

ESTUDIOS DE FRONTERA

Aproximaciones socioculturales

Volumen 2

Estudios de frontera: Aproximaciones socioculturales (volumen 2) / Marcia Leticia Ruiz Cansino, Ma. del Rosario Contreras Villarreal .—Ciudad de México: Colofón ; Universidad Autónoma de Tamaulipas, 2019.

124 páginas; 17 x 23 centímetros

1. Región fronteriza – México-Americana – Aspectos sociales I. Ruiz Cansino, Marcia Leticia, coord. II. Contreras Villarreal, Ma. Del Rosario, coord.

LC: F787 E87 v.2

DEWEY: 972.1 E87 v.2

Centro Universitario Victoria
Centro de Gestión del Conocimiento. Tercer Piso
Cd. Victoria, Tamaulipas, México. C.P. 87149
consejopublicacionesuat@outlook.com



Fomento Editorial Una edición del Departamento de Fomento Editorial de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

D. R. © 2019 Universidad Autónoma de Tamaulipas
Matamoros SN, Zona Centro Ciudad Victoria, Tamaulipas C.P. 87000
Consejo de Publicaciones UAT
Tel. (52) 834 3181-800 • extensión: 2948 • www.uat.edu.mx

Edificio Administrativo, planta baja, CU Victoria
Ciudad Victoria, Tamaulipas, México
Libro aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT
ISBN Obra completa: 978-607-8626-40-3
ISBN: 978-607-8626-42-7

Colofón
Franz Hals núm. 130, Alfonso XIII
Delegación Álvaro Obregón C.P. 01460, Ciudad de México
www.paraleer.com/colofonedicionesacademicas@gmail.com
ISBN Obra completa: 978-607-8663-67-5
ISBN: 978-607-8663-68-2

Publicación financiada con recurso PFCE 2017

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra incluido el diseño tipográfico y de portada, sea cual fuera el medio, electrónico o mecánico, sin el consentimiento del Consejo de Publicaciones UAT.

Impreso en México • *Printed in Mexico*

El tiraje consta de 300 ejemplares

Este libro fue dictaminado y aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT mediante un especialista en la materia. Asimismo fue recibido por el Comité Interno de Selección de Obras de Colofón Ediciones Académicas para su valoración en la sesión del primer semestre 2018, se sometió al sistema de dictaminación a “doble ciego” por especialistas en la materia, el resultado de ambos dictámenes fue positivo.

ESTUDIOS DE FRONTERA

Aproximaciones socioculturales

Volumen 2

Marcia Leticia Ruiz Cansino
Ma. del Rosario Contreras Villarreal
Coordinadoras





Ing. José Andrés Suárez Fernández
PRESIDENTE

Dr. Julio Martínez Burnes
VICEPRESIDENTE

Dr. Héctor Manuel Cappello Y García
SECRETARIO TÉCNICO

C.P. Guillermo Mendoza Cavazos
VOCAL

Dra. Rosa Issel Acosta González
VOCAL

Lic. Víctor Hugo Guerra García
VOCAL

Consejo Editorial del Consejo de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Dra. Lourdes Arizpe Slogher • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Amalio Blanco** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dra. Rosalba Casas Guerrero** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Francisco Díaz Bretones** • Universidad de Granada, España | **Dr. Rolando Díaz Lowing** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Manuel Fernández Ríos** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dr. Manuel Fernández Navarro** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dra. Juana Juárez Romero** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dr. Manuel Marín Sánchez** • Universidad de Sevilla, España | **Dr. Cervando Martínez** • University of Texas at San Antonio, E.U.A. | **Dr. Darío Páez** • Universidad del País Vasco, España | **Dra. María Cristina Puga Espinosa** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Luis Arturo Rivas Tovar** • Instituto Politécnico Nacional, México | **Dr. Aroldo Rodríguez** • University of California at Fresno, E.U.A. | **Dr. José Manuel Valenzuela Arce** • Colegio de la Frontera Norte, México | **Dra. Margarita Velázquez Gutiérrez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. José Manuel Sabucedo Cameselle** • Universidad de Santiago de Compostela, España | **Dr. Alessandro Soares da Silva** • Universidad de São Paulo, Brasil | **Dr. Akexandre Dorna** • Universidad de CAEN, Francia | **Dr. Ismael Vidales Delgado** • Universidad Regiomontana, México | **Dr. José Francisco Zúñiga García** • Universidad de Granada, España | **Dr. Bernardo Jiménez** • Universidad de Guadalajara, México | **Dr. Juan Enrique Marcano Medina** • Universidad de Puerto Rico-Humacao | **Dra. Ursula Oswald** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Arq. Carlos Mario Yori** • Universidad Nacional de Colombia | **Arq. Walter Debenedetti** • Universidad de Patrimonio, Colonia, Uruguay | **Dr. Andrés Piqueras** • Universitat Jaume I, Valencia, España | **Dr. Yolanda Troyano Rodríguez** • Universidad de Sevilla, España | **Dra. María Lucero Guzmán Jiménez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dra. Patricia González Aldea** • Universidad Carlos III de Madrid, España | **Dr. Marcelo Urra** • Revista Latinoamericana de Psicología Social | **Dr. Rubén Ardila** • Universidad Nacional de Colombia | **Dr. Jorge Gissi** • Pontificia Universidad Católica de Chile | **Dr. Julio F. Villegas** • Universidad Diego Portales, Chile | **Ángel Bonifaz Ezeta** • Universidad Nacional Autónoma de México

ÍNDICE

Presentación	9
VOLUMEN 2	
¿Fronteridades en contradicción?: La desfronterización y la refteronterización en Anzaldúas (Tamaulipas-Texas) Xavier Oliveras González	11
La integración económica Estados Unidos-México y los empresarios migrantes en ambos lados de la frontera Brianda Elena Peraza Noriega Omar Lizárraga Morales	29
El rol de la educación binacional en la innovación y crecimiento sociocultural de la frontera Fernando Ortiz-Rodríguez Diana Luz Gutiérrez Galindo	45
Construcción social sobre calidad educativa: percepciones de los docentes de educación básica en la zona fronteriza de Tamaulipas Erik Márquez de León Zulma Raquel Zeballos Pinto Abimael Bolaños López	57
Construcción de la identidad profesional en futuros docentes Marcia Leticia Ruiz Cansino Ma. del Rosario Contreras Villarreal Nali Borrego Ramírez	71

El efecto de la generación y el género en la memoria autobiográfica y las descripciones del self: un análisis narrativo de las dimensiones autonomía-relación	97
Oscar Monreal Aranda	
Andrés Santamaría Santigosa	
Manuel Luis de la Mata Benítez	
Lucía Ruiz Ramos	
Las políticas de la profesión académica SNI y PRODEP: El caso de una universidad pública del noreste de México	109
Koryna Itzé Contreras Ocegueda	
Natsumi del Rocío Noriega Naranjo	

Presentación

Los investigadores a través de los Cuerpos Académicos de las universidades y centros de investigación y desde diversas aproximaciones disciplinarias, abordaron y realizaron diversos trabajos de forma colegiada y multidisciplinaria de dinámicas sociales y culturales que se dan en un contexto de frontera, para poder describir, explicar, pero también intervenir en las problemáticas que enfrentan sus habitantes.

Consideramos que es necesario que en los centros educativos y de investigación se sigan realizando estudios de una región dividida naturalmente por el Río Bravo, donde sus habitantes han aprendido, a conocerse, convivir, a identificarse y diferenciarse a través de la vida cotidiana existiendo una gran interacción en áreas económicas, políticas, comerciales, educativas etc.

No podemos entender la frontera como algo aislado, sino siempre considerando “lo otro” y la interacción con ese otro. Quizás sea ésta una de las características más definitorias del término frontera, como un término relacional; es decir, que exige la existencia de un *alter* para ser entendido.

Este libro es parte de una colección de tres volúmenes, el primero contiene trabajos sobre diferentes aproximaciones teóricas que permiten el acercamiento al estudio de la Frontera; en el segundo; se incorporan estudios e investigaciones socioculturales que representan un panorama de la compleja dinámica de la frontera y sus habitantes. Por último, en el tercer volumen se reúnen aquellos estudios relacionados con el ámbito de la salud.

¿Fronteridades en contradicción?: La desfronterización y la refronterización en Anzaldúas (Tamaulipas-Texas)

Xavier Oliveras González¹

Introducción

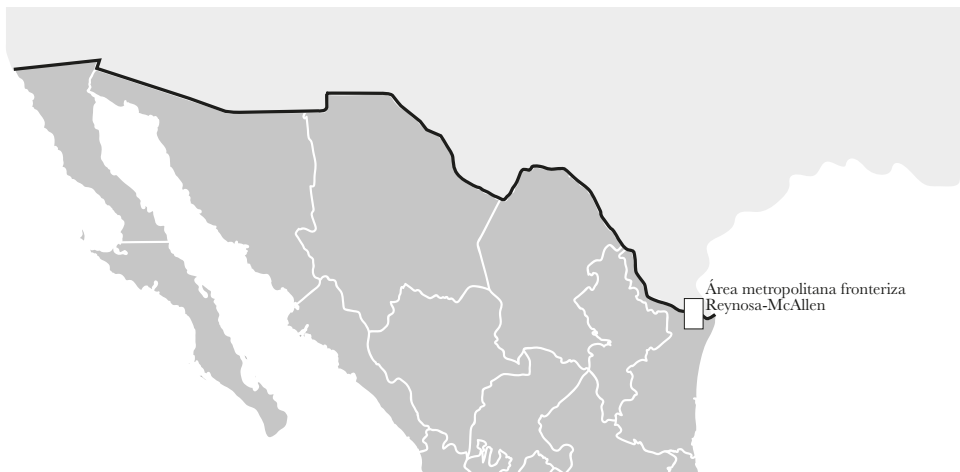
El siglo XX concluyó con dos grandes utopías, el fin de la historia y un mundo sin fronteras. Esta segunda se sustentaba en fenómenos de desfronterización, como la creación en 1993 de la Unión Europea, del *Tratado de Libre Comercio de América del Norte* en 1994, o los programas de exención de visa para visitantes de determinados países (como el Visa Waiver de Estados Unidos). Pero el inicio del siglo XXI terminó con ellas, y no porque aquellos fenómenos resultaran inválidos, sino que emergieron también fenómenos de refronterización. Entre estos se puede mencionar la creación de la Agencia de Fronteras Exteriores (FRONTEX) de la Unión Europea en 2002, la construcción del muro fronterizo de Estados Unidos con México en 2006 (y de nuevo en planeación en 2017)

¹ Departamento de Estudios Urbanos y Medio Ambiente, El Colegio de la Frontera Norte, Sede Matamoros

y de la India con Bangladesh y con Birmania desde 2003, o el uso y creación de bases de datos biométricas masivas en los puertos de entrada de muchos países, entre otros. Con estos se puso de manifiesto que las fronteras lejos de desaparecer se reforzaban y multiplicaban.

Estos dos procesos de signo contrario se manifiestan de forma simultánea y en tensión; es decir, una misma frontera está sujeta a la vez a dinámicas de uno y otro o, dicho de otra forma, se mueve en un *continuum* entre ambos extremos, tensionado por procesos de distinta índole (territorial, político, jurídico, económico, etc.) que interactúan unos con otros. A la vez, estos dos procesos interactúan con otros de resistencia, ya sea a la refronterización o a la desfronterización. Esta alta complejidad de los regímenes fronterizos es una de las características de la fronteridad contemporánea, tal y como se constata de manera creciente (Popescu, 2012; Mezzadra y Neilson, 2013; Ashby, 2014; Amilhat-Szary y Giraut, 2015; Jones, 2016; Nail, 2016). Un elemento que le suma una mayor complejidad es la escala donde se (re)producen aquellos cuatro procesos. La desfronterización y refronterización están originados mayoritariamente en los niveles nacionales (por los Estados-nación), pero estos se manifiestan y se reproducen tanto en la escala global como en la local, por organismos supranacionales, gobiernos locales, empresas y organizaciones de la sociedad civil, etc. Las resistencias suelen originarse en la escala local, pero a su vez tienen repercusiones en los niveles nacional y supranacional.

Figura 1. Localización del área de estudio (elaboración propia)



En el presente capítulo se presentan los resultados de una investigación que tiene por objetivos: a) identificar cómo aquellos procesos fronterizos de nivel

nacional son reproducidos y/o resistidos en la escala local y b) identificar cómo se interrelacionan y combinan a pesar de su *a priori* contradicción. Para ello se ha procedido a analizar un espacio local en la frontera México-Estados Unidos. Para su selección se estableció como requerimiento la concentración espacial y temporal de operaciones espaciales que respondieran a los distintos procesos fronterizos. El caso de estudio seleccionado corresponde al sector al entorno del puente internacional de Anzaldúas y del embalse binacional del mismo nombre, que se localiza a ambos lados del límite fronterizo entre Texas y Tamaulipas. Forma parte del área metropolitana transfronteriza de Reynosa, Tamaulipas-McAllen, Texas, que agrupa varias municipalidades y suma una población total de 1 517 694 habitantes (en 2010) (Figura 1).

Para ello se han aplicado tres técnicas de investigación cualitativa. Primera, recorridos de observación (con guion) en el lugar de estudio (en ambos lados de la frontera) para la identificación de las dinámicas de desfronterización y refteronización, y de resistencia. Segunda, un análisis de contenidos a fuentes textuales cuyos contenidos estuvieran relacionados con aquellas dinámicas: noticias publicadas en los medios de comunicación locales y regionales (de las áreas metropolitanas de Reynosa y McAllen). Y, tercera, entrevistas a informantes clave de ambos lados de la frontera, identificados a partir de las dos anteriores técnicas.

Marco teórico: las fronteridades contemporáneas

Los procesos fronterizos contemporáneos, caracterizados por su simultaneidad e interrelación conflictiva precisan detallarse. Para ello se parte teóricamente de la conceptualización de la frontera como una práctica (o un proceso) de división social, que es (re) producida de múltiples formas, por múltiples actores (con distintos derechos y recursos, y mediados por relaciones de poder) y en cualquier lugar y momento. Así, la frontera es la combinación de operaciones de los Estados-nación y de actores no-estatales, tanto en la escala nacional como en las demás escalas, de la global a la microlocal. Por todo ello, la frontera define un proceso híbrido y en tensión. Si la frontera constituye una práctica, también lo es la resistencia a la frontera; e igualmente se (re) produce en una multiplicidad combinada y en tensión de actores, espacios y tiempos.

Desfronterización y refteronización

La simultaneidad de ambos es resultado y muestra de la permeabilidad selectiva de la frontera: para algunos flujos globales, transnacionales y transfronterizos (de capitales, de mercancías legales, etc.) la frontera se abre, y para otros (de personas, especialmente indocumentadas, de mercancías ilegales, etc.) se cierra. En este

sentido la refteronzerización se asocia con una dinámica geopolítica (orientada a la seguridad), mientras que la desfteronzerización se relaciona con una de carácter geoeconómico (orientada al libre comercio) (Ferrer-Gallardo, 2008; Melin, 2016). Aunque aquí no se desarrolle debe señalarse que esta asociación parece estar en entredicho, como refleja la reciente implementación de políticas económicas proteccionistas por parte de algunos estados europeos y de América del Norte, vinculado a un neoliberalismo discontinuo (Smith, 2017).

En primer lugar, la conceptualización de la refteronzerización depende de la posición política e ideológica de quien use el término. Para esta investigación se interpreta como la reacción de los Estados-nación a lo que perciben como las amenazas derivadas de ciertos procesos de la globalización: la migración indocumentada, el narcotráfico, el terrorismo internacional, la pérdida de soberanía y de poder, la hibridación cultural, etc. (Vallet y David, 2012; Till et al., 2013). A menudo se ha interpretado esta reacción como un signo de la reafirmación de los Estados-nación, sin embargo trabajos como los de Brown (2010) muestran que se trata más bien de un síntoma de su crisis. Sea como sea, esa reacción se traduce en un reforzamiento o incremento de las funciones fronterizas (es decir, de la regulación y control de la movilidad de personas y de bienes, y de la significación y diferenciación del territorio e identidades nacionales) en los límites de los Estados y, potencialmente, en cualquier punto de su territorio.

Se pueden distinguir al menos tres subtipos complementarios: a) la refteronzerización material, mediante el incremento de la infraestructura, tecnología, métodos de control y cuerpos policiales y militares (implementación de sistemas de vigilancia, construcción de bardas y muros de seguridad, etc.); b) la refteronzerización jurídica, mediante el endurecimiento de las provisiones legislativas sobre migración (incluida la deportación), aduanas, seguridad de la frontera, etc., y su aplicación por los poderes ejecutivo y judicial; y c) la refteronzerización biopolítica, mediante la aplicación de métodos de control de los cuerpos y las emociones (desde técnicas biométricas hasta la (re) producción de discursos del miedo y del odio, en relación a la población y el territorio al otro lado del límite fronterizo, y la insensibilización moral hacia el sufrimiento causado por el régimen fronterizo). Estos procesos son llevados a cabo por el Estado-nación (y todo su aparato) y, en determinados aspectos, por otros actores no-estatales, como los medios de comunicación y los grupos civiles de vigilancia fronteriza.

Por el contrario, en segundo lugar, la desfteronzerización implica la reducción y desregulación de las funciones fronterizas, o incluso de la frontera misma, por parte de los Estados-nación y de otros actores no-estatales (desde gobiernos sub-nacionales hasta empresas transnacionales). Este proceso se materializa en distintas

formas: la cooperación transfronteriza y binacional, la integración económica supranacional y el transnacionalismo (económico, cultural, etc.), entre otros, aupado por la globalización; y permite o contribuye a la creación y construcción de espacio-tiempos transfronterizos y transnacionales donde la cultura, la lengua, las relaciones sociales, los mercados de trabajo y de vivienda, etc., se combinan e integran (Oliveras, 2013).

Resistencias

La resistencia, ya sea activa o pasiva, es posible ante cada uno de aquellos dos procesos, aunque esta investigación se focaliza particularmente en aquella ante la refrontalización (Gordon, 2010; Nyers, 2010; Jones, 2011; Amilhat-Szary, 2012; Casey y Watkins, 2014; Walters, 2006). Por medio de una resistencia pasiva, las poblaciones fronterizas rechazan aceptar el marco binario de los territorios de los estados-nación (y las categorías de identidad asociadas a estos) y las regulaciones que imponen los regímenes fronterizos. Esta resistencia se da con y mediante las actividades cotidianas, a través de las cuales se transgrede, subvierte y hace caso omiso de lo que es interpretado como una imposición y/o un ejercicio de violencia. Por otro lado, la oposición y rechazo se muestra abierta y explícitamente mediante operaciones como manifestaciones reivindicativas, campañas de boicot, ocupaciones y construcción de campamentos anti-fronteras, apoyo a migrantes indocumentados y refugiados, eventos festivos de protesta y expresiones de arte fronterizo, entre otras posibilidades. Una u otra forma busca confrontar y abolir la refrontalización. Un elemento clave de esta dinámica es el lugar donde se construye: en (o en las inmediaciones de) los espacios de la refrontalización, ya sea en el límite fronterizo entre estados (muros fronterizos, puertos fronterizos, etc.) o en el resto del territorio estatal (aeropuertos, centros de detención y deportación de migrantes indocumentados, sedes de organismos fronterizos y de empresas privadas que hayan asumido funciones fronterizas, etc.).

La resistencia a menudo se construye, y a la vez reproduce, bajo imaginarios ideales o ficciones romantizadas y naïf basadas en ideales como la coexistencia pacífica y amistosa, un “mundo sin fronteras”, la unidad transfronteriza, la libertad de movimientos y la libertad de permanecer donde cada persona escoja, entre otros. Por el contrario, se alejan, en menor o mayor medida, de una realidad constituida por unas asimetrías de poder entre los Estados-nación fronterizos y/o entre los distintos actores (como, por ejemplo, las diferencias en los recursos y derechos que poseen y ejercen los activistas que cuentan con ciudadanía y los migrantes indocumentados). Por ello se produce un efecto paradójico: las operaciones contra la refrontalización acaban haciendo también visible la frontera y la diferenciación

política y social entre ambos países (o entre los distintos actores) (Sundberg, 2007; Burrige, 2010; Casey y Watkins, 2014).

Resultados

En este apartado se exponen las principales operaciones espaciales de desfronterización, refteronización y de resistencia a este último identificadas en el área de estudio. Los distintos procesos coinciden tanto en el espacio como en el tiempo, pero a la vez, como se podrá ver, las particularidades de las operaciones responden a la tensión entre ellos.

Operaciones de desfronterización

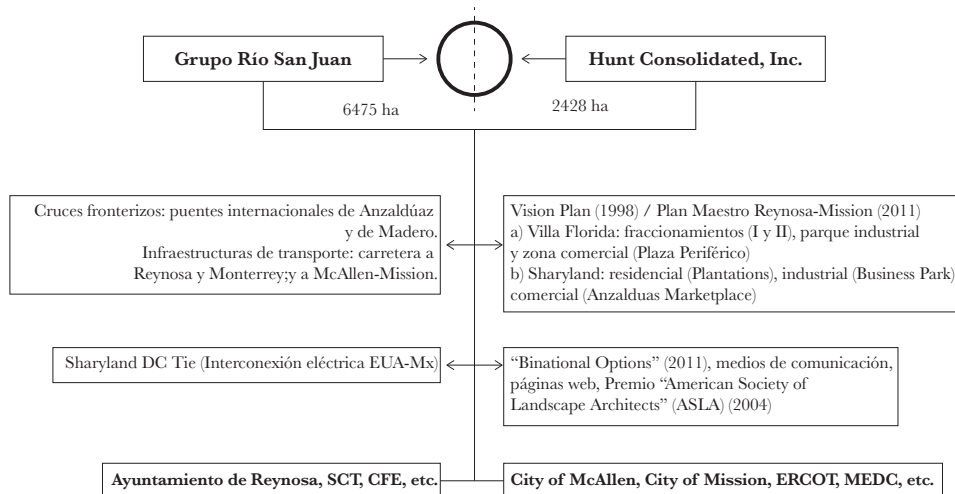
Con la entrada en vigor del *Tratado de Libre Comercio de América del Norte* (TLCAN) y las expectativas que generó desde antes, se impulsó la colaboración público-privada transfronteriza entre distintos actores de Reynosa y McAllen (gobiernos locales, consejos de desarrollo y cámaras de comercio) (Skair, 1989; Martin, 1998; Hirschberg, 2011; Pipkin, 2012). La colaboración ha sido continua desde fines de la década de 1980 hasta la actualidad. De los distintos actores cabe destacar la acción e iniciativa de la McAllen Economic Development Corporation (MEDC), una organización público-privada sin ánimo de lucro que, desde su fundación en 1987, contempló el crecimiento económico de la ciudad de forma inseparable al de Reynosa. De hecho, esta colaboración transfronteriza se ha caracterizado por un claro liderazgo de los actores privados de McAllen y una dependencia más o menos acentuada de los actores públicos de Reynosa.

La principal finalidad de la colaboración ha sido el desarrollo regional transfronterizo, con un claro enfoque en la dimensión económica como consecuencia de una predominante ideología neoliberal (de la que se deriva también la forma de colaboración). Desde sus inicios, el objetivo ha sido transformar ambas ciudades en lugares atractivos para la inversión económica (en industria, comercio y construcción). La colaboración se ha centrado en el diseño y aplicación de estrategias de marketing territorial para la atracción y captación de empresas e inversiones, y en actuaciones urbanas y en infraestructuras de transporte que faciliten la actividad de las empresas captadas. Las expectativas iniciales se cumplieron en gran medida, puesto que esta conurbación transfronteriza se ha posicionado dentro de los procesos de localización empresarial y de inversión a nivel México-Estados Unidos y global.

En este contexto, el sector de Anzaldúas ha sido una de las áreas prioritarias para la expansión urbana, ya que se trataba originalmente de un sector no urbanizado (eminentemente agrícola y ganadero) adyacente tanto a la mancha urbana como al límite fronterizo. Su desarrollo empezó a gestarse inmediatamente después de

la entrada en vigor del TLCAN, con la participación de los gobiernos locales de Reynosa, McAllen y Mission, las respectivas corporaciones de desarrollo económico. Finalmente en 1998 dos grupos empresariales del sector de la construcción y de los bienes raíces (y también del sector energético), Grupo Río San Juan, del lado mexicano, y Hunt Realty Investments, del texano, iniciaron su desarrollo con el apoyo de los actores públicos (Figura 2). Estas empresas se hicieron con la propiedad de una gran superficie de terreno en ambos lados del río / frontera (6 500 ha en el lado mexicano y 2 400 ha en el texano), cuyo valor deriva directamente de su localización, la proximidad al límite fronterizo y, específicamente, a un puerto de entrada.

Figura 2. Villa Florida-Sharyland Plantations (elaboración propia)



El proyecto incluye distintas operaciones, siendo la principal la planificación conjunta y construcción de un área urbana transfronteriza, integrada por Sharyland Plantations, en Mission y McAllen, y Villa Florida, en Reynosa (el *Vision Plan* o *Plan Maestro de Desarrollo Urbano Reynosa-Mission*). Las características de ambos desarrollos son muy parecidas, tanto en lo que se refiere a los usos del suelo (ambos incluyen áreas industriales, comerciales, residenciales y verdes) como al estilo (el suburbano estadounidense). A pesar de ello, en el proceso de edificación y urbanización, ha prevalecido la diferenciación fronteriza de los usos del suelo con base a la división internacional del trabajo y a la división socioeconómica del espacio. Así, por ejemplo, en Sharyland Plantations predomina el uso residencial de carácter suburbano para una población de nivel socioeconómico medio-alto y alto con amplias zonas verdes,

mientras que en Villa Florida predominan los fraccionamientos para la población obrera y con escasas áreas verdes. Asimismo, en cuanto al suelo industrial, mientras en el lado texano se localizan las gerencias y oficinas y, en general, actividades de un mayor valor añadido, en el mexicano predominan las plantas maquiladoras y otra industria de exportación, de menor valor añadido.

Uno de los elementos clave para su éxito era la necesidad de disponer de un puente internacional que conectara ambos lados y que facilitara la localización de *twin plants* industriales y la movilidad transfronteriza de directivos y personal calificado (vivienda en Sharyland Plantations y puesto de trabajo en Villa Florida), además de captar otros flujos económicos transfronterizos (transporte de carga y turismo de compras). En este sentido, el plan también incluyó la construcción de un nuevo puente internacional (Anzaldúas), abierto al tráfico vehicular en 2009 y al tráfico de carga en 2015. Asimismo, incluye los enlaces viales que unen el puente con la autopista hacia Monterrey, México, y hacia Brownsville y San Antonio, Texas. De hecho, el puente Anzaldúas era una reivindicación local desde los años 1970, que a mediados de los 1990 se impulsó de nuevo, tanto por los intereses económicos de Grupo Río San Juan y Hunt Realty Investments, como de los gobiernos locales de McAllen y Mission para competir con el puente internacional Pharr-Reynosa, en operación desde 1996.

Además del desarrollo urbanístico y de infraestructuras de transporte, esta colaboración cuenta también con proyectos específicos de marketing territorial, que se han dirigido a la captación de inversionistas y empresas para que se localizaran en las áreas industriales de ambos lados. La estrategia de marketing se basó desde un inicio en la construcción e instrumentalización económica de una narrativa de unidad transfronteriza y binacional. Ello se refleja, por ejemplo, en la promoción inicial del proyecto en 1998 como “la primera ciudad binacional” y en la campaña publicitaria Binational Options de 2010.

En este mismo contexto debe hacerse referencia a un segundo proyecto de colaboración transfronteriza: la suma de sinergias para la ampliación e integración de las áreas recreativas de ambos lados del embalse binacional de Anzaldúas, que se encuentran uno frente al otro (Anzaldúas Park, en el lado estadounidense, y la Playita, en el mexicano). Aunque este proyecto no está directamente relacionado con el anterior, ambos se complementaban, ya que permitía disponer de una gran área verde y recreativa entre Sharyland Plantations y Villa Florida, e integraba el embalse y su entorno con estos desarrollos urbanísticos.

De forma independiente pero casi simultánea se había previsto la mejora de ambos espacios. En el caso de la Playita, en 2008 el gobierno municipal de Reynosa proyectó una ampliación, que incluía la construcción de embarcaderos,

un teatro al aire libre, una concha acústica, gradas y canchas deportivas, un muelle de pesca, y áreas de acampada. Para Anzalduas Park se proyectó en 2007 la construcción de un parque de piragüismo de aguas bravas (*whitewater park*), ubicado al otro lado de la presa, e implicaba la modificación de la ribera y del cauce del río -y por lo tanto del límite fronterizo- con la instalación de rampas, bloques y rocas. Este proyecto surgió de la iniciativa privada y contó con el apoyo de los gobiernos locales e incluso de la International Boundary and Water Commission (IBWC), la comisión binacional del mantenimiento del límite fronterizo. Después de constatar la complementariedad de ambos proyectos, sus impulsores acordaron sumar esfuerzos. Se buscaba pasar de una concepción de dos espacios diferenciados y separados por el límite fronterizo, a concebirlo como un solo espacio recreativo que integrase el río y ambas riberas. Sin embargo, ninguno de los dos llegó a realizarse, debido a la coincidencia en el tiempo de al menos tres factores adversos: la refteronterización -como se mostrará en el siguiente apartado-, la crisis económica global de 2008 y el huracán Álex en 2010.

Operaciones de refteronterización

Desde la década de 1990 la frontera sur de Estados Unidos ha estado también sujeta al proceso de refteronterización, que se intensificó especialmente a partir de los atentados del 11 de septiembre de 2001. Un ejemplo de ello es la creación del Department of Homeland Security (DHS) y la promulgación de la *Secure Fence Act* de 2006. Con esta ley, en el sector Texas-Tamaulipas se pretendía construir un muro fronterizo continuo de cerca de 400 km de longitud y hacerlo en una sucesión rigurosamente uniforme. Sin embargo, en realidad terminó teniendo una extensión discontinua, discrepante e inconsistente, con variaciones significativas en su estructura, apariencia y estilo de construcción. Asimismo, el trazado del muro no es paralelo ni adyacente al río Bravo/Grande, debido a las sinuosidades características de la cuenca baja del curso fluvial. Por el contrario, el muro se localiza a una distancia variable del mismo (en ocasiones, superior a los 2 km), coincidiendo a veces con el dique de contención del río y en otras situándose por delante o por atrás del dique. En el sector de Anzaldúas la refteronterización de Estados Unidos se manifiesta en distintas operaciones, de las que cabe destacar tres: la construcción del muro fronterizo; el incremento de las medidas de seguridad, especialmente con la presencia y acción de agencias policiales y fronteras; y la construcción *in situ* de un discurso del miedo.

En cuanto a la primera, como ya se ha dicho, no se cumplió con la propuesta inicial de construir un muro continuo. Precisamente Anzaldúas constituye una discontinuidad en el muro: al este de Anzalduas Park se construyó el muro

hasta la localidad de Granjeño; al oeste, colindante con Sharyland Plantations, no se construyó. Asimismo, y aunque no forma parte del muro, debe añadirse la instalación de una barda de alambre en el lado sur del parque, colindante con el río, con la misma intencionalidad fronteriza, a la que se sumó el cierre del acceso al muelle y la degradación intencional del mismo, con el fin de evitar y desincentivar su uso. En esta misma dirección, el DHS canceló el proyecto de construcción de parque de piragüismo de aguas bravas.

La extensión del muro hasta Granjeño ejemplifica cómo la refronterización acaba regulando y dominando las dinámicas locales. Inicialmente el DHS había propuesto la construcción del muro a través de la localidad, lo que incluía el derribo de varias viviendas. La propuesta fue rechazada, obviamente, por los propietarios afectados y la población de Granjeño y del condado. Ante la contestación, el DHS acordó con las autoridades del condado desplazar el trazado del muro para disminuir las afectaciones en las propiedades y que éste coincidiera con el dique de contención del río, cuyo sistema requería mejoras, tal y como recomendaba la IBWC. Ante esta propuesta, las autoridades locales y los habitantes mostraron una posición ambivalente, en tanto que estaban en contra del muro pero a la vez deseaban mejorar la protección ante las crecidas del río y las inundaciones. Justamente, esa ambivalencia facilitó la construcción del muro fronterizo por parte del DHS (Dorsey y Díaz-Barriga, 2010; Mena, 2013).

