que darse cada día y en diversos ámbitos y niveles, sólo así se podrá superar la concepción que hasta ahora predomina y donde sólo tienen cabida unos pocos y los objetivos suelen estar restringidos a la mejora de la infraestructura (Zurita, 2010) lo cual es necesario pero no suficiente.

¿Cómo viven los estudiantes la participación social en la cotidianidad de la escuela?

Para entender cómo se dan los procesos participativos en la escuela, este apartado se centra en revisar cuáles son los problemas identificados por los jóvenes y que se presentan como obstáculos para su desarrollo escolar. Posteriormente, se analizarán los espacios formales y no formales que los estudiantes encuentran en la escuela y finalmente, se examinarán las limitaciones de los jóvenes para poder participar efectivamente.

Los problemas que los jóvenes enfrentan en la secundaria

Todo lo que los estudiantes viven en su vida cotidiana en la escuela influye en una cantidad de procesos relacionados con el aprendizaje pero también con su comportamiento, sus

expectativas, sus motivaciones. Los problemas que se muestran en el cuadro 1, fueron identificados por estudiantes en grupos focales de los tres estados estudiados.

Cuadro 1. problemas detectados por los estudiantes

Infraestructura: baños sucios sin papel ni jabón, fugas de gas en laboratorios, goteras en los salones, rayones en las paredes, falta de equipo de cómputo. Con los maestros: uso de palabras poco adecuadas (joto, vago). Inasistencia frecuente de los profesores, poca atención (maestros que usan el celular o se maquillan en clase), calificaciones injustas. Con los compañeros: bullying, peleas y discriminación. Comportamiento: drogas, violencia entre novios, falta de interés por la escuela, alcoholismo, vandalismo. Familiares: poca atención por parte de los padres, conflictos familiares (incluso con violencia física), abandono.

Fuente: Elaboración propia

Al respecto, podemos decir dos cosas: por un lado que los estudiantes muestran una gran capacidad de reconocerlos, de analizar por qué y cómo les afectan y pueden plantear –al menos discursivamente– vías de solución. Por otra parte, los problemas mencionados, siendo de diferente índole, son fuertes obstáculos para lograr que sientan a la escuela como un aliado para tener mejores resultados académicos y herramientas emocionales óptimas para desenvolverse en el mundo actual. La pregunta obligada es: ¿Qué pasaría si los estudiantes pudieran plantear vías de solución?, y ¿Cómo cambiaría su cotidianidad en la escuela si se involucrara en los asuntos que les afectan para encontrar soluciones consensuadas?

Antes de dar respuesta a estas dos cuestiones, cabe revisar si los espacios que existen actualmente para la participación social son apropiados para empoderar a los estudiantes y motivarlos a trabajar para mejorar el ambiente escolar.

Espacios formales y no formales de participación para los jóvenes en las escuelas secundarias

Los mecanismos formales de participación son aquellos estipulados en los ordenamientos legales y, se supone, deben estar presentes en todas las instituciones educativas. Aunque se consideran varios órganos colegiados que deben existir en la escuela con diferentes objetivos (Asociación de Padres de Familia, Consejo Técnico por ejemplo) aquí revisamos dos que están fuertemente relacionados con los estudiantes y su aprovechamiento escolar: la sociedad de alumnos y el consejo escolar de participación social.

La sociedad de alumnos

En el capítulo VII del Acuerdo 98 de 1982 donde se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria (Publicado en el Diario Oficial de la Federación el Martes 7 de Diciembre de 1982), se regula la sociedad de alumnos y se delimitan sus funciones.

No se desprende de dicha disposición que sea obligatorio contar en cada plantel con una sociedad de alumnos y la única norma explícita es que esté constituida por alumnos regulares y se conforme una mesa directiva con un presidente, un secretario, un tesorero y un vocal por cada uno de los grados escolares que operen en el plantel; serán elegidos por voto directo de los integrantes de la sociedad. Esos puestos no son reelegibles y la duración de los mismos es de un año. En cuanto a los objetivos de esa colectividad, se muestran los siguientes:

- I.- Ejercitar a sus miembros en la práctica de la vida democrática, como una forma de contribuir a su formación.
- II.- Propiciar la realización de actividades que contribuyan a formar en los educandos una personalidad responsable, con claro sentido de sus obligaciones y derechos.

III.- Fortalecer los vínculos de solidaridad entre los alumnos de la escuela.

IV.- Promover cuanto estime necesario y útil para el mejoramiento físico, moral, social y cultural de sus componentes.

V.- Promover ante las autoridades de la escuela las iniciativas que tiendan al progreso y mejoramiento de la misma (DOF, 1982).

Como se ve, –al menos en teoría– la sociedad de alumnos se enfoca a generar un espacio democrático para los estudiantes, donde sus intereses y demandas tengan cabida pero también donde ellos puedan trabajar por mejorar la institución a la que pertenecen. En la mayoría de las escuelas visitadas en el trabajo de campo, los directores mencionaron haber realizado algún tipo de elección tradicional.

Los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS)

La Secretaría de Educación Pública (SEP) reconoce que la comunidad escolar está conformada por el

Conjunto de actores involucrados en la escuela de educación básica: madres y padres de familia, tutoras/es, alumnado, personal docente y personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnico pedagógica y técnico docente (DOF, 2016).

Y dispone que los consejos de participación social

... son instancias de participación social en la educación que tienen como propósito participar en actividades tendientes a fortalecer y elevar la calidad y la equidad de la educación básica, así como ampliar la cobertura de los servicios educativos, de conformidad con lo que establece el artículo

68 de la Ley General de Educación (DOF, 2016).

Más adelante se expone:

El Consejo Escolar de Participación Social en la Educación estará integrado por padres de familia y representantes de la asociación de padres de familia en las escuelas que la tengan constituida, maestros y representantes de su organización sindical quienes acudirán como representantes de los intereses laborales de los trabajadores, directivos de la escuela, exalumnos, así como con los demás miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de la propia escuela (DOF, 2016).

La primera pregunta que salta a la vista es: ¿Y los estudiantes? Evidentemente, si los consejos deben conformarse en todos los planteles de educación básica, que supone tres niveles: preescolar, primaria y secundaria, resulta complicado que se requiera la participación de los alumnos en los dos primeros⁴, pero, ¿qué pasa con la secundaria? Como se puede observar, los jóvenes no tienen cabida en este organismo y aunque podría aducirse que estarían incluidos en “otros miembros de la comunidad”, no parece ser suficiente para vincularlos satisfactoriamente.

Además llama la atención que siendo uno de los objetivos de los consejos elevar la calidad de la educación, los estudiantes no estén llamados a contribuir en ese proceso. Con un acuerdo de esta naturaleza, se está perdiendo la energía de participación social al no dar a los jóvenes las oportunidades cotidianas de ampliar sus habilidades democráticas. ¿Qué oportunidades se tendrán que crear para que esto ocurra?

Entonces, los mecanismos formales de participación social no parecen ser suficientes –ni siquiera en el papel– para activar a los estudiantes y más allá, siendo éste un trabajo sobre cómo se

⁴ No es materia de este trabajo, pero incluso podría debatirse sobre la edad propicia para que un individuo empiece a formarse como ciudadano y se le permita participar en instituciones donde pertenece.

dan los procesos en la vida cotidiana, cabe mencionar la percepción de los actores escolares al respecto:

Para los directores y los maestros, la sociedad de alumnos funciona como un ente que promueve la democracia, al respecto, una directora en Chiapas comentó:

Eso se hace como si fuera una votación de un diputado, para fomentar la participación en la elección de sus gobernantes, que vayan aprendiendo: Tenemos casetas que el IFE nos ha obsequiado en la que hacemos la campaña tal cual para un candidato y se forman tres planillas del consejo estudiantil (Directora, Chiapas).

O este otro testimonio de un director en el Distrito Federal:

Si hay sociedad de alumnos aquí en la escuela, en todas las escuelas del distrito. En esta escuela se eligen primero jefes y subjefes de cada grupo y luego se le da instrucción a la maestra orientadora para que se haga una asamblea en el aula digital a principio de año y ellos escogen a sus representantes y durante el año tienen 3 reuniones de todo Iztapalapa y desarrollan programas (Director, D.F.).

Los dos directores le dieron un gran peso a la elección de los miembros de la sociedad mediante un proceso democrático; sin embargo, no se desprende que funcionen cotidianamente como un órgano colegiado de discusión de problemas, soluciones o proyectos conjuntos.

Por otra parte, al preguntar a los estudiantes si votaban para elegir al representante de su salón, en la sociedad de alumnos dijeron que sí lo hacen al iniciar el año pero cuando se indagó sobre las funciones de ese representante, estuvieron de acuerdo en que:

Sólo pone reportes, es como un segundo maestro, o el asistente de maestro, nada más vigila quién sale, pero a veces toma los

apuntes de lo que pasa en el salón, pero no es un gran apoyo (estudiantes D.F).

En todas las escuelas de la capital dijeron lo mismo, la sociedad de alumnos sirve para escoger a un compañero como representante del salón que le ayuda al maestro en cuestiones disciplinarias, y de ninguna manera constituye una voz que los represente para mejorar su proceso escolar.

En Chiapas y Durango por su parte si cuentan con este organismo, pero los jóvenes afirman que lo que prometen en las campañas no llega a materializarse en mejoras para la institución, mucho menos llega a ser un grupo que los represente o los ayude a realizar proyectos beneficiosos para la comunidad, esto dijeron en Durango:

Iban a poner vidrios, o sea un chorro de cosas, también el vidrio de acá, de este salón está quebrado desde que entramos. Prometen un chorro de cosas, que los baños estén limpios, que va a haber papel higiénico, que van a poner espejos, que van a poner agua, o sea un chorro de cosas y hasta ahora nada (estudiantes Durango).

¿Cómo lograr entonces que los estudiantes confíen en los espacios formales de participación cuando la percepción general es que prometen y no cumplen? Y en ese mismo tenor, ¿cómo van a creer que puede ser beneficioso contar con una sociedad de alumnos que no ha logrado poner vidrios en los salones para que no entre el polvo en una zona desértica, ni tengan que soportar las bajas temperaturas en el invierno? Los testimonios dan cuenta de que la vida cotidiana de los jóvenes no se ve afectada por las instancias que se idearon para participar.

En el caso de los CEPS es aún más difícil porque los estudiantes ni siquiera tienen conocimiento de su existencia. Fueron pocas las escuelas donde los jóvenes los nombraron y en ninguna se menciona como un órgano donde pudieran participar. Incluso los maestros reconocen que los consejos han caído en la simulación y a pesar de que existen en la ley desde hace más de veinte años, no logran ser un grupo efectivo para plantear soluciones colegiadas para encontrar soluciones a los problemas

escolares. A continuación un testimonio de un docente en la Ciudad de México:

Al inicio del ciclo escolar se llena, se manda citar a los presidentes de las sociedades de padres de familia, a los alumnos que intervienen en el consejo, a los presidentes de academia, se llena el acta constitutiva y se programan las reuniones para el mes siguiente o los siguientes seis meses se programan. El problema es que nunca se llevan a cabo (Maestra D.F).

Si los mecanismos formales de participación no son capaces de detonar procesos cotidianos en las secundarias, ¿qué pasa con aquéllos espacios que no están establecidos como tal pero que pueden verse como propicios para fomentar la participación de los estudiantes?

Los mecanismos no formales de participación surgen espontáneamente por parte de los actores sociales que buscan organizarse para solucionar algún problema, sin recurrir a las instituciones estipuladas en un ordenamiento formal.

