

# **ROSTROS** **Y HUELLAS** DE LAS **VIOLENCIAS** EN **AMÉRICA** **LATINA**

**Germán Alejandro García Lara**  
**Óscar Cruz Pérez**  
**Soledad Hernández Solís**  
**Jesús Ocaña Zúñiga**  
**Carlos Eduardo Pérez Jiménez**  
**Emma Hilda Ortega Rodríguez**  
**Hugo Saúl Rojas Pérez**  
**Dora Yolanda Ramos Estrada**  
**Martín Cabrera Méndez**  
**Coordinadores**







El presente libro es producto de las reflexiones y pesquisas de académicos e investigadores, quienes despliegan a través de la Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia escritos de carácter ensayístico o empírico que develan fenómenos acerca de las violencias por parte del Estado y las instituciones, las cuales se expresan en grupos focalizados, como es el caso de infantes, adolescentes e igualmente mujeres, este último grupo analizado a partir de la perspectiva de género. En dichos trabajos, se profundiza en la comprensión de los sujetos que vivencian y habitan una sociedad ensanchada en violencia.

La diversidad de trabajos ofrece un panorama nímio pero necesario para la reflexión y reinauguración de la dinámica que ha conjuntado la Red Latinoamericana de Estudios sobre las Violencias a través de la edición de los libros que publica. Así, se estrecha una de las vías de análisis de algunos de los problemas más sentidos sobre la temática, y ofrece en su coyuntura un atajo para abordar autores, temas y preocupaciones provenientes de distintos grupos de investigación y círculos académicos.



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS  
Y ARTES DE CHIAPAS

**LITO - GRAPO**  
S.A. de C.V.



IMPRESO EN MÉXICO  
*PRINTED IN MEXICO*

Colima 35, Tizapán,  
01080 Ciudad de México.

Este libro fue evaluado por pares académicos en los meses de julio y agosto de 2021, a solicitud de la Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia y del Comité Editorial de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, entidad que resguarda los dictámenes correspondientes.

Primera edición, diciembre de 2021

D.R. © Lito Grapo, S.A. de C.V., 2020.  
Cerros de Tabasco No. 85, Colonia Colinas de San Mateo,  
C.P. 53218, Naucalpan, Estado de México

D.R. © Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

Impreso en los talleres de LITO-GRAPO, S.A. de C.V.

Derechos reservados conforme a la ley  
ISBN 978-607-8758-54-8 LITO-GRAPO  
ISBN 978-607-543-148-2 UNICACH

Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito de los editores, en términos de lo así previsto por la *Ley Federal del Derecho de Autor* y, en su caso, por los tratados internacionales aplicables.

# **ROSTROS Y HUELLAS DE LAS VIOLENCIAS EN AMÉRICA LATINA**

**Germán Alejandro García Lara**

**Óscar Cruz Pérez**

**Soledad Hernández Solís**

**Jesús Ocaña Zúñiga**

**Carlos Eduardo Pérez Jiménez**

**Emma Hilda Ortega Rodríguez**

**Hugo Saúl Rojas Pérez**

**Dora Yolanda Ramos Estrada**

**Martín Cabrera Méndez**

**Coordinadores**



MÉXICO, 2021

# Índice

Presentación	15
Reconocimiento	23

## PARTE I VIOLENCIAS ESTRUCTURALES

CAPÍTULO 1	
Duelo, legado, memoria.	
Una perspectiva psicoanalítica de las políticas sobre el dolor	27
<i>Fabiana Rousseaux</i>	
CAPÍTULO 2	
<i>Contigo aprendí: Apuntes metodológicos sobre la adversidad</i>	
y el presente desde un profano pensar*	37
<i>José Franier</i>	
CAPÍTULO 3	
Movimientos armados indígenas en México y el Kurdistán.	
Análisis comparativo entre el EZLN y el PKK	53
<i>Juan Carlos Castillo Qañones</i>	
CAPÍTULO 4	
Violencias de la modernidad en el sistema-mundo	65
<i>Luis Rodolfo Tovilla Aquino</i>	



CAPÍTULO 5		
<b>Pandemia. Las marcas en los cuerpos, las subjetividades y la vida social</b>		73
	<i>Germán Alejandro García Lara</i>	
CAPÍTULO 6		
<b>Violencia institucional y su desarrollo en las sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos</b>		81
	<i>Roberto Leonardo Cruz Núñez</i>	
	<i>José Adriano Anaya</i>	
	<i>Ana Rosa Núñez Serrano</i>	
CAPÍTULO 7		
<b>Violencias disciplinares a la población LGBTQ+*</b>		91
	<i>Mauricio Albores Argüello</i>	
	<i>Soledad Hernández Solís</i>	
CAPÍTULO 8		
<b>La violencia y su malestar como síntoma psíquico: una mirada clínica</b>		101
	<i>Freddy Ocaña Hernández</i>	
CAPÍTULO 9		
<b>Recursos psicológicos que se movilizan en un entorno de delincuencia organizada y autodefensas en Michoacán</b>		111
	<i>Aiondra Infante Zavala</i>	
	<i>Nydia Obregón Velasco</i>	
CAPÍTULO 10		
<b>Haciendo comunidad, una alternativa ante la violencia estructural</b>		121
	<i>Óscar Cruz Pérez</i>	
	<i>Hildebertha Esteban Silvestre</i>	
CAPÍTULO 11		
<b>Desensibilización a la violencia y violencia estructural. Un estudio comparativo entre España, Argentina y México</b>		131
	<i>Jaime Sebastián F. Galán Jiménez</i>	

CAPÍTULO 12

Salud mental en estudiantes universitarios víctimas de violencia en Ciudad Juárez	141
<i>Oscar Armando Esparza del Villar</i>	
<i>Gloria Margarita Gurrola Peña</i>	
<i>Sarah Margarita Chávez Valdez</i>	

PARTE II  
VIOLENCIAS DE GÉNERO

CAPÍTULO 13

El patriarcado materializado en los mandatos de género: el ser y verse como mujer	153
<i>Yolitzzy Hernández Ruíz</i>	
<i>Soledad Hernández Solís</i>	

CAPÍTULO 14

Hacerse y ser hombre en entornos de violencia doméstica femenina	161
<i>Irma Hernández Solís</i>	
<i>Hugo Saúl Rojas Pérez</i>	

CAPÍTULO 15

¿Quién cuida a las educadoras? Educación y violencia. Aproximaciones desde la economía feminista	169
<i>Claudia Madrid Serrano</i>	
<i>Nidia Elda Molina Cruz</i>	

CAPÍTULO 16

Sostenibilidad de la vida en mujeres en el contexto transfronterizo Chiapas-Guatemala, desde una perspectiva feminista	169
<i>Anahi Vázquez Pérez</i>	
<i>Emma Hilda Ortega Rodríguez</i>	
<i>Hugo Saúl Rojas Pérez</i>	

CAPÍTULO 17	
<b>Violencia en las relaciones de pareja en tiempo de pandemia</b>	187
<i>Dora Yólanda Ramos Estrada</i>	
<i>Juan Oswaldo Martínez Sulvarán</i>	
<i>Luz Angélica Gemignani Alaffita</i>	
<i>Mirsha Alicia Sotelo Castillo</i>	
CAPÍTULO 18	
<b>Vulnerabilidad y derechos humanos de las mujeres trans</b>	195
<i>José Rogelio Naranjo García</i>	
<i>Maria Esther Baeza Flores</i>	
CAPÍTULO 19	
<b><i>Wóllyng</i>, una batalla silenciosa: visibilización y desnaturalización de su práctica</b>	205
<i>Viviana Castellanos Suárez</i>	
<i>Lily Lara Romero</i>	
CAPÍTULO 20	
<b>Masculinidad contrahegemónica en construcción. Una autoetnografía para futuros posibles en instituciones educativas</b>	213
<i>Jorge Luis Cruz Hernández</i>	
CAPÍTULO 21	
<b>Afectaciones psicológicas debido a la violencia sutil de género en estudiantes de universidad</b>	221
<i>Alba Cerino Soberanes</i>	
<i>Catherine Sylvie Bracqchien Noygues</i>	
<i>Cynthia del Carmen Gómez Gallardo</i>	
<i>Ana Luisa Quezadas Barahona</i>	
CAPÍTULO 22	
<b>Relación entre capacidades emocionales y violencia en noviazgo de hombres y mujeres estudiantes de preparatoria</b>	231
<i>Elizabeth Álvarez Ramírez</i>	
<i>Claudia López Becerra</i>	



CAPÍTULO 23

Violencia en el noviazgo:

Los estilos de enfrentamiento en hombres  
y mujeres de educación medio superior 241

*Claudia López Becerra*

*Elizabeth Álvarez Ramírez*

CAPÍTULO 24

Homofobia: actitud de estudiantes y docentes universitarios 251

*Juan Oswaldo Martínez Sulvarán*

*Blanca Irene Gracia Riestra*

*Hugo Tirado Medina*

PARTE III

VIOLENCIAS EN LA ESCUELA,  
EL TRABAJO Y LAS FAMILIAS

CAPÍTULO 25

Escenarios imaginarios del *bullying*.

Más allá de la violencia escolar 261

*Mario Orozco Guzmán*

*Jeannet Quiróz Bautista*

*Hada Soria Escalante*

CAPÍTULO 26

Problemática de inclusión escolar en niños  
con Asperger: violación a su derecho 271

*Claudia Edith Gamas Castellanos*

*Yazmín Isolda Álvarez García*

CAPÍTULO 27

Articulación de estrategias para la prevención de la violencia  
de género en las instituciones educativas 279

*Yessica Martínez-Soto*

*César Jiménez-Yáñez*

CAPÍTULO 28

- Perspectiva de género desde los discursos  
de estudiantes de la Universidad Veracruzana** 291  
*Griselda García García*  
*Abril Castañeda Luna*  
*Lucila María Pérez Muñoz*  
*Francisco Bermúdez Jiménez*

CAPÍTULO 29

- Experiencias de violencia laboral ejercida  
por usuarios de un centro de salud  
de atención primaria** 301  
*Amy Vianey Guzmán Zepeda*  
*Catherine Sylvie Bracqbien Noygues*  
*Cynthia del Carmen Gómez Gallardo*  
*Alba Cerino Soberanes*

CAPÍTULO 30

- Violencia laboral y su asociación con sintomatología depresiva  
y conducta suicida en médicos internos** 311  
*Moisés Omar Ayala Burboa*  
*Raquel García Flores*  
*Christian Oswaldo Acosta Quíroz*

CAPÍTULO 31

- Intervención con perspectiva de familia.  
Convivencia equitativa, libre de estereotipos y violencia** 321  
*Sarah Margarita Chávez Valdez*  
*Óscar Armando Esparza del Villar*

CAPÍTULO 32

- Reflexiones sobre violencia intrafamiliar  
hacia madres y padres adultos mayores** 331  
*Martín Cabrera Méndez*  
*Ariadna Santiago Navarrete*  
*Fernando Alejandro Jiménez Gutiérrez*

CAPÍTULO 33

- Panorama de la violencia en el adulto mayor  
en Tabasco, México. Reflexiones  
y sugerencias para la prevención 341  
*Berlín del Carmen Vichel Cruz*  
*Antonio Becerra Hernández*  
*Diego Eduardo Menéndez Fierros*

PARTE IV

VIOLENCIAS EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

CAPÍTULO 34

- Desigualdades y violencias en jóvenes.  
Desafíos para el reconocimiento  
en las instituciones educativas 353  
*Horacio Laís Paulín*

CAPÍTULO 35

- La niñez migrante y los malos tratos 363  
*José Raciél Montejó Moreno*  
*Patricia Carrera Fernández*

CAPÍTULO 36

- La desatención: violencia desubjetivante en la infancia 371  
*Patricia Prieto Silva*  
*Iraís Castillo Rangel*  
*Laura Hernández Martínez*

CAPÍTULO 37

- Narrativas sobre las violencias en adolescentes. Concepciones,  
subjetivación y mandatos de género 379  
*Germán Alejandro García Lara*  
*Bruno Mendoza de la Rosa*  
*Kevin de Jesús de la Cruz Vázquez*  
*José Alejandro Gutiérrez Gómez*



CAPÍTULO 38	
<b>Ambiente familiar e ideación suicida en adolescentes</b>	<b>389</b>
<i>José Luis Hernández Gordillo</i>	
<i>Paloma Pérez López</i>	
<i>Eva Laura Toledo Alfonzo</i>	
CAPÍTULO 39	
<b>Manifestaciones de violencia en una adolescente con embarazo temprano. Un estudio de caso</b>	<b>397</b>
<i>Maria Antonia Hernández Hernández</i>	
<i>Aline Aleida del Carmen Campos Gómez</i>	
<i>Claudia Lucía Guillen Caballero</i>	
<i>José Luis Ventura Martínez</i>	
CAPÍTULO 40	
<b>Conceptos de crianza y educación en progenitores agresores: ¿negación, amor o cultura?</b>	<b>405</b>
<i>Gloria López-Santiago</i>	
CAPÍTULO 41	
<b>Revisión teórica de la violencia en el noviazgo: formulación de caso basada en problemas</b>	<b>417</b>
<i>Luis Vicente Rueda León</i>	
<i>Andrómeda Ivette Valencia Ortiz</i>	
<i>Mauricio Consuelos Barrios</i>	
<i>Rubén García Cruz</i>	
CAPÍTULO 42	
<b>Relaciones entre pares de secundaria y acoso escolar y cibernético</b>	<b>427</b>
<i>Sonia Beatriz Echeverría Castro</i>	
<i>Jorge Luis Reyes Valenzuela</i>	
<i>Dora Yólana Ramos Estrada</i>	
CAPÍTULO 43	
<b>Actitudes sexistas, familia y experiencias de violencia en el noviazgo en relaciones de pareja jóvenes</b>	<b>437</b>
<i>Oralía Anahyd Pérez Osuna</i>	
<i>Rocío Haydee Arreguín Moreno</i>	
<i>Teresa Iveth Sotelo Quiñonez</i>	

CAPÍTULO 44

Prácticas parentales relacionadas con conductas  
antisociales en adolescentes de Hidalgo, México 447

*Alicia Nephtali Granillo Fernández*

*Claudia Margarita González Fragoso*

*Rubén García Cruz*

*Andrómeda Ivette Valencia Ortiz*

Acerca de los autores 457





# Índice

Presentación	15
Reconocimiento	23

## PARTE I VIOLENCIAS ESTRUCTURALES

### CAPÍTULO 1

Duelo, legado, memoria. Una perspectiva psicoanalítica de las políticas sobre el dolor <i>Fabiana Rousseaux</i>	27
---	----

### CAPÍTULO 2

<i>Contigo aprendí</i> : Apuntes metodológicos sobre la adversidad y el presente desde un profano pensar* <i>José Tranier</i>	37
---	----

### CAPÍTULO 3

Movimientos armados indígenas en México y el Kurdistán. Análisis comparativo entre el EZLN y el PKK <i>Juan Carlos Castillo Quiñones</i>	53
--	----

### CAPÍTULO 4

Violencias de la modernidad en el sistema-mundo <i>Luis Rodolfo Tovilla Aquino</i>	65
---	----

CAPÍTULO 5	
Pandemia. Las marcas en los cuerpos, las subjetividades y la vida social	73
<i>Germán Alejandro García Lara</i>	
CAPÍTULO 6	
Violencia institucional y su desarrollo en las sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos	81
<i>Roberto Leonardo Cruz Núñez</i> <i>José Adriano Anaya</i> <i>Ana Rosa Núñez Serrano</i>	
CAPÍTULO 7	
Violencias disciplinares a la población LGBTIQ+*	91
<i>Mauricio Albores Argüello</i> <i>Soledad Hernández Solís</i>	
CAPÍTULO 8	
La violencia y su malestar como síntoma psíquico: una mirada clínica	101
<i>Freddy Ocaña Hernández</i>	
CAPÍTULO 9	
Recursos psicológicos que se movilizan en un entorno de delincuencia organizada y autodefensas en Michoacán	111
<i>Alondra Infante Zavala</i> <i>Nydia Obregón Velasco</i>	
CAPÍTULO 10	
Haciendo comunidad, una alternativa ante la violencia estructural	121
<i>Óscar Cruz Pérez</i> <i>Hildebertha Esteban Silvestre</i>	
CAPÍTULO 11	
Desensibilización a la violencia y violencia estructural. Un estudio comparativo entre España, Argentina y México	131
<i>Jaime Sebastián F. Galán Jiménez</i>	

CAPÍTULO 12

- Salud mental en estudiantes universitarios  
víctimas de violencia en Ciudad Juárez 141  
*Oscar Armando Esparza del Villar*  
*Gloria Margarita Gurrola Peña*  
*Sarah Margarita Chávez Valdez*

PARTE II  
VIOLENCIAS DE GÉNERO

CAPÍTULO 13

- El patriarcado materializado en los mandatos de género:  
el ser y verse como mujer 153  
*Yolitzzy Hernández Ruiz*  
*Soledad Hernández Solís*

CAPÍTULO 14

- Hacerse y ser hombre en entornos  
de violencia doméstica femenina 161  
*Irma Hernández Solís*  
*Hugo Saúl Rojas Pérez*

CAPÍTULO 15

- ¿Quién cuida a las educadoras? Educación y violencia.  
Aproximaciones desde la economía feminista 169  
*Claudia Madrid Serrano*  
*Nidia Elda Molina Cruz*

CAPÍTULO 16

- Sostenibilidad de la vida en mujeres en el contexto  
transfronterizo Chiapas-Guatemala,  
desde una perspectiva feminista 169  
*Anahí Vázquez Pérez*  
*Emma Hilda Ortega Rodríguez*  
*Hugo Saúl Rojas Pérez*



CAPÍTULO 17		
<b>Violencia en las relaciones de pareja en tiempo de pandemia</b>		<b>187</b>
<i>Dora Yólanda Ramos Estrada</i>		
<i>Juan Oswaldo Martínez Sulvarán</i>		
<i>Luz Angélica Gemignani Alaffita</i>		
<i>Mirsha Alicia Sotelo Castillo</i>		
CAPÍTULO 18		
<b>Vulnerabilidad y derechos humanos de las mujeres trans</b>		<b>195</b>
<i>José Rogelio Naranjo García</i>		
<i>María Esther Baeza Flores</i>		
CAPÍTULO 19		
<b><i>Wollyng</i>, una batalla silenciosa: visibilización y desnaturalización de su práctica</b>		<b>205</b>
<i>Viviana Castellanos Suárez</i>		
<i>Lily Lara Romero</i>		
CAPÍTULO 20		
<b>Masculinidad contrahegemónica en construcción. Una autoetnografía para futuros posibles en instituciones educativas</b>		<b>213</b>
<i>Jorge Luis Cruz Hernández</i>		
CAPÍTULO 21		
<b>Afectaciones psicológicas debido a la violencia sutil de género en estudiantes de universidad</b>		<b>221</b>
<i>Alba Cerino Soberanes</i>		
<i>Catherine Sylvie Bracqbien Noygues</i>		
<i>Cynthia del Carmen Gómez Gallardo</i>		
<i>Ana Luisa Quezadas Barahona</i>		
CAPÍTULO 22		
<b>Relación entre capacidades emocionales y violencia en noviazgo de hombres y mujeres estudiantes de preparatoria</b>		<b>231</b>
<i>Elizabeth Álvarez Ramírez</i>		
<i>Claudia López Becerra</i>		

CAPÍTULO 23

Violencia en el noviazgo:

Los estilos de enfrentamiento en hombres  
y mujeres de educación medio superior 241

*Claudia López Becerra*

*Elizabeth Álvarez Ramírez*

CAPÍTULO 24

Homofobia: actitud de estudiantes y docentes universitarios 251

*Juan Oswaldo Martínez Sulvarán*

*Blanca Irene Gracia Riestra*

*Hugo Tirado Medina*

PARTE III

VIOLENCIAS EN LA ESCUELA,  
EL TRABAJO Y LAS FAMILIAS

CAPÍTULO 25

Escenarios imaginarios del *bullying*.

Más allá de la violencia escolar 261

*Mario Orozco Guzmán*

*Jeannet Quiroz Bautista*

*Hada Soria Escalante*

CAPÍTULO 26

Problemática de inclusión escolar en niños

con Asperger: violación a su derecho 271

*Claudia Edith Gamas Castellanos*

*Yazmín Isolda Álvarez García*

CAPÍTULO 27

Articulación de estrategias para la prevención de la violencia  
de género en las instituciones educativas 279

*Yéssica Martínez-Soto*

*César Jiménez-Yáñez*

CAPÍTULO 28

- Perspectiva de género desde los discursos  
de estudiantes de la Universidad Veracruzana** 291
- Griselda García García*  
*Abril Castañeda Luna*  
*Lucila María Pérez Muñoz*  
*Francisco Bermúdez Jiménez*

CAPÍTULO 29

- Experiencias de violencia laboral ejercida  
por usuarios de un centro de salud  
de atención primaria** 301
- Amy Vianey Guzmán Zepeda*  
*Catherine Sylvie Bracqbien Noygues*  
*Cynthia del Carmen Gómez Gallardo*  
*Alba Cerino Soberanes*

CAPÍTULO 30

- Violencia laboral y su asociación con sintomatología depresiva  
y conducta suicida en médicos internos** 311
- Moisés Omar Ayala Burboa*  
*Raquel García Flores*  
*Christian Oswaldo Acosta Quiroz*

CAPÍTULO 31

- Intervención con perspectiva de familia.  
Convivencia equitativa, libre de estereotipos y violencia** 321
- Sarah Margarita Chávez Valdez*  
*Óscar Armando Esparza del Villar*

CAPÍTULO 32

- Reflexiones sobre violencia intrafamiliar  
hacia madres y padres adultos mayores** 331
- Martín Cabrera Méndez*  
*Ariadna Santiago Navarrete*  
*Fernando Alejandro Jiménez Gutiérrez*



CAPÍTULO 33

- Panorama de la violencia en el adulto mayor  
en Tabasco, México. Reflexiones  
y sugerencias para la prevención 341  
*Berlín del Carmen Vichel Cruz*  
*Antonio Becerra Hernández*  
*Diego Eduardo Menéndez Fierros*

PARTE IV

VIOLENCIAS EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

CAPÍTULO 34

- Desigualdades y violencias en jóvenes.  
Desafíos para el reconocimiento  
en las instituciones educativas 353  
*Horacio Luis Paulín*

CAPÍTULO 35

- La niñez migrante y los malos tratos 363  
*José Raciél Montejó Moreno*  
*Patricia Carrera Fernández*

CAPÍTULO 36

- La desatención: violencia desubjetivante en la infancia 371  
*Patricia Prieto Silva*  
*Iraís Castillo Rangel*  
*Laura Hernández Martínez*

CAPÍTULO 37

- Narrativas sobre las violencias en adolescentes. Concepciones,  
subjetivación y mandatos de género 379  
*Germán Alejandro García Lara*  
*Bruno Mendoza de la Rosa*  
*Kevin de Jesús de la Cruz Vázquez*  
*José Alejandro Gutiérrez Gómez*

CAPÍTULO 38	
<b>Ambiente familiar e ideación suicida en adolescentes</b>	<b>389</b>
<i>José Luis Hernández Gordillo</i>	
<i>Paloma Pérez López</i>	
<i>Eva Laura Toledo Alfónzo</i>	
CAPÍTULO 39	
<b>Manifestaciones de violencia en una adolescente con embarazo temprano. Un estudio de caso</b>	<b>397</b>
<i>María Antonia Hernández Hernández</i>	
<i>Aline Aleida del Carmen Campos Gómez</i>	
<i>Claudia Lucía Guillen Caballero</i>	
<i>José Luis Ventura Martínez</i>	
CAPÍTULO 40	
<b>Conceptos de crianza y educación en progenitores agresores: ¿negación, amor o cultura?</b>	<b>405</b>
<i>Gloria López-Santiago</i>	
CAPÍTULO 41	
<b>Revisión teórica de la violencia en el noviazgo: formulación de caso basada en problemas</b>	<b>417</b>
<i>Luis Vicente Rueda León</i>	
<i>Andrómeda Ivette Valencia Ortiz</i>	
<i>Mauricio Consuelos Barrios</i>	
<i>Rubén García Cruz</i>	
CAPÍTULO 42	
<b>Relaciones entre pares de secundaria y acoso escolar y cibernético</b>	<b>427</b>
<i>Sonia Beatriz Echeverría Castro</i>	
<i>Jorge Luis Reyes Valenzuela</i>	
<i>Dora Yólana Ramos Estrada</i>	
CAPÍTULO 43	
<b>Actitudes sexistas, familia y experiencias de violencia en el noviazgo en relaciones de pareja jóvenes</b>	<b>437</b>
<i>Oralia Anahyd Pérez Osuna</i>	
<i>Rocío Haydee Arreguín Moreno</i>	
<i>Teresa Iveth Sotelo Quiñonez</i>	

CAPÍTULO 44

Prácticas parentales relacionadas con conductas  
antisociales en adolescentes de Hidalgo, México 447

*Alicia Nephtali Granillo Fernández*

*Claudia Margarita González Fragoso*

*Rubén García Cruz*

*Andrómeda Ivette Valencia Ortiz*

Acerca de los autores 457



## Presentación

**E**l presente libro es producto de las reflexiones y pesquisas de académicos e investigadores, quienes despliegan a través de la Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia escritos de carácter ensayístico o empírico que develan fenómenos acerca de las violencias por parte del Estado y las instituciones, las cuales se expresan en grupos focalizados, como es el caso de infantes, adolescentes e igualmente mujeres, este último grupo analizado a partir de la perspectiva de género. En dichos trabajos, se profundiza en la comprensión de los sujetos que vivencian y habitan una sociedad ensanchada en violencia.

Este texto constituye un espacio por el cual se comparten y se difunden escritos a fin de ampliar la comprensión sobre las violencias para su análisis y reinterpretación por parte de estudiantes, profesionales y personas interesadas sobre esta temática.

Para su integración, se crearon cinco grupos de trabajo a partir de las siguientes líneas temáticas: I. Violencia estructural; II. Violencias de género; III. Violencias en las instituciones; IV. Violencias en niños y adolescentes; y V. Violencias en las familias. De cada tópico y trabajos recibidos, se derivaron las propuestas para los capítulos. Estos organizaron la designación de revisores, el seguimiento de los dictámenes, la aceptación de los trabajos y su integración final al libro, el cual se conforma por 44 capítulos con la autoría de 92 académicos, provenientes de 31 instituciones de educación superior y de la sociedad civil. Al final, se agruparon las ponencias recibidas y aceptadas en las líneas III y V, en una nueva denominación: Violencias en la escuela, el trabajo y las familias.



En la línea temática denominada *Violencia estructural* se incluyen 11 capítulos en donde se da cuenta de la violencia ejercida por parte de las grandes estructuras de la sociedad —los sistemas, las instituciones, sus organizaciones y formas de operación—, de manera preponderante, por el Estado, y sobre las que se gestan otras formas de violencia emergentes, las cuales traen consigo acciones de opresión por el sistema imperante que impactan en los diversos sectores poblacionales y en los sujetos. De estos, nueve son ensayos y tres trabajos empíricos.

El primero aborda desde una perspectiva psicoanalítica las desapariciones de personas en Argentina de fines de los años setenta y principios de los ochenta del siglo pasado, su ocultamiento y el duelo devenido por los cuerpos insepultos, legado y memoria que se reescribe ante la muerte en masa que emerge en la actualidad ante la pandemia por Covid-19, a partir del cual se discute si el tratamiento del duelo es o no una cuestión de Estado. En el segundo ensayo se recupera desde un dispositivo crítico-analítico el sentido político de un complejo universo de reconfiguraciones, tramas y prácticas pedagógico-comunitarias involucradas indolente, horizontal —y subalternamente— en un determinado devenir histórico, que insurge para analizar lo acontecido en la escuela como objeto de disputa y de cuestionamiento político para la confrontación de las complejas relaciones entre educación, Estado y sociedad, como apuntes metodológicos para entender la adversidad y el presente. En el tercer trabajo se analizan dos movimientos periféricos del sur global: el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en México y el Partido de los Trabajadores del Kurdistan (PKK) en Turquía, instancias de resistencia surgidas de la exclusión y en rechazo a las políticas de centralización política, cultural y económica de sus respectivos Estados. El cuarto texto invita a la reflexión sobre la matriz moderno/colonial que se ejerce en el sistema capitalista imperante a través del modelo económico, político, religioso, cultural, social y educativo; y de su cuestionamiento, para concebir nuevas formas de ser, pensarse y de operar en la realidad social. El quinto ensayo aborda una de las crisis derivadas de la violencia estructural devenida por el sistema capitalista neoliberal: la pandemia por Covid-19 y sus efectos disruptivos, cuyas huellas se descubren en los cuerpos, la vida social y las subjetividades. El sexto trabajo esboza cómo la Corte Interamericana de Derechos Humanos ha ido incorporando y desarrollando el concepto de violencia institucional en sus sentencias, y a través del análisis de un caso que se encuentra

privado de su libertad, ejemplifica la violencia institucional de la cual es objeto. Los dos siguientes trabajos se articulan en torno de la clínica, a partir de la cual —en el primero de estos— se debate sobre la violencia disciplinar y el poder hegemónico que alojan las prácticas clínicas de quienes han perpetuado un modelo heterosexista y de clase en la comprensión del sexo y el género, soslayando las orientaciones e identidades sexogenéricas; el escrito subsecuente analiza el discurso de sujetos marcados por la violencia de la palabra, el lenguaje del otro o de quien, en nombre del propio bien del sujeto, lo somete al orden de la cultura, que devela la violencia inherente, principalmente en la vida familiar, lo cual se repite como síntoma. El último de los ensayos de esta línea —y el primero de corte empírico— comparte experiencias sobre entornos comunitarios; en uno de estos, la localidad de Naranja de Chila del municipio de Aguililla, Michoacán, México —comunidad asediada por el narcotráfico y las autodefensas—, el análisis se centra en cómo los sujetos se resisten a la adversidad mediante diversos recursos psicológicos, elementos concretos o abstractos que ayudan a manejar y hacer frente a las diferentes situaciones de la vida; mientras que en el siguiente —trabajo empírico— se muestran los primeros esfuerzos colectivos por construir un espacio común que resista y cuestione la fuerza de dominación hegemónica ejercida por la globalización y el capitalismo en un contexto local comunitario de Chiapas, México, para pensar otras posibilidades de ser, estar, caminar y apoyarse como sujeto social y colectivo.

Los capítulos finales son estudios cuantitativos que dan cuenta de diversas formas de violencia de carácter estructural. El primero de ellos aborda la desensibilización a la violencia en sujetos radicados en diferentes ciudades y países, así como desiguales niveles de exposición a esta. Los hallazgos indican mayor desensibilización en México que en Argentina y España, más en Latinoamérica que en Europa, y mayor en hombres que en mujeres. En el último estudio se identifican algunos indicadores de salud mental en universitarios víctimas de violencia social en Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Los resultados destacan que, en general, el grupo de víctimas logra sobreponerse y se adapta a niveles de violencia extremos para seguir adelante con su vida.

## VIOLENCIAS DE GÉNERO

La parte dos del texto se denomina *Violencias de género*. En este apartado se presentan 12 trabajos que abordan las violencias entretrejidas en las relaciones,

en la multiplicidad de discursos y prácticas, en donde la condición de ser mujer u hombre da pauta a escenarios de violencia por dicha circunstancia. El apartado se integra por siete ensayos y cinco trabajos de tipo empírico.

El primero de los textos discute sobre el patriarcado, orden social en donde la división sexual del trabajo y los mandatos de género imponen subjetividades subordinadas en la mujer, objeto de diversos tipos de violencia que se invisibilizan y son naturalizadas, por lo cual las autoras plantean que es indispensable develar tales desigualdades e inequidades para la transformación social. Desde otra mirada, el siguiente ensayo descubre la situación de hombres maltratados, víctimas por parte de sus parejas, en la cual el estereotipo de género masculino establecido culturalmente como proveedor económico y jefe de hogar vuelca en otro tipo de escenarios para algunos hombres de la capital del estado de Chiapas, México. El tercero y el cuarto de los trabajos problematizan en torno de la participación económica de las mujeres; uno, focalizado en maestras de educación inicial y preescolar, señala la agudización de su precariedad ante la pandemia y expone algunos referentes de la economía feminista y del cuidado, forma de violencia en la realidad del capitalismo. El siguiente trabajo, también desde la economía feminista, analiza la dinámica mercantil que desarrollan mujeres vendedoras de hortalizas, quienes se desplazan de forma cotidiana entre Chiapas y Guatemala; así como los mandatos de género y desigualdad presentes en sus tareas como proveedoras, de cuidado doméstico, de niños y reproductivo. Le continúa un texto que profundiza en el tema de la violencia en la relación de pareja y su comprensión a partir del denominado círculo de violencia, proceso que posibilita su reflexión desde una perspectiva amplia para considerar los aspectos sociales, psicológicos y de salud como el de la pandemia actual. Las diversidades sexuales y las formas de violencia son los ejes temáticos de los siguientes capítulos; el sexto ensayo de este bloque, desde la perspectiva de los derechos humanos, analiza la afectación y vulnerabilidad de las mujeres trans, los riesgos y amenazas a los cuales continuamente se enfrentan y afectan su dignidad humana, como la discriminación, exclusión, pobreza, suicidio, prostitución entre otras, y que les orillan a vivir en un entorno donde se las rechaza y se las violenta. El séptimo de estos trabajos aborda el acoso u hostigamiento entre mujeres denominado *wollyng*, el cual se presenta ante la amenaza por competencia, rivalidad o éxito, para someter o desacreditar, entorno en donde la alteridad negativa y revisión de las propias proyecciones, prejuicios y estereotipos son necesarias para su visibilización y deconstrucción.

Los cinco últimos capítulos de este apartado se corresponden con dos trabajos empíricos de corte cualitativo y tres cuantitativos. El primero de los trabajos cualitativos es de tipo autoetnográfico; en este se narran las experiencias del autor relacionadas con las nuevas masculinidades ante una masculinidad hegemónica, en un contexto cultural y social que devela las relaciones de poder en las instituciones. El siguiente se realiza con dos estudiantes universitarias que padecieron maltrato —inadvertido para ellas— de sutil a grave con sus parejas, por lo que normalizan dicha violencia de género, lo cual hace indispensables acciones para procurar su autorreconocimiento y empatía para trascender dichas vivencias. De los estudios cuantitativos, el primero analiza la relación existente entre las competencias emocionales y los distintos tipos de violencia en el noviazgo, con hallazgos que muestran relaciones significativas entre ambas variables, sobre todo en mujeres. El siguiente capítulo analiza la relación entre los tipos de violencia en el noviazgo y los estilos de enfrentamiento, obteniendo correlaciones significativas particularmente en mujeres; así, ellas utilizan más un enfrentamiento situado en los esfuerzos para resolver los problemas, mientras que los hombres disminuyen el uso del enfrentamiento ante la experiencia de violencia. El último capítulo de esta área es un trabajo cuantitativo que identifica la actitud homofóbica en un grupo de estudiantes y docentes universitarios, en el cual se obtienen diferencias significativas entre ambos tipos de participantes.

## VIOLENCIAS EN LA ESCUELA, EL TRABAJO Y LA FAMILIA

La parte tres, *Violencias en la escuela, el trabajo y la familia*, si bien forma parte de la denominada violencia estructural, denota aquellos escenarios de la familia, la escuela, centros de administración del Estado u otras instancias en las cuales, por acción u omisión, se violenta a grupos o individuos. Se integra por nueve trabajos: cinco ensayos y cuatro de carácter empírico.

Se inicia con un trabajo empírico sobre la violencia escolar, en donde a través de una lectura psicoanalítica se develan los discursos y escenarios imaginarios del *bullying* expresados en el dibujo infantil, producciones que desbordan los límites del ámbito escolar, de cruentas escenas de crimen y horror, no atendidas ni escuchadas por autoridades familiares y escolares. El segundo trabajo, en la modalidad de ensayo, profundiza en la problemática de inclusión escolar en escuelas regulares de nivel básico hacia niños con

Asperger, contexto en donde —a pesar de los avances jurídicos en materia de derechos humanos— se ejerce, a través del Estado, violación al derecho a la educación. En el siguiente ensayo se caracterizan los esfuerzos llevados a cabo en una universidad pública de México para generar cambios en su estructura y cultura organizacional, creando espacios y escenarios administrativos y formativos para atender las violencias de género. Le sigue un trabajo empírico de corte cualitativo en el cual se analiza la perspectiva de género en estudiantes universitarios a partir de la experiencia en un curso sobre el tema; se destaca el desconocimiento sobre la influencia que tiene el género con su percepción, cognición y comportamientos, también se subraya en sus discursos, aspiraciones con formas de relación más equitativas e igualitarias. Los capítulos siguientes son trabajos empíricos que abordan aspectos relacionados con la violencia laboral; en el primero se analizan las experiencias de violencia laboral ejercida por pacientes o familiares en un centro de salud de atención primaria del estado de Tabasco, México; la demora en la atención, la falta de recursos, la violencia en la comunidad y otras medidas de seguridad perpetúan y normalizan este fenómeno. En el subsecuente se evalúa la percepción de violencia laboral y su asociación con sintomatología depresiva y conducta suicida en médicos internos de pregrado. Los resultados indican una alta percepción de violencia laboral, un nivel de depresión moderado y bajos niveles de ideación suicida, con niveles de asociación bajos y moderados entre las variables. Los siguientes trabajos son de tipo ensayístico; el sexto es un protocolo guía para el desarrollo de propuestas de intervención con un enfoque familiar, en donde se expone la metodología a aplicar que incluye el diagnóstico previo al tratamiento; posteriormente, se plantea un cuasiexperimento con mediciones pre y post de un taller de apoyo psicoeducativo desde una nueva perspectiva psicosocial. Los dos siguientes trabajos abordan la temática de los adultos mayores; el primero reflexiona sobre la violencia intrafamiliar sufrida por los padres y madres adultos mayores en su contexto familiar, para lo cual se analizan las condiciones que les vulneran; asimismo, se diserta sobre propuestas que tienen como finalidad su atención e intervención. En el siguiente ensayo se reflexiona sobre la violencia familiar, en específico, aquella sufrida por los adultos mayores, población vulnerable que requiere del cuidado de otra persona, familiar o cuidador primario, lo cual, en diversas ocasiones, deriva en maltrato, rechazo y discriminación.

La parte cuatro, *Violencias en niños y adolescentes*, presenta trabajos que abordan diversos tópicos acerca de este sector de la población. Esta línea incluye un total de 11 trabajos: dos de tipo ensayístico, uno más de análisis documental en bases de datos y ocho de tipo empírico. El primero es un ensayo en donde se debate, desde un enfoque psicosocial crítico, sobre las construcciones de otredad en la sociabilidad escolar, situando la emergencia de las violencias en los ámbitos educativos en el contexto de las desigualdades sociales crecientes, las cuales atraviesan las condiciones juveniles en Latinoamérica. El segundo ensayo aborda el tema de los malos tratos y la tortura en los niños y niñas migrantes, fenómeno en el que existe toda una serie de connotaciones de carácter político social que influyen en el desarrollo de este verdadero horror social; se hace un breve recorrido de lo que son las migraciones y cómo se vincula directamente con el maltrato y la tortura.

Le siguen cinco trabajos empíricos de tipo cualitativo. El primero, a partir de dos casos clínicos, identifica los elementos psíquicos que impiden el desarrollo infantil, devenidos de la violencia por desatención —particular expresión de la parentalidad y crianza infantil en la sociedad contemporánea—, situación que se ha agudizado en el entorno actual de pandemia. En el siguiente texto se analizan las experiencias sobre la violencia en adolescentes chiapanecos, las cuales exponen una comprensión contextualizada pero limitada de esta, con narrativas que tienden hacia ciertas formas de acción y significación del mundo, lo cual —en el caso de la violencia— se sumerge en concepciones y vaivenes sobre los mandatos de género que les han constituido como sujetos. El tercer trabajo cualitativo se centra en las experiencias de intentos de suicidio en adolescentes ingresados a un centro de atención al consumo de drogas, de Ocozocoautla, Chiapas, México; en las historias se reitera sobre el abandono del padre; la falta de afecto y comunicación; indiferencia, consumo y violencia; ausencias de sentido, todo lo cual ha llevado a algunos a intentar quitarse la vida. El capítulo siguiente profundiza en el caso de una adolescente embarazada que sufre violencia psicológica y verbal, con tentativa de padecer violencia física por parte de su pareja mayor de edad; experiencia traumática, dolorosa y silenciosa que viven muchas jóvenes ante la falta de redes de apoyo familiar y social. En el último trabajo, mediante la técnica de redes semánticas, se analizan factores asociados a las dimensiones de crianza y violencia en 11 progenitores en proceso judicial; los



resultados destacan indicadores que confluyen en la relevancia otorgada a la educación, el amor y en la cual se difumina el ejercicio de la violencia.

El siguiente es un capítulo en que, a partir de la revisión de literatura en diversas bases de datos sobre los factores de riesgo y protección asociados con la violencia en el noviazgo, los autores elaboran la formulación de un caso clínico conceptual, basado en el modelo de solución de problemas, a partir del cual es posible identificar diversos aspectos clave para la prevención e intervención.

A continuación, se presentan tres trabajos de tipo cuantitativo; el primero de ellos, llevado a cabo en el estado de Sonora, México, analiza las variables implicadas en las relaciones entre los adolescentes y el acoso escolar y cibernético; los resultados muestran que el acoso fue bajo, pues un grupo casi no ha sufrido acoso ni lo ha realizado; un grupo pequeño sí reporta algunas experiencias; y un grupo muy reducido, que sería de riesgo, con altas frecuencias. Otro de los trabajos analiza la asociación del sexismo, así como la violencia vivida en la familia presente y pasada, con la violencia en el noviazgo de una muestra de jóvenes del sur del estado de Sonora, México, en donde se obtienen correlaciones bajas pero positivas del sexismo hostil, benévolo y las experiencias previas y ulteriores de violencia familiar. El tercero de estos trabajos explora la relación entre las prácticas parentales y la presencia de conductas antisociales en adolescentes del estado de Hidalgo, México; la comunicación, control conductual y autonomía materna y paterna son las mayormente percibidas; además, las adolescentes aprecian un mayor control tanto psicológico como conductual por parte de la madre.

La diversidad de trabajos ofrece un panorama nimio pero necesario para la reflexión y reinauguración de la dinámica que ha conjuntado la Red Latinoamericana de Estudios sobre las Violencias a través de la edición de los libros que publica. Así, se estrecha una de las vías de análisis de algunos de los problemas más sentidos sobre la temática, y ofrece en su coyuntura un atajo para abordar autores, temas y preocupaciones provenientes de distintos grupos de investigación y círculos académicos.

## Reconocimientos

**E**ste libro forma parte del trabajo de la Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia (redLEV). Un colectivo de investigadores y académicos realizó la lectura, revisión y dictaminación de los trabajos presentados en esta obra, lo cual permitió integrar un texto plural, diverso, en el que se recuperan aportes de distintas disciplinas, perspectivas teóricas y paradigmas metodológicos sobre las violencias.

La gestión administrativa y financiera fue facilitada por los integrantes del Cuerpo Académico (CA) de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (FCHYS) de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, la redLEV, así como de la maestra Liliana Noo Domínguez, asistente académico del CA.

La integración digital del documento, la revisión tipográfica y la corrección de información estuvieron a cargo de José Alejandro Gutiérrez Gómez, Kevin de Jesús de la Cruz Vázquez y Bruno Mendoza de la Rosa. A todos ellos, nuestro agradecimiento por el tiempo y la dedicación mostrados en esta tarea. De igual modo, agradecemos a los académicos e investigadores de las siguientes instituciones participantes:

- Centro de Investigación e Innovación para la Enseñanza y el Aprendizaje (CIEEA, Tabasco)
- Centro de Investigación y Atención Psicológica (CIAP, Chiapas)
- Colegio de la Frontera Sur (Colef)
- Comunidad en Acción contra la Violencia (CEACVI, A. C., Chiapas)
- Escuela Libre de Psicología, A. C., Chihuahua (ELPAC)
- Instituto de Estudios Superiores de Chiapas (IESCH)

- Instituto Tecnológico de Sonora (Itson)
- Poder Judicial del Estado de México
- Servicios Psicológicos Integrales de México, Hidalgo (Sepimex)
- Territorios Clínicos de la Memoria, A. C. (Argentina)
- Universidad Autónoma de Baja California (UABC)
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ)
- Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP)
- Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)
- Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ)
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)
- Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Unicach)
- Universidad de Monterrey (UDEM)
- Universidad de Sonora (Unison)
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT)
- Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH)
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
- Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (UNC)
- Universidad Nacional de la Plata, Argentina (UNLP)
- Universidad Nacional de Rosario, Argentina (UNR)
- Universidad Pedagógica Nacional, sede Ajusco (UPN)
- Universidad Pedagógica Nacional, sede 095 (UPN)
- Universidad Pedagógica Nacional, sede 151 (UPN)
- Universidad Veracruzana (UV)

PARTE I  
VIOLENCIAS ESTRUCTURALES



# Duelo, legado, memoria. Una perspectiva psicoanalítica de las políticas sobre el dolor

*Fabiana Rousseaux*

## INTRODUCCIÓN

El impacto producido sobre la sociedad en su conjunto con el mecanismo sistemático de *desaparición de personas* provocó en Argentina el poder absoluto de la vida y de la muerte, bajo la utilización del modo terrorífico que implica el ocultamiento de los cuerpos vivos y de los cuerpos muertos que se llevó a cabo durante los años de la última dictadura cívico-militar (1976-1983).

Ese ocultamiento halló su eficacia a condición de *dar a ver* el poder desaparecedor. Se trató de un específico modo genocida de *ocultar a la vista de todos*.<sup>1</sup>

Frente a este hecho insignificantizable, el acto solitario de invención de un acta de defunción *privada y muchas veces clandestina en su modo de elaboración simbólica*, causado por el entramado de ocultamiento, terror estatal e impunidad jurídica, dejó a los sujetos desamparados frente a la necesidad de iniciar un trabajo de duelo, privándolos del sostén que implica el consentimiento público y las condiciones de posibilidad para el rito funerario —modo particular y específico de lo humano y enlace a otros— a través del registro que proviene de la certificación real de la muerte.

<sup>1</sup>Algunos de estos conceptos fueron desarrollados por la autora en el texto “¿Existe una ética para la representación del terror? Escritura en los bordes de una ausencia sin restos”, en Sandra Lorenzano y Ralph Buchenhorst (eds.), *Políticas de la memoria. Tensiones en la palabra y la imagen*, México/Argentina, Universidad del Claustro de Sor Juana/Gorla, 2007.



En estos casos, la desaparición desafió todos los principios simbólicos, provocando en quienes fueron tocados por esta tragedia —desencadenada por el Estado— la apelación a diversas modalidades de sanción subjetiva, a efectos de propiciar una escritura de la muerte al modo de una *pizarra mágica*, e intentar asumir desde allí un punto de escansión ante la repetición de una espera eternizada y enloquecedora que deja del lado de los familiares el indecible acto de dar por muerto al/la desaparecido/a.

Si lo escrito hace de borde a lo real y tiene un efecto restitutivo como tal, lo es en la medida en que permite servirse de una significación, un sentido ante la enloquecedora incertidumbre clandestina en la que queda atrapado el sujeto que tramita un duelo sin muerte, que no deja *restos*.

El trabajo de escritura, entonces, es un desafío ante la transposición de fronteras que significan estos crímenes, dado que para que lo escrito tome valor de prueba, hace falta que se anude lo real (de los restos), con lo simbólico-imaginario (de los ritos funerarios).

Podemos reponer aquí lo que Primo Levi (2000) describe en *Los hundidos y los salvados, para dar cuenta del enloquecimiento que provoca la cancelación del lenguaje frente a las inenarrables experiencias que derribaron todos los límites; allí dice que los recuerdos quedaron grabados en forma de “...película desenfocada y frenética, llena de ruido y de furia, y carente de significado, un ajetreo de personajes sin nombre ni rostro sumergidos en un continuo y ensordecedor ruido de fondo del que no afloraba la palabra humana. Una película en blanco y negro, sonora pero no hablada”* (p. 81).

Una letra, pero fuera del lenguaje podríamos concluir. Y en este sentido, el arrasamiento de las condiciones que exige el duelo provoca el retorno de *lo que no cesa de no escribirse*, o que, inscribiéndose, se efectúa bajo el modo de lo espectral, como tuvo lugar en muchos de estos casos.

Respecto de la escritura de la muerte, Luis Gusmán (2005) refiere:

Que el *epitafio* exista es *inoslayable para la identidad. Saber quién es el muerto y dónde está su tumba es un derecho [y agrega]... la apelación a ese derecho en la Antigua Grecia se la conocía como “el derecho a la muerte escrita” y la expresión referida a la pena de los deudos se conocía como “el derecho a las lágrimas” y estas referencias nos sirven para afirmar que ambos derechos siempre estuvieron amparados y asegurados por una legislación funeraria rigurosa* (p. 339).

Sabemos que la muerte es un agujero que se produce en lo real, y el duelo —dirá Lacan— es un agujero en lo simbólico, y el comienzo de un trabajo de movilización significativa para intentar bordear algo de ese agujero. La de-

saparición, en cambio, es lo que se instala en el intervalo que va de la incertidumbre a la reescritura y la sanción subjetiva de una muerte, es decir que se abre a la espera de una resolución, donde el sujeto del lenguaje debe decidir si convierte ese hecho en verdad y realiza un acto de inscripción.

Ahora bien, ¿por qué hablar del impacto de la desaparición de personas en este momento tomado de modo radical por lo pandémico? Por un lado porque América Latina es un territorio donde las marcas de los cuerpos insepultos retornan sin cesar y ante la emergencia de cualquier significante inesperado cobra un nuevo valor; y por el otro porque podemos analizar a partir de esos retornos las resignificaciones que se dieron con la pandemia a los cuerpos tragados por el *acontecimiento Covid*, en la medida que se trató de una irrupción con dimensiones inesperadas, irrepresentables e inmanejables, que nos ha sumido a todos, al mundo entero, en una angustia generalizada sin precedentes en la medida que evidenció la falta de significantes a los cuales apelar.