Por el contrario, la extensión del muro hacia Sharyland Plantations muestra el proceso inverso, cómo la refronterización acaba siendo regulada y dominada por las dinámicas del capital global. Es decir, aquí el muro no se construyó para no afectar los intereses económicos de Hunt Realty Investments, que estaba desarrollando esta gran subdivisión residencial, comercial e industrial, a la vez que manteniendo la explotación agrícola en las parcelas no desarrolladas. Según el Working Group on Human Rights & the Border Wall (Nedderman, Dulitzky y Gilman, 2008; Miller, 2010), el DHS no incluyó la extensión del muro en esta propiedad en tanto que su construcción y presencia podía afectar sus aprovechamientos; es decir, el muro implicaba un descenso en el valor y precio de mercado de los bienes raíces y en la capacidad de atracción de inversiones. Paralelamente, el DHS no dio explicación alguna de por qué esa discontinuidad no constituía una debilidad a la seguridad nacional (y sí lo podía ser en el caso de Granjeño, por ejemplo). A ello debe añadirse que, según reporta el mismo grupo de trabajo, el presidente George W. Bush y el presidente del grupo Hunt son íntimos amigos desde la infancia.

La segunda operación espacial a la que debe hacerse mención es el incremento del patrullaje de la Border Patrol (BP) (la agencia federal de Estados Unidos encargada de la prevención y detección de entradas de personas y mercancías

indocumentadamente). El incremento se da tanto por el número de agentes destinados como por la frecuencia de paso de las patrullas. Como ha afirmado tanto la Customs & Border Protection (CBP), de la que depende la BP, como los usuarios de los parques de ambos lados del embalse de Anzaldúas, el aumento es notorio cuando hay una mayor afluencia en aquellos parques. Además de esta agencia, el estado de Texas también comandó desde 2005 a los cuerpos policiales y militares estatales, como la Texas Highway Patrol y la Texas National Guard, el patrullaje de la frontera México-Estados Unidos (la prevención y detección de migrantes indocumentados, narcotraficantes, etc.), tanto en el río Grande / Bravo como en las carreteras cercanas al límite fronterizo. El área de McAllen es la que ha recibido un mayor número de agentes y una mayor frecuencia de patrullaje. Tanto el incremento de la BP como de los cuerpos estatales ha sido criticado desde el lado estadounidense, en tanto que crean una sensación de zona militarizada, a la vez que se ha puesto de manifiesto que la derivación de agentes a esta región ha implicado el descenso de agentes en el interior del estado. Igualmente, ha sido contestado por parte de los actores locales de Reynosa, como se mostrará en el siguiente apartado.

Por último, y paralelamente a las dos anteriores operaciones, desde Anzalduas Park se ha procedido a la construcción de un discurso del miedo ante lo que se percibe como amenazas a la seguridad nacional. Su (re) producción se basa en representar el lado estadounidense como un espacio recreativo y familiar amenazado por las actividades ilegales (narcotráfico y migración indocumentada) que acecharían desde el lado mexicano. Aquellas actividades no solo constituirían una amenaza para el país, sino también para la seguridad de las familias estadounidenses. Este recurso se complementa con la invisibilización, en ocasiones, y criminalización, en otras, de las actividades recreativas y familiares que se dan al otro lado, en la Playita. Esta invisibilización y criminalización permite reforzar la imagen de peligrosidad, y reflejan asimismo un proceso de insensibilización moral. Con ello, a su vez, se supera la contradicción que supone la práctica de actividades similares a ambos lados del río. La criminalización se centra en los bañistas y los paseos por el río en embarcación. Desde Estados Unidos se pone en duda que usuarios y propietarios de las embarcaciones estén en su totalidad realizando actividades recreativas; por el contrario, se acusa que entre aquellos hay coyotes, migrantes y narcotraficantes, lo cual probablemente sea cierto. De forma más insidiosa, en ocasiones desde Estados Unidos parece ponerse en duda el derecho de México a usar su lado del río.

La (re) producción de este discurso del miedo se lleva a cabo desde y con este mismo espacio. En agosto de 2006, el entonces presidente George W. Bush protagonizó en Anzalduas Park una representación de las amenazas a la seguridad:

en primer lugar, procedió a “verificar” sobre el terreno que la BP se veía superada y, acto seguido, presentó en rueda de prensa la *Operation Jump Start*, destinada a reforzar la seguridad fronteriza y la construcción del muro (de hecho, fue el antecedente inmediato de la *Secure Fence Act*). Para la rueda de prensa, el presidente Bush se situó de espaldas al río y a México, así como de la barda de alambre del parque, que aparecía sabotada. Desde entonces, una o dos veces por año otros cargos públicos estadounidenses emulan la puesta en escena, con modificaciones mínimas, para (re) presentar las amenazas a la seguridad: Michael McCaul, presidente del U.S. House Homeland Security Committee, en 2013; una delegación del Homeland Security and Governmental Affairs Committee del Senado de Estados Unidos, en 2015; una delegación del Senado de Estados Unidos, encabezada por John Cornyn, senador por Texas, en 2016; y Paul Ryan, presidente de la Cámara de Representantes, en 2017; entre otros. Los recorridos y ruedas de prensa se complementan con una amplia cobertura y difusión por parte de los medios de comunicación de ámbito local, estatal y nacional.

Como han puesto de manifiesto varios actores locales, estas visitas y ruedas de prensa periódicas han sido efectivas en la construcción de un discurso del miedo hacia México. Sin embargo, y junto con el aumento del patrullaje fronterizo, han convertido la región fronteriza del sur de Texas en una “zona militarizada” o una “zona de guerra” en el imaginario de Estados Unidos. Esta imagen negativa tiene efectos directos, por ejemplo, en las actividades de marketing territorial. La MEDC reportó que varias empresas desestimaron localizarse no ya en Reynosa, sino en McAllen por ser una zona demasiado peligrosa e insegura. En este sentido, varias organizaciones económicas y gobiernos locales han solicitado terminar con aquellas representaciones (Fogarty, 2017).

Operaciones de resistencia a la re Fronterización

La resistencia en ambos lados de la frontera se ha manifestado de forma distinta. En el lado estadounidense, de carácter particularmente activo, se ha limitado al rechazo al muro y, en menor medida, a la imagen negativa que a consecuencia de la re Fronterización se ha construido sobre la región fronteriza del sur de Texas. En el mexicano, más de carácter pasivo, se manifiesta en el mantenimiento de las actividades recreativas en el embalse de Anzaldúas, lo que ha derivado en algunos conflictos entre los bañistas y agentes de la BP.

En el lado estadounidense, el posicionamiento más frecuente de la población local parece ser en un rechazo a la construcción del muro sin cuestionar el proceso de re Fronterización en su conjunto; es decir, favorable a reforzar la seguridad en la frontera mediante operaciones de re Fronterización jurídica, como

el endurecimiento de la aplicación de las leyes fronterizas. En determinados casos, la oposición derivó en un conflicto territorial por los usos del suelo, como el ya mostrado para el caso del muro en Granjeño. En otros, se ha manifestado en la celebración de distintas protestas, que toman la forma de eventos festivos en los que se moviliza cierta unidad transfronteriza. En el sector de Anzaldúas se celebraron dos eventos de este tipo: en 2007 *La Lomita No Border Wall Festival*, y en 2008 el *Big River Festival*; dadas sus similitudes, el segundo servirá de ejemplo.

El *Big River Festival* se celebró en Anzalduas Park con el objetivo de reivindicar el río Bravo/Grande como un espacio recreativo y estético binacional, y a la vez rechazar el muro fronterizo y la refronterización biopolítica (la construcción de una imagen del río como un espacio de migración indocumentada y tráfico de drogas). La organización de la protesta estuvo a cargo de la misma empresa que había propuesto el parque de piragüismo de aguas bravas, y se contó con la colaboración de algunos gobiernos locales, como el de McAllen. Durante el evento se realizaron distintas actividades recreativas (paseo en cayac por el río y hacia el lado mexicano, paseos en bicicleta, un curso y un concurso de comida mexicana y saludable, conciertos de música, etc.).

A pesar de la retórica binacional y transfronteriza, en el festival se reprodujo y reforzó la diferenciación fronteriza. Representativo de ello son el lugar donde se organizó y celebró el evento (solo desde el lado estadounidense) y la lengua en la que se difundió (mayoritariamente en inglés). Asimismo, si bien se invitó al gobierno local de Reynosa a organizar un evento similar en la Playita, aquella voluntad de inclusión respondió no tanto a una integración transfronteriza sino a una instrumentalización del lado mexicano como parte de la estrategia de rechazo de un movimiento capitalizado en y desde los Estados Unidos. Sumado a ello, la diferenciación fronteriza no solo se reforzó desde Estados Unidos, sino también desde México, en tanto que los actores locales de Reynosa no llegaron a organizar el evento.

Igualmente, en el evento se manifestó cómo las dinámicas locales en los espacios adyacentes al límite fronterizo están reguladas por las administraciones federal y estatal, en detrimento de los actores locales. En este sentido, para su celebración fue obligatoria la negociación con distintas agencias federales, especialmente la CBP, y estatales. Éstas regularon tanto los trabajos previos como la propia celebración; por ejemplo, con la presencia de agentes de la BP durante el festival e incluso su participación en el concurso de comida.

En el lado mexicano no hubo una participación activa en la confrontación política ni en la representación de la unidad transfronteriza. La resistencia local se manifiesta a través de las actividades recreativas en el embalse, en particular

hacia el patrullaje fronterizo de Estados Unidos y Texas en el río. En esta dirección, una de las denuncias habituales de los usuarios de la Playita y de los medios de comunicación locales se refiere a los patrullajes en lancha realizados en el río. Son frecuentes las quejas hacia una percibida actitud hostil de las patrullas, de un excesivo armamento en las lanchas y de los agentes, y de una excesiva velocidad y cercanía a los bañistas. Desde Reynosa se argumenta que estas situaciones ponen en riesgo a los bañistas y, en general, son contrarias a las actividades recreativas y al ambiente familiar de aquel espacio. Asimismo, la presencia del patrullaje es percibida como una agresión y una criminalización de los bañistas.

La aparente incompatibilidad entre el patrullaje en el río y las actividades recreativas en el lado mexicano es la causa de varios incidentes, en los que resultan involucrados usuarios de la Playita y agentes fronterizos de Estados Unidos. Sirva de ejemplo un incidente acaecido en 2015, a raíz de un impacto entre una lancha de la BP y una barcaza mexicana en la que paseaba una familia con dos hijos menores, y del cual resultaron heridos tres de los cuatro tripulantes, uno de los cuales en estado grave, y uno de los agentes fronterizos. Después del choque los agentes quisieron auxiliar a la familia mexicana, pero aquellos no se dejaron, a la vez que desde la orilla los bañistas arrojaban piedras a los agentes. Además de las consecuencias personales de los involucrados, el incidente derivó en un conflicto diplomático con acusaciones mutuas, en el que se vieron involucrados, de un lado, el gobierno local de Reynosa y la Secretaría de Relaciones Exteriores de México, por medio del Consulado de México en McAllen, y del otro, la CBP, el sindicato de los agentes fronterizos (National Border Patrol Council) y el estado de Texas. Asimismo, en el conflicto se alinearon los demás actores locales de ambos lados de la frontera. Así, en los medios de comunicación de Reynosa se daba por buena la versión de la familia afectada y se responsabilizaba a la BP, mientras que por el contrario los medios de McAllen no cuestionaban la versión de la BP y se acusaba a la familia mexicana.

Conclusiones

En relación al primer objetivo de investigación, se ha mostrado que los procesos fronterizos de índole nacional son reproducidos por los actores locales, y además con una amplia posibilidad y diversidad de operaciones espaciales, de las que el caso de estudio ha permitido identificar una fracción. En el caso de la desfronterización, un tratado multilateral de libre comercio entre los tres Estados-nación de América del Norte motivó directa e indirectamente la colaboración transfronteriza entre actores públicos y privados de ambos lados de la frontera. De hecho, el TLCAN no contempla la cooperación transfronteriza entre actores locales de los tres países

firmantes, sin embargo éste actuó como un factor coyuntural para su impulso. Es decir, tanto el entusiasmo como las oportunidades económicas que se desprendía de aquél se trasladaron de los niveles nacional a los actores regionales y locales, y públicos y privados. Así, el grueso de aquella colaboración se ha dirigido al desarrollo regional y de determinados sectores económicos (construcción, industria, bienes raíces, etc.).

La refronterización también ha sido reproducida por los actores locales, aunque en este caso sea menos evidente a primera vista. Como se ha mostrado, las operaciones espaciales derivadas de aquel proceso, ya sea la construcción del muro fronterizo, el incremento del patrullaje de las agencias fronterizas o la construcción de un discurso del miedo, ha sido asumido también por actores de nivel estatal, además del nacional. Aparentemente los actores locales se habrían opuesto mediante operaciones de resistencia. Sin embargo, y corroborando lo expuesto en el marco teórico, en las resistencias locales se ha reproducido la separación y diferenciación fronteriza, apoyando indirectamente la refronterización. Así, por ejemplo, en el lado estadounidense se asentó un posicionamiento en el que se rechazaba el muro fronterizo pero no se cuestionaban las demás operaciones, como la criminalización de las actividades recreativas en el lado mexicano y el patrullaje en el río. Es más, ante incidentes como el ocurrido en el embalse de Anzaldúas en 2015 entre bañistas de Reynosa y agentes de la BP, los actores locales de McAllen se alinearon mayoritariamente con la BP, legitimando así el patrullaje fronterizo en espacios recreativos. Igualmente, los actores locales del lado mexicano también procedieron a reproducir la diferenciación fronteriza en las operaciones de resistencia. Como se ha expuesto, los organizadores del evento festivo en Anzaldúas Park contra el muro invitaron a Reynosa a sumarse a la protesta, a lo que -por las razones que fueran- los actores locales se negaron, legitimando con su ausencia la decisión estadounidense de construir un muro.

Como se desprende de lo ya expuesto, distintas operaciones de refronterización han sido contestadas en la escala local, tanto mediante una resistencia activa (protestas contra el muro) y pasiva (mantenimiento de actividades cotidianas de recreación en las inmediaciones del límite fronterizo a pesar de, o como reacción a, la criminalización de aquéllas). Como se ha mostrado, las resistencias en un lado y otro presentan diferencias significativas, que responden a las desiguales consecuencias territoriales, sociales, políticas, jurídicas o económicas de la refronterización. Un ejemplo de ello lo ofrece la resistencia de los actores económicos ante la (re) producción a escala nacional de una imagen negativa de la región fronteriza del sur de Texas como consecuencia de los efectos en la escala local de las operaciones de refronterización. En este caso no se cuestiona el incremento del patrullaje ni los

recorridos y comunicados de prensa en Anzalduas Park porque criminalicen las actividades del lado mexicano, sino porque construyen una imagen de “zona de guerra” o “zona militarizada” contraria a sus intereses económicos (por ejemplo, para la captación de inversiones nacionales y globales).

En cuanto al segundo de los objetivos, las operaciones desarrolladas en el área de estudio permiten concluir que los distintos procesos fronterizos y la resistencia a aquellos se combinan dando lugar a una fronteridad híbrida. Respondiendo a la pregunta con la que se abre el título de esta exposición, la desfronterización y la refteronización y la resistencia a aquélla, solo son contradictorios si son analizados como procesos absolutos; por el contrario aparecen como procesos relacionales, definidos por la tensión existente entre unos y otros. A primera vista la simultaneidad en el espacio y tiempo de la desfronterización y la refteronización responde a las distintas dinámicas a las que se dirige cada uno: el primero a una dinámica económica de acuerdo a la expansión del capitalismo (el libre comercio a escala regional y global), mientras que el segundo a la política estadounidense de segurización (la prevención y detección de la migración indocumentada y el narcotráfico hacia y en su territorio). La tensión entre ambos procesos se manifiesta, por ejemplo, en la prevalencia de los intereses económicos por encima de la seguridad nacional en Sharyland Plantations, donde el muro fronterizo no fue construido. De igual forma, también se manifiesta en el mantenimiento de las desigualdades económicas y de la asimetría de poder entre México y Estados Unidos, favorable a este segundo, en el caso de la colaboración transfronteriza (liderada por los actores locales de McAllen) y en el desarrollo urbano transfronterizo (en la diferente distribución de los usos del suelo en un lado y otro de la frontera). Igualmente, por último, se refleja en la intromisión de Estados Unidos, mediante la criminalización, de las actividades realizadas en territorio mexicano; no solo, las actividades que suponen una amenaza (como la migración indocumentada y el narcotráfico) sino también las familiares recreativas. A estos tres ejemplos, deben añadirse además la tensión presente en las operaciones de resistencia, como ya se ha mostrado al tratar el primer objetivo.

En definitiva, un caso de estudio local como el analizado permite confirmar empíricamente que la frontera constituye una práctica en la que se combinan distintos actores (con distintos recursos y derechos, y mediados por relaciones de poder) y distintas escalas, con lo que consecuentemente está definida por las tensiones. Así, no es posible determinar la frontera por un proceso (la desfronterización o la resistencia) o su contrario (la refteronización), sino que por ninguno y a la vez por ambos.

Lista de referencias

- Amilhat-Szary, A. (2012). Walls and Border Art: The Politics of Art Display. *Journal of Borderlands Studies*, 27(2), 213-228.
- Amilhat-Szary, A. & Giraut, F. (eds.). (2015). *Borderities and the Politics of Contemporary Mobile Borders*. Nueva York: Palgrave, MacMillan.
- Ashby, P. (2014). Solving the Border Paradox? Border Security, Economic Integration and the Mérida Initiative. *Global Society*, 28(4), 483-508.
- Brown, W. (2010). *Walled States, Waning Democracy*. Nueva York: Zone books.
- Burridge, A. (2010). Youth on the line and the No Borders movement. *Children's Geographies*, 8(4), 401-411.
- Casey, E. & Watkins, M. (2014). *Up Against the Wall: Re-Imagining the U.S.-Mexico Border*. Austin: The University of Texas Press.
- Dorsey, M. & Diaz-Barriga, M. (2010). Beyond Surveillance and Moonscapes: An Alternative Imaginary of the U.S.-Mexico Border Wall. *Visual Anthropology Review*, 26(2), 128-135.
- Ferrer-Gallardo, X. (2008). The Spanish-Moroccan border complex: Processes of geopolitical, functional and symbolic rebordering. *Political Geography*, 27(3), 301-321.
- Fogarty, P. (2017, 21 de febrero). RGG: Build Wealth, Not Walls. [Web log post]. *Rio Grande Guardian*. <http://riograndeguardian.com/rgg-build-wealth-not-walls/>
- Gordon, U. (2010). Against the Wall: Anarchist Mobilization in the Israeli-Palestinian Conflict. *Peace & Change*, 35(3), 412-433.
- Hirschberg, V. (2011). Economic Development and Planning in Reynosa since 1990. *Ongoing Studies in Rio Grande Valley History*, 10, 301-358.
- Jones, R. (2011). Spaces of refusal: rethinking sovereign power and resistance at the border. *Annals of the Association of American Geographers*, 102, 685-699.
- Martin, P. (1998). On the Frontier of Globalization: Development and Discourse Along the Rio Grande. *Geoforum*, 29(3), 217-235.
- Melin, R. (2016). 'Debordering' and 'rebordering': discriminatory and racial discourses of borders under globalization. *International Journal of Migration and Border Studies*, 2(1), 59-76.
- Mena, O. (2013, 9 de diciembre). Removing the Monument to Overcoming Walls: Reflections on Contemporary Border Walls and the Politics of Debordering [Web log post]. *Antipode Foundation*. <https://antipodefoundation.org/2013/12/09/removing-the-monument-to-overcoming-walls/>
- Mezzadra, S. & Neilson, B. (2013). *Border as Method, or, the Multiplication of Labor*. Durham: Duke University Press.

- Miller, N. (2010). How Property Rights Are Affected by the Texas-Mexico Border Fence: A Failure Due to Insufficient Procedure. *Texas International Law Journal*, 45(3), 631-654.
- Nail, T. (2016). *Theory of the Border*. Oxford: Oxford University Press.
- Nedderman, L., Dulitzky, A. & Gilman, D. (2008). *Violations on the Part of the United States Government of the Right to Property and Non-Discrimination Held by Residents of the Texas Rio Grande Valley*. Austin: Working Group on Human Rights and the Border Wall, University of Texas at Austin.
- Nyers, P. (2010). No One is Illegal Between City and Nation. *Studies in Social Justice*, 4(2), 127-143.
- Oliveras, X. (2013). La cooperación transfronteriza en la Cerdanya (frontera España-Francia). *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE)*, 62, 25-48.
- Pipkin, S. (2012). *Repertoires of development in economic divergence on the U.S.-Mexico border* (Tesis doctoral). Boston: Massachusetts Institute of Technology.
- Popescu, G. (2012). *Bordering and Ordering the Twenty-first Century: Understanding Borders*. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Reece, J. (2016). *Violent Borders: Refugees and the Right to Move*. Londres: Verso.
- Sklair, L. (1989). *Assembling for Development: The Maquila Industry in Mexico and the United States*. Nueva York: Routledge.
- Smith, C. (2017, 20 de febrero). 10 talking points towards a general theory of Trump [Web log post]. *Progress In Political Economy*. <http://ppesydney.net/10-talking-points-towards-general-theory-trump/>
- Sundberg, J. (2007). Reconfiguring north-south solidarity: critical reflections on experiences of transnational resistance. *Antipode*, 39(1), 144-166.
- Till, K. et al. (2013). Interventions in the political geographies of walls. *Political Geography*, 33, 52-62.
- Vallet, É. & David, C. (2012). Introduction: The (Re) Building of the Wall in International Relations. *Journal of Borderlands Studies*, 27(2), 111-119.
- Walters, W. (2006). No Border: Games With (out) Frontiers. *Social Justice*, 33(1), 21-39.

La integración económica Estados Unidos-México y los empresarios migrantes en ambos lados de la frontera

Brianda Elena Peraza Noriega²

Omar Lizárraga Morales³

Introducción

Los movimientos migratorios internacionales surgen en buena parte de la globalización económica, pues las movilidades de los países centrales hacia los de la periferia y viceversa, son resultado del desequilibrio en el sistema económico mundial. Los emigrantes de países en vías de desarrollo migran hacia países económicamente más avanzados por motivos laborales. Además somos testigos del movimiento migratorio que efectúan los ciudadanos de países desarrollados hacia economías en proceso de maduración.

En el contexto de la relación México-Estados Unidos, la integración económica creció a raíz de la firma del Tratado de Libre Comercio de América

^{2,3} Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Sinaloa

del Norte (TLCAN), pues fue uno de los esfuerzos de integración regional a los flujos internacionales de bienes y servicios comerciales, fue uno de los acuerdos comerciales más ambiciosos e innovadores en virtud de que abarca el comercio, la inversión y otros aspectos importantes de la vida económica (Valdés-Ugalde, 2001).

A partir de su implementación en los años noventa, los flujos migratorios en ambos sentidos se aceleraron, así como las inversiones. Por ejemplo, la población de origen mexicano en Estados Unidos es de 20 millones, 640 mil 711 personas, esto es 6.68% de la población nacional (US Census, 2010). Por otra parte, existe el registro de 43 907 inmigrantes estadounidenses en México (INM, 2010) esto es 0.03% de la población nacional de 119 530 753.

Algunos inmigrantes, emprenden pequeños o grandes negocios en el lugar de destino. El objetivo principal de esta ponencia es hacer un análisis comparativo, entre los inmigrantes empresarios mexicanos en Estados Unidos y los inmigrantes estadounidenses que emprenden negocios en México. Se compara el perfil socioeconómico y demográfico, así como algunas pautas de la dinámica empresarial.

En relación al método, los resultados se apoyan en una metodología mixta, mediante la aplicación de encuestas y entrevistas.

Esta investigación respalda en la teoría de la reestructuración económica, misma que afirma que la migración internacional es consecuencia de la creación y vinculación de mercados en una economía global.

Globalización e integración económica México-Estados Unidos: migración acelerada por el TLCAN

La migración internacional es consecuencia de la creación y vinculación de mercados en una economía global, argumento que se encuentra respaldado por la teoría de los sistemas mundiales o de la reestructuración propuesta por Wallestein (1974). De acuerdo con esta teoría, la migración internacional es un resultado natural de las disrupciones que inevitablemente ocurren en el proceso de desarrollo capitalista.

Al entrar la tierra, las materias primas y el trabajo de las regiones periféricas bajo la influencia y control de los mercados, se generan inevitablemente flujos migratorios y algunos se dirigen fuera del país (Massey, 1989). Por ejemplo, la región de fábricas propiedad de extranjeros en regiones periféricas socava la economía campesina, produciendo bienes que compiten con aquellos que se hacen localmente, feminizando la fuerza de trabajo sin proporcionar empleos fabriles para los hombres, y socializando a las mujeres para el trabajo industrial y el consumo moderno, aunque sin ofrecer un ingreso de por vida capaz de cubrir

tales necesidades. El resultado de todo esto es una población altamente predispuesta a la migración, la cual centra su destino principalmente hacia aquellas ciudades globales, dueñas de enormes industrias y que les ofrece un salario más atractivo que el presentado por su lugar de origen. Así mismo, este tipo de lugares atrae en gran medida a la población extranjera, la cual de manera tradicional y de acuerdo a la lógica de este enfoque dirige su llegada hacia zonas urbanas y enormes metrópolis. A través de este enfoque teórico se argumenta que la migración internacional se genera por la dinámica de la creación de mercados y la estructura de la economía global. En lo esencial, la teoría de la reestructuración atribuye cambios económicos locales a la nueva distribución de factores de producción en el mercado globalizado (Light et al., 2000). Y es en todo este contexto, y a través de lo establecido en el marco e inicio del Tratado de Libre Comercio de América del Norte cuando se vuelve más atractivo el migrar, en este caso de Sur a Norte, afirmación que se constata cuando vemos que la migración de México a Estados Unidos a raíz de la entrada del TLCAN incrementó de manera significativa, la población nacida en México que vivía en Estados Unidos era de 11 711 000 personas (U.S. Census Bureau, 2010) migración que se genera básicamente por la marcada demanda de mano de obra barata en la Unión Americana y por la poca y pobre generación de empleos en la república mexicana. Y es aquí donde se aprecia una economía polarizada, en donde ocurre una tendencia más amplia y generalizada hacia una dualización del trabajo muy arraigada en la organización económica y evidente en ciudades globales.

En el caso de Estados Unidos, la transformación de la estructura ocupacional y de los ingresos ha traído como resultado la expansión de los trabajos con bajos salarios, no calificados o semi-calificados. La reducción del sector manufacturero y el crecimiento del sector servicios incrementaron la proporción de trabajos temporales y de medio tiempo, aumentando la atracción de gran número de inmigrantes al mercado de trabajo. Las necesidades de consumo y el número creciente de profesionales de altos ingresos han hecho que la demanda de trabajadores aumente en cierto tipo de servicios, tales como cuidadores de edificios, trabajadores en restaurantes, preparadores de alimentos, cuidadores de perros, limpiadores de departamentos, cuidado de niños, etc. Muchos de estos empleos se llevan a cabo de manera informal y quien los ocupa carece de prestaciones sociales (Sassen, 1998).

Este incremento en las prácticas en la economía informal, junto con la reducción en las industrias manufactureras y el aumento en las industrias de los servicios, según R. Staring (2000), son las características que distinguen a las economías avanzadas.

Los inmigrantes representan una fuerza de trabajo barata y empleada por las empresas en el extremo inferior de la industria de los servicios, ellos están dispuestos a asumir puestos de trabajo que la mayoría de los nativos evitan debido a la mala remuneración económica y a la baja categoría que representan.

En todo este proceso hay una clara manifestación de cómo los inmigrantes a su llegada al país de destino, se insertan principalmente en empleos precarios y mal remunerados. Las pésimas condiciones y la facilidad de acceso que les ofrece el mercado de trabajo “secundario” se convierte en ocasiones en una de las razones por la que los inmigrantes deciden entrar al mercado informal (a través de la venta de algún producto o servicio) con la esperanza de ver un incremento en su nivel salarial.

Hay también quienes de manera regulada y formal deciden emprender pequeños negocios, donde algunos crecen con el tiempo, enfocados la mayoría de las veces en satisfacer las necesidades de su misma comunidad étnica, esto debido a que además de que creen conocer los gustos y preferencias de sus connacionales se sienten protegidos dentro de un grupo que comparte su mismo bagaje cultural (Peraza, 2005; Cota, 2010). Como vemos, el autoempleo es una tercera opción a elegir por el inmigrante, al verse limitado solamente en las oportunidades que le brindan los sectores secundario y terciario en el mercado general y a consecuencia de un plan de ahorro programado, en el que el inmigrante desde antes de su llegada se propone obtener un progreso económico a través de convertirse en empresario. En este contexto general, tenemos también una migración en dirección contraria, es decir de Norte a Sur, la cual más allá de responder a necesidades meramente económicas, aprovecha las condiciones locales que presenta el lugar de destino para emprender algún negocio.

Respecto a esta última migración se puede decir que en la ciudadanía de las sociedades más avanzadas ha brotado la nostalgia por paisajes y modos de vida difíciles de hallar en sus entornos habituales, lo que ha contribuido al surgimiento de estas nuevas formas de movilidad residencial (Mazón et al., 2009). Esta movilidad permanente y semi-permanente de las personas en edad avanzada, jubilados o pre-jubilados se ha convertido en una de las características más importantes del cambio demográfico y social de los países desarrollados. Es un claro indicador de los cambios de modelos migratorios que registran nuevas tipologías de movilidad humana, que experimentan una importante intensificación desde los últimos decenios del siglo XX y principios del siglo XXI. Su movimiento puede sorprender porque no responde a los criterios económicos clásicos observados en otras migraciones, como la ocurrida de México hacia Estados Unidos: diferencias económicas o razones políticas que obligan a salir de su país de origen. Aunque el factor económico influye en gran

parte, son personas que rompen con el estereotipo de “inmigrante”, porque no compiten por empleos, no son discriminados, no siempre es permanente y es difícil de diferenciarlo del turismo, de ahí que sea el fenómeno poco conceptualizado hasta ahora.

A pesar de la cercanía geográfica con Estados Unidos y la tendencia creciente de este tipo de inmigración -con sus efectos económicos, sociales y culturales en las sociedades receptoras-, la inmensa mayoría de las investigaciones sobre migración internacional que se han llevado a cabo en México, sólo refieren a la que se dirige hacia la Unión Americana. Los estudios sobre la inmigración de origen estadounidense en México, han estado ausentes en nuestro país.

Los dos flujos migratorios México-Estados Unidos, como en dirección contraria encajan en un contexto más amplio; el de la globalización económica, pues los movimientos migratorios tanto de los países centrales hacia los de la periferia, como de manera contraria, son en gran parte resultado del desequilibrio en el sistema económico mundial.-Los emigrantes de países en vías de desarrollo que se ven motivados a migrar hacia países económicamente más avanzados por motivos laborales. Mientras somos testigos de un movimiento migratorio contrario, pues su poder adquisitivo aumenta con sus pensiones traídas de aquellos países.

Los dos flujos crecieron en los años noventa, pues como dice Hollifield (2006), las migraciones y el comercio están inseparablemente ligados: son dos lados de la misma moneda. A raíz de la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) se incrementó la migración, no sólo de mexicanos hacia Estados Unidos, sino también de estadounidenses hacia México.

Marco teórico en torno a la actividad empresarial de inmigrantes

Waldinger et al., (1990) comentan que algunos grupos étnicos se vuelven empresarios como respuesta a la situación de desventaja en las sociedades europeas y en los Estados Unidos. Pequeños empresarios inmigrantes como: coreanos, griegos, italianos, y otros, han sido analizados en Estados Unidos en el contexto del desarrollo económico. Pero no todos estos empresarios inmigrantes tienen el mismo nivel de éxito. Para que una empresa prospere, tiene que haber una demanda en el territorio donde se establece. Y el mercado inicial para los empresarios inmigrantes generalmente es compuesto por la misma comunidad inmigrante, pues tienen y comparten ciertas necesidades, gustos y aficiones.

De acuerdo a la teoría económica moderna un empresario es una persona que toma ciertos riesgos basándose en la percepción de oportunidades de mercado y las explota a su favor (Formaini, 2001). Para nosotros un empresario es una persona que es propietario y/o operador de un establecimiento empresarial; en

el caso que nos ocupa nos limitamos a pequeños empresarios. En el caso de los empresarios inmigrantes, ellos usan sus redes sociales e identidad cultural para acceder a recursos y oportunidades, lo cual contribuye a la posibilidad de éxito en sus negocios. Por lo tanto, la actividad empresarial, y su éxito, es facilitado por los recursos étnicos y culturales de una comunidad establecida.

Los recursos con los que cuenta un inmigrante empresario son los valores culturales, canales de información, así como habilidades, solidaridad y confianza de su comunidad. Estos recursos culturales intangibles, también se combinan con recursos tangibles como bienes materiales, propiedades y capital humano adquirido con la práctica y la herencia de su comunidad.