La mayoría de los directores en los tres estados estudiados dijeron dar espacios para que los estudiantes puedan participar:

Yo creo que hay que escuchar las necesidades de ellos y las propuestas de los alumnos porque a veces los maestros estamos trabajando aparte y si no escuchamos las necesidades de los alumnos, pues como que no estamos en la misma sintonía y con los padres de familia también. Entonces ese es uno de los principales puntos que nosotros hemos tratado de llevar a cabo: escuchar a los muchachos, escuchar sus propuestas y a ellos les gusta trabajar, tienen mucha disposición (Director Durango).

Se puede apreciar entonces, que en ocasiones los directores buscan formas de incluir a los estudiantes en el trabajo de la escuela. Discursivamente, casi todos manifestaron esa

intención, sin embargo, en las dos evidencias siguientes, se empieza a percibir que detrás del discurso democrático siguen existiendo formas de autoridad tradicional, delimitando esos mecanismos no formales de participación:

La verdad, podrán decir todo lo que quieran de mi pero a los jóvenes yo si les permito el expresar (sic), que estén de acuerdo o no con la dirección, que critiquen abiertamente a los maestros; a veces los siento aquí y los cuestiono. (Director D.F).

Pues en lo que respecta a nosotros, tenemos que escuchar a todos. Si no los escuchamos nunca vamos a saber cuáles son sus necesidades; una cosa es que no les hagamos sus caprichos y otra cosa es que los escuchemos porque aquí no hay oídos sordos; que nos disculpen nuestros muchachos pero tampoco les vamos a hacer sus gustos, tenemos que hablarles y escucharles como debe ser, cuando tienen la razón se les da, cuando no pues también se les corrige, porque aquí vienen a educarse y a formarse; y si me extraña sobre manera que digan que no se les escucha (Subdirector Chiapas).

En la primera evidencia el director parece estar abierto al diálogo, incluso a la crítica, sin embargo su declaración deja ver que es él el que abre y cierra esos espacios, él los “sienta” en su oficina y es él quien lanza los cuestionamientos. En el segundo caso, el subdirector dice mostrarse abierto a escuchar a los jóvenes pero sólo si las autoridades consideran que “tienen la razón”, si no, los requerimientos de los estudiantes se ven como caprichos que no contribuyen a su formación.

Por otra parte, muchos adultos entrevistados (directores, maestros o padres de familia) mencionaron las asambleas cívicas de los lunes como espacio para que los jóvenes puedan participar. Dichas asambleas funcionan como la primera actividad escolar de la semana y su finalidad es honrar a los símbolos patrios mediante la entonación del Himno Nacional y los Honores a la Bandera, pero

además el personal docente aprovecha ese momento para dar información relevante para la comunidad escolar y, en algunos casos, para tratar algún tema académico o de formación. Así lo describió un padre de familia:

Cada mes, en lo que son las actividades de los lunes, las ceremonias, los chicos pasan a exponer. Se les pide que investiguen según la falta que hayan hecho, cual es el valor en que fallaron y lo exponen ante sus compañeros (padre de familia, D.F).

De nuevo el testimonio no parece indicar que los estudiantes tengan margen para plantear temas o inquietudes que les interesen, si acaso, se convierte en un recurso pedagógico para aprender una lección formativa y cabe resaltar que ningún estudiante destacó las asambleas como espacio de participación.

En teoría, los estudiantes podrían aprovechar esos espacios para hablar de temas que beneficien a la comunidad, en la práctica los temas son impuestos por maestros o directores; los jóvenes se limitan a hacer una cartulina y exponerla, no se recogen sus intereses.

Además, al observar el desarrollo de las asambleas en varias escuelas se vio un afán de homogenización: todos vestidos, peinados e incluso parados igual; no se percibe margen para el debate o el disenso y se puede añadir que al momento de los honores, hay una tradición de premiar a los estudiantes que obtienen las mejores calificaciones para que escolten la bandera, es como si el mérito fuera sólo para los estudiantes destacados en calificaciones ¿los demás no son buenos ciudadanos? ¿Por qué no hay otras formas de destacar? (deportes, arte o buen comportamiento). Las asambleas entonces funciona más como un momento de reproducción de formas tradicionales que de espacio abierto para intercambio entre todos los actores de la comunidad escolar.

¿Qué opinan los jóvenes sobre la participación social en la vida cotidiana de la escuela?

Todo lo que se ha dicho hasta ahora apunta a la inexistencia de verdaderos espacios de participación social para los jóvenes. Sin embargo, afirmar lo anterior sin tener en cuenta lo que ellos opinan al respecto sería dejarlos de nuevo al margen y reiterar su incapacidad para hablar de los asuntos que les afectan.

Ante la pregunta de si se sienten escuchados por las autoridades escolares esto fue lo que dijeron:

- Por lo general, nos quedamos callados por miedo a que la directora nos vaya a tomar así como por locos (Estudiante Chiapas).
- Nosotros no podemos opinar, no se nos toma la palabra, no nos toman en cuenta porque creen que no somos muy maduros, y no somos inmaduros, pues creo que si se debía tomar en cuenta porque también nos afecta a nosotros las ideas que ellos toman (Estudiante Durango).
- No hay espacios de participación, porque aunque si los hayan no están interesados en escucharnos, simplemente se podría establecer un buzón de voz por decirlo así, donde tú puedas decir lo que no te gusta y lo que te gusta o lo que te gustaría mejorar en la escuela pero no se hace porque el director no quiere (Estudiante Chiapas).

Resaltan al menos tres elementos: por una parte la descalificación explícita por parte de los directivos; decir que un joven está loco por expresar ideas o sentimientos es poco formativo, contraviene cualquier idea pedagógica y no fomenta un clima democrático.

Por otra parte, es interesante la postura del segundo testimonio: no somos inmaduros, en contraposición a la creencia de las autoridades y que parece ser una constante en la vida de los jóvenes que ven cerrados los canales de participación por ser considerados incapaces.

Lo tercero es que una vez reconocida la inexistencia de espacios de participación, pueden plantear soluciones como el ejemplo del buzón dado por el informante del último caso.

También es acertado decir que la relación de los estudiantes con las autoridades educativas (maestros y directores) encuentra en la cotidianidad escolar mucha tensión. Los estudiantes aceptan tener en muchas ocasiones maestros que los apoyan tanto en la parte académica como en la personal y valoran esta posibilidad, sin embargo, encontramos muestras de que los jóvenes encuentran obstáculos para comunicarse con los docentes y no siempre logran que sus problemas sean atendidos. Para la muestra dos ejemplos:

A mi tutor le hemos comentado varios problemas, les llama la atención pero no pasa de ahí; a los compañeros les vale que les pongan reporte (Estudiante DF).

Se supone que debemos ir a trabajo social a expresar lo que sentimos, pero de nada sirve porque no nos hacen caso (Estudiante Durango).

Entonces ellos van creciendo con la idea de que externar sus inconformidades es inútil. Esta idea es importante porque puede servir para derrotar la idea –extendida entre los adultos– de que los jóvenes son por naturaleza apáticos y desinteresados; ¿no será que después de un camino de no encontrar mecanismos de solución donde se puedan discutir los problemas y las mejores vías de salida se van encerrando en sí mismos o en sus pares? Los estudiantes no necesitan grandes auditorios sino poder expresar lo que les aqueja en su entorno más cotidiano, cercano y sobre todo, efectivo para mejorar su proceso educativo.

Después de revisar los espacios de participación, formales y no formales, se puede afirmar que a pesar del impulso que la legislación le ha intentado dar a este tema, todavía no se materializa en los espacios escolares.

A continuación revisamos las principales barreras que existen para lograrlo.

Limitaciones para la participación de los jóvenes en la escuela

1. Las instancias de participación estudiantil son ineficientes, los pocos espacios existentes no logran ser un mecanismo cotidiano de debate y solución de problemas, esto afirmaron en el Distrito Federal: “La directora dijo que estaba la sociedad de alumnos pero que no se toma mucho en cuenta porque se supone que entre los alumnos molestaban a esas sociedades por eso no se tomaba en cuenta” (Estudiante DF).
2. Los espacios de participación son para fines poco necesarios, las escuelas que reportaron tener sociedad de alumnos funcionando, afirmaron que se usan para tratar temas que poco impactan en el aprendizaje de los estudiantes, algunas de ellas se centran en la organización de competencias deportivas, reinados de belleza o festejos⁵ “Están haciendo votaciones para cómo festejar el día del estudiante y nos están pidiendo opiniones y quien gane más es lo que vamos a hacer” (Estudiante Durango)
3. La visión que tienen los adultos de los jóvenes suele ser negativa, como se mencionó anteriormente, los adultos no valoran la opinión de los jóvenes y siguen pensando en ellos como seres incompletos, sin capacidad para hacer aportaciones a las discusiones escolares: “Las generaciones vienen más indiferentes, menos comprometidas, sin una visión clara de su futuro. No hacen su plan de que quiero hacer de un tiempo a corto plazo, a mediano plazo y a largo plazo. No piensan en su futuro (Director, DF). Cabe afirmar que los grupos focales realizados con estudiantes mostraron otra realidad: los jóvenes reflexionan sobre su vida, su educación y sus relaciones sociales. Les preocupa el futuro propio y del estado o país donde viven.
4. Hay desconfianza de los estudiantes hacia las autoridades educativas, los jóvenes no encuentran en maestros y

⁵ No pretendemos demeritar la importancia de los espacios de convivencia o recreación de los jóvenes pero sí mostrar que prácticamente sólo se dedican a estos temas, reiterando que no funcionan como espacios de participación social.

directores un apoyo académico o personal: “El director es el que dice; si dice esto, se hace esto. La subdirectora se va con el director, ella todo lo tiene que platicar con él. Los maestros tampoco escuchan la opinión, o si me pueden escuchar pero se lavan las manos diciendo que no pueden hacer nada, ellos sólo trabajan, enseñan y nada más” (Estudiante Chiapas).

5. Las calificaciones se usan como moneda de cambio, esto quizá no afecta directamente la participación pero si crea un clima de desconfianza y en ocasiones de enojo, imposibilitando que los estudiantes vean al profesor como un aliado: “El de matemáticas, cuando le dije que me iba a lanzar para reina, dijo: ¡ay no podrían lanzar a alguien más fea! entonces yo si me enojé y cuando él hizo un chiste yo dije “ahhhh” y me dijo que me iba a bajar de calificación (Estudiante Durango).
6. Malos tratos por parte de los algunos docentes, al igual que el punto anterior, existen ciertas prácticas escolares que no permiten que los estudiantes puedan desarrollar su potencial, las malas palabras y las amenazas por parte de las figuras de autoridad sólo generan una relación vertical donde el fuerte cree estar legitimado para tratar mal a los demás, ¿cómo se puede participar en un ambiente hostil?: “Mi tutora dice que soy joto porque me entubo los pantalones” (Estudiante Durango).
7. Los estudiantes no aprenden en la escuela cómo solucionar sus conflictos mediante el diálogo: “Si tú te quieres ganar el respeto tienes que saber golpear a cualquiera que se te ponga enfrente, tienes que darte a respetar no por tu inteligencia, por lo que tú sabes sino por la fuerza” (Estudiante Chiapas). Este punto es importante porque muestra que el clima escolar no siempre es propicio para la participación, no es sólo el ya grave problema de recurrir a la violencia, sino las pocas salidas emocionales que parecen tener los jóvenes para desfogar el enojo; también influye la necesidad de “ganar respeto” en un despliegue de fuerza física y no como resultado de comprender que la educación promueve el respeto para todos los seres humanos como una condición mínima de convivencia. ¿Cómo entonces

favorecer espacios de diálogo cuando la vía más recurrente para solucionar conflictos es por los golpes?