En este sentido podemos decir que la pandemia, por diversas razones, está más del lado de la irrupción de lo que Lacan llama *lo real* que de la realidad, o, dicho de otro modo, del lado de lo imposible de simbolizar en las coordenadas actuales, como bien lo definió Jorge Alemán (2020) en su libro *Pandemonium*.

Uno de los primeros efectos de los que tuvimos noticias y que funcionaron como una advertencia en este escenario fue la imposibilidad de producir una ritualización de la muerte frente al fallecimiento de los seres queridos, teniendo que suspender de modo obligatorio y en el contexto de las *políticas del cuidado* el rito fúnebre.

Una renuncia compleja en términos de sus consecuencias, al no poder acompañar a los seres cercanos ante la evidencia de la muerte. Podríamos decir que nos enfrentamos a uno de los problemas pandémicos de mayor impacto simbólico, dado que se trata del rito civilizatorio más trascendente de la humanidad, aquel que nos diferencia como seres hablantes.

Así, en la pandemia —y sus múltiples derivas—, uno de los temas que ha cobrado enorme centralidad es, sin duda, el debate acerca del lugar de los Estados, debido a la fragilidad a la que ha quedado expuesta gran parte de la población mundial y gran parte de los gobiernos democráticos de tinte popular, en particular de los países latinoamericanos, aunque no tan solo de estos. En los últimos procesos electorales se evidenció lo difícil que se ha tornado sostener la gobernabilidad y el apoyo popular ante escenarios pandémicos. Vimos cómo en muchos países de la región y del mundo se provocó

una escalada preocupante de las ultraderechas conforme avanzaron los desanudamientos de todos los lazos sociales. Hemos visto también en América Latina en particular que fue el propio acontecimiento Covid-19 el que se convirtió en la excusa para aplicar medidas de excepción que profundizaron violaciones de los derechos humanos, haciendo desaparecer cuerpos bajo ese significante, que generalizó una cantidad de muertes por las cuales algunos Estados no tuvieron que dar cuenta; o donde los enterramientos colectivos en fosas comunes pasaron por alto la obligación de *trazabilidad* de los cuerpos, que la Comisión Interamericana de Derechos Humanos [(CIDH), 1 de mayo de 2020] debió indicar en un comunicado expedido al inicio de la pandemia para frenar esta catástrofe del lenguaje y marcar la exigencia del respeto al duelo.

Como ya remarcamos más arriba, tenemos una experiencia social muy cercana en cuanto a lo que significa la imposibilidad de ritualizar la muerte y desconocer el destino de los cuerpos; esa experiencia insondable de la muerte sin cuerpo ha dejado huellas muy serias en nuestros países. Pero también nos encontramos con el impacto de la posición diferencial de los Estados dispuestos a acompañar ese nuevo límite que se tocó frente a la muerte en masa (pandémica) y el duelo no ritualizado (sanitario). Esa frontera se puso en cruz con las marcas atemporales que retornaron singularmente en quienes fueron víctimas del terror de Estado, que en la década de los setenta en Argentina puso toda su estructura a disposición de *hacer desaparecer*.

Si bien el significante *desaparecidos* fue extraído de la lengua atroz que impuso ese terror, también fue recreado, reinventado por la comunidad, para connotar la imposibilidad de esa ausencia como tal. Ese agujero se tradujo en presencia simbólica por la cual pasan las diversas formas de construcción política, pero no desde cualquier construcción política, sino de aquella que se anuda a un deseo de memoria y a un particular modo de relación con la verdad, soportando lo que hay de indescifrable e interrogando no ya solo a ese Sujeto, sino a también a su comunidad.

Conocemos a través de las múltiples experiencias genocidas que atravesó la humanidad que lo no dicho retorna en un tiempo futuro-anterior, tornándose actual en las generaciones futuras, dado que, frente a estas experiencias del límite, las sociedades en su conjunto son sustraídas de una parte de su linaje simbólico e histórico.

Tal como plantea Pierre Legendre (1996), lo genealógico pone en relación y anuda tres índices de lo humano: lo biológico, lo social y lo inconsciente. Se transmite un significado. Toda transmisión supone un acto que es incal-

culable en cuanto a su valor y pone en juego la alienación-separación a esos objetos transmitidos, muchas veces produciendo un agujero en la letra de la transmisión.

El tiempo lógico que implica lo traumático, aquello que retorna y está ligado a la repetición, al tiempo inconsciente de la retroacción, nos permite preguntarnos ¿cuáles son los efectos que se derivan del particular modo de construcción de los lazos sociales a partir de las marcas instituidas por el terror?

Como psicoanalistas solemos escuchar la irrupción de un recuerdo de lo no sabido. Ese registro particular que se presenta en el sujeto precisamente como desconocimiento puede dar cuenta de un punto de cruce con aquello que podríamos llamar con Lacan lo *éxtimo*, es decir aquello que no alivia al Sujeto de la responsabilidad de lo que toma la forma de un saber no sabido, ya que no es sin el efecto de transmisión —en tanto enigma— que podemos asumir un legado. Y así como el legado siempre exige una responsabilidad subjetiva para su asunción ¿en términos de *lo común* de los lazos, cabría dirigir también una interpelación ética de este orden?

Esta pregunta nos da pie para pensar si existe o si podemos leer alguna diferencia entre aquellos Estados que al implementar medidas sanitarias dentro de las *políticas del cuidado* establecieron un lazo posible en lo social que los distancie de aquellos otros que se han ubicado frente a esta situación pandémica del lado de las *políticas de excepción*, refiriéndonos aquí a los gobiernos que no repararon en ningún *detalle del discurso* y solo instituyeron medidas de control sin hacer ningún lugar al dolor desencadenado.

Durante el periodo de mayores restricciones sanitarias, el Estado provincial —de Buenos Aires— en Argentina, a través de la Subsecretaría de Salud Mental, Adicciones y Violencias de Género, convocó a un grupo de profesionales referenciados en el campo de intervención referido a las *políticas públicas sobre la muerte y el duelo*, con representantes del Equipo Argentino de Antropología Forense, investigadores universitarios, académicos, psicoanalistas y funcionarios de la propia Subsecretaría, donde elaboramos una serie de recomendaciones destinadas a los servicios públicos de salud y de salud mental en particular, que transitaban en ese momento por la compleja experiencia de acompañar, asistir y contener las prolongadas internaciones bajo aislamiento y los numerosos fallecimientos de pacientes por Covid-19. Frente a la imposibilidad sanitaria de ritualización de la muerte de ese momento, los equipos de salud se encontraron con situaciones muy dolorosas y en muchos casos incontenibles. A su vez, desde Territorios Clínicos de la

Memoria, A. C., habíamos comenzado a escuchar a través de sobrevivientes de Centros Clandestinos de Detención cómo las marcas de *lo insepulto* se hacían presentes de modo inesperado, ligando en una misma serie significativa las desapariciones y los fallecimientos sin rito; algo que derivó en ese momento en la constitución de un dispositivo de escucha donde un grupo de psicoanalistas pertenecientes a TecMe<sup>2</sup> intentamos dar lugar a aquello que pudiera establecer una suerte de frontera subjetiva entre una escena y la otra.

En Argentina, el campo de los derechos humanos constituyó un discurso singular que dio lugar a lo que solemos llamar un *nuevo sujeto político*, entendiendo como tal al que, reinventándose cada vez, puede constituir un límite posible a la devastación y donde se establece una nueva relación con la verdad que se introduce a un proceso de transformación.<sup>3</sup>

Podemos ubicar una serie simbólica que se articuló a partir del acto del 24 de marzo del 2004, en la Escuela de Mecánica de la Armada<sup>4</sup> (ex centro clandestino de detención por el que pasaron más de cinco mil detenidos-desaparecidos), cuando el ex presidente Néstor Kirchner encarnó una política de Estado de dignificación a los/as sobrevivientes y acompañamiento al dolor de los familiares al decir: “Vengo a pedir perdón en nombre el Estado”, al tiempo que ordenó bajar los cuadros de los militares responsables de delitos de lesa humanidad del Colegio Militar. Con ese acto se inauguró un nuevo terreno ético en la Argentina que puso en evidencia cómo las políticas que los Estados asumen sobre el dolor de las víctimas tienen efectos sobre las tramitaciones de los duelos. La certificación de la muerte que produjeron esas palabras presidenciales fueron determinantes sobre el universo de víctimas, al punto que en ese mismo momento los/as hijos/as de desaparecidos/as propiciaron una suerte de rito fúnebre inesperado, colocando flores y coronas mortuorias en la puerta del edificio donde había funcionado la Escuela de Mecánica de la Armada como uno de los mayores centros clandestinos del país, y por primera vez, luego de casi tres décadas, se producía un acto ritual colectivo de esas características.

<sup>2</sup>Territorios Clínicos de la memoria: <https://tecmered.com/>

<sup>3</sup>Al respecto, véase Jorge Alemán, *Ideología. Nosotras en la época. La época en nosotros*, NED, España, 2021.

<sup>4</sup>Escuela de formación de Suboficiales de la Armada Argentina que funcionó para tal fin desde 1924. Emplazada en el centro geográfico de la ciudad de Buenos Aires, donde funcionó simultáneamente el centro clandestino de detención (CCD) más imponente —en número de secuestrados/as y ediliciamente— de todo el periodo dictatorial. Fue recuperado como *Espacio para la memoria y para la promoción y defensa de los derechos humanos*, luego del acto llevado a cabo el 24 de marzo de 2004 por el entonces presidente Néstor Kirchner.

Tomando algunas de aquellas experiencias políticas de raigambre estatal que antecedieron al actual momento pandémico en nuestro país, podemos anudar algo de las trazas que dejaron esas experiencias, para ponerse en cruz con la reproducción ilimitada de la desidia a la que suele estar asociado el lugar del Estado. Apuntar a ello es entrar en escenarios inesperados para el propio Estado, como es el de introducir al *Sujeto* del lenguaje en sus dispositivos burocráticos.

Por más complejo que ello parezca, una apuesta de ese calibre existió en Argentina y anudó una ética político-deseante proveniente del campo de los derechos humanos. Podemos considerar que ello fue posible a partir de la construcción de un nuevo discurso dentro del propio Estado, cuando se recogieron las históricas demandas de los organismos de derechos humanos, a pesar de que ya habían transcurrido tres décadas de los acontecimientos extremadamente traumáticos del terror. Y quizás podamos reconocer allí una escritura excepcional como es la que se produce en un encuentro contingente y siempre inestable entre discursos de diverso orden.

Volviendo al escenario pandémico y sus retornos inesperados, asumimos que el conjunto de renunciadas a las que quedó sometida la población mundial ante las medidas sanitarias fueron y son muy importantes.

Detenerse a pensar en ciertos “detalles del lenguaje” en medio de la urgencia de la muerte en masa quizás marque la diferencia entre dignificar la muerte o arrasarse con todo lo simbólico, bajo el significante de lo sanitario.

EN ESTE SENTIDO, PODEMOS DECIR QUE EL TRATAMIENTO  
DEL DUELO ES UNA CUESTIÓN DE ESTADO

¿Habrán entonces, algún resquicio que instale una marca diferencial entre Estados que bajo pandemia oficiaron de reproductores de violaciones de derechos como el caso de Brasil —entre otros—, o Estados que en su intento fallido como lo es toda función simbólica asumen el lugar de responsabilidad en sus políticas frente a la magnitud traumática a la que nos enfrentó lo pandémico?

Una necesaria burocracia de la muerte escrita, y la institucionalidad que otorga el principio de *trazabilidad* de los cuerpos, no es poca cosa en un continente plagado de restos sin nombre y sumergido en una proximidad simbólica con el escenario dantesco de las imágenes de excavaciones masivas para enterrar a los muertos —que en algunas personas tocadas por las ex-

perencias concentracionarias se convirtieron en el significante representante de las *fosas clandestinas*—, donde frente a la máquina de tragar historias e indignificar a la muerte y a los muertos, se convirtieron en los nuevos escenarios del desamparo.

El acompañamiento del Estado en nuestro país enmarcó el acto de inscripción de la muerte y el inicio del proceso de duelo en una lógica simbólica de lo común, con otros y otras, pero sostenido desde una política pública, provocando quizás con ello otro desenlace, diverso respecto del arrasamiento absoluto que se vivió y vive en pandemia.

A partir de nuestra extensa experiencia político-deseante con el movimiento de derechos humanos, no podemos pasar por alto la pregunta por las condiciones de posibilidad que pueden operar respecto de estos temas, porque ello marca una diferencia determinante entre lo que se denominó a nivel mundial *Políticas del cuidado* y lo que podría derivar en *Políticas de excepción*, y la diferencia que podemos establecer cuando el Estado asume no solo políticas sanitarias, sino también políticas que hacen existir los desfiladeros del lenguaje.

Nos preguntamos si los legados históricos constituyen un freno ante lo que nos toca asumir socialmente. El negacionismo dejado como contramarca fundamental por una gran mayoría de gobiernos de corte neoliberal y anti-populares nos recuerda que contamos aún con la memoria deseante erigida en la centralidad de la escena política, que puede irradiar a muchas de las esferas de nuestra vida social.

Quizás eso alcance para que la dimensión profanatoria contra las memorias encuentre su límite en el lazo social.

El capitalismo ha tocado su límite estructural y los Estados responsables que asumen los legados éticos definitivamente no son lo mismo que los Estados que pretenden asumir discursos sin pérdida. Lacan (1987) en el Seminario 11 nos advierte que en una elección forzada, indefectiblemente está en juego una pérdida; al menos en las experiencias políticas que hemos recorrido sabemos que la emancipación no es sin ella. Pero frente a este dilema cabe preguntarnos, ¿qué incidencias puede tener hacer lugar al sujeto político extraído del campo de los derechos humanos y a la inscripción simbólica de un *Estado* que habiendo intentado reparar algo del dolor de las víctimas hace serie hoy con un *Estado cuidador*, sostenido no solo en un discurso sanitario, sino en un discurso sanitario heredero de un discurso ético? Si dejamos que tambaleen los artificios simbólicos, ¿cómo apelar a una nueva significación que estructure la vida social luego de la pandemia?

## REFERENCIAS

- Alemán, J. (2020). *Pandemonium. Notas sobre el desastre*. Ned.
- CIDH (2020). *Respeto al duelo de las familias de las personas fallecidas en la Pandemia del Covid-19*. 1 de mayo. Organización de Estados Americanos. Comunicado de prensa. <https://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2020/097.asp>
- Freud, S. (1979). “Notas sobre la pizarra mágica”. En *El yo y el ello, y otras obras (1923-1925)*, vol. XIX. Amorrortu.
- Gusmán, L. (2005). *Epitafios: el derecho a la muerte escrita*. Norma.
- Lacan, J. (1987). *Seminario 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Paidós.
- Legendre, P. (1996). *Lecciones IV. El inestimable objeto de la transmisión. Estudio sobre el principio genealógico en Occidente. Siglo XXI*.
- Levi, P. (2000). *Los hundidos y los salvados*. Biblos/Personalía de Muchnik Editores.





# *Contigo aprendí: Apuntes metodológicos sobre la adversidad y el presente desde un profano pensar\**

*José Tranier*

## INTRODUCCIÓN

**O**liver Messiaen (1908-1992) fue un compositor francés de los más relevantes del siglo XX y de la historia de la composición contemporánea. Perteneció a un conjunto de artistas quienes, a lo largo del siglo XX, “lucharon” por la “emancipación” de *la disonancia*. En los primeros años de la década de los cuarenta fue declarado prisionero de guerra bajo el régimen nazi y trasladado al campo de concentración Stalag VIII-A de la ciudad de Görlitz, Baja Silesia, Alemania.

Una de las primeras cosas que hizo ni bien llegó a aquel campo de exterminio fue preguntar si, entre las/os prisioneras/os, había alguien que tocara algún instrumento. De esa manera, y bajo esas condiciones de opresión, compuso su *Cuarteto para el fin de los tiempos*, para clarinete, violín, violonchelo y piano. Una “inédita” forma de “reunir”, y hacer “congregar” en aquella instrumentación, una doble práctica o efectos a través de un doble ejercicio: estético-político y *formativo*, de cámara. A partir de esa nueva *realidad* impuesta por el nazismo tuvo que (re)componer únicamente, entonces, con lo que “tenía a mano”. Era necesario volver a aprender a escuchar de otra manera.

\*Algunos de estos apuntes fueron desarrollados por el autor en los trabajos: “Contigo aprendí. Una historia acerca de cómo, en situaciones de adversidad y desolación, emergen nuevos sentidos y aprendizajes”, publicado en el *Periódico Digital. La Capital* (Argentina) en 2021; y “‘Entre la historia y la pared’: El ‘presente’ como encrucijada teórico-política y sus modos de inclusión en la investigación educativa”, publicado en la *Revista de Educación* en 2021.

Así fue como en esa obra basada en el edicto y misticismo proclamado por el Ángel del Apocalipsis (se ha terminado el tiempo) el compositor francés encuentra tanto en la tragedia como en la disrupción de lo cotidiano una nueva manera de diferenciar y reflexionar acerca no solo de las formas de rehabilitarlos, sino fundamentalmente las de generar éticamente condiciones para recrear en un presente agobiante, en escenarios posibles capaces de alojar lo humano en medio del horror propuesto por aquella adversidad.

Dicha obra se estrenó el 15 de enero de 1941, ante cinco mil prisioneros y vigilantes. Años después de su liberación, el compositor exclamó:

—Nunca he sido escuchado con tanta atención y comprensión (...). El frío era atroz, el Stalag estaba cubierto por la nieve. Los cuatro instrumentistas tocaban con instrumentos rotos: el violoncelo de Etienne Pasquier solo tenía tres cuerdas, las teclas del lado derecho de mi piano bajaban y no se levantaban más. Nuestras vestimentas eran inverosímiles: se me había disfrazado con un traje verde completamente desgarrado, y tenía puestos succos de madera (Messiaen, en Bourgoigne, 1997).

Más allá de periodizaciones y contextos políticos muy diferentes, aquello que buscamos evidenciar con esta alusión tiene que ver con la capacidad instituyente que pueden contener otras formas de articular —e interpelar— vidas, situaciones y tiempos. Esto es, cuando la desolación, la adversidad y lo disruptivo se hacen “carne” y (nueva) necesidad en concebir mecanismos de validación para que otros (re)conocimientos tengan lugar. Lo anterior, incluso más allá de las condiciones limitantes que obturan y entorpecen la anhelada pulsión organizativa para capturar o encauzar, incesantemente, lo más linealmente posible la vida como metáfora planificadora dentro de lo “normal”.

Sin embargo, la afectación de los cuerpos, desamparo y amplificación de desigualdades y subjetividades deslocalizadas por la pandemia parecieran reeditar la advertencia de aquel Ángel nuevamente: “El tiempo se ha terminado”. Pero la pregunta con raigambre pedagógica que podríamos animar a hacernos para mejor reinterpretar este nuevo contexto histórico sería: ¿Tiempo, para qué?, ¿para volver a hacer “lo mismo” y ser de la misma forma antes de la pandemia?, o ¿para tratar de identificar, incorporar y comprender de qué cosas “hablan” o “qué cosas nos dicen” aquellos colectivos, estos conjuntos de nuevas prácticas, las desigualdades antes mencionadas junto a los (re)conocimientos (políticos, pedagógicos, experienciales, comu-

nitarios, escolares, ambientales, sanitarios) producto de esta nueva adversidad emergente expresada también como *dolor social*?

Intentado recuperar algo de ese espíritu, el presente trabajo forma parte de una trilogía la cual bien podría definirse como proveniente de la identificación y análisis de ciertos efectos articulados con las prácticas docentes en el marco de la pandemia. Ellas refieren al estudio y análisis de la educación en contextos de emergencia y su vinculación directa con el mundo social, político y pedagógico de la formación docente. En este sentido, cada uno de los diferentes escritos abordan y (re)toman como objeto de análisis, profundizando desde diferentes perspectivas, el tema de las corporeidades docentes, los usos (y sanciones) del tiempo y sus modos de afectación de los vínculos entre maestras, maestros, estudiantes y comunidad(es) dados desde una dimensión fundamentalmente pedagógica y política.

Al ser parte de una (re)composición histórica con una matriz en común de investigación inherente a una problemática que afecta (y sigue afectando) al tiempo presente, decidimos, metafóricamente, (re)presentarla como una serie articulada de lecturas bajo un mismo guion. Y decidimos hacerlo bajo la forma —y recuperación— de la potencia que tiene la música, en su esfuerzo por traducir un instante histórico, perceptivo, a partir de aquellas condiciones de sensibilidad estética, epistemológica y política que tienen lugar en un determinado recorte de una realidad social a lo largo de ese recorte temporal. Es decir, como modo e intento de captura de aquel transcurrir y devenir histórico, pero desde un otro lugar, ya que su insistencia está alojada en recuperar aquellas realidades o acontecimientos desde otra forma de potestad para que puedan percibirse, nominarse e inscribirse en el tiempo.

Pero, fundamentalmente, porque la vigencia para su interpretación exige de alguien que oficie de intérprete como metáfora de mediación entre aquel acontecimiento y la(s) historia(s). Es decir, en donde aquello interpretado precisamente no remite nunca a algo del orden de lo ya consagrado ni mucho menos culminado, sino que necesariamente depende y conlleva a tener que contemplar o reactualizar siempre la dinámica de aquellos acontecimientos que se habilitan en el preciso momento en donde dicha obra se ejecuta y, temporalmente, tiene lugar.

En este sentido, tal como expresamos, todo acto de interpretación exige y demandará entonces una reinterpretación: estética, filosófica y, también, pedagógica. Junto con aquello, la de diversos puntos de vista sobre aquel conjunto de condiciones originales que le dieron (y otorgaron) sentido a su génesis. Se busca dejar abierta, así, la posibilidad para una posible partici-

pación en una última coda final. Y que tendrá que ser compuesta o estar a cargo del ejecutante en su papel de lector/a —y compositor/a— como condición necesaria para la búsqueda de retransformación de aquel presente en esa cadencia final. De allí que las agrupamos bajo la consideración (como expresamos, metafóricamente) de la forma sonata. *Sonata Pandémica. En tres movimientos*. Y, con una coda que, a la vez que es clausura de “algo”, busca ser apertura de nuevos caminos y no solamente expresar un final.

Por último, si bien la lectura de cada pieza argumentativa hecha textos es independiente, y su orden de lectura, indistinto, remite —tal como dijimos— a una estructura de análisis e investigación global; en este sentido, parte de algunos conceptos y categorías desarrolladas pueden aparecer tanto implícita o explícitamente mencionados recurrentemente a lo largo de cada uno de ellos. Sin embargo, cuando esto suceda, se señalará la función que ocupa dicha mención para ese desarrollo local; es decir, que se presentará y aludirá en términos generales, pero advirtiendo que será profundizada —reconstruida— cuando así le corresponda según el énfasis que tenga para peso del movimiento o la articulación en la siguiente argumentación.

De esta manera, recordamos que la intención principal tiene que ver, sobre todo, con la posibilidad de hacer circular entre dichos textos las principales categorías y motivos, (fundamentos) que tratan de componer esta idea-sonata central; pero diferenciando, entonces, cuando las mismas se alojen u oficien de huésped (revisitando o para fortalecer), una lectura que no le fuera absolutamente propia; y, de este modo, en el siguiente movimiento, devenir como anfitrión o actor epistémico principal de aquella pieza o escena argumentativa central.

Por eso se invita a las/los lectores, si fuera de su interés, poder transitar las otras lecturas también. Esto último, para que puedan, desde su propia (re)composición, aportar a la amplificación de aquella coda, dotándola de una dimensión colectiva, pluralista y social. Los movimientos y articulaciones que conforman esta sonata en clave política para los nuevos tiempos disruptivos de emergencia que corren son los siguientes:

- I. “Confinar y entregar el cuerpo: lecturas pedagógicas sobre la (sin)razón presencial”: (*Allegro vivace*)
- II. “La vida en la escuela: la emergencia y lo emergente como nuevo saber (y pasión) escolar”: (*Andante affettuoso*)
- III. “Entre la historia y la pared: el presente como encrucijada teórico-política y sus modos de inclusión en la Investigación Educativa”: (*Presto con brío*).

Coda abierta final: “Contigo aprendí: Apuntes sobre la adversidad y el presente como objeto de estudios desde un profano pensar”.

Habiendo realizado las observaciones pertinentes, continuaremos entonces con la exposición y desarrollo de este capítulo, pensado como cadencia y coda abierta final. Para ello, abordaremos ciertos aspectos referidos a las temporalidades, a la adversidad y los cuerpos, como objeto de conflictividad y punición pedagógicas.

#### LO ADVERSO EN LOS TIEMPOS, ESCUELAS, CUERPOS Y PRESENCIALIDADES

Aunque jamás estuvo en discusión el papel e importancia de la presencialidad como relación intrínseca de la clase, la imposición de la misma a “toda costa” no alcanzó para “tapar” las ausencias, lo allí por la pandemia revelado, ni el coraje de las/los niñas/os. Tampoco la explosión liberada de saberes de las/los jóvenes, o aquello que aún sigue permaneciendo en el orden (político) de lo ausente. Es decir, referido a la valoración social de la labor llevada a cabo fundamentalmente por *maestras*, las prácticas pedagógicas en clave de cuidados y el papel de las escuelas. Si tal como sostiene Hartog (2007), “las relaciones que una sociedad mantiene con el tiempo parecen estar poco sujetas a discusión y resultar apenas negociables” (p. 19), en este sentido, el tiempo negado, a diferencia de lo sentenciado por aquel Ángel en cuestión, no ha terminado. Más aún, sigue al acecho y, *presencialmente*, vigente.

De allí que el mismo autor antes señalado (2007) sostiene:

El historiador que me esfuerzo por ser parte entonces de un diagnóstico (compartido) —el de la fuerza y la imposición de la categoría del presente—, formulo una hipótesis —la del presentismo— para nombrar esta experiencia contemporánea del tiempo, y propongo, para llevar a cabo la investigación, un instrumento heurístico: la noción de régimen de historicidad (Hartog, 2007, p 15).

¿Con qué objetivo, es esto planteado? Con el fin de indagar en las diversas experiencias del tiempo. Esto es, en:

...esos momentos llamados “brechas” por Hannah Arendt, en donde la evidencia de curso del tiempo, viene a confundirse: cuando justamente la manera como

se articulan pasado, presente y futuro viene a perder su evidencia. Y también comparar, gracias al instrumento de régimen de historicidad, las crisis del tiempo en el pasado y en el presente en que vivimos, para este modo hacer surgir mejor su especificidad: ¿este presente contemporáneo difiere —y si es así en qué— de otros presentes del pasado. ¿Las experiencias contemporáneas del tiempo ganan en inteligibilidad si uno arriesga la hipótesis de un nuevo régimen de historicidad? Este ha sido mi camino. Así, una de las maneras para que el historiador se vuelva contemporáneo de lo contemporáneo es comenzar por cuestionar la masiva evidencia de este contemporáneo, ese que es todo lo contrario que correr detrás de la actualidad o que ceder al aire del tiempo. Como indica el filósofo Marcel Gauchet, quien habla la experiencia “debe querer ser de su tiempo” para hacerlo, y hay que trabajar para lograrlo (Hortag, 2007, p. 15).

En este punto, y a partir de los años y sucesivas adversidades acontecidas en América Latina, decidimos afrontar como especial referencia o punto de partida y observación a nuestro propio país, Argentina, reubicándonos en la crisis del año 2001. Crisis de la que, con el transcurso del segundo año pandémico, se conmemorarán veinte años. Consideramos que, al igual que la anterior cita, esa instancia disruptiva permitió abrir y legitimar una nueva “brecha” intersticial; una suerte de interregno subjetivo como metáfora que podría hablar tanto de un fin como, a su vez, también, de un nuevo comienzo.

Otra interpelación capaz de indagar ética y colectivamente acerca de una *nueva posibilidad que llega de la mano, disruptiva —y paradójicamente—, con la imposibilidad*. Permitiendo cuestionar —y dejar atrás, así—, viejos andamiajes. De este modo, se transita con cierto coraje aquel incierto camino y desde aquellas aún “no-dadas del todo” inéditas condiciones como urgencia para una nueva reconstrucción. Un nuevo advenir. He aquí las dificultades propias para las lógicas disciplinarias —y disciplinantes— de los imperativos dominantes del reconocimiento: tanto en la arena política como de afectación de lo intrínsecamente histórico. A su vez, de lo epistemológico como metáfora de operación política tendiente a consolidar aquellos valores de la matriz de nuestro sistema mundo, la cual sigue insistiendo en no (re)considerar aquel universo de adversidades como parte de un registro válido ni legítimo para dar cuenta ni hacer historiable (y cognoscente), en tiempo “real”, el sufrimiento de nuestras gentes, de nuestros pueblos. Siempre, oprimidos y oprimidas, tenemos que esperar. Esperar y aguardar silencio. No pronunciarnos en contra de aquellas condiciones porque, precisamente, hemos sido enseñados y narrados a partir de una falta: “civilizatoria”, histórica y epistémica. De allí

que no contamos ni con la suficiente distancia temporal para alejarnos de la implicación, ni teóricamente se nos autoriza a incluir tampoco estas formas de historias en un nuevo dispositivo historiable. Por ende: (al menos nosotros) debemos esperar...

Aquí resurge entonces la historia como compromiso con el presente y no solo como metáfora histórica de (re)construcción de un tipo de pasado ontológica (y metodológicamente) consagrado a través de su propia maduración y distanciamiento con el tiempo. Esto es, a partir del reconocimiento de los archivos como modos únicos de autorización y acceso a un conjunto de saberes y de prácticas “ilustradas” dentro de circuitos epistemológicos que, en cierta manera, más allá de su efectividad o rigurosidad, aquello que consagran, generalmente, pasa o tiene que ver con la propia capacidad elíptica para asegurar los (también propios) mecanismos de un “virtuoso” desempeño disciplinar; desplegando, a la vez que haciendo obedecer en ella misma al conjunto de reglas y mandatos sobre las formas de convalidación y usos legitimados de aquello que únicamente la historiografía ilustrada considera entonces como fuentes válidas para la reconstrucción del conocimiento.

Esta forma de hacer historia, sin lugar a dudas, le corresponde a las/los historiadoras/es. Es decir, “salomónica” y epistemológicamente, bien podría admitirse y convalidarse como reasignación limitada —y limitante— de un puro oficio oficialmente establecido a lo largo de los siglos y de los años, depositada en aquellas personas únicamente resocializadas en instituciones y en los instrumentos —y prácticas— disciplinares exigidos para tal fin y de la cual, afortunadamente, también aprendemos. Pero, por otro lado, también *padecemos*: padecemos los efectos políticos de exclusión, aquello no narrado en lo provocado por ciertas ausencias, e interrupciones no del todo simbolizadas o, simplemente, autorizadas a simbolizar.

Sin embargo, no es nuestra intención arrojar dudas sobre el funcionamiento de esta matriz como sí en cambio en la pretensión de exclusividad y universalidad con la cual, mayormente, suele atribuirse al dominio epistemológico de la misma, sobre todo en las instituciones: de y “con” la historia, vivimos, aprendemos y *nos trascendemos*. Pero en ese trascender, no siempre estuvieron incluidas ni todas las subalternidades, ni necesariamente todos los colectivos o movimientos disruptivos minoritarios; tampoco otros modos de (re)crear registros de existencias alternativos junto a los modos de afectación de otras lógicas para habitar los tiempos. Esto, por considerar que, debido a la fugacidad que suelen caracterizar ciertos hechos disruptivos, escapan por ello mismo a los criterios mensurables de “la” historia.



A su vez, tampoco desconocemos las grandes narrativas teórico-historio-gráficas que se dan dentro de la propia matriz disciplinar: los debates en torno a los enfoques de la microhistoria; los del lugar del “presente” en la Escuela de los Annales; la Escuela de Cambridge; los análisis de los grandes hechos históricos disruptivos en el siglo xx o las teorías que decreten ya sea el “fin” o el “principio” de la historia. Y es que independientemente de cualquier mapa o geografía del que proceda, si su concepción rescata los valores meramente ilustrados, están preparados solo para disputar sentidos dentro de su propio campo.

Esto es, cuando la reconstrucción genealógica fuera siempre convalidada o se la permitiera implícita, y autorizadamente, solo a aquellos interlocutoras/es que evidencien o acrediten, antes, cierta pleitesía y (re)conocimiento hacia los modos hegemónicos del saber histórico. Es decir, a través del riguroso dominio (y redistribución) epistémica acerca de reglas, anclajes y prohibiciones capaces de reflejar exclusivamente aquel *ethos* propio y principios de identidad. A partir de allí, podría darse entonces una disputa en el propio campo como signo de interrogación. Pero solo contenido en un tipo de pasaje de auto reconocimientos entre pares, y que permite librar y dar lugar a ciertas batallas en el mundo de las significaciones.

¿Pero qué ocurre cuando el origen de aquel cuestionar no remite justamente al universo de esos protagónicos o protagonistas? A esta altura del texto el/la lector/a se habrá dado cuenta de que nuestra búsqueda no está orientada en adquirir el respeto de la lógica eurocentrada, la cual exige, previamente, asumir siempre la propia condición de “ignorantes”. O, junto a aquello, la de sujetos sin historias. Al menos, hasta tanto y en cuanto, de la mano —y espada— de la conquista, la modernidad *haga todo lo necesario* para quedarse. Nuestras intenciones son mucho más humildes y reducidas.

Simplemente estamos interesados en tratar de formular o repreguntar: ¿De quién (o qué instituciones) pueden atribuirse el derecho de ser “dueño/a de las historias?; o de igual modo, de aquellas condiciones que interpelan provocando nuevos montos de *historiabilidad*? ¿Pueden estos montos adquirir una fuerza instituyente capaz de adscribir y devenir en formas y prácticas institucionales diferentes; aún no narradas del todo? Allí nosotros avizoramos entonces, un problema fundamentalmente político. Ideológico. Es decir, del orden del poder; o del poder político de la narración como nueva política capaz de disputar y cambiar el rumbo de las historias.

Y aquí quizás podamos llegar a buen puerto pensando en que la pregunta por el pasado les pertenece, como antes dijimos, en cierta manera a las/los

historiadoras/es. La reflexión y análisis de la experiencia histórica de la política a través del tiempo, a su vez, a las/los politólogas/os. Aquello, sin embargo, siempre, bajo la tradición de la modernidad. Pero la pregunta por el sufrimiento y de si podría ser objeto o no de abordaje en un dispositivo historiable con efectos de nueva narratividad y de *historiabilidad* política compromete a todas y todos. Esto es, animarnos a volver a hacer nuevas historias para alojar las negadas y configurar otros mundos también nuevos. Si podemos hacer esto, la repregunta por las historias suspende su rígida condición fundamentalmente disciplinar fundada en diversos “adagios ilustrados”: “sobre el presente nada puede decirse”; “solo el tiempo hace madurar los enunciados”; o “la política está interesada en identificar categorialmente con los andamiajes del pasado los grandes procesos institucionales que involucran al funcionamiento del Estado”, pasan a ser ética, colectiva, política, narrativa, biográfica, cognitiva, jurídica, horizontal y comunitariamente pluriabiertas y diferentes. Esto es, en donde las *Historias* como *(re)construcción* y representación de un tipo de memorias no podrían ser (al menos para nosotros) objeto —ni sujeto— de una única totalidad cognitiva o tradición metodológico disciplinar: devienen en nueva narración, una nueva interdiscursividad abordada desde diferentes puntos de vistas y actores, como problemas.

Se busca afirmar, profundizar y simbolizar la posibilidad de pensar(nos) colectivamente como sujetos desnaturalizadores del desamparo, para, desde ese lugar, reivindicar nuestra potestad de que no todo tiene que ser reducible al orden de lo capturable, aceptando entonces que lo “inatrapable” y lo evanescente, producto de la irrupción de la adversidad, podría adquirir en ciertos momentos una dimensión política, histórica, pedagógica y fundamentalmente narrativa, cognoscente. Son territorios afectados en y por una nueva realidad o, intentando unir ambos conceptos, *terrorrealidad*, o *terrorrealidades*.

En el reciente libro publicado por Clacso: *De despojos y luchas por la vida* (2021), las/los autoras/es señalan en la introducción que parte del objetivo de esta obra consiste en socializar: “...dónde, cómo y cuándo surgen prácticas y horizontes de vida y esperanza en medio del colapso civilizatorio en curso” (Leiva Solano *et al.*, 2021, p. 7). De esta manera, según los coordinadores de esta publicación colectiva:

...la pandemia del Covid-19 está contribuyendo a reforzar las violencias contra las mujeres, la criminalización y la represión de los pueblos indígenas y afrodescendientes, así como de las comunidades sexo-disidentes, pero paradójicamente,

también está nutriendo la emergencia y resurgimiento de resistencias y alternativas que se localizan en la intersección de las luchas antirracistas, anticapitalistas y anticisheteropatriarcales. Es en ese cruce donde el presente libro profundiza y aporta a partir de una polifonía de testimonios, reflexiones y teorías encarnadas indo afro mestizas disidentes y rebeldes (p. 7).

Esta última alusión como metáfora de inclusión política sobre aquello históricamente invisibilizado nos permite dar cuenta de los esfuerzos también políticos, pedagógicos e históricos que, en “tiempo real”, intentan hacerse cargo del sufrimiento. De una forma de acumulación de *dolor social*, el cual estalla en tiempos presentes como inéditas (o rescatadas del olvido previas) experiencias en donde afirmar y trabajar para *querer ser de nuestro tiempo*.

De allí que con el título del presente trabajo pretendimos identificar, comprender y recuperar, desde un dispositivo crítico-analítico, el sentido político de un complejo universo de reconfiguraciones, tramas y prácticas pedagógico-comunitarias involucradas indolente, horizontal —y subalternamente— en un determinado devenir histórico. Dijimos que son indolentes porque no solamente tienen lugar en momentos disruptivos, sino que presentan ciertas potestades (y cualidades) para disputar el registro hegemónico y único de las formas de habitar y articular la política y lo pedagógico con la historia. Un tipo de indolencia que aún *no ha sido narrada* del todo, y que está dada entonces para nosotros, tanto por su propia capacidad disruptiva de origen, por un lado, como en la inmediatez como nueva forma de apertura política que solo permiten (y autorizan) cierta “brechas” y acontecimientos, por otro.

Por eso intentamos expresar las limitaciones reinantes en los modos de configuración hegemónica para los criterios de investigación, ya que no suelen tomar ni “hacerse eco” de consideración de esos actos disruptivos, negando su capacidad o estatuto cognitivo, jurídico y político necesario con el cual, la modernidad, aún sigue estableciendo —como intentamos compartir anteriormente— los cánones de regímenes de producción de significaciones para hacerlos inteligibles. Esto es —como también dijimos—, la posibilidad de legitimar e interrogar, política y epistémicamente, para *volverlos, provocarlos* y hacerlos también *historiables*.

Esto nos situó fundamentalmente en relación a las metodologías y lógicas dominantes de nuestras instituciones de formación y formas de racionalidades que se habilitan y expanden legítimamente en los circuitos de investigación. Fueron éstas precisamente las que hegemónicamente, autorizan, concentran, *custodian* (y también construyen) los sentidos para distribuir criterios y evaluar

única y exclusivamente, dentro de esos mismos límites de imposición, aquellas demandas y registros exógenos con potestad de inclusión y representación mayormente eurocentrados.

Es decir, en donde, necesariamente debido a aquello, su valor político, pedagógico y cognoscente se juzga o suele ser confrontado en relación a si su propia capacidad de respuesta pueda (o no) ser vinculada —y vinculante— a las principales matrices y categorías de constitución que permitan afirmar y ratificar un tipo de pensamiento (junto a un determinado modo de (re)producción y (re)conocimiento) meramente ilustrado.

No obstante, para nosotros, y a pesar de esta supuesta fragilidad, son capaces de hablarnos y de (ex)poner en diálogo desde la subalternidad, ciertas grietas que afortunadamente se producen y tienen lugar estructuralmente. Pero no, exclusivamente, como formas coloniales ni modernizantes. He aquí, quizás, su valor como objeto de indagación política, pedagógica y epistémica para su mejor reconsideración, por un lado, y desde la recuperación de la narrativa como método para dar cuenta de aquello, por el otro.

Un mundo de reconfiguraciones (y transformaciones), que son generadas y que tienen lugar en determinados momentos inédito-disruptivos de *nuestras historias*. Más allá de su longitud o temporalización, y con un impacto real en la (re)producción de subjetividad. A la vez, también en las formas de afectación institucional y modos de implicación de aquel nuevo sentir biográfico que modifican no solo al sujeto, sino al propio territorio como metáfora de un nuevo fin y nuevo principio para una historia políticamente narrada en clave diferente. En otras palabras, interpelar para animarnos a construir, colectiva y disruptivamente, una breve y subalterna genealogía situada a principios del nuevo milenio hasta el presente. Sobre las formas de recuperación pedagógico-colectivas y también del rescate de inéditas maneras de percibir —y habitar— los tiempos y prácticas para favorecer un camino de reconstrucción y búsqueda hacia una nueva identidad.

## DESPERTAR Y VOLVER A EMPEZAR

En este sentido, como modo de contextualización y posterior análisis de indagación, tomamos como especial punto de referencia la crisis acontecida en el año 2001 en la República Argentina y al conjunto de prácticas e intervenciones políticamente situadas y acontecidas en tiempo real dentro de una institución específica, la Escuela: como objeto de disputa y de cuestionamiento

político para la confrontación de las complejas relaciones dadas entre *educación, Estado y sociedad*. Pero cada pueblo hermano podrá tomar dentro de estas cronologías aquellos dolores que, a su vez, colectivamente, nos atraviesan y nos hacen formar parte de la misma herida.

Y aquí emerge quizás un punto de importancia (y también controversia) en relación con su significación para nuestra investigación. No es la escuela como edificio, ni como institución atrapada en un linaje jurídico o político, que deba regirse únicamente a través del análisis de un corpus de leyes para garantizar la comprensión de su dimensión macro o, exclusivamente, para dar cuenta de sus procesos históricos de institucionalización.

Sino, más bien, que estamos interesados en tratar de identificar, desvelar, recuperar y desocultar qué hay de invisible —y de invisibilizado— en esas relaciones y mecanismos de poder generadas por aquella relación de fuerzas en tensión. Es decir, en eso que desde la hegemonía de los poderes centrales se pretende, a priori, hacer neutralizar y simbolizar indiferentemente, siempre, como meras experiencias sin fuerzas suficientes de cambio, negando, así, su audibilidad y facultad política de afectación para desestimar (desactivar) toda posible acción emergente de cuestionamiento hacia los mecanismos de poder vigentes de la colonialidad, que tienen lugar en aquel preciso intersticio de intersección temporal. Una suerte de indolencia política frente al gran rey *chronos* moderno. Interrupciones e interregnos de un nuevo “portal” temporal configurante y reconfigurador de prácticas que renacen cobrando impulsos en momentos de crisis a partir de nuevos tiempos y temporalidades de producción y reproducción con capacidad para plantear mundos diferentes, con el fin de que otros registros de alteridad, política, pedagógica y narrativamente, puedan tener lugar.

De allí que nosotros consideramos que estas disrupciones son, fundamentalmente, del orden de lo político: es decir, conciernen al reconocimiento y funcionamiento de la *cosa pública*. Pero que, para su registro y análisis, ingresamos desde otra lateralidad, *locus* de enunciación y subjetividad. Por eso nuestra insistencia teórica, ética y política de enmarcarlas como disrupciones *poscoloniales*: tanto en sus modos de concepción e intervención teórica, epistémica y territoriales, y porque consideramos que algo pueden decirnos de las nuevas condiciones, nuevas demandas, reconfiguraciones y ámbitos políticos de resocialización ciudadana y construcción comunitaria.

Esto último, ya que más allá de si estos modos de experiencias fueran o no suficientes para llenar los libros de los balances de contabilidad para la matriz de poder reguladora de sentidos y distribuidora “mayorista” de los reconocimientos

a gran escala, para nosotros, inclusive a pesar del despotismo epistémico articulado por dicha matriz, vale la pena este esfuerzo. Resisten, interactuando, creando y sosteniendo tramas y configuran nuevos paisajes, relatos y narraciones; nos hablan de existencias, alojan nuevas identidades y revisitan imaginarios institucionales: tanto los ya heredados como los aún no imaginados ni creados del todo nuevo, haciéndose cargo de aquellos colectivos, minorías e instituciones en donde su existencia subjetiva y física (de)penden de un hilo. Lo anterior, debido a las consecuencias de haber estado sistemáticamente expuestas a los vaivenes de la racialidad, explotación y vulnerabilidad propias de la colonialidad.

Y solo por eso merecen tener un lugar en las historias del reconocimiento no ilustrado. Solo por eso, como en su momento histórico (aunque nunca tenido en cuenta) también lo hizo el trabajo silenciado de un Guamán Poma de Ayala (1615/1987), inaugurando, desde la subalternidad, una indolencia en tiempo real como antecedente (más allá de nuestras deficiencias) que merece poder ser narrada e incluida al interior de un dispositivo de investigación en una universidad formal. ¿Por qué? Parafraseando a Quijano (2014), aquello que permite volver a intentar articular el mundo desde un lugar distinto es el vivir “adentro y en contra”. Eso significa estar dispuestos a conceder y proponer otros horizontes de enunciación con el fin de recrear condiciones muy diferentes a las actualmente existentes de aquellas formas de dominación, explotación y racialidad antes mencionadas como formas de habitar el mundo.

De allí nuestro interés en estas dislocaciones y disrupciones a través de un nuevo tiempo tomado como válida cronología y como nuevas formas de lucha y resistencia contra toda prescripción teórica o formas de cancelación política. La misma busca revelarse ante esos mismos principios históricos fundantes de la modernidad que ubicaron siempre a sus conocimientos y necesidades, exclusivamente, desde un registro (y dispositivo) de espera y docilidad. Lo anterior, hasta tanto y en cuanto la matriz misma de poder contemple —o sea capaz de emitir— algún signo de comprensión y entendimiento de esta situación histórica acumulada como dolor social y cisma por postergación. Mero eufemismo de ratificación, entonces, de subalternidad y subalternización: los tiempos de esta última no siempre condicen o llevan el mismo pulso, teorías, historias, aromas, metodologías, latidos y ritmos, de la mensurabilidad y racionalidad dadas e impuestas a partir de la colonialidad.

Esto nos vuelve a ubicar en un plano de acción, pensamiento y también en la dirección de recrear una nueva búsqueda política, teórica y narrativa diferente con la cual, histórica, pedagógica y políticamente, siempre hemos

sido narrados: desde una lateralidad periférica. O, desde aproximaciones aludidas como “centrales” pero nunca como real centro admisible para una nueva historia de la historicidad política, capaz de disputar sentidos en la construcción única de aquella identidad (política y colonial). A su vez, como modo de articulación y despliegue político en relación con otras formas de espacios, actores, procesos, geografías y territorialidades que permiten pensar no solo en forma diferente, sino con capacidad narrativa, histórica y pedagógica alternativamente disruptiva.

Por eso el presente trabajo intenta desplegar su insistencia a partir de (y desde) las teorías pos y descoloniales. No meramente como moda o adjetivos, sino como articulación e intervenciones que se dan en el registro, observación y análisis del orden de ciertas (micro)políticas, ligadas —como anticipamos anteriormente— a un lugar específico para, desde allí, entonces poder contextualizarlas y establecer nexos, omisiones, y profundizar en los reconocimientos generados por esta articulación. Es la escuela desde y con el territorio, o el territorio y la territorialidad como nueva disposición escolar en donde poder inscribir estas nuevas lógicas y (re)producción de nuevos espacios políticos de constitución con el fin de aprender de qué nos hablan estas nuevas posibilidades e inter subjetividades.

Junto con aquello, incluir en los debates estos procesos de transformación de este singular espacio de territorialidad en disputa, como metáfora inédita de territorialización que indaga e interviene acerca del presente, pero no desde el punto de vista de las identidades dominantes, sino, principalmente, de lo identitariamente vivenciado desde el punto de vista de la no identidad. Son esas infraidentidades que emergieron o salieron a la luz en un momento fragmentado, “agrietado” del devenir dominante de la historia, la que nos interesa tratar de repensar y de reconstruir a través de la narración política del tiempo presente, un nuevo horizonte: de nuevas prácticas, y de reformulaciones de origen fundamentalmente político, pedagógico y narrativo.

## COMENTARIOS FINALES

Hemos partido de la necesidad de rediscutir y hacer lugar a nuevas demandas y otras formas de trabajo y legitimación de metodologías que resurgen como nueva posibilidad (histórica, política, cultural y epistémica) ante la adversidad. Para, desde allí, generar nuevos espacios narrativos junto a otras

lógicas de intervención que permitan abordar desde otras lateralidades no dominantes al objeto de indagación e investigación. Esto es, en donde no busque afiliarse, hegemónicamente, a criterios estandarizados, inamovibles de los modelos eurocéntricos e imperialmente heredados a través de los procesos incuestionables de la modernidad junto a sus dispositivos exógenos de formación que los secundan (o protagonizan) condenándolos a ser “inenarrables”.

Y por eso (usted, evaluador/a, o casual o adrede lector/a del presente escrito) preguntará *por qué narramos*. Narramos e indagamos acerca de lo biográfico dado el poder político oculto que tiene para nosotros la construcción y la deconstrucción de la palabra. Asimismo, en los procesos que permitieron políticamente dar lugar a dicha deconstrucción. ¿Cómo? Desde y a través de determinadas teorías descoloniales y poscoloniales para mejor pensar esas instancias inéditas, de reconfiguración dadas a partir de determinados momentos específicos de crisis ligados inherentemente con las relaciones entre *sociedad, Estado y educación*.