La experiencia adquirida y la habilidad en un giro empresarial en la etapa previa a la migración se vuelve indispensable, pues los migrantes se trasladan a otra localidad llevando consigo ese capital humano, utilizándolo de manera temporal o permanente dependiendo la temporalidad en la experiencia migratoria.

La actividad empresarial puede ocurrir en los grupos de migrantes temporales que no tienen estudios y no tienen “nada que perder”. También ocurre esta actividad entre grupos migrantes temporales con movilidad bloqueada por la discriminación de empleadores. Las características post-migratorias se refieren al valor del conocimiento y las consecuentes oportunidades. Estudios demuestran que algunos migrantes emprenden negocios como alternativa de sobrevivencia económica en casos de desempleo.

El impacto económico de la actividad empresarial de los inmigrantes va más allá del hecho de crear empleos para su comunidad y para la comunidad receptora, sino que impacta indirectamente en el empleo de habitantes locales mediante la actividad de sus proveedores (Formaini, 2001).

Para analizar la actividad empresarial de los inmigrantes internacionales, Rath (2000) propone una serie de perspectivas teóricas que retomamos para nuestro análisis en Mazatlán:

- El primer enfoque ve al empresario como un actor individual. Desde esta perspectiva se tiene que hacer la pregunta de hasta qué grado el empresario es realmente innovador, y por lo tanto, capaz de superar los obstáculos económicos en una economía liberal. En su caso, el empresario innovador puede elevar sus precios y tener ganancias de su monopolio, mientras que otros empresarios no innovadores tienen que aceptar los precios y ganancias más bajas.
- El segundo enfoque pone énfasis en el arraigo social de los empresarios. Esto se refiere a la importancia que tiene el apego que tiene con sus redes sociales que usan u manipulan para sus propósitos económicos. El término capital social es usado en este contexto. Este capital social es importante, pero no garantiza

el éxito de la empresa. Cada relación social tiene sus efectos beneficios, sin embargo pueden existir relaciones sociales fuertes, pero poco éxito empresarial, o viceversa, un gran éxito empresarial para un empresario inmigrante con pocas redes sociales.

- La tercera perspectiva se relaciona a la anterior, pero se refiere a las redes económicas y su valor agregado. Las redes económicas pueden ofrecer varias posibilidades. Por ejemplo, en forma de activos complementarios: habilidades específicas que, por su originalidad pueden dar lugar a un producto más o menos único.
- La cuarta perspectiva se enfoca en la relación que hay entre las empresas de inmigrantes y los procesos de transformación de las ciudades. Desde esta perspectiva es interesante analizar la relación que tienen las actividades económicas del inmigrante empresario el surgimiento de una economía de servicios urbanos. De esta manera, se conoce la posición exacta que los inmigrantes y sus empresas ocupan en las actividades económicas en determinados sectores económicos.
- La quinta perspectiva se centra en el marco político-institucional, aunque esta perspectiva se encuentra a menudo en la investigación internacional sobre el desempleo de los inmigrantes, tiene relevancia en nuestra investigación. Habría que preguntarnos qué tipo de relaciones existen entre el marco político-institucional con la iniciativa empresarial tanto directa como indirectamente, por ejemplo con respecto a la contratación de la mano de obra o recaudación de impuestos. El marco institucional incluye la ley y la regulación sobre la actividad económica.

Modelo Interactivo de Desarrollo de Negocios Étnicos

Este modelo desarrollado por Waldinger et al., (1990) se basa en dos dimensiones: Las estructuras de oportunidad y las características de los grupos étnicos. Las estructuras de oportunidad se forman de las condiciones de mercado y el acceso a la propiedad empresarial, las características grupales son los factores de predisposición y la movilización de recursos.

El modelo teórico propone que las empresas étnicas crecen como industrias donde existe congruencia entre las demandas del entorno económico (las estructuras de oportunidad) y los recursos informales de la población étnica (las características grupales). El argumento central se basa en que la demanda por pequeñas empresas de negocios y la oferta de propietarios existentes y potenciales, interactúan en conjunto para generar el empresariado étnico.

Los factores adversos que por lo general enfrenta el inmigrante al arribar a los Estados Unidos (situación migratoria ilegal, desconocimiento del idioma,

habilidades inadecuadas ó inapropiadas, bajos salarios, discriminación) limitan su desempeño en el mercado laboral general y lo predisponen a emplearse como trabajador en una empresa étnica o a incursionar en el autoempleo, si tiene las condiciones para ello.

El proceso de dejar el país para vivir en una nueva sociedad es por sí mismo selectivo: los trabajadores que entran a la corriente de la migración desarrollan habilidades para ajustarse a los cambios y tienden a estar mejor preparados para enfrentar riesgos y situaciones adversas que aquellos que permanecen en casa. Estas características aunadas a los fuertes vínculos coétnicos y redes sociales que desarrollan los inmigrantes, se convierten en fortalezas para que muchos de ellos puedan iniciar negocios con pocos recursos y sin acceso a crédito o asistencia técnica en el mercado.

En cuanto a las estructuras de oportunidades se tiene que una parte importante dentro de las condiciones de mercado la constituyen los productos de consumo étnico. Según los autores citados anteriormente, los negocios que se desarrollan primero son aquellos encaminados a satisfacer la demanda por productos culinarios propios de cada grupo. Los negocios que proveen “productos culturales” como periódicos, libros, revistas, música grabada, ropa y joyería también encuentran inmediatamente un nicho en la comunidad inmigrante.

Otro aspecto a tomar en cuenta es que el empresario inmigrante ha sido un factor clave para la promoción de productos de su país de procedencia y contribuye de alguna u otra forma a la inversión productiva en empresas y exportaciones en su país de origen. Estas actividades implican un enlace con los lugares de origen de los inmigrantes, así como el conocimiento de sus gustos y preferencias de compra, lo cual no puede ser alcanzado por los competidores nativos.

En el mercado abierto existen condiciones que favorecen a las economías étnicas. Por ejemplo, los mercados desatendidos o abandonados por los empresarios nativos; aquellos con economías de escala demasiado bajas que obligan a la auto explotación del empresario; los mercados inestables o inciertos donde las grandes firmas nativas no pueden participar y solo sectores de pequeña escala y una alta relación trabajo/capital pueden acceder.

Waldinger et al., (1990), identifican los mercados que son atendidos o abandonados, las bajas economías de escala y la inestabilidad, como precondiciones que generan oportunidades para que los negocios étnicos proliferen en el mercado abierto, o sea, el mercado no étnico. Otro punto que ellos remarcan, es que las oportunidades para ser propietarios de algún negocio resultan del proceso de sucesión étnica. Las vacantes para los nuevos dueños de negocios se presentan en los grupos más viejos que han previamente dominado las actividades de los

pequeños negocios que se mueven hacia las posiciones sociales más altas. Es por alguna o todas estas vías como los empresarios inmigrantes instalan y desarrollan negocios -los cuales comúnmente proveen de bienes y servicios a miembros de su mismo grupo nacional- en el país receptor.

Procedimiento metodológico

Los resultados se apoyan de una metodología mixta, mediante la aplicación de encuestas y entrevistas. Para el caso de los empresarios inmigrantes mexicanos en Estados Unidos se aplicó un cuestionario en formato de encuesta a 61 empresarios propietarios de negocios ubicados en Lynwood y Hungtinton Park, California, y se entrevistó a dieciséis de ellos.

Para el caso de los inmigrantes estadounidenses en México se entrevistó a nueve empresarios estadounidenses cuyos negocios se encuentran localizados en el puerto de Mazatlán, Sinaloa. El trabajo de campo en las zonas de estudio se levantó durante el año 2012.

Resultados

Empresarios inmigrantes en Estados Unidos y México

Caso de los mexicanos en Estados Unidos. Algunas características

En relación a la escolaridad de los empresarios inmigrantes mexicanos en Lynwood, y Huntington Park, California, la mayoría (20%) poseen estudios de preparatoria terminada, siguiéndole estudios universitarios y de secundaria completos, ambas con las mismas cantidades porcentuales (16%). El 8% de los empresarios cuentan con estudios completos de primaria. Sin embargo, si sumamos aquellos que cuentan con estudios universitarios incompletos (8.2%) con aquellos que cuentan con carrera universitaria terminada (16%), entonces tenemos que 24% de los empresarios encuestados cuentan con estudios universitarios. Así, aunque no es el único condicionante, la educación es uno de los factores clave para el desarrollo de la actividad empresarial y más aún este factor se expresa en los empresarios jóvenes maduros, grupo que se encuentra entre los 36 y 45 años de edad, en donde únicamente se ven presentes los estudios de posgrado, además de ser éste el rango de edad que predomina. El porcentaje más bajo corresponde a las personas que tienen carrera técnica incompleta, estudios de posgrado y primaria incompleta (2% para cada uno).

Se encontró que 15% de los empresarios mencionan haber trabajado con anterioridad como empleados en el mismo giro de negocio del que son propietarios actualmente, actividad que les sirvió de entrenamiento e incentivo para instalar su propio negocio, una forma muy común que se promueve -a través de las redes

sociales coétnicas- a que el inmigrante se convierta en empresario, según el modelo interactivo de desarrollo de negocios étnicos.

Estos empresarios se apoyan en su familia y de otras redes para recibir diferentes tipos de ayuda, es decir, los familiares o amigos cooperan para iniciar el negocio: 49% de los empresarios coincidieron en señalar que abrieron su negocio con base en sus ahorros, 20% fue apoyado por familiares cercanos (hermanos, tíos, sobrinos), 5% recibió el apoyo de su célula familiar directa (esposa (o), hijos, mientras que 4% fueron ayudados por su antiguo patrón -mexicano o no mexicano-, prácticamente la totalidad de los empresarios encuestados fundaron su negocio con sus propios recursos o los de su familia.

La mayor parte de los empresarios encuestados ganan más de 5 000 dólares y obtienen ventas mensuales superiores a los 8 000 dólares (60%), existiendo también negocios con ventas mayores de 200 000 dólares mensuales, y solo una pequeña parte (19%) obtiene ventas mensuales inferiores a los 6 000 dólares, datos que nos hablan del grado de ingresos obtenidos por el empresario a través de las ventas y ganancias.

Más de la mitad son establecimientos de tamaño micro, predominando aquellos que cuentan de 1 a 10 empleados (78%), mientras que 15% de los comercios son más grandes de acuerdo a su estratificación –es decir, cuentan con más de 20 empleados-, por ejemplo, y siendo aún más precisos, en más de la mitad de los comercios estudiados (54%) actualmente se obtienen ventas mensuales entre \$32 000 y 40 000 dólares, llegando de esta manera a representar una posibilidad de oportunidad de progreso económico y movilidad social para los empresarios que los manejan.

Caso de los estadounidenses en México. Características

La actividad empresarial de los estadounidenses en la ciudad de Mazatlán, Sinaloa tiene gran importancia para el desarrollo económico local, pues es considerable el número de permisos registrados ante el INM para realizar actividades lucrativas. En el caso de los casos analizados cualitativamente estos pequeños empresarios proveen empleos a la comunidad local, los pequeños establecimientos que estudiamos en este caso, ofrecen entre 5 y 15 empleos, en su mayoría a habitantes locales. Los tipos de trabajos son de medio y bajo perfil, tales como meseros, cantineros, estilistas, mucamas, cocineros, etc. Proveen una importante fuente de empleos para la comunidad local en el sector servicios.

	Tiempo en Mazatlán	Experiencia como empresario	Mercado objetivo	Medio de promoción	# empleados	Ubicación	Dominio del español	Origen
Hotel Casa de leyendas	15	No	EE.UU.	Internet y redes	8	Centro Histórico	No	California
Centro Histórico Bookstore	10	Sí	EE.UU.	Internet y redes	1	Centro Histórico	No	Washington
Mazatlan bookstore	12	Sí	EE.UU.	Internet y periódicos locales	2	Zona Dorada	Sí	Arizona
Pacific Pearl	8	Sí	EE.UU.	Periódico	4	Centro Histórico	No	California
Restaurant Mike's	8	Sí	EE.UU. y Mex	Periódico		Zona Dorada	No	California
Social coffee lounge	5	No	EE.UU. y Mex	Internet y redes	3	Centro Histórico	No	Washington
Estetica Tipy Toe's	3	Sí	EE.UU. y Mex	Internet y redes	2	Zona Dorada	No	Michigan
Mazatlan Art Gallery	6	Sí	EE.UU. y Canadá	Internet y redes	3	Centro Histórico		Arizona
Spa Tina's	12	No	Mex	Radio e Internet	10	Zona Dorada	Poco	Minneapolis
Deco art gallery	10	Sí	E.U. y Mex	Internet	2	Zona Dorada	No	Washington

Pero vale la pena señalar que los inmigrantes provenientes de Estados Unidos que deciden emprender pequeñas y micro empresas, no sólo traen consigo un capital económico que invierten en la localidad receptora, sino también un capital humano e intelectual que es aprovechado en el destino. Los estadounidenses traen consigo ideas, conocimientos, habilidades que son aprendidas y reproducidas por los habitantes de Mazatlán.

Si bien, ha sido documentada y analizada la actividad empresarial de los inmigrantes en países industrializados como Estados Unidos, o la Unión Europea, esa literatura se enfoca en la actividad empresarial emprendida por personas originarias de países en vías de desarrollo que migran a estos países en busca de mejorar su nivel de vida. Muchas veces estos inmigrantes emprenden pequeños negocios como alternativa al no poder conseguir un empleo bien remunerado en esas sociedades al no tener títulos profesionales o documentación migratoria. Para el caso de los estadounidenses empresarios en Mazatlán, cabe señalar que la práctica rompe con ese modelo propuesto por Waldinger et al., (1990), pues estos empresarios no son inmigrantes marginados, por el contrario, tienen facilidades legales y migratorias para vivir en México. Tampoco son inmigrantes económicos en el sentido que buscan un ascenso económico y social en este país, sino que se

asientan en este país con motivos de placer y aprovechan las oportunidades de mercado para emprender sus negocios.

El mercado principal de las empresas de capital estadounidense va dirigido a sus mismos compatriotas, pero también un segmento de su mercado va dirigido a los habitantes mexicanos, ya sean turistas o locales, en este sentido vale la pena resaltar la confianza y conocimiento de las necesidades de un grupo hacia otro que convergen en un mismo territorio.

La ubicación de estos negocios, tiende a ocupar la zona turística de Mazatlán, sobresaliendo el Centro Histórico, y la zona dorada, donde hay una mayor afluencia de turistas, y por lo mismo, una mayor demanda de sus productos y servicios.

El marco jurídico mexicano no tiene ningún tipo de restricción en cuanto a la inversión extranjera, los interesados en emprender un negocio en este país sólo tienen que tramitar un permiso especial como persona *No inmigrante con actividades lucrativas*, este trámite permite a los estadounidenses, ya sea trabajar en ciertos sectores de la economía, o bien, invertir en una empresa.

De acuerdo a entrevistas realizadas en Mazatlán durante el periodo de estudio, nos comentan los estadounidenses que el único problema que han tenido durante el proceso de abrir su negocio en el puerto es la falta de dominio del idioma español y el conocimiento del funcionamiento de la burocracia local. Es por esta razón que todos ellos se ven en la necesidad de contratar contadores bilingües que operen como intermediarios ante las autoridades y para el manejo contable de sus empresas.

Es de señalar los recursos con los que cuentan los inmigrantes estadounidenses al momento de emprender un negocio en México: 1. Capital humano: Las habilidades que los estadounidenses han adquirido durante su pasado profesional en Estados Unidos, lo reproducen a través de sus empresas en México, ya que el giro de sus negocios es enfocado a su perfil, o al menos, han tenido algo de experiencia en el área. En este sentido, la comunidad local de Mazatlán se ve beneficiada por el capital humano y la experiencia que trae consigo la población extranjera. 2. Capital social: Una de estas oportunidades es la existencia de una comunidad estadounidense y canadiense ya residente en el puerto. Las redes sociales de compatriotas que comparten una identidad en común son de suma importancia para tener éxito en una empresa étnica, pues conocen sus necesidades, gustos, aficiones, y el idioma del grupo cultural al que pertenecen. 3. Capital económico: Muchos de los pequeños empresarios en el puerto de Mazatlán, son ya mayores de edad, algunos de ellos ya jubilados en Estados Unidos y con un patrimonio económico disponible para invertir en este momento de sus vidas.

Análisis comparativo

El perfil económico de ambos migrantes es muy diferente, por ejemplo el inmigrante mexicano en Estados Unidos se caracteriza por migrar a una edad relativamente joven y debido a necesidades económicas, mientras que el estadounidense radicado en Mazatlán, migra por lo general a una edad madura, ya retirado, con una situación económica equilibrada. Es decir, los estadounidenses por lo general no migran por necesidades económicas, sino por encontrar un estilo y un nivel de vida más alto que en su país de origen como jubilados. Finalmente, estos migrantes, en última instancia también emigran por razones económicas, pero no salariales, sino de consumo.

La mayoría de los migrantes estadounidenses son de clase media, profesionistas o de puestos gerenciales, profesores, ingenieros civiles, médicos, vendedores o empleados del gobierno, cuentan por lo general con un alto grado de estudios y tienen ya un ingreso entre 1600 y 3500 dólares al mes. Mientras que los migrantes mexicanos que se dirigen a Estados Unidos por lo general son personas de clase económica baja, desempleados, con un nivel educativo que aunque va en ascenso, sigue prevaleciendo el menor al profesional.

En cuanto al tipo de vivienda, 62% de los estadounidenses afirma vivir en una casa de su propiedad, mientras que sólo 47% de los inmigrantes mexicanos entrevistados declaró contar con vivienda propia.

En cuanto al perfil migratorio -viajar solo o acompañado-, tenemos que los estadounidenses inmigrantes en México, en su mayoría (75%) son personas que migran en matrimonio, mientras que el grueso de los mexicanos inmigrantes en Estados Unidos lo hacen de manera individual (70%).

En relación a la religión, la mayoría de los estadounidenses que habitan en Mazatlán, México, son cristianos protestantes de varias iglesias, por su parte, los migrantes mexicanos en Lynwood y Huntington Park, California, por lo general son católicos.

En Mazatlán, más de la mitad de los pobladores estadounidenses pertenece a una organización de compatriotas estadounidenses, mientras que en Lynwood y Huntington Park, sólo 29.5% de los migrantes mexicanos estudiados pertenecían a asociaciones de inmigrantes.

Conclusiones

Con el fin de lograr o mantener un estilo de vida con comodidades muchos inmigrantes -de cualquier nacionalidad- necesitan generar un ingreso en el lugar de destino y por ello es común encontrar a quienes emprenden pequeños o grandes negocios.

En el caso de los mexicanos en Estados Unidos, y de los estadounidenses en México el giro de estos establecimientos puede variar, pero por lo general ofertan sus servicios y productos a sus compatriotas, así mismo, los avances en las comunicaciones y tecnología -implementados en ambos- traen muchas otras posibilidades.

Importante resulta que las actividades que realizan estos empresarios son a menudo relacionadas con sus profesiones u oficios antes de efectuar el movimiento migratorio. De esta manera, los inmigrantes transfieren habilidades adquiridas en sus lugares de origen hacia el destino en cuestión.

Este tipo de empresas emplea en su mayoría a personas jóvenes. Estas oportunidades económicas crean las circunstancias para otro tipo de migración laboral, como una clara consecuencia de las redes sociales migratorias. En el fenómeno de la actividad empresarial estas redes sociales juegan un papel importante en el proceso, lo que ocasiona una espiral migratoria creciente, así como el deseo de emprender una actividad empresarial. Mediante estas redes sociales también intercambian información, socializan y se mantienen informados de lo que en el lugar de destino acontece.

Los empresarios inmigrantes en ambos lados de la frontera manifiestan una asociación étnica, expresiones de solidaridad y una reproducción del capital social, la ayuda mutua entre los que son de su misma nacionalidad es una variable que los caracteriza; ambos grupos han desarrollado una especie de cultura de ayuda.

Lista de referencias

- Cota, B. (2010). *La creación de pequeños negocios de inmigrantes mexicanos en Phoenix, Arizona*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales con Especialidad en Estudios Regionales. Tijuana, Baja California: El Colegio de la Frontera Norte.
- Formaini, R. (2001). The engine of capitalist process: Entrepreneurs in economy theory. *Economic and financial review*. (4). 2-11.
- Hollifield, J. (2006). El emergente estado migratorio, en A. Portes y J. De Wind (Coords.) *Repensando las migraciones*. México, D.F: UAZ, INM y Porrúa.
- Instituto Nacional de Migración (2010). Población estadounidense en los estados de Sinaloa y Baja California Sur. A través del Instituto Federal de Acceso a la Información Pública (IFAI) Folio No. 0411100078409. Recuperado de <http://www.gob.mx/inm#documentos>.
- Light, I. Kim, R. y Hum, C. (2000). ¿Globalización, cadenas de vacantes o redes de migración? Empleo de inmigrantes e ingreso en Los Ángeles y su área metropolitana, en Mónica Grambill, (comp.). *La Globalización y sus manifestaciones en América del Norte* (pp. 114-139). México, D.F: CISAN UNAM
- Massey, D. (1989). International migration and economic development in comparative perspective. *Population and Development Review* (Num. 14):. 1- p. 15.
- Mazón, et al., (Eds) (2009). *Turismo, Urbanización y estilos de vida. Las nuevas formas de movilidad residencial*. Barcelona. Editorial Icaria.
- Peraza, B. (2005). Las economías étnicas como generadoras de pequeños empresarios mexicanos: El caso del sur-centro de Los Ángeles. Tesis de Maestría en Estudios de Estados Unidos y Canadá. Culiacán, Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Rath, J. (2000). Outsiders business. A critical review of research on immigrant entrepreneurship, en *International Migration Review*, No. 34. pp. 657–681.
- Sassen, S. (1988). *The Mobility of Labor and Capital: A Study in International Investment and Labor Flow*. Cambridge University Press, Cambridge R.U.
- U.S. Bureau (2010). The Hispanic Population. A través de un reporte en línea elaborado por el U.S. Census Bureau.
Recuperado el 19 de septiembre de 2016 de <http://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04.pdf>
- Valdés-Ugalde, J. (2001). México y el caso del TLCAN: Un análisis sectorial. En Vargas (Ed.). *Las relaciones de México con Estados Unidos y Canadá: Una mirada al nuevo milenio*. (pp. 53-94). México: UNAM y CISAN.

- Waldinger, R., Howard, A. and Ward, R. (1990). Opportunities, group characteristics, and strategies. En R. Waldinger, A. Howard and R. Ward (Eds.), *Ethnic entrepreneurs: immigrant business in industrial societies* (pp.13-48). Newbury Park, California: Sage Publications.
- Wallerstein, I. (1974). *The Modern World System. Capitalist Agriculture and the Origins of the European World Economy in the Sixteenth Century*. New York, USA: Academic Press.

El rol de la educación binacional en la innovación y crecimiento sociocultural de la frontera

Fernando Ortiz-Rodríguez⁴
Diana Luz Gutiérrez Galindo⁵

Introducción

Uno de los grandes retos de la frontera es capitalizar la cercanía operativa entre los dos países: México y Estados Unidos de América, por las tendencias de la globalización y aproximar las ciudades fronterizas a la economía mundial.

El Tratado de Libre Comercio y las empresas internacionales asentadas en la franja fronteriza han representado un gran paso, sin embargo, a las ciudades les falta crecimiento y desarrollo. De los doce pilares contemplados por el WEF⁶, consideramos tres (Educación Superior y Capacitación, Eficiencia en el Mercado Laboral y la Innovación), ubicados en el grupo de potenciadores

⁴ Centro de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de Tamaulipas

⁵ Unidad Académica Multidisciplinaria Reynosa-Rodhe, Universidad Autónoma de Tamaulipas

⁶ <http://www.weforum.org/>

de la eficiencia y factores de la sofisticación y la innovación, para que un país logre una mayor competitividad.

El presente artículo aborda desde Tamaulipas, México, la importancia del involucramiento del gobierno, empresas y educación para crear vínculos y políticas que ayuden al crecimiento ordenado y competitivo de la frontera.

El Programa Estatal de Educación⁷ (PEE) 2011-2016, aborda el entorno socioeconómico y perspectivas del desarrollo del Estado. Para fortalecer la misión y alcanzar la visión propone cinco objetivos para alcanzar una educación integral y de calidad.

Objetivo 1. Se enfoca en la generación de esfuerzos en todos los niveles, para incorporar el avance educativo a la totalidad de municipios y regiones, priorizando la atención a aquellos que se ubican por debajo del promedio estatal. Para su consecución se plantean estrategias que buscan la excelencia de los servicios educativos y de la función docente, el fortalecimiento sectorial, la equidad, el fortalecimiento de la naturaleza social de la educación y la educación para adultos con enfoque de regiones. Dentro de las líneas de acción de mayor relevancia se encuentran: desarrollar una gestión educativa dinámica y eficiente, introducir un modelo de excelencia docente, establecer un sistema educativo ordenado, reglamentado y transparente; disponer de programas que eviten la discriminación en cualquiera de sus modalidades, y fortalecer el sistema estatal de educación para adultos.

Objetivo 2. Se relaciona con la educación básica. Se enfoca en el acceso, permanencia y conclusión de este nivel. Para su consecución se formulan dos estrategias: sostener el desarrollo de la educación básica considerando su transformación, el currículo, sus resultados, la disposición oportuna de los materiales escolares y la infraestructura, así como articular con eficiencia el tránsito de los alumnos a la educación media superior. Dentro de las líneas de acción relevantes se encuentra la reafirmación de la institucionalidad de la educación primaria con criterios de transformación e innovación pedagógica y gestión escolar, y el establecimiento de un padrón anual que registre a los alumnos, docentes y planteles de educación básica para el seguimiento de su movilidad y tránsito entre niveles.

Objetivo 3. Está dirigido a la educación media superior. Pretende fortalecer su cobertura, equidad, pertinencia y calidad del servicio para la formación integral de los jóvenes tamaulipecos. Las estrategias se centran en el impulso del proceso de transformación de la educación media superior y el establecimiento

⁷ http://secundarias.tamaulipas.gob.mx/convocatorias/Programa_Estatal_de_Educacion_2011-2016.pdf

de un marco de organización común, desarrollar las competencias y habilidades educativas para la vida, acompañar la transición de la educación media a la universalización del contenido curricular, el rediseño de la diversificación de planes y programas, la actualización de docentes y la acreditación para conseguir su eficacia, e insertar a la educación de formación para el trabajo en los procesos regionales de desarrollo y crecimiento económico con criterios de calidad en la mano de obra y productividad laboral.

Objetivo 4. Busca la pertinencia y calidad de la educación superior mediante la acreditación de sus programas de licenciatura, así como su distribución equilibrada en las áreas del conocimiento requeridas por los sectores sociales y productivos, y en los estudios de posgrado ofrecer oportunidades de alta calidad en áreas de ciencias exactas, de ingeniería y tecnología. Las estrategias diseñadas para lograrlo se centran en ampliar la capacidad institucional para otorgar los servicios de la educación superior a través de acciones que incrementen la calidad de gestión y organización de las instituciones de educación superior públicas y privadas, incrementar las tasas de cobertura y mejorar la calidad y pertinencia curricular, equilibrar los servicios de educación normal para atender tanto la formación inicial de maestros como la actualización docente. Dentro de las líneas de acción propone impulsar la acreditación de programas y proyectos educativos con criterios de calidad, pertinencia, continuidad, intensidad, polivalencia y flexibilidad; consolidar a la educación superior como un modelo orientado a la creación de conocimiento y la formación de profesionistas competitivos; ampliar las oportunidades de formación y acreditación docente en la educación superior y fortalecer al sistema estatal de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros normalistas.

Objetivo 5. Se centra en la consolidación de la actividad científica y tecnológica. Se formularon tres estrategias para cumplirlo: impulsar la producción científica y tecnológica en las instituciones de educación superior con criterios de innovación regional y auspiciar con eficacia la vinculación de la ciencia y tecnología al desarrollo educativo y productivo mediante acciones de articulación de los investigadores, los centros de investigación, las instituciones de educación superior y las grandes, medianas, pequeñas y microempresas. De las líneas de acción destacan la creación de un sistema de investigación científica y tecnológica que integre e incorpore los proyectos regionales y mejores condiciones de gestión institucional y financiamiento, así como promover la pertinencia de los proyectos de investigación científica y tecnológica con la vocación productiva.

El Plan de Desarrollo institucional 2014-2017⁸ de la máxima casa de estudios de Tamaulipas refleja un plan con vocación vinculante e internacional. Es un instrumento colaborativo, incluyente del entorno nacional e internacional, se articula en ocho grandes ejes y cinco más de carácter transversal, para establecer objetivos, estrategias y líneas de acción.

Ejes:

1. Estudiantes creativos, emprendedores y competitivos
2. Profesionalización, revaluación y modernización de la docencia
3. Oferta educativa inteligente, diversificada y de calidad
4. Investigación útil y pertinente
5. Vinculación responsable y con sensibilidad social
6. Internacionalización de la vida universitaria
7. Administración ordenada, eficiente y funcional
8. Evaluación oportuna y permanente

Ejes Transversales:

1. Formación humana
2. Práctica de valores
3. Inclusión y equidad
4. Transparencia y rendición de cuentas
5. Sustentabilidad universitaria

En el Estado, existen diversos planes estratégicos y de desarrollo además de los mencionados en esta introducción, que apuntan al desarrollo social, educativo y económico. En este capítulo buscamos definir tres grandes ejes en el desarrollo de la frontera haciendo énfasis en el crecimiento social, económico y cultural. En la primera parte definimos el marco teórico que nos centra en las acciones y estrategias que se han desarrollado en los últimos años. Definimos los ejes en la sección de desarrollo y método y finalmente las conclusiones que engloban las experiencias de esta investigación y en perspectiva lo que se deberá seguir encaminando para el desarrollo de la frontera.

Desarrollo

La desigualdad ya no debe ser un factor que los países en desarrollo necesiten o utilicen. Si bien en un momento inicial es conveniente para potenciar el crecimiento económico (Banco Mundial 2016), a partir de un factor de competitividad muy primario, contar con mano de obra barata, posteriormente genera un fuerte y

⁸ <http://www.uat.edu.mx/Paginas/UNIVERSIDAD/pdi.aspx>

perdurable efecto negativo por la captura de las instituciones por parte de una sector económico (Hanushek & Woessmann 2012) que no va a invertir los grandes beneficios obtenidos en la sociedad, es decir, en el conjunto de la población, sino en mantener e incrementar sus intereses de acumulación de riqueza y de poder a costa del impacto socioeconómico. Con ello se destruyen las clases medias, se colapsa la producción y el consumo, se debilita la democracia y se hace inviable el desarrollo. Frente a ello, la inversión en el siglo XXI depende de la inversión en educación binacional (Hampton & Rippberger 2003), una inversión que beneficia a todos por igual (Piketty 2014).

La educación superior en Tamaulipas es un canal de desarrollo que permite no sólo incrementar el capital humano, sino también fortalecer la cohesión y justicia sociales; enriquece la cultura, pero sobre todo contribuye a consolidar la democracia y la identidad nacional basada en la diversidad cultural. Su objetivo es formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos, por lo que Tamaulipas encuentra en ella una de las principales riquezas para promover su desarrollo social, político y económico.

La educación superior⁹ en la entidad tiene entre sus principales antecedentes el Instituto Literario de San Juan, fundado en 1858 en Matamoros, y en el Instituto Científico Literario con sede en Ciudad Victoria, creado en 1888 a fin de impartir educación pública como escuela secundaria, preparatoria y normal. En los años subsiguientes se fundan en Tampico la escuela de Trabajo Social, la escuela de Enfermería, la Normal Alfredo E. Uruchurtu en 1929; la escuela de Medicina y la escuela de Derecho en 1950. En Ciudad Madero se crea el Tecnológico en 1954 y, en Tampico, la Universidad de Tamaulipas en 1950, que constituye el antecedente de la máxima casa de estudios de Tamaulipas.