8. Los jóvenes creen que visibilizar sus problemas ante las autoridades no genera ningún cambio: “Qué ganamos con decir las cosas si no se va a hacer nada, si va a seguir todo igual, y es que cuando decimos no nos hacen caso, ¿de qué nos sirve? (Estudiante Durango).

Sobre este último punto cabe afirmar que es condición fundamental para la participación social exitosa que parta del convencimiento de que se pueden cambiar las cosas.

También influye en los niveles de participación la valoración (positiva o negativa) que se tenga sobre el curso de acción del espacio donde se participa. Si en su visión de las cosas el ciudadano calcula que, aun participando, la realidad tiene pocas probabilidades de cambiar, éste evitará invertir sus energías y su tiempo en aventuras que evaluará como poco redituables (IFE, 2005:26).

Para que la participación social pueda ser ejercida como un derecho por los jóvenes se deben superar estas barreras. Los cambios normativos pueden ser necesarios para crear marcos propicios para el buen funcionamiento de los mecanismos formales de participación, pero se requiere un cambio en la mentalidad de la comunidad educativa para que pueda ser una realidad cotidiana.

Aunque el panorama parece todavía complicado para la participación, cabe decir que se encontraron algunos puntos positivos para la participación. Este tema se dejó al final del capítulo porque se pretende terminar con una vía abierta a la esperanza para transformar los centros escolares en una verdadera colectividad participativa que se empodere y mejore el entorno escolar para lograr que todos los jóvenes superen las limitaciones que les impiden lograr aprendizajes exitosos.

Puntos positivos para la participación de los jóvenes en las escuelas

Los jóvenes conocen los conceptos de participación y democracia, dan explicaciones complejas y reconocen su importancia. Ante la pregunta de qué es participar los jóvenes se mostraron dispuestos a cambiar al país mediante la unión de esfuerzos, el siguiente testimonio es sólo un ejemplo de una opinión que surgió reiteradamente en los tres estados:

Si nosotros nos uniéramos como ciudadanos en este caso como jóvenes podríamos cambiar a México ¿de qué forma? Alzando la voz, diciendo en el tema de educación yo propongo que todos y cada uno de ustedes cambien, que le echen más ganas, que el gobierno se interese más en nosotros no solo en la delincuencia y en el narcotráfico porque también estamos nosotros como seres humanos (Estudiante Chiapas).

Aunado a lo anterior, los estudiantes se mostraron capaces de reflexionar sobre posibles soluciones para mejorar su entorno cotidiano; sus opiniones fueron desde la mejora a la infraestructura (baños y grafiti principalmente), hasta la disminución del acoso escolar, incluyendo proyectos de reciclaje, mejorar la convivencia e incluir a los padres con ayuda psicológica.

También, en ocasiones, se manifestó el interés por mejorar el ambiente escolar:

Aquí en la secundaria hubo problemas de drogas, un compañero las vendía y [los maestros] no hicieron nada; el muchacho ya no las vende aquí sino que espera a que salgan. Nosotros le dijimos que ya no lo hiciera porque le íbamos a decir al director (Estudiante Durango).

Este ejemplo muestra la capacidad y determinación de los jóvenes cuando se deciden a actuar; ellos detectaron un problema,

vieron que las autoridades no mostraban vías de solución y decidieron intervenir colectivamente. Aparentemente funcionó pero por encima del éxito, el sólo hecho de intentarlo es valioso y demuestra que los estudiantes no siempre se quedan callados o cruzados de brazos ante los problemas que enfrentan.

Otro punto a considerar y que puede constituirse en objeto de estudios futuros es que en las escuelas más abiertas a la participación parece haber menos casos de violencia. El trabajo de campo no tenía entre sus objetivos encontrar esta correlación pero los datos sugieren que en las escuelas donde los directores se mostraron más abiertos a escuchar a los estudiantes, la violencia diaria disminuyó significativamente porque los jóvenes aprendieron conceptos como autorregulación, resolución de conflictos por vía pacífica y acciones para la paz. En algunos casos, fueron ellos los que plantearon proyectos para concientizar sobre la importancia de reducir el acoso escolar.

Finalmente, se encontraron testimonios de directores dispuestos a poner en práctica iniciativas originales con el propósito de promover una mejor convivencia escolar donde se recojan los intereses de los jóvenes. Es el caso de un estudiante de Durango que aplaudió la disposición del director para abrir espacios de expresión:

A lo mejor hay que hacer más actividades, porque siempre nos tienen aquí sentados, alguna vez un maestro encontró a unos chavos grafitando las paredes y entonces lo que les hizo fue darles un espacio para que expresaran las ideas (Estudiante Durango).

Faltaría mencionar la importancia de que acciones como éstas puedan venir desde los estudiantes y encuentren eco en maestros y directores que den el cauce debido, ya sea por vías formales o informales, para que los jóvenes puedan expresarse, organizarse y actuar por el bien de la comunidad educativa, de su propio proceso educativo y de la comunidad en su conjunto.

Conclusiones

En la escuela hay pocos espacios de participación para los estudiantes. Los mecanismos formales no han logrado recoger las opiniones, ideas o problemas de los estudiantes para convertirse en órganos que permitan el diálogo y la búsqueda de soluciones que mejoren la escuela e impacten en mejores aprendizajes.

Los jóvenes no perciben posibilidades de participación en su vida cotidiana y esto puede influir para que su interés por proponer nuevas ideas para mejorar su proceso educativo se vaya inhibiendo.

Vale la pena seguir indagando sobre la participación de los jóvenes, no sólo en la escuela sino en otros ámbitos de su vida: la colonia, las actividades recreativas que realizan, e incluso en círculos políticos donde puedan intervenir. La participación debe tener posibilidades cotidianas para que sea efectiva porque no tiene ningún sentido esperar que los ciudadanos se comporten participativamente al cumplir la mayoría de edad cuando no se les enseña ni se les permite a hacerlo durante sus procesos formativos.

La gran cantidad de limitaciones para el desarrollo de la participación en la escuela, se puede asociar con las relaciones que los estudiantes generan con las figuras de autoridad –maestros y directores–, en diversas ocasiones se caracterizan por no ser respetuosas, esto disminuye las posibilidades de participación ya que no se percibe un ambiente favorable para participar.

Los estudiantes no se sienten escuchados y cuando logran decir lo que piensan, sus ideas no se traducen en acciones de mejora de su entorno. Si la participación no genera acciones reales de transformación, los sujetos pierden la motivación y con el tiempo dejarán de intentarlo. Empoderar a los jóvenes no es sólo abrir espacios para que participen, es cambiar la mentalidad para trabajar y lograr cambios.

A pesar de esas limitaciones, hay ciertos aspectos que se dan cotidianamente en la escuela y que pueden llegar a abrir la posibilidad de una participación real, algunos directores y maestros empiezan a cambiar su visión de los jóvenes y se preocupan por

abrir espacios para la participación, los jóvenes muestran interés por mejorar el entorno donde estudian y pueden plantear soluciones apropiadas para mejorar su educación y cada vez la sociedad tienen mayor conciencia sobre la importancia de participar en diferentes ámbitos como política, educación, transformación social, etcétera.

Solo fortaleciendo estas iniciativas, la participación social en educación logrará convertirse en un motor de alto impacto, donde la escuela sea de todos y todos trabajemos para que los jóvenes puedan alcanzar su máximo potencial.

Referencias Bibliográficas

- Delgado, M. (2008), Identidad cultural y participación social en el preescolar: Un estudio de caso en una comunidad Náhuatl de Puebla. En Participación social en educación, del análisis a las propuestas. México: Observatorio Ciudadano de la Educación A.C. pp. 7-20.
- Diario Oficial de la Federación (1982), Acuerdo 98. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784666&fecha=07/12/1982. Consultado septiembre 12 2016.
- Diario Oficial de la Federación 2 de junio 2016 http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5439711&fecha=02/06/2016. Consultado septiembre 16 de 2016.
- Galván, M. (2008), La participación de la comunidad en asuntos escolares. En Participación social en educación, del análisis a las propuestas. México, Observatorio Ciudadano de la Educación A.C. pp. 49-62.
- Hevia, F. (2014), Peticiones, protestas y participación. Patrones de relación sociedad-gobierno en la educación básica en Veracruz a comienzos del siglo XXI. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
- Instituto Federal Electoral (2005), Programa Estratégico de Educación Cívica 2005-2010, <http://www.ife.org.mx/documentos/TRANSP/docs/consejo->

general/acuerdos/2005/24AGOSTO/CGe240805ip2.pdf

Consultado septiembre 14 de 2016.

- Latapí, P. (2004), La SEP por dentro; las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios. México: Fondo de Cultura Económica.
- Oraisón, M. y Pérez, A. (2006), Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de la ciudadanía. Revista Iberoamericana de Educación, núm. 42, pp. 15-29 <http://www.rieoei.org/rie42a01.htm> Consultado septiembre 11 de 2016.
- Sepúlveda, C y Valdés, A. (2008), La escuela como espacio de participación democrática. Disponible en: [http://www.academia.edu/9422683/La escuela como espacio de participaci%C3%B3n democr%C3%A1tica](http://www.academia.edu/9422683/La_escuela_como_espacio_de_participaci%C3%B3n_democr%C3%A1tica). Consultado septiembre 11 de 2016.
- Vélez, H. Linares, M., Martínez, A., Delgado, M., (2008), Participación Social en escuelas preescolares y primarias: Reflexiones y propuestas desde la experiencia de una organización social. En Participación social en educación, del análisis a las propuestas. México: Observatorio Ciudadano de la Educación A.C. pp. 33-48.
- Zurita, U. (2010), La educación para la vida democrática a través de la participación social: puntos de encuentro entre la escuela y la familia. Flacso-México Vol. 3, núm. 2.

CUARTA PARTE
LITERATURA Y VIDA COTIDIANA

En la lógica de lo planteado en la presentación del capítulo anterior sobre Vida Cotidiana y Educación, se aborda ahora la promoción de dos trabajos expuestos en la mesa Vida Cotidiana y Literatura: “Cuerpos que (no)Importan: cotidianidad, género y violencia en 2666 de Roberto Bolaño”, de Silvia Ruíz Tresgallo y, “La No ficción literaria: la memoria, el ensayo y la construcción de la realidad cotidiana. Notas y aportaciones desde la escritura creativa”, de Marco Aurelio Ángel Lara.

Se propone como punto de partida, aunque parezca radical para algunos, que la literatura no responde a la vida cotidiana o “realidad”. Por el contrario, la literatura sub-codifica el lenguaje cotidiano y, con una estrategia estética, construye cotidianidades alternativas e impensadas que exigen un ejercicio particular de interpretación haciendo evidente la configuración de un nuevo mundo, un nuevo espacio. Esto permite afirmar que la literatura es una esfera de conocimiento humano y social diferente al empírico.

En el marco de lo anterior, el trabajo de Ruíz Tresgallo, “Cuerpos que (no)Importan: cotidianidad, género y violencia en 2666 de Roberto Bolaño”, aborda la obra literaria como *gnosis* social. El recurso ficcional multiplica la posibilidad de sensibilización sobre una problemática cotidiana en la frontera mexicana con Estados Unidos: la institucionalización de la explotación, según la autora y el feminicidio como su más atroz rostro. El cuerpo femenino es triplemente desnudado en la violencia física que mata, en la violencia moral que al género atañe y en la pérdida de su legítimo ropaje estructural que lo deja como un desecho más en los parajes desérticos de un sistema económico que todo trastoca.