Esto último sin rechazar caprichosamente ni tampoco no reconocer las matrices ilustradas que nos constituyen, sino en todo caso haciéndolas hablar y poniéndolas en diálogo a partir de la necesidad de generar otras formas de existencia y de producción de subjetividad, tomando como unidades de estudio para el objeto de indagación narrativa-epistémica aquello acontecido al interior (y exterior) de las escuelas. Como dispositivos inmersos de representatividad estatal en distintos territorios y territorialidades capaces de reconectar el dolor como nueva forma de identidad y representación de los rostros y alteridades de nuestra gente.

Por eso pensamos a la adversidad desde un lugar de potencia política y epistemológica que no intenta acallar o subestimar estas realidades insurgentes, vínculos, ni orígenes cuando irrumpen frente a lo ya conocido. Por eso nos interesa *disputar y discutir la politicidad de lo narrativo*, ya que, para nosotros, estas formas de inclusión en clave poscolonial de los relatos tienen la potestad de provocar indolentemente un *(des)orden del tiempo*: reconfigurando prácticas, generando efectos y reasignando (nuevos) sentidos, tanto al interior como “exterior” de la escuela; y que, socialmente, no podrían ser indiferentes. Para los trayectos propios de la formación, tampoco.

Esto último, a pesar del dolor, las pérdidas y las transmutaciones. Creemos que es en este nuevo horizonte, entonces, donde una inédita estrofa, *puede ser canción en el viento*. Haciéndose nuevos aprendizajes, desde una nueva grupalidad ineludiblemente emergente, como la hermandad producida en



aquel campo, pero ahora inaugurando no tan solo un final, sino anunciando un posible *comienzo*. Junto a otras lógicas e identidades, y con otras formas de percibir, alojar y ser alojados a través de otros (y junto con otrxs) a través de los tiempos.

## REFERENCIAS

- Bourgogne, E. (1997). “Olivier Messiaen, *Cuarteto para el fin de los tiempos*”, *Nombres. Revista de Filosofía: Exterminio I*. Año VII, número 10. UNC.
- Guaman Poma de Ayala, F. (1987). *Nueva crónica y buen gobierno*. Siglo XXI.
- Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad: presentismo y experiencias en el tiempo*. Universidad Iberoamericana.
- Leyva Solano et al. (coords.) (2021). *De despojos y luchas por la vida*. Clacso.
- Quijano, A. (2014). “Entre el desarrollo y la des/colonialidad del poder”. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Clacso.
- Tranier, J. (2021). “Contigo aprendí. Una historia acerca de cómo, en situaciones de adversidad y desolación, emergen nuevos sentidos y aprendizajes”. *La Capital*, 25 de septiembre, <https://www.lacapital.com.ar/educacion/contigo-aprendi-n2690132.html>
- , (2021). “‘Entre la historia y la pared’: El ‘presente’ como encrucijada teórico-política y sus modos de inclusión en la investigación educativa”. *Revista de Educación*, XII(24), 77-102. [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/5475](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5475)

# Movimientos armados indígenas en México y el Kurdistán. Análisis comparativo entre el EZLN y el PKK

*Juan Carlos Castillo Quiñones*

## RESUMEN

**E**n este ensayo se analizan dos movimientos periféricos del sur global que, en términos históricos, surgieron en respuesta a las políticas opresivas y excluyentes de sus respectivos Estados nacionales. El Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en México y el Partido de los Trabajadores del Kurdistán (PKK) en Turquía representan instancias de resistencia surgidas de la exclusión y en rechazo a las políticas de centralización política, cultural y económica de sus respectivos Estados. Ambos han obtenido cierta influencia dentro de la arena pública internacional mediante el uso de discursos, políticas, redes transnacionales de apoyo y la proyección de una agenda anticapitalista y a favor de la justicia social.

## INTRODUCCIÓN

Investigaciones recientes describen la globalización como un proceso multidireccional, por medio del cual la distribución del poder se imbrica entre actores locales, nacionales e internacionales (Charakova, 2012; Haarstad y Floysand, 2007). Organizaciones no gubernamentales (ONG) y grupos armados periféricos pueden beneficiarse de las oportunidades que ofrece el orden global. Es decir, algunos movimientos de resistencia logran construir fuertes redes de solidaridad transnacional, que hasta cierto punto restringen o elevan

el costo de la represión estatal. En este contexto, una globalización alterna se articula desde abajo, en la que los agentes sociales basados en la identidad local logran desafiar la autoridad del Estado-nación y proyectar en la escena internacional otros paradigmas organizativos. El Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en México y el Partido de los Trabajadores del Kurdistán (KK, por sus siglas en kurdo) en Turquía representan dos grupos surgidos en los márgenes de sus respectivos procesos de construcción nacional, y en reacción a políticas asimilacionistas y centralizadoras.

Un puñado de estudios han analizado estos movimientos desde una perspectiva comparativa. Kucukozer (2010) definió al PKK y al EZLN como dos instancias de rebelión campesina. Gambetti (2009) comparó la espacialidad de la movilización colectiva en la ciudad de Diyarbakir (Kurdistán del norte) y la región de Chiapas. Serhun Al (2014) contrastó ambos movimientos sociales en términos de su capacidad para proyectar y capitalizar sus demandas de justicia social en la arena internacional. O'Connor y Oikonomakis (2015) delimitaron su estudio al análisis de los patrones de movilización y reclutamiento de ambos actores en el periodo preconflicto. Gilberto Conde (2017) analiza documentos representativos para comparar semejanzas en los planteamientos y conclusiones a las que han llegado los zapatistas y el movimiento kurdo. En resumen, la investigación observada con respecto al tema se ha centrado en factores coyunturales para explicar la movilización, o en la trayectoria histórica compartida al momento del surgimiento. Sin embargo, la literatura académica permanece ausente de un recuento combinado de los procesos históricos y coyunturales que adviertan el origen y trayectoria de ambos colectivos armados indígenas.

Este ensayo pretende contribuir a llenar dicho vacío analítico al exponer algunos factores estructurales y de coyuntura que comparten ambas fuerzas políticas. Para ello se argumenta que una de las consecuencias no previstas de la globalización ha sido la creación de espacios de oportunidad para la transformación de grupos subalternos, como el PKK y el EZLN, en actores transnacionales que proyectan una imagen de avanzada democrática en la esfera pública internacional. La propuesta sigue la línea analítica trazada por Kucukozer (2010), quien sugiere mirar los procesos históricos de *periferización* de Chiapas y el sureste de Anatolia para entender la violencia estructural en ambas regiones. La perspectiva planteada permite dar cuenta de las similitudes tanto en la historia de gestación de ambos movimientos como en la articulación de los marcos discursivos que legitiman su lucha.

VIOLENCIA ESTRUCTURAL Y EL SURGIMIENTO DEL EZLN Y EL PKK:  
PERIFERIZACIÓN Y POLÍTICAS DE MARGINACIÓN EN CHIAPAS  
Y EL SURESTE DE TURQUÍA (KURDISTÁN DEL NORTE)

La literatura académica sugiere que los movimientos subversivos tienden a surgir en regiones periféricas que, de forma sistemática, han sido marginadas debido a las políticas centralizadoras de los Estados (Paige, 1975; Skocpol, 1979). El EZLN, por ejemplo, surgió precisamente por estar en los márgenes del Estado. En sus primeras declaraciones de la selva se observa que los zapatistas buscan reconocimiento e inclusión dentro de eso llamado *México*. El reproche principal es hacia la desatención de un Estado idealizado, y la exclusión lo que llevó a tomar las armas, pues el Estado que no reconocen es aquel que toma la cara de los caciques locales.

Siguiendo a Kucukozer (2010), “el proceso histórico de periferización de amplias porciones de territorio en Turquía y México generó, a la larga, las condiciones propicias para el surgimiento de movimientos contrahegemónicos como el EZLN y el PKK” (p. 43). La noción de periferización se desprende del concepto de Estados o regiones periféricas. Los Estados periféricos se definen como entidades cuyo poder y proyectos están determinados, o estrictamente restringidos, por uno o un conjunto de Estados centrales, o metropolitanos, mucho más poderosos en el sistema internacional (Goodwin, 2001). La misma definición se extiende a aquellas regiones o subregiones dentro de Estados periféricos, que han sido marginadas y sometidas por sus más poderosas —aunque internacionalmente débiles— autoridades centrales. White (2000) se refiere a estos espacios como la “periferia dentro de la periferia” o “el subdesarrollo dentro del subdesarrollo”.

Chiapas y el Kurdistán son regiones periféricas porque siempre han estado bajo el dominio de algún poder central, al menos desde el siglo XVI, pero sin estar plenamente integradas dentro de su soberanía. Los gobiernos centrales en Turquía y México, con déficits históricos de capacidad estatal, fracasaron en imponer el monopolio de la violencia en esas regiones durante su transformación en repúblicas modernas. Kucukozer (2010) argumenta que las insurgencias campesinas en ambas regiones fueron activadas por las tensiones resultantes de un inacabado proceso de construcción estatal, lo cual se manifiesta en formas violentas de periferización y una feroz competencia local intraélite por retener cotos de autonomía y poder. Comprender la transformación de Chiapas y el Kurdistán en áreas periféricas permite,

entonces, entender las condicionantes estructurales que configuraron la dinámica Estado-sociedad en ambos contextos.

Es importante advertir que cuando hablamos aquí de Estado no nos referimos a una entidad monolítica sino a un conjunto de poderes políticos institucionalizados, marcado por relaciones históricas de resistencia y sometimiento. El Estado es ante todo un proyecto ideológico que busca monopolizar el poder alrededor de un centro simbólico impulsado por una clase dominante. Phillip Abrams (1988) señala que la tarea de estudiar el Estado consiste en eliminar la “máscara ideológica” de su idealización, hasta percibir la realidad de su fuerza en términos de estructuración (p. 92); es decir, identificar los aparatos, funciones y grupos en los que está localizado y por cuyo medio se ejerce el poder. Estados como Turquía y México nunca lograron ejercer el control absoluto de la violencia, delegando a élites locales de la periferia parte importante de esa responsabilidad.

Chiapas y el sur de Anatolia se convirtieron en espacios o zonas de amortiguamiento en el siglo XVI, cuya única utilidad para los grandes imperios de la época fue delimitar sus márgenes fronterizos. En el caso del Kurdistán, unidades políticas semiindependientes florecieron en la periferia de los imperios otomano y safaví (Van Bruinessen, 1992). El Kurdistán fungió como una zona de contención y delimitación fronteriza entre ambos poderes en la región de Anatolia central. En el caso de Chiapas, desde su origen fue creada por la Corona española como una zona artificial a principios del siglo XVI. Conocida como Provincia de los Confines, la región sirvió también como una zona de amortiguamiento para evitar potenciales conflictos entre la Audiencia de Guatemala y el virreinato de la Nueva España (Aubry, 2005).

Españoles y otomanos aprovecharon la situación geopolítica en Chiapas y el Kurdistán, respectivamente, para establecer puntos de avanzada en ambas regiones. El dominio colonial español y otomano implementó en esas zonas de amortiguamiento estilos y estructuras institucionales que impulsaron su marginación y profundizaron rivalidades políticas, culturales e ideológicas para subsanar la incapacidad de la autoridad central de imponer por completo sus respectivas soberanías. Durante siglos, regiones mayas inaccesibles nunca fueron del todo subyugadas, transformando a Chiapas en una zona de guerra que contribuyó a la continua presencia de una cultura militar. De Vos (1996) señala, por ejemplo, que los lacandones continuaron resistiendo el dominio español, planeando incluso redadas violentas contra comunidades indígenas aliadas con los españoles alrededor de Ocosingo, epicentro del futuro movimiento zapatista.

La periférisación del Kurdistán tuvo su origen en el gradual desvanecimiento de la autoridad central otomana. McDowall explica cómo las áreas kurdas lograron convertirse en un espacio estructuralmente separado del dominio otomano: “el principio rector subyacente a todos estos acuerdos [entre autoridades kurdas y otomanas desde el siglo xvi] fue que donde las tribus kurdas mantuvieran el orden, proporcionaran tropas, defendieran las regiones fronterizas y, sobre todo, reconocieran la soberanía otomana, se les permitiría una medida de libertad que prácticamente no se disfrutaba en ningún otro lugar del imperio” (1996: 29). Los otomanos, sin embargo, se las ingeniaron para enfrentar a los emiratos y principados kurdos tanto contra los safávidas como entre sí para debilitar a los liderazgos kurdos. El Kurdistán otomano en el siglo xviii, similar al Chiapas colonial, reflejaba ya una ruptura en el orden social tradicional, pues las guerras, el bandidaje y los intereses rivales de los funcionarios otomanos y los emires kurdos locales desgastaron las estructuras autonómicas establecidas desde el siglo xvi.

Este rasgo periférico, y de relativo aislamiento, persistió en ambas regiones generando tensiones, empobrecimiento y violencia. Es decir, los procesos incompletos de construcción estatal en Turquía y México condujeron a la periférisación de vastas áreas como medida alternativa de control. Lo anterior devino en la formación de marcadas divisiones políticas y rupturas sociales violentas en regiones como Chiapas y el Kurdistán, estableciendo con ello las bases estructurales para el surgimiento de movimientos contrahegemónicos a lo largo del siglo xx.

#### EL PKK Y EL EZLN: SIMILITUDES EN SU SURGIMIENTO Y PROYECCIÓN INTERNACIONAL

Los levantamientos kurdo y zapatista representan movimientos periféricos surgidos, en parte, como respuestas a los intentos forzados de centralización administrativa y definición ideológico-cultural de sus respectivos Estados-nacionales. La ideología oficial indigenista fue la base del proyecto nacional del Estado mexicano posrevolucionario, el cual consistió en una campaña asimilacionista y homogeneizadora de las comunidades locales. El kemalismo en Turquía, en cambio, constituyó la piedra angular de un nacionalismo defensivo, sustentado en una base étnica monolítica y en un peculiar proyecto laicista (véase Cirianni, 2017), impulsado por un líder carismático, Mustafá Kemal, en una sociedad que hasta entonces se había regido bajo las leyes y

preceptos del islam. Ambos proyectos nacionales significaron procesos de incorporación violenta de múltiples grupos bajo una sola cultura oficial, al tiempo que se inventaba una idea de lo nacional que, en términos ideológicos, buscaba eliminar la diferencia y no tenía anclajes en las formas de autoadscripción comunitaria en Chiapas y el sureste de Anatolia. Ambos contextos generaron las condiciones para que movimientos estudiantiles de izquierda encontraran espacios de organización y reclutamiento en la segunda mitad del siglo xx.

El desarrollo político de Chiapas y el sureste de Anatolia entre 1950 y 1980 estuvo marcado por una mayor monopolización del poder y recursos de parte de las élites locales, quienes explotaron sus históricas posiciones intermediarias frente al Estado para enriquecerse y marginar a la oposición. Además, la intrusión del Estado en la década de 1970 coincidió con el aumento de las presiones demográficas, lo que agudizó los conflictos políticos, la violencia, anarquía e incertidumbre. Esas condiciones fueron un terreno fértil para la formación de movimientos revolucionarios. El PKK y el EZLN surgieron después de 1970 en zonas urbanas, producto tanto de la creciente represión estatal como de escisiones derivadas de las agudas divisiones que caracterizaron a las agrupaciones de izquierda en esa década. Ambos movimientos adoptaron una ideología que buscó conectar el socialismo con políticas de identidad y un discurso de liberación nacional para trasladar luego la lucha a las regiones periféricas, donde pensaron que sería más fácil organizarse y desafiar al Estado; hacia las aldeas de la selva Lacandona en el caso de los zapatistas, y al norte de Siria en el caso de las milicias kurdas en la década de 1980.

Las raíces de la rebelión zapatista se encuentran alrededor del tema de la identidad y distribución de la tierra. La Constitución mexicana de 1917 incluyó la disolución de la oligarquía terrateniente, aunque el reparto agrícola nunca se implementó por completo. Décadas de privación económica se convirtieron en la fuente de una conciencia identitaria entre los pueblos indígenas, y la década de 1980 constituyó un caldo de cultivo para la agitación política en Chiapas. La teología de la liberación se convirtió en la base de la solidaridad social y organización legal para reclamar la tenencia de las tierras que ocupaban los indígenas. El trabajo de misioneros católicos reformistas en las comunidades condujo a la creación de estructuras organizativas autónomas entre los pueblos mayas y, por paradójico que parezca, las escuelas católicas se convirtieron en los principales semilleros de adoctrinamiento y reclutamiento para las futuras guerrillas del EZLN. Después de 1968, organiza-

ciones activistas de izquierda formaron redes nacionales y se establecieron en Chiapas entre ese año y 1971 (véase Cedillo, 2012). El temor de que la agitación revolucionaria en Centroamérica se extendiera al sureste de México, amenazando su industria petrolera, embarcaron al gobierno mexicano en un programa de militarización en Chiapas.

La infiltración neoliberal a inicios de la década de 1980 agravó y agotó la vida indígena con la privatización de sus tierras comunales. La presión de soldados, policías y la violencia de los grupos paramilitares no dejaron otra opción que la resistencia de las comunidades indígenas. El EZLN se formó como una organización de resistencia en 1983 (véase Muñoz, 2006) y el 1 de enero de 1994 inició la lucha armada contra el ejército mexicano. A pesar de la ideología marxista-leninista, el EZLN encuadró con éxito su lucha dentro de una retórica democrática y de justicia social. Al igual que el PKK en la década de 1990, la noción del autonomismo zapatista suplantó las prácticas del marxismo ortodoxo para no alienar a los grupos indígenas. Durante la década de 1990, el EZLN proyectó una retórica antiestatista y a favor de los derechos civiles como la principal fuente de cambio social (Olesen, 2004). En lugar de una lucha armada prolongada, el EZLN buscó construir una red de apoyo transnacional (Zugman, 2008) encaminada a obtener el reconocimiento externo de varias ONG, grupos activistas transnacionales, académicos o legisladores a nivel global.

En el caso de Turquía, la movilización de los kurdos fue provocada por la transformación de las identidades políticas tras la desintegración del Imperio otomano. La construcción de la nación turca significó la asimilación de los kurdos y la negación de sus marcas culturales. La violencia del proceso derivó en la formación de un nacionalismo de base étnica entre los kurdos, y en numerosas insurrecciones que transformaron al Kurdistán en una región militarizada a lo largo del siglo XX. El subdesarrollo de las regiones kurdas, la represión sistemática y el fracaso del Estado turco en incorporar a los kurdos en torno a un proyecto común reforzaron la politización de su identidad. Lo anterior culminó en la aparición de una insurgencia armada de corte marxista en 1978 con la formación del PKK. El golpe de estado de 1980 desencadenó los acontecimientos que llevaron a la declaración de guerra del PKK en contra del Estado turco en 1984. Similar a los zapatistas, el PKK también se alejó de la ortodoxia marxista en la década de 1990 para proyectar su lucha a partir de un proyecto antiestatista, antineoliberal y en defensa de la autonomía democrática.



El PKK y el EZLN muestran grandes similitudes no solo en sus orígenes sino también en cuanto a los marcos discursivos que encuadran su lucha. Ambos grupos comparten contextos estructurales similares en términos de marginalidad geoespacial y abrazaron una ideología de izquierda que ha fluctuado a tono con los cambios geopolíticos del ámbito internacional. Además, periodos prolongados de gestación en las comunidades les permitió alejarse del dogmatismo ideológico para adaptar sus premisas a la realidad local, facilitando la organización y el reclutamiento antes de trasladar el activismo a la lucha armada. El aceleramiento de los procesos globalizadores abrió nuevos espacios de oportunidad para rearticular su narrativa discursiva y obtener amplio apoyo en la esfera pública internacional. El marxismo fue reemplazado por una agenda diversa de temas de paridad y derechos de la mujer, inclusión de las minorías, democracia de base, defensa del medio ambiente, antineoliberal y, en el caso del PKK, superación del paradigma clásico del Estado como ente organizativo.

La multidireccionalidad de la globalización permitió el EZLN y al PKK sobrevivir y salir de los márgenes periféricos para transformarse en movimientos transnacionales. El PKK obtuvo amplio apoyo en Europa durante 1990 (Ostergaard-Nielsen, 2001), y recientemente ha comenzado a proyectar su lucha en Latinoamérica. El zapatismo se ha convertido en el ícono mundial de la antiglobalización, proyectando una imagen a favor de la justicia social.<sup>1</sup> En suma, ambos movimientos han empleado cambios discursivos que les permiten amplificar y transnacionalizar su lucha, al empatarla con la defensa de causas que van más allá de los estrechos márgenes de la etnicidad, generando con ello una red de mundial de simpatías que eleva a los gobiernos el costo político de la represión.

## CONCLUSIONES

Los académicos interpretan la implementación de procesos occidentalizadores de formación estatal en los dominios coloniales como desarrollos encamina-

<sup>1</sup>No obstante el amplio apoyo del EZLN, cabe anotar los conflictos que están sucediendo entre las comunidades zapatistas y las no zapatistas de Chiapas. Estos últimos acusan a los primeros de monopolizar y explotar el discurso de la globalización, de tal forma que pareciera que la llamada antiglobalización, y su puesta en escena, se está convirtiendo en un factor de estatus entre zapatistas y no zapatistas. Hay indicios de que ello genera tensiones que no abordamos en este momento pues rebasa los alcances de este trabajo.

dos a eliminar las capacidades de las élites locales para desafiar el poder central y entre sí. En contraste, la Corona española en Chiapas y el sultanato otomano en el Kurdistán nunca eliminaron patrones feudales de control, ni lograron establecer un monopolio de la violencia y, en cambio, dependieron de élites regionales aliadas para administrar y extraer recursos de esas áreas. A medida que ambos imperios enfrentaron mayores desafíos por parte de las potencias europeas a partir del siglo XVII, las fuerzas locales, con acceso autónomo a recursos y capacidad de coacción, compitieron cada vez más por retener cotos de poder en Chiapas y el Kurdistán. Dicha tónica marcó las dinámicas Estado-sociedad en las postrimerías del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX.

Conscientes del precario control en Chiapas y el Kurdistán, los agentes estatales fracasaron en establecer más amplias redes institucionales de regulación del conflicto, optando por definir a las poblaciones nativas de ambas regiones como una amenaza (Kucukozer, 2010) y como zonas de guerra. Estos factores prepararon el escenario para la resistencia que opusieron ambas regiones contra políticas centralizadoras durante el periodo nacionalizador. La transición de México y Turquía hacia Estados nacionales centralizados ocurrió de manera relativamente tardía y siguiendo derroteros alejados de los patrones europeos de construcción estatal. México y Turquía comenzaron tales desarrollos solo después de procesos revolucionarios en la primera y segunda década del siglo XX. La condición periférica de Chiapas y el Kurdistán evitó su plena incorporación dentro de las estructuras de poder central, pese a los esfuerzos de construcción nacional emprendidos por ambos Estados en 1920.

Este tipo de comparativos permite entender, más allá de las geografías y diferencias contextuales, las consecuencias de los intentos de centralización del poder en las regiones periféricas de Estados periféricos como Turquía y México. La ausencia de instituciones efectivas que regularan y mediaran dicho proceso solo derivó en violencia constante y en la marginación económica sistemática de ambas regiones durante todo el siglo XX. Lo anterior fue una condicionante estructural que allanó el camino para el surgimiento de movimientos transnacionales como el PKK y el EZLN.

## REFERENCIAS

Abrams, P. (1988), "Notas sobre la dificultad de estudiar el Estado". *Journal of Historical Sociology*, 1(2), 58-89.

- Al, S. (2015). "Local armed uprisings and the transnational image of claim making: The Kurds of Turkey and the Zapatistas of Mexico in comparative perspective". *Globalizations*, 12 (5). 677-694.
- Aubry, A. (2005). *Chiapas a contrapelo: una agenda de trabajo para su historia en perspectiva sistémica*. Centro de Estudios, Información y Documentación Immanuel Wallerstein/Contrahistorias.
- Cedillo-Cedillo, A. (2012). "Análisis de la fundación del EZLN en Chiapas desde la perspectiva de la acción colectiva insurgente". *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 10(2), 15-34.
- Charakova, R. (2012). "Fighting globalization with globalization: The battle between indigenous people and MNC's in Peru". *Undercurrent*, 9(1), 15-23.
- Cirianni, S. L. (2017). "Sufismos subversivos. Las rebeliones sufíes como elementos formativos del laicismo kemalista en Ishita Banerjee y Saurabh Dube". *Culturas Políticas y Políticas Culturales. Escenarios de Asia, África, Europa y América*, 169-195.
- Conde, G. (2017). "Tan lejos y tan cerca: convergencias en la búsqueda de la emancipación en las rebeliones kurda y zapatista". *Bajo el Volcán*, 18(27), 225-244.
- De Vos, J. (1996). *La paz de Dios y del rey: La conquista de la Selva Lacandona (1525-1821)*. Fondo de Cultura Económica.
- Gambetti, Z. (2009). "Politics of place/space: The spatial dynamics of the Kurdish and Zapatista movements". *New Perspectives on Turkey*, 41, 43-87.
- Goodwin, J. (2001). *No other way out: states and revolutionary movements, 1945-1991*. Cambridge University Press.
- Haarstad, H., y A. Floysand (2007). "Globalization and the power of rescaled narratives: A case of opposition to mining in Tambogrande, Perú". *Political Geography*, 26(3), 289-308.
- Kucukozer, M. (2010). *Peasant rebellions in the age of globalization: The EZLN in Mexico and the PKK in Turkey*. Tesis doctoral, Facultad de Sociología-Universidad de Nueva York.
- Mcdowall, D. (1996). *A Modern History of the Kurds*. I.B. Tauris.
- Muñoz, J. A. (2006). "International opportunities and domestic protest: Zapatistas, Mexico and the new world economy". *Social Movement Studies*, 5(3), 251-274.
- O'Connor, F. C. y L. Oikonomakis (2015). "Preconflict mobilization strategies and urban-rural transition: the cases of the PKK and the FLN/EZLN". *Mobilization: An International Quarterly*, 20(3), 379-399.
- Ostergaard, N. (2001). "Transnational political practices and the receiving state: Turks and Kurds in Germany and the Netherlands". *Global Networks*, 1, 261-282.
- Paige, J. M. (1975), *Agrarian revolution: social movements and export agriculture in the underdeveloped world*, The Free Press.
- Skocpol, Theda (1979). *States and social revolutions: a comparative analysis of France, Russia, and China*. Cambridge University Press.

- Van Bruinessen, M. (1992). *Agha, Shaikh and State: The social and political structures of Kurdistan*. Zed Books.
- White, Paul J. (2000). *Primitive rebels or revolutionary modernizers? The Kurdish national movement in Turkey*. Zed Books.
- Zugman, K. (2008). "The other campaign: The new form of politics in Mexico and the United States". *New Political Science*, 30(3), 347-367.



# Violencias de la modernidad en el sistema-mundo

*Luis Rodolfo Tovilla Aquino*

## RESUMEN

Los procesos geopolíticos (territorio y política de desarrollo) del pensamiento occidental contribuyeron a generar la modernidad como procesos de homogenización del ser, del poder y del saber, y estos se expresan en un modelo económico, político, religioso, cultural, social y educativo. La modernidad es un proyecto de colonialidad donde el que es diferente y se re(ex)iste es violentado, clasificado y excluido socialmente. Este trabajo invita a la reflexión sobre la matriz moderno/colonial que se legitima en las realidades sociales y que ejerce una lógica capitalista a todo sujeto que esté dentro y fuera de ella; por lo tanto, es emergente la necesidad de (re)pensar lo establecido por la modernidad, que conlleve a concebir nuevas formas de ser, pensarse y de operar en dicha realidad social; es decir, forjar agencias en los sujetos en lógicas decoloniales, pensadas en los procesos y prácticas socioculturales de América Latina.

## COLONIALIDAD Y VIOLENCIA ESTRUCTURAL

Los procesos de *conquista* en cada pueblo siempre han sido violentos; sin embargo, el pensamiento occidental ha utilizado este concepto para tratar de enmascarar la agresividad, brutalidad, fuerza y lo bélico en la posesión de los territorios sometidos, en forma de civilización, educación y cultura, como lo muestra la historia de América Latina.

América Latina es el resultado de las violencias estructurales que se generaron en el proceso de ser colonizados por Europa; México fue conquistado por los españoles y los grupos originarios fueron violentados y asesinados masivamente, y la religión fue un medio para colonizar y evangelizar a la población indígena, como también lo fue en Perú, Colombia, Bolivia, Ecuador, Venezuela y Chile, por mencionar algunas naciones.

Los procesos históricos de violencias estructurales, simbólicas y objetivadas que se dieron en América Latina fueron producto de la Colonia, lo que lleva a reflexionar cómo estos pueblos generaron revoluciones para originar su independencia; pero paradójicamente el colonialismo se engendró, se encarnó en el imaginario colectivo y social de los pueblos colonizados; esta forma de pensamiento se introyectó en cada sujeto de los pueblos nativos de América Latina. En otras palabras, Castro-Gómez (2005) señala que:

El colonialismo moderno no se reduce tan solo al ejercicio arbitrario de un poder económico y militar, sino que posee una dimensión cognitiva que de aquí en adelante llamaremos la colonialidad. Sin la construcción de un imaginario de “Oriente” y “Occidente”, no como lugares geográficos sino como formas de vida y pensamiento capaces de generar subjetividades concretas, cualquier explicación (económica o sociológica) del colonialismo resultaría incompleta. Obviamente, anota Said, tales formas de vida y pensamiento no se encuentran solamente en el *habitus* de los actores sociales, sino que están ancladas en estructuras objetivas: leyes de Estado, códigos comerciales, planes de estudio en las escuelas, proyectos de investigación científica, reglamentos burocráticos, formas institucionalizadas de consumo cultural... (p. 44).

El párrafo anterior revela cómo los procesos del colonialismo no simplemente operan a partir del *habitus* bourdiano pensado como estructuras estructuradas estructurantes encarnadas en el sujeto, sino que estas se encuentran también en las superestructuras, como el Estado/nación, instituciones, corporativos, y en el ser, el saber y el poder.

El colonialismo transformó el imaginario social para pensar como Occidente, desde la forma de operar hasta la idea del blanquimiento de la piel como hegemónica, la exclusión de clase y la violencia racial. Al respecto, Castro-Gómez (2007) menciona:

La dimensión epistémica del colonialismo, lo cual no debe entenderse como una simple prolongación ideológica o “superestructural” del mismo, como quiso

el marxismo, sino como un elemento perteneciente a su “infraestructura”, es decir, como algo constitutivo. Sin el concurso de la ciencia moderna no hubiera sido posible la expansión colonial de Europa, porque ella no solo contribuyó a inaugurar la “época de la imagen del mundo” —como lo dijera Heidegger—, sino también a generar una determinada representación sobre los pobladores de las colonias como parte de esa imagen. Tales poblaciones empiezan a ser vistas como Gestell, es decir, como “naturaleza” que es posible manipular, moldear, disciplinar y “civilizar”, según criterios técnicos de eficiencia y rentabilidad. Diremos, entonces, que, hacia mediados del siglo XVIII, Europa se mira a sí misma como en disposición de un aparato de conocimiento desde el cual es posible ejercer un juicio sobre los demás aparatos de conocimiento (pasados, presentes o futuros), y también como la única cultura capaz de unificar al planeta bajo los criterios superiores de ese parámetro (p. 88).

El fragmento anterior sostiene que el colonialismo no solo es una prolongación de estructuras ideológicas o dispositivos que operan de manera aislada en el sistema-mundo actual, sino más bien son estructuras ideológicas encarnadas en el cuerpo que operan en toda una forma de ser y de constituirse; es decir, está en el sujeto y en las estructuras sociales del sistema-mundo (infraestructura, sujeto, ideologías, saber, poder y el ser, superestructura Estado/nación, instituciones, corporativos, códigos, leyes o el comercio).

#### MODERNIDAD: ENTRAMADOS DEL SISTEMA-MUNDO

La modernidad es un proyecto colonial donde la razón es su eje rector de la diferenciación de los entramados de los significantes del mundo, por ejemplo: bueno/malo, elegante/vulgar, conocimiento/saber, alfabeto/analfabeto, blanco/negro, formal/informal, legítimo/ilegítimo, sano/enfermo, normal/anormal y masculino/femenino, los cuales llevan a clasificar, excluir y devenir el discurso de progreso en una sociedad en aras de su civilización.

La modernidad conllevó el proceso y nacimiento de la institucionalización en el aparato Estado/nación que dio origen al nacimiento de centros universitarios, centros de salud, centros de investigación, recintos de cultura y centros comerciales; es decir, se gestaba el sistema-mundo de relaciones humanas históricas/sociales, de capitales económicos, políticos, sociales, culturales, religiosos, educativos, geográficos y simbólicos en el mundo global, como lo plantea Wallerstein (2005):



Solo puede encontrarse el sentido de las realidades sociales si se concibe al mundo como un conjunto de sistemas histórico-sociales, que son entidades suficientes y centradas en sí mismas, tienen reglas conforme a las cuales operan y, sobre todo, tienen vida. Nacen, se desarrollan siguiendo sus propias reglas y, a medida que pasa el tiempo, el proceso se aleja del equilibrio, aparecen bifurcaciones y oscilaciones caóticas... (p. 125).

Todo sistema tiende en algún momento a desestabilizarse, tal como el proyecto moderno/capitalista que no atiende a los procesos singulares del sujeto y lo concibe como un ser general y universal en cualquier contexto social. Esta forma de universalizar al sujeto en un ser de Occidente no permite la diversidad, la diferencia y la heterogeneidad, y por consecuencia contribuye a la violencia estructural. Estos procesos de homogenización y de hegemonía del ser en un prototipo de *sujeto de la modernidad* implican mutilaciones subjetivas, simbólicas y estructurales hacia el sujeto que es diferente, como es el caso de la población de América Latina. La tendencia de dominio, a uniformar a un sujeto, conlleva a (re)pensar en otros procesos sociales; es decir, pensarse fuera de los cánones modernos y occidentales de una población hegemónica, pensarse en la emergencia, en nuevos procesos sociales y nuevos sistemas de la vida social, como lo expresa Wallerstein (2005):

Ya hace mucho tiempo que la mayoría de los sistemas histórico-sociales son sistemas-mundo, con la palabra “mundo” utilizada en el sentido de sistema social con división axial del trabajo y con un tamaño suficiente para abarcar múltiples “culturas” locales. Mi sugerencia es que el sistema-mundo moderno se originó en alguna parte del planeta en algún momento del largo siglo XVI, se expandió e incorporó en su órbita todos los otros territorios del mundo, y hoy llegó a un punto de crisis estructural, se está transformando en algo que se aleja de la economía- mundo capitalista que pudo ser (p.125).

Otra forma de violencia estructural que se ejerce es sobre los conocimientos y los saberes comunitarios, en función a los conocimientos científicos que una institución (universidad y centros de investigación, etcétera) legitima como conocimientos modernos/coloniales/capitalistas del Estado/nación y que se asumen como hegemónicos. En el mismo orden de ideas Lyotard (1987) expresa:

El científico se interroga sobre la validez de los enunciados narrativos y constata que éstos nunca están sometidos a la argumentación y a la prueba. Los clasifica en otra mentalidad: salvaje, primitiva, sub-desarrollada, atrasada, alienada, formada por opiniones, costumbres, autoridad, prejuicios, ignorancias, ideologías. Los relatos son fábulas, mitos, leyendas, buenas para las mujeres y los niños. En el mejor de los casos, se intentará hacer que la luz penetre en ese oscurantismo, civilizar, educar, desarrollar (p. 24).

Así también, la modernidad/capitalista del conocimiento científico legítimo ejerce violencia hacia los saberes comunitarios, tradicionales y de costumbres, a los que niega y desautoriza en el sistema moderno/colonial. Otra forma de violencia estructural en la modernidad es: “El recurso explícito al relato en la problemática del saber es concomitante a la emancipación de las burguesías con respecto a las autoridades tradicionales. El saber de los relatos retorna a Occidente para aportar una solución a la legitimación de las nuevas autoridades” (Lyotard, 1987, p. 26).

La hegemonía del pensamiento de Occidente sobre las culturas nativas implícitamente violentan las normas y reglas de convivencia de cada uno de estos pueblos. Otra forma de violencia estructural que se produce en el sistema-mundo moderno es la que ejerce el capitalismo, como lo concibe Harvey (1990):

El capital es un proceso, no una cosa, es un proceso de reproducción de la vida social a través de la producción de mercancías, en el que todos los que vivimos en el mundo capitalista avanzado estamos envueltos. Sus pautas operativas internalizadas están destinadas a garantizar el dinamismo y el carácter revolucionario de un modo de organización social que, de manera incesante, transforma a la sociedad en la que está inserto. El proceso enmascara y fetichiza, crece a través de la destrucción creativa, crea nuevas aspiraciones y necesidades, explota la capacidad de trabajo y el deseo humano, transforma los espacios y acelera el ritmo de la vida. Produce problemas de híper-acumulación (p. 375).

El capitalismo es otra forma de violencia estructural, que se conduce con el discurso de comercialización y la idea progresista de la modernidad/colonial, para insertar en el sujeto necesidades y deseos construidos por el mercado y el consumo; es un sistema de explotación y de violencia estructural

del hombre por el hombre, en que se generan nuevas formas de producción, espacios y trabajo, como lo revela Harvey (1990):

El capitalismo crea su propia geografía histórica específica, no es posible predecir la línea de su desarrollo desde una óptica corriente, precisamente porque siempre se ha fundado en la especulación: en nuevos productos, nuevas tecnologías, nuevos espacios e instalaciones, nuevos procesos de trabajo (trabajo familiar, sistemas fabriles, círculos de calidad, participación laboral) y cuestiones semejantes (p. 375).

Así, el capitalismo es un sistema cambiante que adopta nuevas formas de (re)generarse a sí mismo para seguir operando en la realidad social del sujeto, y que, por lo tanto, ejerce siempre violencia estructural hacia este en todas sus vertientes y ámbitos de vida como el social, económico, cultural, escolar, simbólico, político, tecnológico y de salud.

## CONCLUSIONES

Los mecanismos de *industrialización, progreso y desarrollo social* son procesos de colonialidad como proyecto moderno/capital, que ejercen violencias estructurales en los sujetos sociales, y que ante el discurso capitalista de trabajar, estudiar, consumir e invertir para vivir mejor, oculta las violencias simbólicas y estructurales de la modernidad.

El sistema-mundo-capitalista opera en la universalidad y en la uniformidad de los sujetos, no respeta la heterogeneidad, diversidad y singularidad de la población; y, al no respetar las diferencias con los otros, genera opresión social en ellos. Las diferencias individuales deberían ser entendidas como lo diverso en la forma de ser y de pensar y no exclusivamente como desigualdades sociales, donde se discrimina, se excluye, se margina, se clasifica, se deshumaniza y se cosifica el sujeto.

La violencia estructural moderna/colonial es una matriz histórica-social que se ejerce a los grupos originarios, nativos, minorías e inclusive quienes se encuentren dentro de ella; las formas de violencias estructurales que ejerce la modernidad/colonial a los grupos de América Latina se pueden observar en la opresión social, exclusión, clasificación, discriminación y violencias tanto simbólicas como objetivadas en la vida social: ello lleva a reflexionar sobre los mecanismos de violencia en que se encuentra el sujeto, para poder (re)

generar nuevas formas y modos de vida, pensadas desde contextos relacionales y contextuales de cada grupo social.

Es emergente pensar los procesos histórico-sociales de América Latina desde y para América, para poder (re)historizar y (re)configurar los procesos de cada pueblo y generar rupturas epistémicas y deconstrucciones del sistema en el que hoy en día vivimos. La perspectiva decolonial es una propuesta para cuestionar, criticar y construir nuevas realidades sociales como alteridades del sistema moderno/colonial/capitalista.

## REFERENCIAS

- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero. Ciencia raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- , (2007). “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 71-91). Siglo del Hombre Editores.
- Harvey, D. (1990). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu.
- Liotard, J. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Editions de Minuit/Ediciones Cátedra.
- Wallerstein, I. (2005). *Las incertidumbres del saber*. Gedisa.



# Pandemia. Las marcas en los cuerpos, las subjetividades y la vida social

*Germán Alejandro García Lara*

## RESUMEN

La violencia estructural devenida por el sistema capitalista neoliberal ha generado diversas crisis para la humanidad, mismas que son cada vez más graves y agudas, como la pandemia por Covid-19. La emergencia sanitaria exhibe las profundas desigualdades económicas y sociales entre los pueblos, y sus efectos disruptivos muestran la insidiosa violencia, de la que emanan otras formas de expresión de este fenómeno. Sus huellas se descubren en la vida social, confinada, acotada, que también aloja trazos que intersectan y redescubren las historias, las biografías, que recrean en las prácticas cotidianas la vida en comunidad; las subjetividades amplifican el tropel de la angustia ante la muerte y la ausencia, la falta y el dolor, *violencia blanca* que amenaza. Tal disrupción conmina a reinaugurar el sentido de lo humano, de trascender las condiciones de vida y el orden social, rehacer lazos comunitarios y gestionar con la palabra las faltas y la angustia.

## PANDEMIA, CAPITALISMO Y GLOBALIZACIÓN

En el mes de marzo de 2020, vivimos con cierto escepticismo la noticia que el gobierno de México emitió para dar cuenta de la pandemia por Covid-19. Se instó, de inicio, a mantener un confinamiento de días, posteriormente semanas y desde entonces ha pasado más de un año de zozobra e incertidumbre,

de tiempo que interpela el presente, de lo que somos como sociedad y de lo que se es como sujetos.

Desde una perspectiva sociocultural, toda expresión de la salud y la enfermedad da cuenta de procesos económicos, sociales, culturales y políticos; por lo que la pandemia no es sino una más de las huellas del modelo social en que vivimos, que, en su forma de capitalismo neoliberal, exagera el dominio del capital financiero y mantiene estas y muchas otras crisis, habida cuenta de la estructura cultural, económica, social y política que la sostiene.

La expansión del neoliberalismo, las políticas de desregulación de mercados y su mundialización, lo mismo que las políticas de austeridad para programas de seguridad social y salud, han generado “la reducción de servicios fundamentales para garantizar el bienestar de la población como los servicios sanitarios y los de salud pública” (Navarro, 2020b, párr. 3), lo que explica las enormes carencias que enfrentan los sistemas sanitarios de la gran mayoría de los países al afrontar la emergencia sanitaria por Covid-19. La inequidad y desigualdad con que los pueblos afrontan este fenómeno conlleva a profundas diferencias en los sistemas de salud, personal, servicios, equipo y diversas medidas con las que se atiende a los ciudadanos de cada país, en una sociedad interconectada e interdependiente (Santoro, 2020).

Las principales empresas farmacéuticas operan en un esquema de mercado, el cual incluso hoy, con la creciente mortandad, ha obtenido onerosos acuerdos económicos con gobiernos, subordinando los intereses generales de la población a los de las propias empresas para optimizar sus beneficios (Navarro, 2020a). En tal sentido, también se ha hecho patente un enfoque territorial, en que los Estados asumen posturas de adquisición de la vacuna o vacunas en beneficio de su población, más allá de considerar a la población en su conjunto; de esta manera, aquellos que pueden comprar las patentes y comercialización de los productos son quienes los han asegurado para sí.

El resguardo de la población de un país o un continente como el europeo no cierra las fronteras —desconocidas para el virus—; el imaginario de cobijo se resquebraja ante el incesante flujo global —ironía del propio sistema capitalista— de personas y productos de un país a otro. Al inicio de la pandemia, Žižek (2020) planteó que, para detenerla, era indispensable la solidaridad y cooperación internacional, aspecto también demandado en múltiples intervenciones por el director general de la Organización Mundial de la Salud, situación que, hasta hoy, no ha sucedido. Así, los países de la periferia son los que menos se ven beneficiados por vacunas, equipamiento o medicamentos para la prevención y atención de su población.

De este modo, no es cualquier persona la que se ve afectada, y es objeto así de una forma de violencia contra su integridad y derechos; en todos los países, son aquellos “trabajadores empobrecidos, mujeres, trabajadores precarios, negros, indígenas, inmigrantes, refugiados, personas sin hogar, campesinos, ancianos, etc.” (De Souza, 2020, pp. 65-66); en estos procesos, son los Estados cada vez más supeditados al mercado los que “autorizan y evidencian su violencia fundadora y constante, y que la ley ampara ante la desproporción y la inequidad” (Añón y Rufer, 2018, p. 128), mismos que dejan marcas en la salud, en el cuerpo y en la vida de millones de personas. La violencia estructural es “la más fundamental, originaria, la más insidiosa y perniciosa, quizá la más grave, la que tiene más y peores efectos, y, de hecho, la que suele suscitar las demás formas de violencia” (Pavón-Cuéllar, 2019, p. 44).

## LA VIDA SOCIAL

En la dinámica del capitalismo depredador, realidades como la pobreza, el desempleo, la migración, la violencia y otros fenómenos se agravan en un contexto tan excepcional como el de la pandemia. A nivel social, ha servido de pretexto para discursos excluyentes, discriminatorios que denostan a diversos grupos por su origen étnico, clase social u origen, tal como Žižek (2020, p. 26) expone: “La actual propagación de la epidemia de coronavirus también ha desencadenado vastas epidemias de virus ideológicos que estaban latentes en nuestras sociedades: noticias falsas, teorías conspirativas paranoicas, explosiones de racismo”, que Benton (en Gutiérrez, 2020), puntualiza: “se repite un patrón de discurso tóxico y denigrante (...), los políticos lo usan como una cuña para abordar otros temas, como la inmigración, la violencia policial por motivos raciales, la vigilancia y demás” (párr. 4 y 8); al igual que como lo expresa Butler (2020): “El virus por sí mismo no discrimina, pero nosotros humanos seguramente lo haremos, formados y animados como estamos por los poderes entrelazados del nacionalismo, el racismo, la xenofobia, y el capitalismo” (párr. 3).

Las narrativas que se crean en torno de ciertos grupos resultan en violencia, pero también en parte de un discurso con el que se justifica otro tipo de acciones hacia el otro diferente, aquel que no comparte o es dueño del espacio geopolítico que define el territorio, de quien mantiene otra ideología o su fisonomía corporal parece señalarle como distinto a los demás.



La exacerbación de conflictos sociales encuentra un espacio en el vacío de certezas que permean el imaginario social, las subjetividades difícilmente descubren asideros en la vacuidad de las respuestas sociales del aislamiento, en que la convivencia se ha restringido a un nivel virtual por temor al contagio. Al respecto, Magallanes (2020, p. 113) plantea que “La violencia en nuestra cultura emerge no solo de nuestra dificultad para ligar pulsión de vida con representaciones palabra, sino también como consecuencia de los entramados que utilizamos para representar nuestros cuerpos”.

Diferentes ámbitos de la vida social y económica han generado un permanente estado de temor de la población, como la inseguridad pública, a partir de los crecientes asesinatos, secuestros y en general delitos de alto impacto perpetrados por organizaciones criminales, a lo que se añan desastres naturales, lo que ha llevado a un enclaustramiento asumido, que ahora se perpetúa y se acepta con voluntad ante la emergencia sanitaria, limitando o anulando la convivencia familiar y social.

La convivencia e interacción social advierte características socioculturales disímiles sobre el funcionamiento humano en los diversos grupos y comunidades y, con ello, de la espontánea expresión de sus emociones y búsqueda de encuentros, aspectos de suma relevancia para entender las subjetividades (Mamzer, 2020).

Las perspectivas culturales sobre las que se teje la interacción social constituyen entonces parte de la trama para la comprensión de dichas subjetividades y su expresión a través del bullicio, el encuentro, la fiesta, el gregarismo, dispositivos del compartimiento en muchos grupos; “esa idiosincrasia que en tiempos normales ayuda a sobrellevar un mundo que es cada vez más incierto en términos económicos y sociales” (Mizrahi, 2020, párr. 21); mientras que en otros, el aislamiento, el limitar la expresión y espontaneidad afectiva son las formas socialmente establecidas para dicha interacción. Para estos últimos “las máscaras blancas (...) proporcionan un anonimato y una liberación de la presión social para el reconocimiento” (Žižek, 2020, p. 6)

Las interacciones sociales difieren en las distintas culturas; así, en sociedades como la nuestra, en la que el contacto físico, la algarabía y las reuniones son parte central de la convivencia y relación afectiva, resulta dolorosa la distancia, la imposibilidad de estar juntos, de compartir la comida, el espacio y el cuerpo. En la interacción social hay un deslizamiento ampliamente sentido de lo que son unos y los otros; quienes se guarecen en casa y de aquellos que están fuera de ella, de la familia, de quienes no lo son; de quienes hoy están enfermos de quienes no lo están (Santoro, 2020). Ante la tiranía del

distanciamiento y la virtualidad, los contactos entre las personas han cambiado, de abrazos, besos o apretones de manos, a encuentros en que el saludo se define por una distancia mínima o de puño a puño. Ello se hace particularmente significativo en los encuentros con padres, abuelos u otros familiares que residen en viviendas diferentes a la propia, lo mismo que amigos con quienes las reuniones se han suspendido.

## SUBJETIVIDADES ACOTADAS

La pandemia ha sido signada por el temor apocalíptico con el destiempo; en que la espera se ha convertido en marasmo e incertidumbre; como destaca Viñal (2020), “estamos inmóviles en lo geográfico” (p. 14). La cotidianidad de los fallecimientos, su incremento y las difíciles condiciones económicas han detonado en la desensibilización a la muerte.

Qué queda si la certidumbre ofrecida por las autoridades no prodiga respuestas a las muertes y enfermos que conocemos de la cuadra, de los amigos, de los parientes y esquelas que se reciben en las redes sociales. La renuncia a la información que los comités de expertos realizan sobre la pandemia da curso a las creencias que ofrecen una sensación de seguridad, arropada por el bienestar de las personas queridas y los objetos apreciados, cuyo quebranto también lacera las certezas asumidas y el sentido de seguridad ontológica, que Giddens (1991, p. 37) explica como el “sentido fundamental de seguridad de una persona en el mundo e incluye una confianza básica en otras personas (...), necesaria para que mantenga una sensación de bienestar”, mismas que, al no cumplirse, trastocan las relaciones y la convivencia y vuelcan en temor e incertidumbre.