En el Estado existen 103 instituciones que imparten educación superior, pero algunas de ellas tienen más de una sede en un municipio: 70 particulares, 12 federales transferidas, 12 estatales, 8 federales y 1 autónoma; las cuales atienden una matrícula de 111 518 alumnos con 9 914 docentes. Estas instituciones se encuentran distribuidas en 14 municipios: Victoria, Tampico, Reynosa, Matamoros, Madero, Nuevo Laredo, Altamira, Miguel Alemán, Mante, Río Bravo, Valle Hermoso, Jaumave, Güémez y Soto la Marina; de estos, solo se consideran aquellos en los que tiene presencia la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

En Nuevo Laredo operan 11 instituciones de educación superior: 6 particulares, 2 federales transferidas, 1 federal, 1 autónoma y 1 estatal, que ofrecen 102 programas educativos, de los cuales 6 son de técnico superior asociado, 91

⁹ http://cdigital.dgb.uanl.mx/te/1020136371/1020136371_03.pdf

de licenciatura, 4 de maestría y 1 de doctorado, donde están inscritos 10 025 estudiantes distribuidos de la siguiente manera: doctorado 11, maestría 317, licenciatura 8 366 y técnico superior 1 342, mismos que son atendidos por 664 profesores. De la matrícula municipal el 83.90% se concentra en 3 instituciones: la Universidad Autónoma de Tamaulipas (34.27%), el Instituto Tecnológico de Nuevo Laredo (28.78%), la Universidad Tecnológica de Nuevo Laredo (20.82%) y el 16.10% restante es atendido por seis 6 instituciones particulares y 2 federales transferidas.

En Reynosa existen 15 instituciones de educación superior: 11 particulares, 1 federal, 1 federal transferida, 1 autónoma y 1 estatal que ofrecen 153 programas educativos; de los cuales 13 son de técnico superior asociado, 124 de licenciatura y 9 de maestría, en los que están inscritos 15 691 estudiantes distribuidos de la siguiente manera: doctorado 9, maestría 364, licenciatura 13 417 y técnico superior 1 910, que son atendidos por 1 382 profesores. De la matrícula municipal el 85.31% se concentra en 4 instituciones: la Universidad Autónoma de Tamaulipas (34.27%), el Instituto Tecnológico de Reynosa (28.78%), la Universidad Tecnológica de Tamaulipas Norte (19.35%), la Universidad Tamaulipeca (11.01%) y el 14.69% restante son atendidos por 8 instituciones particulares y 1 federal transferida.

En Matamoros están presentes 25 instituciones de educación superior: 18 particulares, 3 federales transferidas, 2 estatales, 1 federal y 1 autónoma que ofrecen 167 programas educativos, de los cuales 7 son de técnico superior asociado, 145 de licenciatura, 6 de especialidad y 9 de maestría, en los que están inscritos 13 890 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera: maestría 324, especialidad 34, licenciatura 11 559 y técnico superior asociado 1 973, son atendidos por 1 314 profesores. De la matrícula municipal el 72.71% se concentra en 4 instituciones de educación superior: el Instituto Tecnológico de Matamoros (35.35%), la Universidad Tecnológica de Matamoros (26.74%), la Universidad Nuevo Santander (9.99%), la Universidad Autónoma de Tamaulipas (7.91%), y el 27.29% restante es atendido por 15 instituciones particulares, 3 federales transferidas y 1 estatal.

En Río Bravo existen 5 instituciones de educación superior: 4 particulares y 1 autónoma que ofrecen 26 programas educativos, de los cuales 1 es de técnico superior asociado y 25 de licenciatura, con una inscripción de 1 247 estudiantes distribuidos de la siguiente manera: licenciatura 1 230 y técnico superior 17, atendidos por 178 profesores. De la matrícula municipal el 67.32% se concentra en 2 instituciones de educación superior: Universidad Autónoma de Tamaulipas (30.63%) y Universidad Tamaulipeca (26.49%), mientras el 32.88% restante es atendido por 3 instituciones particulares.

En Valle Hermoso operan 3 instituciones de educación superior: 2 particulares y 1 autónoma que ofrecen 19 programas educativos de los cuales 17 son de licenciatura y 1 de maestría. Cuentan con una inscripción de 438 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera: maestría 17 y licenciatura 421, los que son atendidos por 122 profesores. De la matrícula municipal el 72.14% se concentra en 2 instituciones de educación superior: la Universidad de Ingeniería y Ciencias del Noreste (53.42%) y la Universidad Autónoma de Tamaulipas (18.72%); el 27.86% restante es atendido por 1 institución particular.

En Victoria operan 22 instituciones de educación superior: 13 particulares, 4 federales transferidas, 3 estatales, 1 federal y 1 autónoma, que ofrecen 154 programas educativos, de los cuales 1 es de técnico superior asociado, 110 de licenciatura, 2 de especialidad, 32 de maestría y 9 de doctorado, en los que se encuentran inscritos 22 188 estudiantes distribuidos de la siguiente manera: doctorado 186, maestría 1 499, licenciatura 20 319 y técnico superior 184; son atendidos por 2 045 profesores. De la matrícula municipal el 81.44% se concentra en 4 instituciones de educación superior: la Universidad Autónoma de Tamaulipas que atiende (53.86%), el Instituto Tecnológico de Ciudad Victoria (15.89%), la Universidad La Salle Victoria (6.12%), la Universidad Politécnica de Victoria (5.55%) y el 18.56% restante es atendido por 12 particulares, 4 instituciones federales transferidas y 2 estatales.

En Mante tienen presencia 7 instituciones de educación superior: 5 particulares, 1 autónoma y 1 estatal, que ofrecen 40 programas educativos, de los cuales 1 es de técnico superior asociado, 35 de licenciatura, 3 de especialidad y dos 2 de maestría; en ellos están inscritos 3 646 estudiantes distribuidos de la siguiente manera: maestría 89, licenciatura 3 557, todos son atendidos por 253 profesores. De la matrícula del municipio el 56.74% se concentra en la Universidad Autónoma de Tamaulipas y el 43.26% restante es atendido por 1 institución estatal y por 5 particulares.

En Tampico existen 24 instituciones de educación superior: 22 particulares, 1 federal y 1 autónoma que ofrecen 209 programas educativos, de los cuales 4 son de técnico superior asociado, 117 de licenciatura, 50 de especialidad, 34 de maestría y 4 de doctorado, en los cuales están inscritos 21 080 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera: doctorado 105, maestría 882, especialidad 707, licenciatura 19 186, y técnico superior 200, los cuales son atendidos por 1 243 profesores. De la matrícula municipal el 87.33% se concentra en 4 instituciones de educación superior: la Universidad Autónoma de Tamaulipas (60.89%), la Universidad del Noreste (10.74%), el Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas (7.38%), la Universidad del Golfo (6.32%) y el 12.67% restante es atendido por 19 instituciones particulares y 1 federal.

En Madero operan diez 10 instituciones de educación superior: 8 particulares, 1 federal y 1 federal transferida que ofrecen 58 programas educativos, de los cuales 37 son de licenciatura, 2 de especialidad, 14 de maestría y 5 de doctorado, donde están inscritos 7 499 estudiantes distribuidos de la siguiente manera: doctorado 1 297, maestría 2 440 y licenciatura 3 762, los cuales son atendidos por 748 profesores. De la matrícula municipal el 92.36% se concentra en 2 instituciones de educación superior: el Instituto Tecnológico de Ciudad Madero 64.32% y la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero, A.C. 28.04%. El 17.64% restante es atendido por 7 instituciones particulares y 1 federal transferida.

Con respecto a la vinculación, la situación actual en la frontera prevé un futuro positivo, se han organizado diversos grupos empresariales con enfoque binacional en los últimos años por mencionar algunos tenemos a COBIFER¹⁰, FRETAM¹¹ que desde hace unos años vinculan y articulan acciones en la frontera tamaulipeca por otro, la interacción entre universidades (Ortiz et al., 2006) de ambos países es incipiente, aunque lleva muchos años de relación.

En lo que respecta a la responsabilidad social empresarial, las Pymes y empresas de manufactura no han ejercido una auténtica inversión para el desarrollo de la sociedad, la desigual oferta laboral ha producido mercado informal. Creando desigualdad o beneficios reducidos con respecto a sus filiales en el extranjero (InspirAction 2012) y (Trucco 2014) detallan ampliamente al respecto.

En relación al lenguaje, la población fronteriza no tiene como prioridad ser auténtico bilingüe, aun y cuando las circunstancias geográficas lo exigen.

Como se relató en la introducción, los objetivos del PEE, no están alineados a factores que puedan detonar la competitividad, innovación y crecimiento sociocultural, sino más bien abundan en lo mínimo necesario que debería hacer una Secretaria de Educación por el estado. Los futuros planes de desarrollo tendrán que tener en cuenta las ventajas situacionales del Estado y sus fronteras.

Esta investigación, en base a lo encontrado y a las acciones realizadas en los últimos años para la generación de productos binacionales por diversos organismos y universidades propone los siguientes ejes:

a) Tecnologías de la Información

Las Tecnologías de la Información, que abrieron nuevos horizontes y han propiciado importantes cambios en la sociedad y en la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje. Pero además, se ha convertido en un importante instrumento para hacer más eficientes los procesos administrativos, aumentar

¹⁰ <http://www.cobifer.com/>

¹¹ <http://www.fretam.com/>

la cobertura, reducir costos, optimizar tiempos y, sobre todo, estar conectados en tiempo real, disipando las fronteras a través de este ciberespacio. La tecnología es un camino que ofrece múltiples oportunidades para la educación y la sociedad para que esta sea más activa, participativa, colaborativa y eficaz (Pedro 2016), sin embargo los resultados educativos obtenidos en nuestra región durante los últimos años no son los óptimos para un crecimiento sustentable de la frontera.

b) Competencias

Las competencias son la divisa global del Siglo XXI (OCDE)¹², En palabras de esta Organización Internacional, más competencias aseguran mejores empleos y más oportunidades para todos. Según la OCDE una persona con bajo nivel de competencias va a tener unos ingresos mucho más bajos que el resto y casi el doble de posibilidades de no encontrar trabajo o vivir de subsidios, pero no solo va a sufrir desventajas económicas ya que estas personas con bajos niveles de competencias también tendrán graves desventajas sociales: tendrán peor salud, serán más desconfiadas, están menos implicadas socialmente. Una sociedad con graves desigualdades económicas y sociales y, por lo tanto con menos bienestar y menor competitividad, es la que una región fronteriza con vinculación binacional puede revertir.

c) Vinculación Efectiva y Transferencia

Vinculación y Transferencia. Al contexto, (Liao et al., 2007), define vinculación como la relación que establece la universidad con los sectores productivo de bienes y servicios público y privado, instituciones de educación, y la sociedad para beneficio de ambas partes, de igual manera (Liao et al., 2007), propone la formación de una adecuada estructura organizacional para aumentar la innovación a través de la administración del conocimiento; cuando la estrategia de personalización es adoptada, el conocimiento es transmitido de persona a persona, cuando la estrategia de codificación es adoptada, el conocimiento es codificado y almacenado en bases de datos, en este caso la tecnocracia es la única estructura organizacional apropiada.

Conclusiones

Lo fundamental es crear una nueva narrativa de frontera donde se desarrollen las ventajas y se conviertan las oportunidades en fortalezas de las ciudades fronterizas;

¹² <http://www.oecd.org>

asimilando de ambos lados la tecnología, idiomas, procesos y transferencia de conocimiento, las ciudades en frontera deberían de ser las ciudades más fuertes y con más generación de conocimiento de los países, aunque actualmente lucen proyectos puntiformes y desvinculados.

Se necesita una alta velocidad de reacción ante los cambios exigidos por las tendencias mundiales y la particular dinámica en la frontera: que se busque una economía binacional que se conduzca a través de la generación y la innovación tecnológica, contar con un mercado laboral eficiente y sustentable, asimismo estimular la vinculación binacional en la educación superior y la capacitación.

Lista de referencias

- Banco Mundial (2016). La debilidad de la recuperación de los mercados emergentes afectará notablemente el crecimiento mundial en 2016. Hampton, E., Liguori, O., & Rippberger, S. (2003). Binational border collaboration in teacher education. *Multicultural Education*, 11(1), 2.
- Hanushek, E. y Woessmann, L (2012). Schooling, educational achievement, and the Latin American growth puzzle. *Journal of Development Economics, Elsevier*, vol. 99(2), pp. 497-512. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.06.004>
- H. Liao, W.C. Fei, C.C. Chen. Knowledge sharing, absorptive capacity, and innovation capability: an empirical study of Taiwan's knowledge/intensive industries *Journal of Information Science*, 33 (3) (2007)
- InspirAction (2012). *El escándalo de la desigualdad en América Latina y Caribe*. Madrid: Christian Aid.
- Trucco, D. (2014). *Educación y desigualdad en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Ortiz, F. Martínez, D. Vela, H. (2006) Innovación de Currícula de programas de posgrado de orientación vocacional en México. *LACCEI. Fourth Latin American and Caribbean Conference*. Mayaguez, Puerto Rico.
- Pedró, F. (2016). *La tecnología y la transformación de la educación*. Madrid: Fundación Santillana.
- Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Construcción social sobre calidad educativa: Percepciones de los docentes de educación básica en la zona fronteriza de Tamaulipas

Erik Márquez de León¹³
Zulma Raquel Zeballos Pinto¹⁴
Abimael Bolaños López¹⁵

Introducción

Por naturaleza el sector de la educación en el país suele ser difícil de analizar y generar propuestas encaminadas a convertirse en políticas debido a la complejidad que encierra el Sistema Educativo Mexicano (SEM) a raíz de su conformación y desarrollo. Aunado a la coexistencia de diversos actores básicos (estudiantes, profesores, personal administrativo y de apoyo, autoridades escolares y padres de familia) y secundarios (sindicatos, gobierno, empresarios, medios de comunicación y asociaciones de la sociedad

¹³ Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades, Universidad Autónoma de Tamaulipas

¹⁴ Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara

¹⁵ Unidad Académica de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Tamaulipas

civil) que intervienen en la toma de decisiones de las autoridades educativas a nivel nacional.

Fue en el año 2013 cuando se diseñó y aplicó la Reforma Educativa correspondiente a la administración federal del presidente Enrique Peña Nieto, que junto con el entonces secretario de educación Emilio Chuayffet Chemor pretendían transformar la educación del país considerándola en ese entonces como carente de calidad. Es decir, el servicio de educación pública y privada no era suficiente para atender las demandas y necesidades de la sociedad.

Es así como se vuelve imperante emprender un nuevo camino dentro de las políticas educativas diseñando y aplicando una Reforma Educativa que viniera a sanar los vacíos y grietas en los procesos académicos y administrativos del SEM que habían dejado las administraciones anteriores en complicidad con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), este último en manos de la maestra Elba Esther Gordillo.

Pero ¿en qué consiste la Reforma Educativa? Más allá de las cuestiones políticas que desencadenaron el encarcelamiento de la ex líder de los maestros a nivel nacional bajo la teoría de la traición del SNTE hacia el Partido Revolucionario Institucional (PRI) en los dos períodos presidenciales del Partido Acción Nacional (PAN), lo que en realidad se pretendía era quitarle el poder logrado en presencia de la lideresa. Ya que no solamente defendía los derechos de los trabajadores de la educación sino que también logró incursionar por medio de su partido Nueva Alianza en las estructuras de poder, contando con maestros del sindicato en puestos políticos de los diferentes órdenes y niveles de gobierno, lugar donde se toman decisiones y con el paso del tiempo fueron siendo a favor del gremio del magisterio, formando “camarillas” y rechazando todas aquellas posturas (reformas) que pusieran en riesgo el trabajo de los maestros.

La respuesta a la pregunta, pasa más por cuestiones académicas y administrativas del SEM, en las modificaciones que se realizaron al artículo tercero constitucional, agregando el término del derecho a la educación de calidad para todos los mexicanos entre otros más. Esto quiere decir que la educación que imparte el Estado aparte de ser laica, gratuita y obligatoria adquiere el carácter de calidad.

Con la intención de reforzar la idea de una buena educación se modificó la Ley del Servicio Profesional Docente, para regular por medio de la evaluación el ingreso de los nuevos profesores y la permanencia de los maestros en servicio. Así como la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en México, instancia que ya existía desde el 2002 pero que ahora adquiere la denominación de organismo autónomo con la finalidad de evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del SEM en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

Más allá de los cambios que se generaron a raíz de la Reforma Educativa centraremos nuestra atención en la concepción de calidad que se estableció para emprender una serie de modificaciones y crear para algunos casos leyes.

La Reforma educativa fue construida bajo una idea de calidad que proviene del sector empresarial de este país (Gil, 2016). El discurso de calidad que fue considerado para el diseño y desarrollo de la reforma proviene de uno de los sectores sociales que se preocupa por incrementar las utilidades de sus negocios y no tanto de lo que deber ser y hacer la educación.

De acuerdo al documento presentado por el INEE (2014) denominado ¿Qué es la calidad educativa?, se muestran algunas concepciones de los maestros, padres de familia y empresarios sobre la concepción que tienen acerca de la calidad, reflejando que la actual reforma está construida desde la lógica y pensamiento del sector empresarial. Ante esta situación, la reforma educativa tendría que partir de una concepción sobre calidad educativa construida socialmente por todos los actores educativos.

Nuestro país cuenta con una gran diversidad y formas de pensar distintas cuando se habla y trabaja en la educación, es por ello que es necesario consultar a los actores sobre el significado de calidad en cada una de las regiones que componen nuestro estado. Para el caso de esta investigación se definió como analizar el discurso de los docentes de educación básica sobre la calidad educativa en la zona fronteriza de Tamaulipas, dejando pendiente la visión y el discurso de otros actores como los padres de familia, supervisores, directivos, entre otros.

Marco teórico

En México desde hace más de dos décadas se ha venido trabajando las políticas educativas en términos de calidad, sin embargo “uno de los principales rasgos que comparten las políticas de los últimos veinte años es su falta de operacionalización en los distintos programas orientados a revertir la baja calidad y la falta de claridad de lo que se entiende por calidad” (Del Castillo y Azuma, 2009, p. 159).

Definir la calidad educativa resulta complicado, dado que no existe una sola definición y las formas de entenderla varían en función de los diversos actores educativos y las funciones que desempeñan dentro del SEM. La calidad educativa es multidimensional y multifactorial (Marúm, et al., 2011) lo cual implica una serie de elementos del proceso educativo que intervienen en el servicio educativo que se brinda a la sociedad.

En términos de calidad educativa, existen por lo menos dos enfoques claramente definidos y que son el fundamento de los procesos académico y administrativos del actual SEM. Incluso se aprecia la coexistencia de ambas teorías

en la práctica. Se trata del aseguramiento de la calidad (en inglés *Total Quality Managment TQM*) y de la mejora de la calidad. Los enfoques difieren mucho en sus características y maneras de llevarse a cabo en las instituciones educativas. Con ayuda de Cardona (2011) se podrá clarificar ambas teorías.

La TQM principalmente es la base de los procesos administrativos del SEM. La premisa es resolver los problemas de la educación de modo parecido a como se solucionan en la producción industrial, por la vía del establecimiento de normas que incidan en los procesos educativos y plantea que los docentes obligatoriamente actúen conforme a unos criterios ya establecidos. Es por ello que en este enfoque la calidad se vincula a la eficiencia en el uso de recursos que se ponen al servicio de una finalidad y, por tanto, la labor de la gestión consiste en establecer procedimientos que al aplicarse garantizan la relación entre recursos y fines, y en asegurar su ejecución.

La mejora de la calidad es el fundamento base de los procesos de aprendizaje en la interacción profesor-estudiante confiere al docente la libertad de definir sus objetivos de calidad y diseñar el proceso de aprendizaje, prescindiendo de las normas de procedimientos, incluso, y en última instancia, de las que se interpretan como parte de la profesión del docente. Este planteamiento confía en la capacidad del docente de poner en marcha un proceso acumulativo, en el que el agente de cambio, es decir, el propio docente, individual o colectivamente, formula un proceso de actuación que válida progresivamente con los resultados de su trabajo, en un proceso de mejora continua.

Aunque ambos enfoques se vinculan con la operatividad del SEM en términos administrativos y académicos, no parten de una conceptualización de la calidad generada por todos los actores educativos, como punto de partida para emprender de manera apropiada y con claridad las diversas actividades que realizan los involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La teoría de la TQM es defendida por los empresarios mientras que la teoría de la mejora de la calidad es del agrado de los maestros.

Se podrá deducir que los enfoques están en la práctica, pero al no existir un consenso o lo que es igual una construcción por parte de los actores educativos de lo que significa calidad en la educación de México ocurre una confrontación con respecto a la concepción que se tiene sobre calidad y por ende en las políticas y actividades que de esta se desprenden.

En este sentido entender la calidad como construcción social podría tener una aportación valiosa en la conformación de una concepción producto de la voluntad de los profesores, padres de familia y autoridades educativas. Expertos en investigación educativa como Cruz (2007), Latapí (2008), Miranda y Fernández (2010), Marúm, et al., (2011) y Cardona (2011), han planteado abordar la calidad

a partir del consenso de las partes importantes del proceso educativo, partiendo de la concepción de lo que es calidad para cada actor de la educación, después emprender lineamientos y marcos normativos que regulen su actuar en el SEM y lo más importante propiciar las condiciones para los aprendizajes.

La calidad educativa como la conocemos hoy, sigue siendo vista por el número de clases, de estudiantes graduados, del nivel de educación de los estudiantes, del número de conferencias impartidas, de textos publicados, de participación en grupos de trabajo académico, entre otros. En efecto cuestiones de contabilidad y compensación económica, esta forma de pensar sigue presente en el ámbito educativo (Mantilla, 2006).

En contra parte debemos ver a la calidad “como una construcción social hecha por actores, instituciones y políticas que funcionan bajo contextos económicos, sociales y políticos específicos, en los ámbitos local, regional, nacional e internacional” (Cardona, 2011, p. 21).

En una entrevista realizada por la UNESCO en el 2016 a Mariela Leones Coordinadora Nacional del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) para Argentina menciona que la calidad de la educación es una construcción colectiva y una responsabilidad compartida por todos los involucrados en el hecho educativo.

Según Buendía (2007) “la calidad de la educación es una construcción que obedece a un contexto político, económico y social dinámico en el que están inmersos los actores de la educación” (p. 33), por lo que la educación de calidad requiere una visión compartida por los actores protagonistas e involucrados en el hecho educativo.

Construir socialmente la concepción y significado de calidad educativa implicaría según Latapí (2008), Miranda y Fernández (2010): participación social de los actores, una educación que atienda las necesidades particulares del contexto en el que se encuentran las instituciones educativas, la readaptación continua de la escuela a las transformaciones de su multientorno social, cultural y político, alta permeabilidad entre las fronteras de la escuela y las de la comunidad, las familias y las personas fue construida bajo una idea de calidad que proviene del sector empresarial de este país.

Dado que la reforma educativa en México fue construida bajo los preceptos de calidad del sector empresarial excluyendo la participación de los agentes de la educación, es necesario abrir el campo de las opiniones para actores educativos puedan expresar su pensar y sentir en torno a la calidad de la educación. La calidad no puede ser excluyente de una sola concepción, en tanto, es un entramado social que requiere ser atendido por el colectivo dado que los resultados obtenidos del proceso educativo alteran el carácter social. No hacerlo, pone en riesgo el esfuerzo

de miles de maestros, padres de familia, personal administrativo y autoridades, entre otros por conceder concepciones a unos cuantos para la toma de decisiones. Una vez abordado lo referente a la calidad en la educación, es necesario describir el contexto sobre el cual se realiza este trabajo. Entender las concepciones requiere de comprender las características particulares que definen a la frontera tamaulipeca y por consiguiente la forma de trabajar de los maestros bajo este contexto.

La zona fronteriza de Tamaulipas está compuesta por los municipios de Nuevo Laredo, Guerrero, Mier, Miguel Alemán, Díaz Ordaz, Camargo, Reynosa, Valle Hermoso, Río Bravo y Matamoros. De acuerdo al INEGI (2015) esta zona se caracteriza por la migración de personas de Centroamérica y resto de la república mexicana con el objetivo de cruzar a Estados Unidos, en algunos casos quienes no logran cruzar deciden quedarse a vivir ahí por un tiempo e incluso llegan a formar su familia, esto genera la convivencia entre una diversidad cultural. La economía está basada en la producción de bienes y servicios. Existe una gran cantidad de empresas y maquiladoras que son el sustento económico para muchas familias. Aunado a esto, dado su ubicación geográfica se vuelve un territorio expuesto a ciertas actividades denominados como ilegales, tornándose un ambiente de inseguridad que amenaza la tranquilidad de los habitantes.

Bajo este contexto fronterizo, se lleva a cabo el servicio educativo en cientos de escuelas de educación básica. Los actores, incluidos los profesores, han tenido que trabajar bajo estas particularidades que hacen más interesante el análisis de la interacción entre actores y el establecimiento de estrategias que fomenten el logro de los aprendizajes y se orienten a cumplir con una educación de calidad como lo proponen las políticas educativas actuales.

Es en este sentido se reafirma que la calidad educativa debe ser construida socialmente por los actores, a partir de la relación de las características del contexto y del trabajo que realizan los actores, lo que determina la concepción de calidad en la educación y los cursos de acción a seguir para mejorar el servicio educativo, la calidad, pertinencia y trascendencia de la educación en la zona fronteriza.

Por esta razón, el presente estudio se interesó por conocer y analizar el discurso de los profesores de educación básica sobre la calidad educativa en la zona fronteriza de Tamaulipas. Partiendo de la pregunta de investigación orientadora ¿cuáles son las percepciones de los profesores de educación básica en relación a la calidad educativa en el contexto de la zona fronteriza de Tamaulipas?

Metodología

El estudio se basó en diseño metodológico mixto con un enfoque descriptivo interpretativo y muestreo intencional para acercarnos a las percepciones de los profesores

que incluyó la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas a 50 profesores de 10 escuelas de nivel básico del sector público y ámbito urbano. El cuestionario tuvo como objeto conocer y analizar el discurso de los docentes en relación a las concepciones, finalidad y características de calidad educativa en zona fronteriza de Tamaulipas, el contexto social y situaciones específicas de los actores educativos, los factores que favorecen el logro de la calidad de la educación, la postura que asumen los docentes en cuanto a qué es calidad educativa respecto de la opinión de sus pares a nivel nacional.

Resultados

En cuanto a la pregunta *¿qué es calidad educativa?* algunos de los profesores señalaron que es aquella que marca el Artículo 3 de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, garantizar una educación de calidad, laica, gratuita y obligatoria. La respuesta estaría asociada al marco normativo que regula el accionar de los actores educativos dentro del Sistema Educativo Mexicano.

Otros maestros asociaron la pregunta con la eficiencia y eficacia del servicio educativo, la pertinencia del currículum adecuada a su contexto sociocultural y la trascendencia social, con una educación integral, basada en principios y valores para la formación y el desarrollo pleno y armónico del individuo y la sociedad, que forma personas de bien y busca de forma permanente mejorar la educación y los resultados educativos. Lo que podría ser uno de los grandes problemas de la educación desde la óptica de los docentes, la necesidad de mostrar resultados educativos traducidos en niveles de aprendizaje, infraestructura, reprobación, deserción, cobertura, equidad, entre otros.

Un buen servicio educativo, significa para un grupo de maestros satisfacer las aspiraciones del conjunto de los sectores de la sociedad. Las necesidades que con frecuencia son expresadas por diversos grupos sociales deben ser recuperadas por la educación y trabajar con los niños y jóvenes para que en un futuro inmediato se puedan atender con el paso generacional en el mercado laboral, en las instituciones públicas, privadas y organizaciones de la sociedad civil. Algunos profesores relacionaron la pregunta con la infraestructura física y equipamiento tecnológico adecuado, docentes preparados, estudiantes competentes para las necesidades de la sociedad y las exigencias del mercado laboral y padres de familia más comprometidos con la educación de sus hijos o tutorados.

En cuanto a los docentes que estén habilitados y calificados por méritos propios para la formación y desarrollo del estudiante, que tienen dominio de su disciplina y competencia pedagógica, capacidad para aplicar estrategias didácticas innovadoras y creativas, vocación profesional, que reflexiona sobre su propio su

desempeño docente para mejorar la práctica educativa y que saben hacer bien su trabajo. Que los estudiantes desarrollen las competencias y los objetivos de aprendizaje establecidos en los planes y programas de estudio, que aplican conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores propios de su nivel educativo para resolver problemas y hacer frente a los desafíos de la vida. Los padres de familia tienen que cumplir con una parte importante de sus obligaciones que es comprometerse en la educación y formación de sus hijos o tutorados.

A la pregunta *considerando el contexto y la particularidad de las necesidades educativas de la zona fronteriza de Tamaulipas con Estados Unidos ¿qué es calidad educativa?* los maestros vincularon sus respuestas con los siguientes elementos.

Es una educación con visión global de la sociedad que responda con pertinencia a las necesidades, problemas educativos y sociales propios de la frontera tamaulipeca condensada por el magisterio de la zona. Que mejore el entorno social en que vivimos y brinde a la sociedad fronteriza una preparación enfocada en las necesidades de la región en cuanto a idioma, áreas tecnológicas, así como un amplio conocimiento del manejo y aprovechamiento de las materias primas que la frontera proporciona.

Contar con una educación incluyente abierta a todos los alumnos que requieren ingresar y atender sus necesidades de acuerdo a la cultura que traen. Intercultural bilingüe que comparta, respete, aprecie y aprenda costumbres del país vecino, que logre la aculturación de las zonas fronterizas de México y Estados Unidos, que promueva la pluralidad, la identidad y la valoración de la diversidad para favorecer la convivencia escolar y social.

Una educación que genera alianzas estratégicas binacionales en beneficio de las sociedades fronterizas, que cuenta con programas dirigidos a los migrantes para que los mismos no trunquen sus estudios por aspectos migratorios, así como programas orientados al dominio del español y el inglés. En estas respuestas se aprecia la realidad del contexto fronterizo de Tamaulipas y su relación con la educación, evidenciando una profunda necesidad bilateral entre México y Estados Unidos por medio de la educación.

Los maestros continuaron orientando sus respuestas a aspectos tales como mejorar los resultados educativos de acuerdo a nuestras posibilidades y/o limitaciones y actores del proceso educativo. Calidad educativa en la frontera significa contar con docentes preparados académicamente, con vocación profesional, perfil idóneo y capacidad para innovar los procesos de enseñanza aprendizaje, educar en principios y valores éticos, capacidad de una segunda lengua y el dominio del inglés. Estudiantes bilingües, dotados de las competencias para ampliar su nivel educativo y superarse en el campo de trabajo de la zona fronteriza, preparados para la competitividad existente en la región y el aprovechamiento de las oportunidades laborales. Directores que

son líderes altamente comprometidos con la educación, responsables socialmente, que rinden cuentas claras a la sociedad, que buscan el bien común de los actores educativos, que proponen e implementan planes de mejora para asegurar la calidad educativa y el éxito de los planes y programas de estudio. Padres de familia que se involucran en el aprendizaje y bienestar de sus hijos. Infraestructura con mejores instalaciones y espacios adecuados para la enseñanza de las materias.

Al plantear la pregunta *¿qué finalidad y características debe perseguir la educación que se ofrece en la frontera tamaulipeca a diferencia de las demás regiones del Estado y del País?* los profesores asociaron sus respuestas con calidad para todos, intercultural bilingüe, para la vida y la paz, integral e incluyente, inclusiva y plural para todos, que respeta la idiosincrasia de los dos países, su historia y cultura, que comprende las condiciones sociales políticas de cada país y que fomenta la identidad nacional, el orgullo por ser mexicanos así como el amor por la patria inclusiva y plural para todos.

Otros aspectos que resaltaron fue la formación para el trabajo con una infraestructura de calidad en las escuelas, mejorar los programas de inglés en la educación básica para asegurar su dominio en los estudiantes. También docentes altamente calificados para la educación intercultural, con dominio de una segunda lengua y capacitados de forma permanente. Estudiantes bilingües, con principios, valores, formados en la escuela como individuos integrales, ciudadanos de bien, dotados de competencias y capacitados para posicionarse productivamente en el mercado de la zona fronteriza. Padres de familia comprometidos con la educación de sus hijos.

Cuando se les cuestionó a los maestros sobre *¿qué enunciado describe en mayor medida el significado de calidad educativa en la zona de la frontera de Tamaulipas de acuerdo a los significados nacionales?*, expresaron:

Tabla 1.

Calidad educativa desde la percepción de los docentes en la zona de la frontera de Tamaulipas

Percepción	Frecuencia	Porcentaje
Una escuela que cuente con los recursos necesarios para ofrecer una buena educación	26	52%
Que los padres apoyen, motiven y se responsabilicen por sus hijos para que la escuela logre su propósito	18	36%
Que los alumnos sean responsables, disciplinados y estudiosos	6	12%
Tener alumnos con altas calificaciones	0	0%
Total	50	100%

Fuente: Elaboración propia con base en cuestionario sobre calidad educativa aplicado a docentes de educación básica de la zona fronteriza de Tamaulipas (2016), y significaciones de calidad educativa de los docentes en México (INEE, 2014).