La literatura y sus recursos iluminan estructuras sociales más amplias desde la construcción de espacios, actores, gestos y micro-acciones, tal y como lo analiza Ruíz Tresgallo.

El trabajo de Ángel Lara, “La No ficción literaria: la memoria, el ensayo y la construcción de la realidad cotidiana. Notas y aportaciones desde la escritura creativa”, ofrece un espacio de consideraciones, anunciadas desde su título, sobre tres aspectos específicos: “el punto de vista escritural, la ‘verdad’ de la no ficción como ‘buena fe’ y un ensayo narrativo (Laura) como muestra del género”, señala el autor.

La interdisciplinariedad entre la Literatura y la cotidianidad, como variable, se complejizan en tales reflexiones. ¿Es anodina la cotidianidad? Parece plantear el autor recogiendo el rumor más generalizado y, afirma que no son las cosas las que determinan por sí los afectos (incluso los efectos), si no la manera en la que nos las representamos, agrega. Tal representación, simbólica y discursiva, hace la diferencia; de ahí que el ejercicio narrativo con sus licencias de dicción y ficción contribuyan al autoconocimiento humano.

Sin embargo, clarifica, la ficción es empujada por un punto de vista conscientemente no ficcional que reconfigura las experiencias testimoniales sin que estas dejen de ser “verdad”.

En ambos trabajos los autores conducen una rica reflexión sobre la literatura, sus recursos y sus quehaceres en relación con la cotidianidad y el consecuente efecto de la resignificación de un conjunto de materiales socio-culturales ofrecidos en principio por el uso particular de la lengua y seguidos del contexto aludido contribuyendo así, de manera notable, a multiplicar los efectos semánticos y significantes de lo que se llama “nuestra propia realidad social”.

CAPÍTULO 12

CUERPOS QUE (NO) IMPORTAN: COTIDIANIDAD, GÉNERO Y VIOLENCIA EN 2666 DE ROBERTO BOLAÑO

Silvia Ruiz Tresgallo

En su novela 2666 (2004), en concreto en “La parte de los crímenes”, Roberto Bolaño muestra la violencia que se ejerce contra la mujer en la vida diaria de Santa Teresa, trasunto de Ciudad Juárez. La cotidianidad de estas mujeres resulta condicionada por su entorno laboral y espacial. Como señala Virginia Ruifernández-Conde, México y los Estados Unidos forman parte de la economía global e interdependiente, pero no en condiciones de igualdad, ya que en 1960 el Programa Industrial Fronterizo, implementado por el gobierno mexicano, facilita la inversión de capital extranjero y la expansión de las maquiladoras (Ruifernández-Conde, 2013).

Este ensayo plantea el feminicidio como una consecuencia del papel subalterno de la mujer en la economía liberal de la frontera. Las descripciones detalladas de los cadáveres proponen al ser femenino como la víctima que sufre la institucionalización de la explotación económica, política y social. Por una parte, los asesinatos se realizan de acuerdo a parámetros “performativos” desde una perspectiva de género. Las corporaciones mantienen una mirada masculina puesto que perciben el cuerpo femenino como un bien de consumo que se puede abrir, romper, «usar y tirar». Es decir, tanto para las empresas como para los asesinos, la mujer resulta un objeto sobre el cual se puede ejercer la violencia de forma impune. Por otra parte, dentro de 2666, las víctimas son en general obreras pobres de las maquiladoras, un grupo desprotegido en el que se suman factores de precariedad.

En el texto da la sensación de que sus cuerpos no importan, ellas no merecen ser ni lloradas ni identificadas en una clara crítica

de Bolaño al sistema neoliberal que permite aceptar la vulnerabilidad del sujeto femenino como algo natural. Planteamos que Bolaño critica la explotación de la mujer en una sociedad globalizada en la que a las crecientes demandas laborales se unen las familiares y comunitarias. Esta comunicación contiene un enfoque posmoderno que se nutre de las teorías sobre la relación entre mujer y globalización de Halef Afshar y Stephanie Barrientos, el concepto de cuerpos precarios de Judith Butler y los estudios sobre mujer, violencia y trabajo de la socióloga Julia Estela Monárrez Frago.

Mujer como cuerpo del delito en el sistema global

En 2666 de Bolaño, la mujer adquiere una posición central pues se configura como el cuerpo del delito que sufre el trauma diario del sistema económico neoliberal. Jean Franco¹ recuerda que la delincuencia «no sólo sirve para discriminar, separar y excluir sino también para articular el estado, la política, la sociedad, [...], la cultura y la literatura» (Franco, 2002:220). Para Franco, la violencia constituye un tipo de epidemia en un momento en que los estados confían en el mercado como el único regulador de oportunidades y garantías para sus ciudadanos (ibid). Nos atrevemos a considerar que estas oportunidades y garantías son aquellas que los gobiernos han desistido en proporcionar, quizás asumiendo las mismas prioridades económicas y corporativas de las empresas globales, es decir, priorizando el capital o el presupuesto por encima de la dignidad y las necesidades de sus ciudadanos. Con la re-semantización de la democracia en el sistema neoliberal, la mujer ha visto reducido el apoyo de las medidas sociales que contribuían a una mayor equidad.

El nuevo modelo económico crea tensiones dentro de los roles de género que sufre, en especial, el cuerpo femenino. Si el hombre, que actúa como el proveedor y cabeza de familia en el modelo de la sociedad patriarcal, ya no tiene su puesto de trabajo y salario garantizados se desvirtúa el «performance» de lo masculino. La situación que sufre la mujer resulta aún más precaria

¹ Todas las traducciones han sido realizadas por la autora.

y subjetiva, puesto que tradicionalmente definida como un cuerpo que debe producir hijos para gloria del estado ahora además debe trabajar fuera del hogar, sumando así a su «performance» femenino actividades tradicionalmente adjudicadas al hombre. Como expresa Virginia Vargas

...en todos los casos, al no tomar en cuenta el valor del trabajo reproductivo, las mujeres tienden a doblar su carga de trabajo en la sociedad, mucho más en tiempos neoliberales, en los que las responsabilidades de los estados frente al bienestar de la ciudadanía son desplazadas a lo privado (citado por Franco, 2002:10)

Sorprende comprobar cómo en vez de empoderarla el acceso al mercado laboral quita libertad y refuerza la explotación femenina. La mujer recibe un menor salario por el mismo trabajo que un hombre, accede con más dificultad a puestos cualificados y puede ser despedida si queda embarazada o si sus responsabilidades familiares interfieren con su horario de trabajo. Halef Afshar y Stephanie Barrientos confirman la precariedad del trabajo femenino en el entorno global puesto que:

Las estructuras patriarcales dentro de la fuerza laboral no han desaparecido sino que se han transformado a través de las demandas cambiantes del capital global [...]. El trabajo de la mujer es a menudo inseguro, temporal o a tiempo parcial, con poca protección y pocos beneficios (Afshar y Barrientos, 1999:4).

La globalización reproduce la posición de inferioridad de la mujer con respecto al varón, la cual no sólo se sigue desarrollando en el hogar sino que continúa en el espacio laboral. De modo paralelo, las tensiones originadas ante los cambios en los roles de género continúan e incluso intensifican la violencia doméstica hacia la mujer que trasciende del espacio privado al público.

Si bien la globalización afecta de forma negativa al género femenino, las más perjudicadas son las mujeres pobres que trabajan en países del tercer mundo. Kathleen A. Staudt denuncia

el proceso de «normalización» de la violencia de género que sufren las mujeres a escala mundial:

Con los ojos del mundo puestos en Juárez, los habituales asesinatos de mujeres en muchos países quedan ofuscados. [...] La violencia doméstica se ha convertido en algo normalizado y rutinario, aunque indique y dé cuenta de algunas de las mujeres asesinadas en Juárez, en los Estados Unidos, y en otras partes del mundo (Staudt, 2008:2).

Asombra observar cómo el feminicidio, en vez de denunciar la situación global de violencia que sufre la mujer, se utiliza en ocasiones para frivolar abusos psicológicos o físicos de menor escala. Asimismo, en numerosos países se siguen considerando este tipo de delitos como pertenecientes a la esfera de lo familiar y privado, de modo que las víctimas se convierten en cifras invisibles y los verdugos siguen libres². En el contexto global la relación de desigualdad entre ambos géneros resulta patente. Alicia Girón coordina el volumen *Género y globalización* donde varias intelectuales estudian cómo afecta el marco económico neoliberal a la mujer latinoamericana. Según Girón:

La consideración del género en la globalización debe entenderse de una manera que no consiste simplemente en mezclar “cosas de mujeres” con la economía, sino en modificar el reflejo de las relaciones androcéntricas de poder que cruzan la clase social, la etnia y la cultura (2009:4).

Nuestro análisis de la mujer en 2666 se centra en «La parte de los crímenes» porque en esta sección del libro queda de manifiesto cómo afecta la globalización al trabajo femenino en

² Frantz Fanon en *Los condenados de la tierra* desvelaba el uso de la violencia por parte del Estado para autorizar que la élite colonial pudiera ejercer su poder sobre los nativos marginalizados. Según los escritos de Fanon, la colonia perpetúa modelos feudales que perviven en la época postcolonial. Esta misma violencia basada en la desigualdad y autorizada por las instituciones permite la continuación de la dicotomía hombre-mujer en la que se inscriben como capas heredadas la relación de poder entre amo-esclavo y opresor-oprimido.

Santa Teresa, trasunto de Ciudad Juárez. Proponemos una relación directa entre el sistema económico neoliberal y la violencia hacia la mujer que se produce de manera habitual en el espacio liminal de la frontera. Aunque Bolaño se inspira en los asesinatos de mujeres producidos en épocas recientes la raíz del problema proviene de los años 60, ya que en esta coyuntura se desarrolla el Programa Industrial Fronterizo. El gobierno mexicano ofrece mano de obra barata para mantener las empresas en este territorio en el cual el personal femenino conforma más de la mitad de la fuerza productiva. Según los estudios de Staudt, Ciudad Juárez ya en el año 2004 disponía de trescientas maquiladoras con más de 200,000 trabajadores de los cuales más de la mitad eran mujeres. El comercio libre del borde no sólo implica las manufacturas de las maquiladoras sino que va ligado al tráfico de drogas y el crimen organizado cuya expansión se inicia en los años noventa y continúa en nuestros días (Staudt, 2008). Va resultando cada vez más evidente la relación entre globalización, mujer y crimen en el sistema económico de la frontera.

Roberto Bolaño en «La parte de los crímenes» relaciona a las mujeres asesinadas con las maquiladoras. Las descripciones de las muchachas muertas entre los años 1993 y 1997 en su mayoría se vinculan con este tipo de empresas puesto que o bien trabajan en ellas o lo hace algún pariente o amigo. Cecilia López Badano reflexiona sobre la trama de la novela para afirmar:

La intención central es documentar la aparición constata de cadáveres de jóvenes muchachas, en general humildes trabajadoras de las maquilas fronterizas, con rasgos físicos más o menos comunes entre ellas (López, 2010:213).

No sólo las jóvenes presentan un aspecto físico común sino que el tipo de asesinato ofrece pautas de violencia similares. Los cuerpos son violados, acuchillados y/o estrangulados. Asimismo las descripciones detalladas de los cadáveres parecen copias o réplicas. Los aspectos repetitivos en la metodología criminal junto con la similitud en los rasgos físicos de las víctimas apuntan hacia la deshumanización de las empleadas de estas empresas globales. En las mujeres se borran los rasgos individuales ya que como

miembros de la sociedad de masas su trabajo las define por encima de sus características físicas o su personalidad. Conjuntamente, algunos de los cuerpos hallados nunca son identificados, quizás aludiendo a las cadenas de subcontratación y los talleres clandestinos donde las empleadas resultan invisibles. En ambos casos los cuerpos femeninos resultan desechables y fácilmente sustituibles puesto que siempre hay candidatas disponibles para trabajar.