La información que circula sobre el coronavirus, de sus síntomas e intensidad, de la morbilidad y la mortandad, hace patente el tiempo, que expande y abre puertas que regularmente no se abordan, como la sensatez de la finitud; tiempo que curva la realidad hasta que es posible hablar de lo que fue; pero, en tanto, la espera angustia y constriñe la vida. La falta se acentúa en la oquedad de respuesta de los Estados, los gobiernos y la sociedad en su conjunto; con ello, aparecen otras realidades como “el de la angustia, el de la esperanza, el amor, el odio, la locura y la debilidad mental” (Laurent, 2020, p. 6).

Porque no es posible enfermarse todos a la vez, no es posible en las condiciones de nuestro sistema de salud, ¿cuándo me toca? es la pregunta que resuena sin respuesta, hasta que toca.

Tales hechos quedan como huellas, referencias del trauma y la memoria de dichas vivencias, mismas que se mantienen en las subjetividades ante las ausencias y el dolor, en los cuerpos y los territorios concretos y se extienden más allá en las otras violencias, las que emanan de desigualdades de acceso a la alimentación, la vivienda, la salud, la educación, la seguridad. *Violencia blanca* en alusión a “la ‘psicosis blanca’ de André Green, donde la función de ligadura para pensar y crear subjetividad se ve amenazada” (Mendoza, 2020, p. 6).

La contención y las vías de su consecución se ven rebasadas por la lacerante realidad. La incertidumbre hace que el ordenamiento ritualizado del tiempo dedicado al trabajo y descanso se desdibuje y parezca irrelevante cuando los dispositivos de contención procuran la invención del hacer o estar en la distancia de los amigos, la no posibilidad de los espacios o el vaivén inesperado de los días que se suceden sin tiempo. El espacio de confinamiento, en cierto tiempo, posibilita la reflexión, la mirada hacia sí que revitaliza y conmina al cambio de la experiencia, pero conforme transcurre, se ha convertido para muchos en sofocante monotonía. Transgredir este marasmo y sofocamiento, alojar un imaginario social que habite otros escenarios históricos, es también una manera de fundar una nueva cultura del ser.

En tiempo de encierro, se busca crear sentidos al vacío con que la cotidianidad de la vida se ha visto desvelada. Para ello, la virtualidad ha sido el recurso con el cual el cuerpo pareciera tocar la sonoridad de la voz que resuena confiada y conocida, la imagen en una pantalla que recuerda la animosidad del encuentro físico. Se superpone a lo real la ficción, que es lo único que parece conformar una imagen de vuelta a lo conocido, aunque mantiene el timo de lo no posible (Marciani, 2020). Se ha abolido la escritura y se ha dado paso al ícono, a la imagen como medio de encuentro a través de las videollamadas por el teléfono celular o plataformas digitales.

En este entorno, pueden gestionarse las ausencias, las faltas, los vacíos, la incertidumbre, el pánico, a través de lo que es propio del sujeto, como “la capacidad para estar solos, la riqueza del mundo interno, el sentido del humor, la autonomía e independencia, la autoestima y confianza en uno mismo” (Dubreuil, 2020, p. 54).

Ante la falta, el anudamiento se inventa y recrea en las limitadas oportunidades con que se cuenta; el rehacer lazos sociales, gestionar con la palabra las faltas y la angustia es menester del encuentro; así, reinaugurar el sentido de lo humano es la capacidad que instaaura respuestas ahora que más hacen falta.

## ¿HACIA DÓNDE?

De Souza (2020) llama la atención sobre algunas de las lecciones ante las crisis graves y agudas como las de la pandemia por Covid-19. Estas detonan una gran acción de los Estados que atienden sobre todo sus efectos, pero no sus causas sociales; su afectación es evidente, sobre todo en los países y personas que han sido colocados en una situación de mayor vulnerabilidad, lo que exacerba la colonialidad de los pueblos y el patriarcado, ante lo cual, se hace necesario un mayor fortalecimiento del Estado y la comunidad en una sociedad de mercado.

En los territorios en que se labran las experiencias cotidianas, en que se resiste a la opresión, es posible conocer de este reencuentro y revitalización de la comunidad, a través de acciones solidarias, la cooperación, el cuidado del otro, el encuentro amoroso y la escucha.

Ante la adversidad que representa el estado de excepción como el de la pandemia y la tragedia concurrente, la disrupción de lo cotidiano en escenarios distintos, lo ético y el sentido de humanidad (Tranier, 2021) es el legado de este momento de la historia.

## REFERENCIAS

- Añón, V. y M. Rufer (2018). “Lo colonial como silencio, la conquista como tabú: reflexiones en tiempo presente”. *Tábula Rasa*, julio-diciembre, 29, 107-131.
- Butler, J. (2020). La desigualdad social y económica se asegurará de que el virus discrimine. *El Desconcierto*. 21 de marzo. <https://www.eldesconcerto.cl/2020/03/21/judith-butler-sobre-el-covid-19-la-desigualdad-social-y-economica-se-asegurara-de-que-el-virus-discrimine/>
- De Souza Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Biblioteca Masa Crítica. Clacso.
- Dubreuil, R. (2020). “Pensando la resiliencia en tiempos de pandemia”. *Revista Psicoanálisis*, 25, 6-8.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Stanford University Press.
- Gutiérrez, I. (2020). “Adia Benton, antropóloga: En epidemias como el coronavirus se repite un patrón de discurso tóxico y denigrante”. En El Colegio de Sonora (comps.), *Dossier Covid-19 Impactos socioculturales de la pandemia* (pp. 13-15). El Colegio de Sonora. Centro de Estudios de Salud y Sociedad. 27 de febrero.
- Laurent, E. (2020). “El Otro que no existe y sus comités científicos”. *Virtualia*, mayo, 38, 4-7. <http://www.revistavirtualia.com/storage/ediciones/pdf/Urc4NRWGNZinco9LK73vMRekUn7yI9530k0112W.pdf>

- Magallanes P., F. (2020). Reimaginarizar el Edipo: deconstruyendo el binarismo sexual y heteronormatividad. *Revista Psicoanálisis*, 25, 109-119
- Mamzer, H. (2020). “Postmodern society and Covid-19 pandemic: old, new and scary”. *Society Register*, 4(2), 7-18.
- Marciani, M. (2020). “Restricciones e invenciones”. *Virtualia*, mayo, 38, 8.
- Mendoza Talledo, J. (2020). Editorial. *Revista Psicoanálisis*, 25, 49-58.
- Mizrahi, D. (2020). “Sociología del coronavirus: cuando la cultura de los países puede ser una ayuda o un obstáculo ante la pandemia”. *Infobae*. 22 de marzo. Recuperado de: <https://www.infobae.com/america/mundo/2020/03/22/sociologia-del-coronavirus-cuando-la-cultura-de-los-paises-puede-ser-una-ayuda-o-un-obstaculo-ante-la-pandemia/>
- Navarro, V. (2020a). *Lo que no se ha dicho de la epidemia de coronavirus*. 3 de marzo. <https://blogs.publico.es/vicenc-navarro/2020/03/03/lo-que-no-se-ha-dicho-de-la-epidemia-decoronavirus/>
- , (2020b). *Las consecuencias del neoliberalismo en la pandemia actual*. 17 de marzo. <https://blogs.publico.es/vicenc-navarro/2020/03/17/las-consecuencias-del-neoliberalismo-en-la-pandemia-actual/>
- Pavón-Cuéllar, D. (2019). “La psicología crítica y su necesaria sensibilidad ante la violencia estructural: una opción ante el ocultamiento psicológico del racismo y la miseria en México”. En J. Ocaña Zúñiga, G. A. García Lara y O. Cruz Pérez (coords.), *Dimensiones y perspectivas acerca de la violencia en América Latina* (pp. 37-52). Grañén Porrúa/UNICACH.
- Santoro, P. (2020). “Coronavirus: la sociedad frente al espejo”. En El Colegio de Sonora (comps.), *Dossier Covid-19 Impactos socioculturales de la pandemia* (pp. 21-24). El Colegio de Sonora/Centro de Estudios de Salud y Sociedad. [https://www.colson.edu.mx/promocion/img/Dossier%20Covid19\\_Impactos%20socioculturales.pdf](https://www.colson.edu.mx/promocion/img/Dossier%20Covid19_Impactos%20socioculturales.pdf)
- Tranier, J. (2021). *Contigo aprendí. Epistemologías (de y en) la adversidad*. Documento de trabajo no publicado.
- Viñal, C. (2020). El otro en su ruina. *Virtualia*, mayo, 38,1. <http://www.revistavirtualia.com/storage/articulos/pdf/ggd5BipMVXvDjN3YIb49AU3tkXgQ-TUjeqeFGvpQU.pdf>
- Žižek, S. (2020). *Pandemic. Covid-19 shakes the world*. O/R Books.

# Violencia institucional y su desarrollo en las sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos

*Roberto Leonardo Cruz Núñez*

*José Adriano Anaya*

*Ana Rosa Núñez Serrano*

## RESUMEN

**E**l presente trabajo esboza en un primer lugar cómo la Corte Interamericana de Derechos Humanos (IDH) ha ido incorporando y desarrollando el concepto de *violencia institucional* en sus sentencias; en la primera parte, hacemos mención de algunos casos en los que se comienza a utilizar el término de violencia institucional a nivel internacional y, posteriormente, hacemos un análisis del caso: José Linar Hernández de la Cruz (JLHC), quien se encuentran en reclusión, y la violencia institucional es parte de su vida cotidiana.

## INTRODUCCIÓN

Hablar de la violencia institucional desde el enfoque de los derechos humanos es hablar de un conjunto de actos realizados por el Estado o sus agentes que violan derechos de las personas.

De la lectura y análisis de los hechos planteados en diversas sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (IDH) podemos discernir que la violencia institucional viene aparejada con las violaciones a los derechos humanos; por ejemplo, en el caso conocido como Campo Algodonero Versus México, podemos apreciar que existe una práctica gubernamental reiterada de desatención a la delicada situación, insensibilidad e irresponsa-

bilidad por parte de las autoridades; en este caso, las víctimas fueron mujeres en la localidad de Ciudad Juárez, Chihuahua.<sup>1</sup>

En otro ejemplo, en el caso Radilla Pacheco Versus México, ocurre la detención, tortura y desaparición del señor Radilla Pacheco por parte de militares del Ejército Mexicano;<sup>2</sup> de igual forma, en el caso Inés Fernández Ortega y Valentina Rosendo Cantú<sup>3</sup> existen violaciones a los derechos humanos por parte del Ejército Mexicano, situación por la cual podemos afirmar que el ejército ejerce violencia institucional y de género en contra de las personas involucradas en los casos mencionados con anterioridad.

A pesar de que, en la mayoría de los casos que mencionamos anteriormente, podemos observar que la mayoría de las víctimas son mujeres, la violencia institucional no discrimina, debido a que este tipo de violencia se ejerce sobre hombres y mujeres y no necesariamente en detención y reclusión, debido a que también se ejerce en la prestación de servicios de salud.

En México los reclusorios no cumplen con el objetivo de la reinserción social, sino que se han convertido en sitios de “degradación, abuso y contaminación criminógenas; es decir, donde se aprenden conductas y hábitos criminales” (De la Barreda, 2013, p. 41).

#### LA VIOLENCIA INSTITUCIONAL, UNA MIRADA DESDE LA CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS

El término *violencia institucional* se utiliza por primera vez en una sentencia de la Corte IDH, en la sentencia del Caso V.R.P., V.P.C. y otros Versus Nicaragua, sentencia del 8 de marzo de 2018, en donde el caso expone la situación de una niña de ocho años de edad, quien fue víctima de abusos y violación sexual. En este caso, la Corte IDH señala que al realizar la inspección ocular y la reconstrucción de los hechos, el Estado constituye una grave infracción a la debida diligencia, y un acto de victimización secundaria y de violencia institucional (Corte IDH, 2018c, párr. 193 y 194). De acuerdo con la sentencia del caso, existen elementos incuestionables donde se presenta esta violencia

<sup>1</sup>Para más información, ver Caso Campo Algodonero Versus México. [https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_205\\_esp.pdf](https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_205_esp.pdf)

<sup>2</sup>Para más información, ver Caso Radilla Pacheco Versus México. <https://www.cndh.org.mx/documento/caso-radilla-pacheco-vs-mexico>

<sup>3</sup>Para más información, ver Caso Inés Fernández Ortega y Valentina Rosendo Cantú Versus México. [https://www.corteidh.or.cr/docs/supervisiones/fernandez\\_21\\_11\\_14.pdf](https://www.corteidh.or.cr/docs/supervisiones/fernandez_21_11_14.pdf)

institucional; en primer lugar, el médico legista señala: “No cuidó en absoluto establecer el mínimo de empatía, de cuidado, una adecuada cantidad de personas presentes, de funcionarios judiciales que no iban a aportar absolutamente nada a la evaluación que se tenía que hacer y, sin embargo, estaban presentes. Esto es una pérdida de intimidad y es una reactualización del trauma...” (Corte IDH, 2018c, párr. 179).

Posteriormente, citan a la menor a realizarse el examen por una médica forense; al llegar al lugar, la madre de la menor se percató que en la sala estaba también el presunto responsable, a quien la jueza le había ordenado que llegara también a realizarse un examen (Corte IDH, párr. 180).

Así pues, los dos peritos que participaron en el Caso V.R.P., V.P.C. y otros Versus Nicaragua, concuerdan que las autoridades tienen la obligación de haber “adoptado las medidas de protección necesarias para evitar que la víctima tenga cualquier tipo de contacto con su perpetrador” (Corte IDH, 2018c, párr. 181).

Derivado de esta situación, la Corte IDH determina que las autoridades del Estado nicaragüense han actuado sin la debida diligencia, ya que la sola potencialidad del encuentro, *per se*, constituye un acto de revictimización y un acto de violencia institucional, debido a que el Estado tiene la obligación de adoptar todas las medidas necesarias para evitar diligencias que puedan traer elementos de reactualización del trauma para las víctimas.

Por otro lado, el médico forense y la juez local interpusieron diversas denuncias y acusaciones en contra de la madre, la abuela y la tía de V.R.P., quienes tuvieron que huir del país por el temor de ser castigadas (Corte IDH, 2018c, párr. 316); es importante señalar que por la estrecha vinculación entre la denuncia de la madre de V.R.P. y las denuncias que hacían las autoridades con la finalidad de intimidar y amedrentar a las víctimas, permiten que se configure nuevamente violencia institucional, que genera una forma de hostigamiento judicial.

También es importante no pasar por alto que resulta particularmente grave que las autoridades estatales hayan requerido que, con tan solo nueve años de edad, participara en las diligencias judiciales que fueron revictimizantes, por lo cual, en esta sentencia, la Corte IDH determina:

... que los actos revictimizantes llevados a cabo por funcionarios estatales en perjuicio de V.R.P. constituyeron violencia institucional y deben calificarse, teniendo en cuenta la entidad del sufrimiento provocado, como un trato cruel, inhumano y degradante en los términos del artículo 5.2 de la Convención Americana, en relación con el artículo 1.1 de la misma (Corte IDH, 2018c, párr. 299).



De tal suerte que esta sentencia permite calificar, dependiendo del grado del sufrimiento provocado, la violencia institucional como un trato cruel, inhumano y degradante, de acuerdo con lo establecido en el marco jurídico internacional. Además, la Corte IDH ha señalado que ciertos contextos de violencia institucional son factibles de propiciar serias dificultades para la debida investigación de algunas violaciones a derechos humanos (Corte IDH, 2018d).

Como se desprende del caso señalado con anterioridad, la violencia institucional principalmente aconteció en la esfera de la omisión; sin embargo, también se puede dar en la acción o en la aquiescencia. Recientemente, la Corte IDH, resolvió el Caso Guzmán Albarracín y otros Versus Ecuador, en el cual autoridades educativas abusaron sexualmente de la menor en repetidas ocasiones, en el periodo de tres años, cuando ella contaba entre 13 y 16 años de edad, lo que derivó en su suicidio; no obstante, consideramos que dicho caso debe ser calificado como homicidio por los factores que la motivaron a quitarse la vida.

Guzmán Albarracín tenía 13 años cuando, a cambio de aprobar una materia del colegio, el vicerrector del centro educativo le pidió que sostuviera una relación sentimental con él; posteriormente, tuvieron encuentros de tipo sexual. La menor quedó embarazada, por lo que, por instrucciones del vicerrector, fue con el médico del colegio para que le practicara un aborto, quien, a su vez, solicitó a la menor tener relaciones sexuales con él a cambio del aborto. La relación que mantenían era del conocimiento del personal de la institución educativa (directivos, docentes, administrativos y alumnos).

Así pues, en el Caso Guzmán Albarracín, la tolerancia institucional se vuelve una forma de violencia institucional, además de las acciones perpetradas por parte del vicerrector y el médico del colegio, quienes abusaron sexualmente de la menor, haciéndola víctima de violencia de género y violencia institucional.

Al respecto, la Corte IDH señala:

En el presente caso, es claro que el Estado no solo no adoptó acciones para proteger a Paola, sino que directamente irrespetó sus derechos, no solo por los actos directos de violencia sexual, sino también por la tolerancia al respecto por parte de la institución educativa a la que asistía. Paola, siendo niña y estando en una situación de vulnerabilidad particular, fue sometida durante un período superior a un año, a una situación continuada de abuso y violencia institucional de carácter discriminatorio (Corte IDH, Caso Guzmán Albarracín y otros Versus Ecuador).

Los casos de violencia institucional no son algo nuevo en la Corte IDH, sin embargo, es reciente el uso del término para referirnos a las violaciones que se producen en las instituciones o por parte de las autoridades. Recientemente, la Corte IDH en el caso *Mujeres víctimas de tortura sexual en Atenco Versus México*, señala que las víctimas “sufrieron violencia institucional por parte de diversas instancias estatales, tanto federales como estatales [estatales]”, y considera, entre otras, necesaria una disculpa pública por parte de las autoridades (Corte IDH, 2018b, párr. 347).

## CASO JLHC

En este apartado expondremos la violencia institucional que ha sufrido José Linar Hernández de la Cruz (en adelante JL), quien se encuentra en un estado crítico de salud, ya que recientemente tuvo una cirugía “a corazón abierto”, en la que pudo perder la vida, derivado de que no se le brindaron los tratamientos y la atención médica oportuna en situación carcelaria desde el año 2019; además, argumenta que ha sido víctima de tortura psicológica y/o tratos crueles o inhumanos.

Es importante señalar que el Estado Mexicano se comprometió a considerar los tratados internacionales como fuente del derecho, de tal suerte que todas las autoridades están obligadas a promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos, y ha reconocido la competencia contenciosa de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, de ahí la obligación de cumplir con la jurisprudencia internacional.

En este sentido, el Estado adquiere obligaciones y deberes especiales debido a la situación específica en la que se encuentran las personas privadas de la libertad (Corte IDH, *Caso Vélez Loor Versus Panamá*; 2019b); al respecto, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos [(CIDH) 2011] señala que la relación jurídica entre una persona privada de la libertad y el Estado “se encuadra dentro de la categoría *ius* administrativa conocida como relación de sujeción especial en virtud de la cual el Estado, al privar de libertad a una persona se constituye en garante de todos aquellos derechos que no quedan restringidos por el acto mismo de la privación de libertad” (p. 18).

Desde antes de su detención, JL se encontraba diagnosticado con un problema grave y degenerativo en el corazón: estenosis aórtica crítica, lo que Gómez Rubín *et al.* (2012) señalan que: “...es la valvulopatía más frecuente en Europa y Norteamérica. Cuando existen síntomas, la supervivencia media

es de 2-3 años. En pacientes con disfunción sistólica de ventrículo izquierdo, las expectativas son aún peores, con supervivencia de aproximadamente un año” (p. 515).

Así, durante su reclusión en El Amate, JL comenta que recibía dos comidas al día, las cuales variaban entre “caldo de frijoles con chayote aceitoso”, “sopa de tortilla tiesa” o “caldo de chipilín aceitoso”; al respecto, en materia alimentaria, la regla número 20 de las reglas mínimas para el tratamiento de los reclusos establece que todo recluso deberá recibir en las horas acostumbradas alimentación de buena calidad, “bien preparada y servida”, y de valor nutritivo.

De ahí que la falta de atención médica oportuna, de una adecuada alimentación y de los aspectos psicosociales que genera estar encerrado dañaron la salud de JL, por lo que el día 17 de septiembre, 14 meses después de haber sido detenido, tuvo que ser trasladado de urgencia al Hospital General de Zona No. 2 (HGZ2) 5 de Mayo, del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), ubicado en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, donde fue atendido y se le realizó un primer estudio de su situación médica; el día 19 de septiembre tuvo un segundo estudio; posteriormente, el día 25 de septiembre, debido a su agravamiento, fue trasladado al hospital Siglo XXI en la Ciudad de México para una cirugía a corazón abierto.

Después de dicha cirugía (a los dos días), JL comenzó, en repetidas ocasiones, a ser amenazado y “torturado”<sup>4</sup> psicológicamente, ya que de manera frecuente le decían que iba a ser dado de alta y que tenía que regresar a continuar con la prisión preventiva establecida. Es importante señalar que esta forma de violencia institucional se ha venido repitiendo durante su recuperación en el HGZ2.

<sup>4</sup>Decidimos poner entre comillas la palabra tortura, toda vez que la Convención contra la Tortura la define en el artículo primero, como “todo acto por el cual se inflija intencionalmente a una persona dolores o sufrimientos graves, ya sean físicos o mentales, con el fin de obtener de ella o de un tercero información o una confesión, de castigarla por un acto que haya cometido, o se sospeche que ha cometido, o de intimidar o coaccionar a esa persona o a otras, o por cualquier razón basada en cualquier tipo de discriminación, cuando dichos dolores o sufrimientos sean infligidos por un funcionario público u otra persona en el ejercicio de funciones públicas, a instigación suya, o con su consentimiento o aquiescencia”; como se desprende de esta definición, la tortura únicamente se configura cuanto interviene un funcionario público u otra persona en el ejercicio de funciones públicas, ya sea por acción, consentimiento o aquiescencia.

En el caso señalado, el encargado del departamento médico de El Amate manifestó que ese centro “no cuenta con las instalaciones médicas salubres, ni de alimentación adecuadas, por lo que [José] debe ser atendido en un hospital de tercer nivel, es decir, que cuente con la especialidad específica requerida [cardiología]”<sup>5</sup> para garantizar la salud y, por lo tanto, la vida de José.

Es bien sabido que el modelo de justicia penal en el estado se ha caracterizado por graves violaciones a derechos humanos de las personas privadas de la libertad, entre los que destacan la tortura, fabricación de delitos, detenciones ilegales y/o arbitrarias, falta de acceso a la salud e incomunicación (García Ramírez y Negrete Morayta, s.f.).

Actualmente, JL se encuentra recluido en El Canelo, Centro Estatal Preventivo de Chiapa de Corzo, donde sigue sin recibir los cuidados paliativos necesarios, ni la dieta balanceada que le indicó el médico tratante, ni cuenta con los cuidados especializadas que todo paciente operado del corazón y con un problema crónico degenerativo debe tener, y la celda en la que se encuentra recluido no cuenta con las medidas de higiene necesarias.

#### A MANERA DE CONCLUSIONES

La violencia institucional se reproduce en distintos ámbitos o espacios públicos. En el presente trabajo expusimos el caso que se dio en un proceso de investigación, en una escuela, en el proceso de detención de las mujeres de Atenco y, particularmente, en las personas privadas de la libertad, a través del caso JL.

Dicho de otra manera, la situación de los derechos humanos en los centros de reclusión en México suele ser indignante, ya que existe sobrepoblación, insuficiente acceso a servicios de salud, tortura, inseguridad, entre otras (Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez A. C. y Programa de Asuntos Migratorios de la Universidad Iberoamericana Campus Ciudad de México, 2017).

Esta situación no es *sui generis* para las personas en reclusión, sin embargo, se acentúa en ellas toda vez que la violencia institucional comienza desde la manera en que son detenidos por parte de las autoridades federales o estatales, y durante su reclusión se encuentran revictimizados, en tanto las autoridades no apeguen su actuación al marco de la ley.

<sup>5</sup> Manifestación extraída desde el Juicio de Amparo Indirecto 34/2020-VII, p. 18.

En repetidas ocasiones se ha señalado que los defensores de derechos humanos defendemos a los presuntos responsables de delitos; sin embargo, cuando se esgrime el derecho humano en el caso de presuntos responsables de un delito es porque el Estado no está aplicando los procedimientos en el marco de la ley.

## REFERENCIAS

- Asistencia Legal por los Derechos Humanos A.C (ASILEGAL). (2019). Informe alternativo al Comité contra la Tortura. [https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CAT/Shared%20Documents/MEX/INT\\_CAT\\_CSS\\_MEX\\_34451\\_S.pdf](https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CAT/Shared%20Documents/MEX/INT_CAT_CSS_MEX_34451_S.pdf). Recuperado el 13 de mayo de 2021.
- Barreda S., L. de la (2013). *Los derechos humanos. La ley más ambiciosa*. Terraco.
- Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez A. C. y Programa de Asuntos Migratorios de la Universidad Iberoamericana Campus Ciudad de México (2014). *Migrantes en prisión. La incriminación de migrantes en México. Otro destino Trágico*. Ideas en Punto.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2011). Informe sobre los derechos humanos de las personas privadas de la libertad en las Américas. <https://www.oas.org/es/cidh/ppl/docs/pdf/ppl2011esp.pdf>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2019). Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria. <https://www.cndh.org.mx/web/diagnostico-nacional-de-supervision-penitenciaria> Recuperado el 6 de julio de 2021.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (2018). Cuadernillo de jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos No 4: Derechos humanos y mujeres. <https://www.corteidh.or.cr/sitios/libros/todos/docs/cuadernillo4.pdf>
- \_\_\_\_\_, (2018b). *Caso Mujeres víctimas de tortura sexual en Atenco Vs. México. Sentencia de 28 de noviembre de 2018*. [https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_371\\_esp.pdf](https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_371_esp.pdf)
- \_\_\_\_\_, (2018c). *Caso V.R.P., V.P.C. y otros Vs. Nicaragua. Sentencia de 08 de marzo de 2018*. [https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_350\\_esp.pdf](https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_350_esp.pdf)
- \_\_\_\_\_, (2018d). *Caso Herzog Vs. Brasil. Sentencia de 15 de marzo de 2018*. [https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_353\\_esp.pdf](https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_353_esp.pdf)
- \_\_\_\_\_, (2019). *Caso Vélez Loor Vs. Panamá. Sentencia de 23 de noviembre de 2019*. [https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_218\\_esp2.pdf](https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_218_esp2.pdf)
- \_\_\_\_\_, (2020). *Caso Guzmán Albarracín y otros Vs. Ecuador. Sentencia de 24 de junio de 2020*. [https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_405\\_esp.pdf](https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_405_esp.pdf)
- \_\_\_\_\_, (2020b). *Caso Hernández Vs Argentina. Sentencia de 22 de noviembre de 2020*. [https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_395\\_esp.pdf](https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_395_esp.pdf)

- García R, S. y Negrete M, A. (s.f.). *El debido proceso en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos*. <https://www.ijf.cjf.gob.mx/cursososp/2012/jornadasitinerantes/procesosgr.pdf>
- Gómez Rubín de Célix, M., *et al.* (2012). “Estenosis aórtica grave en situación crítica”. *Medicina Intensiva*, 36(7), 513-515. doi: 10.1016/j.medin.2010.01.001



# Violencias disciplinares a la población LGBTIQ+\*

*Mauricio Albores Argüello*

*Soledad Hernández Solís*

## RESUMEN

**E**l presente trabajo analiza las prácticas clínicas de quienes han perpetuado un poder hegemónico heterosexista y de clase en la comprensión del sexo y el género, que confronta los cuerpos que no se pueden situar en el binarismo sexogenérico, que no se sienten representados ni visibilizados por algunas disciplinas, específicamente la psicología, que ha soslayado el reconocimiento de las orientaciones e identidades sexogenéricas; las que sí se consideran desde la perspectiva de los derechos humanos, en que se avanza en el respeto y la demanda legislativa de los matrimonios igualitarios, arreglos parentales y adopción homo-lesbo-parental. Estas formas de violencia disciplinar se encuentran vigentes en los programas académicos de formación y han impactado en la clínica con terapias de conversión y estatismos teóricos heteronormativos, mismos que se ponderan en las formaciones de las y los alumnos en psicología. Desde esta perspectiva, la importancia de posibilitar otras propuestas académicas que visibilicen estas identidades para agenciar su identidad política, social y psicológica.

\* Siglas de: Lesbiana, Gay, Bisexual, Transexual, Intersexual, Queer; y el signo + los que se agreguen.



La intolerancia de las leyes vigentes hasta finales del siglo pasado generó movimientos de liberación *gay* en Estados Unidos y Europa, con la consecuente represión violenta hacia los homosexuales. Como resultado de estas movilizaciones y las demandas de este grupo, se realizó la redefinición de los conceptos de heterosexualidad y homosexualidad, que se volvieron parte del lenguaje de ámbitos especializados como el sociológico, el político, el psicológico y el médico. En 1973, la Asociación Psiquiátrica Americana (APA) excluyó del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM por sus siglas en inglés), su manual de psicopatología, la homosexualidad (APA, 1973), y diez años después se eliminó todo diagnóstico psiquiátrico que pudiera ser usado para discriminar a la comunidad *gay* (Cabaj y Stein, 1996).

Desde la perspectiva clínica, el manual ha sido socorrido y utilizado en muchas de las diagnósticos que patologizan y etiquetan a los cuerpos que distan de las realidades convencionalmente estandarizadas, normalizadas y comúnmente aceptadas de la heterosexualidad. Con esto, se genera una forma de violencia disciplinar que permea el estatismo heteronormativo<sup>1</sup> en los programas y más aún en las formaciones de las y los alumnos de psicología, sexología y psicoterapia.

El caminar no ha sido en vano, tampoco es suficiente, aún impera esta visión clasista, sexista y homófoba en la psicoterapia, específicamente en la terapia de pareja y familiar, por lo que es menester visibilizarla, para generar procesos de deconstrucción crítica que permita redirigir los modelos y distintos ámbitos de la formación, hacia una postura incluyente.

Es necesario repensar que la psicología en cualquiera de sus especializaciones ha sido cómplice de dicha apropiación, por ello es que los procesos formativos distan de una atención inclusiva, accesible para todxs,<sup>2</sup> forma a profesionales de la salud con perspectivas clasistas, desde un posicionamiento atravesado por el modelo biomédico que impera en algunas formaciones, por tanto, el hacerlo desde otra posición, no tradicionalista, hegemónica, heteronormada, posibilitará otras herramientas de acceso a todas las poblaciones.

<sup>1</sup> Mismo discurso que perpetúa en las identidades LGBT+ la marca de anormales, fronterizas o patológicas, y en contraparte a las heterosexuales/cisgénero las posiciona como normales o preferidas (Gómez-Lamont, 2019).

<sup>2</sup> Ocupamos el sentido de la “x” para incluir a todas aquellas identidades que no se sitúan en la binariedad sexual ni de género.

La violencia en la práctica clínica que deviene del discurso biomédico inserto en la atención o referencia a la población LGBTQ+ es de antaño, y si bien paulatinamente se han generado otras perspectivas, aún se mantienen sesgos teóricos que impactan dicha práctica en la disciplina psicológica. Hoy se visualiza la violencia con el uso de *terapias de conversión-reparativas* que representan una distorsión del abordaje psicoterapéutico de la diversidad sexual humana. En esta, se desconocen los alcances logrados en el ámbito de los derechos humanos y, en especial, de los derechos sexuales y reproductivos [Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC), 2019].

La violencia disciplinar ha sido reproducida, cobijada y sustentada en las instituciones de educación superior y organismos públicos y privados que tutelan la ciencia oficial; no obstante, desde un posicionamiento crítico se plantea otra postura para entender y realizar investigación, repensar el acercamiento con los actores sociales de las violencias, los que la viven, las que la padecen y lxs que gritan en silencio que no se ha contribuido a una intervención más humana y horizontal, que acuerpe a los más desprotegidos y comprenda su dolor; en una especie de *holding* que pueda sostenerlos, no encasillarlos en una teoría que patologiza, sino en una comprensión que contribuya con el acompañamiento y brinde este agenciamiento para que dichos actores puedan ir resolviendo, elaborando y afrontando sus propias vivencias a través de sus narrativas, como bien apuesta Beverley (2004).

También observamos cómo estos discursos de discriminación disfrazados de *profesionalismo* han rebasado lo académico situándose en el lenguaje popular, religioso y familiar, de forma que las mismas familias acuden a estos *profesionales de la salud mental* para corregir su identidad sexogenérica, violentándolas a través de terapias de conversión. ¿Es un ejercicio ético, profesional y científico el realizar este tipo de terapias de conversión?, o ¿son violentadas las personas de la diversidad sexual a través de prácticas desarrolladas en los procesos formativos en la academia? Es importante repensar y cuestionarse cómo se contribuye a la intervención desde esta perspectiva y no reproducir estatismos no inclusivos por medio del ejercicio clínico, que por supuesto han sido devenidos por los mismos programas académicos en las formaciones. Es inconcebible que personas encargadas de clínicas en psicología adopten paradigmas heterosexistas y con ello segreguen a la población LGBTQ+, a través de modelos que persisten en la intervención y en las supervisiones (si es que las hay) a sus psicólogas/os en formación. Desafortunadamente no

existe algún mecanismo que vigile su regulación, por lo que será necesario dar cuenta de ello desde lo institucional.

Por tanto, ahondar a partir de la revisión de los programas académicos-formativos sobre la psicología, psicoterapia y más aún en la terapia de pareja y familia, conduce a apreciar todas las posibilidades, ya no solo la heterosexual, blanca, burguesa, justo como ocurre con la institucionalización de lo hetero.

## ARREGLOS PARENTALES.

### UN DESAFÍO A LA PRÁCTICA CLÍNICA

La comunidad LGBTQ+, ante la discriminación y heterosexismo, recurre a la búsqueda de apoyo clínico, en donde abordan aspectos individuales, de pareja o familia, esperando ser beneficiados en este proceso por el especialista; sin embargo, en ocasiones ocurre lo contrario. El clínico, desde su formación disciplinar y personal estructura una comprensión del mundo y del ser humano, a partir del o los sistemas teóricos en que fue formado, así como de su propia realidad y experiencia de vida, fundamentada con principios e ideas tradicionales respecto a la familia, de una cultura heteronormada, patriarcal, androcéntrica y encorsetada en la comprensión de la familia como institución normativa de la heterosexualidad; por lo que en su actuar en consulta demuestra y performa (Butler, 1998) el heterosexismo y la homofobia interiorizadas.

Esto ha sido impuesto por los modelos teóricos de los estudios sobre las familias que permean el discurso en la psicología, en los que algunos hacen alusión a las formas parentales (Baumrind, 1971), estilos de crianza (Maccoby y Martin, 1983), diferencias de género (Maccoby, 1998), prácticas de crianza (Oleary *et al.*, 1999) o conductas parentales (Ballesteros, 2001); todos estos, sustentados en el marco tradicional heterosexual, que al fin de cuentas perpetúa la exclusión de las distintas formas de parentalidad, a decir, nuevos arreglos parentales, concepto que permite desgenerizar las prácticas de crianza en niños y niñas. Los conceptos de paternidad-maternidad tienen de manera intrínseca actividades social y políticamente divididas en lo masculino y femenino, lo que regula y controla el comportamiento de padres y madres.

En este contexto, se retoma el concepto de parentalidad, para abarcar a todas esas posibilidades de crianza independientemente del género que lo

establezca, para ello: “La parentalidad es algo muy diferente a ser padre [o madre] biológico: para convertirse en progenitor es necesario haber trabajado primero en sí mismo, y comprender que hay algo heredado de los padres (...) lo aportado por la transmisión intergeneracional (Solís, 2006, p. 4).

Con ello se promueve la valía de la persona en su ejercicio de crianza independientemente de su sexo y género: “La parentalidad se reduce, entonces, al hecho de que un individuo se comporte, afectiva y socialmente como un padre [o una madre] hacia un infante” (Godelier, 2004, p. 244).

Al referirnos a familia, intentamos visibilizar todas aquellas que no se sitúan en el marco heterosexual exclusivamente; Laguna (2013) crítica la explicación conceptual de esta y la sustituye por la de *arreglos parentales*, con que disiente de sus representaciones simbólicas y limitantes/exclusiones.

Estimo que éste puede apoyar en la deconstrucción de la idea de “familia” creada en la época moderna y que, en la actualidad, resulta excluyente, invisibilizante, jerarquizante y es precursora de la discriminación. El pensar en arreglos parentales nos permite reconocer nuevos elementos, prácticas y relaciones que se establecen entre padres e hijos más allá de las prácticas históricas y de las imposiciones vinculadas a la construcción social de género. Adicionalmente, la noción de arreglo parental me permitió no utilizar términos como familia homoparental y homoparentalidad (...), que resulta ser un término que reafirma el régimen heterosexual al crear una noción dicotómica de la heteroparentalidad, y también me desligó de términos utilizados por investigadores anglófonos como son maternidad lésbica (...), o paternidad gay (...) que terminan por unir conceptos simbólicamente concebidos como antagónicos (p. 42).

La parentalidad de las personas de la diversidad sexual como objeto de estudio se conformó en la década de los años setenta y tuvo un avance considerable desde fines de la década de los años noventa del siglo XX hasta nuestros días.

Lo referente a la adopción de niñas y niños por parte de personas LGBTIQ+ solamente es una realidad en países en los que es legalmente posible para parejas del mismo género o la adopción por una persona adulta soltera que de forma más o menos explícita exprese su orientación sexo-afectiva. Por ejemplo, en Estados Unidos ha habido un aumento considerable en el número de hombres no heterosexuales que recurren a agencias de adopción para concretizar su deseo de parentalidad (Brodzinsky, 2015; Gates, 2013).

En México, desde el año 2000 tuvo vigencia la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, lo que permitió que hasta 2007 pudiera consolidarse la Ley de Sociedad de Convivencia,<sup>3</sup> permeando el matrimonio y la adopción en la Ciudad de México en los años 2009 a 2010. Hasta ahora, 9 mil 682 matrimonios igualitarios han sido concretados de forma legal;<sup>4</sup> los demás estados continuaron con dicho proceso. En Chiapas en 2017, el Congreso estatal reconoció el matrimonio homosexual, otorgando todos los derechos, incluyendo la adopción.

Diversas instituciones gubernamentales como la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), el Consejo Nacional de Población (Conapo), el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), el Instituto de Investigaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México y El Colegio de México, en 2014, confirmaron la existencia y permanencia de 250 mil arreglos parentales nucleares *gay* en México, de los cuales el 68% (172 mil) tienen hijos/as.

Estos cambios a nivel legal han permitido que 17 matrimonios igualitarios hayan podido adoptar (de nueve adopciones de parejas *gay*, ocho de parejas lésbicas) en la Ciudad de México; dos en Coahuila y dos en Yucatán; en Chiapas (2020) ya visibilizamos ello con la primera pareja homosexual que adopta a una menor.

Por tanto, la realidad ha rebasado los supuestos tradicionales de las familias; ahora, con la posibilidad de dar cuenta de los arreglos parentales que están siendo legalizados a nivel federal, tenemos que repensar desde dónde estamos comprendiendo ello para generar otras propuestas teóricas que den cuenta de estas y se les mencione, no solo por su reconocimiento en el mundo, sino en la introyección de todas aquellas personas que se profesionalizan en las ciencias y disciplinas psi, así como las que ejercen desde la clínica dichos preceptos.

## REALIDADES SOCIALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LAS FUTURAS FORMACIONES PROFESIONALES

Se ha generado una ruptura epistemológica de lo construido acerca de qué es una familia, desde el binario de género y desde la identidad sexogenérica

<sup>3</sup>“...cada persona es libre de elegir a la pareja que desee y recordó que los derechos de la comunidad LGBTTTI se consagraron en el artículo 11 de la primera Constitución de la Ciudad de México” (Roa, 2018, s.p).

<sup>4</sup> Periódico *Excélsior*, Ciudad de México, 2018.

tradicional; ahora se visibilizan una gran cantidad de familias que no se ciñen a dicha estructura.

Desde fines de la década de los años noventa del siglo XX hasta nuestros días, ha permeado poco en las instituciones, ya que se continúan reproduciendo modelos, teorías y posicionamientos hegemónicos sobre las familias tradicionales (recordemos las propuestas de la terapia familiar con pacientes heterosexuales, la teorización sobre la maternidad y paternidad desde el binario cisgénero-heterosexual) a pesar de que el Inegi (2020) arguye que el 40% de familias mexicanas la conforman *papá, mamá e hijos*, mientras el 60% (2.5 millones de familias) están constituidas por parientes y niños. También refiere la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los hogares en México [ENIGH (2018)] que del total de hogares mexicanos, el 28.7% son encabezados por mujeres y el 71.3% por hombres. ¿Cómo entender los modelos teóricos (en psicología y psicoterapia) tradicionales con estas realidades de la población mexicana?

Hoy, dichos modelos hegemónicos tradicionales y heterosexistas siguen vigentes y han permeado en el acompañamiento de los consultantes, tanto, que algunos profesionales de la psicología generan terapias de conversión que violentan las identidades de aquellxs y promueven esfuerzos para corregir la orientación sexual e identidad de género [ECOSIGS], realizando prácticas consistentes en sesiones psicológicas, psiquiátricas, métodos o tratamientos que tengan por objeto anular, obstaculizar, modificar o menoscabar la expresión o identidad de género, así como la orientación sexual de la persona (UNODC, 2019), prácticas que actualmente se encuentran penalizadas en la Ciudad de México, el Estado de México y Baja California Sur; en Chiapas este es un proceso en ciernes.

Se pueden identificar avances en materia de derechos humanos a través de la legalización de los matrimonios diversos, homoparentalidades y ahora las adopciones, entonces ¿por qué no dar cuenta de esto en los modelos clínicos y teóricos?, ¿podríamos posibilitar ello desde la psicoterapia, instituciones o desde el proceso investigativo?, ¿desde los programas académicos en formación psicológica? Se considera pues, que la realidad ha excedido los estatismos teóricos-académicos desde la disciplina psicológica en las formaciones.

## CONCLUSIONES

El complejo quehacer clínico engloba diversas actividades por parte del profesional, quien opta por formarse como terapeuta, docente e incluso inves-

tigador, áreas que están vinculadas a través del estudio y con ello las/los terapeutas pueden desplegar y abarcar cada uno de los aspectos descritos.

Vehiculizar las voces disidentes en nuevas herramientas de estudio como las historias de vida, estudios de caso, grupos focales y estudios etnográficos dará cuenta de lo importante que es brindar estos espacios de escucha, de hacer visibles las voces silenciadas por la historia, la ciencia y la academia desde los estatismos ya mencionados, de forma que desde las ciencias sociales y humanísticas permeen otras formas de entendimiento a las realidades construidas en estxs, en un diálogo más horizontal y con miras de visibilizarlos a través de sus propios discursos, impactando en los programas formativos de las disciplinas psi.

Las oportunidades que da la co-construcción de esas realidades a partir de la interacción, la retroalimentación de los otros en un fenómeno específico y las pautas de vinculación que se generan permiten descentralizar las disciplinas hegemónicas, sus esquemas estructurados y lineales que no toman en cuenta los diversos contextos en los que pueden situarse las personas; lo hemos soslayado de tal manera, que hemos reproducido esa pauta de segregar las colectividades e interacciones que se gestan y desarrollan entre ellos, para dar un entendimiento *científico* generalizado que no corresponde a sus ideas, costumbres, usos y formas de ver la vida. Por ello, no podemos ser representantes de esta forma de acercamiento desde la ciencia institucional a las personas LGBTQ+, pero sí dar cuenta de las necesidades que nos han rebasado en la clínica y en la academia, posibilitando su visibilidad en los programas formativos para generar un giro al pensamiento cishetero que impacte en la práctica clínica-psicoterapéutica despatologizante.

## REFERENCIAS

- American Psychiatric Association (1973). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. APA.
- Beverley, J. (2004). *Subalternidad y representación*. Iberoamericana.
- Bourdieu, P. (1997). “El espíritu de la familia”. En *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (pp. 126- 138). Anagrama.
- Butler, J. (1998). “Actos performativos y constitución del género. Un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista”. *Debate Feminista*, 18(9): 296-314.
- Cabaj, R. P. y T. S. Stein (1996). *Textbook of homosexuality and mental health*. American Psychiatric Press.

- Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares en Consejo Nacional de Población (2020). *La composición de las familias y hogares mexicanos se ha transformado en décadas recientes como resultado de cambios demográficos y sociales*. <https://www.gob.mx/conapo/articulos/la-composicion-de-las-familias-y-hogares-mexicanos-se-ha-transformado-en-las-recientes-decadas-como-resultado-de-cambios-demograficos?idiom=es>
- Gómez-Lamont, F. (2019). *La terapia familiar sistémica y la comunidad LGBT+* [Video]. AMAPSI. <http://amapsi.org/web/television/videoconferencias/la-terapia-familiar-sistemica-y-la-comunidad-lgbt-psic-mario-fausto-gomez-lamont>
- Instituto Nacional Estadística y Geografía (2021). *Cuéntame Inegi*. 2 de agosto. <https://www.cuentame.inegi.org.mx/poblacion/hogares.aspx?tema=P>
- Laguna-Maqueda, O. E. (2013). *Vivir a contracorriente: Arreglos parentales de varones gay en la Ciudad de México*. Librero de la Administración Pública.
- UNODC/COPRED/UNAM/YAAJ (2019). Nada que curar. *Guía de referencia para profesionales de la salud mental en el combate a los ECOSIG*.





# La violencia y su malestar como síntoma psíquico: una mirada clínica

*Freddy Ocaña Hernández*

## RESUMEN

**E**ste trabajo surge a partir de un proyecto de investigación más amplio, uno de cuyos objetivos es analizar el discurso de sujetos que están en tratamiento clínico y que manifiestan un malestar derivado principalmente de las relaciones familiares. En su historia, el sujeto está marcado por la violencia, sea esta la violencia de la palabra, del lenguaje, del otro o de quien en nombre del propio bien del sujeto lo somete al orden de la cultura. El análisis se enmarca en los postulados de la teoría y clínica psicoanalítica propuesta por Freud, donde se da sentido al malestar del sujeto, su etiología, teniendo como fundamento el lenguaje, su demanda, su discurso, la escucha, entre otros aspectos técnicos de la clínica psicoanalítica, para lo cual se comparten algunas viñetas clínicas que develan la violencia inherente, principalmente a la vida en familia, lo que se repite como síntoma, causando un malestar constante en él.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la violencia y sus manifestaciones sorprenden y causan asombro por sus niveles de brutalidad y excesiva crueldad, lo que provoca todo tipo de reacciones y opiniones, desde las que justifican o hacen apología de la violencia hasta las que generan rechazo y pugnan por establecer límites

o su total desaparición. Este trabajo trata más bien de develar su etiología y sus efectos en el sujeto en el contexto de sus lazos sociales.

Cuando se habla de cómo el sujeto emerge y se convierte en un sujeto social, siempre se piensa en la familia, la escuela, la religión, la sociedad en general. Desde que el sujeto nace, su destino ya está determinado por su contexto social; no es para nada desconocido que la violencia está presente desde que viene al mundo e irrumpe en la cultura, continente que lo acoge con sus mandatos y designios simbólicos creados a partir de los fundamentos del lenguaje. Dentro de esta cultura se inserta la violencia como parte de esa estructura, inherente al lenguaje mismo; es la estructura del lenguaje lo que constituye al ser humano como un sujeto hecho de palabras que lo representan. Octavio Paz (1956) dice al respecto: “¿Qué decir del lenguaje? La palabra es el hombre mismo. Estamos hechos de palabras. Ellas son nuestra única realidad o, al menos, el único testimonio de nuestra realidad. No hay pensamiento sin lenguaje, ni tampoco objeto de conocimiento: lo primero que hace el hombre frente a una realidad desconocida es nombrarla, bautizarla” (p. 18).

Las diferentes condiciones para la conformación de los seres humanos se hicieron evidentes desde las primeras organizaciones, y de eso dan cuenta muchos pueblos, como, por ejemplo, los griegos al fundar una cultura civilizada, donde la familia asume características simbólicas que se heredan en el contexto social. Cuando Paz habla del lenguaje humano que lo representa en todas sus dimensiones, es porque es la esencia de lo humano, que lo representa frente al otro con todas sus certezas y equívocos, puesto que algo falta siempre en el lenguaje que pueda abarcarlo o decirlo todo, al sustituir una cosa por otra; Paz (1956) dice:

La esencia del lenguaje es simbólica porque consiste en representar un elemento de la realidad por otro, según ocurre con las metáforas (...) cada palabra o grupo de palabras es una metáfora (...) un instrumento mágico, (...) algo susceptible de cambiarse en otra cosa y de transmutar aquello que toca (...), el hombre es hombre gracias al lenguaje, gracias a la metáfora original que lo hizo ser otro y lo separó del mundo natural. El hombre es un ser que se ha creado a sí mismo al crear un lenguaje (p. 20).

Paz desde la literatura coincide con las ideas de Freud y Lacan cuando hablan del lenguaje en el psicoanálisis. Freud (1992a), al plantear su teoría y su práctica clínica psicoanalítica, lo remite al inconsciente, ese objeto de

estudio desarrollado a partir del discurso de sus pacientes histéricas; demuestra que en ese lenguaje que puede ser gestual, con palabras, con silencios, con el cuerpo, escrito, entre otras formas, hay un mensaje, un sentido que el propio sujeto no logra descifrar, por lo que Freud (1992a) dice:

La introducción del tratamiento conlleva, particularmente, que el enfermo cambie su actitud consciente frente a la enfermedad. Por lo común se ha conformado con lamentarse de ella, despreciarla como algo sin sentido, menospreciarla en su valor, pero en lo demás ha prolongado frente a sus exteriorizaciones la conducta represora, la política del avestruz, que practicó contra los orígenes de ella (p. 154).