Poco más de la mitad de los docentes de educación básica de la zona fronteriza de Tamaulipas conciben la calidad educativa como una escuela que cuenta con los recursos necesarios para ofrecer una buena educación. Otro grupo representativo de profesores con el 36 % se identifican más con el apoyo y la motivación de los padres de familia, así como la responsabilidad de éstos con sus hijos para el logro de una educación de calidad. El 12 % restante de los maestros mencionan que una educación de calidad se debe reflejar más en alumnos, responsables, disciplinados y estudios. Ningún docente asocia la calidad educativa con estudiantes que obtienen altas calificaciones (Tabla 1).

Cuando se solicitó a los maestros *mencionar algunos factores que intervienen en la calidad educativa*, sus respuestas se orientaron por explicitar algunos factores que podrían favorecer la calidad educativa desde la perspectiva docente, es la construcción de un modelo educativo pertinente al contexto sociocultural construido socialmente, la mejora de las condiciones de una infraestructura física, dotar a las escuelas de equipamiento tecnológico suficiente y adecuado. Docentes con vocación profesional y amor por la docencia, con perfil idóneo, con experiencia, capacidad pedagógica y dominio de su disciplina, directores y supervisores con capacidad de gestión en centros escolares, estudiantes con disposición para aprender, padres de familia y que contribuyan en las necesidades formación de sus hijos y la de la escuela. Sin embargo, los docentes conscientes de su contexto, reconocieron que también hay factores que afectan directamente la educación de calidad como la crisis social, la inseguridad, el entorno socioeconómico, la actitud del gobierno sobre la realidad social, la estructura y funcionalidad del sistema educativo.

Conclusión

La calidad educativa es un concepto polisémico y multifactorial, depende de la mirada y percepción de los actores educativos. Los docentes de educación básica de la zona fronteriza de Tamaulipas tienen múltiples percepciones de calidad educativa asociadas a las características y necesidades del contexto social, político y económico.

Estableciendo algunos elementos vinculados con una buena educación, tales como: formación en valores, formación ciudadana, enseñanza de una segunda lengua (principalmente inglés), manejo adecuado de las tecnologías en el aula, mayor infraestructura en las escuelas, niveles de aprendizaje, convivencia intercultural, educación inclusiva, fomentar la identidad nacional, amor a la patria, entre otros. En general, dotar a los estudiantes de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que requiere la comunidad fronteriza y el mercado laboral de la zona. Estos aspectos son el reflejo de las necesidades del contexto sobre el cual llevan a cabo su práctica docente.

Como parte de los procesos de Reforma Educativa, resulta esencial que autoridades recuperen el discurso de los actores para emprender políticas, planes y proyectos educativos encaminados a mejorar la calidad educativa. La frontera, necesita una atención especial en relación con las demás zonas del Estado, debido a las particularidades que presenta el contexto requiriendo del apoyo y colaboración de las instituciones educativas en la búsqueda de la transformación social.

Habría que explorar otras percepciones y ampliar el estudio con las percepciones de las autoridades educativas y padres de familia, entre otros, para generar una concepción más amplia y más cercana posible al discurso construido por los actores educativos a partir de las necesidades del contexto que cuenta esta región del Estado.

Lista de referencias

- Buendía, A. (2007). El concepto de calidad: una construcción en la educación superior. *Revista Reencuentro*, No. 50, diciembre. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, pp. 28-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34005005.pdf>
- Cardona, A. (2011). *Calidad en la educación superior. ¿Qué modelo y en qué condiciones?: la opinión del profesorado de Argentina, España y México*. Guadalajara: Editorial Universitaria.
- Cruz, Y., Escrigas, C., López, F., Sanyal, B. y Tres, J. (2007). La acreditación para la garantía de la calidad y el compromiso social de las universidades: ¿Qué está en juego? Prólogo. En: Sanyal, B. y Tres, J. (Eds). *La Educación Superior en el mundo 2007. La acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* Barcelona: University Net work for Innovation (GUNI), pp. pp. 28-48. Recuperado de: <http://upcommons.upc.edu/handle/2099/7497>
- Del Castillo, G. y Azuma, A. (2009). *La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar*. México: FLACSO.
- Gil, M. (2016). Reforma Educativa: Política y debates actuales. Ponencia. *Seminario de Educación Superior “Normales, tecnológicos y universidades: política, políticas y gobierno en la educación superior en México*. 2 de septiembre. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ZKOnUU3xH7E&feature=youtu.be>
- INEE. (2014); ¿Qué es la calidad educativa? Colección de Folletos. *Los temas de la Evaluación*. Ciudad de México: INEE. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos_divulgacion/Temas_evaluacion/calidad_educativa/folleto_03.pdf
- INEGI (2015). Encuesta Intercensal. Panorama sociodemográfico de México. Ciudad de México: INEGI. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/panorama/presentacion.aspx>
- Latapí, P. (2008). *Una buena educación. Reflexiones sobre la calidad*. Colima: Universidad de Colima, pp. 17-32.
- Mantilla, L. (2006). El Secuestro de la Inteligencia en la Sociedad del Conocimiento. En: Peredo, A.; Mantilla, L. y García, P. (Coords). *Tendencias de la educación Superior en México*. Guadalajara: Editorial Universitaria.
- Marúm, E., Mustre, J., Nieto, Luz, Rollin, K. y Valle, R. (2011). Calidad educativa. Un concepto multidimensional. En: Marúm, E. y Rosario, V. (Comps). *Calidad Educativa. Concepto, contexto y percepción del profesorado*. Guadalajara: Editorial Universitaria.

- Miranda, F. y Fernández, R. (2010). La construcción social de la calidad educativa. En *Gestión y calidad de la educación básica*. Miranda, F. y Cervantes, I. (Coords). México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: <http://www.benv.edu.mx/pdf/librorgce.pdf>
- UNESCO (2016). *La calidad de la educación es una construcción colectiva y una responsabilidad compartida*. Entrevista a Leones Marisela. Boletín. Buenos Aires: UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/press-room/newsletters/newsletter-laboratory-forassessment-of-the-quality-of-education-llece/n14/mariela-leones/>

Construcción de la identidad profesional en futuros docentes

Marcia Leticia Ruiz Cansino¹⁶
Ma. del Rosario Contreras Villarreal¹⁷
Nali Borrego Ramírez¹⁸

Introducción

Una de las prioridades del actual gobierno federal corresponde a elevar la calidad de los servicios educativos por lo cual se replantean los objetivos y líneas de acción. La Secretaría de Educación Pública, (2013) considera que la educación constituye el principal componente del tejido social y el mejor instrumento para garantizar la equidad y acceso a una mejor calidad de vida para todos, además de ser formadora del talento humano requerido para la competitividad y desarrollo del país; a partir de la reforma educativa (2015), los requisitos que deben cumplir los profesores para acceder a la contratación y permanencia en el servicio profesional docente sufren transformaciones administrativas de gran calado.

^{16, 17, 18, 19} Unidad Académica de Ciencias Educación y Humanidades, Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Tradicionalmente la sociedad y el Estado reconocen y han confiado en las universidades como las instituciones formadoras de profesionistas que requiere el país, esto lo ha venido cumpliendo a través de una oferta educativa diversificada a lo largo de todo el país, la actualización de planes y programas de estudio, la apertura de nuevas carreras y la clausura de otras. Ante la creciente demanda de la sociedad es de esperar que las instituciones de educación superior formadoras de profesionales de la educación afronten el reto que les corresponde de formar docentes competentes que cuenten con saberes, habilidades, actitudes y valores que respondan a las necesidades del contexto actual. Éstas y otras modificaciones de la política educativa, lo demandado por la sociedad y las condiciones del contexto cultural hacia los docentes han ido modificando imagen y las funciones de los profesores lo cual genera incertidumbre de los futuros profesores respecto a la identidad profesional del docente.

Por lo anterior se hace necesario poner énfasis en la construcción de la identidad profesional del futuro docente, para que a lo largo de su trayectoria escolar cuente con experiencias enriquecedoras que le permitan ir construyendo sus propios significados acerca de su rol y compromiso social como futuro profesional de la docencia. El presente estudio empírico es parte de una investigación más amplia sobre la identidad profesional de los futuros docentes.

Un acercamiento al concepto de identidad

Intentar desarrollar una noción de identidad supone abordar una conceptualización en la que convergen diversas disciplinas como la antropología, la filosofía, la psicología, la sociología, etc, que se entretajan en su aproximación a este concepto y frecuentemente trabajan con términos similares, donde cada enfoque ofrece su propia explicación lo que dificulta su abordaje. El concepto de identidad abarca diferentes dimensiones del desarrollo psicológico, social, sexual, entre otros que entran en juego y determinan el comportamiento de cada persona en un contexto determinado.

William James (1950) introduce en su teoría el componente social y su papel en la constitución del yo. Este autor destaca tres aspectos fundamentales de la identidad personal: (a) el llamado *yo material*, esto es, el conjunto de características que contribuyen a nuestra manera de presentarnos y mostrarnos, (b) el *yo social*, el rol que asumimos en nuestros afectos, en el ámbito de las relaciones, los deberes que regulan nuestros comportamientos, las convenciones, los hábitos, etc. y, (c) el *yo espiritual*, el ser interior y subjetivo, las facultades psíquicas.

James supone que la conciencia es siempre personal, y señala que la identidad personal se puede concebir como un proceso, es decir, como un fenómeno que ocurre en fases sucesivas en un tiempo dado, un proceso de conocimiento de un

ser que es capaz de vivenciar pero a la vez también es capaz de percibir y evaluar su propia experiencia, de esta forma ofrece las bases para un enfoque que percibe a la identidad como un proceso abierto de autoconciencia en constante reorganización. Se trata pues de un proceso que es vivenciado por el individuo en dos dimensiones: una correspondería a la dimensión del sí mismo como el protagonista de dicha vivencia que correspondería al yo, y la otra dimensión del sí mismo como observador de esa experiencia que correspondería al *mí*.

En Occidente compartimos la idea de que “*tener un yo*” o “*ser sí mismo*” resulta un factor clave para nuestro desenvolvimiento como seres humanos adultos (Harré, 1984). Históricamente se ha recalcado, sin embargo, la enorme dificultad para definir y caracterizar lo que entendemos por “*yo*”.

Pero no sólo James señaló la relevancia de factores como el contexto social y cultural en la constitución del yo. Autores clásicos como Mead (1925/1932) o Goffman (1959) entre otros, destaca igualmente en sus trabajos el rol de los componentes sociales y culturales. Para estos autores, lo que nos define como yo es lo que mostramos a los demás en nuestras interacciones sociales cotidianas, por lo que el yo se conceptúa como una construcción contextual que se estructura continuamente a través de estas interacciones.

Estas, aproximaciones teóricas se articulan, pues, en torno a lo social y a lo cultural como eje central de la estructuración del yo, lo que las enfrenta a otros acercamientos centrados en la consideración de la identidad personal como algo dado, preexistente, interno, privado, estable, consistente, etc., y las acerca a perspectivas como la histórico-cultural vygotskiana, que considera que somos seres contruidos socialmente, ya que nuestras identidades se encuentran determinadas por influencias sociales y culturales.

La psicología histórico-cultural de Vygotsky (1934/1979) ya señalaba que la cultura ejerce su influencia a través de los mecanismos de socialización en los procesos psicológicos de los sujetos, por lo que una vez desmitificada la noción de yo como una especie de “*esencia metafísica*”, la construcción del mismo pasó a contemplarse, desde la psicología cultural, sujeta a los mecanismos de influencia cultural, del mismo modo que ocurre con cualquier otro proceso superior. Las aportaciones que una determinada cultura realiza a la constitución de un yo individual consisten, fundamentalmente, en la transmisión implícita y explícita de la visión que sostienen sobre los aspectos que consideran apropiados o no en un yo, esto es, las *representaciones conceptuales del yo*, afectando estos modelos culturales tanto a la forma, como al contenido de la constitución del yo.

En nuestra consideración de la identidad personal, no es una entidad homogénea e inalterable. Por el contrario, coincidimos con muchos autores en los

últimos años en una visión del yo que, lejos de ser homogéneo y estable, se define por su carácter *distribuido es decir, está compuesto por la suma de participaciones de los otros (personas, herramientas y lugares)* a lo largo de la vida de los sujetos. Bruner (1996) defiende la existencia de un yo distribuido, considerándolo como un producto de las situaciones en las que la persona actúa. La persona, desde este punto de vista, construye su identidad como individuo diferenciado frente a otros. Bruner señala que el yo toma significado en las circunstancias históricas de la cultura en la que participa. Se sostiene en unos significados, lenguajes y narraciones que son cultural e históricamente específicos (Bruner, 1996, 2002, 2003). De esta forma una de las propiedades más significativas del yo sería su estructura narrativa, lo que Bruner llama el *self historiado*. La narrativa es a la vez, pues, un modo de discurso y un modo de organizar la experiencia (pensamiento). La historia como un todo tiene un significado o argumento.

La perspectiva histórico-cultural considera que somos seres contruidos socialmente, ya que nuestras identidades se encuentran determinadas por influencias sociales y culturales sustenta que la cultura ejerce su influencia a través de los mecanismos de socialización en los procesos psicológicos de los sujetos, por lo que la noción de yo pasó a contemplarse, desde la psicología cultural, sujeto a los mecanismos de influencia cultural, del mismo modo que ocurre con cualquier otro proceso superior. Las aportaciones que una determinada cultura realiza a la constitución de un yo individual consisten, fundamentalmente, en la transmisión implícita y explícita de la visión que sostienen sobre los aspectos que consideran apropiados o no en un yo, esto es, las *representaciones conceptuales del yo*, afectando estos modelos culturales tanto a la forma, como al, por lo tanto lo que nos define como *yo* es lo que mostramos a los demás en nuestra interacciones sociales cotidianas, por lo que el yo se conceptúa como una construcción contextual que se estructura continuamente a través de estas interacciones.

La persona, desde este punto de vista, construye su identidad como individuo diferenciado frente a otros y su identidad cultural con relación a unos grupos sociales de los que participa. Bruner señala que el yo toma significado en las circunstancias históricas de la cultura en la que éste participa. Se sostiene en unos significados, lenguajes y narraciones que son cultural e históricamente específicos.

La descripción que hacemos del yo varía en función del interlocutor para el que se crea el relato. Esto es, según Goffman (1959). Se podría afirmar que el yo es contingente con el rol que uno está jugando, con los múltiples roles que uno desempeña, y no todos son susceptibles de ser interpretados simultáneamente.

Podríamos decir que la identidad, no se conforma a través de la aceptación o adscripción individual a ciertas categorías y grupos sociales pre-determinados,

sino que esas categorías adquieren su significación identitaria a partir de las *relaciones* que se establecen entre la persona y otros actores sociales a través del discurso, y más concretamente, a través de las interacciones comunicativas.

A través del discurso no sólo nos comunicamos con los demás sino que también creamos la realidad social. Desde una perspectiva próxima a la de los autores anteriores, Wertsch (2002) se refieren a la *identidad cultural*. Conciben a ésta en términos de *acciones de identificación*, acciones situadas emergentes, interconectadas con la socialización y los escenarios culturales en los que participan las personas. Por esta razón es necesario estudiar la identidad en contexto. La identidad así definida, por tanto, no debe concebirse, como un atributo estable del individuo, sino como una cualidad emergente de las acciones en contexto.

Esta consideración de la identidad como actos de identificación (acciones) implica, atender de manera preferente a la relación entre estas acciones y los escenarios sociales y culturales en los que se ponen en juego. El reconocimiento de esta relación implica, asumir que dichos actos pueden cambiar de unos escenarios a otros. En este sentido, asumimos que las acciones de identificación pueden cambiar según sean las actividades en las que participa una persona.

Estas discrepancias, no deben ser vistas como contradicciones de las personas, sino como una señal de la variedad de situaciones y actividades cotidianas que una persona debe desempeñar. En muchos casos, son las exigencias a las que nos someten esas situaciones las que entran en conflicto. Lo que hace la persona es intentar responder de manera adecuada a esas exigencias. Algunos autores han concebido la identidad como el resultado de las interacciones de un conjunto de posicionamientos identitarios (yoes) independientes que se han ido construyendo a partir de distintas experiencias vitales, sentimientos y expectativas. Cada uno de estos yoes mantiene sus objetivos y propiedades independientemente de los demás y funcionan como autores de su propia historia (Dimaggio, S. et al., 2003; y Hermans, 2005).

Identidad profesional

En fechas reciente ha crecido el interés por el estudio del tema de la identidad en los futuros profesionales de la docencia, (Santamaría A., Cubero, M. Prados, M. y de la Mata, M (2013); Sayago, Z., Chacón, M. y Rojas, M. (2008); Vaillant, D. (2007), al mismo tiempo las nuevas políticas educativas, las críticas a la formación de los profesores y los cuestionamientos sobre el desempeño de los docentes en servicio por parte de los medios de comunicación, padres de familia y sociedad, han generado una percepción negativa sobre los profesores y polarizado los discursos identitarios sobre el deber ser de la profesión docente; tal como lo señala Esteve

(2006) el papel del profesor se ha transformado. En primer lugar existen cambios vinculados al contexto macro y a la evolución de los valores y de las concepciones sociales. También hay cambios en el contexto del aula que llevan a la revisión de los planes y programas de estudio. El incremento de las funciones administrativas, la pérdida del poder adquisitivo y la falta de actualización ha llevado a algunos profesores a no cumplir con su trabajo, enfrentándose a la crítica de la sociedad que considera a los profesores como los únicos responsables de las deficiencias del Sistema Educativo.

A lo largo de nuestra práctica cotidiana como docentes en la carrera de Ciencias de la Educación se observa que los alumnos se preguntan cuáles serán sus funciones, van de ¿qué implica ser un profesor a qué tipo de profesor quiero ser? elementos que claramente están relacionados con la identidad profesional. Según Gysling podemos entender la identidad profesional docente como “el mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social” (1992, p.12). La identidad profesional docente implica las experiencias del propio profesor, pero también el papel reconocido por los otros (sociedad). La noción de profesión es el resultado de una interpretación sociocultural e ideológica que va a influir en lo que se espera de cada profesionista ya que las profesiones son legitimadas por el propio contexto donde se desempeñan.

Rodgers y Scott (2008) reconocen que el estudio de la identidad de los profesores se ha venido abordando desde diferentes posturas y metodologías como por ejemplo estudios sobre las creencias y actitudes de los profesores, el análisis de historias de vida, a través de las narrativas autobiográficas, encuentran elementos en común en donde se consideran cuatro aspectos básicos que comprenden la noción de identidad: 1) la consideración que la identidad está influenciada por el contexto, 2) la identidad es un proceso que se construye en las relaciones con otros, 3) el supuesto que la identidad sufre transformaciones a lo largo del tiempo y 4) la idea de que la identidad implica la construcción de significados.

Si partimos del supuesto que hemos venido exponiendo que la identidad se construye y reconstruye a lo largo de la vida a través de las interacciones con otros, la identidad profesional se desarrollará desde los inicios de la vida universitaria, es así que la escuela no solo se convierte en un espacio de inserción social, donde se modelan pautas de comportamiento del grupo social de referencia sino, que constituye un espacio para la reflexión de la función docente, donde se analizan los cambios sociales y su impacto en el desempeño del futuro docente. Los jóvenes que se incorporan a la vida universitaria enfrentan diferentes retos no solo académicos sino también tendrán que ir incorporando acciones, aprendizajes y pautas de

comportamiento propios de su carrera, que progresivamente, se encontrarán inmersos en una serie interacciones que les ofrecen la oportunidad de aproximarse a lo que la sociedad espera de ellos como futuros profesionales de la docencia. La construcción de la identidad del profesional docente no surge espontáneamente al obtener el título de licenciatura, sino que es necesario construirla desde el inicio de la carrera; es aquí donde entran en juego elementos personales, colectivos de naturaleza compleja y dinámica que contribuyen a las representaciones subjetivas acerca de la profesión docente.

La identidad profesional es individual y a la vez colectiva, en donde sus significados están relacionados con el rol social de la profesión docente.

La identidad es un elemento que va influir en las formas en que el docente desempeña su práctica laboral.

Método

Antecedentes

Sayago, Z., Chacón, M. y Rojas, M. (2008) elaboraron un estudio para explorar las representaciones de los estudiantes de la Carrera de Educación Básica sobre la construcción de la identidad profesional a través de la aplicación de entrevistas, relatos autobiográficos y biogramas, donde concluyeron que la identidad docente es dinámica y se constituye una entidad propiciadora de reflexión durante el trayecto de la formación universitaria. Los participantes en el estudio afirman que las condiciones personales y las experiencias en las pasantías (prácticas) son los acontecimientos de mayor significado en trayecto de formación universitaria. Que estos eventos son fundamentales para la construcción y fortalecimiento de su profesión y su identidad y afirma que el proceso de fortalecer la identidad docente es un trabajo constante por parte de los estudiantes y profesores universitarios, por lo que esta experiencia debe monitorearse a lo largo del trayecto de formación inicial.

Santamaría et al., (2013), realizan un estudio donde analizan las narrativas de un grupo de profesores expertos en coeducación, argumentan que estos profesores construyen y negocian posibles y diversas identidades profesionales a lo largo del debate acerca de su trabajo cotidiano y cómo la construcción de la identidad profesional se construye desde el intercambio con pares que desempeñan la labor docente.

Prados, M., Cubero, M., Santamaría, A. y Arias, Samuel (2015) en el estudio de la identidad del profesorado abordan una noción de identidad como proceso continuo influenciado por aspectos personales, sociales y culturales. En el trabajo participaron 31 estudiantes de los grados de educación primaria e infantil

a lo largo de su formación. Se utilizó una entrevista de carácter autobiográfico realizada antes de finalizar el primer semestre del primer año de formación. Los resultados hacen referencia a dos de las preguntas relacionadas con (a) cómo les gustaría ser como profesor y (b) en quien no les gustaría convertirse. Estos estudiantes hacen referencia a características personales de los docentes (su disposición hacia el alumnado, sentido del humor, comprensión...) tanto al referirse al profesor/a que quieren llegar a ser como al que no, dejando a un lado aspectos relacionados con la planificación y cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. José Díaz Serrano, María Begoña Alfagme y Francisca Serrano (2013) en un estudio descriptivo de carácter exploratorio sobre la identidad profesional de los docentes en formación de ciencias sociales que tiene como propósito descubrir y comprender los elementos que definen la identidad de los futuros enseñantes de ciencias sociales de educación secundaria donde participaron 32 estudiantes de la especialidad de geografía e historia. El valor social que los estudiantes perciben de los profesionales de la educación se estima en un rango medio-bajo. Por lo tanto, el alumnado proyecta un valor social negativo como futuro profesional de la docencia.

Objetivo

Identificar los elementos que influyen en la construcción de la identidad profesional en los futuros profesionales de la educación a lo largo de su trayectoria educativa.

Método

Descriptivo-transversal, cuantitativo.

Instrumento

Se adaptó el instrumento Entrevista a futuros profesores (Laboratorio de Actividad Humana 2013, Universidad de Sevilla) que consiste en una serie de preguntas abiertas que se contemplan en los siguientes indicadores:

- Motivaciones para ser profesor
- Experiencias en su trayecto educativo
- Percepción a futuro
- Creencias personales función docente
- Percepción social del docente

Población

La población participante corresponde a 15 alumnos de la carrera de ciencias de la educación del periodo primero, quinto y noveno. Siendo un total de 45 alumnos participantes.

Procedimiento

Se eligieron los participantes a través de una muestra por conglomerados y la aleatoriedad simple. Se contactó a los alumnos de la muestra, se les solicitó su autorización para la grabación de la entrevista y acordar lugar y fecha para realizarla.

Se grabaron en audio las entrevistas y se procedió a la transcripción de cada una de ellas para el análisis.

Se utilizó como referencia cada una de las respuestas, se procedió a elaborar un sistema de categorías para cada uno de los ítems del instrumento que se ilustran en la tabla 1.

Tabla 1. Sistema de Categorías para el Análisis de Información

Item	Categorías de Análisis
¿Por qué quieres ser profesor?	<p>Vocación: Descripción de deseos, anhelos, visualizaciones de ser maestro. Ejemplo “es que siempre quise ser profesor”, desde niña me vi dando clase, siempre lo quise”.</p> <p>Ayudar a otros: Narrativas cuya temática gira alrededor de deseos de ayudar al prójimo o a la sociedad. Ej. “Me gusta transmitir mis conocimientos a otras personas”, “contribuir a lograr un cambio en la sociedad”.</p> <p>Tradición familiar: Relatos donde se aprecia que es una profesión común dentro de la familia. Ej. “Es que mis papás son maestros y yo lo vi desde niña”, “en mi casa todos son maestros”.</p> <p>Agrado: Expresiones verbales que indican interés o gusto por la profesión docente “Me gusta estar frente de un grupo”, “me gusta impartir clase” “realmente es algo que disfruto mucho”.</p> <p>Hábil para la docencia: Existe una autopercepción de ser competente para la docencia. Ej. “Siento que es algo que se me facilita hacer”; soy bueno para la docencia”, “considero que se me facilita enseñar a otras personas.”</p>
¿Cómo te gustaría ser como profesor?	<p>Responsable: Consiente de sus obligaciones y actúa conforme a ellas. Ej. “Cumplido que no falte a sus clases”, “Ser puntual y cumplir con el programa de estudio”.</p> <p>Comprensivo: Empático capaz de entender la situación de los demás: Ej. “Flexible que entienda a los estudiantes”, “involucrarme en los problemas de los alumnos, saber escucharlos”.</p> <p>Innovador: Implementa estrategias de enseñanza y aprendizaje novedosas y variadas. Ej. “Buscar estrategias con las cuales el alumno pueda aprender mejor; “ser creativa que los alumnos quieran entrar a mi clase”.</p> <p>Otro: Cualquier respuesta que no sea incorporada en las categorías anteriores. Ej. “Capacidad para mostrar autoridad frente al grupo”, que motive a aprender a sus alumnos”.</p>

Item	Categorías de Análisis
¿En qué tipo de profesor no quieres convertirte?	<p>Irresponsable: No cumple con las exigencias relacionadas a su ámbito profesional. “Que no va a clases”, “que no enseña nada a sus alumnos”.</p> <p>Pasivo: Poco activo. “Un profesor que aburre a sus alumnos, que se la pasa repitiendo los mismos contenidos”, “en el típico maestro aburrido con clases poco didácticas”.</p> <p>Poco ético: No cumple con los valores acordes con su profesión. “Que le pierde el respeto a sus alumnos”, “que solo le importe el dinero que no enseñe a sus alumnos”, que no trata a los alumnos igual a la hora de evaluarlos”.</p> <p>Autoritario: Inflexible no se muestra sensible a las necesidades de sus alumnos. “No quiero convertirme una maestra cerrada, que sea regañona”, “en una maestra problemática”, “en un profesor rígido que presiona a sus alumnos”.</p>
¿Cómo crees que es la actividad cotidiana de un profesor?, ¿Qué hace en su día a día?	<p>Planeación didáctica: La actividad cotidiana se centra en lo relacionado con la elaboración de programas de estudio y la planeación de clase. Ej. “Planea las actividades que debe realizar todos los días en el salón de clase”.</p> <p>Imparte clase: La actividad del profesor se centra en la docencia. Ej. “Asiste a clase”, “los profesores imparten clase a sus alumnos”.</p> <p>Evalúa: Una de las funciones del profesor consiste en la emisión de juicios sobre las competencias del alumno. Ej. “Diseña las formas de evaluar a sus alumnos”, “califica las tareas”.</p> <p>Se actualiza: Los docentes están en capacitación constante. Ej. “No dejan de prepararse, pienso que no dejan de estudiar para no dañar su imagen y dar conocimientos actualizados”, “considero que debe estar en constante capacitación cursos extras, talleres y un posgrado si es necesario”.</p>
¿Qué harías como profesor/a para que aprendieran tus alumnos/as?	<p>Crear ambientes de aprendizaje: Establecer un espacio para la interacción, la problematización, descubrimiento y comprensión, la asimilación de conocimientos que estimulen el desarrollo de las competencias. Ej. “Yo aplicaría dinámicas más modernas y actividades lúdicas para que aprendieran mis alumnos”.</p> <p>Apoyo en tecnologías: Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de enseñanza y aprendizaje. Ej. “Contar con un buen manejo de todas las tic”, utilizar recursos digitales en las clases y materias en línea”.</p> <p>Trabajo colaborativo: Emplear estrategias de trabajo grupal. Ej. “Hacer dinámicas y trabajos en equipos”, “hacer las clases dinámicas que siempre haya mucha interacción”.</p> <p>Conocer las diferencias individuales de sus alumnos: Identifica las características individuales de sus alumnos. Ej. “Identificar las características de mis alumnos ya que no todos son iguales y así se sientan con ganas de trabajar”, “yo como profesor sería más dedicado con ese alumno que batalla para aprender ayudarlo a comprender mejor los contenidos”, “identificar de qué manera aprenden los alumnos para aplicar estrategias que le permitan aprender mejor”.</p> <p>Retroalimentación de clase: Resuelve dudas y ofrece información sobre el desempeño del alumno. Ej. “Hacer actividades de repaso para que no queden dudas sobre el tema”, “cuando los alumnos expongan una clase yo les diría que es lo que hacen bien y que tienen que modificar para mejorar sus exposiciones”.</p>

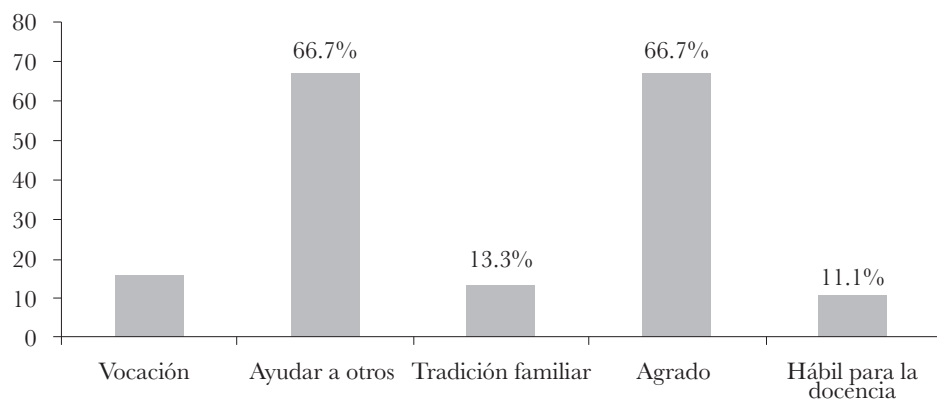
Item	Categorías de Análisis
	<p>Relación teoría-práctica: Establece vínculos entre los contenidos teóricos y la práctica de la profesión. Ej. “me gustaría que vivieran experiencias y no pura teoría, yo creo que a través de la experiencia aprenden mejor”, “trataría de hacer la clase menos teórica y más práctica, porque entre más práctica lleven los alumnos aprenden más y construyen su propio conocimiento”.</p>
<p>¿Cuál crees que es la visión que tiene la sociedad acerca del profesor?</p>	<p>Positiva. Narrativas donde se aprecia imagen favorable de la sociedad hacia los profesores. Ej. “Yo creo que tiene una visión muy buena ya que los profesores están capacitados y día a día hacen su esfuerzo para dar los conocimientos que ellos poseen”, “yo creo que la sociedad tiene a los profesores como personas que tiene un amplio conocimiento, que son personas capaces”.</p> <p>Negativa. Narrativas donde se aprecia imagen desfavorable de la sociedad hacia los profesores. Ej. “La mayoría piensa que todos los profesores son irresponsables y no trabajan y que no están lo suficientemente capacitados para desempeñarse en una institución”, “el papel del docente ha ido en declive debido a diversas situaciones y cambios en la sociedad”, “muy mala, dicen que el profesor no hace nada en el aula”.</p> <p>Otra. Incluye aquellas narrativas carentes de un juicio de valor. Ej. “Lo ven como que es el que va enseñar todo” “los padres piensan que el profesor es quien va educar a los sus hijos”, “como formadores de aprendizajes”.</p>
<p>¿Podrías contarme una experiencia con un profesor que te haya marcado positivamente?</p>	<p>Conocimientos de su materia. En la temática se reconoce que el profesor posee dominio sobre la asignatura que imparte. Ej. “El maestro conocía muy bien su materia y explicaba muy bien”, “el maestro tenía un conocimiento muy amplio acerca de la materia que nos estaba impartiendo y por lo tanto si tenía un control del grupo”.</p> <p>Actitudes y valores. En la temática se reconoce que el profesor se muestra empático e identifica las necesidades de sus alumnos. Ej. “El profesor que se toma el tiempo extra para orientarte, más allá de su horario de clase”, “la maestra explicaba una y otra vez no importaba las veces que le preguntaras, siempre te ayudaba”, “siempre buscaba un espacio para darnos consejos y hablarnos del futuro, fue una experiencia muy bonita”.</p> <p>Estrategias de enseñanza: La temática hace referencia que el profesor es innovador y emplea diversas metodologías de enseñanza. Ej. “El maestro era muy organizado, él nos explicaba el programa desde el principio y a la hora de evaluar era imparcial”, “toda la clase la llevábamos en el laboratorio y utilizaba las prácticas que nos fueron de gran utilidad”, “el profesor en todas sus clases nos ponía una forma diferente de trabajar”.</p>
<p>¿Podrías contarme una experiencia con un profesor que te haya marcado negativamente?</p>	<p>Desconocimiento de la materia: En la temática se expone que el docente carece de conocimientos sobre la asignatura que imparte. Ej. “nos comentó que nunca había dado la materia que la desconocía”, “como que el maestro no dominaba el tema, como que no sabía lo que decía”.</p> <p>Irresponsable: No cumple con las exigencias relacionadas a su ámbito profesional. Ej. “El profesor faltaba con frecuencia, nunca mandó a nadie a suplirlo”, “no cumple, no le importa si aprendes o no”.</p> <p>Pasivo: Poco activo, monótono. Ej. “No hace ninguna dinámica lo cual hace aburrida la clase”, “todas sus clases eran iguales”, “su clase era tediosa”.</p> <p>Actitudes sin ética: No demuestra los valores relacionados con su profesión. Ej. “Te denigra, te asignan una calificación que no corresponde a tus capacidades”, “cuando mis compañeros fueron agredidos verbalmente por un profesor”.</p>

Item	Categorías de Análisis
	<p>Autoritario: Inflexible, rígido no se muestra sensible a las necesidades de sus alumnos. Ej. “Nos exigía trabajar y no aceptaba las opiniones de los demás, solo lo que él decía”, “como que el profesor quería sentirse muy superior a nosotros”.</p> <p>Teórico: La clase se centra en la exposición de supuestos teóricos. Ej. “Un profesor que solo te encargaba leer un “chorro” de teoría”, “su clase era pura teoría nada de práctica”.</p> <p>Sin experiencia negativa: Ausencia de vivencia desagradable con algún profesor. Ej. “No, yo pienso que ningún profe me ha marcado negativamente”, “No creo tener malas experiencias con algún docente”.</p>
<p>¿Qué conocimientos, habilidades, actitudes o valores te hacen falta en tu formación docente?</p>	<p>Conocimientos: Menciones que hacen referencia a la falta de conocimientos en su formación profesional. Ej. “Me gustaría tener más conocimientos sobre instrumentos de evaluación”, “profundizar más en los contenidos”, “sobre evaluación institucional”, “sistema educativo”, “evaluación” y “psicología”.</p> <p>Habilidades: Menciones que hacen referencia a la falta de habilidades en su formación profesional. Ej. “considero sobre cómo investigar en la docencia creo que hace falta”, “sobre el uso de las TIC y lo que tiene que ver con la lengua adicional, el inglés”, más práctica estar frente a grupo”. “sobretudo ir a las escuelas y poner en práctica todo tu conocimiento”.</p> <p>Actitudes y valores: Menciones que hacen referencia a la falta de actitudes y valores en su formación profesional. Ej. “yo creo que, más acerca del liderazgo”, automotivación de lo que nosotros podemos lograr”.</p> <p>Ninguno: Opina que no le hacen falta conocimientos, habilidades, actitudes y valores en su formación profesional. Ej. “Yo creo que ninguno”, “no hasta ahora”.</p>
<p>¿Qué conocimientos, habilidades, actitudes o valores consideras especialmente útil?</p>	<p>Conocimientos: Menciones que hacen referencia a contenidos de alguna/s asignatura/s. Ej. “Sobre la pedagogía para trabajar desde un infante hasta un grado más avanzado”, “todo lo relacionado con la elaboración de los planes y programas de estudio”, “los modelos, métodos y teorías de la educación”.</p> <p>Habilidades: Menciones que hacen referencia a destrezas adquiridas en alguna/s asignatura/s. Ej: “Yo creo que el uso de las TIC”, “las prácticas de laboratorio en las clases de biología, han sido muy importantes”, “las prácticas y el servicio social”.</p> <p>Actitudes y valores: Menciones que hacen referencia a formas de comportamiento adquiridas en la carrera. Ej. “El ser reflexivo, autocrítico creo que es algo muy importante”, “entender los puntos de vista de otras personas, cómo comunicarte mejor”, “sobre cómo ser un líder”.</p> <p>Ninguno: Opina que no encuentra beneficio en lo adquirido en la carrera. Ej. “Por el momento no”.</p>

Al finalizar la matriz de resultados se transformaron para revisión. Los datos se analizaron en el SPSS a través de estadísticos descriptivos y el análisis de varianza para encontrar diferencias entre los grupos de primer, quinto y noveno periodo.