Gabriela Muniz ha destacado la relación entre la violencia, el cuerpo y el espacio global en esta novela de Bolaño. De acuerdo a Muniz:

La Santa Teresa ficcional de 2666, actúa como paradigma y legado de un mundo globalizado donde el valor dado a las vidas humanas es mínimo. Incluso puede afirmarse que ciertos cuerpos no tienen valor alguno en su condición vital, pero son económicamente aprovechables y hasta es posible obtener placer de ellos en su forma muerta (Muniz, 2010:37-38).

En el caso de Bolaño, la mujer constituye dentro de los objetos al servicio de la maquinaria global el género que más soporta la violencia transversal.

Bolaño denuncia la visión de la mujer como un producto de consumo que sufre directamente las consecuencias de la globalización. Acudamos a una de las descripciones representativas de las mujeres asesinadas:

La última muerta de mayo fue encontrada en las faldas del cerro Estrella [...]. Según el forense había muerto acuchillada. Presentaba signos inequívocos de violación. Debía tener unos veinticinco o veintiséis años. La piel era blanca y el pelo claro. Llevaba unos bluejeans, una camisa azul y zapatillas deportivas marca Nike. No tenía ningún papel que sirviera para identificarla. Quien la mató se tomó luego la molestia de vestirla, pues ni el pantalón ni la camisa presentaban desgarraduras. No había

indicios de violación anal. En el rostro era apreciable un hematoma ligero en la parte superior de la mandíbula, cerca de la oreja derecha [...] nadie acudió a identificarla (Bolaño, 2004:451).

Bolaño presta más atención a los elementos que se inscriben o manipulan en el cuerpo femenino que a los rasgos individuales de la persona fallecida. La ropa con mención de la marca, los orificios que han sido violados, el tipo de asesinato o las zonas de la anatomía donde hay rastros de golpes resultan lugares comunes en los informes de las mujeres asesinadas que difícilmente llevan a su identificación. Más bien, el autor parece desvelar en la visión del cuerpo la mirada corporativa sobre el ser femenino, una mirada que también es masculina. Por un lado, prácticamente no se describe el cuerpo en sí, como si de una materia prima se tratara, sino su manipulación a través de un mecanismo «productivo», en este caso un proceso de manufactura de cadáveres. Por otro lado, la mujer resulta un objeto de consumo, un producto que se puede abrir, mutilar, romper y tirar. Recordemos que conocemos los crímenes a través de la perspectiva del hombre, el propio narrador pero también los policías que investigan los casos. Resulta pertinente establecer una conexión entre la globalización y la mirada masculina, puesto que ambas proyectan a la mujer como un objeto sobre el que se puede ejercer la violencia.

Asesinatos performativos desde una perspectiva de género

Los asesinatos se realizan de acuerdo a parámetros performativos desde una perspectiva de género. Cuando nos acercamos a los escenarios del delito, éstos siempre aparecen asociados a lugares en el margen o la periferia, aspecto que se relaciona con la posición marginal de la mujer en la sociedad patriarcal. Julia Estela Monárrez Fragoso (2010) ha visto en estos lugares de abandono una manera de despojar a las víctimas de su identidad, ciudadanía y espacio en la sociedad. La ritualización de los crímenes, en que las acciones

que se ejercen sobre el cuerpo femenino resultan similares, responde a una sexualización de la violencia en que el criminal o los criminales actúan desde la perspectiva del varón. Es decir, más que aludir a un asesino en serie específico, Bolaño denota que la violencia que se aplica al cuerpo femenino forma parte del *modus operandi* del género masculino. Marius Littschwager considera que:

Por la repetición ritualizada del feminicidio y su puesta en escena (desierto, fuera de la ciudad) el narrador representa el acto implícito de la manera de matar y profanar a las niñas y mujeres lo que lleva a un entendimiento performativo de la mediación del asesinato en serie. Según Butler la performatividad no significa un acto consciente y activo, sino el efecto del discurso de género, que se pronuncia en la articulación o re-escenificación inacabada y no-intencional de normas y que así constituye las identidades (Littschwager, 2011:s/p).

La profanación del ser femenino forma parte de un «performance» no consciente pero no por ello menos definitorio de la diferencia de los roles de género en la sociedad. La mujer resulta la víctima abierta y rota que recibe la violencia, mientras que suponemos que el asesino o asesinos son hombres, puesto que abren y rompen el cuerpo femenino, es decir, ejercen la violencia machista sobre él. Al colocar los cuerpos violados y asesinados en el centro de su relato, Bolaño convierte a las mujeres en las protagonistas para sacarlas de su subalternidad.

Las descripciones detalladas de los cuerpos femeninos torturados arrojan visibilidad sobre cada una de las víctimas a través de un proceso de «desnormalización» de la violencia hacia la mujer. Aunque Bolaño presenta rasgos comunes en las descripciones de las fallecidas también llama la atención sobre cada uno de sus cuerpos. A diferencia de los medios de comunicación que pueden ser consultados durante unos minutos y después ignorados, la exposición continua de los cadáveres en la novela no puede ser desdeñada por el lector. La perpetua relación de las víctimas sirve para darles visibilidad, dejar constancia de que

existen aunque en muchos casos no se identifiquen. Ángeles Donoso Macaya propone que a través de la cruda exposición de la violencia, el narrador devuelve la identidad a las fallecidas:

Para eso, el narrador repite una y otra vez el crimen perpetrado sobre las víctimas, al tiempo que las nombra y describe de modo detallado sus fisonomías. Mediante la repetición el relato logra restituir la identidad perdida del cuerpo desaparecido y posteriormente encontrado (Donoso, 2009:132).

No hay duda de que Bolaño consigue sensibilizar al lector sobre estos crímenes en un intento de desnormalización de la violencia hacia la mujer. Sin embargo, aunque aumente la visibilidad de las fallecidas, sabemos a ciencia cierta que la identidad de las asesinadas no es una prioridad ni para los dueños de las empresas ni para los policías en la novela. En este sentido, la identificación del cuerpo femenino no parece el objetivo de Bolaño sino más bien su interés reside en mostrar qué tipo de mujeres no interesan o importan.

Butler: Asesinatos y perform atividad

Judith Butler llama la atención sobre la constitución de cuerpos precarios en la sociedad³. De acuerdo a Butler, resultan vulnerables aquellos cuerpos que no ven cubiertas ciertas necesidades económicas, políticas y sociales que les permiten subsistir. Las mujeres asesinadas en la novela resultan doblemente precarizadas, primero por su condición femenina y segundo por la situación de pobreza en la que viven. Butler sostiene que el género se construye de manera performativa a través de las relaciones de poder y de las restricciones normativas heterosexuales. Si a este

³ Estas ideas se basan en los siguientes libros de Judith Butler: *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*, *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of Sex and Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*.

factor le sumamos una baja capacidad económica unida a un contexto de inseguridad laboral asistimos a un aumento de las condiciones de precariedad. Es decir, cuantos más elementos de precariedad afectan a un grupo más posibilidades tiene de ser atacado. En general, dentro de 2666, las víctimas son prostitutas, obreras o niñas con uniforme escolar, grupos desprotegidos en los que se suman factores de precariedad. En el texto da la sensación de que sus cuerpos no importan, ellas no merecen ser ni lloradas ni identificadas en una clara crítica al sistema neoliberal que permite aceptar la vulnerabilidad económica y laboral de la mujer.

Ni el mundo corporativo ni la justicia parecen interesados en averiguar quiénes son los asesinos o cómo impedir los crímenes. Cuando los ejecutivos de una maquiladora esperan en el basurero al levantamiento del cadáver se limitan a observarlo con detenimiento y a dar unos billetes a la policía para que se encargue de él (Bolaño, 2004). Bolaño presenta la violencia de género desde una perspectiva transnacional que corresponde a lo que Galeano denomina «El orden criminal del mundo» en que las empresas actúan como organizaciones del hampa. La precariedad laboral ha llevado a los ciudadanos a manifestarse introduciéndose en grandes bolsas de basura, al asumir así que en el nuevo orden global (y mafioso) sus cuerpos son eliminables, como si su vida no tuviera ningún valor (Galeano, 2012). Sin embargo, Bolaño establece de forma clara que la mujer pobre que trabaja diariamente en las maquiladoras es la más perjudicada dentro de esta dinámica global. Según la socióloga e investigadora Julia Monárrez Fragoso, «las prácticas de la industria maquiladora revelan un ciclo de consumo-deshecho hacia los trabajadores», creando una concepción de mujeres «desechables» en el trabajo, de naturaleza devaluada y prescindible (Monárrez, 2002). En la novela de Bolaño, da la sensación de que el discurso económico de la maquiladora ha permeado no solo en la policía sino en todos los estamentos sociales ya que hay una insensibilización ante los cadáveres femeninos por parte de los hombres.

Cotidianidad y violencia naturalizadas por el hombre

Las actividades cotidianas se suceden sin que, en general, los cuerpos de las muertas conmuevan, afecten o modifiquen el comportamiento de los personajes masculinos. Los camilleros de la Cruz Roja acuden ante el hallazgo del cadáver medio quemado, violado y desfigurado de Silvana Pérez Arjona, una niña de tan sólo quince años, en un baldío. Mientras que uno de ellos da el parte a la policía, el otro aprovecha para comprar comida ya que ambos almuerzan en el mismo lugar donde la joven ha sido brutalmente asesinada:

Mientras uno de ellos, el joven daba desde la radio de la ambulancia el parte a la policía, el que tenía más edad se internó a pie por las calles de tierra de la colonia Las Flores hasta un sitio en donde vendían tacos y cuya propietaria lo conocía. Pidió seis de carnita, tres con crema y tres sin crema, los seis bien picantes, y dos latas de Coca-Cola. Luego pagó y volvió caminando sin prisas hasta la ambulancia, en donde el que parecía su hijo estaba leyendo, apoyado en el guardabarros, un cómic. Cuando llegó la policía ambos habían terminado de comer y fumaban. Durante tres horas el cadáver permaneció en el lote baldío (Bolaño, 2004:533).¹

El desinterés por las fallecidas resulta absoluto, independientemente de la edad de la víctima o la crueldad del asesinato. La mujer más que como sujeto subalterno, se configura como un objeto que no importa a aquellos que ostentan el poder en la sociedad patriarcal, los hombres.

Negligencia policial y violencia hacia la mujer institucionalizada

Las investigaciones sobre los asesinatos demuestran la ineficacia de la policía en los procedimientos para resolver los crímenes. El método policial resulta siempre el mismo. Primero la policía se hace cargo del cadáver para proceder a su identificación. Cuando la víctima no lleva documentos que la identifiquen se cierra el caso. Si por el contrario, existe una denuncia hecha por un familiar o amigo tras la desaparición, se procede a buscar a los criminales dentro del círculo familiar y de las amistades de la fallecida. Si no se encuentra al asesino en el entorno doméstico se cierra el caso y el homicidio queda sin resolver. La frecuencia de los crímenes, con varios secuestros y asesinatos incluso en un mismo día, apunta a un total desinterés por parte de las autoridades. Prueba de la ineficacia de las pesquisas es que la mayor parte de las víctimas no son identificadas. Por ejemplo, ante el hallazgo de una niña de trece años, que ha sido violada, acuchillada y cuyo pecho ha sido amputado el narrador expresa:

Lo que más sorprendió a los periodistas es que nadie reconociera el cadáver. Como si la niña hubiera llegado sola a Santa Teresa y hubiera vivido allí de forma invisible hasta que el asesino o asesinos se fijaron en ella y la mataron (Bolaño, 2004:584).