Parece entonces que la inscripción del sujeto en la cultura, en el lenguaje, en lo simbólico, acontece de manera violenta, en cuanto que es impuesta al sujeto. El sujeto fue introducido a la vida humana y social de manera violenta al imponerle un nombre, una lengua, una cultura, una religión, una nacionalidad, adoptado por una familia que no eligió, entre otras. Todo esto en nombre del *propio bien*, cuya imposición original ya es un acto violento, de donde adviene el sujeto, que, al dejar de ser objeto del otro, lo es no sin dolor, no sin consecuencias. En ese sentido la violencia es estructural, porque aun cuando se aprecia como algo negativo, esta no es erradicable.

El descubrimiento freudiano fue demostrar que este proceso para verificar lo inconsciente solo es posible si descentramos al sujeto de la conciencia de sí; es decir, es imposible mediante un esfuerzo de voluntad racional reconocer aquello que se oculta en el lenguaje primero, forma esencial de donde toda palabra humana deriva. Para Lacan (2009), el inconsciente tiene su estructura como un lenguaje: “La palabra en efecto es un don de lenguaje y el lenguaje no es inmaterial. Es cuerpo sutil, pero es cuerpo. Las palabras están atrapadas en todas las imágenes corporales que cautivan al sujeto; pueden preñar a la histérica, identificarse con el objeto del penis-neid, representar el flujo de orina de la ambición uretral o el excremento retenido del gozo avaricioso” (p. 289).

Desde la mirada clínica psicoanalítica, el lenguaje en general y las palabras en particular adquieren una importancia significativa en el destino del sujeto, eso que expresa como discurso contiene una historia, un origen en el devenir como sujeto del lenguaje, como sujeto de la cultura, que permite establecer que nada es casual, que tiene que ver con un destino determinado por una causalidad psíquica a partir de otros.

En la sociedad contemporánea, donde se manifiesta la violencia en sus múltiples formas como un síntoma que muestra los desencuentros en los lazos sociales, donde surgen muchas preguntas que no necesariamente tienen respuestas, donde la realidad supera la ficción y la teoría, tratar de explicar de manera clara este fenómeno de la cultura es muy osado.

Algunas cuestiones como estas encuentran ciertas directrices desde el psicoanálisis. Freud (1992b) afirma que la pulsión de vida y muerte son como dos polos que siempre actúan al interior del sujeto, que en la sexualidad la libido no tiene sexo, que no sabe de lo moral, de lo bueno y de lo malo, que no tiene un objeto definido; se adelantó desde hace muchos años incluso a predecir que finalmente el destino de la pulsión sexual es cualquier objeto, que es contingente y en la medida que esta regulación o *educación* de la sexualidad se relaje o se restrinja, sus efectos tendrán consecuencias, cuando dice:

Sólo en el estado de un enamoramiento total se trasfiere sobre el objeto el monto principal de la libido, el objeto se pone [setzen sich] en cierta medida en el lugar del yo. Un carácter de importancia vital es la movilidad de la libido, la presteza con que ella traspasa de un objeto a otro objeto. En oposición a esto se sitúa la fijación de la libido en determinados objetos, que a menudo dura la vida entera (pp. 148-149).

Y qué decir de la pulsión de muerte que muestra los efectos del odio y la destrucción con lo que el sujeto tendrá que lidiar de manera individual, familiar y social. Cuando Freud (1992c) habla de la pulsión de muerte como un *más allá del principio del placer* es porque rebasa el equilibrio o bienestar del sujeto, que lo arrastra a ese inevitable exceso que puede ser visto como violencia discursiva (violencia simbólica), que puede ser creativa o artística (sublimada en el arte) o directa sobre el objeto (destrucción), pero nunca eliminada o quitada de raíz. Ambas pulsiones se mezclan en el sujeto, como por ejemplo en el acto sexual (Freud, 1992):

Un grupo de estas pulsiones (...), persiguen la meta de conducir el ser vivo hasta la muerte (...), merecerían el nombre de “pulsiones de muerte”, y saldrían a la luz (...), como tendencias de destrucción o de agresión. Las otras serían las pulsiones libidinosas sexuales o de vida (...), su mejor designación sintética sería la de

“Eros”, y su propósito sería configurar a partir de la sustancia viva unidades cada vez mayores, para obtener así la perduración de la vida (...). En el ser vivo, las pulsiones eróticas y las de muerte entrarían en mezclas (...), posibles desmezclas de ellas (p. 253).

La práctica clínica en el psicoanálisis hace patente lo que se formula desde la teoría, de tal manera que al combinarlas se hace praxis, en esa dialéctica propuesta por Freud al ir de la clínica a la teoría y de la teoría a la clínica, como afirma Bárcena (2005) al expresar que la dimensión teórica conlleva una relación con una práctica que necesariamente se construye desde un plano ético, deliberativo, cuya acción no puede entenderse sino a partir de los agentes que interpretan tales acciones y las de los otros: “La praxis, es pues, actividad teórico práctica, es decir, tiene un lado ideal, teórico. Y un lado material propiamente práctico, con la particularidad de que solo artificialmente podemos separarlas una de la otra” (Sánchez, 1967, p. 297).

Es la praxis clínica con la que Freud en su teoría trata de mostrar cómo confluye en el lenguaje el malestar del sujeto. Desde el inicio de su práctica clínica a finales del siglo XIX, se sorprendió con un discurso que provenía principalmente de mujeres que manifestaban diversos síntomas, que la mirada del médico no alcanzaba a entender, acusándola por ello de fingidora y teatrera, a tal grado que no era aceptada en los hospitales como una enferma.

Freud develó el sentido de este padecimiento cuando empezó a escuchar a pacientes histéricas en un afán de curarlas de una diversidad de síntomas como las parálisis, contracturas, cegueras, embarazos, etcétera, que no presentaban lesión alguna. Estos eran más resultado de vivencias, que en un primer momento se pensó como producto de eventos traumáticos de la infancia y posteriormente de significaciones relacionadas con la represión de las pulsiones sexuales y agresivas.

Siempre se había considerado a la histérica como alguien que disimulaba o engañaba con sus síntomas para llamar la atención, de hecho, el médico la rechazaba en tratamiento por esa condición al no poder *curarla*:

En todo momento, sea cual fuere la actitud que se haya adoptado ante ella, protectora o persecutoria, la histérica podrá decir, podrá enarbolar esa consigna, que tendría que figurar entre las armas parlantes de la histérica “nadie me quiere” incluyendo también ahí a quienes la protegen, porque “nadie me quiere”, no es evidentemente una formulación completa (Lucien, 1974, pp. 15-16).

La histérica vive de reminiscencias o recuerdos que vienen desde la infancia (Freud, 1992), de una historia que tiene vicisitudes, vivencias, eventos traumáticos, recuerdos nebulosos o fantasías que se confunden con la realidad, momentos significativos, culpas, temores y miedos más de aquellos fantasmas que a eventos reales.

La demanda de atención siempre revela un malestar o un padecimiento del sujeto que lo mortifica. Según Lacan (1999), la demanda implicará siempre un más allá de la necesidad y será siempre una demanda de amor insaciable que fundará el campo del deseo para el sujeto. Por estar articulada en el lenguaje, por su propia estructura de palabra, la demanda entraña una imposibilidad de decirla completa; el sentido que transmite la demanda en palabras se desborda, y el sentido por fuera de este canal es el que implica el campo del deseo inconsciente.

El deseo se articula necesariamente en la demanda, porque solo podemos entrar en contacto con él a través de alguna demanda. Si el paciente nos aborda y viene a vernos, es porque nos demanda algo, y ya es ir muy lejos en el planteamiento y en la precisión de la situación decirle simplemente *—le escucho. (...)*. La demanda, ¿qué la instituye? (...) La demanda está vinculada ante todo con algo que está en las propias premisas del lenguaje, a saber, la existencia de una llamada, al mismo tiempo principio de la presencia y término que permite repelerla, juego de la presencia y de la ausencia (p. 338).

## TRATAMIENTO CLÍNICO Y SU PRAXIS

A continuación, se exponen fragmentos del discurso de un caso clínico de una paciente que acude a tratamiento a la Clínica de Atención Psicológica de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Unicach. Estos fragmentos o viñetas develan la violencia inherente a la vida en familia que se repite como síntoma, causando un malestar, como un cuerpo extraño al sujeto.

Renata: tiene 28 años, es soltera, tiene estudios universitarios inconclusos, con empleo propio (cultora de belleza), vive sola con su madre (padres divorciados) y un hermano menor, soltero de 26 años.

Renata solicita atención manifestando:

—... Estoy pasando por un momento terrible a partir de que terminé con mi pareja, después de una relación de más de tres años (ella dice que no es la pri-

mera vez que termina su relación y que le sucede esto, pero), esta vez sí creo es la definitiva y ¡me duele mucho que se haya terminado esta relación!, porque tenía expectativas de que fuera algo más, pero ¡ya no soporto la situación que estaba viviendo con él!, ha sido muy larga esta historia.

Ella se queja y con un llanto y sollozos abundantes dice:

—¡Soy una tonta! porque siempre había creído en él, todo lo que hacía lo hacía pensando en él, y resulta que él solo se preocupa de sus cosas, de lo bien o mal que le va en la vida y como yo me sienta le vale madre, solo le interesa lo que quiere o piensa él.

Renata empieza a recordar fragmentos de su vida y de manera espontánea expresa:

—Tengo recuerdos muy dolorosos de mi infancia, de los que no me gusta acordarme porque me duele mucho. Mi padre ¡siempre me trató mal!, incluso mi madre dice que yo tuve la culpa de su separación. ¿Cómo puede decir eso si yo solo era una niña?

Se le viene un recuerdo y con abundante llanto dice:

—Mi padre había engañado a mi madre con otra persona que conocíamos y un día ella preguntó qué ¿con quién había estado él?, yo sabía no sé por qué con quien había estado él y me había dicho que no dijera nada, pero sin pensarlo, cuando me preguntó mi madre dije que había estado con tal persona y ese fue uno de los motivos de su separación, ¡la infidelidad de mi padre!, ¡yo era una niña de cinco o seis años!, ¡no sabía que debía mentir! Y por decir la verdad también mi madre me reclamaba diciendo que debí quedarme callada, que no debía decir nada.

Por ese y otros motivos dice que no tiene una buena relación con ninguno de ellos:

—Siempre están peleando, siempre estoy tratando de darle gusto a veces a mi padre y a veces a mi madre.

Ella cree que mucho de su forma de ser lo heredó de sus padres:

—Tengo el mal carácter de mi padre y el hacer drama por todo de mi madre.

Renata ahora vive con su madre, de vez en cuando los llega a visitar su hermano menor, con quien tiene una pésima relación:

—Cuando llega mi hermano solo es porque a veces tiene problemas, mi madre siempre le da la razón aun cuando a veces no la tiene, yo le llamo la atención y ¡salimos peleando! y mi madre siempre saliendo por él. La relación con mi madre siempre ha sido conflictiva, quiere que ¡yo le haga sus cosas!, ¡estarme mandando todo el tiempo! y yo le digo que ya soy adulto e independiente, que me deje hacer lo que yo quiera, ya tengo veintiocho años, ya no soy la niña que antes mandaba como quería, ¡que me deje vivir mi vida!



La familia de origen de Renata siempre ha sido conflictiva; según ella, desde que tiene uso de razón recuerda las constantes peleas donde su padre desaparecía por semanas o meses:

—De repente mis padres se peleaban y mi padre se iba de la casa y no volvía durante un buen tiempo, a veces eran días e incluso hasta tres meses, mi madre se ponía a llorar, se alteraba, nos maltrataba, se deprimía mucho y todo eso lo viví durante mi infancia.

Por eso ahora afirma y dice que está segura:

—Yo no quiero tener hijos, ¡si quiero vivir en pareja! pero ¿para qué tener hijos que nada más vienen a sufrir?, ¡no quiero repetir lo que viví de niña!

En su discurso Renata se pregunta insistentemente:

—¿Por qué soy así?, ¿por qué me han tocado parejas que siempre se parecen o soy yo quien las busca? De las tres relaciones duraderas que he tenido siempre salgo lastimada, a tal grado que ya estando en octavo semestre de mi carrera universitaria la abandoné porque terminé una relación que me afectó mucho, dejé de ir a la escuela porque no quería salir de mi casa, me deprimí demasiado, y en esta última relación ¡me vuelve a pasar lo mismo!

Siempre repite preguntándose como buscando una respuesta pronta que le diga por qué es así:

—¿Por qué en todas las relaciones me han dejado, me han terminado? Y yo ahí estoy después rogándole a ellos para que volvamos; eso ¡me da coraje!, porque parece que yo he provocado el problema y ¡me culpo y me odio a mí misma por eso!

Freud (1912) en su praxis clínica y después de un arduo trabajo con sus pacientes lo dice de esta manera: “Si nos atenemos al signo distintivo de esta técnica respecto del tipo anterior, podemos decir que el analizado no *recuerda*, en general, nada de lo olvidado y reprimido, sino que lo actúa. No lo reproduce como recuerdo, sino como acción; lo *repite*, sin saber, desde luego, que lo hace” (pp. 151-152)

Renata continúa su tratamiento (casi dos años); en un largo camino sigue recordando y repitiendo los problemas, miedos, conflictos, traumas y vicisitudes de su vida, porque finalmente lo que trata es de entender el origen de su malestar, y en ese intento empieza a reelaborar su propia historia, como si le empezara a *caer el veinte* de por qué actúa o piensa así.

En la práctica, esta reelaboración (...), es la pieza del trabajo que produce el máximo efecto alterador sobre el paciente y que distingue al tratamiento analítico de todo influjo sugestivo. En teoría se la puede equiparar a la “abreacción”

de los montos de afecto estrangulados por la represión, abreacción sin la cual el tratamiento hipnótico permanece infructuoso (Freud, 1992a, p. 157).

En ese sentido, los efectos de la praxis clínica como efecto revelador durante el tratamiento puede hacer que se conozca la etiología que ha constituido al sujeto y pueda acceder a ese saber inconsciente que lo ha determinado, saber que no está solo del lado del que escucha, sino principalmente del que habla, y en esas palabras puede ir labrando un sentido distinto a su propia historia, liberándose de aquello a que fue predestinado desde que fue concebido, nombrado y puesto en el orden de la cultura.

## REFERENCIAS

- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós.
- Cruz, O. et al. (2011). *La escuela: Discursos, prácticas, rupturas y tensiones*. Unicach.
- Israel, L. (1974). *El goce de la histérica*. Edición electrónica. WWW. Filosofia.cl.
- Lacan, J. (1992a). *Obras completas de Sigmund Freud*. Vol. XII. Amorrortu.
- , (1992b). *Obras completas de Sigmund Freud*. Vol. XIII. Amorrortu.
- , (1992c). *Obras completas de Sigmund Freud*. Vol. XXIII. Amorrortu.
- , (1999). *Seminario V. Las formaciones del inconsciente*. Paidós.
- , (2009). *Escritos 1. Siglo XXI*.
- Paz, O. (1956). *El arco y la lira*. FONDEC de Cultura Económica.
- Sánchez V., A. (1967). *Filosofía de la praxis*. Enlace Grijalbo.



# Recursos psicológicos que se movilizan en un entorno de delincuencia organizada y autodefensas en Michoacán

*Alondra Infante Zavala  
Nydia Obregón Velasco*

## RESUMEN

**E**n el presente trabajo se reflexiona en torno a los recursos psicológicos que se movilizan en un joven habitante de la comunidad Naranjo de Chila del municipio de Aguililla, Michoacán, comunidad asediada por el narcotráfico y las autodefensas. La violencia, debida a la confrontación de las organizaciones delictivas imperantes, data de años con algunos lapsos, pero actualmente siguen provocando el despoblamiento de las comunidades ya que las personas emigran por el terror que en ellas se vive. En un contexto sociocultural tan opresivo, los sujetos se resisten a la adversidad mediante diversos recursos psicológicos, elementos concretos o abstractos que ayudan a manejar y hacer frente a las diferentes situaciones de la vida, aun en entornos socio- comunitarios tan complejos.

## INTRODUCCIÓN

La delincuencia organizada representa el mayor problema en el Estado mexicano, puesto que los diversos grupos criminales que existen se han inmerso en pueblos y ciudades enteras de todo el país; por ello existe la disputa de diversas organizaciones criminales para obtener el poder territorial, lo cual logran a través de amenazas hacia la población y corrompiendo los tres niveles de gobierno (Rivera, 2014; Grillo, 2020).

El estado de Michoacán disfruta de una amplia variedad de climas, propicios para la siembra de diversos cultivos, como el de marihuana y amapola, que se realiza como forma de sustento económico de campesinos y agricultores desde 1940. Ello ha sido aprovechado por grupos delictivos como los Zetas, la Familia Michoacana y los Caballeros Templarios, quienes han disputado el control del territorio (Noel, 2012; Valdés, 2013; Rivera, 2014; Gutiérrez-González, 2019).

En el año 2013, en la región de Tierra Caliente se levantaron en armas un grupo de pobladores que en un inicio fueron llamados autodefensas, quienes ya no soportaban estar bajo el yugo del cartel de los Caballeros Templarios, porque cobraban cuotas por la venta de animales y cosechas, además de perpetrar secuestros y homicidios (Pocoroba, 2017; Martínez-Elorriaga, 2021).

Hoy día, en Michoacán siguen existiendo grupos criminales que se disputan el territorio y la población sigue sufriendo el terror que generan (Arrieta, 2016; Infobae, 2019; Infobae, 2021; Martínez-Elorriaga, 2021), puesto que las consecuencias para la población son muchas: cierre de escuelas, mercados, comercios; bloqueo de carreteras que impide el abasto de mercancía e imposibilita a la ciudadanía surtirse de los productos básicos, así como acudir al servicio médico; cobro de cuotas, extorsiones, secuestros, muerte de inocentes por el fuego cruzado; pobreza, ya que no pueden vender sus diversos productos agrícolas; además de que estas organizaciones llegan a despojar a las personas de sus propiedades, existen desapariciones, descomposición del tejido social, desplazamiento de un gran número de familias que buscan un lugar seguro para ponerse a salvo, abandonando su patrimonio y sus pueblos; orfandad, psicosis y miedo, ya que alientan a menores de edad a que formen parte de su organización delictiva (Galván, 2019; Infobae, 2019; Le Cour, 2021, Meléndez, 2021; Vega, 2021).

En un contexto sociocultural tan opresivo, los sujetos se resisten a la adversidad mediante diversos recursos psicológicos, elementos concretos o abstractos que ayudan a manejar y hacer frente a las diferentes situaciones de la vida. Así, encontrar recursos es poner énfasis en las fortalezas, capacidades, habilidades, valores y creencias que llevan a una persona a manejar y resolver los diferentes retos vitales (Ramírez-Baeza y Rivera-Heredia, 2018). De esta manera, los recursos psicológicos son factores protectores que se asocian positivamente con niveles de salud, permitiendo aumentar la resistencia a la adversidad y facilitando una adecuada evaluación y afrontamiento de los cambios y los sucesos vitales ocurridos en la vida (Martínez, 2007).

Al respecto, se ha propuesto un modelo de evaluación de los recursos psicológicos de cinco dimensiones: a) afectivos (autocontrol en el manejo del enojo, recuperación del equilibrio, manejo de la tristeza y manejo del enojo), b) cognitivos (optimismo, reflexión ante los problemas y creencias religiosas), c) instrumentales (habilidades sociales), d) sociales (brindar ayuda, disposición para ayudar, red de apoyo y solicitud de apoyo) y e) recursos materiales (Rivera-Heredia y Pérez-Padilla, 2012); los cuales, cuando las personas experimentan un suceso complicado, se examinan para resolver dicha problemática (Martínez, 2007; Rivera-Heredia y Pérez-Padilla, 2012).

El objetivo del presente trabajo fue analizar los recursos psicológicos que movilizan los habitantes de comunidades asediadas por la violencia social debida a la delincuencia organizada y las autodefensas, como la de Aguililla, Michoacán.

## DESARROLLO

La primera autora es originaria de la comunidad donde radica Arturo (nombre ficticio), joven habitante de Aguililla, Michoacán a quien refiere conocer de toda la vida; ella y su familia nuclear actualmente se encuentran fuera de la comunidad; acudió con Arturo en abril del 2020, puesto que le interesó identificar los recursos psicológicos con los que afronta su regreso de Estados Unidos a su comunidad asediada por la violencia. El presente escrito se acompaña de los testimonios que Arturo proporcionó en el encuentro y también de las observaciones que la primera autora posee acerca de la dinámica de la comunidad, de la relación con Arturo y con su familia.

Arturo tiene 23 años, es soltero, vive con sus padres y un hermano; relata que sus padres desde hace dos años y medio se encuentran separados, pero viven en el mismo hogar; su papá se dedica al campo y su mamá es ama de casa. Es el séptimo de nueve hermanos: tiene cinco hermanas y tres hermanos, de los cuales tres mujeres se encuentran en Estados Unidos y un hermano que desde hace dos años ya es residente en ese país. Menciona que solo estudió la primaria pues no le gustó ir a la escuela, quería trabajar y prefirió dedicarse a las labores del campo con su papá.

Naranjo de Chila, donde radica Arturo, es una localidad rural situada en el municipio de Aguililla, en el estado de Michoacán de Ocampo. Tiene una población de 374 habitantes, 187 son hombres y 187 mujeres. En total son 225 viviendas, de las cuales 88 no se encuentran habitadas; el 92% de

las casas tienen todos los servicios públicos. La educación promedio es cuarto de primaria y toda la población habla el español. La principal fuente económica es la ganadería, agricultura y remesas, que son enviadas por familiares que radican en Estados Unidos (Inegi, 2020). El municipio de Aguililla es considerado una zona de guerra, ya que existen dos células delictivas denominadas Cartel Jalisco Nueva Generación (CJNG) y Los Viagras, por lo que constantemente existen disputas para obtener el control total del territorio; es por ello que han aumentado los asesinatos, masacres, saqueos, secuestros y desapariciones, sucesos que generan terror en la población, que se ve obligada a salir huyendo de sus localidades (Gutiérrez, 2020; Infobae, 2021; Valenzuela, 2021).

En concordancia con ello, Arturo refiere que su comunidad vivía inmersa en constante violencia generada por los frecuentes enfrentamientos ocurridos entre grupos delictivos, provocando que, en 2013, su madre y tres hermanos tuvieran que emigrar, pidiendo asilo político a Estados Unidos, ya que no se podía salir a otros municipios por temor a ser asesinados por los Caballeros Templarios. Arturo comenta que también se fue por tres años a Estados Unidos y que en 2018 retornó a México porque su papá —ya mayor— necesitaba apoyo con el cuidado de los animales, además de que en su comunidad la situación se había estabilizado. En ese entonces el CJNG mantenía cierto control del territorio; sin embargo, en 2019 la situación empeoró con los enfrentamientos entre los grupos delictivos, lo que ocasionó que tuviera que pagar productos a muy alto costo, vivir con miedo y no poder salir a otros lugares para hacer sus compras por el temor a que le suceda algo en el transcurso del camino.

Arturo cuenta que en el año 2013 los Caballos Templarios empezaron a asesinar personas inocentes y a cobrar cuotas por el ganado que algunos vendían; al percibir que la gente ya no estaba de acuerdo con estas acciones, empezaron a amenazarlos, razón por la que todos los hombres de la localidad con escopetas y pistolas se levantaron en armas. En las mañanas él los apoyaba de manera voluntaria a cuidar las entradas, porque consideraba que era para una buena causa; no quiso cobrar por dicho apoyo una vez que este grupo se legalizó, porque solo quería apoyar un tiempo limitado para no exponerse a mayor peligro. Este grupo de autodefensas se mantuvo por un corto periodo, hasta que el CJNG se apoderó de la comunidad; no se metían con la gente, pero estos no podían salir porque los otros grupos delictivos los detenían para interrogarlos —dice la primera autora.

También refiere que Arturo antes era más sociable; ahora se ha vuelto más desconfiado, presenta ansiedad dada la separación conflictiva de sus padres, se siente dividido porque estos buscan su apoyo, uno en contra del otro, a lo que se aúna el terror que se vive en la comunidad. Muestra decepción y tristeza porque regresó de Estados Unidos ya que deseaba quedarse en su país, pero, al advertir la situación tan complicada que acontece en su comunidad, se arrepiente de haber regresado. Presenta sentimientos de inferioridad porque sus ingresos económicos han disminuido mucho y en la comunidad le critican su regreso *del norte* sin dinero. Además, a raíz de los enfrentamientos violentos en la comunidad, sus negocios de plantación no tuvieron los resultados esperados, provocando que sus hermanos que se encuentran en Estados Unidos ya no envíen dinero para invertir en los cultivos. Esto es un suceso estresante que se suma al miedo que de por sí posee por su vida y la de su familia.

El estado de Michoacán es un ejemplo claro de cómo la violencia social se recrudece provocando que las comunidades como la de Arturo vivan en una constante guerra (Arrieta, 2016; Infobae, 2019; Gutiérrez, 2020; Zaragoza, 2020; Ferri, 2021; Martínez-Elorriaga, 2021; Valenzuela, 2021), con las consecuencias que ya se han comentado (Galván, 2019; *BBC News Mundo*, 2019; Le Cour, 2021; Meléndez, 2021; Vega, 2021), y que son precisamente las que se reportan y se observan en Arturo.

En condiciones tan críticas, que atentan la integridad de los sujetos, es menester cuestionarse sobre los recursos psicológicos de quienes afrontan cotidianamente este tipo de situaciones. Como se ha mencionado, analizar desde los recursos psicológicos es poner énfasis en las fortalezas, capacidades, habilidades, valores y creencias que llevan a una persona a manejar y resolver los diferentes retos vitales (Ramírez-Baeza y Rivera-Heredia, 2018), siendo factores protectores que se asocian positivamente con niveles de salud, permitiendo aumentar la resistencia a la adversidad, facilitando una adecuada evaluación y afrontamiento ante los cambios y los sucesos vitales ocurridos en la vida (Martínez, 2007).

Así, con base en el testimonio de Arturo y las observaciones de la primera autora, se considera que entre los recursos cognitivos de Arturo se encuentra el optimismo, pues tiene pensamientos protectores que le hacen tener esperanza en que las cosas van a mejorar, puesto que esto ya ha pasado y que, a pesar de vivir en una comunidad que está inmersa en la violencia producto del crimen organizado, realiza sus actividades diariamente y busca alternativas para que esto sea llevadero. A su vez, tiene gran capacidad para reflexionar



sobre los problemas y por ende capacidad para resolverlos, tratando de sacar el lado positivo de las cosas para así enfrentarse de mejor manera ante la adversidad que actualmente vive.

En cuanto a sus recursos afectivos, se percibe que posee autocontrol en el manejo del enojo, lo que en este momento de su vida es importante, puesto que le ayuda a no inmiscuirse en situaciones que atenten contra su integridad física y la de su familia, ayudándole a sobrevivir y a buscar maneras para distraerse, jugando volibol y así aminorar el encierro en el que se encuentra.

Arturo muestra recursos sociales tales como brindar ayuda y tener disposición para ayudar, importantes en comunidades como la suya, donde la organización comunitaria ha tenido realce en cuanto al movimiento de las autodefensas, que nace con intenciones muy justas de autodefenderse ante el olvido de las autoridades para cumplir con su función social, aunque han tenido sus desvíos (Arrieta, 2016; Pocosoroba, 2017; *BBC News Mundo*, 2019; Martínez-Elorriaga, 2021). Arturo decidió apoyar a este grupo porque le parecía justo para el bien común, aunque solo por un tiempo limitado a fin de no exponerse a un mayor peligro, reflejo también de sus recursos cognitivos de reflexión ante los problemas.

Otros recursos sociales menos fortalecidos que muestra Arturo es su capacidad para pedir apoyo, pues refiere que no le gusta hacerlo; considera que estar triste es una situación personal y le resulta difícil contar sobre ello; también su red de apoyo está limitada, aspectos entendibles en comunidades sumergidas en la violencia, gobernadas por el peligro y la desconfianza que ocasionan que el tejido social se desgaste y se fracture.

## CONCLUSIONES

Así como se pudo observar en Arturo, los habitantes de la comunidad de Agüilla, Michoacán, siguen enfrentándose a diversas olas de violencia social, ya que como se revisó, lo que viven ha estado presente desde hace varios años con diversos grupos de la delincuencia organizada que se han enfrentado y continúan enfrentándose por ganar territorio, en comunidades que poseen una diversidad de climas propicios para la siembra de cultivos como el de marihuana y amapola, convirtiéndolos así en tierras atractivas para debatírselas entre diversos grupos delincuenciales, a los que se han sumado grupos de la organización comunitaria denominados autodefensas, quienes entran en la lucha y la confrontación, convirtiendo estas comunidades en

campos de guerra en donde así como lo muestra la historia de Arturo, las familias movilizan diversos recursos, entre ellos las redes de apoyo y la solicitud de asilo político a Estados Unidos, ya que mucha de la población cuenta con familiares que han emigrado a ese país, quienes se convierten en una puerta para salir del contexto de guerra en el que viven, donde se experimenta terror y vulnerabilidad llevándoles a salir huyendo de sus comunidades de origen para proteger su integridad física.

Aunque los recursos psicológicos están presentes, siendo los elementos que ayudan a enfrentar las situaciones de vida, especialmente las más críticas como es vivir en comunidades como la referida, los recursos por más fuertes que sean sufren desgaste en un contexto social vulnerado, desgarrado, oprimido, por lo que se requieren acciones para la identificación, reconocimiento y promoción de los recursos psicológicos que permitan comprender el sufrimiento y las pérdidas que se tienen en estos contextos de guerra, en donde un apoyo psicológico enfocado hacia la sobrevivencia es fundamental, sin olvidar que también se requieren acciones para el fortalecimiento comunitario, generando acciones colectivas e interconectadas que se dirijan al bien común, donde la intervención honesta y clara del Estado es fundamental.

## REFERENCIAS

- Arrieta, Ll. C. (2016). “Se cumplen tres años del levantamiento de autodefensas en Michoacán”. 23 de febrero. *W radio*. [https://wradio.com.mx/radio/2016/02/23/judicial/1456201501\\_172580.html](https://wradio.com.mx/radio/2016/02/23/judicial/1456201501_172580.html)
- BBC News Mundo* (2019). “México: los grandes costos para la economía del país de la delincuencia y el crimen organizado”. 18 de enero. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-46813511>
- Ferri, P. (2021). “El nuncio apostólico en México advierte en Aguililla de la dejadez del Gobierno: ‘La mafia florece donde el Estado no está’”. 23 de abril. *El País*. <https://elpais.com/mexico/2021-04-23/la-visita-a-aguililla-del-representante-del-papa-en-mexico-senala-el-avance-de-la-violencia-en-el-pais.html>
- Galván, M. (2019). “El crimen mata a menores y tiene en sus filas a casi 30,000: CNDH”. 6 de noviembre. *Expansión política*. <https://politica.expansion.mx/mexico/2019/11/06/el-crimen-mata-cada-vez-a-mas-menores-y-tiene-en-sus-filas-a-casi-30-000-cndh>
- Grillo, L. (2020). “Los carteles del narcotráfico de México son los ganadores del coronavirus”. 7 de julio. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2020/07/07/espanol/opinion/coronavirus-carteles-drogas-mexico.html>

- Gutiérrez, A. (2020). “Guerra en Tierra Caliente desplaza a decenas de familias”. 31 de diciembre. *El Sol de Morelia*. <https://www.elsoldemorelia.com.mx/local/ guerra-en-tierra-caliente-desplaza-a-decenas-de-familias-6193806.html>
- Gutiérrez, G. R. (2019). “Las bandas criminales que mantienen con vida a los ‘Los Caballeros Templarios’”. 11 de septiembre. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/nacion/las-bandas-criminales-que-mantienen-con-vida-a-los-caballeros-templarios/316706>
- Inegi (2020). *Censo de población y vivienda 2020*. <https://www.inegi.org.mx/datos/?t=0200>
- Infobae* (2019). “Radiografía de la narcoguerra en Michoacán: quiénes y por qué regresó la violencia al Estado”. 21 de agosto. <https://www.infobae.com/america/mexico/2019/08/21/radiografia-de-la-narcoguerra-en-michoacan-quiénes-y-por-que-regreso-la-violencia-al-estado/>
- Infobae* (2021). “Reportan fuerte enfrentamiento en Aguililla, Michoacán: estaría involucrado el CJNG”. 1 de abril. <https://www.infobae.com/america/mexico/2021/04/01/reportan-fuerte-enfrentamiento-en-aguililla-michoacan-estaria-involucrado-el-cjng/>
- Jornada, La* (2021a). “Bloquean cabecera municipal de Aguililla en demanda de seguridad”. 19 de mayo. <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/04/19/estados/bloquean-cabecera-municipal-de-aguililla-en-demanda-de-seguridad/>
- Jornada, La* (2021b). “Por inseguridad, continua el éxodo de Aguililla, Michoacán”. 13 de mayo. <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/05/13/estados/por-inseguridad-continua-el-exodo-de-aguililla-michoacan/>
- Le Cour, R. (2021). “Aguililla: la guerra es política por otros medios”. 19 de abril. *Nexos*. <https://seguridad.nexos.com.mx/aguililla-la-guerra-es-politica-por-otros-medios/>
- Martínez, B. A. (2007). *Desarrollo y validación de un instrumento para la evaluación de los recursos psicológicos: Inventario de recursos psicológicos- 77items (IRP-77)*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- Martínez-Elorriaga, E. (2021). “A ocho años de surgimiento, autodefensas michoacanas enfrentan otros enemigos”. 24 de febrero. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/02/22/estados/a-ocho-anos-de-surgimiento-auto-defensas-michoacanos-enfrentan-otros-enemigos/>
- Meléndez, R. (2021). “Principalmente en Aguilla, por violencia, éxodo de familias en Michoacán”. 8 de mayo. *Unomásuno*. <https://www.unomasuno.com.mx/principalmente-en-aguililla-por-violencia-exodo-de-familias-en-michoacan/>
- Noel, A. (2012). “Michoacán: Origen y cronología de la guerra contra el narcotráfico en México”. 25 de marzo. *Vice*. <https://www.vice.com/es/article/qvagzw/michoacan-origen-y-cronologia-de-la-guerra-contra-el-narcotrafico-en-mexico>
- Pocoroba, A. (2017). “Autodefensas, el recuento de los hechos”. 3 de febrero. *Animal Político*. <https://www.animalpolitico.com/el-dispensario-dialogo-sobre-drogas/autodefensas-recuento-los-hechos/>

- Ramírez, B. R. y M. E. Rivera (2018). “Crecer ante la adversidad de la violencia en el entorno. Segunda parte: resiliencia y recursos psicológicos”. En O. A. Esparza *et al.* (ed.), *Fenómenos de la violencia en México y su repercusión psicológica en la población* (pp. 197-225). Elibros.uacj.mx.
- Rivera, J. (2014). “Crimen organizado y autodefensas en México: el caso de Michoacán”. *Perspectivas*, 6. <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/la-seguridad/10845.pdf>
- Rivera, M. E. y Pérez, M. L. (2012). “Evaluación de los recursos psicológicos”. *Uaricha*, mayo-agosto, 9(19), 1-19. <http://www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/285/240>
- Valdés, G. (2013). “El nacimiento de un ejército criminal”. 1 de septiembre. *Nexos*. <https://www.nexos.com.mx/?p=15460>
- Valenzuela, F. (2021). “Otra vez, mantas y disparos en Aguililla”. 4 de mayo. *El Sol de Zamora*. <https://www.elsoldezamora.com.mx/local/municipios/otra-vez-mantas-y-disparos-en-aguililla-6673379.html>
- Vega, M. A. y D. Río (2021). “El poder del narco: Aguililla, Michoacán, sin gobierno”. 1 de mayo. *La Jornada*. <https://www.jornadabc.mx/tijuana/01-05-2021/el-poder-del-narco-aguililla-michoacan-sin-gobierno>
- Zaragoza, E. (2021). “Comunidades de Aguililla a un paso de convertirse en pueblos fantasmas”. 14 de mayo. *Publimetro*. <https://www.publimetro.com.mx/mx/michoacan/2021/04/13/comunidades-de-aguililla-a-un-paso-de-convertirse-en-pueblos-fantasma.html>



# Haciendo comunidad, una alternativa ante la violencia estructural

*Óscar Cruz Pérez  
Hildebertha Esteban Silvestre*

## RESUMEN

**E**l trabajo muestra los primeros esfuerzos colectivos por construir un espacio común que resista y cuestione la fuerza de dominación hegemónica que ejercen la globalización y el capitalismo en un contexto local comunitario. Desde una metodología participativa, el trabajo de acompañamiento con familias de una comunidad rural, alrededor de la construcción de un huerto comunitario como alternativa para mejorar sus condiciones de salud y alimentación, ha generado procesos que permiten pensar otras posibilidades de ser, estar, caminar y apoyarse como sujeto social y colectivo, para vivir una vida de otro modo o a pesar de los destinos que prefiguran la lógica individualista y de competencia neoliberal.

Palabras clave: capitalismo, comunidad, familias, huerto comunitario, participación.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo recupera la experiencia en el acompañamiento con familias de una comunidad rural de Chiapas, México, en el periodo 2019-2021. Nuestra llegada a la comunidad fue propiciada por los estragos que generó el sismo de 8.4 grados, escala de Richter, ocurrido el 7 de septiembre de 2017, cuando algunos de nosotros realizamos actividades de apoyo para mitigar las necesidades de alimentación, vestido, calzado, emocionales y de entretenimiento.

Sin embargo, fue en 2019 cuando iniciamos con la operación y sistematización del proyecto: Atención a la salud y fomento a la seguridad alimentaria con jefas de familia, en el ejido de Nueva Palestina, municipio de Jiquipilas, Chiapas, de cuyo inicio damos cuenta.

No podemos desconocer y obviar que las comunidades del mundo y particularmente de Latinoamérica están atravesadas por el discurso y prácticas de una estructura social, política y económica globalizada y capitalista, de allí la importancia del acompañamiento a familias como una estrategia de resistencia y para revertir los efectos en la salud, las relaciones comunitarias y los cuerpos, de la globalización y el capitalismo.

La globalización y el capitalismo han fragmentado los grupos sociales e incrementado la individualización; es decir, han impuesto hacerse cargo de sí mismos sin importar el otro, así como la apropiación de los bienes público y social por parte del mercado y de las entidades privadas (Díaz-Polanco, 2006; Díez, 2009).

Para Pavón-Cuéllar (2021), lo que el capitalismo:

Siempre ha hecho a través de sus aparatos empresariales y gubernamentales: controlarnos, domesticarnos, privatizarnos, reprimirnos, dividirnos, atemorizarnos, desmovilizarnos, volvernos contra nuestros hermanos de otros países, obsesionarnos con la seguridad y confinarnos dentro de nuestras esferas burguesas nacionales, familiares o individuales (p. 51).

De cierto modo, asumimos esta forma de vivir como si fuera la única y la mejor posible. Los medios de comunicación, las universidades, los programas de estudio y todos los discursos y prácticas comerciales y de consumo nos muestran la imposibilidad de construir una realidad distinta a los que dicta la economía y el mercado neoliberal. Vemos al otro como mercancía, como posibilidad de ganancia material, desconociendo sus necesidades espirituales, psíquicas, amorosas, afectivas o simbólicas; vemos básicamente un cuerpo vacío y necesitado de aspectos materiales.

El capitalismo no se puede humanizar porque es, en sí mismo, injusto e inhumano. Este sistema, junto al colonialismo y el imperialismo, ha sido y continúa siendo responsable, como nunca antes en la historia, de la explotación extrema de los seres humanos, de la destrucción, del derroche y de la degradación de los recursos naturales planetarios que son centrales para sustentar la vida y la dignidad humana (Díez, 2009, p. 5).

Bajo este contexto estructural, el acompañamiento en la comunidad lo pensamos bajo las propuestas de varios investigadores, académicos y activistas latinoamericanos que proponen que las diferentes prácticas en contextos vulnerables deben encaminarse a debilitar los efectos del poder, el objetivismo, pero sin reproducir sus estructuras de dominación capitalista (Jiménez-Domínguez, 2004), más bien construir prácticas emancipadoras que recuperen lo humano (Martín-Baró, 2006), cuestionar las estructuras de dominación capitalista que oculta el racismo y las pobreza del mundo (Pavón-Cuéllar, 2019) y realizar una práctica profesional diferente a la que se ha realizado hasta hoy, que solo ha servido para reproducir el sistema (González-Rey, 2017). A partir de estos referentes, es posible pensar que no necesariamente la fuerza de la globalización y el mercado capitalista y neoliberal aniquilan las posibilidades de ser, estar, caminar, apoyarse como sujeto social y colectivo para vivir una vida de otro modo o a pesar de los destinos que prefiguran.

Según el Diccionario de la Lengua Española (2014), acompañar es *estar o ir en compañía de otra u otras personas*. En el acto de acompañar existe el reconocimiento de la existencia del otro. Se acompaña para hacerse responsable el uno del otro, para que entre dos o más podamos hacer frente a cualquier adversidad; porque reconocemos que como sujetos algo nos falta, que somos vulnerables, y en compañía la vulnerabilidad disminuye.

En el acompañamiento se rompe la individualidad y se construye un nosotros, en relación, en el estar, en el ir y venir en la vida. Acompañarse es una condición necesaria para la construcción de comunidad. No discutimos el concepto comunidad pues varios teóricos lo han hecho y han demostrado ya su complejidad (García-Masip, 2011; Lisbona, 2011). La entendemos como un grupo de personas que comparten un espacio geográfico y un tiempo, donde desarrolla su vida y construyen un sentido de pertenencia y reciprocidad, donde aprenden a ser y estar en relación con los demás y la naturaleza. Espacio y tiempo donde se construyen formas de organización y participación individual y colectiva, que generan significaciones y representaciones compartidas. Espacio de encuentros y desencuentros, de apoyo mutuo y de ambiciones e intereses individuales. Reconocemos a la comunidad como altamente compleja, pues la conforman seres humanos con necesidades, intereses, expectativas, problemáticas distintas, que, sin embargo, han encontrado las formas, estrategias y modos para compartir el espacio y tiempo que les tocó vivir.



Si bien, como efecto de la globalización y el capitalismo, este espacio-tiempo es cada vez más difícil de habitar como grupo, desde nuestra experiencia de trabajo en comunidades, creemos necesario contribuir a la tarea de construir nuevas prácticas y nuevas formas de abordarlas, donde el centro sea el diálogo permanente y respetuoso. Con el acompañamiento buscamos romper las prácticas contemplativas de los trabajos de investigación, aventurándonos a compartir saberes y experiencias en la construcción de un espacio común en que todos/as somos participantes.

## METODOLOGÍA

Nuestra metodología es la participativa, en acuerdo con Montero (2004) cuando sostiene que participar es “compartir con otras personas ciertas circunstancias y emociones” (p. 108). Compartir la palabra dicha y escuchada, decidir y acordar en colectivo son nuestras principales herramientas, que implican encuentros sucesivos para construir coincidencias y compartir emociones, sentimientos, en las que se involucra el cuerpo, la voz y los silencios.

Participamos un grupo profesional externo integrado por psicólogos/as, bióloga, becarias de Jóvenes Construyendo el Futuro, estudiantes de posgrado de psicología, algunos pertenecientes a grupos de investigación y otros a tres asociaciones civiles, todos/as voluntarios/as; así como integrantes de doce familias, articuladas por la acción de las mujeres. El espacio común es un huerto comunitario denominado “Colibrí” por acuerdo entre las mismas familias; su construcción ha exigido de muchas reuniones, de la disposición y el compromiso de mujeres, hombres, niños/as y autoridades ejidales. La construcción de los procesos colectivos ha pasado por la toma de acuerdos y la asunción de compromisos individuales, familiares y colectivos, de tal manera que, mantener y sostener el huerto solo ha sido posible por la participación voluntaria, comprometida y reflexionada de todos/as.

Las reuniones, talleres participativos, planificación de tareas, invitaciones personales, visitas domiciliarias y gestiones grupales son las estrategias utilizadas para ir creando el espacio común de encuentro y producción de nuevas realidades, para la comunidad y todos/as quienes participamos en el proyecto.

## RESULTADOS

### *Hacer comunidad*

El primer paso metodológico fue la identificación de las necesidades sentidas, lo cual consideramos de vital importancia ya que, como extranjeros, llevamos nuestras propias formas de interpretación del mundo e historia personal que nos predisponen a valorar la experiencia de los demás. Desde ese primer momento la participación de las personas fue activa y comprometida. Esto creemos que se relaciona con que las personas conocían y tenían algún vínculo afectivo con el investigador que convocó a la primera reunión; sin embargo, es necesario reconocer que este elemento no sería suficiente si la comunidad no estuviera dispuesta a dar algo de sí misma para la puesta en marcha de cualquier proceso de construcción colectiva.

El primer reconocimiento que se generó fue la poca comunicación que ahora existe entre los vecinos, los conflictos, desacuerdos y la falta de apoyo, situaciones que se han agudizado en los últimos años.

Lo que sucede es que no hay comunicación entre vecinos, por lo tanto, aquí en Palestina está amolada. Mis vecinos y yo nos ponemos de acuerdo y arreglamos la parte que nos corresponde [de la calle] y se mantiene limpio y bonito pero los demás no, hay calles en las que no se puede pasar y no buscan una solución para resolverlo, porque piensan que el gobierno es el que vendrá a resolver.

Somos egoístas debido a que los únicos beneficiados queremos ser nosotros y no apoyamos a nuestros vecinos, familia...

Ante el reconocimiento de que en la comunidad no hay unión entre vecinos, que hay indiferencia por los problemas comunes y preocupación exclusiva por los intereses particulares e individuales, la expresión inmediata ante una invitación a reflexionar sobre lo que podemos hacer para mejorar nuestras condiciones de vida fue que el trabajo en conjunto es una de las alternativas. Este aparentemente simple reconocimiento, desde el sentir de las personas, de que es importante recuperar el proceso de acción colectiva, nos parece que es producto de una capacidad autogestiva comunitaria que subsiste o que se resiste a desaparecer ante la avalancha de las políticas capitalistas neoliberales, y que es posiblemente la fuerza social que ha permi-

tido la sobrevivencia de estos pueblos marginados por los intereses políticos ajenos al bienestar colectivo.

Si estuviéramos unidos tendríamos beneficios, sin embargo, existe una división, por lo cual suceden cosas malas como los robos, delincuencia, drogadicción... (Reunión comunitaria).

Deberían de realizarse las juntas frecuentemente.

Debemos crear acuerdos para que vivamos bien.

Debemos organizarnos para poder realizar los trabajos colectivos, pero necesitamos que todos cambiemos de pensamientos porque al realizar estas acciones nosotros seremos los beneficiarios, por lo tanto una sugerencia sería que se establezcan grupos de trabajo para con ello realizar acciones que beneficien la vida de cada uno.

El gobierno no realiza acciones para mejorar la situación por lo tanto nosotros tenemos que realizarlas.

Ante este primer reconocimiento de que es necesario unir esfuerzos y trabajar en conjunto, el trabajo de delimitación de las necesidades más relevantes y las posibilidades colectivas para atenderlas mostró las problemáticas de salud y la alimentación (Reunión de autodiagnóstico, 06/11/19) como prioritarias. La atención de la salud implica necesariamente la intervención de agentes especializados, lo cual requería gestiones externas para conseguir tanto al personal médico como los medicamentos; sin embargo, la alimentación refiere a un proceso organizativo más al alcance de las posibilidades comunes; fue así como surgió el proyecto de construir un huerto comunitario, para poder acercar los alimentos básicos para mejorar la salud a las manos de las familias. Esta propuesta también tiene su raíz en la propia vida cotidiana de las familias, pues es vista como una tarea propia de las mujeres, y muchas de ellas han mantenido su propio huerto de traspatio, aunque en precarias condiciones. Mientras que las gestiones para conseguir apoyo médico quedaron en manos del equipo de investigación.

Si bien la construcción del huerto es la cara concreta, material del proyecto, el propósito central identificado desde el inicio ha sido reconstruir los vínculos comunitarios de apoyo mutuo, de solidaridad y convivencia entre las familias. Construir una forma de vivir en comunidad diferente a la que conocemos ahora y que no nos satisface por alguna razón, que no nos queda aún muy claro. Es así que, teniendo como eje articulador la atención de la

salud y la salud alimentaria, empezamos a construir nuestro grupo desde las propias posibilidades personales y familiares de todas las integrantes.

### *La disposición a aportar*

Desde el primer taller de trabajo para la creación del huerto, la disposición a aportar lo que cada uno tiene se hizo presente, desde horcones para el corral hasta la propia fuerza de trabajo, y lo que no se tenía, a conseguirlo, como el servicio de agua para el riego de las hortalizas.

Bajo el contexto económico y político ya planteado, en que se ubica la colonia de Nueva Palestina, la expectativa imperante cuando de hacer un trabajo desinteresado se trata es de que la gente no va a querer participar, que solamente llegan a las reuniones si se les va dar algo, “aunque sea una cubeta de plástico” o si van a recibir algún beneficio personal. En aquel momento de inicio del proyecto, la atención médica quedaba en un horizonte probable porque eran gestiones que aún se iniciarían también, y aunque era una intención, no podía plantearse como algo seguro. Así que, en nuestra experiencia, con este proyecto, podemos pensar que esas afirmaciones de que la gente solo participa cuando le van a dar algo a cambio tienen sus matices. Quizá incluso solo sea parte de un proceso de reificación de una “apatía participativa” promovida por el propio sistema económico y político hegemónico, como plantea Pavón-Cuéllar (2021) al señalar que el capitalismo siempre quiere controlarnos, domesticarnos, privatizarnos, reprimirnos, dividirnos, atemorizarnos y desmovilizarnos. Porque ante la idea de hacer un espacio propio, común, nuestro, para sembrar hortalizas que serán nuestros alimentos en conjunto con otras familias vecinas, bajo la promesa de que la participación de todos es lo más importante, sin más beneficios que el mismo resultado de nuestro trabajo, sin filiación religiosa ni partidista, las manos se levantaron para ofrecer sus aportaciones, desde lo que cada uno tenía o podría comprometer: los horcones o postes de madera necesarios para hacer la galera y el corral del huerto; y la mano de obra necesaria para todos los trabajos que tuvieran que realizarse (tabla 1).