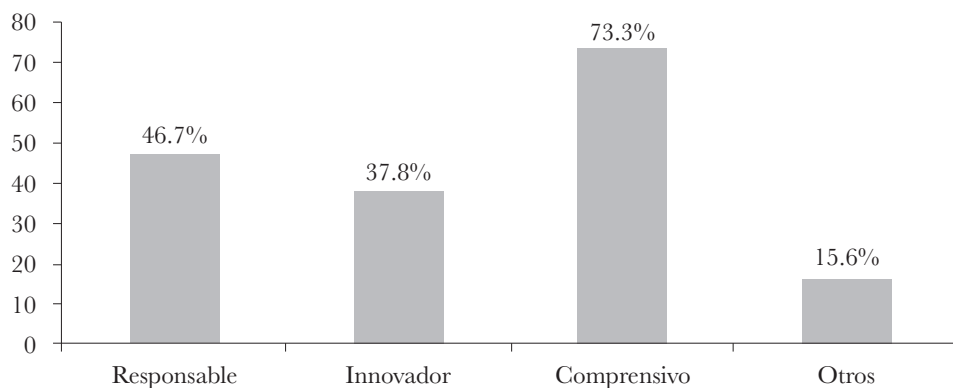
Resultados

Gráfica 1: ¿Por qué quieres ser profesor?



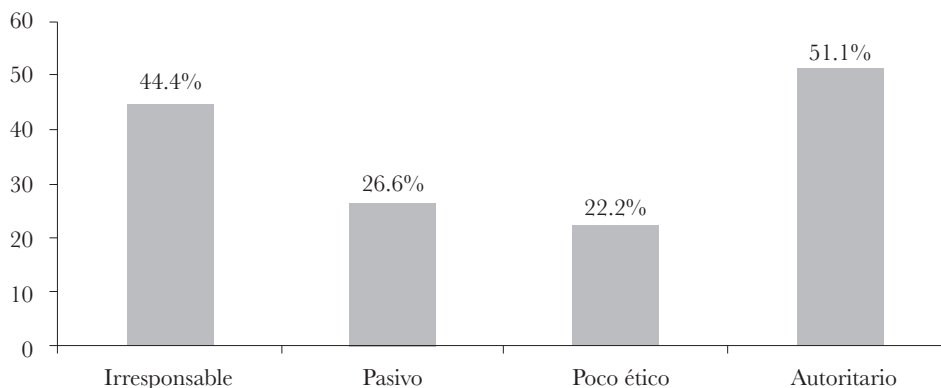
Los factores con los mayores porcentajes relacionados con la decisión de ser profesor son el ayudar a otros y el agrado por la profesión. Porcentajes menores muy semejantes entre sí se obtuvieron con la vocación, la tradición familiar y la habilidad para la docencia.

Gráfica 2: ¿Cómo te gustaría ser como profesor?



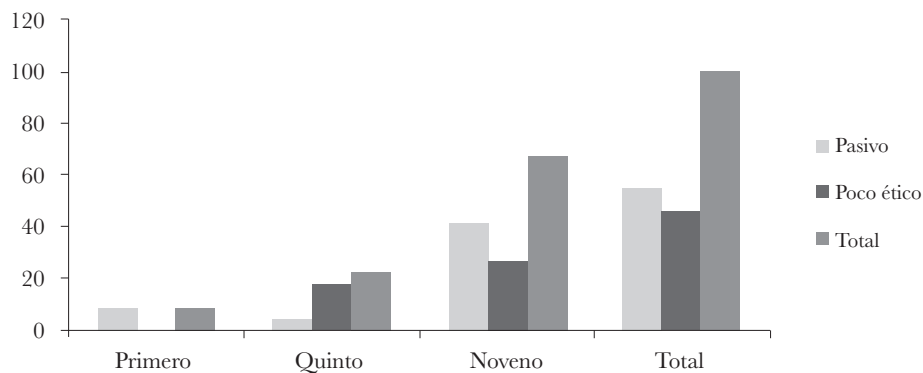
Los alumnos han considerado la actitud de ser comprensivo como lo que más les gustaría ser como profesores, el valor de la responsabilidad y la capacidad de realizar cambios o innovar procesos educativos. En otros señalaban, tener reconocimiento, estar capacitado(a), ser investigador.

Gráfica 3: ¿En qué tipo de profesor no quieres convertirte?



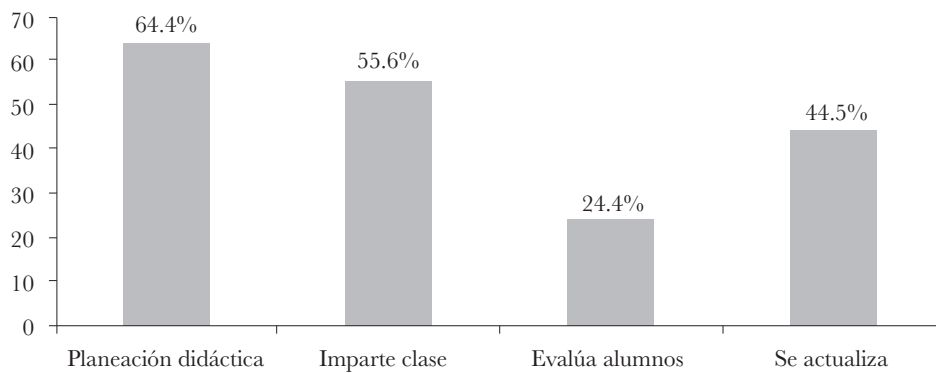
De manera congruente y en relación con la anterior pregunta, los alumnos han expresado que en el tipo de profesor con el que no quieren convertirse es un profesor que muestra actitud autoritaria y que sea irresponsable, profesores que se muestren poco éticos y pasivos, también fueron expresión de rechazo.

Gráfica 3.1: ¿En qué tipo de profesor no quieres convertirte?



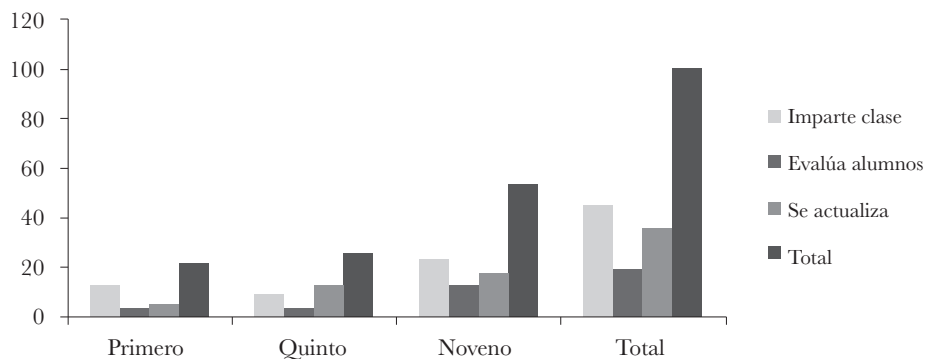
Realizando un comparativo entre los grupos encontramos que la actitud pasiva fue mayormente considerada en el grupo de los alumnos próximos a egresar de carrera, menormente en los grupos de inicio e intermedio, mientras que el llegar a ser poco ético fue señalado en el grupo intermedio y próximo a egresar, no señalado en el grupo de inicio.

Gráfica 4. ¿Cómo crees que es la vida cotidiana del profesor?



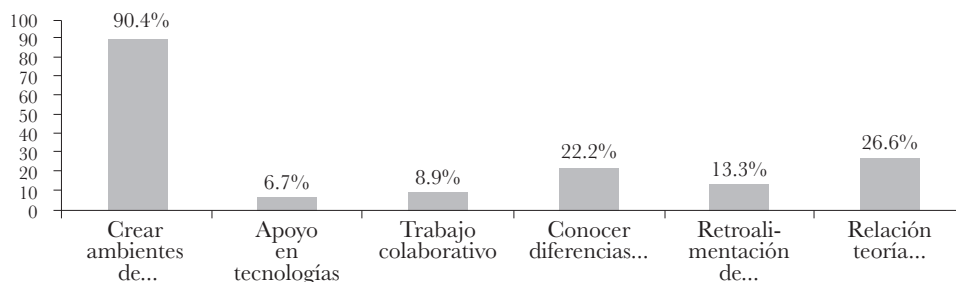
Los alumnos entrevistados han señalado que el mayor trabajo cotidiano del profesor está centrado en el aula al realizar planeación didáctica y la impartición de clases, también su dedicación a actualizarse, mencionado también, aunque en menor porcentaje, se refirió la fase de evaluación de alumnos.

Gráfica 4.1. ¿Cómo crees que es la vida cotidiana del profesor?



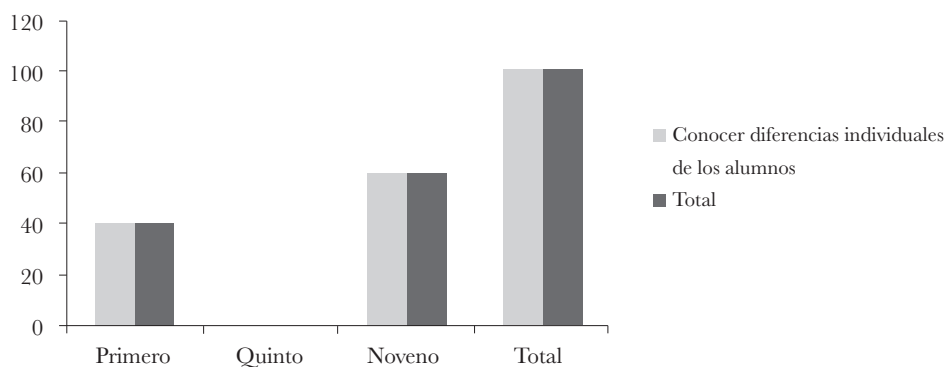
Realizando un comparativo entre los tres grupos, lo que mayormente consideran que hace un profesor en su vida cotidiana es la impartición de clase, también en segundo plano la actualización y la evaluación de alumnos.

Gráfica 5: ¿Qué harías como profesor para que aprendieran tus alumnos?



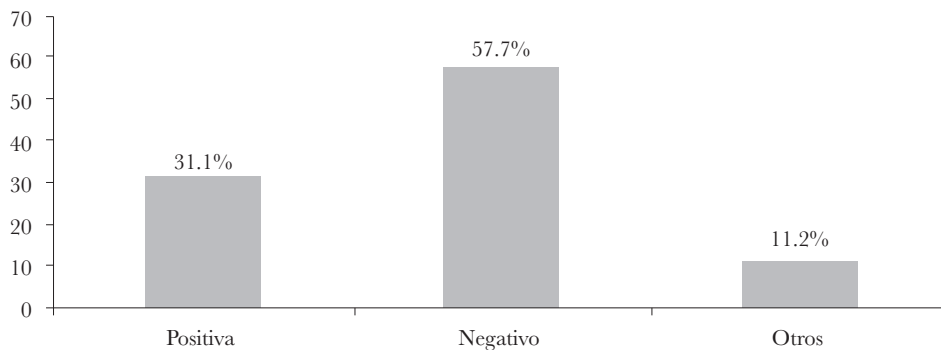
Al preguntarles a los alumnos que harían ellos como profesores para lograr aprendizaje con los alumnos, encontramos que mayormente expresaban el crear ambientes de aprendizaje, trabajo de equipo, material didáctico adecuado, actividades de retroalimentación de contenidos, etc. En menester apuntar también que los alumnos señalan el que presentarían una relación de coherencia pedagógica de teoría y práctica como correspondencia entre el saber y el hacer. El conocimiento de las diferencias individuales de los alumnos también fue mencionado como necesario para el trabajo del profesor y aprendizaje de los alumnos.

Gráfica 5.1: ¿Qué harías como profesor para que aprendieran tus alumnos?



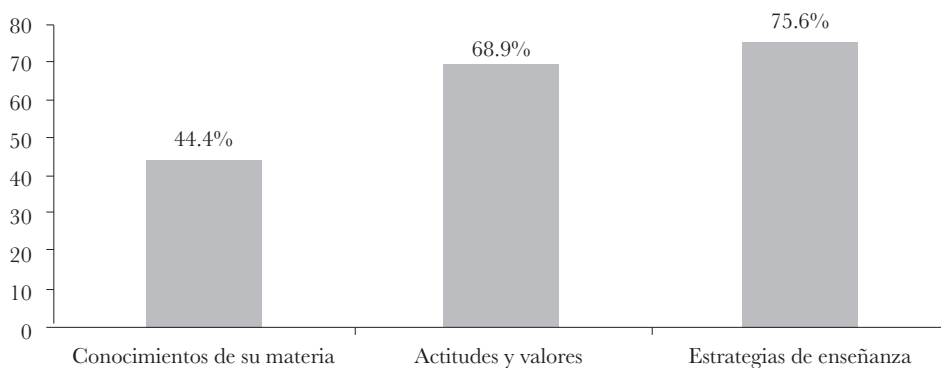
En un comparativo entre los grupos participantes tanto el grupo que inicia la carrera como el grupo por egresar expresaron que el conocer las diferencias individuales de los alumnos y atenderlas en ese sentido, favorece el aprendizaje, no siendo considerado por el grupo intermedio.

Gráfica 6: ¿Cuál crees que es la visión que tiene la sociedad acerca del profesor?



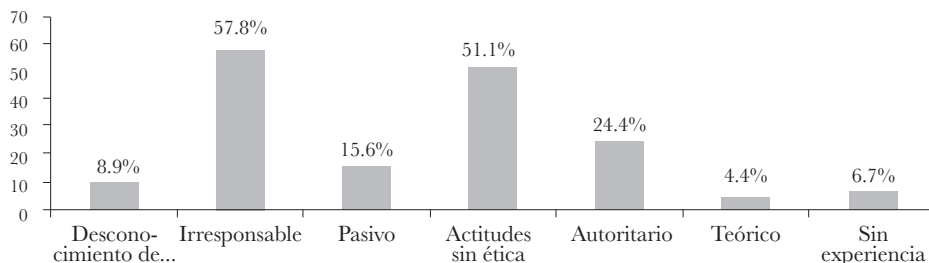
Los alumnos entrevistados en un porcentaje mayoritario expresaron que la sociedad tiene una visión negativa acerca del profesor, en menor medida opinan una visión positiva y en otros mencionaban status cambiantes de acuerdo a la calidad del profesor, de acuerdo a si tiene el perfil o no.

Gráfica 7: Experiencia positiva con profesores



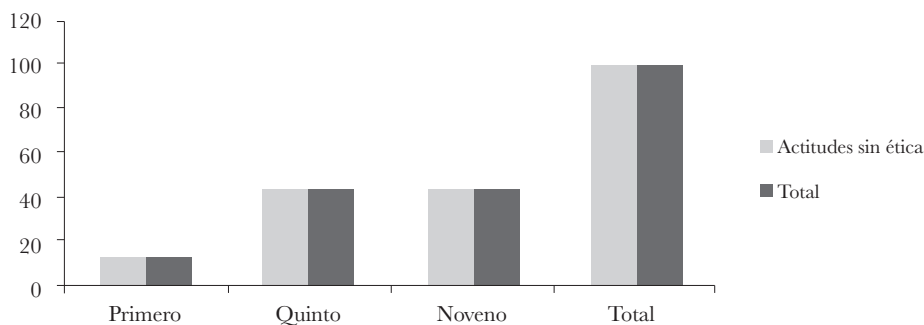
Los profesores que han mostrado estrategias para la enseñanza, son los que han dejado experiencia positiva con los alumnos, así mismo aquellos que han tenido actitudes y valores responsabilidad e interés por los alumnos. En un tercer lugar, un profesor que conoce su materia.

Gráfica 8: Experiencia negativa con profesores



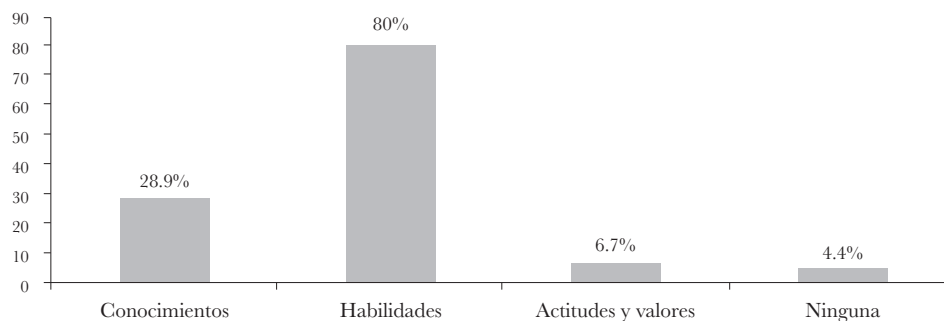
Las actitudes de los profesores hacia los alumnos son altamente considerados por éstos para dejar como lo vimos en el ítem anterior experiencia positiva, o como lo señalamos ahora en aspectos negativos. La irresponsabilidad, la actitud sin ética, el autoritarismo y la pasividad del profesor, marcan en los alumnos experiencias negativas, menormente es considerado el desconocimiento de la materia o el que sea teórico. Algunos alumnos expresaron no tener experiencia negativa.

Gráfica 8.1: Experiencia negativa con profesores



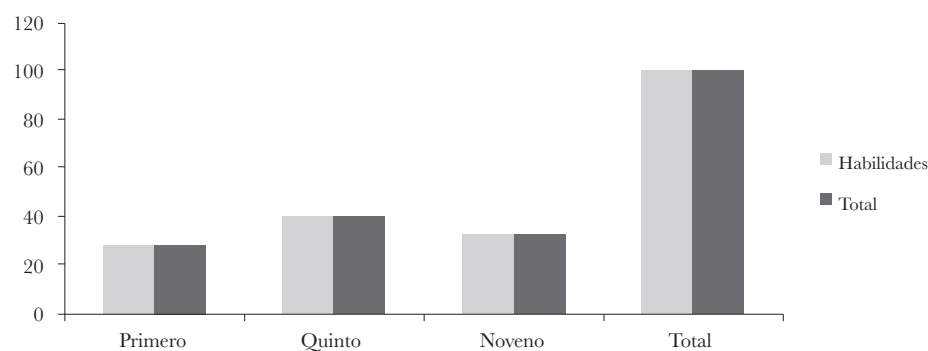
En los tres grupos, los alumnos expresaban que la actitud de los profesores sin ética les ha dejado experiencia negativa.

Gráfica 9: Qué conocimientos, habilidades, actitudes o valores te hacen falta en tu formación como profesor?



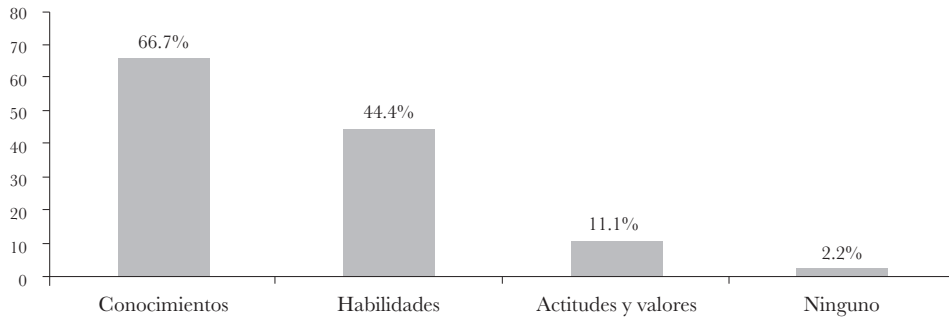
Al preguntar a los alumnos que les ha hecho falta en su formación, las habilidades se destacaron por ser las más mencionadas. Habilidades como prácticas de la profesión en instituciones educativas, herramientas para hacer observación de clases reales el manejo de las tecnologías de la información, inglés; conocimientos, planeación didáctica, Sistema Educativo, evaluación y psicología; actitudes y valores para ser líder, el ser reflexivo y crítico, algunos alumnos, consideraron tener una formación para ser profesor satisfactoria y completa.

Gráfica 9.1: ¿Qué conocimientos, habilidades, actitudes o valores te hacen falta en tu formación como profesor?



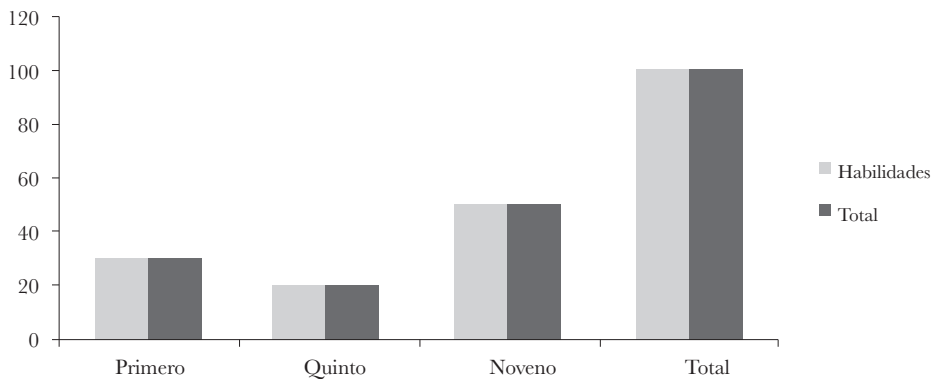
En un comparativo en los tres grupos, se respondió de manera semejante, en cuanto a qué es la práctica de la profesión en las instituciones educativas, lo que más hace falta en su formación docente, de profesor.

Gráfica 10: ¿Qué conocimientos, habilidades, actitudes o valores consideras especialmente útil?



De la formación docente que hasta el momento tienen, los conocimientos o teoría han sido útiles, las materias como la psicología, didáctica, también mencionando habilidades como la metodología de la investigación, las prácticas, el servicio social, el uso de las tecnologías de la información y en actitudes y valores el que la escuela los forme como sujetos críticos y reflexivos. Hubo alumnos, los menos, que señalaron ninguno.

Gráfica 10.1: ¿Qué conocimientos, habilidades, actitudes o valores consideras especialmente útil?



En un comparativo entre los tres grupos, los alumnos valoran como especialmente útil para ejercer la docencia o el ser profesor que el alumno practique su profesión en las instituciones educativas.

Discusión y conclusiones

Los cambios en la política educativa del país, las crecientes demandas sociales hacia los profesores y las críticas a través de los medios de comunicación han contribuido a generar incertidumbre sobre la identidad profesional en los futuros maestros. La identidad no es una atribución propia de los individuos sino por el contrario se desarrolla en la interacción con los demás, la identidad determina la forma de ser, de creer, de sentir y establece pautas de actuación. En este mismo sentido la identidad profesional se va construyendo desde los inicios de la carrera y se va reconstruyendo a lo largo del ejercicio profesional de la docencia.

Por lo cual se hace necesario estudiar e identificar los elementos que contribuyen en el desarrollo de la identidad profesional, en donde las instituciones formadoras de formadores no solo proporcionen modelos apropiados del “ser y sentir del profesor” además se requiere que la escuela como espacio socializador fomente el diálogo y la reflexión sobre el ejercicio de la profesión.

En este estudio se encontró que las motivaciones principales que llevan a elegir la profesión docente se centraron en ayudar a otros (66.7%) y agrado por la docencia (66.7%), existe un equilibrio entre intereses personales y los deseos de contribuir en la formación de otras personas, que constituyen a nuestro parecer, condiciones favorables para el desempeño de la profesión. Es de llamar la atención que sólo el 13.3% considera una razón para la elección de la carrera la tradición familiar, es decir, que existan miembros de la familia dedicados a la docencia, si se considera a la familia como un espacio de influencia social capaz de proporcionar pautas identitarias que solo una porcentaje menor lo haya tomado como una razón de peso en la elección de la carrera, estos datos son similares a los encontrados en un estudio cualitativo realizado por Sayago, Chacón y Rojas (2008) sobre identidad profesional del docente. Además ninguno de los participantes indicó que la elección de su carrera la haya realizado a través de un proceso de orientación vocacional durante sus estudios de educación media superior.

La autopercepción como futuro docente contribuye en las formas de actuación es de llamar la atención que la mayoría de los participantes (73.3%) consideran una cualidad que les gustaría tener como profesores es ser comprensivo, sensible a las necesidades individuales de sus alumnos. Los estudiantes le otorgan mayor relevancia a las características de personalidad del profesor que al conocimiento de la materia o el uso de estrategias didácticas.

La confianza se identifica como una condición necesaria para relación maestro-alumno; en ella, no es una mera obligación, sino un genuino intercambio de persona a persona en el que la reciprocidad supera a la obligación o a la desigualdad generada por relación es jerárquicas para fundarse en la simpatía y

preocupación por el otro. Así se concluye que el reconocimiento desempeña un papel importante en la comprensión de la constitución de la identidad profesional (Monroy Segundo, 2013). Solo el 37.8% se identifica con ser un profesor innovador lo que entra en conflicto las demandas de la actual política educativa que el profesor cumpla con los rasgos de normalidad mínima, sea innovador y utilice las tecnologías de la información.

El 46.7% se visualiza a futuro como un docente responsable que cumple en tiempo y forma con las actividades propias de su profesión se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($F:3.663$; $gl:2$; $p: .035$) entre los participantes según el periodo escolar de pertenencia se encuentran cursando, donde conforme se incrementa el número de materias cursadas mayor es el porcentaje de alumnos que desean convertirse en futuros docentes responsables, el papel de los otros y el medio escolar contribuyen a la formación de una identidad propia en los futuros profesionales de la docencia.

Los profesores como figuras de autoridad dentro del aula constituyen modelos para los alumnos y a través de su comportamiento en los ámbitos personal y laboral los educandos se van formando juicios de valor que le ayudan identificarse lo que desean o no como futuros profesionales del magisterio. Las respuestas en torno a en qué tipo de profesor no quieres convertirte el 51.1% contestó en autoritario, el 44.4% irresponsable, pasivo 26.6% y poco ético el 22.2%. Podemos señalar que los futuros profesores tienden a identificarse y dan mayor relevancia a las formas de comportamiento del profesor que aquellos elementos relacionados propiamente con la función profesional como el uso de estrategias de enseñanza o la impartición de clase, al no desear convertirse en profesores rígidos e inflexibles que no acepte las opiniones de los demás. Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas ($F: 1.365$; $gl: 2$; $p: .019$) entre el periodo de pertenencia y el tipo de profesor que no quieren convertirse es decir, conforme se incrementa el número de cursos es mayor el porcentaje de alumnos que no desean convertirse en profesores carentes de ética “que le pierde el respeto a sus alumnos”, “que solo le importe el dinero” o “que no trata a los alumnos igual a la hora de evaluarlos”. Donde podemos observar la influencia del ambiente escolar y los otros en la toma de conciencia de aquellos comportamientos desfavorables para el desempeño laboral.

A través de la trayectoria escolar los estudiantes van construyendo sus creencias a cerca de las funciones docentes, las respuestas en relación a cuál es la actividad cotidiana de un profesor, se centraron en que realiza planeaciones didácticas (64.4%), imparte clase (55.6%), evalúa (24.4%) y se actualiza (44.5%). Lo anterior indica que los alumnos tienen una visión parcializada de las funciones del profesor ya que se centran en la docencia y la actualización dejando a un lado otras

actividades como la investigación, además es relevante destacar que la gestión de aprendizajes y recursos constituye una de las funciones docentes y que los alumnos aún los de mayor experiencia educativa (9 periodo) no la consideran, siendo la ausencia de respuestas lo que invita a la reflexión y el análisis. ¿Tiene conocimientos sobre la importancia de la gestión en el proceso educativo?, ¿las experiencias respecto al ámbito de la gestión se consideran de menor relevancia?

Los procesos de socialización y el ejercicio de la profesión docente generan formas de ver y actuar positivas y negativas, que contribuyen a configurar una identidad docente determinada (Day, 2006). Los participantes consideran que la percepción que tiene la sociedad sobre los docentes es desfavorable (57.7%) ya que los consideran irresponsables, carentes de preparación sin embargo, los resultados de la primera evaluación docente (Gil, 2016; Nuño, 2016) señalan una participación del más del 90% de los maestros convocados para ser evaluados se presentaron en tiempo y forma y solo el 15.3% obtuvieron resultados insuficientes, lo que contradice la percepción social, sin embargo, los medios y las autoridades educativas se han empeñado en resaltar lo contrario, nos preguntamos ¿cómo influye en la formación de la identidad profesional de los futuros docentes estar estudiando una carrera desprestigiada y devaluada socialmente? ¿Cómo lo afectará en su futuro desempeño laboral?