Dentro de los homicidios que se producen en marzo de 1996, cinco de las seis víctimas quedan sin identificar, aspecto que señala la falta de eficacia policial.

Resulta chocante constatar que precisamente aquellos que deberían proteger a la mujer, los policías, promueven su indefensión. La cadena de chistes machistas que los judiciales se cuentan durante la actividad diaria del desayuno en la cafetería fortalece el estereotipo de la inferioridad absoluta de la mujer frente al hombre.

Destacan en especial los chistes del judicial González que confirman la inferioridad intelectual de la mujer desde una mirada masculina:

Y: ¿cuánto tarda una mujer en morir de un disparo en la cabeza? Pues unas siete u ocho horas, depende de lo que tarde la bala en encontrar el cerebro. Cerebro, sí, señor, rumiaba el judicial. Y si alguien le reprochaba a González que contara tantos chistes machistas, González respondía que más machista era Dios, que nos hizo superiores. [...] Y: ¿qué hace el cerebro de una mujer en una cuchara de café? Pues flotar (Bolaño, 2004:691).

Este policía que participa en la investigación de los asesinatos a mujeres concluye su repertorio con un «Las mujeres de la cocina a la cama, y por el camino a madrazos. O bien decía: las mujeres son como las leyes, fueron hechas para ser violadas. Y las carcajadas eran generales. El judicial une a la mujer y la ley para expresar que sobre ambas se puede ejercer la violencia con total impunidad. La búsqueda de la justicia resulta en la novela de Bolaño un objetivo inalcanzable ya que tanto las instituciones oficiales como sus integrantes favorecen la corrupción.

La tendencia a percibir a la mujer como una puta resulta permanente dentro de «La parte de los crímenes». Las autoridades asumen que llevar laca de color rojo en las uñas, no tener marido o salir a los bares algunas noches constituyen indicios de que las víctimas son prostitutas. Los presos comparten la misma percepción misógina. Durante su encarcelación Haas teme que los otros reclusos puedan atacarlo al pensar que es un violador y asesino. Sin embargo, no es así ya que las mujeres ni siquiera importan a los presos, aunque puedan ser sus madres, hermanas, esposas o hijas. Así se lo confiesa Haas al periodista con el que consigue comunicarse cuando le comenta que a su llegada a la cárcel esperaba ser ejecutado por los penados pero que al final no sucedió nada:

Se lo pregunté a un preso. Le pregunté qué pensaba de las mujeres muertas. Me miró y me dijo que eran unas putas. ¿O sea, se merecían la muerte?, dije. No, dijo el preso. Se merecían ser cogidas cuantas veces tuviera

uno ganas de cogerlas, pero no la muerte
(Bolaño, 2004:613).

La consideración de la mujer como puta se repite de forma incesante a lo largo de «La parte de los crímenes» dentro de los chistes machistas, en la descripción de las asesinadas o en las opiniones de los presos. De hecho, la versión oficial que se da en Santa Teresa y que recoge la prensa es que las fallecidas se dedican a la prostitución. Sin embargo es precisamente una prostituta la que tras escuchar los comentarios del periodista Sergio González responde: «tal como él le había contado la historia las que estaban muriendo eran obreras, no putas» (Bolaño, 2004:583). Se va haciendo cada vez más indudable que en 2666 las verdaderas víctimas son las trabajadoras de las maquilas.

La globalización lejos de empoderar a la mujer y sacarla de su subalternidad la transforma en una simple mercancía para uso del varón. Los abusos que experimentan las mujeres violadas y asesinadas se corresponden con su tratamiento laboral diario en las maquiladoras. Bolaño apunta a que para los hombres, las obreras se equiparan con las prostitutas, ya que sus cuerpos se rentan por poco dinero y se pueden desechar cuando no interesan. Gracias a las descripciones de las fallecidas sabemos que entre las empleadas que laboran en la maquila hay niñas de catorce años de edad lo que indica que ni siquiera las más jóvenes están a salvo de la explotación. Los testimonios realizados durante las pesquisas revelan que las maquiladoras dan días libres a su conveniencia, no conceden permisos por asuntos familiares graves y despiden a las trabajadoras cuando quieren formar sindicatos. En resumen, las empleadas solo tienen derecho a trabajar⁴. Todas estas mujeres forman parte de la maquinaria global y resultan las víctimas que las empresas, apoyadas por el gobierno, desean invisibilizar.

⁴ Una vecina llama a la maquila para avisar al padre de la muerte de su hija a sabiendas que no le van a pasar con la madre porque es una trabajadora de categoría inferior: «La mujer volvió a telefonar y dijo el nombre y el puesto del padre, pues pensó que la madre, al ser operaria como ella, era sin duda considerada de un rango inferior, es decir prescindible en cualquier momento o por cualquier razón o capricho de la razón, y esta vez la telefonista la tuvo esperando tanto rato que las monedas se le agotaron y la llamada se cortó» (p. 659).

Cotidianidad, cuerpo y violencia en la sociedad poscolonial

En un giro posmoderno, el narrador en tercera persona y omnisciente no aporta ninguna solución sino que más bien denuncia las prácticas cotidianas de la sociedad poscolonial por medio del estudio de los cuerpos fallecidos. Ed Christian, en la introducción al libro *The Post-Colonial Detective*, ofrece la siguiente definición del detective poscolonial:

El trabajo principal del detective pos-colonial es la vigilancia, la vigilancia de aquello que es sospechoso. Parte de esa vigilancia, como muestra este libro, es la observación de ambos, el imperio y la cultura indígena, la observación de las disparidades, las ironías, las hibridaciones, las contradicciones. (Christian, 2000:13).

Podríamos decir que el narrador en la novela de Bolaño toma nota de las mujeres desaparecidas, el lugar donde se hallan sus cuerpos y su condición social en una actitud de vigilancia que corresponde al detective poscolonial tal y como lo expresa Ed Christian. Sin embargo, hay un importante detalle a considerar, las descripciones del narrador proceden del análisis de los cadáveres y es a partir de éstos que realiza una labor de «detección social». El término «detección social» indica que la información que proporcionan los crímenes sirve para revelar la naturaleza oculta de la sociedad y consideramos que ésta es precisamente la intención del narrador en esta novela de Bolaño.

Wendy Knepper estudia los cuerpos *post mortem* dentro de la ficción criminal poscolonial. De acuerdo a las teorías de Knepper la autopsia sirve para detectar las causas de la muerte, tanto por medio del examen del cuerpo como de la disección de las evidencias: testimonios, interrogatorios, coartadas, etc. El cuerpo investigado entonces adquiere una dimensión literal y otra metafórica. De las reflexiones de Knepper deducimos que el análisis del cuerpo de la víctima lleva a una autopsia de la anatomía social. Entonces las cicatrices y las costuras que se

inscriben en la fisiología individual constituyen el reflejo de un paisaje humano mucho más amplio. Al aplicar las teorías de Knepper a esta novela de Bolaño sugerimos que el estudio *post mortem* de las mujeres fallecidas descubre los traumas, las injusticias y las disparidades que sufren las víctimas en la vida cotidiana de una sociedad poscolonial. El narrador también muestra el desinterés de las corporaciones, las limitaciones de la policía y la corrupción del gobierno para culpabilizar a todas estas entidades de los asesinatos.

Compromiso social y ético con las mujeres

Bolaño adquiere un compromiso social y ético con las mujeres pobres, puesto que ellas, normalmente dibujadas como figuras marginales y periféricas por la economía global, protagonizan «La parte de los crímenes». Varios investigadores y escritores como Donoso Macaya, María Martha Gigena y Edmundo Paz Soldán apuntan a la sensibilización social hacia el género femenino que propone esta obra de Bolaño. En 2666 Bolaño se coloca de parte de las víctimas, las mujeres más desfavorecidas, que resultan accesorias en la economía global.

A lo largo de este ensayo hemos explorado la relación entre cotidianidad, género y violencia en «La parte de los crímenes» dentro de la novela 2666 de Roberto Bolaño. El autor chileno describe el espacio fronterizo entre México y Estados Unidos, donde se insertan las maquiladoras, como un lugar donde se ejerce la explotación y violencia de forma diaria. El capitalismo de alta tecnología de las maquilas resulta legal según los acuerdos económicos entre ambos países. Sin embargo, estas empresas promueven el florecimiento de prácticas ilegales como el narcotráfico, el secuestro, el asesinato, la violación de mujeres y la violencia de género. Los hombres perciben a las obreras como prostitutas, seres que reciben un escaso pago por sus servicios y que pueden ser eliminadas o substituidas con facilidad. Sus cuerpos aparecen de forma frecuente en entornos marginales tales como basureros, baldíos y cunetas que sugieren el aislamiento, la soledad y la posición subalterna que ocupan en la sociedad. La

mujer que labora en la maquila sólo tiene derecho a trabajar, no puede recibir llamadas, escoger sus días libres o crear sindicatos que la puedan defender. Las obreras pobres resultan un objeto de consumo, maleable y prescindible dentro de un sistema económico neoliberal que globaliza la explotación pero no los derechos. Bolaño se pone del lado de las marginadas, en especial de las mujeres pobres de los países del tercer mundo para mostrar, como diría Butler, que sus cuerpos sí importan.

Referencias bibliográficas

- Afshar, H., y Barrientos, S (Ed.), (1999). *Women, Globalization and Fragmentation in the Developing World*. New York, U.S.A.: Macmillan Press.
- Bolaño, R. (2004), 2666, Nueva York, Vintage Español.
- Butler, J. (2006), *Gender Trouble*. Nueva York, EEUU: Routledge (1990).
- Butler, J. (2006), *Vida Precaria*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Christian, E. (2000), *The Post-colonial Detective*, New York, Palgrave.
- Donoso, Á. (2009), Estética, política y el posible territorio de la ficción en 2666 de Roberto Bolaño, *Revista Hispánica Moderna*, núm. 62.2, pp. 125-142.
- Fanon, F. (2011), *Los condenados de la tierra*. Colección literatura latinoamericana. La Habana, Cuba: Casa de las Américas.
- Franco, J. (2002), *The Decline and Fall of the Lettered City: Latin America in the Cold War*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Galeano, E. (2012), *Patas arriba: La escuela del mundo al revés*, México: Siglo XXI Editores.
- Gigena, M. (2003), La negra boca de un florero: metáfora y memoria en Amuleto. En C. Manzoni (Ed.), *La fugitiva contemporaneidad. Narrativa Latinoamericana 1990–2000* (pp. 17-31). Buenos Aires, Argentina: Corregidor.