De una larga lista de recursos necesarios, se identificó la mano de obra como el recurso inicial disponible, y lo demás podría conseguirse.

TABLA 1.  
IDENTIFICACIÓN DE RECURSOS PARA LA CONSTRUCCIÓN  
DEL HUERTO COMUNITARIO

<i>Ya existe</i>	<i>No tenemos</i>	<i>Podemos conseguir</i>
Mano de obra para sembrar	Galera	Abono
Terreno para el huerto	Grapas para los postes	Agua potable
	Herramientas de trabajo	Cubetas
	Madera para camas de hortalizas	Fogón
	Mallas de corral	Horcones para galera
	Mallas sombra	Leña
	Mesa	Mano de obra
	Regadera para plantas	Postes para encierro
	Tablas	Pozo profundo
	Tinaco	Sillas (cada uno lleva)

Fuente: Taller participativo: reconociéndonos para iniciar nuestro huerto comunitario. 14/11/2019.

Y esta disposición ha sido la constante en todo el desarrollo del proyecto, aunque ha implicado también hacer frente a las distintas formas en que la propia dinámica social imperante intenta cooptar los procesos de autogestión y autonomía individual, particularmente hacia las mujeres, con quienes se dio inicio el huerto. En estos dos años (2020-2021), la atención médica y la dotación de medicamentos se han conseguido, pero de una forma irregular; sin embargo, a pesar de que también ha habido cambios de personas en el grupo de participantes, hay un pequeño grupo de doce familias que persisten en el mantenimiento del huerto. Para algunas personas, el servicio médico parece funcionar como un elemento de atracción para incorporarse a las actividades del huerto, pero para quienes se sostienen permanentemente en el programa, evidentemente el huerto ofrece mucho más que eso. Se ha convertido en un espacio de trabajo, pero también de convivencia, tanto para hombres como para mujeres, incluyendo a los niños y niñas. Específicamente para las mujeres es un espacio alternativo al de sus hogares.

## CONCLUSIONES

El trabajo muestra únicamente dos procesos en los que hemos caminado con los hombres, mujeres, niños y niñas en la comunidad; quedan pendiente muchos más.

En este acompañamiento se han generado procesos distintos a los propuestos por las estructuras económicas y políticas del capitalismo y el Estado, que tienen que ver con lo colectivo y con las disposiciones y recursos materiales y subjetivos que son propios de la condición social de lo humano.

Las relaciones de dominación estructural existen para crear pautas de comportamientos que los seres humanos no harían de otra manera, que contradicen y obstaculizan sus expectativas de realización autónoma; sin embargo, cuando se generan pautas creadas sin ningún tipo de imposición, más que los esfuerzos y acuerdos internos del grupo, encaminados a buscar mejores formas de convivencia, podemos ver que en la vida comunitaria existen otros sentidos y significados de lo humano; que persiste más allá de la avalancha del individualismo y la competencia capitalista un interés por los demás, un reconocimiento de lo colectivo como una mejor opción de vida y la disposición a dar un poco de sí mismo para alcanzar objetivos comunes.

Si asumimos una perspectiva de respeto a los saberes locales, si evitamos imponer los saberes académicos surgidos de otras realidades, si reconocemos la contextualidad donde surgen las relaciones y la vida, es posible construir nuevas realidades para todos y todas.

## REFERENCIAS

- Diccionario de la Lengua Española* (2014). Asociación de Academias de la Lengua Española. <https://dle.rae.es/acomp%C3%B1ar?m=form>
- Díaz, P. H. (2006). *Los laberintos de la identidad*. UNAM.
- Díez, E. J. (2009). *Globalización y educación crítica*. Ediciones Desde Abajo.
- García, M. F. (2011). *Comunidades aporéticas*. Tramas 34, UAM-X.
- González, R. F. (2017). “Los desafíos de la psicología frente al capitalismo subdesarrollado de América Latina: los déficits para generar una práctica profesional diferente”. En D. Pavón (coord.), *Capitalismo y psicología: del sometimiento neoliberal a la emancipación de subjetividades emergentes* (pp. 47-70). Kanankil.
- Jiménez, D. B. (2004). “La psicología social comunitaria en América Latina como psicología social crítica”. *Revista de Psicología*, 13(1), 133-144.
- Lisbona, G. M. (2011). *La comunidad a debate: reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo*. El Colegio de Michoacán/Unicach.
- Martín, B. I. (2006). “Hacia una psicología de la liberación”. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 1(2), 7-14.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.

- Pavón, C. D. (2019). “La psicología crítica y su necesaria sensibilidad ante la violencia estructural: una opción ante el ocultamiento psicológico del racismo y la miseria en México”. En J. Ocaña-Zúñiga, G. A. García-Lara y O. Cruz-Pérez (coords.), *Dimensiones y perspectivas acerca de la violencia en América Latina* (pp. 37-52). Grañén Porrúa.
- Pavón-Cuéllar, D. (2021). *Virus del capitalismo*. La Docta Ignorancia.

# Desensibilización a la violencia y violencia estructural. Un estudio comparativo entre España, Argentina y México

*Jaime Sebastián F. Galán Jiménez*

## RESUMEN

**E**l objetivo de la investigación fue conocer si el contexto de violencia en las diferentes ciudades y su nivel de exposición a la misma afecta en el fenómeno de la desensibilización a la violencia, la cual consiste en un proceso de habituación que resulta en la aceptación, naturalización, incremento de ejecución de la violencia e incluso agrado al atestiguarle o vivirla. Se empleó un método transversal comparativo, en que se aplicó una escala de desensibilización a la violencia en población de personas universitarias (pre pandemia) en la ciudad de Granada (España), Buenos Aires (Argentina), San Luis Potosí y Tijuana (México) con un total de 466 participantes con edad media de 22.03 años. Se encontraron resultados congruentes con los contextos, por tanto, que existe mayor desensibilización a la violencia en México que en Argentina y España. Más en Latinoamérica que Europa y mayor en hombres que en mujeres.

Palabras clave: Latinoamérica, violencia estructural, medición, desensibilización a la violencia, jóvenes.

## INTRODUCCIÓN

Con base en el Índice de Paz Mundial (2018), México ocupaba el lugar 141 de 163, del cual, San Luis Potosí se clasificaba en el lugar 13 de 32 [Vision of Humanity (vH, 2018)]. El Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública



y la Justicia Penal (CCSPJP, 2019) en su listado de las 50 ciudades más violentas del mundo en 2018 coloca a Tijuana en el lugar número uno, registrando 2 mil 640 homicidios dolosos. Por su parte, Argentina se ubica en el puesto 67 de 163; en Buenos Aires, según el Mapa del delito porteño en 2018, los homicidios dolosos fueron 136, de los cuales el 85% fueron hombres y solamente el 15% mujeres (vH, 2018; Vázquez, 2019). España en el Índice de Paz Mundial se encuentra en el lugar 29 de 163; la ciudad de Granada reporta según el balance de criminalidad en 2018, 15 homicidios dolosos en el año (vH, 2018).

En este sentido, nacer en un país como México o en Latinoamérica implica en sí mismo violencia estructural, pues la violencia directa y extrema que se vive en estos contextos (asesinatos, secuestros, violaciones) se traduce en daños a las condiciones básicas de bienestar, libertad y supervivencia, estratificación social y por tanto posibilidad de daño implícito e invisible a las garantías y derechos humanos (Villavivencia y Zúñiga, 2015; Galtung, 2016).

#### SOBRE LA DESENSIBILIZACIÓN A LA VIOLENCIA

La Organización Mundial de la Salud (2002) define la violencia como aquella que física o a manera de poder: “ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (p. 5).

La desensibilización a la violencia es una reducción a respuestas cognitivas, emocionales y comportamentales que se manifiestan ante ciertos estímulos; se presenta de manera automática e inconsciente ante los acontecimientos cotidianos. Es un proceso adaptativo (Brockmyer, 2015), por lo que quienes se encuentran expuestos a violencia suelen tener menor empatía y angustia (Mrug, Madan, Cook y Wright, 2015).

La desensibilización de las personas tiene como consecuencia la disminución de la censura de la violencia, las reacciones emocionales, la gravedad y la atención que se confiere a ella, en detrimento de la solidaridad, la empatía y el interés por ayudar a víctimas (Galán y Preciado 2014; Carozzo, 2015; Plot *et al.*, 2016; Sun *et al.*, 2019; Scharrer, 2019). Reduce los indicadores físicos de los estados de alarma, el remordimiento y prosocialidad (Brockmyer, 2015; Luna, 2015; Fernández y Revilla, 2016; Soral *et al.*, 2017, Scharrer, 2019), además de la participación cívica y la previsión de consecuencias (Carozzo, 2015; Anderson, 2016; Choudhury *et al.*, 2019).

La desensibilización a la violencia incrementa la posibilidad de emprender conductas violentas, así como la desinhibición de conductas agresivas, aumenta los prejuicios, la aceptación de contenido violento, refuerza el egoísmo, contribuye a tolerar la violencia en la vida real y, a su vez, deshumaniza a víctimas o les culpabiliza, incluso, racionaliza los eventos, muchas veces desvinculando a las personas de las víctimas en especial en violencia extrema (Galán y Preciado, 2014; Carozzo, 2015; Fernández y Revilla, 2016; Haq, 2017).

## MÉTODO

Es un estudio analítico transversal comparativo.

### Muestra:

Participaron 466 estudiantes universitarios, cuya edad oscilaba entre los 18 y 27 años, con una media de 22.03 años, procedentes de Buenos Aires, Argentina (36.9%), Granada, España (21.24%), San Luis Potosí, México (34.76%), y Tijuana, México (18.88%). La desviación estándar es: Argentina, 3.42; España, 3.81; San Luis Potosí, 4.85; y Tijuana, 18.8. De estos, 286 son mujeres (61.37%) y 180 hombres (38.62%), de modo que la distribución desigual de sexos se debe a que en la muestra recogida en España fue exclusivamente de mujeres.

### Instrumentos y variables:

Para evaluar la desensibilización se ha empleado una escala de desensibilización a la violencia en adultos de F. Galán *et al.* (en prensa). La estructura consta de dos factores, los cuales son naturalización y diversión con violencia atestiguada y naturalización y gusto por violencia vivida. El primer factor tiene una confiabilidad compuesta de 0.81 y un AVE de 0.68 y se compone por dos ítems. El segundo factor tiene una confiabilidad compuesta de 0.84 y un AVE de 0.51 y cuenta con cinco ítems. Ambos factores tienen un promedio de varianza de 0.29. Los ítems se contestaron con respuestas de nunca a siempre.

### Procedimiento y análisis de datos:

La recogida de datos se llevó a cabo a través de una red de colaboradores estudiantes en diferentes partes del mundo; la participación fue voluntaria,

mediante una aplicación colectiva del cuestionario en México, Argentina y España. Para ello, se solicitó la aceptación de un consentimiento informado en el cual se explicaba que sería una encuesta anónima con uso exclusivo de sus fines para la investigación.

Una vez recogidos los datos, se procedió a analizarlos estadísticamente con *JASP* versión 13.0, programa que emplea *r* para sus fórmulas estadísticas.

#### Análisis estadístico:

En el análisis se incluyeron los estadísticos descriptivos para la muestra presentados en los apartados anteriores, pruebas para la verificación de normalidad del tipo de distribución con la prueba de *Shapiro-Wilk*. Se utilizó la *T* de *Welch* debido a los resultados de la prueba anterior con *d* de Cohen para conocer el tamaño del efecto. Para los comparativos de más de dos variables se empleó *ANOVA* con *Post Hoc* de *Tukey* y Omega cuadrado ( $\omega^2$ ) para la obtención del tamaño del efecto por su estabilidad con muestras pequeñas o grandes (Goss-Sampson, 2018).

## RESULTADOS

Los resultados de los comparativos se muestran en la tabla 1. Se despliegan los descriptivos de desensibilización a la violencia por ciudades, en los que se aprecia un puntaje superior en las dos ciudades de México en contraste con los otros países.

TABLA 1.  
DESCRIPTIVOS DE LA DESENSIBILIZACIÓN  
A LA VIOLENCIA POR CIUDADES

<i>Estadístico</i>	<i>Granada</i>	<i>San Luis Potosí</i>	<i>Tijuana</i>	<i>Buenos Aires</i>
Media	10.26	14.21	14.62	10.46
Mediana	9.00	14.00	13.00	9.00
Moda	7.00	11.00	10.00	7.00
Desviación estándar	3.42	4.85	6.12	3.81
Mínimo	7.00	7.00	7.00	7.00
Máximo	21.00	31.00	35.00	21.00

Se realizó la prueba *t de Welch* como estadístico de prueba para comparar la desensibilización a la violencia por sexos  $t = -4.04$ ,  $gl = 286.58$ ,  $p = <.001$ , diferencia de la media  $-2.055$  (I. C. =  $-3.05$ ,  $-1.05$ )  $d = -.40$ . Esto implica que los hombres presentan una mayor desensibilización a la violencia con diferencias significativas y un tamaño del efecto que se aproxima al medio.

En la tabla 2 se encuentran tanto los resultados de la comparativa entre países con ANOVA como su *Post Hoc*; en la tabla 3 se aprecia un tamaño del efecto grande en las medias reportadas, en especial entre España, Argentina y México, sin diferencias significativas entre Argentina y España.

TABLA 2.  
ANOVA, SIGNIFICANCIAS Y TAMAÑOS DEL EFECTO SEGÚN MUESTRAS

<i>Casos</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Gl</i>	<i>Medias cuadráticas</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\omega^2$
Países	1846.598	2	923.299	43.181	< .001	0.153
Residuales	9899.849	463	21.382			

TABLA 3.  
POST HOC DEL COMPARATIVO DE LAS MEDIAS  
ENTRE PAÍSES Y SIGNIFICANCIAS

<i>Países</i>	<i>Diferencia de las medias</i>	<i>95% I.C. para diferencia de las medias</i>			<i>t</i>	<i>p tukey</i>	
		<i>Bajo</i>	<i>Alto</i>	<i>EE</i>			
Argentina	España	0.199	-1.286	1.684	0.631	0.315	
	México	-3.898	-5.116	-2.681	0.518	-7.527	< .001
España	México	-4.097	-5.388	-2.806	0.549	-7.462	< .001

Se realizó un ANOVA entre ciudades  $F(3, 462) = 28.90$ ,  $p = <.001$   $\omega^2 = .15$ , en el cual se reportan diferencias significativas con un tamaño del efecto grande. En la tabla 4 se presentan los análisis *Post Hoc* de las diferentes poblaciones, las cuales indican diferencias significativas entre Granda y las dos ciudades de México, pero sin diferencias con Buenos Aires, tanto en población general como en población de mujeres. A su vez se encuentran diferencias significativas entre Tijuana y Buenos Aires, en ambos casos, sin diferencia entre San Luis Potosí y Tijuana.

TABLA 4.  
 RESULTADO POST HOC COMPARATIVO  
 DE DESENSIBILIZACIÓN A LA VIOLENCIA POR PAÍS

			<i>Diferencia</i>		<i>t</i>	<i>Cohen's d</i>	<i>p tukey</i>
			<i>media</i>	<i>SE</i>			
Población general	Granada	San Luis Potosí	-3.953	0.60	-6.70	-0.90	< .001
		Tijuana	-4.36	0.68	-6.43	-0.89	< .001
		Buenos Aires	-0.12	0.63	-0.31	-0.05	0.98
	San Luis Potosí	Tijuana	-0.41	0.61	-0.67	-0.07	0.90
		Buenos Aires	3.75	0.56	6.69	0.84	< .001
	Tijuana	Buenos Aires	4.16	0.65	6.38	0.84	< .001
	Granada	San Luis Potosí	-2.67	0.56	-4.73	-0.75	< .001
Tijuana		-3.04	0.65	-4.65	-0.73	< .001	
Población general			Buenos Aires	0.04	0.75	0.06	1.000
	San Luis Potosí	Tijuana	-0.37	0.66	-0.56	-0.08	.945
		Buenos Aires	2.72	0.76	3.58	0.75	.002
	Tijuana	Buenos Aires	3.09	0.83	3.73	0.67	.001

Finalmente, en un comparativo entre América Latina y Europa se encontró con una *t* de *Welch* que la desensibilización a la violencia aparece significativamente más elevada en América Latina que en Europa con un tamaño del efecto medio, tanto en población general como exclusivamente de mujeres (tabla 5).

TABLA 5.  
 DIFERENCIA DE MEDIAS DE DESENSIBILIZACIÓN A LA VIOLENCIA  
 ENTRE LATINOAMÉRICA Y EUROPA (ESPAÑA)

		<i>Factores y total</i>	<i>estadístico</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
						<i>de Cohen</i>
Población general	Total desensibilización adultos		-6.51	464.00	< .001	-0.65
	Naturalización y diversión con violencia atestiguada		-7.57	464.00	< .001	-0.66
	Naturalización y gusto por violencia vivida		-5.30	464.00	< .001	-0.55
Población de mujeres	Total, desensibilización adultos		-4.78	284.00	< .001	-0.57
	Naturalización y diversión con violencia atestiguada		-5.06	284.00	< .001	-0.57
	Naturalización y gusto por violencia vivida		-3.95	284.00	< .001	-0.48

La desensibilización a la violencia inicialmente es una respuesta adaptativa a conductas violentas que pueden ir en aumento debido al incremento de la exposición en el entorno. Tal como describe Luna (2015), la desensibilización a la violencia está estrechamente relacionada a la medida que la persona está expuesta a la violencia por el contexto social. Tijuana, que ocupaba el primer lugar dentro de los 50 lugares más violentos del mundo (CCSPJP, 2019) presenta una mayor desensibilización en comparación con los demás países. San Luis Potosí es un caso similar.

México se presenta como un país más desensibilizado que Argentina y España, pese a que todas las poblaciones son universitarias y, por tanto, en las mismas condiciones de privilegio. A su vez, al no encontrar diferencias entre Argentina y España, se considera que es posible generar y emprender programas como los citados por Faur y Gogna (2016), quienes afirman que han tenido un incremento en la igualdad de sexos, lo cual ha disminuido la violencia. En este sentido, las políticas públicas e intervenciones pueden reflejarse en ese efecto.

En general, América Latina ocupa lugares más bajos en los índices de paz mundial (VH, 2018), indicando mayor violencia en estos países y mayor desensibilización a la violencia respecto a naciones de Europa, que ocupan los primeros lugares. En este sentido se plantea que el contexto social en el que se desarrolla una persona (estructura) afecta y permea directamente la cultura para después convertirse en violencia directa (Galtung, 2016), cuestión que se aprecia claramente en el comparativo y proceso en el cual se encuentra inmersa la desensibilización a la violencia.

Las diferencias entre hombres y mujeres también son significativas, influenciadas por la conformación de género que ha propiciado y justificado la cultura; en este sentido no solo Latinoamérica y México frente al mundo presentan un proceso cultural (Bautista, 2013) que promueve la violencia, sino también los elementos implícitos en la asignación de roles y otros elementos culturales que crean una aproximación diferencial por sexos al fenómeno tanto de la violencia como de su desensibilización (Galán y Macías, 2021).

Se identificaron limitaciones en el estudio por la falta de muestra de hombres en la población española; también se limitó a países de habla hispana; falta información sobre los tipos y diferencias entre ciudades, instituciones y varía el tamaño de muestra, todos estos elementos pueden sesgar los resultados obtenidos. También la muestra se reduce a población universitaria que podría considerarse privilegiada en especial en países latinoamericanos.

## CONCLUSIONES

Latinoamérica cuenta con la mayoría de las ciudades más violentas del mundo, esto puede ser considerado una violencia estructural y debido a ella es que el desarrollo psicosocial en dichos contextos tiene consecuencias en las cogniciones, emociones, interpretaciones y formas en que se categoriza la violencia. La desensibilización como respuesta de habituación resulta en naturalización de la misma, pérdida de empatía y reducción del vínculo con las víctimas, incluso incrementa el agrado y ejercicio de la violencia.

La atención a estos fenómenos se vuelve primordial, en especial cuando se considera que la aficción no ocurre exclusivamente a las personas involucradas de forma directa, sino a todo el entorno en el que ocurren, por lo que México en ese año tenía a la ciudad más violenta del mundo y encabeza en desensibilización a la violencia en las personas universitarias; es por esto que resulta imprescindible emprender acciones que refuercen y retomen la convivencia, se conviertan en políticas públicas, así como esfuerzos colectivos para revertir o transformar el devenir de la sociedad.

## REFERENCIAS

- Anderson, C. A. (2016). “Media violence effects on children, adolescents and young adults”. *Health Progress*, 97(4), 59-62. <https://www.chausa.org/docs/default-source/health-progress/media-violence-effects-on-children-adolescents-and-young-adults.pdf?sfvrsn=2>
- Brockmyer, J. F. (2015). “Playing violent video games and desensitization to violence”. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*, 24, 65-77. <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=Jd31BQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA65&dq=Playing+Violent+Video+Games+and+Desensitization+to+Violence&ots=cjGzRt8WbU&sig=4Csr1uEuAL-wYWY5FfurPEnUsI#v=onepage&q=Playing%20Violent%20Video%20Games%20and%20Desensitization%20to%20Violence&f=false>
- Carozzo, J. C. (2015). “Los espectadores y el código del silencio”. *Revista Espingua*, 28, 1-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5340161>
- Choudhury, M., A. Monroy y G. Mark (2019). “‘Narco’ emotions: Affect and desensitization in social media during the Mexican drug war”. *CHI '14*, 3563-3572. <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1507/1507.01287.pdf>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Lawrence Erlbaum Associates. <http://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>

- Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y la Justicia Penal (2019). *Las 50 ciudades más violentas del mundo 2018*. <http://seguridadjusticiaypaz.org.mx/files/estudio.pdf>
- F. Galán, J. S. *et al.* (en prensa). *Propiedades psicométricas de la escala de desensibilización a la violencia para adultos*.
- F. Galán, J. S. y G. Macías (2021). “Masculinidades y desensibilización a la violencia”. En *Aportaciones al estudio e intervención de las masculinidades*. Juan Pablos.
- Faur, E. y M. Gogna (2016). “La educación sexual integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de los derechos”. En I. E. Ramírez (comp.), *Voces de la inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de “inclusión” escolar* (pp. 195-217). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/720107.pdf>
- Fernández, C. y J. C. Revilla (2016). “Seres ‘humanos’ o seres ‘lejanos’: imágenes de violencia real e implicación/distanciamiento con las víctimas”. *Communication & Society*, 29(3), 103-118. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/41799/1/07.pdf>
- Galán, J. S. y M. L. Preciado (2014). “Desensibilización a la violencia una revisión teórica para la delimitación de un constructo”. *Uaricha*, 25, 70-81. [https://www.revistauaricha.umich.mx/ojs\\_uaricha/index.php/urp/article/view/65](https://www.revistauaricha.umich.mx/ojs_uaricha/index.php/urp/article/view/65)
- González, S. (2017). “El fenómeno de la violencia en televisión: características y formas de representación en la pequeña pantalla”. *Sphera Pública Revista de Ciencias Sociales y de Comunicación*, 17, 111-124. <http://sphera.ucam.edu/index.php/sphera-01/article/view/330/296>
- Haq, A. (2017). “News violence and desensitization of news viewers in Pakistan”. *Hong Kong Baptist University HKBU Institutional Repository*. [https://repository.hkbu.edu.hk/cgi/viewcontent.cgi?article=1397&context=etd\\_oa](https://repository.hkbu.edu.hk/cgi/viewcontent.cgi?article=1397&context=etd_oa)
- Luna, E. (2015). *La importancia de establecer espacios libres de violencia y conflicto en los contextos educativos. Trabajo Documental Universidad Mexicana*. [http://unimex.edu.mx/Investigacion/DocInvestigacion/La\\_importancia\\_de\\_establecer\\_espacios\\_libres\\_de\\_violencia\\_y\\_conflicto\\_en\\_los\\_contextos\\_educativos.pdf](http://unimex.edu.mx/Investigacion/DocInvestigacion/La_importancia_de_establecer_espacios_libres_de_violencia_y_conflicto_en_los_contextos_educativos.pdf)
- Mrug, S. *et al.* (2015). “Emotional and physiological desensitization to real-life and movie violence”. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(5), 1092-1108. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4393354/>
- Plot, S. *et al.* (2016). “Understanding media violence effects”. En A. G. Miller (ed.), *The social psychology of good and evil* (2<sup>da</sup> ed.) (p. 132). Guilford Press. [https://www.researchgate.net/publication/323784525\\_Understanding\\_Media\\_Violence\\_Effects](https://www.researchgate.net/publication/323784525_Understanding_Media_Violence_Effects)
- Scharrer, E. (2019). “Teaching about media violence”. *The International Encyclopedia of Media Literacy*, 1-10. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781189782338.icml0231>
- Soral, W., M. Bilewicz y M. Winiewski (2017). “Exposure to hate speech increases prejudice through desensitization”. *Aggressive Behavior*, 44, 136-146. <https://doi.org/10.1002/ab.21737>



- Sun, Y. (2019). “Implicit violent imagery processing among fans and non-fans of music with violent themes”. *Royal Society Open Science*, 6, 1-11. <https://royalsocietypublishing.org/doi/pdf/10.1098/rsos.181580>
- Vázquez, W. D. (2019). “Bajaron los homicidios y subieron los robos de motochorros: cuales son los barrios más inseguros de la Ciudad de Buenos Aires”. *Infobae*. <https://www.infobae.com/sociedad/policiales/2019/01/17/bajaron-los-homicidios-y-subieron-los-robos-de-motochorros-cuales-son-los-barrios-mas-inseguros-de-la-ciudad-de-buenos-aires/>
- Vision of Humanity (2018). *Global Peace Index*. <https://www.visionofhumanity.org/wp-content/uploads/2020/10/Global-Peace-Index-2018-2.pdf>

# Salud mental en estudiantes universitarios víctimas de violencia en Ciudad Juárez

*Óscar Armando Esparza del Villar*  
*Gloria Margarita Gurrola Peña*  
*Sarah Margarita Chávez Valdez*

## RESUMEN

**E**l objetivo de este trabajo es identificar los niveles de algunos indicadores de salud mental en universitarios víctimas de violencia social en Ciudad Juárez. La muestra se conformó por 163 universitarios víctimas de violencia y 111 universitarios no víctimas de violencia a quienes se evaluó con el SCL-90 (depresión, ansiedad, hostilidad, somatizaciones, obsesiones y compulsiones, sensibilidad interpersonal, ansiedad fóbica, ideación paranoide y psicoticismo) y la Escala Breve de Trastorno de Estrés Posttraumático. Se utilizó un diseño cuasiexperimental, comparando a los dos grupos. No existen diferencias estadísticamente significativas en los indicadores. Se concluyó que, en general, el grupo de víctimas de violencia logra sobrepasar y seguir adelante con su vida. También hace notar que esta adaptación a los ambientes de violencia ha sido reportada en otros lugares en donde se ha vivido violencia social de manera más directa e intensa.

Palabras clave: depresión, ansiedad, estrés posttraumático, violencia comunitaria, resiliencia.

## VIOLENCIA EN CIUDAD JUÁREZ

La violencia en Ciudad Juárez se incrementó a partir del 2008, cuando el presidente de la república, Felipe Calderón, declaró la guerra a los carteles de narcotráfico (Ramírez, 2019). En Ciudad Juárez, la Fiscalía General del

Estado reportó 1 mil 622 ejecuciones en 2008; 2 mil 667 ejecuciones en 2009; 3 mil 158 ejecuciones en 2010; y 1 mil 967 ejecuciones en 2011, para un total de 9 mil 715 homicidios (Martínez, 2019). El 2010 fue el año más violento en la ciudad, siendo la más violenta del mundo, con más homicidios que el año más violento en Colombia en tiempos de Pablo Escobar. A partir del 2011 empezó un decremento de homicidios llegando a su punto más bajo con 345 en el 2015 (Martínez, 2019), pero a partir del 2016 se notó un incremento constante hasta alcanzar 1 mil 637 en el año 2020 (Carmona, 2021).

Una de las secuelas que trajo la violencia en los habitantes de Juárez fue un incremento en los síntomas de depresión, ansiedad y estrés postraumático (Quiñones *et al.*, 2013). La dinámica de la ciudad tuvo un cambio muy notorio, las calles empezaron a verse desiertas, los negocios despejados, las tiendas con poca gente, los restaurantes y bares con muy pocos clientes, incluso los fines de semana. Las personas tenían miedo a salir de sus hogares, la gente empezó a desconfiar de los desconocidos, el círculo social se hizo más pequeño, se trataba de salir lo menos posible y, similar a lo que se ha vivido por el Covid-19, muchas personas se autoconfinaron de manera voluntaria para protección de sus vidas (Esparza *et al.*, 2018).

## VIOLENCIA Y SALUD MENTAL

Existen varios estudios en donde se analiza la relación entre salud mental y violencia comunitaria. Murthy *et al.* (2006) hicieron una revisión de literatura analizando las secuelas en la salud mental debido a la guerra. En él reportan altos índices de estrés postraumático (TEPT), ansiedad y depresión. Los países que se incluyen en esta revisión son países pobres como Afganistán y Chechenia, entre otros. Estos reportan altos índices de situaciones extremas, como haber sido privados de agua y comida, haber estado en situación de combate, no haber tenido un techo, abuso o tortura, entre otros hechos. Las situaciones antes mencionadas son diferentes a las experimentadas en Ciudad Juárez, las cuales no son casos extremos de violencia, por lo que hacer una comparación para hacer una predicción en este estudio resultaría algo inexacto.

Un estudio más cercano al propuesto en este capítulo es un metaanálisis reciente que reporta el impacto que tiene la exposición al crimen en los barrios sobre la salud mental de las personas (Baranyi *et al.*, 2021), en donde localizan un total de 63 estudios que tratan este tema, en una búsqueda hecha en 13 bases de datos. Las asociaciones agrupadas analizadas fueron entre el

crimen y la depresión ( $r = .04$ ), crimen y distrés psicológico ( $r = .04$ ), crimen y ansiedad ( $r = .05$ ) y crimen y psicosis ( $r = .04$ ). A pesar de que todas estas variables fueron estadísticamente significativas, fueron bajas, ya que el estándar de referencia (Cohen, 1992) nos indica que una correlación de .10 es pequeña, y todas las correlaciones estuvieron por debajo de este nivel.

Castellví *et al.* (2016) realizó un metaanálisis entre la exposición a distintos tipos de violencia y su relación con intento suicida en adultos y adultos jóvenes, el cual se considera como un indicador de salud mental. Se encontraron 23 artículos en seis bases de datos. El *odds ratio* (OR) agrupado del intento de suicidio fue de 1.99 para las personas que habían experimentado cualquier violencia interpersonal, 2.25 para maltrato infantil, 2.39 para *bullying*, 1.65 para violencia en el noviazgo y 1.48 para violencia comunitaria, siendo este índice el más bajo de todos los que se midieron.

## CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN

El ser humano tiene una gran capacidad para adaptarse y sobrevivir en el medio ambiente, lo que se ha demostrado a través de la historia (Hogenboom, 2015). Durante la Segunda Guerra Mundial, Londres fue víctima de bombardeos durante 57 días, con más de 40 mil muertes. Aun así, MacCurdy (1943) reporta que al término de los bombardeos las personas en vez de sentirse con miedo o derrotadas, se sentían con más seguridad y fuerza. Esto se ha observado también en Ciudad Juárez en algunas investigaciones. En un estudio hecho en Ciudad Juárez (Quiñones *et al.*, 2013), se siguió por un periodo de dos años a un grupo de 40 personas, en quienes se evaluaron los niveles de ansiedad al principio del periodo de violencia, en septiembre de 2008, cuando apenas empezaba y se desconocía cuánto iba a durar; también se evaluó al grupo en abril de 2009, y por último en octubre de 2010. Lo que encontraron fue una diferencia estadísticamente significativa entre 2008 y 2009, en donde el incremento en ansiedad fue grande. La ansiedad que experimentaron las personas se incrementó en la medida en que se incrementó la violencia en la ciudad. Sin embargo, al comparar los niveles de ansiedad de 2008 y 2010, recordando que este último año fue el más violento en la ciudad, no se encontró una diferencia estadísticamente significativa. Esto quiere decir que, aunque de 2008 a 2009 se incrementó la ansiedad, y de 2009 a 2010 disminuyó. La respuesta ante esta situación de violencia comunitaria fue grande en un principio, como se espera de cualquier persona que vive en un

ambiente de este tipo; sin embargo, se encontró que después del tiempo las personas dejan de sentir ansiedad y se adaptan a su realidad para sobrevivir.

En un estudio publicado por Esparza *et al.* (2021), se analizó la violencia social experimentada por adolescentes, estudiantes de preparatoria, de las ciudades de Juárez y Chihuahua, y su relación con indicadores de salud mental: ansiedad, depresión, estrés, y autoestima. La muestra fue de 526 estudiantes y varios de ellos reportaron haber experimentado varios tipos de violencia, como por ejemplo secuestro, haber sido baleados, extorsión y la muerte violenta de alguien cercano. Al analizar las correlaciones entre el indicador de violencia social con los indicadores de salud mental, la correlación más fuerte fue con depresión,  $r = .16$ , la cual es una correlación pequeña (Cohen, 1992). Es muy probable que estas relaciones sean bajas porque las personas, en este caso los adolescentes, se adaptan, como lo han hecho los seres humanos en toda su existencia, y tratan de salir adelante con sus vidas.

## PROPÓSITO DEL ESTUDIO

El propósito de este estudio es analizar una muestra de estudiantes universitarios de Ciudad Juárez, y comparar los niveles de salud mental entre aquellos que han sido víctimas de violencia social y aquellos que no lo han sido. Los índices de salud mental que se evaluaron son: estrés postraumático, depresión, ansiedad, hostilidad, somatizaciones, obsesiones y compulsiones, sensibilidad interpersonal, ansiedad fóbica, ideación paranoide y psicoticismo. La hipótesis propuesta para el estudio es que no se encontrarían diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos en los indicadores de salud mental.

## METODOLOGÍA

La muestra constó de 274 universitarios de Ciudad Juárez reclutados en 2016. La muestra se dividió en dos grupos: víctimas de violencia social ( $n= 163$ ) y no víctimas de violencia social ( $n= 111$ ): 92 experimentaron robo con violencia e intimidación, cinco vivieron secuestro, 76 extorsión telefónica, seis fueron baleados, 12 fueron despojados de su automóvil mientras lo manejaban, 11 fueron robados en su casa mientras ellos estaban adentro y 126 experimentaron extorsión telefónica. En la tabla 1 se muestra los datos socio-

demográficos de la muestra por cada grupo y en general. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos en las variables sociodemográficas (véase tabla 1).

TABLA 1.  
DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

<i>Variable</i>		<i>Todos</i> ( <i>n</i> = 274)	<i>No víctimas</i> ( <i>n</i> = 111)	<i>Víctimas</i> ( <i>n</i> = 163)	<i>t</i> o $\chi^2$	<i>p</i>
Sexo (%)	Hombres	29.5	27.0	33.7	1.39	0.29
	Mujeres	70.5	73.0	66.3		
Estado civil (%)	Soltero	86.6	87.3	85.2	0.92	0.82
	Casado	9.3	8.2	9.9		
	Unión libre	3.8	4.5	4.3		
	Otro	0.3	0	0.6		
Edad (media y DE)		23.05 (5.5)	23.88 (6.9)	22.69 (4.4)	1.69	0.09
Promedio (media y DE)		8.9 (.59)	8.9 (.57)	8.8 (.59)	1.72	0.13

#### Instrumentos:

El Inventario de Síntomas 90 (SCL-90; Cruz *et al.*, 2005) está compuesto de 90 ítems con formato de respuesta tipo Likert de cinco opciones que van de *nada en absoluto a mucho o extremadamente*. Este inventario tiene un puntaje total (índice de severidad global) y se compone de nueve factores que evalúan malestar psicológico: depresión, ansiedad, miedo y hostilidad, somatizaciones, obsesiones y compulsiones, sensibilidad interpersonal, ansiedad fóbica, ideación paranoide y psicoticismo. El instrumento ha sido validado en población mexicana y cuenta con adecuadas propiedades psicométricas (Cruz *et al.*, 2005).

La Escala Breve de Trastorno de Estrés Postraumático (Orozco-Ramírez *et al.*, 2020) es una escala de siete ítems con opciones de respuesta “sí” y “no” y con adecuadas propiedades psicométricas en población mexicana.

#### Procedimiento:

Se invitó a los universitarios a participar en el estudio a través de anuncios en la escuela. Las personas interesadas se comunicaron por teléfono o correo electrónico para agendar una cita, se les proporcionó la dirección del laboratorio en donde al llegar se les recibió, se les explicó el estudio y se les solicitó su consentimiento informado. Se respondieron a preguntas,

expresaron su consentimiento al estudio y firmaron el documento. Después se les aplicó la batería de instrumentos. Los datos fueron capturados en una base de datos para realizar los análisis.

## RESULTADOS

El diseño del estudio fue cuasiexperimental con grupo control, en donde se comparó al grupo de universitarios víctimas de violencia social con el grupo de no víctimas en cada uno de los indicadores de salud mental utilizando el análisis estadístico de la prueba t para muestras independientes. Se les preguntó a los participantes si habían experimentado varios tipos de violencia social y según lo reportado en estas preguntas la muestra se dividió en los dos grupos analizados. Los resultados se muestran en la tabla 2. No se encontró ninguna diferencia estadísticamente significativa en ninguno de los indicadores ya que todos excedieron el valor de  $p = .05$ .

TABLA 2.  
COMPARACIÓN DE VÍCTIMAS Y NO-VÍCTIMAS DE VIOLENCIA  
EN LOS INDICADORES DE SALUD MENTAL

<i>Indicador</i>	<i>Media no víctimas</i>	<i>DE no víctimas</i>	<i>Media víctimas</i>	<i>DE víctimas</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Estrés postraumático	1.61	1.90	2.09	2.06	-1.92	0.06
SCL-90: Somatización	1.86	0.76	1.91	0.83	-0.50	0.62
SCL-90: Obsesiones y compulsiones	1.91	0.75	2.01	0.82	-1.00	0.32
SCL-90: Sensibilidad interpersonal	1.75	0.72	1.78	0.77	-0.33	0.74
SCL-90: Depresión	1.86	0.73	1.96	0.82	-1.03	0.31
SCL-90: Ansiedad	1.66	0.69	1.75	0.79	-0.97	0.33
SCL-90: Miedo y hostilidad	1.76	1.17	1.84	0.85	-0.68	0.49
SCL-90: Ansiedad fóbica	1.43	0.67	1.45	0.68	-0.24	0.81
SCL-90: Ideación paranoide	1.63	0.67	1.76	0.74	-1.54	0.12
SCL-90: Psicoticismo	1.47	0.64	1.61	0.75	-1.57	0.12
SCL-90: Índice de severidad Global	1.70	0.65	1.78	0.71	-0.87	0.38

## DISCUSIÓN

Aquellas personas víctimas de violencia social no difirieron de las que no lo fueron en los distintos índices de salud mental, corroborando lo propuesto por MacCurdy (1943), en donde en medio de los bombardeos sobre Londres las personas se adaptaron y siguieron adelante con sus vidas. Con esto no se quiere decir que la violencia está justificada ya que las personas son fuertes y la pueden afrontar. Es importante erradicar la violencia, ya que no se quiere ni desea, y menos en sociedades con personas que viven de manera honesta velando por el bien de la comunidad. Hay gente que se vio afectada por la violencia, víctimas directas de atrocidades como asesinatos o secuestros, y es en ellas donde se pueden ver las secuelas más fuertes de la violencia. Hay personas que necesitan ayuda profesional que les ayude a procesar todos estos eventos traumáticos, y se están generando este tipo de ayudas para ellas. Sin embargo, la mayoría de las personas en una comunidad se adaptan, a su manera, y siguen adelante con sus vidas. También es importante recordar que sí hubo una respuesta emocional negativa al principio de todos estos eventos, pero las personas se adaptan, erigiendo estrategias de protección, con lo que dejan de manifestar esos sentimientos negativos (Quiñones *et al.*, 2013).

Estos resultados llevan a investigar a fondo a las personas que se adaptaron a la situación de violencia. Si el ser humano ha sido capaz de subsistir a pesar de todas las adversidades desde hace 200 mil años, entonces es necesario analizar los mecanismos de afrontamiento, de adaptación, de cambios que les permiten continuar con sus actividades a pesar de las experiencias vividas. No solo deben investigarse las secuelas negativas de la violencia, que es un aspecto muy importante, sino también a aquellas personas que han sobrevivido y aprender de ellas generando un modelo que se pueda usar para tratar a las personas que se han visto más afectadas.

Por último, este estudio analiza solo la violencia social y no otros tipos de violencia. Esparza *et al.* (2021) reportaron en su estudio que otros tipos de violencia se relacionan de forma más cercana con las afectaciones a la salud mental que la violencia social. El *cyberbullying*, violencia en la pareja y maltrato infantil durante la niñez tienen correlaciones más fuertes con la depresión, ansiedad y estrés, que el haber experimentado algún tipo de violencia social. Esto sugiere que, si la violencia es externa, es más fácil adaptarse y sobreponerse a la situación, a diferencia de si la violencia es más cercana y constante sobre las personas. Esto es un tema que debería ser estudiado en el futuro.



## CONCLUSIONES

Contrario a lo que las personas pueden intuir, aquellas que han sido víctimas de la violencia social no reportan diferencias significativas en los indicadores de salud mental. Esto se puede relacionar con las experiencias reportadas por MacCurdy (1943), quien reportó que a pesar de que en un principio los londinenses experimentaron estrés cuando empezaron los bombardeos sobre Londres, después de algunas semanas las personas se habían adaptado y continuaban con sus vidas, inclusive cuando los bombardeos continuaban. Hay situaciones de guerra en donde no se observa esta capacidad de resiliencia (Murthy *et al.*, 2006), sin embargo, esto se debe a que estos países no solo son bombardeados, sino que también son privados y afectados por otros eventos que no se presentaron en Londres. Inclusive un metaanálisis reportó que el terrorismo causa síntomas de TEPT entre un 12% y 16% de la población, pero al año estos índices decaen en un 25% (DiMaggio y Galea, 2006). Este estudio refleja una resiliencia por parte de las personas afectadas y nos indica la importancia de estudiar en ellas estos mecanismos de adaptación en la población mexicana.

## REFERENCIAS

- Baranyi, G. *et al.* (2021). “The impact of neighbourhood crime on mental health: A systematic review and meta-analysis”. *Social Science & Medicine*, 282, 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114106>
- Carmona, B. E. (2021). 2020: mil 637 asesinados en Ciudad Juárez. 1 de enero. *La Verdad*. <https://laverdadjuarez.com/index.php/2021/01/01/2020-violento-mil-637-asesinados-en-ciudad-juarez/>
- Castellví, P. *et al.* (2017). “Exposure to violence, a risk for suicide in youths and young adults. A meta-analysis of longitudinal studies”. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 135(3), 195-211. <https://doi.org/10.1111/acps.12679>
- Cohen, J. (1992). “A power primer”. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155>
- Cruz, C. S. *et al.* (2005). “Datos sobre la validez y confiabilidad de la Symptom Check List 90 (SCL 90) en una muestra de sujetos mexicanos”. *Salud Mental*, 28(1), 72-81. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-33252005000100072&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252005000100072&lng=es&tlng=es).
- DiMaggio, C. y S. Galea (2006). “The behavioral consequences of terrorism: a meta-analysis”. *Academic Emergency Medicine*, 13(5), 559-566. <https://doi.org/10.1197/j.aem.2005.11.083>

- Esparza, O. A. , *et al.* (2018). *Fenómenos de la violencia en México y su repercusión psicológica en la población*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Esparza-Del Villar, O. A. *et al.* (2021). “Past child abuse and neglect in adults from northern Mexico: Development of a scale and prevalence”. *Journal of Interpersonal Violence*. <https://doi.org/10.1177/0886260520943729>
- Hogenboom, M. (2015). “Why are we the only human species still alive?” *BBC*. <http://www.bbc.com/earth/story/20150929-why-are-we-the-only-human-species-still-alive>
- MacCurdy, J. T. (1943). *The structure of morale*. Cambridge.
- Martínez, H. (2019). “2019, el año más violento para Juárez”. 23 de diciembre. *El Diario de Chihuahua*. <https://www.eldiariodechihuahua.mx/estado/2019-el-anomas-violento-para-juarez-20191223-1605480.html>
- Murthy, R. S. y R. Lakshminarayana (2006). “Mental health consequences of war: a brief review of research findings”. *World Psychiatry*, 5(1), 25-30. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1472271/pdf/wpa050025.pdf>
- Orozco-Ramírez, L. A. *et al.* (2020). “Direct and indirect victimization and post-traumatic stress symptoms in university students in Northeastern Mexico”. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(1), 311-319. <http://www.doi.org/10.14718/ACP.2020.23.1.14>
- Quiñones, J., O. A. Esparza e I. C. Carrillo (2013). *La violencia en Ciudad Juárez: Una mirada psicológica en perspectiva multifactorial*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Ramírez, C. (2019). “La guerra de Felipe Calderón contra el narco: El inicio de una espiral de violencia sin fin”. 12 de octubre. *Infobae*. <https://www.infobae.com/america/mexico/2019/10/12/la-guerra-de-felipe-calderon-contra-el-narco-el-inicio-de-una-espiral-de-violencia-sin-fin/>



PARTE II  
VIOLENCIAS DE GÉNERO



# El patriarcado materializado en los mandatos de género: el ser y verse como mujer

*Yólitzy Hernández Ruiz  
Soledad Hernández Solís*

## RESUMEN

**E**ste trabajo da cuenta de la violencia cimentada bajo el patriarcado, en el que la división sexual del trabajo y los mandatos de género imponen subjetividades subordinadas en la mujer. El patriarcado opera como jerarquizador social, posiciona al hombre como centro en la organización de tareas, funciones y roles sociales de los sujetos que la conforman; en este tipo de sociedad: ¿cómo debe ser una mujer? Desde el orden patriarcal se decide quién es quién y qué lugar se le asigna socialmente a través de los mandatos de género, modelos normativos que propone dicho orden acerca de cómo la mujer y el hombre deben comportarse. Desde esta perspectiva devienen diversos tipos de violencia que se invisibilizan y por ello son *naturalizados* al grado de ser imperceptibles para la mujer; de ahí que sea indispensable develar las desigualdades e inequidades por razones de género para la transformación social.

## EL PATRIARCADO COMO JERARQUIZADOR DE LA SOCIEDAD: EL HOMBRE COMO CENTRO

En el curso de la historia, la violencia contra la mujer tiene sus raíces en la estructura de una sociedad patriarcal, orden social en el que la forma de sometimiento de la mujer por el varón y el ejercicio de violencia hacia la misma ha alcanzado niveles de crueldad extremos.

Según estudios históricos y antropológicos, el patriarcado ha existido desde tiempos inmemoriales y actualmente está presente en todas las sociedades. Esto hace referencia a la organización montada en torno al varón como figura de autoridad, eje de poder en la familia, la comunidad, el grupo y el sistema social. A partir de dicho modelo, se establece la forma de relacionarse entre hombres y mujeres en un estatus desigual; así: “Han considerado la subordinación de las mujeres un hecho universal, de origen divino, o natural y, por tanto, inmutable” (Lerner, 1990, p. 11). Con ello, se mantiene la opresión y subordinación de la mujer en todos los ámbitos de la vida social; y, por ende, la violencia y desigualdades contra ellas: “La historia de las sociedades ha sido diferente y las limitaciones en la lucha contra el patriarcado han estado determinadas por las particularidades de sus culturas. Los perfiles de los papeles sexuales pueden ser diferentes en cada sociedad, pero en todas, el poder ha residido y reside en el hombre” (Eisenstein, 1980, pp. 35-36).

Si bien es cierto, no todas las sociedades concuerdan para definir al patriarcado del mismo modo ni con la misma intensidad; este se constituye como “el sistema social basado en la apropiación, concentración y monopolización del poder y la autoridad por parte de los hombres sobre las mujeres” (Ramírez, 2010, p. 57). El sistema de creencias que sostiene este orden social se apoya además en la biología, por lo que la fuerza justifica la subordinación del sexo débil: la mujer. En dicha estructura social, la preeminencia en el varón permea los ámbitos personales y privados, condicionando las relaciones interpersonales y el trato hacia los demás; coloca al varón y lo masculino como centro, modelo y esencia de la especie humana, como sujeto universal: “La construcción social e histórica de los cuerpos, una construcción que ha estado permanentemente permeada por la visión androcéntrica del mundo a partir de la que se organiza la división por género, de tal manera que estos se conciben y visualizan como esencias sociales jerarquizadas” (Maldonado, 2003, p. 70).

El patriarcado jerarquizó no solamente el lugar que ocupan los hombres y mujeres en la sociedad, sino también los roles, las funciones, el trabajo, las jornadas, los espacios, los lugares, la manera de vestir, de pensar y de comportarse. La división sexual del trabajo y de la vida social marcaron las oposiciones entre el trabajo productivo contra el trabajo reproductivo, desvalorizando e invisibilizando los asuntos domésticos y reproductivos atribuidos a la mujer. A partir de ello se espera que los hombres y las mujeres

cumplan con las funciones adjudicadas, de manera que el papel, las funciones y espacios de los hombres tengan mayor valor y autoridad.