Al preguntarles a los alumnos acerca de los profesores que han dejado experiencia positiva, principalmente expresaban aquellos profesores que han utilizado estrategias para la enseñanza, (75.5%) actitudes y valores, (68.9%) y que posee conocimientos de su materia (44.4%). Sabemos que la escuela ha hecho su mayor esfuerzo hacia la formación cognitiva, dejando hasta hace poco tiempo, un tanto de lado o libre las formas o las estrategias de enseñar. No es sino hasta investigaciones realizadas a partir de los años sesentas del siglo pasado en relación a aspectos cognitivos, psiconeuronales y de desarrollo de inteligencia artificial, entre otros, que se inicia un trabajo importante en la educación hacia la estrategia de la enseñanza, como un plan facilitador, organizado y orientado a que el alumno aprenda, así como en los comportamientos que muestran los profesores en clase y su impacto en el aprendizaje y en la motivación del alumno. Barriga, A; Barriga, F y Hernández, G. (1998) señalan desde una visión cognitiva, el uso de estrategias para la enseñanza como diseño de procedimientos que apoyan aprendizajes significativos de los contenidos conceptuales, y mejorar su comprensión y recuerdo.

En relación a actitudes de los profesores, De Souza (s/f) señala que un aspecto importante en la educación y para mejorar las clases sería que los profesores identificaran por ellos mismos los aspectos de su comportamiento que tiene necesidad de ser modificado, y que ellos mismos, elijan soluciones apropiadas.

En relación al conocimiento de la materia que tiene un profesor señalado como factor de recuerdo positivo en la percepción de los alumnos, sucede cuando el profesor sabe lo que enseña y esto genera confianza en los alumnos, agrado, saben que no están perdiendo su tiempo, etc. Según Grossman, P; Wilson, S y Lee, S. (2005) los profesores apoyan a los alumnos para que estos adquieran el conocimiento en un área.

Congruente con el ítem de experiencias positivas con profesores fueron las respuestas de los alumnos cuando se les preguntó sobre experiencias negativas que tuvieran con profesores, nuevamente se refieren a los comportamientos en actitudes y valores. La irresponsabilidad (57.8%) para el cumplimiento de su trabajo como profesor, llegar tarde a la clase, ausentarse, no preocuparse por el aprendizaje de los alumnos son muestras de irresponsabilidad, así como las comportamientos no éticos (51.1%) como falta de respeto o acoso a los jóvenes o a las jóvenes, manipulación de calificaciones o reprobaciones a voluntad del profesor; mostrarse con actitud autoritaria (24.4%), rígida e inflexible y hasta malos tratos impactan en el ánimo de los alumnos y por supuesto en su aprendizaje. Señala Peña, F y López, J (2011) que en muchas ocasiones, el personal universitario, es consciente de prácticas de esa naturaleza que realizan los profesores, sin embargo no encuentran como cambiar la situación, se deja pasar.

Una de las necesidades más sentidas por parte de los estudiantes han señalado que en su formación como profesores les ha hecho falta la habilidades prácticas, (80%) sobre todo la práctica de lo que ha de ser su profesión en instituciones educativas. Suponen que han tenido la teoría en el conocimiento de conceptos y la fundamentación de algunas disciplinas relacionadas con lo que ha de ser su trabajo, sin embargo consideran que no existe esa correspondencia entre el saber y el hacer, incluso mencionan la necesidad iniciar su práctica haciendo observación de cómo son las clases. Álvarez (2012) menciona al respecto que la teoría y la práctica se requieren mutuamente y siempre se presentan en tensión constituyendo realidades autónomas y conocimientos de distinta envergadura.

Los alumnos, han valorado como útil en su formación, tanto conocimientos (66.7%), habilidades (44.4%) y algunas actitudes y valores (11.1%). Conocimientos teóricos, el saber que los acerca a los desarrollos de las disciplinas, a la fundamentación de la profesión, al conocimiento del contexto; el saber hacer como un esfuerzo de coherencia desarrollado a la par de la teoría y que necesariamente requiere estar presente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la resolución de problemas de la profesión, con actitudes y valores como la reflexión, la autocrítica, la responsabilidad, como lo han mencionado.

Lista de referencias

- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. (pp 1-20). <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/38854/1/160871-593421-1-PB.pdf>
- Bruner, J. (2002) *Actos de Significado. Más Allá de la Revolución Cognitiva*. España, Ed. Alianza. 2da. Reimpresión.
- Bruner, (1996). *Meaning and self in cultural perspective*. En Bakhurst, D. y Sypnovich, Ch. (eds). *The social self*. London SAGE, 18-29.
- Bruner, J. (2003). Self-making narratives. En R. FIVUSH y C.A. HADEN (eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives*. (pp. 209-225) Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kintogton, A., Gu, Q., Smees, R., y Mujtaba, T. (2006). Variations in teachers work, lives and effectiveness. (p.280). London. Retrieved from <http://dera.ioe.uk/6405/1/rr743.pdf>.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (1998). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista. México, McGrawHill pp. 69-112. http://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/_CPP-DC-Diaz-Barriga-Estrategias-de-ensenanza.pdf
- Dimaggio, G., Salvatore, G., Azzara, C., Catania, D., Semerari, A., & Hermans, H.J.M. (2003). Dialogical relationships in impoverished narratives. From theory to clinical practice. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 76, 4, 385-410.
- Gil, M. (2016). La reforma educativa: fin de un prejuicio. Periódico El Universal. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx>
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York. Anchor Books.
- Grossman, P.; Wilson, S. y Lee S. Shulman (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. (pp. 1-25). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART2.pdf>
- Hermans, H. (2005). Self as a society. In: M.W. Baldwin (Ed.), *Interpersonal cognition* (pp. 388-414). New York: Guilford.
- James, W. (1950). *Principles of psychology*. New York: Dover.
- Mead, G. (1925/1932). La Génesis del Self y el control social. Recuperado./ Dialnet-LaGenesisDeSelfYEIControlSocial-758619.pdf

- Monroy, V; (2013). Las identidades profesionales de los docentes principiantes desde la intencionalidad ética. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 p. 789-810. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14027703006>
- Nuño, A. (2016). Evaluar para mejorar. Periódico El Universal. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx>
- Peña, F. López, J. Acoso docente: maltrato psicológico de profesores hacia alumnos en contextos universitarios tóxicos (2011) Documento. http://www.izt.uam.mx/sotraem/Documentos/AMET2011/REC/TEXTO/10/10_03.pdf
- Prados, M., Cubero, M., Santamaría, A. y Arias, S. (2015). El proceso de convertirse en profesor/a. Posiciones del yo y voces como herramientas analíticas en la construcción del yo docente. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 110-115. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf
- Rodgers, C. R., y Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre y K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3ª ed., pp. 732-756). Nueva York: Routledge, Taylor y Francis Group/Association of Teacher Educator.
- Souza, S. y Elia, M. Las actitudes de los profesores: cómo influyen en la realidad de la clase. Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil (Sin fecha). (pp1-13)
- Sayago, Z., Chacón, M. y Rojas, M. 2008. Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *EDUCERE-Investigación Arbitrada*. ISSN:1316-4910. Año 12. N°42. julio-septiembre 2008. p. 551-561.
- Santamaría, A., Cubero, M. Prados y de la Mata, M. (2013). Posiciones y voces ante el cambio coeducativo: La construcción de la identidad del profesorado en la aplicación de planes de igualdad. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol.17, N°1. enero-abril 2013.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Visión y Misión de la SEP. www.gob.mx.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). ¿Qué es la reforma educativa? <http://reformas.gob.mx/reforma-educativa/que-es>.
- Serrano, F., Alfageme, M., Díaz, J; (2013). Identidad Profesional de los Docentes en Formación de Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, p. 77-89. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324134669007>
- Valiant, D. Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Serie documentos N° 31. Diciembre 2004, PREAL., http://www.preal.org/Grupo=5&ld_Seccion=36.
- Vygotski, L. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona. Ed. Crítica. Grupo Editorial Grijalbo.
- Wertsch, J. (1999). *La Mente en Acción*. Argentina. Aique, Grupo Editor.

El efecto de la generación y el género en la memoria autobiográfica y las descripciones del self: un análisis narrativo de las dimensiones autonomía-relación

Oscar Monreal Aranda¹⁹

Andrés Santamaría Santigosa²⁰

Manuel Luis de la Mata Benítez²¹

Lucía Ruiz Ramos²²

Introducción

Hermann Ebbinghaus, filósofo alemán, fue uno de los pioneros en hacer estudios experimentales sobre la memoria y olvido, lo hizo sobre su propia persona y en 1885 publicó los resultados en su libro titulado *Über das Gedächtnis* (Sobre la memoria). El mérito de este estudio es por el hecho de que hacer un estudio, sobre la memoria, no es tan simple ya que la memoria es de un funcionamiento complejo, de un proceso psicológico muy delicado, en donde se involucran otros procesos como la percepción, atención, aprendizaje entre otras.

Según Ebbinghaus, el no asociar de alguna manera garantizaba que el experimento fuera objetivo y permitía

^{19, 20, 21} Laboratorio de Actividad Humana, Facultad de Psicología, Universidad de Sevilla.

²² Unidad Académica Multidisciplinaria Matamoros, Universidad Autónoma de Tamaulipas

la verdadera medición del recuerdo. Esto le permitió que se auto aplicara el estudio en diversas ocasiones en diferentes intervalos obteniendo suficiente material como para poder describir la forma de la curva del olvido. En donde bajo dicho concepto se puede medir la intensidad del recuerdo, con esto se concluye que entre más tiempo se mantiene el recuerdo en el cerebro, más intenso es.

Dentro de los estudios realizados sobre la memoria personal están las investigaciones hechas por Francis Galton en 1885, quien se interesó en la variedad de la memorización y su método consistía en hacer una descripción, cuantificación y codificación. Para esto, describía las formas de los recuerdos para después proponer palabras instigadoras que hacían que la mente se activará y de esa manera lograr asociar recuerdos o eventos, las instigaciones eran utilizadas en forma de frecuencias relativas para de ahí extraer los diferentes tipos de asociaciones.

En otras palabras, esto es una taxonomía del recuerdo. Para lograr esto, lo hizo por medio de dos técnicas: “la técnica de la palabra clave” y “cuestionario desayuno”, de esta manera lograba el poder tener acceso a los contenidos de los recuerdos.

Sin embargo, no ha habido muchos trabajos de investigación dedicados al estudio de la memoria y sobre la memoria autobiográfica hasta casi un siglo después fue casi nulo. Lo propuesto por Galton fue modificado por Crovitz y Schiffman (1974) teniendo como finalidad que se convirtieran en un método de estudio para la memoria recolectiva lo cual logró su cometido, ya que fue considerada como uno de los métodos empleados para este propósito.

Marco teórico

De memoria autobiográfica se ha escrito desde distintos puntos de vista: Para Conway (1992) en la memoria se recuerdan tanto los acontecimientos como los hechos personales de la vida; Baddeley (1992) también hace su aportación considerando la memoria autobiográfica en relación a la capacidad de recordar lo que se ha vivido y Pillemer (1998) se refiere a la memoria de eventos personales.

Algunos autores han centrado su atención en el hecho de que no exista una definición exacta de la memoria autobiográfica sino variedad de conceptos, generando confusión debido a que no hay un criterio específico para definirla, como lo señala Fitzgerald (1996). Sin embargo, Baddeley (1992) considera que tener carencia en la precisión sobre el significado de la memoria autobiográfica, beneficia y además la confusión que se genera no es excesiva, pero la falta de acuerdo en la definición denota carencia en la cohesión del área. Brewer (1992) considera importante marcar las limitaciones de su terminología y todos aquellos aspectos que tengan relación con el concepto.

Baddeley (1992) considera que el concepto de memoria autobiográfica se utiliza en los siguientes tres significados: 1) como sistema específico de memoria con una base neurológica separable; 2) como término descriptivo referido a conocimientos y esquemas que constituyen la base amnésica del self y 3) como estudio de procesos y mecanismos cognitivos implicados en el recuerdo y reconocimiento de acontecimientos experimentados en el curso de la vida. Estos significados incluyen el concepto de la estructura del self, así como las aportaciones triviales de la vida cotidiana. Por lo tanto, las definiciones de memoria autobiográfica se pueden acomodar en cualquier categoría, se puede justificar en los intereses, posiciones y necesidades metodológicas de los diferentes enfoques teóricos (Solcoff, 2001).

El recrear los acontecimientos, así como el recuperar recuerdos, son parte de las destrezas que las personas adquieren, debido a que estos acontecimientos nunca se olvidan. Precisamente es la función de mucho de los psicólogos que se han encargado de usar estrategias o habilidades para adquirir el conocimiento de la memoria autobiográfica (Solcoff, 2001); los teóricos que se han enfocado a este tipo de estudios, han considerado que la persona habla sobre sus recuerdos para ella, es como “volver a vivir” esa experiencia en particular. Brewer (1992) argumenta que el recuerdo expresado es precisamente una experiencia personal vivenciada por la persona en su pasado.

Al entrar en el recuerdo de su historia personal, la persona se pone en contacto con lo que le sucedió, con la experiencia vivencial y con el concepto de su propia vida, existiendo la posibilidad que estos recuerdos no sucedan de esta forma. Esto implica que antes de iniciar de lleno con el tema de memoria autobiográfica conviene delimitar los conceptos de memoria autobiográfica y memoria episódica, que al estar tan relacionados entre sí pueden ser causa de confusión, por lo que hay que considerar que no toda la memoria episódica es memoria autobiográfica (Nelson, 1993).

Tulving en la década de los 70 fue el que inició los estudios de la memoria autobiográfica y en sus primeros trabajos empezó a marcar las diferencias existentes entre la memoria autobiográfica y la memoria episódica (Tulving, 1971) esto dio paso a que otros investigadores se interesaran por conocer los orígenes, funciones, formas de expresión y como se representaba la memoria autobiográfica.

Brewer (1996) mencionaba que uno de los principales debates teóricos sobre la memoria autobiográfica es precisamente la delimitación del concepto y la misma definición de memoria autobiográfica. Haciendo una revisión de la literatura existente respecto a la memoria recolectiva, en psicología hay una gran discrepancia sobre los fenómenos de la memoria.

El estudio de la memoria autobiográfica más que verla como entes diferenciados debe de verse como un todo, sin necesidad de dar conceptos absolutos

o siendo muy cuidadosos a la hora de usar términos absolutos. Para Brewer (1996) y Baddeley (1992) la memoria autobiográfica deberá comprender y centrarse en los componentes básicos narrativos, imaginativos y emocionales (Rubin, 1996).

Baddeley coincide con Rubin, cree que es un error el esforzarse por dar un concepto homogéneo específico, por el hecho de que un grupo de investigadores están interesados en dar una idea unívoca de la memoria autobiográfica, por lo que se hace necesario lograr un lenguaje claro, que sea de utilidad a las otras áreas de estudio que también se encuentran involucradas.

La relación que existe entre la memoria autobiográfica y el desarrollo del lenguaje es importante para el estudio de la cultura (Nelson, 1993; Ochs y Capps, 1996; Pasupathi, 2001), porque esto permite la aparición de un nuevo concepto, el self (Nelson 1993, 2003; Howe y Courage, 1997; Nelson y Fivush, 2004; Fivush y Nelson, 2006) y la asociación de la aparición de los cambios de la interacción social con la cognición y la personalidad (Nelson, 1990, 2003; Nelson y Fivush, 2004; Fivush y Nelson, 2006).

Existen una serie de factores que han influido para la aparición de la memoria autobiográfica como, por ejemplo: la adquisición del lenguaje, la narrativa tanto su comprensión como su producción, el self, la perspectiva personal y la comprensión psicológica (Nelson y Fivush, 2004; Fivush y Nelson, 2006).

De acuerdo con la cultura y en función de los diferentes valores y orientaciones sociales el concepto del *self* va variando (Kagitçibasi, 1997, 2005; Shweder y Bourne, 1984; Triandis, 1995). Estas variaciones funcionan como un filtro de los recuerdos personales, que pueden dar una visión cultural del yo (Santamaría y Montoya, 2008).

Es importante destacar que el self permite diferenciar los ambientes sociales encaminados hacia la independencia o interdependencia por parte de las personas. Las orientaciones en los ambientes sociales interdependientes o independientes, es referente al grado en el cual los individuos están centrados de manera preferente en sí mismos, en comparación con las demás personas (Markus y Kitayama, 1991).

Los estilos independientes son sensibles y responsivos a la información centrada en el self, mientras que los estilos interdependientes centran la información sobre otros significativos y en actividades colectivas esto visto desde una perspectiva cognitiva (Markus y Kitayama, 1991; Fiske, 2002; Wang y Brockmeier, 2002; Wang, 2004).

Los conceptos de interdependencia e independencia se aproximan a los conceptos de individualismo o colectivismo (Leitchman, 2003) precisamente la interacción que exista entre las personas y la sociedad es lo que nos puede sugerir si hay individualismo o colectivismo (Gelfand y Realo, 1999). Se pueden ver

claramente las dimensiones en las prioridades relativas de acuerdo con las metas individuales frente a las normas, necesidades y metas grupales del medio en el que interactúa la persona (Chirkov, Ryan, Kim y Kaplan, 2003).

Markus y Kitayama (1991) proponen los constructos de independencia e interdependencia para la construcción del self, como una forma de explicar el individualismo y colectivismo de las personas (Hofstede, 1980; Triandis, 1995).

Se puede distinguir fácilmente si una cultura es individualista o colectivista, principalmente si sus miembros suelen ser más individuos autónomos o si les gusta ajustarse a las normas sociales (Hofstede, 1984, 2001; Gelfand y Realo, 1999). El self independiente se distingue porque las personas hacen promoción de su individualidad, expresan su self y explotan su desarrollo personal, mientras, el self interdependiente, promueve la jerarquía social, la armonía interpersonal y la humildad personal, tienen bien definido su lugar en la sociedad (Wang y Brockmeier, 2002).

Se puede diferenciar claramente que en las culturas individualistas destaca el self independiente (Triandis, 1989; Gelfand y Realo, 1999) se busca que la sociedad tenga un sentido individualista más que colectivo (Markus y Kitayama, 1991) busca ser diferente a los demás mediante la autonomía y el alcance de sus propios objetivos a través de la competencia (Sherder y Bourne, 1982; citado en Gelfand y Realo, 1999; Triandis, 1989). Donde sus principales valores son la autonomía, competencia, libertad, independencia y el logro (Triandis, 1989; Gelfand y Realo, 1999). Este tipo de idea cultural las podemos encontrar en Norteamérica, Europa Occidental y Australia, en ellas se centra la atención en las cualidades asociadas a la individualidad e identidad personal (Markus y Kitayama, 1991; Fiske, Kitayama, Markus y Nisbett, 1998; citado en Fiske, 2002). Promueven el auto-actualizarse, la individualidad y la autonomía.

Mientras que las culturas colectivistas se distinguen principalmente por su predominio del self interdependiente en lo referente a sus relaciones sociales (Triandis, 1989). Se basa su interdependencia principalmente en el verse como parte de una relación social reconociendo que su comportamiento está basado en lo que indican las reglas sociales (Markus y Kitayama, 1991).

Los ideales culturales incluyen: relación y cooperación con los demás cuidando la imagen, modestia, y conformidad con lo que dicte la sociedad (Triandis, 1989; Gelfand y Realo, 1999). Este tipo de identidad cultural se puede identificar en sociedades como las encontradas en el este de África, Asia, América Latina y Europa Meridional, Estas sociedades tienden a otorgar un alto valor a los logros sociales, a la estabilidad de los grupos y a las identidades compartidas (Triandis, 1989; Pillemer, 1998).

Sin embargo, no todos los investigadores coinciden con las aportaciones de Markus y Kitayama, por ejemplo Matsumoto (1999) considera que no está muy clara la distinción que ellos hacen, principalmente que la cultura sea quien determine la construcción del self, para aceptar, mientras que otros teóricos critican la dicotomía propuesta por Markus y Kitayama (Harb y Smith, 2008; Harding, Leong y Bhagwat, 2004; Kashima y Hardle, 2000).

Kagitçibasi (1997, 2005, 2007) rechaza la postura tradicional de la autonomía-relación. Para Kagitçibasi, tiene dos dimensiones a la primera le llama la distancia interpersonal o separación personal, la otra es la dimensión de la agencia que se extiende desde la autonomía hasta la heteronomía. Dice que estas dos dimensiones son independientes y que no implica que haya una separación necesariamente.

El estudio del ser humano es tan complejo que no podríamos decir que el self dependiente e interdependiente y los demás factores que conlleva son iguales entre sí, lo mismo sucede entre las culturas (Fiske, 2002) de ahí que uno tiene que considerar, que ni las culturas ni las personas son exclusivas o del individualismo o del colectivismo (Gelfand y Realo, 1999). De igual manera se ha considerado que la autonomía no es exclusiva de las culturas individualistas, por eso se contempla la importancia de la aparición de la autonomía en las culturas colectivistas (Markus y Kitayama, 1991; Kagitçibasi, 2005).

Método

Objetivos generales

Se analizó el efecto de la relación entre el género y la generación en el recuerdo autobiográfico y las descripciones del self en estudiantes de último grado de bachiller de entre 17 y 20 años de edad de escuelas preparatorias de Matamoros y Valle Hermoso y profesionales de diferentes áreas de entre 55 y 65 años de edad de la ciudad de Matamoros, Tamaulipas.

Objetivos específicos

Analizar la relación existente entre el género y la generación y las descripciones del self, entre los estudiantes de último grado de bachiller de 17 a 20 años de edad y profesionales de 55 a 65 años de edad.

Participantes

100 participantes voluntarios, los cuales pertenecen a dos generaciones, estudiantes de último grado de bachiller de entre 17 y 20 años y profesionistas de entre 55 y 65 años.

Diseño

Este diseño de la investigación está basado en los trabajos realizados anteriormente por Qi Wang (2001, 2004) quien estudia aspectos relacionados con la memoria autobiográfica y las descripciones del self. El propósito de este estudio fue encontrar las diferencias del género y generación en las narrativas autobiográficas del primer recuerdo y en las descripciones del self.

Variables independientes

Género: Hombres y mujeres estudiantes mexicanos que pertenecen a las preparatorias de Matamoros y Valle Hermoso y hombres y mujeres profesionales de Matamoros.

Generación: Estudiantes de último grado de bachiller de 17 a 20 años de edad y hombres y mujeres profesionales de Matamoros de 55 a 65 años de edad.

Variable dependiente

Descripciones del self: Para obtener esta descripción se solicitó a los participantes que contestaran al reactivo "Yo soy..." basado en el TST (Twenty Statements Test) a partir de aquí se consideraron las medidas de auto descripción.

Materiales

Se utilizó un cuestionario de cinco páginas en donde primero estaba una breve introducción y justificación del estudio que contestarían, después, datos demográficos, a continuación empezaban a narrar su recuerdo autobiográfico, aclarando que debía ser el que ellos recordaran y que no fuera el que otra persona les hubiera contado, ya que más adelante se les pedía la edad de ese recuerdo y su sentir sobre ese momento, más adelante se aplicó el TST, en su versión corta de 10 frases o adjetivos.

Procedimiento

Al momento de la aplicación del cuestionario el experimentador señalaba las indicaciones necesarias, aunque el cuestionario tenía instrucciones, nos asegurábamos de que se recibieran tanto verbales como escritas. Una vez proporcionada la información se procedía a la aplicación del cuestionario.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos:

Los datos de las variables de Generación, y de Género x Generación, encontrados en el análisis del TST, de los cuales, únicamente se muestran aquellos en los que se

encontraron diferencias significativas en los análisis, así como los valores de grados de libertad, valores F , las significaciones correspondientes y tamaño de la muestra. Se encontró efecto significativo en la variable generación sobre una categoría de las descripciones del yo personales: los mayores tienden a describirse menos tanto en forma positiva como negativa de sus atributos que los jóvenes (Generación, descripción de yo personales: $F = 21.951$; $gl = 1$; sig. 000; $\eta^2 .168$).

También se encontró efecto significativo en la variable generación sobre una categoría de las descripciones del yo relacionales de las relaciones genéricas: los mayores describen su yo relacionándose más con otras personas sin detallar más allá de eso que los jóvenes (Generación, descripción de yo relacionales de las relaciones genéricas: $F = 3.665$; $gl = 1$; sig. 018; $\eta^2 .057$).

Se encontró un efecto significativo en la variable género x generación sobre una categoría de las descripciones del yo personal: los mayores tanto por su etapa generacional como por su género tienden a describirse más tanto en forma positiva como negativa de sus atributos que los jóvenes (Género x generación, descripción de yo personales: $F = 5.342$; $gl = 1$; sig. 023; $\eta^2 .053$).

Por último se ha observado un efecto significativo en la variable género x generación sobre una categoría de las descripciones del yo relacionales en las relaciones concretas: que los mayores tanto por su etapa generacional como por su género, describen su yo relacionándose menos con otras personas cercanas a ellas como sus padres o amigos que los jóvenes (Género x generación, descripción de yo relacionales de las relaciones concretas: $F = 7.970$; $gl = 1$; sig. 006; $\eta^2 .077$).

Conclusiones

Como conclusiones obtenidas en este estudio se puede considerar los siguientes puntos:

Que los jóvenes estudiantes se describen más a sí mismos tanto positiva como negativamente que los profesionistas y se describen menos que los profesionistas en su relación con otros, aunque sin hacer detalles específicos sobre estas relaciones.

Los jóvenes tanto por su género como por su generación se describen a sí mismos en menor grado que los profesionistas. Los jóvenes se describen más en sus relaciones con otras personas, cercanas a ellas que los profesionistas.

La finalidad de esta investigación, es de dar pie a que surjan otras investigaciones, que permitan comparar las relaciones culturales de dependencia e interdependencia entre sociedades como por ejemplo un estudio comparativo con países de ideologías diferentes a la cultura mexicana.

Lista de referencias

- Baddeley, A. (1992). What is autobiographical memory? En M. A. Conway, D. C. Rubin, H. Spinnler y W. A. Wagenaar (Eds.), *Theoretical perspectives on autobiographical memory*, pp. 13-29, Dordrecht, N.L: Kluwer
- Brewer, W. (1992). Phenomenal experience in laboratory and autobiographical memory tasks. En M. A. Conway, D. C. Rubin, H. Spinnler y W. A. Wagenaar (Eds.), *Theoretical perspectives on autobiographical memory*, pp. 31-51, Dordrecht, N.L: Kluwer.
- Brewer, W. (1996). What is autobiographical memory? In, D. C. Rubin (Ed.), *Autobiographical memory* (pp. 25-49). Cambridge: Cambridge University Press
- Chirkov, V., Ryan, R., Kim, Y. y Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization of Cultural Orientations and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 84, 97-110.
- Conway, M. A. (1992). Making sense of the past. En M. A. Conway, D. C. Rubin, H. Spinnler y W. A. Wagenaar (Eds.), *Theoretical perspectives on autobiographical memory*, pp. 3-10, Dordrecht, N.L: Kluwer
- Crovitz, H. y Schiffman, H. (1974). Frequency of episodic memories as a function of age. *Bulletin of the Psychonomic Society*, Vol. 4, 517-518
- Fiske, A. P. (2002). Using Individualism and Collectivism to Compare Cultures-A Critique of the Validity and Measurement of the Constructs: Comment on Oyserman et al., (2002). *Psychological Bulletin*, Vol. 128, 78-88.
- Fitzgerald, J. (1996). Intersecting meanings of reminiscence in adult development and aging. En D. C. Rubin (Eds.), *Remembering our past studies in autobiographical memory*. Cambridge University, Cap.15, 360383
- Fivush, R. y Nelson, K. (2006). Parent-child reminiscing locates the self in the past. *The British Journal of Developmental Psychology*, pp. 235-251.
- Gelfand, M. y Realo, A. (1999). Individualism-Collectivism and accountability in intergroup negotiations. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 84, 721-736.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work related values*, Abridged version. London: Sage.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd Eds.), Thousand Oaks, CA: Sage
- Howe, M. L. y Courage, M. L. (1993). On resolving the enigma of infantile amnesia. *Psychological Bulletin*, Vol. 113, 305-326.
- Kagictibasi, C. (1997) Individualism and colectivism. En J. Berry, M. Segal & C. K. Kagictibasi (Eds). *Handbook of cross-cultural psychology. Vol 3* (pp. 1-49), Londres: Allyn & Bacon.

- Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of cross-cultural psychology*, Vol. 36, 403-422. Autobiographical memory in Korean, Chinese, and American children.
- Leichtman, M., Wang, Q y Pillemer D. (2003). Cultural variations in interdependence and autobiographical memory: Lesson from Korea, China, India, and the Unites States. En R. Fivush y C. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives*, Cap. 4, 73-97. Lawrence Earbaum associates, Publishers.
- Markus, H. R. y Kitayama, S. (1991). Culture and the self: implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, Vol. 98, 224-253
- Nelson, K. y Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: a social cultural developmental theory. *Psychological Review*, Vol. 111, 1-27.
- Nelson, K. (1993). Explaining the emergence of Autobiographical Memory in *Early Childhood*. *Theories of Memory* (Eds). Lawrence Earlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, USA. Cap. 13, 355-385.
- Nelson, K. (1990). Recordar, olvidar y amnesia de la infancia. En R. Fivush y J. Hudson (Eds.), *Conocimiento y recuerdo en la infancia*, Simposio Emory sobre Cognición. Cambridge University Press, Cap.12, 325-341.
- Nelson, K. (2003). Narrative and self, Myth and Memory: Emergence of the Cultural Self. En R. Fivush y C. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives*, Cap. 1, 3-28. Lawrence Earbaum Associates, Publishers
- Ochs, E. y Capps, L. (1996). Narrating the self. *Annual review of anthropology*, Vol. 25, 19-43.
- Pasupathi, M. (2001). The social construction of the personal past and its implications for adult development. *Psychological Bulletin*, Vol. 127, 651- 672.
- Pillemer, D. B. (1998). *Momentous events, vivid memories*. Cambridge: Harvard University Press.
- Solcoff, K. (2001). ¿Fenomenología experimental de la memoria? La memoria autobiográfica entre el contexto y el significado. *Estudios de psicología*, Vol. 22, 319-344.
- Triandis, H. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, Vol. 96, 506-520.
- Triandis, H. (1995). *Individualism and collectivism*, Boulder, CO: Westview.
- Wang, Q y Brockmeier, J. (2002). Autobiographical Remembering as Cultural Practice: Understanding the Interplay between Memory, Self and Culture. *Culture & Psychology*, Vol. 8, 45-64.
- Wang, Q (2001). Cultural effects on adults' earliest childhood recollection and

selfdescription: Implications for the relation between memory and the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 81, 220-233.

Wang, Q. (2004). The emergence of cultural self-construct: Autobiographical memory and self-description in American and Chinese children. *Developmental Psychology*, Vol. 40, 3-15.

ANEXOS

<i>Descripciones del self</i>	
- Descripciones del yo personales	
- Descripciones del yo relacionales	-Relaciones concretas -Relaciones genéricas
- Descripciones del yo colectivas	

Tabla 1. Categorías de análisis de la memoria autobiográfica (descripciones del self).

Las políticas de la profesión académica SNI y PRODEP: El caso de una universidad pública del noreste de México

Koryna Itzé Contreras Ocegueda²³
Natsumi del Rocío Noriega Naranjo²⁴

Introducción

Desde mediados del siglo XX en México, surgieron cambios económicos, políticos, sociales, culturales y demográficos, que tuvieron como marco dos procesos coyunturales: la implementación de políticas neoliberales, y un marcado neo-intervencionismo estatal, es decir, el estado mexicano desempeñó un papel más activo, intervencionista y regulador; por lo que dichas mudanzas tuvieron como campo de expresión en las relaciones entre el estado mexicano y la educación superior.

Desde inicios del siglo XX, la educación superior mexicana experimentó profundas transformaciones en el *ethos*, en su estructura, organización y funcionamiento. En los últimos cin-

²³ Unidad Académica de Ciencias Educación y Humanidades, Universidad Autónoma de Tamaulipas.

²⁴ Unidad Académica de Ciencias Educación y Humanidades, Universidad Autónoma de Tamaulipas.

cuenta años, las universidades públicas federales y las universidades públicas estatales (UPES) han sido pioneras en los cambios estructurales de la educación superior mexicana, debido a que continúan encabezando los procesos de masificación o crecimiento vertiginoso de la matrícula, la expansión, la diversificación de la oferta, la diferenciación institucional, los procesos de descentralización, democratización y de reforma.