- Girón, A. (coord.), (2009), *Género y globalización*, Buenos Aires: CLACSO
- Knepper, W. (2006), Confession, Autopsy, and the Postcolonial Postmortems of Michael Ondaatje's *Anil's Ghost*. In *Postcolonial Postmortems: Crime Fiction from a Transcultural Perspective* (pp. 35-58). Amsterdam and New York: Rodopi.
- Littschwager, M. (2011), Fragmentos de la violencia fronteriza: Una lectura de *La muerte me Da* (Cristina Rivera Garza) y *2666* (Roberto Bolaño), *Fiar*, núm. 4.1. Página electrónica: [<http://interamericaonline.org/volume-4-1/littschwager/>], acceso 3 de abril de 2015.
- López, C. (2010), Elementos massmediáticos y cultura popular en dos textos de Roberto Bolaño», en *CELEHIS*, núm. 21, pp. 209-234.
- Monárrez, J. (2010), The Victims of the Ciudad Juárez Feminicide. Sexually Fetishized Commodities, en Rosa-Linda Fregoso y Cynthia Bejarano (ed.), *Terrorizing Women. Feminicide in the Americas*, London, Duke UP, 2010, pp. 59-69.
- Monárrez, J. (2002) Serial Sexual Femicide in Ciudad Juárez: 1993-2001. *Debate Feminista*, 13th Edition, Vol. 25, pp.
- Muniz, G. (2010), El discurso de la crueldad: *2666* de Roberto Bolaño, en *Revista Hispánica Moderna*, núm. 63.1, pp. 35-49.
- Paz Soldán, E. (2008), Roberto Bolaño: Literatura y apocalipsis. En J. Montoya Juárez y Á. Esteban (Ed.), *Entre lo local y lo global. La narrativa latinoamericana en el cambio de siglo (1990-2006)* (pp. 217-228). Madrid, España: Iberoamericana.
- Ruifernández-Conde, V. (2013), *Figuraciones trasatlánticas: Visiones globales de la narrativa hispánica contemporánea*, Tesis doctoral, Lansing, Michigan State University.
- Staudt, K. (2008), *Violence and Activism in the Border: Gender, Fear and Everyday Life in Ciudad Juárez*, University of Texas Press.

CAPÍTULO 13

NOTAS DESDE LA ESCRITURA CREATIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD COTIDIANA EN DOS GÉNEROS DE LA LITERATURA TESTIMONIAL (LA MEMORIA LITERARIA Y EL ENSAYO NARRATIVO)

Marco Aurelio Ángel Lara

Presentación

En la literatura testimonial, la construcción de la cotidianidad no está directamente basada en la vida real. La experiencia personal y la reflexión sobre la misma son la materia prima fundamental en la *memoria literaria* y el *ensayo narrativo*, que son los géneros que me interesan en este trabajo. Hay diversos artificios para el manejo escritural para la presentación escrita de una cotidianidad 'real', pero se puede enfatizar que siempre es desde un *punto de vista* escritural que se comunica una cotidianidad específica. La construcción de la realidad testimonial se hace desde un artificio técnico escritural (un yo narrativo) diseñado en siglos de tradición que presenta una realidad literaria como si fuera 'real'. Este punto plantea problemas y aporías sobre la 'verdad' que son materia de discusiones críticas; en este texto, yo me limito a ofrecer unas notas desde la perspectiva de la escritura creativa sobre el punto de vista escritural, la 'verdad' de la no ficción como 'buena fe' y un ensayo narrativo (Laura) como muestra del género.

En los géneros de la no ficción, el escritor deviene parte de la historia y la escritura deviene un lugar para el autodescubrimiento, la reflexión, el cambio personal. Ello, en sí mismo, invita a cierta libertad literaria ante la trama de lo cotidiano. Esta libertad podría plantearse como una complicación, en la tradición iniciada por Montaigne, cuando uno considera que el ensayista es el único experto en sí mismo –testigo de su propia

vida y quien puede hacer de esta materia de reflexión– pero que, por supuesto, esto no asegura la validez de sus conclusiones ni que las opiniones vertidas al respecto sean correctas. En otras palabras, un punto de vista privilegiado sobre la propia cotidianidad implica problemas sobre el criterio que rige y modera a la autoridad del escritor sobre su materia. Hay que decir que desde la escritura, la libertad no es total y, de entrada, los límites son planteados en dos vertientes resbalosas: una, la verdad como criterio de construcción de lo escrito y, la otra, el interés de la audiencia sobre lo escrito.

Que al lector le importe entender la historia o las reflexiones temáticas de alguien no se logra debido a que esa historia sea verdadera o las reflexiones infalibles, sino gracias a que sean presentadas *interesantemente*. Cabe decir al pasar que la representación interesante de la cotidianidad subvierte de inicio un prejuicio común: el que sostiene que la cotidianidad produce hastío. No hay paradoja en presentar la materia cotidiana como algo atractivo, pues no es el contenido de la escritura lo que le confiere calidad literaria ni lo que otorga calidad extraordinaria a la línea escrita. No son las cosas las que determinan nuestros afectos, sino la manera en que nos las representamos.

En otras palabras, la expresión formal de la experiencia, no es la experiencia en sí. Esta representación literaria de la realidad puede producir un afecto positivo o no, pues la cuestión es formal: lograr que el contenido más pedestre produzca interés. La diferencia está en cómo se presenta una verdad de esa experiencia sin que se vuelva parte de un fondo que produce en serie cosas que nos parecen sin importancia. En este sentido, el punto de vista no ficcional desde el que se presenta el texto es fundamental.

Si bien el punto de vista frente a la experiencia de la cotidianidad es el de todos y cualquiera, ese punto de vista enfoca selectivamente ángulos, matices, aspectos específicos que nos parecen verdaderos cuando los confrontamos contra la experiencia en bruto. Lo importante no es reinventar la experiencia en sí, sino establecer el punto de vista que la expresa para poder observar desde allí tal experiencia. La cualidad emergente de este proceder es que la forma resignificará al contenido, sin hacer que éste deje de ser verdadero. En este tipo de escritura, la creatividad literaria

no refiere a la invención de ficciones, sino a la presentación de lo que se propone como un testimonio, una percepción personal.

Tanto la atención como la técnica son cruciales en esto. Intentando ser más específico, diré que por técnica entiendo la relativa a la escritura literaria y que, en ese sentido, he de añadir al entrenamiento de la atención como parte fundamental de la misma. Por lo anterior, lo apropiado sería decir que lo fundamental es una técnica literaria tan compleja como para entrenar la sensibilidad y la inteligencia en función de la expresión artística de una experiencia que, en bruto, es igual a cualquier otra. Los elementos técnicos de la construcción de la cotidianidad incluyen todos los que pueden usarse en ficción, salvo la invención de los hechos narrados. Esto es, el escritor propone sus anécdotas como elementos factuales, pero diseña la expresión de los mismos por medio de una combinación de formas del discurso que no descarta elementos dramáticos como el diálogo o la escenificación.

Aunque este artificio literario llegue por medios narrativos o poéticos, lo que en teoría no se negocia es el apego a lo que la memoria considera verdadero. En otras palabras, el punto de vista no ficcional no inventa historias, sino que cuenta sus recuerdos como si fueran historias, pasando sobre los hechos una mirada selectiva que elige lo que parece significativo y lo acomoda en un marco temporal que da la impresión de tener un principio y un fin, aunque, en realidad, muchas veces no sea el tiempo narrativo el que ordena la historia, sino el tema que le subyace.

La referencia sigue siendo un punto de vista escritural que intenta apegarse a su percepción de los hechos, que excluye la invención imaginaria de una trama, pero no el diseño artificioso de su presentación, pues es la expresión formal lo que da calidad literaria, a lo escrito, sea lo que se postula como un hecho o lo que se presenta como algo ficticio.

Sin embargo, la escritura de la cotidianidad es siempre una recuperación de la experiencia. Un acto de la memoria que, por fortuna, es siempre parcial, a pesar de que se intente evitarlo. Desde esa representación parcial, el lector construye su propia representación y a veces no nota que el medio ha sido un mero artificio formal hecho de palabras. Lo cierto es que la representación artística de la experiencia no es más que una

proyección personal del escritor (quizá eso que llamamos 'voz') y contra ello no hay escape, ni desde el punto de vista literario ni desde el científico, ni desde cualquier otro, pues uno siempre inventa la expresión.

En lo que toca a la verdad de lo no ficcional, por supuesto que la memoria y el ensayo narrativo no son una especie de reportaje periodístico. Así que desde el punto de vista de la audiencia, la aceptación de las convenciones de estos géneros torna absurdas las preguntas de sobre cuánta verdad hay en un texto o sobre quién es la autoridad que valida la factualidad de lo escrito. Por convención genérica simplemente se acepta la buena fe autoral en el intento de guardar fidelidad a la verdad de la memoria. Y aunque la memoria es defectiva y recrea la experiencia, lo único que puede exigirse es la buena fe, no la realidad factual, pues nada puede ofrecernos tal cosa en sí.

Esto es una manera de decir que el lector de no ficción busca o acepta de grado un contrato de lectura distinto que el que aceptan los lectores de ficción literaria. Aunque en el exterior los textos puedan guardar grandes semejanzas, el apego a la realidad (o a lo que desde el punto de vista autoral se cree tal) es la diferencia específica entre lo ficticio y lo que no se tiene por tal. Este criterio no es controversial, pues aunque pueda presuponerse la buena fe del autor en el apego a la realidad como el cimiento de la relación con el lector, a lo más que llegamos es a una verdad inventada, pero de buena fe.

Laura

Ella y yo éramos como la música del cine contra la música real: una especie de melodía de fondo tocada para que los protagonistas de la historia principal pudieran hacer su función. Cada uno respetaba amistosamente el derecho del otro a tener un guion en el que, por nuestra parte, no éramos siquiera personajes secundarios. En aquellos dramas ajenos había alguien que importaba más y que presentábamos el uno al otro en tercera persona, haciéndole juicios y juramentos sin ninguna clase de complejos –pero agradeciendo la atenta generosidad de nuestro escucha–.

Nuestros sueños eran distintos. Para ella su pasado, para mí el futuro incierto o improbable, y para los dos los sueños no eran suficientes como para dormir en paz en un presente que devendría olvido. Quizá nuestro problema era que creíamos en la coherencia y no nos atrevíamos a saltar de ese tren que era la vida, que se alejaba de los dos que nos mirábamos inmóviles, dentro de una habitación en penumbra y susurros. O quizás no teníamos la vanidad suficiente para entregarnos al placer de sentirnos amados.

Era una extraña nostalgia, pues hablábamos como si ya hubiéramos existido o como si sólo estuviéramos por existir o, peor aún, como si un remedio para nuestra falta de existencia fuera hablar de la vida que no teníamos. Todo era una manera de concebir una vida ideal, sin entender que en ese momento estábamos creando una lo suficientemente buena para quienes éramos en ese tiempo fuera del tiempo. Nuestra cercanía, creímos, estaba más allá de nuestras vidas verdaderas, en la periferia, en un tiempo cortado de todo lazo que no lo uniera con esos momentos de orgasmo o confidencia. Quizás por ello sentíamos que nuestra relación, lo veo ahora, acabaría cuando alguno de nosotros intentara llevarla hacia el flujo normal de la existencia y que debíamos tenerla a salvo de la emoción como un cariño de trasfondo –la base sobre la que podría prepararse la acción protagónica–. Creo que no hubo amor porque no supimos darle ese nombre a nuestro malentendido temporal, sólo pasó que compartimos nuestros secretos con amistosa benevolencia, como quien ayuda a otro a prepararse para el día de su debut en la función de gala de su vida y discretamente se repliega para unirse al aplauso público.

Por causa de estas tonterías, pero sobre todo porque no nos tomábamos en serio, yo no podría ser el hombre de su vida y ella, para mí, ni siquiera podría ser una mujer fatal. Así que más que amantes devinimos amigos de cama. Nuestra desnudez fraterna nos estorbaba para alcanzar el amor delirante de los que apenas se conocen y para quienes el conocimiento se sustituye con una imagen romántica y apasionadamente equívoca del alma del otro cuerpo.