En otras palabras, la ideología patriarcal no solo explica y construye las diferencias entre mujeres y hombres como biológicamente inherentes y naturales, sino que también mantiene y agudiza otras formas de dominación. La universalidad de la subordinación femenina, el hecho de que exista y que involucre los ámbitos de la sexualidad, afectividad, economía y política en todas las sociedades “da cuenta de que se encuentra enraizado en las instituciones como la familia, el Estado, la educación, las religiones, las ciencias y el derecho y, han servido para mantener y reproducir el estatus inferior de las mujeres” (Facio y Fries, 2005, p. 260).

La división sexual del trabajo da pauta a la adjudicación de tareas en las que la mujer está predestinada a la crianza de los hijos, el cuidado de la familia y el mantenimiento del hogar por su función reproductiva *femenina* (Ramírez, 2010, p. 62), la cual no es reconocida y es menos valorada. Por el contrario, al hombre se le adjudican funciones de proveedor y mantenimiento de la familia, las cuales son reconocidas y valoradas debido a que son funciones productivas. “Las mujeres se vieron relegadas a la casa y cada vez más los hombres las fueron considerando como no productivas, incluso cuando muchas de ellas trabajaban también en las fábricas. Así se les terminó por considerar únicamente en términos de sus papeles sexuales” (Eisenstein, 1980, p. 42).

Dichas funciones adjudicadas a hombres y mujeres se encuentran en estrecha relación y mediante estas se procura una manera de actuar y de pensar frente a los otros, en connivencia con la sociedad patriarcal. La identidad de género, el concepto que describe dichos comportamientos, papeles y expresiones considerados femeninos y masculinos en este entretejido implícito, es el elemento básico de la construcción de cultura.

## MANDATOS DE GÉNERO: ¿CÓMO DEBE SER UNA MUJER?

El concepto de género permite descubrir las diferencias en la manera en que se internalizan las normas culturales y cómo estas dirigen las prácticas sociales relacionadas con la sexualidad, incluso las distintas normatividades para cada sexo. Los mandatos de género exploran y examinan estos modelos de normatividad (masculinidad y feminidad) que propone el patriarcado acerca de cómo debe comportarse y verse un hombre y una mujer (Valadez y Luna,



2018). Una construcción social de lo que significa femenino y masculino a partir de las diferencias sexuales implica la identidad del sujeto, el hacer del sujeto en el mundo y el poder del sujeto.

Los roles de género se encuentran conformados por características, rasgos y valoraciones, funciones y tareas socialmente atribuidas tanto a hombres como a mujeres establecidas como *normales* que son aceptadas por el sistema de dominación patriarcal.

En la medida que la gente actúe dentro de los estereotipos genéricos o del “deber ser” como mujeres u hombres, tendrán aceptación dentro de la sociedad. Los que realicen conductas, prácticas o acciones que se salgan de lo establecido o transgredan las normas, desafiando estas concepciones tradicionales, correrán el riesgo de ser vistos y tratados como desviadas/os, raras/os o locas/os (Ramírez, 2010, p. 48).

Así también, el no actuar dentro de dichas conductas normalizadoras y reproductoras del binarismo provoca diversos tipos de violencia que tienen como objetivo corregir las conductas desnaturalizadas que no entran en el rango de lo femenino o lo masculino. Además, en el caso de las mujeres, que en la vida cotidiana son reproductoras de la cultura, el lenguaje y el conocimiento, de estereotipos de género y papeles tradicionales, también son víctimas de la desigualdad, injusticia y discriminación naturalizada e invisibilizada en la vida cotidiana.

Las mujeres son vistas como “seres débiles, frágiles, emocionales y ejecutoras; que en correspondencia se les asigna: lo familiar, lo doméstico, lo no productivo y el ámbito privado, esto por la capacidad reproductiva y la condición maternal” (Ramírez, 2010, p. 51). El concepto de mujer basada en los mandatos de género se estructura principalmente en torno a su sexualidad y al trabajo doméstico, siendo definidas en función de su capacidad biológica.

A la mujer se le inculca desde pequeñas que la única y mayor aspiración de su vida pasaba por ser madres, que debían ser buenas, honestas y hacer caso a lo que les dijeran sus padres, sus hermanos, y cuando se casaran, obedecer a sus esposos. Si se quedan viudas o solas, entonces, a obedecer a los hijos. Que no había mayor placer que servir a los demás y sacrificarse por su familia sin importar lo que ellas necesitaran. Que ellas serían las “reinas del hogar” y ese sería el ámbito en el cual se moverían. Que debían ser amables, obedientes y cuidar

de su familia las 24 horas. Que su lugar era el de apoyar a su esposo, manteniéndose en segundo lugar y que si salían de su casa para trabajar o estudiar debían cuidar que esto no interfiriera en su responsabilidad hogareña (Ramírez, 2010, p. 52).

Son estas ideas dominantes las que naturalizan las conductas de subordinación hacia la mujer, debido a que la limitan al ámbito privado justificado por su papel maternal. Lo antes mencionado construye los estereotipos del ser mujer; afirma el machismo y los tipos de violencia contra ella y el significado de lo femenino.

#### TIPOS DE VIOLENCIAS QUE DESENCADENA EL PATRIARCADO Y LOS MANDATOS DE GÉNERO

La subordinación de la mujer a través de los mandatos de género que impone la sociedad patriarcal deviene en tipos de violencia que se invisibilizan y, por consiguiente, no son tomados como tal, al contrario, son naturalizados y normalizados al grado de ser imperceptibles para la víctima misma, en este caso la mujer. Dichos mandatos plantean el deber ser de la mujer a partir de ciertas prácticas y atributos como: “Encargarse del hogar y del cuidado de niñas y niños. Son tiernas y amorosas. Deben ser sumisas y abnegadas, sin cuestionar las decisiones de los hombres. Deben ser fieles. La maternidad es su esencia de ser mujeres. Deben cuidar el honor de la familia. Son responsables del cuidado y de la atención a las demás personas” (Inmujeres, 2017, p. 1).

El hecho de no cumplir con las funciones propias de las mujeres es desaprobado y condenado por la sociedad patriarcal. Las causas de no cumplir con tales funciones conllevan a violencias de tipo psicológicas y hasta físicas debido a que la estructura patriarcal se encarga de corregir las *atipicidades o anormalidades* en la mujer con la presión social, el sometimiento, la sumisión o la violencia económica, por mencionar algunas; un abanico de acciones y prácticas para quienes no cumplen con los roles tradicionales que deben desempeñar como madre, esposa, cuidadora, etcétera. La mujer es la explotada y objeto de abuso, y es incapaz de explotar a los demás debido a su *natural* debilidad y altruismo, aspectos que son, a su vez, su fuerza como esposa, madre y ama de casa. Por el contrario, al hombre le resulta fácil explotar y justificar este comportamiento en nombre de la ideología patriarcal.

“El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya: es la división sexual del trabajo, distribución muy estricta de las actividades asignadas a cada uno de los dos sexos (Bourdieu, 2000, p. 22).

La sociedad patriarcal ha tomado la capacidad reproductora y sexual de la mujer como arma de sumisión contra sí misma. La condición de nacer en un cuerpo femenino configura su existencia misma, debido a que es la principal ideología patriarcal, determinando las relaciones sociales y roles de subordinación, desvalorizándolas y colocándolas en posiciones inferiores de poder respecto a los varones. La función maternal es vista como prioritaria en la mujer para forjar a los sujetos; tal directiva no le brinda poder en el ámbito privado, al contrario, le devalúa, la subordina y la encierra en el hogar, le vuelve víctima de la sociedad, sin libre albedrío de su cuerpo y acciones.

El autoperibirse como *objeto sexual* ha sido clave en la invisibilización de los diversos tipos de violencias que se ejercen en el seno de la relación de pareja. El cuerpo de la mujer sumergido en los estereotipos y estándares de belleza que marcan la autoestima, el autocuidado, creencias y prácticas sociales, basadas en las reglas de lo *bueno* y lo *malo*, se basa en las construcciones dominantes de lo femenino y masculino.

Dichas construcciones también forman un parteaguas entre ¿qué son las mujeres y los hombres?, lo que plantea antagonismos entre estos; por ejemplo: la mujer es dependiente y el hombre es independiente, con lo que se les distingue de una manera jerárquica desigual, en que lo femenino se asocia a la debilidad y fragilidad, lo no productivo y el ámbito privado, situación que les coloca en una posición de vulnerabilidad. Se tiene como consecuencia diversas expresiones, entre ellas, la del sexismo basado en la supuesta superioridad masculina; así, la mujer es considerada inferior, con lo que se mantiene la hegemonía de los hombres. Dicha valoración surge de la subestimación histórica femenina, la cual se ha mantenido hasta la actualidad. Estas formas de expresión de la hegemonía masculina tradicionalista se sostienen en las áreas laboral y educativa, donde los logros femeninos son desvalorados, inmerecidos o exagerados en ambos ámbitos.

Las mujeres que forman parte del ámbito laboral no descuidan las funciones domésticas, ya que son las responsables de garantizar la subsistencia familiar y el cuidado de cada uno de los miembros sin remuneración alguna, debido a que no se reconoce como un trabajo productivo. “Estas diferencias y características forman una configuración de sumisión, pasividad, docilidad, dependencia, falta de iniciativa, inhabilidad para actuar, para decidir y para

pensar” (Martínez, 2004, p. 155). Lo más serio que encierra este modo de pensar es que estas características son aceptadas y reproducidas por las propias mujeres.

Los mandatos de género se han encargado de oprimir a la mujer en diversos ámbitos de la sociedad, en donde participan sin equidad e igualdad, soportando prácticas y discursos excluyentes y de violencia que atentan contra su integridad física y moral. En la sociedad contemporánea, el empoderamiento de la mujer aún no alcanza la transformación de hombres y mujeres que lleven a cambios profundos y estructurales del sistema patriarcal.

## CONCLUSIONES

Las mujeres han sido limitadas en su vida y sometidas a violencia a lo largo de su existencia. La desigualdad e inequidad han sido parte de la historia de discriminación hacia ellas, la cual aún se ejerce con suma injusticia.

La única opción que presenta el orden patriarcal para la mujer que sigue los mandatos de género es la de no ser señalada socialmente, lo que no le exenta de violencia. “La división entre los sexos parece estar ‘en el orden de las cosas’, como se dice a veces para referirse a lo que es normal y natural, hasta el punto de ser inevitable” (Bourdieu, 2000, p. 21).

Develar las desigualdades e inequidades por razones de género posibilita la no subordinación de las mujeres, visibiliza y desnaturaliza los comportamientos, formas de pensamiento y discursos, así como de las prácticas socialmente legitimadas como válidas para ellas y que les mantiene sujetas al poder del hombre. Por ello, es de gran importancia ahondar en la temática planteada debido a que el cambio en las subjetividades trae consigo transformaciones sociales que pueden dar pauta a una verdadera igualdad en los seres humanos.

La igualdad de género reclama a la estructura patriarcal y a los mandatos de género responsables de los diversos tipos de violencia en contra de la mujer rupturas que promuevan un ordenamiento social proclive al desarrollo pleno de hombres y mujeres. La mujer es capaz de transformarse y acometer contra la sumisión en la que se encuentra inmersa, vislumbrando no solamente las desigualdades y violencias de las que es víctima, sino también dando pie a relaciones interpersonales igualitarias que permitan la completa expresión de los hombres y mujeres en los diversos planos de la vida social.

## REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Eisenstein, Z. (1980). *Patriarcado capitalista y feminismo socialista*. Siglo XXI.
- Facio, A. y L. Fries (2005). “Feminismo, género y patriarcado”. *Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 6, 259-294.
- Inmujeres (2017). “Desigualdad en cifras”. *Boletín* 3(10), 1-2.
- Lerner, G. (1990). “Los orígenes”. En M. Tussel (ed.), *La creación del patriarcado* (pp. 1-65). Crítica.
- Macías, G. y M. Luna (2018). “Validación de una Escala de Mandatos de Género en universitarios de México”. *CienciaUAT*, 12(2), 67-77. <https://www.redalyc.org/journal/4419/441955208006/441955208006.pdf>
- Maldonado, M. (2003). Reseña de “La dominación masculina” de Pierre Bourdieu. *Revista Sociedad y Economía*, 4, abril. 69-74.
- Martínez, M. (2004). “Métodos fenomenológicos”. En M. Martínez (comp.), *Ciencia y arte en la metodología cualitativa* (pp. 137-170). Trillas.
- Ramírez, G. (2010). *Lentes de género: lecturas para desarmar el patriarcado*. Fundación Editorial El Perro y la Rana/Fundación Juan Vives Suriá/Defensoría del Pueblo.

# Hacerse y ser hombre en entornos de violencia doméstica femenina

*Irma Hernández Solís*  
*Hugo Saúl Rojas Pérez*

## RESUMEN

**A**ctualmente, en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, no hay cabida a la existencia de hombres maltratados, ya que su estereotipo de género dentro del contexto local hace alusión a situaciones poco probables o casos que resultan ridículos. Es extraño pensar que pueda haber hombres que sean víctimas de malos tratos por parte de sus parejas (Toldos, 2013). En esa ciudad ser hombre viene acompañado de un papel masculino establecido culturalmente; y este es comportarse como *cabeza de familia* y ser proveedor del hogar. En Chiapas, un dicho común es que la mujer se casa para que el hombre la mantenga, quien tiene la responsabilidad de proveerla de alimento, techo, vestido y protección. Sobre este tópico, el objetivo del presente ensayo es visibilizar los mandatos de género en el contexto patriarcal chiapaneco, en particular cómo los hombres significan y experimentan su papel masculino como proveedor económico y jefes de hogar. Utilizamos a manera de referencia algunos fragmentos de entrevistas semiestructuradas aplicadas en junio de 2021 a hombres que expresaron, bajo la consigna de anonimato, maltrato o violencia por parte de sus parejas.

## INTRODUCCIÓN

En el entorno social se olvida que la violencia no es natural, sino aprendida, que es dirigida e intencional, y que tiene que ver con poder, abuso y control.

Poner apellido masculino al ejercicio de la violencia y rostro femenino al papel de víctima es estigmatizar; es mantener los roles tradicionales, por lo que negar o justificar la violencia femenina equivale a legitimarla. La violencia de género contra el hombre lo deja en total olvido, casi como si se le quisiera castigar por los largos años en que el patriarcado y el machismo han imperado en el mundo (García, Cruz y Ocaña, 2020).

En esta sociedad patriarcal chiapaneca la identificación con el género se da precisamente mediante la asunción o interiorización de esa consigna básica: *ser varón*, con el cual debe adherirse al colectivo masculino. Esto se consolida a través de la asignación del rol de género que impone la sociedad. Cuando este varón fracasa en alcanzar los estándares impuestos, provoca su descalificación y se duda de su virilidad (Valdez y Olavarría, 1997).

El ser hombre o mujer es un constructo social. Apenas nace, el varón ya es identificado por sus genitales, se le asignan características masculinas para moldear su masculinidad. Se fomentan ciertos comportamientos y se reprimen otros, se transmiten convicciones sobre lo que significa ser varón. De forma paralela se le sitúa en una posición de superioridad sobre el otro ((Valdez y Olavarría, 1997)

Para hacerse hombre, los varones deben superar ciertas pruebas, como conocer el esfuerzo, la frustración, el dolor; haber conquistado y penetrado mujeres; hacer uso de la fuerza cuando sea necesario; trabajar irremuneradamente; ser padres/tener hijo/s; como fruto de lo anterior, ser aceptados como *hombres* por los otros varones que *ya lo son*, y ser reconocidos como hombres por las mujeres. La competencia de un hombre es con otros hombres: compite por mayor poder, prestigio, fuerza, inteligencia y, especialmente, por las mujeres (Olavarría, 2010).

## DESARROLLO

La perspectiva de género señala que existen modelos hegemónicos de masculinidad y de femineidad a los que se deben responder de acuerdo con el sexo; así, se espera que los hombres cumplan con todos los atributos asignados a su categoría social, entre los cuales se cuenta que sean fuertes, dominantes y violentos (Rojas-Andrade *et al.*, 2013)

La violencia de género es, por tanto, un fenómeno complejo y supone la articulación de toda una serie de violencias, que van desde una violencia simbólica que construye los cuerpos culturalmente, tensionándolos, hasta esa

violencia física que amenaza a las mujeres por el mismo hecho de serlo. Existe una violencia más sutil y perversa que se sostiene en el lenguaje y en las representaciones culturales que, al naturalizarse e invisibilizarse, dan garantía de éxito en tanto no se cuestiona lo que no se puede ver. Es la imposibilidad misma de ser identificada la que sostiene su función ideológica y poder simbólico (Blanco, 2009). Uno de los sujetos entrevistados expone lo siguiente, de lo referido por su abuela:

—Tu deber como hombre es mantener a tu familia, que no le falte comida, techo y dinero, cuando lo hagas serás un hombre de verdad—; eso me decía mi abuelita. Continuaba la plática y le decía a mi hermana: —Hijita tú te vas a buscar un buen hombre que te mantenga, él te va cuidar cuando te cases, es su responsabilidad como marido (Roberto).<sup>11</sup>

Debido a las características del rol de género, hombres y mujeres no solo somos diferentes, sino que somos desiguales y los unos dominan a las otras. Es ese el basamento sobre el que se construye nuestra estructura social (Blanco, 2009).

En el contexto mexicano, se asume popularmente que una mujer que ejerce violencia lo hace como una reacción defensiva o reactiva. Igualmente, el estereotipo dicotómico: hombre-victimario y mujer-víctima es un axioma aceptado (Huerta, 2016). La sociedad actual no da cabida a la existencia del hombre maltratado ya que no existe la visión de este tipo de hombre en la violencia doméstica (Aguilera *et al.*, 2015). Las instituciones subsumidas en esta cultura demandan que los hombres adscriban sus actitudes y conductas a los modelos preestablecidos, como es el caso del *rol de violentador*, lo que se ha cristalizado considerándose como una verdad incuestionable que encubre la complejidad del fenómeno de la violencia (Rojas *et al.*, 2013)

La violencia femenina tiende a naturalizarse por su carácter *sutil y reactivo*; no obstante, todo acto violento intencional genera un impacto psicológico devastador e irreversible en la autoestima de las víctimas (Huerta, 2016). Realmente para una mujer es muy sencillo *embellecer* una manifestación de violencia y disfrazarla con un *escudo de amor*, como la celotipia o victimizarse ante un bajo ingreso económico de la pareja. Sobre ello, refiere uno de los entrevistados:

<sup>11</sup> Los nombres utilizados para denominar a los entrevistados son ficticios.



Hay días que por las noches realmente llego cansado a casa y solo quiero dormir, la verdad no tengo energía o ganas de tener relaciones sexuales y mi esposa me dice por las noches: “¿qué, tienes a otra?, ¿tan fea estoy que no me quieres ni tocar?, de vicio estar casada, te espero por la noche y nomás nada”, realmente da pena decir no quiero, porque existe la idea que como hombre debo cumplir a mi esposa para hacerla feliz (Gerardo).

En el testimonio anterior podemos interpretar cómo el hombre se siente acosado y angustiado por no cumplir con sus responsabilidades maritales. Efectivamente, estamos frente a un tipo de violencia invisibilizada que se presta, cuando mucho, a comentarios jocosos, pero jamás se toma en serio por ser hombre quien la padece. Es un tipo de violencia que está ligada directamente al papel que se espera debe asumir un hombre, y cuando este no se cumple, se valora como falta de virilidad. Los hombres entienden la violencia como una forma correctiva que tiene la mujer para moldearlos de acuerdo a sus expectativas y como un producto de los conflictos subyacentes que ellas no han logrado resolver adecuadamente. Así, la violencia aparece cuando no cumplen el ideal de hombre que las mujeres demandan (Rojas *et al.*, 2013).

Cuando se desestima a las víctimas varones de sus derechos, se les discrimina por su género. La violencia no es natural (sino aprendida), es dirigida e intencional y tiene que ver con el poder, el abuso y el control. Poner apellido masculino al ejercicio de la violencia y rostro femenino al papel de víctima es encorsetar, es perpetuar los roles tradicionales y negar o justificar que la violencia femenina equivale a ser su cómplice, a legitimarla (Trujano, Martínez, Camacho, 2010).

Argumentar con mitos como el que los hombres suelen ser más grandes y fuertes, o que, si alguna mujer violenta a su marido es siempre en defensa propia, o que ellos provocan el enojo de sus mujeres es *rizar el rizo*; es decir, complicar las cosas más de lo necesario. Es no tener memoria. Es borrar de *un plumazo* años de valiosas luchas feministas en pro de la equidad (Trujano *et al.*, 2010). Tal como comenta Gabriel:

En una ocasión no nos pagaron a tiempo en el trabajo y llegué a mi caso triste y desesperado esperando apoyo y compañerismo por parte de mi pareja, y ella me dijo: “¡Otra vez no te pagaron! ¡A lo tonto trabajas, ya viste, de vicio te partes el lomo trabajando y para que no te paguen, pero te gusta sufrir, porque ni te pagan bien y tú ahí sigues, búscate algo mejor que no alcanza para las cosas de la casa!”. Es frustrante el no llevar el alimento a casa, preguntar qué hay de

cenar y que mi esposa me conteste: “¡Pues nada!, porque no me has llevado al súper. Es tu obligación traer el sustento a la casa”.

La violencia hacia el hombre no se considera como tal, sino más bien se ridiculiza, razón por la cual se sigue dando prioridad pública a las mujeres en temas de violencia, por considerarlas más débiles y carentes de protección; no deja cabida a la idea que un hombre también pueda ser la víctima, lo que deja ver que la institucionalidad que trabaja en temáticas de género tampoco escapa a las influencias cegadoras de la cultura patriarcal; así los hombres callan, para no tener que lidiar con la ridiculización (Rojas *et al.*, 2013). En el siguiente fragmento de entrevista también visibilizamos un tipo de violencia que suele ser callado por los hombres por temor a que duden de su masculinidad:

Para salir con mis amigos tengo que preguntarle a mi esposa si puedo salir, casi casi pedir permiso. Siempre me dice no, que ya me voy a gastar dinero a lo tonto, dinero que no tengo, mejor le comprara a mis hijos o que me iba a putear. Mis amigos no me bajan de mandilón y se burlan porque ya conocen a mi esposa (Ramiro).

## CONCLUSIONES

Los fragmentos de entrevistas utilizados reflejan violencia de género soterrada y sobre todo el sometimiento a un tipo de orden doméstico que se antepone como una responsabilidad masculina, cuya vigilancia recae en la pareja. El mantener a los hijos, vivir para el hogar, ser responsables, tener relaciones sexuales cuando la mujer lo desea, ser cabeza de familia, implica mandatos de género que los mismos hombres opinan que ocultan por temor a ser rechazados, pues se pensaría que son débiles. No hay cabida para que después de un día de trabajo se sientan cansados, fastidiados o tal vez hasta frustrados, ya que las expectativas de las parejas es que solucionen la mayoría de los problemas en casa, sean del orden económico o de crianza; él es la figura de autoridad, fuerza y respeto.

El feminismo cuestiona las imposiciones de la sociedad patriarcal sobre las masculinidades; al surgir las nuevas identidades masculinas alternativas visibiliza un valor social emergente que permite que los hombres cuestionen los imaginarios dominantes y repensar los modelos culturales tradicionales

que propician que los varones sientan que su papel en la sociedad no es el adecuado, lo que genera una crisis de identidad a los hombres que lo practican (Rojas *et al.*, 2013)

La misma sociedad patriarcal otorga el poder a la mujer de utilizar la figura paterna para infringir miedo sin que el padre esté presente. Al fin y al cabo ¡son hombres! y para eso los criaron y es su labor y responsabilidad como jefe de familia. ¡Qué difícil no poder quejarse o externar los sentimientos!, ser personas que a lo largo de su vida han sido educados para no llorar, para solucionar todo, no demostrar derrota alguna; estos sentires los hace finalmente *hombres débiles* y un fracaso como jefes de familia, no aceptados por la sociedad. Cualquier víctima de la violencia merece atención, respeto y apoyo. Su sufrimiento y su dolor son igualmente legítimos, se trate de una mujer o de un hombre, de un niño/a o un anciano/a (Trujano *et al.*, 2010).

El *ser hombre* se convirtió en un ejercicio de escucha y empatía entre los propios hombres y los motivó a diseñar formas sanas, responsables y productivas para interaccionar junto a las mujeres y en develar la *armadura* psíquica de aquella masculinidad que los obligaba a mantener distancia emocional de otros hombres (Huerta, 2016).

Tal vez en esta transición social, estas nuevas sociedades que se gestan en las nuevas masculinidades permitan que el hombre se convierta en sujeto y desaparezca el género binario, llegando a existir un equilibrio en el uso del poder; en vez de una lucha por el dominio. El movimiento feminista permite visibilizar esta parte oculta de las masculinidades, estas microviolencias, las cuales están presentes, pero invisibilizadas o no nombradas; la verdadera lucha es contra la violencia hacia las mujeres, que ciertamente tienen una mayor incidencia, pero al deconstruir y formar nuevas masculinidades permite que no se hegemonicen estos roles de género, y así dejar de replicar el estereotipo de macho, para dejar de ser violentado, violentarse a sí mismo y violentar a la mujer. Y por fin ser libres, de experimentar y expresar sentimientos y acciones que a lo largo de la historia han sido reprimidos.

## REFERENCIAS

- Aguilera, A. *et al.* (2015). “Violencia de la mujer hacia el hombre, ¿mito o realidad?” *ReiDoCrea*, 4(2), 14-17. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/3368>
- Blanco, J. (2009). “Rostros visibles de la violencia invisible: violencia simbólica que sostiene el patriarcado”. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 14(32), 63-70.

- [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-37012009000100007&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012009000100007&lng=es&tlng=es)
- García Lara, G. A. y O. Cruz Pérez (2018). *Sociedad y violencia: sujetos, prácticas y discursos*. Manual Moderno.
- Huerta, H. (2016). “Desnudando a Eva: la violencia femenina”. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación Mente Clara*, 1(3), 50-68. <https://doi.org/10.32351/rca.v1.3.2>
- Olavarría, J. (2001). *¿Hombres a la deriva?* Flacso-Chile.
- Rojas, R. et al. (2013). “Los hombres también sufren. Estudio cualitativo de la violencia de la mujer hacia el hombre en el contexto de pareja”. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 3(2), 150-159. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4815152.pdf>
- Toldos, M. (2013). “Hombres víctimas y mujeres agresoras. La cara oculta de la violencia entre sexos”. *Papeles del Psicólogo*, 35(1), 78-79. [https://web.archive.org/web/20190712224258id\\_/http://www.papelesdelpsicologo.es:80/pdf/2324.pdf](https://web.archive.org/web/20190712224258id_/http://www.papelesdelpsicologo.es:80/pdf/2324.pdf)
- Trujano, P., A. Martínez y S. Camacho (2010). “Varones víctimas de violencia doméstica: un estudio exploratorio acerca de su percepción y aceptación”. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(2), 339-354. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2010.0002.09>
- Valdez, T. y J. Olavarría (1997). *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Flacso-Chile.



# ¿Quién cuida a las educadoras? Educación y violencia. Aproximaciones desde la economía feminista

*Claudia Madrid Serrano*

*Nidia Elda Molina Cruz*

## RESUMEN

**P**arafraseando al grupo de Voces situadas (2020): ¿quién cuida a la cuidadora?, el título de este trabajo ¿Quién cuida a las educadoras? problematiza la participación económica de las mujeres en educación inicial y preescolar bajo la perspectiva de que ésta constituye un espacio formativo, escolarizante y de cuidado esencial en el desarrollo humano de las sociedades contemporáneas. Señala la agudización de su precariedad en el escenario de la pandemia y expone algunos referentes de la economía feminista y del cuidado como una aproximación al análisis de las formas en que se desarrolla el trabajo de las educadoras de la primera infancia, bajo una circunstancia de violencia económica en la realidad del capitalismo.

## INTRODUCCIÓN

Hablar de mujeres “significa no solo una historia oculta que necesita hacerse visible, sino una forma particular de explotación...” (Federici, 2010, p. 24). Nada más cierto al hablar de las mujeres educadoras. Este escrito aporta a un debate incipiente sobre la condición laboral de las educadoras en educación inicial y preescolar privado, asunto de poco interés en los estudios sobre la crisis de la educación, las políticas públicas y la actual situación de pandemia.

Una premisa es que dicha condición puede ser caracterizada como violencia económica. La definición que se encuentra en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia [LGAMVLV (2007)] se remite al marco privado y la explica del siguiente modo: “Toda acción u omisión del agresor que afecta la supervivencia económica de la víctima. Se manifiesta a través de limitaciones encaminadas a controlar el ingreso de sus percepciones económicas, así como la percepción de un salario menor por igual trabajo dentro de un mismo centro laboral” (s/p).

Se reconoce la pertinencia jurídica de esta definición y se observa su limitación para comprender y trascender el engranaje económico y sociopolítico que mantiene la sistematicidad de la violencia como dispositivo histórico, nuclear para la acumulación y persistencia del capitalismo, que como otras normas jurídicas ordenan las relaciones sociales sin ser útiles para su transformación.

Violencia económica por la explotación desde el hogar y las distintas formas de trabajo; violencia real y político-epistémica al no reconocer el trabajo en la producción y reproducción de la vida, donde la educación temprana y el cuidado son fundamentales para la construcción de las personas.

Sobre este tópico se realiza una aproximación a partir de la economía feminista y del cuidado como referentes útiles para discutir la situación del trabajo de las educadoras, cuya labor con la primera infancia es formativa y de apoyo al cuidado familiar. Cuidado como una tarea —pagada o no— que contribuye al sostenimiento de la vida.

El trabajo se divide en dos apartados. En el primero se alude a dos casos que a modo de postales muestran la atención que merecieron las educadoras en el cambio de una política pública: el caso del Programa de Estancias Infantiles (PEI) de la Secretaría del Bienestar; y el de las docentes de educación preescolar privada durante la pandemia; aquí se emplean como datos, testimonios de profesoras, recuperados como parte del trabajo docente y de tutoría que realizan las autoras de este escrito. En el segundo, se exponen tesis centrales de la economía feminista y del cuidado como herramientas analíticas que orienten el estudio de este tópico.

## ESPACIOS DE EDUCADORAS

### *Estancias infantiles*

A inicios del año 2019 el gobierno federal anunció la modificación del programa de estancias infantiles de la Secretaría del Bienestar; la irregularidad

y los casos de corrupción fueron los argumentos que se usaron para tal modificación, que básicamente consistió en la entrega directa del subsidio a las familias, el mismo que se entregaba a las estancias por niña/niño atendido.

Esta medida suscitó respuestas diversas y abrió la puerta al debate para al menos dos asuntos: el bienestar de la infancia como una preocupación central, puesto en riesgo ante la realidad del cierre de varios de estos espacios; y el otro —no separado de este—, las políticas asistenciales de un gobierno que al reorientar el apoyo para el cuidado de niñas y niños impactarían de forma negativa a las mujeres de escasos recursos, vistas como principales responsables de la crianza, en sus posibilidades de insertarse al mercado de trabajo y las tareas adicionales del cuidado en el plano doméstico.

De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [Coneval (2019)] la población que atiende las estancias infantiles de la Secretaría del Bienestar es la de menor ingreso y participan principalmente en el mercado laboral informal, por lo que no cuentan con seguridad social.

En un texto publicado en la revista *Nexos*, por Torres (2020) se asentaba: “Las estancias infantiles cubrían necesidades de cuidado infantil para la población sin seguridad social, facilitaban la inserción laboral femenina y promovían cierta corresponsabilidad en las labores de cuidado” (s.p).

En el estudio del Coneval (2019) se insiste en los efectos positivos que el PEI tuvo en las mujeres con hijos pequeños al promover su participación en el mercado laboral —que aumentó 18%—; al trasladar el cuidado de las redes familiares y contar con un espacio que también promueve el desarrollo infantil, mejoró la socialización de las y los infantes, las pautas de comunicación y diversificó su dieta.

De la evaluación del Coneval y del debate que suscitó el cambio en la operación del programa llama la atención que en la valoración que se hace de estos espacios no se aborden las condiciones en que se presta el servicio, como la infraestructura o la situación laboral y salarial de las responsables directas. Se indican como retos o como un programa perfectible, sin que se cuente con datos específicos respecto del cómo se desarrolla la atención y el cuidado; tampoco de los niveles de profesionalización, salariales, estrategias del trabajo pedagógico con que cuentan las responsables —docentes, educadoras— en estas instituciones.

Una pregunta necesaria es: ¿cuáles son las condiciones laborales de las mujeres que prestan el servicio?



El Instituto Nacional para la Evaluación Educativa [INEE (2015)] indica que el servicio educativo en preescolar se ofrece en tres modalidades: indígena, comunitaria, general y privada; esta última representa el 16% del total de escuelas de educación preescolar.

Las escuelas de educación preescolar y primaria son preferentemente atendidas por mujeres; en preescolar, de cada 100 docentes, 93 son mujeres, proporción que disminuye en los niveles educativos subsecuentes: primaria 67%; secundaria, 52%; educación media superior: federal, 41.24%; estatal 46.48; autónomo 45.07; y privado 52.47%.

La proporción de docentes con menor rango de edad se encuentra en educación preescolar. Aproximadamente el 40% de las docentes tiene cinco de años de servicio, lo que se traduce en el mismo porcentaje que no contará con pensión al término de su vida productiva.

Los datos citados constatan la feminización de la educación inicial y preescolar; vale preguntarse cómo afectó a las educadoras la pandemia, tomando en cuenta que: “La emergencia derivada del Covid-19 está provocando impactos específicos sobre la vida de las mujeres, no solo porque se están profundizando las desigualdades de género ya existentes, sino porque puede implicar retrocesos inadmisibles en cuanto a los derechos alcanzados” (OEA-CIM, 2021, p. 2).

De acuerdo con testimonios recuperados de docentes de educación preescolar, sobre todo de escuelas privadas, se constata esta realidad: aumento de las jornadas de trabajo, eliminación de prestaciones, disminución salarial, despidos y un mayor control y vigilancia sobre sus actividades docentes.

Se suma a lo anterior la reorganización de los espacios domésticos para atender las sesiones virtuales y a la familia. En distintos casos, las docentes adecuaron una parte de su vivienda para generar un ambiente escolar que les permitiera un mayor acercamiento a la infancia, buscando con ello el logro de los aprendizajes en una situación sumamente compleja. La sobrecarga de trabajo se reprodujo en *pobreza de tiempo*.

Cuando se analiza el efecto que la pandemia está teniendo en la educación preescolar e inicial, atendiendo al principio del interés superior de la infancia, se pone el foco en las consecuencias negativas que la no asistencia a la escuela tiene para el desarrollo infantil; el cuidado y la educación temprana se plantean como bases de dicho desarrollo y se agrega: “Los cuidados infantiles son esenciales para que el niño tenga protección, afecto, estimula-

ción y nutrición mientras desarrolla sus habilidades sociales, emocionales y cognoscitivas” (ONU, 2020, s/p).

Una lectura integral del problema tendría que situar estos espacios atendidos mayoritariamente por mujeres trabajadoras —como se muestra en las estadísticas reproducidas anteriormente—, a quienes se trasladó la responsabilidad de mantener el proceso educativo. Además, es menester insistir en el reconocimiento de que, aunado a los aprendizajes escolares, aportan trabajos de cuidado:

En la práctica, los docentes de educación preescolar y primaria, así como de escuelas telesecundarias y telebachilleratos están encargados de desarrollar prácticamente todos los campos curriculares en un grado escolar, los cuales han sido establecidos con el propósito de lograr una formación básica en el terreno cognitivo, pero también para contribuir al desarrollo sociomoral, emocional y físico de los niños y jóvenes (INEE, 2015, p. 17).

La educación de la primera infancia es un espacio femenino y en esta como en otras labores de cuidado se observa que “como reflejo del estereotipo de la feminización del cuidado, en el ámbito del trabajo remunerado, las mujeres también están sobre representadas en estos empleos caracterizados en general por una baja remuneración y condiciones laborales precarias” (Bango, 2020, p. 1).

## VIOLENCIA ECONÓMICA Y ECONOMÍA FEMINISTA Y DEL CUIDADO

Es necesario ampliar la mirada de los estudios recientes que ubican el recrudecimiento de los distintos tipos de violencia en contra de las mujeres en los espacios domésticos hacia los espacios laborales; y, en general, de la vida social, a través del reconocimiento de que la violencia contra las mujeres en general, y la económica en particular, es un principio constitutivo del capitalismo y evento fundante en la construcción de las sociedades modernas (Federici, 2017)

La violencia económica se identifica en la explotación y sobreexplotación laboral como supuesto de la inserción al mercado de trabajo; definirla desde el ámbito privado oculta esta realidad; es necesario por ello comprenderla “de manera más amplia dado que la mayoría de las mujeres son víctimas de violencia económica ya que todas participan de un sistema social y económico

que no les permite tener las mismas oportunidades ni condiciones que sus pares varones, dejándolas en una situación de mayor vulnerabilidad” (Brosio y Botto, 2017, s.p).

La precariedad salarial y laboral en que desarrolla su trabajo educativo este sector de docentes confirma la pertinencia del análisis crítico sobre la idea de que las mujeres pueden conseguir autonomía y emanciparse realizando un trabajo asalariado, pues en realidad muchas mujeres han entrado al mercado laboral con empleos mal pagados, sin seguridad ni autonomía (Federici, 2019).

Esto último es particularmente importante si se relaciona el análisis con el cuidado y la reproducción social, pues las escuelas que atienden a la primera infancia se observan como espacios de corresponsabilidad en el trabajo del cuidado, paralelo al proceso de escolarización.

Una primera aproximación desde la economía feminista para leer el trabajo de las educadoras en circunstancia de desigualdad tiene que ver con la inclusión de la relación de género, de especial relevancia para acercarse a la realidad del trabajo educativo.

En dicha relación, la desigualdad se objetiva en la diferencia salarial: el salario de la mitad de las educadoras es 50% inferior al de otras profesionales, mientras entre los docentes hombres la distancia con el salario de otros profesionales es más reducida (INEE, 2015), lo que posiciona a las mujeres como agentes económicos en inequidad.

La economía feminista pretende también visibilizar los aportes que el trabajo del cuidado —que alude a las actividades y prácticas que se necesitan para la sobrevivencia de las personas— realizado por mujeres tiene para la economía capitalista; cuestiona de forma particular a la teoría neoclásica por su mirada androcéntrica sobre la racionalidad económica, centra la discusión en la sostenibilidad de la vida, descentrando los mercados. “En consecuencia, el objetivo del funcionamiento económico desde esta mirada no es la reproducción del capital, sino la reproducción de la vida. La preocupación no está en la perfecta asignación, sino en la mejor provisión para sostener y reproducir la vida” (Rodríguez, 2015, p. 32).

En la condición pandémica esta cuestión se volvió central, tanto por el confinamiento como porque al sostener la educación de forma virtual se entremezclaron los espacios difuminando la separación del cuidado familiar, del escolar.

Un resultado positivo es la comprensión de que la educación y cuidado de la primera infancia es una tarea de corresponsabilidades que revela la necesidad de la cohesión y revitalización de los lazos comunitarios.

Por tanto, bajo la perspectiva de la economía feminista, la participación de las educadoras resulta un botón de muestra de la importancia que reviste el cuidado y la reproducción de la vida expoliadas por el capital y que constituye una parte importante del proceso de acumulación; puesto en evidencia en la actual pandemia, en que una gran parte de las actividades remuneradas se trasladaron al hogar, entrecruzándose con aquellas no remuneradas y de las que ha dependido la preservación de la vida, así por un lado “lo más relevante del debate es que se llega a establecer por primera vez que la supervivencia del sistema capitalista depende del trabajo que se realiza en los hogares, sin el cual el sistema no podría subsistir” (Carrasco y Díaz, 2017, p. 14); por otro, afirmar la convicción de la importancia de apostar por la propuesta de que el objetivo de un sistema económico habrá de ser la vida de las personas, digna, decente, con las necesidades humanas resueltas, “frente al conflicto capital-vida, apostar por la vida”. (Carrasco y Díaz, 2017, p. 15)

## CONSIDERACIONES FINALES

La persistencia de la violencia hacia las mujeres en la sociedad actual nos compromete a indagar sobre ella, mantenerla en el debate académico y político, a comprender sus determinaciones histórico-estructurales y sociales de modo que sea posible vislumbrar acciones para detenerla. De acuerdo con Federici (2017), la violencia contra las mujeres no es un accidente, ni se puede reducir a comportamientos culturales o psicológicos; es inherente al desarrollo del capitalismo y se agudiza a partir de las nuevas formas de acumulación capitalista.

En el curso de la pandemia, el recrudecimiento de dicha violencia requiere de una lectura análoga al impacto del virus en *cuerpos comprometidos*: su letalidad depende de las condiciones de salud preexistentes.

Este es el caso de las precarias circunstancias en que han venido desarrollando su trabajo las educadoras en los espacios de cuidado para la primera infancia, cuya situación se complejizó ante la emergencia sanitaria.

Varios de los estudios que dan cuenta del aumento de la violencia contra las mujeres se centran en el espacio doméstico (Bango, 2020; CEPAL, 2020; ONU, 2020; OEA, 2021); hay un vacío con respecto a los espacios educativos y asistenciales para la primera infancia cuyas responsables son fundamentalmente mujeres.

Este escrito recupera algunos planteamientos que bordan sobre la relevancia de la reproducción de la fuerza de trabajo y la relevancia del cuidado en el espacio doméstico, que han sido objeto de investigación de la economía feminista y que pueden ser útiles para pensar la condición laboral de las educadoras de la primera infancia.

Al integrar la relación de género en el análisis de los mecanismos económicos, de la reproducción material y simbólica de la sociedad, del sentido de la economía, es posible visibilizar a las mujeres y sus aportes a la producción de la riqueza social desde el trabajo que realizan dentro del hogar, como en otras actividades productivas.

Particularmente, en el ámbito educativo-escolar de la primera infancia, reviste suma importancia el reconocimiento de la corresponsabilidad en su cuidado, porque se traduce en la exigencia de una mejor retribución económica y, más importante aún, porque se dimensiona el potencial del trabajo educativo femenino para construir personas y sociedades justas y más humanas.

## REFERENCIAS

- Bango, J. (2020). “Cuidados en América Latina y el Caribe en tiempos de Covid-19. Hacia sistemas integrales para fortalecer la respuesta y la recuperación”. En R. Coello (coord.), *Organización de las Naciones Unidas dedicada a promover la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres* (pp. 1-23). ONU Mujeres/CEPAL.
- Brosio, M. y C. Botto (2017). *La violencia económica en la mira*. 25N, 20 de noviembre. Economía, Violencia Machista. <https://economiafeminita.com/la-violencia-economica-en-la-mira/>
- Canal Katakarak Liburuak. (2017). *Silvia Federici. Capitalismo y violencia contra las mujeres*. 11 de septiembre [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=fNmVpWeFg4Y>
- Carrasco B., C. y C. Díaz C. (eds.) (2017). *Economía feminista: desafíos, propuestas, alianzas*. Entrepueblos/Entrepobres/Entrepobos/Herriarte.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [Coneval (2019)]. *Programa de estancias infantiles para apoyar a madres trabajadoras. Recuento de la evidencia de las evaluaciones 2007-2019*. CDMX.
- Federici, S. (2010). “Caliban y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria”. *Traficantes de Sueños*. <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Caliban%20y%20la%20bruja-TdS.pdf>
- , (2019). “Comunes y comunidad ante las desposesiones del neoliberalismo”. En N. Quiroga y P. Dobrée (comps.), *Luchas y alternativas para una economía feminista*

- emancipatoria*. Vol. I (pp. 49-62). Centro de Documentación y Estudios/Articulación Feminista Marcosur.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P11240.pdf>
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2017). DOF 01-01-2021 [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV\\_010621.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV_010621.pdf)
- OEA-CIM (2021). *Covid-19 en la vida de las mujeres: Los cuidados como inversión*. Comisión Interamericana de Mujeres (CIM). <https://www.oas.org/es/cim/docs/CuidadosCOVID19-ES-Corto.pdf>
- ONU (2020). *Unos 40 millones de niños sin educación preescolar debido al coronavirus*. 21 de julio. Naciones Unidas. <https://news.un.org/es/story/2020/07/1477751>
- Rodríguez, C. (2015). “Economía feminista y economía del cuidado. Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad”. *Nueva Sociedad*, 256, 30-44. <https://biblat.unam.mx/hevila/Nuevasociedad/2015/no256/3.pdf>
- Torres, N. (2020). “Sin estancias y sin dinero: el abandono a las madres trabajadoras. 8 de marzo. *Revista Nexos*. <https://federalismo.nexos.com.mx/2020/03/sin-estancias-y-sin-dinero-el-abandono-a-las-madres-trabajadoras/>
- Voces situadas (2020). *¿Quién cuida a la cuidadora? Capitalismo, reproducción y cuarentena*. 18 de junio de [video] [Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía]. Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=9IgD8bGFID8>



# Sostenibilidad de la vida en mujeres en el contexto transfronterizo Chiapas-Guatemala, desde una perspectiva feminista

*Anahí Vázquez Pérez*  
*Emma Hilda Ortega Rodríguez*  
*Hugo Saúl Rojas Pérez*

## INTRODUCCIÓN

**E**l ensayo que tiene usted en sus manos surge de nuestra preocupación por buscar referentes teóricos alternativos que sobrepasen la mirada de la teoría económica neoclásica para el análisis de la dinámica laboral que desarrollan mujeres vendedoras de hortalizas que se desplazan de forma cotidiana entre Chiapas y Guatemala.

La finalidad es advertir del “sesgo androcéntrico que atribuye al hombre económico (*homo economicus*) características que consideran universales para la especie humana, pero que sin embargo son propias de un ser humano varón, blanco, adulto, heterosexual, sano de ingresos medios” (Rodríguez, 2015, p. 32). Agregaríamos que las actividades económicas visualizadas o teorizadas solo desde esta lógica de mercados fijados en la ley de la oferta y la demanda para estipular los precios son propias de la mentalidad capitalista y por supuesto aporta pocos elementos para estudiar las actividades económicas en contextos como el presentado aquí. Por esta razón, optamos por una mirada que recuperara la forma en cómo significan las mujeres sus grupos familiares y su trabajo. Así, averiguando, encontramos mucha cercanía con los planteamientos de la economía feminista, la cual pone su centro de atención en la reproducción social y la sostenibilidad de la vida, y no tanto en las reglas del mercado. La sostenibilidad de la vida es un concepto acuñado por la economía feminista el cual se refiere



...a una nueva perspectiva de análisis que sitúa, por una parte, la reproducción social como aspecto fundamental del sistema socio-económico y, por otra, el trabajo de cuidados como aspecto determinante de la reproducción social y de las condiciones de vida de la población, desplazando el objetivo social desde la obtención de beneficio al cuidado de la vida; lo cual abre nuevas vías a un posible cambio del paradigma económico (Carrasco, 2012, p. 37).

Específicamente el punto de partida de la economía feminista está en el trabajo invisibilizado de cuidado y sostenibilidad de la vida del grupo doméstico, factor indispensable de la reproducción humana, de la fuerza de trabajo y del capital, pero que históricamente ha pasado desapercibida, incluso en los planteamientos de propio Marx sobre la formación del capital (Rojas, 2019). En este sentido, la finalidad de la actividad económica de estas mujeres comerciantes no es estrictamente regirse por la ley de la oferta y la demanda para obtener ganancias, sino el aprendizaje de un oficio que es el comercio por medio de la herencia y con ello mantener la reproducción del grupo familiar.

Esta perspectiva ofrece pistas para iniciar una descripción de la asimétrica distribución de las cargas de trabajo entre géneros, bajo la lógica de la división sexual del trabajo. Al utilizar los referentes teóricos de la economía feminista para el análisis de la dinámica comercial transfronteriza realizada por mujeres guatemaltecas en México, nuestro objetivo es presentar solo apuntes introductorios que permitan iniciar una explicación más acerca de los significados de su oficio como mujeres y las desigualdades sentidas por las ellas mismas a través de esta actividad. Reflexionamos de forma retrospectiva la experiencia de trabajo de campo, en su mayoría de corte etnográfico ya acumulada e iniciaremos nuestros apuntes repasando dos puntos: primero explicar qué es la economía feminista y segundo la importancia de visibilizar las implicaciones de la división sexual del trabajo en la vida de las mujeres comerciantes.

Rememorando nuestras experiencias de campo,<sup>1</sup> iniciamos presentando un panorama de la actividad de estas mujeres y el contexto transfronterizo Chiapas-Guatemala. Posteriormente compartimos, a la luz de los datos presentados, dos reflexiones; la primera sobre el posible uso de recursos analíticos de la economía feminista y la segunda sobre la importancia de incluir dentro

<sup>1</sup> Hugo Rojas Pérez ha realizado trabajo de campo desde el 2011 hasta el presente. Anahí Vásquez Pérez y Emma Hilda Ortega realizaron varias visitas de campo durante el año 2019. La mayoría de los datos utilizados aquí provienen de estas visitas.

de los análisis de este tipo de investigaciones la división sexual de trabajo, ya que dentro la cotidianidad de esta actividad mercantil se presenta una trama de desigualdades de género naturalizada, un tipo de violencia simbólica y estructural la cual ya no perciben sus miembros, pero que está presente y condiciona el aprendizaje cultural de roles de género bien definidos. Es lo que Pierre Bourdieu (1998) llama la *dominación masculina*, y otras autoras, como Benedicto (2018), han llamado *mandatos de género*. Estos se expresan explícitamente en la marcada división sexual del trabajo estipulada por costumbre, en la que la labor reproductiva naturalizada, el cuidado familiar, incluso, en nuestros casos, el rol de proveedor monetario recae también en estas mujeres comerciantes. En este sentido, Rubin (1986) define al sistema sexo-género como el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades. Bajo esta lógica, las mujeres quedan sujetas a roles institucionalizados que las subordina a dobles o triples jornadas de trabajo.

Advertimos a los lectores que el uso de estos conceptos es de carácter experimental y en otros espacios se reflexionará con mayor profundidad sobre ellos. Por el momento, baste decir que tomamos como referencia nuestros datos etnográficos y particularmente del último trabajo de campo en 2019, donde se realizaron 14 entrevistas semiestructuradas a mujeres guatemaltecas comerciantes de hortalizas en el mercado San Juan de Tapachula, utilizando el muestreo en cadena.