La llegada de una oleada de políticas neoliberales durante los albores de la década de los ochenta, desata un viraje en el papel del Estado y su relación con las instituciones de educación superior (IES); por lo que existe una ruptura del acuerdo de no intervención estatal, y contrario a lo que dicta la política neoliberal, el estado mexicano se torna más activo o con mayor injerencia en la vida de las IES. Por lo que el estado mexicano ha desempeñado un neo-intervencionismo en la educación superior, instrumentando como objetos de política a los quehaceres de la planeación, evaluación, gestión y la rendición de cuentas, y como moneda de cambio el financiamiento extraordinario o compensatorio.

El sistema de educación superior mexicano ha sufrido profundas transformaciones, ha crecido aceleradamente y se ha diversificado, esto se demuestra por la magnitud del sistema: las 9 IES públicas federales -UNAM, IPN, UAM, UPN, UAAAN, UACH, UNADM, COLMEX y CIDE-, 34 UPES, 126 Institutos Tecnológicos Federales, 130 Institutos Tecnológicos Descentralizados, 104 Universidades Tecnológicas, 13 Universidades Interculturales, 261 Escuelas Normales, Centros, Colegios e Institutos de investigación, y las IES de carácter privado.

Las políticas de evaluación de la profesión académica en México

Desde finales del siglo XX, el estado mexicano a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Subsecretaría de Educación Superior (SES), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) instrumentaron una oleada de políticas de evaluación a la profesión académica, con la finalidad de reconfigurar la profesión y el trabajo académico: I) Sistema Nacional de Investigadores SNI (1984), II) Programa Carrera Docente (1992), III) Programa Nacional para la Superación

²⁵ El Programa Nacional de Superación Académica (SUPERA) fue creado en 1993 por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES con la finalidad de ser un programa estratégico para el desarrollo de la educación superior, y elevar y asegurar la calidad de los servicios educativos superiores en México, mediante la formación y actualización del personal académico en estudios de posgrado (Especialidad, Maestría y Doctorado).

del Personal Académico SUPERA²⁵ (1993), y IV) Programa de Mejoramiento del Profesorado PROMEP, hoy Programa para el Desarrollo Profesional Docente PRODEP (1996).

El punto de partida de este trabajo, es que el estado mexicano ha desempeñado un neo-intervencionismo estatal en la educación superior (Acosta, 2002), y ha instrumentado dos políticas hacia el trabajo individual y colegiado de los académicos: I) Sistema Nacional de Investigadores SNI-Conacyt (1984), y II) Programa para el Desarrollo Profesional Docente PRODEP²⁶-SEP (1996).

En este trabajo señalamos que SNI y PRODEP funcionan como “panópticos”, en tanto que el estado mexicano implementó estos sistemas de vigilancia, control y corrección hacia los profesores, para regular, evaluar, corregir, y otorgar recompensas económicas y simbólicas, y con la finalidad de reconfigurar el trabajo, la productividad y la profesión académica en México. El concepto de *panóptico* fue propuesto por Michel Foucault en su obra magistral “Vigilar y castigar” (1975), el panóptico es una técnica de vigilancia, control y corrección que se ejerce sobre los individuos, y se organiza a través de una red de instituciones (cárceles, escuelas o industrias). Visto así, el concepto de panóptico es una categoría útil para el análisis de SNI y PRODEP; son panópticos porque permiten a los “vigilantes” (evaluadores, pares académicos y representantes institucionales) observar *-optición-*, a todos *-pan-* sin que los profesores puedan saber si están siendo observados o no.

El SNI y el PRODEP se constituyen como sistemas de vigilancia, control y corrección sobre el trabajo académico, se apoyan en un sistema de registro permanente en sus bases de datos: identificación del profesor, estudios realizados, datos laborales, líneas de investigación, producción académica, proyectos de investigación, docencia, dirección individualizada, tutoría, gestión académica-vinculación, participación en la actualización del programa educativo de licenciatura, datos del cuerpo académico, premios o distinciones, rendición de informes académicos a los representantes institucionales, evaluadores o pares académicos, y reglas operativas anuales. Por lo tanto, ambas políticas utilizan bases de datos como pequeños panópticos que sirven para almacenar, cuantificar, evaluar, medir y vigilar el trabajo académico; para después otorgar o no otorgar reconocimientos económicos o simbólicos, estímulos, y financiamiento extraordinario o compensatorio.

En la evaluación del trabajo individual de los académicos el SNI establece cinco tipos de reconocimiento: Candidato, Nivel I, Nivel II, Nivel III e Investigador

²⁶ El Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP) tiene sus antecedentes en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), creado a mediados de la década de los noventa (1996).

Emérito. En la evaluación del trabajo individual de los académicos, PRODEP establece y evalúa las funciones sustantivas de los PTC: docencia, investigación, difusión, gestión y tutorías, y otorga el reconocimiento de Perfil Deseable (PD). En la evaluación del trabajo de investigación de manera colegiada, PRODEP establece cuatro reconocimientos en la figura de los *corpus academicus*: Grupos Disciplinarios, Cuerpos Académicos en Formación (CAEF), Cuerpos Académicos en Consolidación (CAEC) y Cuerpos Académicos Consolidados (CAC).

Dos panópticos de la profesión académica en México: SNI y PRODEP

En los albores de la década de los ochenta, contrario a la lógica del neoliberalismo, inicia un neo-intervencionismo del estado mexicano en la educación superior por medio de la SEP, SES,²⁷ Conacyt y la ANUIES, instrumentando dos políticas orientadas a reconfigurar el trabajo y la productividad de los académicos: I) SNI-Conacyt (1984) y II) PRODEP-SEP (1996).

Dentro de los estudios sobre la profesión académica en México, uno de los puntos de partida ha sido analizar los efectos de las políticas de evaluación de los académicos en la reconfiguración de la organización del trabajo, la productividad, y la profesión académica (Acosta, 2002, 2004, 2006; Clark, 1992; Gil Antón, 1994, 1996, 2012; Grediaga 2000 y 2004; Kent y Ramírez, 2003; Pérez-Castro, 2009); y específicamente en el papel activo y regulador del estado en la orientación de las principales políticas destinadas a los académicos: SNI y PRODEP. En la educación superior en México, las políticas de PRODEP y SNI han tenido como epicentro regular y evaluar con criterios homogéneos el trabajo académico; teniendo como campo de expresión una nueva cultura de la organización del trabajo, y la reconfiguración de la profesión académica.

El SNI: Panóptico de los investigadores en México

En 1984, el Conacyt funda el SNI, punto de partida de la institucionalización de la política de investigación, ciencia, tecnología, y de evaluación a la productividad académica de los investigadores en México. En los diversos estudios que analizan los impactos de la política del SNI-Conacyt, y en las revisiones a las estadísticas, se puede señalar que existe la tendencia de que las universidades federales UNAM, IPN y UAM, son las que poseen el mayor número de investigadores con reconocimiento SNI, y por lo tanto han logrado un mayor grado de consolidación de la política

²⁷ Durante la década de los noventa, esta agencia se denominó Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESI), a partir del sexenio (2006-2012) se reestructuró a Secretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública.

científica del Conacyt (Pérez-Castro, 2009:73-74).

Así mismo la revisión de los datos duros, permite observar que cada diez años se duplica el número de investigadores con reconocimiento SNI; en 1984 existían 1 396 investigadores SNI, en 1994 existían 5 879, en 2000 se reconocieron 7 464 (Pérez-Castro, 2009:75), en 2006 se contaba con 12 096, y en 2017 se reconocieron 27 186 investigadores SNI.

En México, las tres IES federales más importantes UNAM, IPN, y UAM tienen 6 968 investigadores en el SNI, lo cual equivale a una cuarta parte del número de investigadores SNI durante el 2017. La UNAM es la IES con más investigadores SNI (4 598); posee liderazgo en el número de investigadores SNI en 6 de las 7 áreas del conocimiento del SNI-Conacyt. Dentro de las IES, es clara la supremacía de la UNAM en el número de investigadores, en una segunda posición el IPN con 1200 SNI, y en una tercera posición la UAM con 1 170 SNI.

La SEP y el Conacyt han establecido 8 áreas de investigación: 1) Físico matemáticas y ciencias de la tierra, 2) Biología y química, 3) Medicina y ciencias de la salud, 4) Humanidades y ciencias de la conducta, 5) Ciencias sociales y economía, 6) Biotecnología y ciencias agropecuarias, 7) Ciencias de la Ingeniería e 8) Investigación multidisciplinaria. La revisión del número de miembros del SNI por entidad federativa, permite observar que gran parte de los investigadores se encuentran en la CDMX. Desde el surgimiento de la política científica, existe la tendencia de que la mitad de los investigadores SNI se encuentran en los 5 estados que tienen mayor crecimiento económico y demográfico: Jalisco, Estado de México, Nuevo León, Puebla y Baja California Norte.

El fenómeno está relacionado con diversos factores: 1) La mayor parte de las instituciones de educación superior, centros y colegios de investigación se ubican en la Ciudad de México (CDMX) y el Estado de México, 2) En estos estados se concentra la mayor parte de los programas de posgrado consolidados en el PNP-C-Conacyt, y 3) El carácter centralizador de las políticas y del financiamiento que fomentan la investigación científica en México. Algunos de estos factores permiten comprender la enorme brecha cuantitativa y cualitativa en número de IES, programas de posgrado, número de investigadores, y la productividad académica que se concentra en la CDMX, con respecto a las entidades federativas.

Una visión panorámica por entidad federativa, permite inferir que los estados que encabezan el número de investigadores en el SNI son: CDMX (8 603), Estado de México (1 557), Jalisco (1 466), Nuevo León (1 216), Morelos (1 105), Puebla (1 017), Guanajuato (940), Baja California Norte (841), Veracruz (771), Michoacán (748), Querétaro (719), San Luis Potosí (693), Yucatán (648), Sonora (597), Chihuahua (475), Coahuila (421), Sinaloa (420), e Hidalgo (386), (SNI, 2017). Durante la última década (2006-2017), la mayor parte de las UPES presentan un

crecimiento sostenido en investigadores reconocidos en el SNI.
Figura 1. Investigadores SNI por entidad federativa (2017)



Fuente: La gráfica fue elaborada con la información disponible en el SNI (2017). En línea: [http://www.conacyt.gob.mx/images/SNI/BENEFICIARIOS_2017.xlsx]. Consultado: [10/I/2018].

El análisis sobre la participación de los investigadores de las UPES en el SNI, permite observar que los establecimientos presentan un crecimiento notable cada año; fenómeno relacionado con el proceso de descentralización del Conacyt, es decir con el surgimiento y consolidación de los Consejos Estatales de Ciencia y Tecnología en las entidades federativas, y paralelamente con un proceso de desconcentración de las capacidades de generación y aplicación innovadora del conocimiento desde la década de los noventa (Rubio Oca, 2006:134).

El análisis comparativo interinstitucional del número de investigadores SNI de las 34 UPES durante las últimas tres décadas, permite observar procesos paralelos pero vividos en distinto tiempo y magnitud. Dentro de los paralelismos, se encuentran el liderazgo en número de investigadores SNI de las UPES más antiguas, quienes comparten los procesos históricos más importantes de la educación superior mexicana en las postrimerías del siglo XX. En este tenor, estos establecimientos públicos estatales fueron quienes encabezaron los procesos y los fenómenos de mayor trascendencia de la educación superior mexicana del siglo XX, como la masificación

o el crecimiento acelerado de la matrícula, la expansión, la diversificación de la oferta, la diferenciación institucional, los procesos de descentralización, los procesos de democratización y de reforma institucional.

Dentro de las universidades públicas estatales (UPES) durante 2006 al 2017, sólo 3 UPES tienen el mayor número de investigadores en el SNI: la UdeG (1060), la UANL (762) y la BUAP (639), esta última duplicó la cifra de investigadores con respecto al sexenio anterior. Estas UPES se encuentran en Jalisco, Puebla y Nuevo León, las entidades federativas con mayor crecimiento económico y demográfico.

Durante el periodo 2006-2017, existen UPES que duplicaron el número de investigadores en el SNI, la UdeG (1,060), la UANL (762), la BUAP (639), la UAEMX (519), la UGTO (506), la UASLP (497), la UV (471), la UABC (392), la UMSNH (370), la UAE Morelos (354), y la UNISON (308). En el interregno de 2006-2017, existen IES que poseen menos de 100 investigadores SNI: ITSON (68), UQROO (62), UABJO (52), UABC Sur (52), UA de Campeche (51) y la UA del Carmen (38).

PRODEP: Panóptico de los profesores en México

En 1996, la SEP, la SES y la ANUIES crearon el PROMEP hoy PRODEP. Durante dos décadas, el PRODEP ha sido un instrumento de política destinado a los profesores de la educación superior en México; y tiene como premisas lograr la actualización, mejoramiento y profesionalización del profesorado, con el objetivo de conformar, mejorar, o reformar las plantas académicas de las IES.

El PRODEP como objeto de política tiene dos quehaceres fundamentales: I) Evaluar el trabajo individual del profesor, y II) Evaluar el trabajo colegiado entre los profesores. Desde hace veintidós años, por lo que las reglas operativas del PRODEP señalan que todo PTC debe realizar cuatro funciones sustantivas: 1) docencia, 2) investigación, 3) tutorías y 4) gestión académica-vinculación. El cumplimiento de estos indicadores supone reconocimientos o acreditaciones que en el argot académico se conoce como Perfil Deseable (PD). El PD es un reconocimiento individual a los PTC que cuentan con algún posgrado, aunque PRODEP ha establecido al doctorado como el grado máximo de habilitación, y que han sido evaluados en las cuatro funciones sustantivas que establece esta acción de política.

En la revisión de las estadísticas del PRODEP, se observa que el número de profesores con PD ha crecido significativamente, 2 712 PD en 1997, 10 729 PD en 2007, 26 710 PD en 2017. Las diez UPES que tienen el mayor número de PD en 2017: UdeG (2 590), UANL (1 556), BUAP (1 294), UAM (1 274), UV (1 121), UABC (970), UAEMX (949), UGTO (688), UASLP (607), y la UMSNH (590) (SEP, PRODEP; 2017). El análisis comparativo de las estadísticas de PRODEP (2017)

con una década anterior, permite observar que existen UPES que se mantienen dentro de las primeras 10, y que han duplicado el número de profesores PD en una década: UdeG, UANL, BUAP, UAM, UABC, UAEMX, UV, UGTO, UASLP y UMSNH.

En contraparte, existen 10 IES que tienen menos PD: UCOL (352), UATLX (237), UJED (226), UAA (224), ITSON (185), UNACAR (141), UQROO (135), UACAM (130), UABJO (94), y UABCS (74). Dentro de los estados que presentan mayor número de PD: Jalisco (2 683), CDMX (1 747), Nuevo León (1 642), Puebla (1 588), Veracruz (1 523), Estado de México (1 384), Chihuahua (1 382), Sonora (1 038), Guanajuato (982) e Hidalgo (857).

Un segundo eje sobre el que gira PRODEP, es que los profesores deberán agruparse en la figura de los cuerpos académicos (CA) para desarrollar la función de investigación de manera colegiada. El trabajo colegiado permitirá desarrollar líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC), vinculadas a un proyecto y a productos de investigación -libros, capítulos de libros, artículos científicos publicados en revistas arbitradas e indexadas, ponencias, memorias-, y deberán formar recurso humano para la investigación.

El PRODEP ha definido a los CA como “Grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente atienden programas educativos en uno o varios niveles de acuerdo con el perfil tipológico de la institución. Los cuerpos académicos se pueden clasificar en cuerpos académicos en formación, en consolidación y consolidados” (ANUIES, 2006:252).

El PRODEP ha establecido que en el arquetipo de los CA, los profesores deberán cultivar una LGAC, de ésta se derivan otras líneas de investigación que deberán estar articuladas a un proyecto de investigación. Así mismo se deberá formar recurso humano en las disciplinas establecidas, el trabajo conjunto deberá contribuir en la mejora de la calidad de los programas educativos en los que el grupo de profesores participa; y al mismo tiempo el CA debe participar en la planeación académica de la DES y de la IES.

Existen algunos supuestos que alientan a emprender este trabajo, un primer planteamiento es que el neo-intervencionismo del estado mexicano en la educación superior, ha generado procesos de cambio en el trabajo académico, y ha modificado los esquemas de organización y funcionamiento de las IES. Desde la década de los ochenta, cuando se implementaron estos programas de “estímulos” como el SNI y PRODEP, que regulan el trabajo del académico, y que se encuentran

estrechamente ligados a los recursos federales extraordinarios otorgados por el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE)²⁸, han desatado una suerte de “conflictividad” entre los profesores. Algunos estudiosos en el campo de la educación superior, han señalado que las políticas de estímulos vinculadas a recursos extraordinarios son conflictivas, como la política de formación de cuerpos académicos (Acosta, 2006:88).

Entonces surge la pregunta ¿qué es lo que se disputan los académicos de las IES cuando se implementan las políticas de SNI y PRODEP que reconfiguran el trabajo y la profesión académica? Los estudios sobre el SNI y PRODEP en las IES, arrojan tres categorías de análisis:

- 1) Competencia por los estímulos o por el financiamiento extraordinario que compense los bajos salarios académicos.
- 2) Credencialismo o la competencia por credenciales académicas.
- 3) El reconocimiento (Acosta, 2006:82).

Uno de los supuestos en que descansa el PRODEP es la profesionalización de las actividades académicas, dentro de las percepciones de los PTC, es que el PRODEP es un medio para obtener recursos compensatorios o extraordinarios a sus estancados salarios académicos; al respecto, Burton Clark señala que la profesionalización de las actividades académicas viene acompañada de estímulos o “recompensas materiales o simbólicas” (1992:20).

El segundo supuesto en que descansa este trabajo es que en las IES, no están funcionando los CA como verdaderos grupos de investigación. Este supuesto descansa, en que los profesores se empezaron a aglutinar en CA, más por una acción gubernamental, por disposición del PRODEP y de las rectorías de las IES, que por *motu proprio* de los académicos (Acosta, 2006). Es decir, el trabajo de investigación en los CA, no surgió como una acción voluntaria o debido a la decisión o impulso de los académicos. A pesar de las estadísticas del PRODEP, lo que se observa en el interior de las IES, es que algunos CA sólo existen burocráticamente, pero en la práctica no están funcionando, porque los profesores continúan trabajando fundamentalmente

²⁸ El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) surge en el 2001. Es un programa coordinado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) que busca, mediante procesos de planeación participativa, fomentar la mejora continua de los programas educativos y servicios académicos que ofrecen las Instituciones de Educación Superior (IES). En el 2014, el PIFI sufrió cambios y se convirtió en el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE). Durante 2016-2017, se transformó en el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE).

de manera individual (Acosta, 2006).

El hecho de que la construcción de los CA, como tipo ideal en el que los profesores deben realizar investigación, obedezca a una disposición del gobierno federal y de las agencias centrales como SEP, SES y ANUIES; quizá sea ésta la raíz profunda de que en la práctica no estén funcionando los CA de las IES. Los profesores que integran los CA, presenten dificultades en el trayecto de ser CAEF, transitar a CAEC, y lograr constituirse en un CAC. Es decir, parece ser que las burocracias federales y de las IES, no alcanzan a comprender la complejidad del trabajo, las prácticas y la profesión académica.

Desde la década de los noventa, ronda el mito de que los CA constituyen el modelo o tipo ideal de organización de los académicos en los discursos del gobierno federal, de las principales agencias como la SEP, la SES y la ANUIES, de los rectores de las IES, por las oficinas, aulas y pasillos de la educación superior mexicana. Entonces pareciera que sólo ahí puede organizar su trabajo el profesor universitario, realizar el trabajo académico conjunto, desarrollar proyectos y LGAC. Además se le atribuyen al arquetipo otras propiedades, como la premisa de que los *corpus academicus* lograrán la tan anhelada calidad, el cambio prometido, y la transformación de las UPES. Entonces los *corpus academicus* constituyen un mito, en el que está sustentada la transformación de la profesión académica, y de la educación superior mexicana.

En México existen diversos estudios que se han centrado en evaluar los efectos, los impactos, y las percepciones de diversos actores sobre el PRODEP en las UPES (Acosta, 2002, 2004, 2006; Galaz, J. y Gil Antón, M., 2009; Guzmán, T. y Guzmán, J., 2009, 2016; Ordorika, 2004; Pérez-Castro, 2006, 2009); otros estudios han enfocado el análisis en las grandes fases de esta política: diseño o hechura, implementación, y evaluación del PRODEP; otros han evaluado si esta política de profesionalización del académico ha logrado los objetivos planeados, o cuáles han sido los efectos no planeados, o no deseados desatados por el PRODEP.

El caso de una universidad del noreste de México:

La Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)

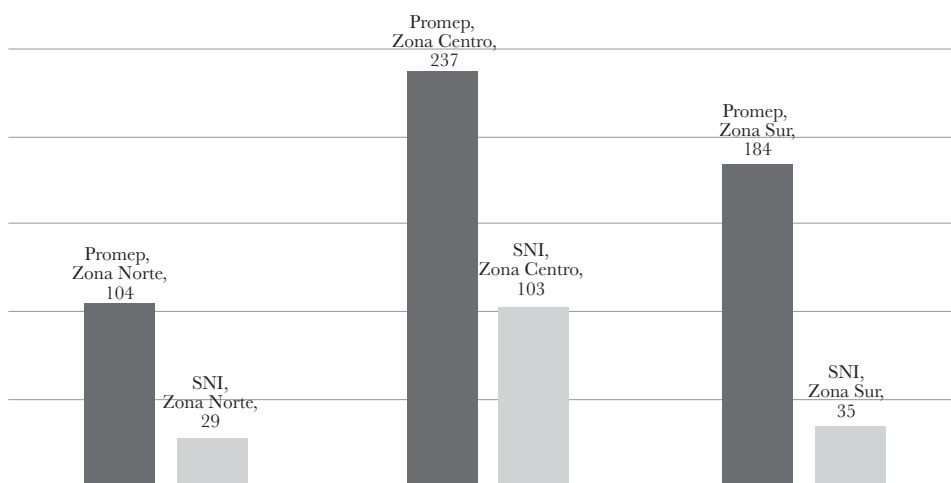
En el caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) existen diversos trabajos de investigación que han analizado los impactos, efectos o percepciones de los académicos sobre las políticas de evaluación de la profesión académica: el Sistema Nacional de Investigadores (1984), y el Programa de Mejoramiento del Profesorado PROMEP (1996) hoy Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP) en la Universidad Autónoma de Tamaulipas

(Guzmán Acuña, T., Hernández y Guzmán Acuña, J., 2009, 2016).

Una gran parte de los estudios sobre los impactos, efectos o percepciones de los académicos de la UAT sobre las políticas de evaluación de la profesión académica, se han centrado en el análisis de las grandes fases de estas políticas de evaluación de la profesión académica:

- I) Diseño. Identificación del problema, Formulación, “Hechura” o construcción.
- II) Implementación. Adopción y Ejecución.
- III) Evaluación del PROMEP. Indagar si esta política de profesionalización del académico ha logrado los objetivos planteados.

Gráfica 1. Profesores con Perfil PROMEP y SNI por Zona Norte, Zona Centro y Zona Sur de la Universidad Autónoma de Tamaulipas 2018



Fuente: La gráfica fue elaborada con la información disponible por PRODEP (2018). En línea: [http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/ultimosbenef/Perfiles_vigentes_2018.pdf].

Consultado: [10/I/2018].

En el 2018, de los 2777 profesores de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, sólo 525 PTC tienen el reconocimiento Perfil Deseable (PRODEP), y 167 profesores con reconocimiento SNI. El mayor número de profesores con Perfil Deseable, 237 se encuentra en la Zona Centro; después 184 profesores en la Zona Sur, y el indicador más bajo 104 profesores que se encuentran en la Zona Norte.

Es importante señalar, que el menor número de profesores con Perfil Deseable

y reconocimiento SNI se encuentra en la Zona Norte; en las facultades, unidades académicas y unidades académicas multidisciplinarias de los municipios fronterizos de Matamoros, Reynosa y Nuevo Laredo. Sin embargo, proporcionalmente y desde una perspectiva de género, existe un mayor número de mujeres con el Perfil Deseable y con el reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

A manera de discusión

El punto de partida de este trabajo, es poner a discusión que el SNI y PRODEP son dos panópticos o sistemas de control, que diseñó e implementó el estado mexicano para evaluar, regular, y otorgar recompensas económicas y simbólicas, y reconfigurar el trabajo, las prácticas, la productividad y la profesión académica en México.

Desde hace más de tres décadas, SNI y PRODEP han conformado el horizonte de restricciones y estímulos para lograr la calidad, la eficacia y la eficiencia, premisas en que descansa el discurso de las reformas del SES; es decir “configuraron el nuevo marco de restricciones, oportunidades e incentivos orientados a elevar la calidad y la eficiencia de las instituciones de educación superior” (Acosta, 2002:5). El hilo conductor de estos instrumentos de política, es la premisa de que el profesor e investigador universitario es el actor principal para lograr la anhelada ‘calidad’ y la transformación del SES; ello explica que el gobierno federal ha puesto énfasis en los procesos de formación, homologación, evaluación, consolidación y profesionalización de los académicos.

En el caso de PRODEP, ponemos a discusión que cuando se implementa PRODEP los académicos se disputan: 1) la competencia de los académicos por el financiamiento extraordinario, compensatorio o indirecto; 2) el credencialismo o la competencia por títulos o credenciales académicas, y 3) el reconocimiento o prestigio que proviene de la acción simbólica de la certificación que otorga la política de PRODEP.

En el caso del SNI, planteamos a manera de discusión que las IES compiten por incrementar el número de investigadores SNI dentro de sus plantas académicas y en su Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE) debido a: 1) la competencia de los profesores de tiempo completo (PTC), los funcionarios, y los rectores de las IES por el financiamiento extraordinario o compensatorio; y 2) el reconocimiento y el prestigio de las IES.

Dentro de los desafíos de las políticas sobre la profesión académica y de la educación superior mexicana, se plantea que el SNI-Conacyt y el PRODEP-SEP dejen atrás los sistemas panópticos para vigilar la productividad académica cuantitativamente; y que se diseñen estrategias que posibiliten valorar

cualitativamente el trabajo y la productividad de los académicos de las IES.

Es pertinente un viraje que permita la transformación cualitativa del SNI-Conacyt y PRODEP-SEP, como las principales políticas de evaluación a la profesión académica en México. Son importantes los estudios comparativos de la educación superior en América Latina, porque nos permiten analizar y replicar las mejores prácticas del caso de las políticas científicas de Brasil; específicamente los casos del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPQ) y la Fundación de Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES). Las políticas científicas de CNPQ y CAPES proponen no sólo evaluar y medir el número de artículos indexados, artículos indizados, capítulos de libro, libros, ponencias, memorias, tesis, etc; sino valorar la productividad académica en términos del impacto en las disciplinas, la consolidación de LGAC, la contribución a la generación del conocimiento, la formación de recurso humano, y el impacto social.

Después de más de tres décadas de la fundación de la política científica SNI-Conacyt, y después de veintidós años de la creación de la política hacia la profesión académica PRODEP-SEP, se torna necesario y prioritario que se realicen estudios sobre los impactos y los efectos de estas dos políticas sobre la profesión académica en México. Debido a que se han constituido como dos políticas transexenales, es decir, dos políticas a las que el estado mexicano ha dado continuidad durante los últimos seis sexenios (1982-2018). A décadas de la implementación de estos objetos de política, se ha vertido poca tinta sobre los impactos de SNI y PRODEP en la reconfiguración de la profesión académica, en cómo ha modificado el trabajo académico, las prácticas, en la pertinencia de organizar la academia universitaria en los CA, y en los impactos en las vidas y trayectorias de las Instituciones de Educación Superior.

En la educación superior mexicana, resuenan las voces de académicos que sostienen la pertinencia de mayores estudios que exploren los efectos del SNI y del PRODEP en el trabajo de los profesores de las IES, y la reconfiguración de la profesión académica; sin embargo, son necesarios y pertinentes los estudios comparativos entre disciplinas, áreas del conocimiento, género, grupos etarios, y entre IES.

Es necesario analizar los impactos, los efectos deseados, o no deseados, y las percepciones de los profesores sobre el SNI y el PRODEP, en la diversidad y heterogeneidad del subsistema de educación superior -universidades públicas federales, UPES, institutos tecnológicos federales y descentralizados, universidades tecnológicas, universidades politécnicas, escuelas normales, centros, colegios de investigación- para comprender las prácticas y las experiencias del SNI y del

PRODEP, con la finalidad de tratar de superar las asimetrías y las desigualdades que existen entre las IES; y para la profunda transformación del SNI-Conacyt y del PRODEP-SEP, las dos grandes políticas sobre la profesión académica en México.

Lista de referencias

- Acosta Silva, A. (2006). Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México. *Revista de la Educación Superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*. julio-septiembre. Vol. XXXV (3) (139), 81-92.
- _____ (2004). El soborno de los incentivos, en Imanol Ordorika (ed.), *La academia en jaque*, México, DF. Miguel Ángel Porrúa.
- _____ (2002). El neointervencionismo estatal en la educación superior en América Latina. *Revista Sociológica*. Año 2002. Vol. XVII. (49). mayo-agosto. UAM-Azcapotzalco. 43-72.
- ANUIES (2000). La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. México: ANUIES.
- Clark, B. (1992). “El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica”, UAM-Azcapotzalco/Nueva Imagen/Universidad Futura. Edomex.
- Foucault, M. (1975). *El Panoptismo*, Material de uso interno. Editado por la oficina del libro del CEDA Olceda@Ceda.Farq.Edu.Uy 2001.
- Galaz, J. y Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración, *Revista Electrónica de Investigación Educativa REDIE*, Vol.11, No.2, Baja California. ISSN: 1607-4041.
- Et al. (2012). Los divergentes mundos de la docencia y la investigación entre los académicos mexicanos: tendencias e implicaciones. En: Galaz Fontes, J.F.; Gil Antón, ; Padilla, L.E; Sevilla, J.J; Arcos, J.L; y Martínez, J.G. (Coords.) (2012), *La reconfiguración de la profesión académica en México* (pp. 129-155). Culiacán, Sinaloa: UAS-UABC.
- Gil Antón, M. (2012). Gil Antón, M., Galaz Fontes, J. (2012). La profesión académica en México: Continuidad, cambio y renovación. En: Norberto Fernández y Mónica Marquina (Compilación). *El futuro de la profesión académica: desafíos para los países emergentes*. I Edición Sáenz-Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- _____ (1996). The Mexican academic profession, en: *The Academic Profession: portraits of 14 countries*, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Princeton, N.J. USA.
- _____ (1994). *Los rasgos de la diversidad: Un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, D.F. Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.

- Guzmán Acuña, T., y Guzmán Acuña, J. (2016). Las investigadoras en la producción colectiva de conocimiento, cuerpos académicos y redes, *Opción, Año 32, Especial No. 13*: 1099-1117 ISSN 1012-1587.
- _____ (2009). Evaluación e Impacto del PROMEP en profesores universitarios. El caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, *SOCIOTAM, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Vol. XIX, N. 2*, pp. 51-68.
- Kent Serna, R. (2002). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina, en los años noventa. Estudios comparativos.* Educación y Pedagogía. FCE, UAA, FLACSO, México.
- Ordorika, I. (2004). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, Problemas educativos de México, Miguel Ángel Porrúa, México, D.F.
- Pérez-Castro, J. (2009). El efecto Frankenstein: las políticas educativas mexicanas y su impacto en la profesión académica. Universidad de Guadalajara. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad. Vol. XVI, No. 46*, septiembre-diciembre, Guadalajara, México. pp. 61-95.
- _____ (2006). “Las políticas de fortalecimiento académico. De la simulación a una verdadera institucionalización”. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. *Reencuentro. No. 045, Mayo*, Distrito Federal, México.
- Rubio Oca, J. (Coordinador) (2006). *La política educativa y la Educación Superior en México, 1995-2006: un balance, SEP-FCE*, México D.F.

Estudios de frontera. Aproximaciones socioculturales (volumen 2), coordinadoras Marcia Leticia Ruiz Cansino y Ma. del Rosario Contreras Villarreal, publicado por la Universidad Autónoma de Tamaulipas y Colofón, se terminó de imprimir en mayo de 2019 en los talleres de Ingramex S.A. de C.V. El tiraje consta de 300 ejemplares impresos de forma digital en papel cultural de 75 gramos. El cuidado editorial estuvo a cargo del Consejo de Publicaciones de la UAT.