Recuerdo que de la misma manera que ella hablaba del otro o de sus sentimientos, así hablaba de su cuerpo –explicándome

cuándo sentía gran placer o cuándo no, qué sensaciones experimentaba y cómo cuidar de ellas—. Yo afectaba ecuanimidad, y lo hacía muy bien, pero era la primera vez que veía una mujer desnuda y el hecho no dejaba de parecerme un milagro. Así que yo escuchaba sus explicaciones fundadas en saber científico como revelaciones de un mundo paralelo al mío íntimo: dentro de su habitación ella presentaba los hechos; dentro de mí, yo presenciaba lo maravilloso.

Siempre viví así mi relación con las mujeres, nunca me pude sacar el bagaje con que tiendo a rodear lo femenino. Cuando aparece en mi vida es siempre una epifanía, aunque a la larga la costumbre tiende a abollar la cubierta brillante de su aura. Yo sé que mis ojos, aunque entrenados en el pensamiento moderno, en el fondo son supersticiosos, y cómo disfruto de ello.

Regreso a los hechos: vivíamos entregados al presente de nuestros cuerpos aunque, curiosamente, sólo creíamos importante un futuro en el que el otro no participaría. Como si de momento fuéramos compañeros de celda, sentíamos que llegaría un tiempo en el que sí seríamos plenos: más nosotros gracias a otra persona. Y de una manera callada nos deseábamos bendiciones y nos otorgábamos la atención y la complicidad que sólo otro condenado puede otorgar.

En el colmo de la amabilidad una vez me dijo:

- Eres demasiado maravilloso para estar siempre solo.

Presentó su halago como la evaluación objetiva de un observador imparcial y yo creí que, precisamente por eso, carecía de validez: evitaba una inversión emocional en sus palabras. Yo agradecí el cumplido sinceramente, pero debí luchar contra mi tendencia al victimismo para que este parlamento no me pareciera la cosa más triste del día.

En nuestro mundo material de cuerpos y conversaciones razonables, el amor era sólo un deseo supersticioso o una superstición deseable, el anhelo de cambiar el mundo por medio de un ensalmo compartido. Estúpidamente nos entregamos a una actitud poco conveniente y con ello nos negamos la divina locura que podía habernos salvado.

En esas tardes delimitamos un lugar para observar cómo nuestras vidas se jironeaban entre dos amores: aquel que llevábamos a cabo con nuestra voluntad frágil, sin promesas ni esperanzas que incumplir, en el que ella y yo rendíamos culto devoto a nuestra carne, con la que nos consolábamos de nuestra caída o de nuestra simple falta de altura; y aquel otro amor amenazante, herido y alado, ajeno a nuestras manos, que conformaba un cielo de fondo para nuestra charla sobre una vida mejor que no íbamos a vivir juntos.

No nos complacíamos en pensar que compartíamos un otero para asomarnos al interior de lo que creíamos deseable. Simplemente allí nos habían llevado las circunstancias de cada uno: para ella, todo esto era un receso; para mí, un preámbulo. A pesar de todo teníamos ese pequeño oasis, en el que gozábamos del cariño entre nosotros con la gratitud de quien no cree merecerlo. Conversábamos sobre el cielo que sería y el infierno que creíamos que la vida cotidiana había devenido. Y en ese reposo desde el que mirábamos todo, nos concedíamos compartir soledades pero no la compañía del otro, y eso tornaba a ese oasis nuestro en una parada de caminos, la calma previa a la tormenta, ese purgatorio que es estar en un paraíso íntima e incontestablemente solos.

Y ahora, en el teatro interior de la memoria, reviso nuestra relación y no encuentro drama, sólo instantáneas en las que hubo sonrisas y orgasmos y revelaciones, pero no en una secuencia de escenas sino en instantes detenidos que no proponían un desenlace, sino que sólo se presentaban como un conjunto desordenado de estampas destinada al álbum de los recuerdos que se pudrirá en un ático. ¿Dónde estarás?... Somos el fracaso encarnado del amor: no somos el uno del otro porque quisimos saber quiénes somos, porque no pudimos decir *qué importa el saber, te quiero porque no te conozco y por ello te escucho y empatizo con tu aullido de perro doliente* – y ahora que pienso en ti, con la convicción de conocerte como nadie, la mano me tiembla al apuntar todo esto como si fuera un tiro de gracia.

SOBRE LAS Y LOS AUTORES

Adriana Marcela Meza Calleja es Doctora en Ciencias Sociales, con línea terminal en Sociología. Maestra en Psicología de la salud y Licenciada en Psicología, por la Universidad de Guadalajara. Especialista en Estudios de Género, por la Universidad Pedagógica Nacional plantel Guadalajara. Miembro del sistema nacional de investigadores, nivel candidatura. Cuenta con perfil deseable PRODEP. Líneas de investigación: Estudios psicosociales del envejecimiento y trabajo en la vejez.

Anabel Ávila López es Licenciada en Comunicación y Periodismo por la Universidad Autónoma de Querétaro. Docente de Humanidades y Comunicación en Nivel Medio Superior de iniciativa privada (2011-2015). Docente de Comunicación y Lenguaje en el Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro (2015 a la fecha). Ha sido evaluada en tres ocasiones consecutivas por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) desde 2014.

Candi Uribe Pineda, es Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Rurales por el Colegio de Michoacán A.C.; cuenta con un Posdoctorado en la Unidad Multidisciplinaria de Estudios Sobre el trabajo UMEST-UAQ. Es docente de la Facultad de Psicología de la UAQ, tanto en licenciatura como en posgrado. Trabaja las líneas de Investigación: Trabajo precario, riesgos psicosociales y subjetividad. Investigaciones recientes Vulnerabilidad y riesgos psicosociales en trabajadores del sector de la construcción de origen rural en Querétaro; Reordenamiento del mercado petrolero en México: Pemex y la reforma energética y Trayectorias laborales de trabajadores migratorios centroamericanos y mexicanos en su estación Querétaro.

Vulnerabilidad y riesgos psicosociales. Candidata al Sistema Nacional de Investigadores (2016-2018).

Edita Solís Hernández, es Socióloga por la UAQ y Doctora en Educación por la misma institución. Su trabajo como profesora-investigadora se encuentra adscrito a la facultad de Ciencias Políticas y Sociales; combina la docencia con el trabajo de acompañamiento en elaboración de textos recepcionales de los estudiantes y el desarrollo de proyectos escolares y /o de vinculación variados. Sus líneas de investigación y docencia giran en torno a la educación y la literatura.

Gabriela Calderón Guerrero es Doctora en Lingüística. Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (México). Perteneció al Cuerpo Académico Consolidado “Psicología del Aprendizaje y Praxis Educativa” y a la línea de investigación “Construcción del conocimiento”; cuenta con el reconocimiento al perfil PRODEP y es colaboradora de la Biblioteca Infantil Universitaria (BIUAQ). Líneas de investigación: procesos cognoscitivos, lengua escrita, lectura, migración y trabajo y análisis de la violencia en ámbitos escolares.

Júpiter Ramos Esquivel es Licenciado en Psicología por la Universidad de Guadalajara, Maestro en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Querétaro, Doctor en Ciencias Sociales con orientación en Desarrollo Regional por la Universidad de Guadalajara. Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Candidato al Sistema Nacional de Investigadores, Profesor Investigador con Perfil Deseable PRODEP. Líneas de Investigación: Psicología Social del Trabajo y Psicología Social de la Vejez.

Marja Teresita González Juárez es Antropóloga con Doctorado en administración por la Universidad Autónoma de Querétaro, enfocado a los estudios organizacionales. Miembro de la Unidad Multidisciplinaria de Estudios del Trabajo de la UAQ y de la Red

Latinoamericana de Antropología del Trabajo. Sus investigaciones están centradas en temáticas relacionadas a los procesos productivos y del trabajo en espacios rurales, empresas familiares y estrategias productivas.

Marco Antonio Carrillo Pacheco es Doctor en Psicología de las Organizaciones por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Investigador del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Querétaro (CONCYTEQ), Profesor invitado en el posgrado de Estudios Multidisciplinarios sobre el Trabajo de la Facultad de Psicología de la UAQ (Programas PNPC-CONACYT). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. Líneas de Investigación: Relaciones Laborales, Contratación Colectiva, Riesgos Psicosociales en el Trabajo.

Marco Aurelio Ángel-Lara es Doctor en *Creative and Critical Writing* (University of East Anglia, Inglaterra); Maestro (FFyL, UNAM) y Licenciado (UAM) en Filosofía. Sus intereses de investigación abarcan temas diversos de literatura, filosofía, creatividad y habilidades del pensamiento. Su libro de aforismos *El atril de la luciérnaga* (Editorial Arlequín 2011) ha merecido reseñas muy favorables, igual que *De la poesía a la filosofía. Ensayo sobre la subjetividad* (FOEM 2012) que ha ganado el **Premio de Ensayo en la Biental Nacional de Literatura de Yucatán 2010-2011** y el **Premio Internacional de Ensayo Letras del Bicentenario Sor Juana Inés de la Cruz**.

Mariel Gudiño Rivas es licenciada en Sociología y maestrante en Ciencias de la Educación por la UAQ. Su principal actividad es la docencia tanto en el sistema COBAH como en universidades privadas.

Mayra Lizzete Vidales es profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Licenciada en Historia, Maestra en Historia Regional y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Sinaloa y la Universidad de Sonora. Ha publicado artículos y libros colectivos y su producción se ha

centrado en temas sobre la condición femenina. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I.

Miriam Herrera Aguilar es Doctora en ciencias de la información y de la comunicación por la Université Sorbonne Nouvelle. Maestra en Comunicación por la Universidad Iberoamericana y Licenciada en Comunicación por la Universidad Autónoma del Estado de México. Profesora-investigadora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro. Sus líneas de investigación abordan la Epistemología de la comunicación y Comunicación, educación, tecnologías digitales de la información y la comunicación. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I.

Norma Gutiérrez Hernández es profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente. Es Licenciada en Historia, Especialista en Estudios de Género, Maestra en Ciencias Sociales y Doctora en Historia por la UNAM. Sus líneas de investigación giran en torno a la Historia de la Educación, Historia de las Mujeres y Enseñanza-Aprendizaje de la Historia. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I.

Oliva Solís Hernández es profesora- investigadora de la Universidad Autónoma de Querétaro. Es Licenciada en Filosofía, Maestra en Filosofía, Maestra en Estudios Humanísticos con Especialidad en Historia, Doctora en Administración y Posdoctora en Género. Sus líneas de investigación giran en torno a la Historia Regional, la Historia de las mujeres con perspectiva de género y la Historia de la vida cotidiana. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I.

Rolando Javier Salinas García es Profesor/Investigador de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ); Doctor en Estudios Sociales (Línea de Estudios Laborales) por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM); Postdoctorado en la University of California, Los Angeles (UCLA). Coordinador de

la Unidad Multidisciplinaria de Estudios sobre el Trabajo y de la Maestría y Doctorado en Estudios Multidisciplinarios sobre el Trabajo (Programas PNPC/CONACYT) de la Facultad de Psicología de la UAQ. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI, Nivel 1).

Silvia Ruiz-Tresgallo es Doctora en Literatura Hispánica, en el área de los estudios transatlánticos, por The Pennsylvania State University (Estados Unidos). Cursó su Maestría en Letras Hispánicas en Western Michigan University (Estados Unidos) y su licenciatura en Filosofía y Letras por la Universidad de Cantabria (España). Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma de Querétaro. Sus temas de investigación son la religión y la magia, los estudios de género y corporalidad, y la crítica (pos) colonial. Ha publicado artículos y reseñas de libros en *Mitologías hoy*, *Afro-Hispanic Review*, *Religación: Revista de ciencias sociales y humanidades de América Latina*, *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, *Romance Notes* y *Letras Femeninas*, entre otras revistas indexadas.