#### MUJERES COMERCIANTES DE HORTALIZAS DE LA FRONTERA CHIAPAS-GUATEMALA

Las mujeres comerciantes de hortalizas son uno de los actores económicos más importantes dentro de la dinámica transfronteriza entre el Soconusco, Chiapas, México, y el Departamento de San Marcos, Guatemala. Ellas, a través de sus actividades de transportación y venta al consumidor directo, han creado un circuito mercantil que oferta durante todo el año hortalizas frescas producidas en Guatemala en el lado mexicano. Operan mediante la introducción de pequeñas cantidades de mercancía, pero de manera constante, llamado localmente *tráfico hormiga* por cruzar en vías no inspeccionadas, pero toleradas por autoridades de gobierno por considerar estas actividades como tradicionales por su raigambre histórica en la región.

En el año 2019, cuando se realizó la última investigación dentro del mercado San Juan, donde ellas ejercen esta actividad, se encontraban aproximadamente 25 puestos establecidos atendidos por mujeres guatemaltecas, de entre 18 hasta 66 años. En las entrevistas, las mujeres más jóvenes refieren continuar con sus estudios de nivel medio superior, mientras las mayores comentan haber cursado hasta primaria o secundaria. De las 14 entrevistadas, al menos 10 se casaron muy jóvenes (entre los 14 y 18 años) y tuvieron hijas/os pronto.

El oficio de comerciar está ligado a una división sexual del trabajo estipulada como pauta cultural desde hace muchos años. Se trata de familias de origen mam de San Pedro Sacatepéquez, Guatemala, organizadas en familia extensa, donde las mujeres no solo cumplen el rol de cuidado de los miembros de la familia, sino también son las principales proveedoras económicas.

Los hombres cumplen funciones complementarias, ya sea participando en el cuidado y manutención de enfermos o más pequeños del grupo, ayudando en los puestos y/o aportando pequeñas contribuciones económicas o de trabajo a favor del grupo doméstico. En los puestos del mercado de las mujeres entrevistadas fue común observar que los hombres, en su figura de maridos, hijos o con algún grado de parentesco, ayudaban, pero no controlaban el dinero; esta es una actividad reservada a la líder o jefa de grupo que no solo administra y controla el dinero del puesto, sino también influye en la forma en que se distribuirán los recursos dentro del grupo, tanto para los que se quedaron en Guatemala como los que están en México.

Consideramos necesario precisar sus condiciones a la luz del contexto laboral y familiar en el que ellas se encuentran. Estamos hablando de mujeres que desde su historia han sido hijas copartícipes de la formación de las nuevas generaciones bajo valores y esquemas que entrañan la organización familiar y el trabajo; mujeres de nivel económico precario cuyo trabajo que en muchas ocasiones es lo único que sostiene económicamente a su familia. Creemos que en sus discursos vertidos en las entrevistas y las actividades cotidianas que observamos, ellas mismas se consideran depositarias del cuidado de esta división sexual de trabajo y, en este sentido, reproducen una serie de patrones sexo-genéricos en cuanto al rol doméstico y también al comercio que deben tener las mujeres en el trabajo y la familia.

Sin embargo, ellas, a pesar de reproducir estereotipos y estigmas sobre los roles femeninos, mismos que en otro tiempo se les presentaron como obstáculos laborales y personales, no deben situarse como cómplices o víctimas consecuentes con las estructuras patriarcales, más bien consideramos

prudente situarlas primero desde su ciclo de vida; como mujeres pertenecientes al pueblo originario mam, líderes económicos de sus grupos familiares y trabajadoras guatemaltecas en México, en donde hay una historicidad de dicho ejercicio.

#### ECONOMÍA FEMINISTA: UNA MIRADA ALTERNATIVA PARA EL ANÁLISIS DE LA DINÁMICA MERCANTIL

Para Corina Rodríguez (2015), el punto central para iniciar un análisis desde la economía feminista en estudios de caso es repensar la economía de otra manera, y esta es preguntarse “¿Cómo las sociedades resuelven la reproducción cotidiana de las personas y el rol que las mujeres juegan dentro del funcionamiento económico y en los determinantes de la desigualdad?” (p. 33).

La economía feminista hace énfasis en todo aquel trabajo femenino invisibilizado o naturalizado que se da en la reproducción de la fuerza de trabajo y que contribuye a la acumulación de capital y la desigualdad, dentro y fuera del grupo doméstico, entre hombres y mujeres; entre ellos se pone especial atención en el trabajo doméstico y el trabajo de cuidado. Los conceptos analíticos más utilizados desde esta perspectiva son: división sexual del trabajo y organización social del cuidado (Rodríguez, 2015), y nosotros agregaríamos, como un elemento importante para el estudio de nuestro caso, el concepto de interseccionalidad, entendida como las interrelaciones de opresiones, ya que no es lo mismo analizar estos conceptos a los que se refiere Corina en países desarrollados urbanos, anglosajones y de clase media, que en la frontera México- Guatemala con comerciantes de hortalizas mam de San Pedro Sacatepéquez.

En nuestro caso, las mujeres cumplen con tres funciones claramente definidas, las cuales se estudiarán con mayor precisión en próximos trabajos.

1) Son proveedoras monetarias principales de su grupo doméstico, manejan el dinero que se obtiene de la reventa de hortalizas que traen de Guatemala a los mercados de Tapachula, Chiapas. Alrededor de ellas se emplean los hijos mayores, tanto hombres como mujeres, a quienes se les enseña el oficio y al final se les heredarán los puestos. Los hijos menores estudian y los maridos cumplen el rol complementario de apoyar en el cuidado de los hijos, la casa en Guatemala y estar al tanto de las fiestas patronales de sus comunidades, en representación de su esposa. Es común que los empleados que se utilizan dentro de este giro mercantil sean parientes de las mismas comu-

nidades de origen y, en muchos casos, el papel de estas comerciantes va más allá de pagar un sueldo, se hacen cargo de gastos de trasportación entre ambos países, se dan prestamos sobre trabajo, se apadrinan ahijados, etcétera.

2) El cuidado de los hijos pequeños durante del nacimiento hasta la edad de escuela primaria es una función femenina. Esto lo realizan aun cuando desempeñan el comercio. Este rol de cuidado ellas lo asumen de forma naturalizada pensando que es su obligación como mujeres. En este sentido, el ser proveedoras principales de recursos monetarios del grupo doméstico no las exime, como en el caso de los hombres, del cuidado de los hijos.

3) A esta sobrecarga de trabajo que ellas enfrentan se une el trabajo reproductivo y de cuidado, el cual siguen viéndolo como una función de lo estereotipadamente llamado femenino, y aunque en momentos se cuestiona, el sistema absorbe la posibilidad de transformarlo. Por ejemplo, al preguntarle a María ¿qué significaba para ella ser mujer?, mencionó lo siguiente:

La palabra mujer significa trabajo, desempeño, laboriosa, porque, bueno, nosotras como mujeres valemos mucho, porque somos madre, padre, somos hermanos, amigos, somos compañeras. Entonces es en donde nos identificamos como mujer, porque usted sabe, una mujer trabaja, bueno, aquí [se refiere a Tapachula] no sé, pero allá [Guatemala] es rara la mujer que dedica a su hogar, allá la mayoría de las mujeres trabajan en el campo. Bueno, a veces hay escasez en el hogar, pues si no está la pareja debe estar la mujer a la par trabajando, luchando, para poder sacar adelante al hogar (María).

## MANDATOS DE GÉNERO Y DESIGUALDAD

Los mandatos de género son todos aquellos patrones que condicionan la acción social de cómo deben actuar y comportarse hombres y mujeres en un contexto cultural específico. Estos patrones son inculcados implícita y explícitamente dentro del grupo familiar y la sociedad. En algunos casos, como el presentado aquí, se perciben como la tradición, cuyas depositarias de estos patrones de comportamiento son las propias mujeres (Benedicto, 2018).

Sin embargo, a pesar de ser las depositarias de este modelo patriarcal como tradición o normas naturalizadas de comportamiento, esto no implica que estén fuera de las inequidades de género. Por ejemplo, las mujeres entrevistadas consideran que “ser mujer” está relacionado con el ser cuidadoras,

protectoras de los otros o madres. Al preguntarles sobre ¿qué significaba ser mujer?, ellas resaltaban el rol materno, así como realizar actividades que tengan que ver con el hogar.

¡Ay! en mi familia le voy a decir que a veces digo que no quisiera ser mujer, pero ni modo... le voy a ser sincera, a veces terminamos cansadísimas, me levanto temprano, terminando de acá, si hay ropa que lavar, hay que lavar, si hay que cocinar, cocino, lo hago no hay problema, mi hija sí me ayuda a trapear el piso, pero no puedo obligar a mi hija a hacer todo sino poco a poco (Yolanda).

Las mujeres, aunque reconocen su autonomía dentro del comercio, su rol de proveedoras monetarias principales del grupo doméstico y se ven a sí mismas como líderes, dentro y fuera de la familia, aun naturalizan y reproducen los mandatos de género porque reconocen que todas/os estamos bajo un sistema patriarcal-capitalista.

Mira, los esposos nosotras más que nada lo tenemos por un requisito, como nosotras somos las que movemos todos. Sí, de hecho, trabajan, pero nosotros ganamos más que ellos para la familia nada más, nosotros estamos acostumbradas a trabajar desde las 3:00 de la mañana y paramos a las 5:00 de la tarde, mira después de que llego a las 6:30 [en mi casa en México], me descanso 30 minutos, hay que cocinar, hay que lavar, hay que limpiar (Yolanda).

En todos estos fragmentos, lo que denota es que la naturalización de la división sexual del trabajo sigue siendo injusta, a pesar de la autoestima, el liderazgo y rol económico activo de las mujeres. No existe una distribución igualitaria de labores, las mujeres siguen teniendo trabajos invisibilizados no remunerados a pesar de su sobrecarga de trabajo. Esto nos lleva a deducir, de una manera muy simple, que el sistema patriarcal, empíricamente tratado como una tradición laboral, donde los hombres gozan de privilegios, en este caso frente a la inequitativa carga de trabajo frente a las mujeres, es reproducido por ambos.

## CONCLUSIONES

Lo escrito en este pequeño ensayo no debe interpretarse como resultados definitivos. Falta afinar los conceptos vertidos aquí. Pero sí hay dos elementos

metodológicos que nos gustaría resaltar como aspectos dignos de considerar para una nueva investigación.

En primer lugar, el uso de los conceptos no está supeditado a lecturas o cargas ideológicas que nos hayan orientado a retomar la economía feminista, la división sexual del trabajo y los mandatos de género como herramientas heurísticas de análisis. Si bien nuestro argumento es que estamos a favor de una equitativa distribución de las cargas de trabajo entre hombres y mujeres, estos conceptos los tomamos por su poder para analizar datos empíricos que permitieran conservar el significado que estas mujeres dan a sus discursos y acciones, que es lo más valioso de dicha investigación.

En segundo lugar, lo que presentamos son apuntes que indican cómo los conceptos no pueden desarrollarse a plenitud, sino se cotejan con el dato empírico. En este caso, consideramos relevante poner atención a los contrastes. Aunque estas mujeres comerciantes posean liderazgo, autonomía económica, no implica que estén conscientes que existe una inequidad en la distribución del trabajo del grupo doméstico entre hombres y mujeres. La triple carga de trabajo: cuidado doméstico, cuidado de niños y trabajo reproductivo que realizan, la ven como una cualidad de mujeres en su contexto.

## REFERENCIAS

- Benedicto, C. (2018). “Malestares de género y socialización: el feminismo como grieta”. *Revista de la Asociación Española de Neuropsicología*, 38(134), 606-625.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Anagrama. Colección argumentos.
- Carrasco Bengoa, C. (2012). Economía, trabajos y sostenibilidad de la vida. En Y. Jubeto Ruiz *et al.*, *Sostenibilidad de la vida. Aportaciones desde la economía solidaria, feminista y ecológica* (pp. 27-41). Reas Euskadi.
- Rodríguez Enríquez, C. (2015). Economía feminista y economía del cuidado. *Nueva Sociedad*, 256, marzo-abril. <https://nuso.org/articulo/economia-feminista-y-economia-del-cuidado-aportes-conceptuales-para-el-estudio-de-la-desigualdad/>.
- Rojas Pérez, H. S. (2019). “Fetichismo mercantil en torno a la circulación de mercancías en el contexto transfronterizo México-Guatemala”. En M. Acevedo García y L. Cházaro García (coords.). *Karl Marx en Chiapas; testimonios de su vigencia* (pp. 69-91). Cinvestad/Unach.
- Rubín, G. (1986). “El tráfico de mujeres: Notas sobre la ‘economía política’ del sexo”. *Nueva Antropología*, VIII, 30, 95-145

# Violencia en las relaciones de pareja en tiempo de pandemia

*Dora Yólanda Ramos Estrada  
Juan Oswaldo Martínez Sulvarán  
Luz Angélica Gemignani Alaffita  
Mirsha Alicia Sotelo Castillo*

## RESUMEN

**E**n el presente trabajo se aborda el tema de la violencia en la relación de pareja, la cual se ha incrementado ante la situación del confinamiento por Covid-19. En este sentido, se analiza el concepto de violencia de pareja y su comprensión a partir del denominado círculo de violencia, proceso que posibilita su reflexión desde una perspectiva amplia que considera los aspectos sociales, psicológicos y de salud para el desarrollo de programas de prevención e intervención.

## INTRODUCCIÓN

La manera en que el hombre y la mujer imaginan el amor determina el tipo de relación que establecen cuando tienen una pareja, pero no siempre se tiene en cuenta la línea tan delgada que separa el amor de la violencia.

La violencia en la pareja se refiere a los comportamientos de la pareja que causan daño físico, sexual o psicológico, incluidas la agresión física, el maltrato psicológico y las conductas de control [Organización Mundial de la Salud (OMS), 2021].

Ramírez-Rodríguez (2006) menciona que la violencia es como un proceso, e indica que una proporción importante de mujeres sufre el primer episodio de violencia por parte de su pareja durante el noviazgo y continúa después de la unión de la pareja. La OMS (2021) estima que una de cada tres



mujeres ha sufrido violencia física por su pareja y que una cuarta parte de las mujeres ente 15 y 49 años que han tenido una relación de pareja han sido objeto de violencia física, al menos una vez en su vida.

Aun cuando existe información de que la violencia ocurre en diferentes ámbitos y contextos poblacionales, se complejiza su identificación, sobre todo en aquella que no es visible físicamente, como la psicológica o emocional.

Ramírez-Rodríguez (2006) menciona que la percepción de la violencia se confunde con rasgos de personalidad o carácter del individuo, por lo que su imposición se asume como algo natural o expresiones afectivas por parte de la pareja. En este tenor, el objetivo del presente escrito es presentar la revisión de literatura sobre la violencia en las relaciones de pareja por confinamiento en la situación actual de la pandemia.

## DESARROLLO

En las relaciones de pareja la violencia casi siempre está oculta, disfrazada de amor; los signos son casi intangibles, se confunden algunas conductas controladoras en muestras de afecto, enmascaradas sutilmente, siendo las más peligrosas y difíciles de descubrir a tiempo para evitarlas o en todo caso erradicarlas. Moral y López (2012) definen la violencia de pareja como el ejercicio de poder en el marco de la relación sentimental, bien sea en las relaciones de noviazgo, matrimonio o cohabitación, mediante la cual a través de acciones u omisiones se daña o controla la voluntad de otro.

La violencia en la pareja es una manifestación de la violencia de género, principalmente ejercida del hombre a la mujer, pero que también puede presentarse en sentido inverso (Cienfuegos y Díaz-Loving, 2010). El estudio de la violencia de pareja se ha centrado en la mujer, lo que ha sido ampliamente criticado porque considera uno solo de quienes conforman la relación. De este modo, se torna imprescindible contemplar a ambos sexos para indagar en torno a sus diferencias y semejanzas, con lo que es posible obtener una imagen más completa y menos parcial del fenómeno.

Existen propuestas teóricas que abordan el estudio de los círculos de violencia ante los problemas de cohesión y convivencia (estresores), los que enfrentados de forma inadecuada conducen a dinámicas negativas (Díaz-Loving y Sánchez, 2002; Bonem, Stanely y Corbin, 2008), aspecto que debe tomarse en consideración para la atención o intervención.

Al respecto, Walker (1979, como se citó en Gavilanes y Sánchez, 2020) plantea que en el ciclo de la violencia predominan tres fases: 1) acumulación de tensión, la cual se caracteriza por la presencia de violencia psicológica y física de menor gravedad; 2) episodio de agresión, en el cual se manifiesta mayor violencia, suele ser impredecible, potencialmente destructiva y de mucha intensidad; y 3) luna de miel, en esta el agresor es muy afectuoso, pide perdón y promete no volver a hacerlo; sin embargo, puede emplear otro tipo de violencia como económica o emocional.

Sobre este tópico, Cuervo y Martínez (2013) realizaron un estudio cualitativo con cinco mujeres víctimas de violencia intrafamiliar tratando de identificar y caracterizar el ciclo de la violencia según las fases propuestas por Walker; para ello consideraron cinco modalidades: violencia física (que implica algún daño físico), violencia psicológica, violencia verbal, violencia económica y violencia sexual, logrando identificar un ciclo de violencia denominado como Ciclo de violencia MCP (llamado así por su autora Mónica Cuervo Pérez), el cual está conformado por tres fases:

La primera, compuesta por violencia psicológica, verbal y económica, tiene tres subcategorías: *a)* incertidumbre caracterizada por pensamientos repetitivos de la víctima en torno al temor del rompimiento de su relación afectiva; *b)* detonantes a través de actos, palabras y conductas, que siguen a la incertidumbre y además son argumentados por la pareja como la razón de la violencia; *c)* actos de tensión, estos preceden a la violencia física, forman parte del castigo y pueden causar dolor emocional.

La segunda fase, compuesta por violencia física y/o sexual, se integra por dos subfases: *a)* violencia en la que el agresor presenta el comportamiento violento sobre su víctima; *b)* defensa-autoprotección, que se caracteriza porque la víctima responde mediante alguna de las formas de violencia cuando es castigada; que, en algunos casos, resulta por el temor que se hace mediante imaginarios.

La tercera fase, denominada de reconciliación, en la que el agresor promete cambiar y la víctima tiene esperanza de que suceda; en esta fase se identifican cuatro subfases: *a)* reconciliación, en la que el agresor muestra arrepentimiento y promete cambiar sin lograrlo; *b)* justificación, una vez que la víctima accede a la reconciliación justifica a su agresor pues cree que debe cambiar su comportamiento como se lo hace creer su agresor; *c)* aceptación, en que la víctima ve la situación como algo cotidiano y acepta la violencia como una forma de resolución al conflicto haciéndola parte de la dinámica familiar. La categoría transversal que se incorporada es la *d)* dependencia, la cual

no permite el rompimiento del ciclo, existe un miedo constante a perder al otro, lo que mantiene la repetición de la violencia en sus distintas modalidades; otra categoría excepcional es la siguiente: e) rompimiento del ciclo, caracterizada por el cambio en la víctima al hacerse consciente que puede permanecer así toda la vida, sin que el agresor cumpla su promesa de cambio, lo cual puede generar el rompimiento del ciclo al generarse un cambio en la víctima.

Este ciclo de violencia se ha agudizado, en particular a partir del confinamiento acaecido por la pandemia del Covid-19, condición que ha evidenciado en la población una serie de conflictos, que en múltiples ocasiones son expresados a través de actos de violencia que van dirigidos hacia la pareja. Un conflicto de pareja afrontado de forma inadecuada se hace crónico y usualmente lleva a distanciamiento, desamor, peleas y violencia (Moral *et al.*, 2011).

A diferencia de otros tipos de violencia, la violencia de pareja se asocia a una sensación de amenaza a la vida y al bienestar emocional, debido a que las consecuencias de permanecer en un vínculo de este tipo afectan gravemente la personalidad de quien la sufre, lo que incluye estrés postraumático, malestar emocional y depresión, patologías que afectan a su vez la salud física de quien es víctima de estos episodios. Las consecuencias varían de acuerdo al tipo de maltrato, así como a la situación y relación que mantiene la mujer que convive con el maltratador, aspectos que se asocian estrechamente a la propia vivencia de episodios de maltrato en la infancia (Armor *et al.*, 2001; Pico *et al.*, 2004).

En la situación actual de la contingencia sanitaria por Covid-19, se menciona que esta ha potenciado e incrementado la violencia de pareja a nivel mundial, como lo señalan Gavilanes y Sánchez (2020): “En los últimos meses se han publicado un sinnúmero de notas periodísticas en las cuales se evidencia el incremento de la violencia contra las mujeres en este tiempo de aislamiento” (p. 23).

Cañete (2020) indica que, en el contexto de emergencia, se incrementa el riesgo de violencia contra las mujeres, debido al aumento de las tensiones en el hogar y, del mismo modo, al posible mayor aislamiento de estas. La escasez de ingresos restringe, objetiva y subjetivamente, la facilidad a la denuncia del maltrato y, de hecho, un escaso porcentaje de las mujeres denuncia que sufre violencia.

Por su parte, la OMS (2021) expone que el confinamiento durante la pandemia por Covid-19 y las repercusiones en los aspectos sociales y económicos

han aumentado la exposición a comportamientos abusivos. En los factores asociados a la violencia de pareja se encuentran los antecedentes de violencia, la discordia o insatisfacción marital, las dificultades en la comunicación en la pareja y las conductas de control.

En este mismo sentido, Lorente-Acosta (2020) menciona que las circunstancias del confinamiento potencian los factores de riesgo de violencia de género individual y social, así como las barreras que dificultan la solicitud de ayuda. El autor señala que la violencia de género tiene tres elementos básicos que la diferencian de otras violencias y que condicionan su forma de presentarse y la respuesta a ella. Los componentes son: lo estructural, el objetivo de control y el aislamiento que conlleva. La violencia estructural menciona Lorente-Acosta (2020) se produce como consecuencia de elementos de la cultura y la organización social. Dentro de esta se encuentra la violencia de género ejercida por la construcción de roles de género que actúan como factores de riesgo. En relación con el objetivo de control, menciona que el objetivo principal de la violencia de género no es el daño sino el control y sometimiento al agresor a partir de los elementos estructurales de la sociedad y cultura. Dentro de la estrategia de control, ocurre el aislamiento de las fuentes de apoyo social, como la familia, las amistades, y con ello se incrementa el control para el ejercicio de dicha situación.

## CONCLUSIONES

La situación actual de la pandemia ha impactado en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana. La violencia en la pareja es un problema social y de salud que ha tenido un incremento en el confinamiento por la pandemia del Covid-19.

El confinamiento ha sido la estrategia implementada para el cuidado de la salud y el bienestar; sin embargo, dicha circunstancia potencia los factores de riesgo de padecer violencia de género. Por ello, es menester el estudio de los factores de riesgo condicionantes de la violencia de género. Es fundamental contemplar a ambos miembros de la relación, así como las determinantes culturales, contextuales, de dinámica de pareja y personales para el desarrollo de programas de prevención de esta forma de violencia, situación que se ha agudizado ante la situación de confinamiento por la emergencia sanitaria de Covid-19 en la sociedad contemporánea.

## REFERENCIAS

- Armor, P. *et al.* (2001). “Maltrato físico y maltrato psicológico en mujeres víctimas de violencia en el hogar: un estudio comparativo”. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 6, 167-178. <http://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/3913/3768>
- Bonem, M., K. L. Stanley-Kime y M. Corbin (2008). “A behavioral approach to domestic violence”. *Journal of Behavior Analysis of Offender and Victim: Treatment and Prevention*, 1(4), 210-213. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2014-55088-006.pdf>
- Cañete, A. R. (2020). “Las desigualdades de género en el centro de la solución a la pandemia de la Covid-19 y sus crisis en América Latina y el Caribe”. *Análisis Carolina*, 20, 1-14. [https://doi.org/10.33960/AC\\_20.2020](https://doi.org/10.33960/AC_20.2020)
- Cienfuegos, Y. y R. Díaz-Loving (2010). “Violencia en la relación de pareja”. En R. Díaz-Loving y S. Rivera, *Antología Psicosocial Clásicos y Contemporáneos* (pp. 649-687). Universidad Nacional Autónoma de México/Miguel Ángel Porrúa.
- Cuervo, M. M. y J. F. Martínez (2013). “Descripción y caracterización del ciclo de violencia que surge en la relación de pareja”. *Revista Tesis Psicológica*, 8(1), 80-88. <https://www.redalyc.org/pdf/1390/139029198007.pdf>
- Díaz-Loving, R. y R. Sánchez-Aragón (2002). *Psicología del amor: una visión integral de la relación de pareja*. Miguel Ángel Porrúa.
- Gavilanes, G. y B. Sánchez (2020). Relación entre apoyo social y violencia de pareja que solicitan acompañamiento durante la crisis sanitaria actual en Guayaquil. Tesis de licenciatura, Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/52893>
- Lorente-Acosta, M. (2020). “Violencia de género en tiempos de pandemia y confinamiento”. *Revista Española de Medicina Legal*, 46(3), 139-145. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-espanola-medicina-legal-285-pdf-S0377473220300250>
- Moral, J. *et al.* (2011). “Diferencias de género en afrontamiento y violencia en la pareja”. *Revista CES de Psicología*, 4(2), 29-46. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539528004.pdf>
- Moral, J. y F. López (2012). “Modelo recursivo de reacción violenta en parejas válido para ambos sexos”. *Boletín de Psicología*, 105(1), 61-74. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N105-4.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2021). *Violencia contra la mujer*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>
- Pico, M. A. *et al.* (2004). “Changes in cortisol and dehydroepiandrosterone in women victims of physical and psychological intimate partner violence”. *Biological Psychiatry*, 56(4), 233-240. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0006322304006171>

Ramírez-Rodríguez, J. (2006). “La violencia de varones contra sus parejas heterosexuales: realidades y desafíos. Un recuento de la población mexicana”. *Salud Pública de México*, 48, 315-227. [https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource\\_ssm\\_path=/media/assets/spm/v48s2/31388.pdf](https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/spm/v48s2/31388.pdf)



# Vulnerabilidad y derechos humanos de las mujeres trans

*José Rogelio Naranjo García*  
*María Esther Baeza Flores*

## RESUMEN

**T**rans es un término paraguas que alude a la grafía T en las siglas *LGBTIQ+*, que hace alusión a los términos: travesti, transgénero y transexual; así, se utiliza el término trans para referirnos a lo descrito anteriormente. El presente trabajo tiene como propósito analizar la afectación a los derechos humanos y vulnerabilidad de las mujeres trans, los riesgos y amenazas a los que continuamente se enfrentan y afectan su dignidad humana en todos los ámbitos de su vida: social, personal, económica, etcétera. Dar visibilidad a esta realidad resulta imprescindible, porque las personas por derecho propio nacen libres e iguales, con posibilidad de decisión en pensamiento, cuerpo y sexualidad, lo que debe dar paso a su inclusión.

## INTRODUCCIÓN

Lo que se pretende en este estudio es exponer la vulneración a los derechos de las mujeres trans, visibilizando cómo son violentadas, desde su dignidad humana, calidad de vida e integridad como persona, hasta llegar a la privación de su libertad, situación que viven como algo cotidiano, lo que representa una amenaza física, psíquica y social. Viven un alto nivel de censura del libre desarrollo de su persona en una violencia cíclica, exclusión y constante discriminación, ante la carencia de políticas públicas que ayuden a resolver



estas problemáticas y necesidades en pro de sus derechos y les garanticen una vida digna.

La mayoría de las personas trans viven como indocumentados en sus propios países, porque muchas veces no se reconoce su identidad de género con un documento que la avale; solo disponen de sus nombres impuestos, el cual no coincide con el género que les identifica, situación que les expone a una circunstancia de vulneración, propensas a discriminación (Salinas, 2017). Es necesario que se reconozca el género con el cual se identifican, para su inclusión social.

En México, actualmente se permite cambiar legalmente la identidad de género en 14 estados del país: Ciudad de México, Coahuila, Colima, Chihuahua, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Nayarit, Oaxaca, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sonora, Tlaxcala y en este año se sumó Puebla; solo Jalisco y Oaxaca contemplan que menores de edad puedan realizar dicho trámite, en los estados restantes, la iniciativa en cuanto al cambio legal de la identidad de las personas trans no ha sido considerada, por lo tanto, no se garantiza se respeten sus derechos humanos y se atenta contra el libre desarrollo de su personalidad, a la forma de pensar, percibir o sentir y de constituir su auténtica identidad.

Moreno *et al.* (2012) mencionan que la identidad de género es la visión que tenemos de nosotros mismos, de nuestro ser y nuestra sexualidad; esta se expresa en el ámbito individual o personal y social, la cual podría no corresponder al sexo de nacimiento. Mientras esta identidad de género no se reconozca con todas sus vertientes, se mantiene un estado de retroceso social y se sostendrá la falta de inclusión de las personas.

## SER MUJER TRANS EN MÉXICO

—Así que un médico te hizo mujer  
—No, Dios me hizo una mujer,  
los médicos me curaron la enfermedad,  
que era mi disfraz.  
*La chica danesa* (2015)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *La chica danesa*, película inspirada en el libro *Man into woman* sobre Lily Elbe, primera transexual de la cual se tenga registro en la historia. Filmaffinity (2015).

Poder expresar quién eres debería ser algo normal, sin preguntas ni miedos; reconocer que todos los seres humanos somos dignos sería comprender la inclusión social, proceso particularmente complejo en personas trans. Para una mejor comprensión del término mujer trans, es importante tener claro conceptos claves como sexo, sexo asignado, género e identidad de género.

En este sentido, Álvarez Gayou (2011) expone las siete dimensiones del sexo, sin las cuales —explica— es imposible su comprensión: cromosómica; gonadal; génica; hormonal; órganos sexuales pélvicos internos (OSPIS); órganos sexuales pélvicos externos (OSPES); sexo cerebral, puesto que el ser humano no nace siendo reproductivo ni muere siéndolo. Cuando se expone sobre las características biológicas a partir de las cuales las personas al nacer son clasificadas como hombres o mujeres, es cuando se refiere al sexo asignado al nacer.

El género es una categoría social, lo que la sociedad espera de un hombre o una mujer, sus comportamientos dentro de un entorno social, condicionados por la cultura y la época. En la Cartilla Diversidad Sexual y Derechos Humanos [Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), 2018] se expone que el género:

Se refiere a los atributos que social, histórica, cultural, económica, política y geográficamente, han sido asignados a hombres y mujeres... abarcan desde las funciones que históricamente se le han asignado a uno u otro sexo (tales como proveer vs. cuidar), las actitudes que por lo general se les imputan (racionalidad, fortaleza, asertividad, para los hombres vs. emotividad, solidaridad, paciencia, para las mujeres), hasta las formas de vestir, caminar, hablar, pensar, sentir y relacionarse (pp. 5-6).

La identidad son los rasgos o características que permiten identificar un objeto o persona de otras, el individualismo, el ser, la pertenencia, etcétera. Es así como identidad de género hace referencia al sentir de la persona, de su vivencia, que puede o no estar acorde con el sexo que se le determina al nacer; es como expresa el género la persona; es decir, su vestimenta, modo de hablar o los modales (CNDH, 2018).

Las mujeres trans son entonces aquellas personas cuya identidad y expresión de género no concuerda con el sexo asignado al nacer. Biológicamente se le asoció a lo masculino, pero su identidad de género corresponde a lo femenino, tal como nos muestra el documental *Salir* (2016): “Cuando era niño... Veía pasar una chica por ahí... Me quedaba viendo y decía: me

encantan sus zapatos, quisiera estar en ellos ‘literal’, entonces no fue que descubrí mi identidad, la fui *debunkeando*’.<sup>22</sup>

La discriminación hacia las mujeres trans inicia en el desconocimiento, la confusión y creencia que el sexo y el género significan lo mismo; parece un tanto absurda tal afirmación, pero es una realidad innegable para las mujeres trans, a las que se les ha reconocido con infinidad de sobrenombres, tales como: *loca*, *vestida*, etcétera. Si identidad de género es el sentir interno con relación al género con el cual la persona se identifica, la mujer trans es mujer.

Desde una perspectiva histórica y social, las mujeres han sido marginadas, excluidas, vulneradas, debido a un sistema y cultura androcéntrica; esto se acrecienta aún más en mujeres trans, quienes de acuerdo con la Encuesta sobre Discriminación por Motivos de Orientación Sexual e Identidad de Género (ENDOSIG) del Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación [Conapred (2019)], refieren percepción de discriminación en un 74.4%, mientras que la negación injustificada de algún derecho prevaleció con un 53.3%; además, ante un contexto de hostilidad y discriminación, reportan una prevalencia de ideación o intento suicida de 58.4%.

Respecto a sus derechos, Morales *et al.* (2019) exponen que:

Pensar en las personas trans es pensar en la resistencia, el autocuidado, el miedo, la incertidumbre; el poco o casi nulo entendimiento, sensibilización y empatía por parte de los otros... El ir y venir de las personas trans están marcados por la discriminación, exclusión y violencia; y las consecuencias de esto dependen del contexto político, social y geográfico de la región donde la persona trans desarrolla su vida (p. 6).

Existe una relación intrínseca entre los procesos de discriminación y violencia con los contextos políticos y sociales; por lo que es indispensable involucrar a los actores políticos, institucionales, académicos y sociales para desarrollar estrategias que atiendan la problemática de violación de derechos humanos hacia las personas trans.

Las mujeres trans son violentadas y criminalizadas por ser quienes son, tanto, que de acuerdo con el estudio realizado en relación con los crímenes de odio por Letraese (2020), las mujeres trans son las más dañadas por la violencia con un 54.5% del total de las muertes violentas LGBTI+ en México.

<sup>22</sup>Derivado del verbo en inglés *debunk*, que significa desenmascarar.

Vera Morales (2020) por su parte nos dice que “Las mujeres trans se encuentran inmersas en un ciclo de violencia, discriminación y criminalización que generalmente comienza desde muy temprana edad a causa de la exclusión y las violencias sufridas en sus hogares, comunidades y centros educativos” (p. 76).

Una forma de representación de dicha violencia es la transfobia, que hace referencia a la aversión, temor u odio irracional hacia las personas trans. De acuerdo con Pradilla (2020), solo en 2019, 49 mujeres trans fueron asesinadas de manera violenta; sin embargo, estas cifras no reflejan el número real de las víctimas, ya que no se cuenta con un registro oficial, debido que dichas cifras son reportadas por grupos activistas.

Debido a la cantidad de delitos, la Comisión Estatal de Derechos Humanos de la Ciudad de México (CDHCM) en el 2020 pidió calificar como feminicidio los asesinatos cometidos en contra de las mujeres trans y garantizar su derecho a la identidad sin discriminación. En la actualidad no se cuenta con datos de que haya sido tomada en cuenta tal petición.

El transfemenicidio (concepto que aún no es reconocido) o feminicidio por identidad de género, la falta de oportunidades laborales, el restringido o mal servicio en los sectores de salud, la hostilidad y discriminación, la negación al acceso de algún derecho, entre otros, que afectan a todas las mujeres (trans y cisgénero)<sup>3</sup> en México son posibles consecuencias del androcentrismo ejercido hacia las personas trans.

En el reconocimiento legal de los derechos de las personas trans deben incluirse a sus representantes, colectivos u organizaciones, para una plena atención de sus necesidades; lo mismo procede respecto a su participación en la vida política del país. Un hecho relevante fueron las elecciones llevadas a cabo el 6 de junio del 2021, donde por primera vez en la historia de México dos mujeres trans fueron electas diputadas federales: María Clemente García Moreno y Salma Luévano, ambas activistas por los derechos humanos LGBTI+. Esto representa un enorme avance para la comunidad pues se contará con una representación legislativa para exigir el respeto a los derechos de las personas trans, aunque aún falta mucho camino por recorrer.

<sup>3</sup> Cisgénero: Hace referencia al individuo cuyo sexo asignado al nacer e identidad de género coinciden.

De acuerdo con Osorio (2017), la vulnerabilidad se asocia con las condiciones de exclusión, indefensión y desventajas; circunstancia en que la edad, sexo, estado civil, educación, origen étnico, condición física o mental y los entornos sociales, culturales y económicos agudizan tal situación. Las personas son vulnerables cuando existe desigualdad ante la disposición de los recursos y el aprovechamiento de estos. Cardona (2002) concuerda en que un individuo expuesto a una amenaza o situación de este tipo es susceptible de sufrir un daño.

En este mismo sentido, López (2019) refiere que los derechos humanos son un dispositivo que contribuye a elevar la calidad de vida de las personas mediante la ratificación de tratados internacionales, pero muchas veces los Estados no garantizan el respeto y el ejercicio de estos derechos. Cardona (2018) concuerda en que los derechos humanos son obligaciones para el Estado. En este sentido, se vulnera a las mujeres trans cuando el Estado no brinda las condiciones para un nivel de vida digno y pleno en relación con sus derechos humanos.

El derecho humano a la salud es uno de los más vulnerados, porque de acuerdo con ENDOSIG del Conapred (2019), se reporta mayor discriminación durante la atención médica hacia las mujeres trans con un 24.5%, siendo este el porcentaje más alto en comparación con los demás miembros de la comunidad LGBTI+.

El derecho humano a la familia para muchas es inaccesible, debido a que gran parte de ellas, a una edad muy temprana, son expulsadas de sus hogares y no pueden disfrutar de una familia que les brinde cariño y amor; la única familia que conocen son las personas que comparten situaciones similares a ellas. Hablar de derecho humano al trabajo se complica aún más, debido al estigma y discriminación que impera en la mayoría de los centros laborales, espacio en que les es negado el acceso a un trabajo digno, aun cuando esta se encuentre académicamente capacitada y cuente con documentos que avalen legalmente su identidad de género.

Tal como relata la señora Lila Ortega en el documental *Quebranto* (2016): “Que se cambiara de sexo no me preocupaba, pero yo sabía que él iba a sufrir... yo veía las caras de las gentes... ¿Qué ha hecho ahora que es mujer? Nada, ¿qué hizo cuando era hombre?, hizo mucho”.

Hoy en día las políticas públicas consideran parcialmente a la población LGBTI+, pero lo hacen desde una lógica socio sexualizada, pues su finalidad es aproximarla a una estética social válida y reconocida.

En tales situaciones, impera la violencia estructural, puesto que el sistema causa hambre, miseria, enfermedad o muerte a la población. La Parra (2003) menciona que la violencia estructural la conforman aquellas situaciones en las que se produce un daño en la satisfacción de las necesidades humanas básicas (supervivencia, bienestar, identidad o libertad).

La violencia estructural es invisible o indirecta, se conjuga con la cultura y una violencia directa: “La violencia estructural deja marcas no solo en el cuerpo humano, sino también en la mente y en el espíritu” (Galtung, 2016, p. 168). Las violencias ejercidas hacia las mujeres trans invisibilizan sus derechos humanos y su integridad en los diferentes ámbitos de la vida, amenaza constante que excluye, despoja y margina.

Todos somos seres humanos y, por lo tanto, tenemos los mismos derechos; existe una diversidad humana y se debe respetar para vivir en armonía, aceptando e integrando los distintos grupos sociales, con equidad y justicia (Morales *et al.*, 2019). La sociedad, como un ente diverso, tiene que aprender qué es la sexualidad humana y respetar a cada uno de sus miembros, aspecto que el Estado debe garantizar para el desarrollo social.

## CONCLUSIONES

Al hablar de derechos humanos, más allá de las teorías académicas, nos referimos a las garantías con las que cuentan todas las personas sin importar su raza, religión, creencias, origen o sexualidad; sin embargo, las mujeres trans se enfrentan a una difícil realidad puesto que el promedio de vida de ellas es de tan solo 35 años en nuestro país.

La violencia estructural, la discriminación y la exclusión son algunos de los vectores que orillan a la comunidad trans a una situación de rechazo y, por supuesto, de violación de sus derechos humanos, ya que no se cuentan con los mecanismos necesarios para la integración de este grupo vulnerable en la sociedad y la economía. Estas carencias en la protección y garantía de los derechos humanos de las mujeres trans ocasionan diversas problemáticas como pobreza, suicidio, prostitución, entre otras, que les orillan a vivir en un entorno que las rechaza y las violenta.

Por otro lado, el rechazo y discriminación de la sociedad juega un papel importante en la condición de vulnerabilidad de las mujeres trans; ante ello, es imprescindible fomentar, promover, respetar y garantizar sus derechos humanos a través de políticas públicas que integren a las autoridades gubernamentales, a las instituciones, a las universidades, a los actores sociales y por supuesto a la población en general. No podemos seguir viviendo en una realidad que asume que no podemos identificarnos o mirar nuestra propia imagen desde una óptica diferente a la normativa. El respeto de los derechos humanos de los otros da como consecuencia el respeto de la vida nuestra y la de los demás.

## REFERENCIAS

- Álvarez, J. L. (2011). *Sexoterapia integral*. El Manual Moderno.
- Bermúdez, J. et al., (2012). *Psicología de la personalidad*. UNED.
- Cardona, L. A., H. Ortiz, H. y L. D. Vázquez (2018). “Violación de derechos humanos en México. Un costo poco advertido de la corrupción”. *Política y Gobierno*, 25(1), 153- 184. <http://www.scielo.org.mx/pdf/pyg/v25n1/1665-2037-pyg-25-01-153.pdf>
- Cardona, O. D. (2002). “La necesidad de repensar de manera holística los conceptos de vulnerabilidad y riesgo”. *Work Conference on Vulnerability in Disaster Theory and Practice*. Holanda.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2018). *Cartilla diversidad sexual y derechos humanos*. CNDH. <http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/36-Cartilla-Diversidad-sexual-dh.pdf>.
- , (2018). *Los derechos humanos de las personas transgénero, transexuales y travestis* (1ª ed.). CNDH. <https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2015-2016/31-DH-Transgenero.pdf>
- Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación [Conapred (2019)]. Encuesta sobre Discriminación por Motivos de Orientación Sexual e Identidad de Género [ENDOSIG]. [https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Presentacion\\_ENDOSIG\\_16\\_05\\_2019.pdf](https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Presentacion_ENDOSIG_16_05_2019.pdf)
- Fiesco, R. (dir.). (2013). *Quebranto* [Película]. Fondo para la Producción Cinematográfica de Calidad (Foprocine); Mil Nubes Cine; Ruta 66.
- Galtung, J. (2016). “La violencia: cultural, estructural y directa”. *Cuadernos de Estrategia*. 183, 147-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- Hopper, T. (dir.). (2015). *La chica danesa* [Película]. Working Title Television; Pretty Pictures.

- La Parra, D. y J. M. Tortosa (2003). “Violencia estructural: Una ilustración del concepto”. *Documentación Social*, 131(3), 57-72. <http://www.ugr.es/~fentrena/Violen.pdf>
- Letraese (2020). *Crímenes de odio*. <https://letraese.org.mx/crimenes-de-odio-archivo/>.
- López, E. (2019). “Los derechos humanos para las personas LGBT y sus limitantes frente al modelo de la ciudadanía normativa”. *Revista Rupturas*, 9(2), 1-22. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-24662019000200001&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-24662019000200001&script=sci_arttext)
- Osorio, O. (2017). “Vulnerabilidad y vejez: implicaciones y orientaciones epistémicas del concepto de vulnerabilidad”. *Intersticios Sociales*, 13, 1-34. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-49642017000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642017000100003&lng=es&tlng=es)
- Pradilla, A. (2020). “Naomi, mujer trans, fue asesinada en CDMX; hay dos militares ligados al caso”. 30 de marzo. *Animal Político*. <https://www.animalpolitico.com/2020/03/naomi-mujer-trans-asesinada-militares/>
- Salinas, G. G. (2017). “Falta de reconocimiento de la identidad de género en personas trans; estigmatización y vulnerabilidad”. *Humanitas Digital*, 44, 179-209. <https://humanitas.uanl.mx/index.php/ah/article/view/167/151>
- Time Out México (2016). *Salir* [Archivo de vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=oCuQl8xFx9o&feature=youtu.be>.
- Vera, A. (2020). “Transfeminicidios: Caso México 2019”. *Revista Sexología y Sociedad*, 26(1), 70-82. <http://revsexologiaysociedad.sld.cu/index.php/sexologiaysociedad/article/view/709/722>.
- Vera Morales, A. (coord.) (2019). *La situación de acceso a derechos de las personas trans en México: problemáticas y propuestas*. Embajada de Estados Unidos en México. [Archivo PDF]. <https://almascautivasorg.files.wordpress.com/2019/02/la-situacion-de-acceso-a-derechos-de-las-personas-trans-en-mexico.-investigacion-completa.pdf>





# *Wollying*, una batalla silenciosa: visibilización y desnaturalización de su práctica

Viviana Castellanos Suárez  
Lily Lara Romero

## RESUMEN

**W***ollying* es un término nuevo que proviene de *woman* (mujer) y *bullying* (acoso); es decir, acoso u hostigamiento entre mujeres, que se caracteriza por la práctica del maltrato o conducta agresiva y/o violenta de una mujer hacia la otra o entre grupos de mujeres, respondiendo de manera reactiva ante la amenaza por competencia, rivalidad o éxito; generando conductas orientadas a someter, desacreditar y causar la sensación de inexistencia; en sí, conductas intencionalmente violentas, que erosionan la seguridad y valía personal. Para adentrarnos al tema se realizó una investigación bibliográfica, documental y sistemática sobre el concepto, antecedentes y desarrollo de este tópico, así como la extrapolación de este tipo de violencia a otros espacios donde pueda encontrarse el medio para su manifestación. Adentrarse en este campo permite entender, visibilizar y diseñar estrategias de intervención psicosocial sobre esta realidad que lleven a fortalecer los principios de respeto, diversidad, inclusión, igualdad y empatía.

## INTRODUCCIÓN

El *wollying* es una práctica que para entenderla hay que ubicarla en el panorama de la violencia tanto horizontal, es decir, identificar quiénes son los afectados, como vertical, esto es, de qué manera son dañados. Al respecto Krug *et al.* (2003) exponen que de manera horizontal, la violencia en cuestión

está inserta en una de las tres categorías de la tipología de violencia, concretamente en la violencia interpersonal, específicamente en la subcategoría de violencia comunitaria, que puede darse por conocidos o extraños; mientras que la forma vertical puede ser a partir de actos de violencia, sobre todo de tipo psicológico, sin dejar de lado los actos físicos, sexuales, económicos, privaciones, descuidos, lo que también puede incluir los actos de violencia en línea, conocida como el *sexting*, *sexcasting*, *sextorsión*, *grooming* y *cyberbullying* (Muñoz, 2008).

Es llamada también la batalla silenciosa que resulta de una agresión indirecta de una o varias mujeres hacia otra mujer; incluye la generación de rumores, injurias, intimidación, humillación, burlas, sarcasmos, abuso de autoridad, silencio e indiferencia; en sí, maltrato que amenaza a la persona, ocasionando laceración emocional, estrés postraumático, depresión, sobreesfuerzo y hasta suicidio o conductas autolesivas (González, 2020)

Ivanega (2020) expone la posibilidad de que la violencia puede provenir de una mujer a otra mujer no en términos de pareja, sino de una mujer que acosa a otra. Esta práctica es denominada *wollyng* y en ella se aprecia maltrato principalmente psicológico a las mujeres por parte de otras mujeres; incluso puede recrudecerse cuando existe una relación de jerarquía. Asimismo, expone que los efectos que produce en la mujer acosada u hostigada son los propios de la violencia, entre ellos, el desequilibrio emocional, baja autoestima, inseguridad, miedo al rechazo, soledad, indefensión, quebrantamiento físico y emocional, así como respuestas fisiológicas de angustia.

Sin duda, en esta práctica se atenta contra la dignidad y la integridad de la persona, además del respeto a la diversidad, la tolerancia a las diferencias y la desigualdad; estas acciones causan roces, fricciones, acoso y desproporción, quebranta el espacio personal y vital. El trasfondo de la conducta puede deberse a la simple sobrevivencia entre rivales; sin embargo, estamos en momentos de continuar desarrollando y fomentando prácticas sociales transformativas de la violencia, de la cultura de paz y de la psicología positiva, que nos invita a desarrollar apoyo y respaldo, pero sobre todo el desarrollo y fortaleza de las virtudes humanas, entre ellas la consideración que se basa en el respeto, empatía e inclusión; aspectos sumamente importantes para el diseño de estrategias de intervención psicosocial que fortalezcan los principios de respeto, diversidad e igualdad.

La sororidad se refiere a una hermandad entre mujeres, la solidaridad entre ellas. Lagarde (2006) sostiene que la sororidad busca la alianza entre mujeres, se basa en experiencias que son precisas de internalizar y extender hacia otras, ya que estas no podrían haber sobrevivido sin el soporte, apoyo, reconocimiento y transmisión de descubrimientos y la autoridad de otras mujeres, aclarando que esta autoridad no se refiere a una jerarquía, sino del reconocimiento de la otra mujer y entre las mujeres, apreciando que la sororidad se sostiene sobre cinco pilares o valores principales que son la igualdad, paz, libertad, solidaridad y justicia. Se define también como:

Hermandad entre mujeres que han vivido, solidaridad entre ellas bajo la lógica que han sufrido la misma clase de discriminaciones y maltrato, por lo que supone aliarse para combatir esa situación, partiendo de lo que tienen en común. Concepto de origen francés que integra el reconocimiento y aceptación del feminismo como un aspecto importante para que las mujeres vivan más libres, es la contraparte del término fraternidad, que alude a la solidaridad entre hombres (INM, 2010, p. 120).

Lagarde (2009) recapitula que la cultura de la sororidad no es un concepto religioso; al incluir el término la palabra sor o hermana implica que ninguna está jerarquizada, que todas reconocen la autoridad y lugar de cada una, ya que se basa en los principios de la equivalencia humana y el principio de la reciprocidad. La equivalencia humana se refiere a tener un igual valor entre todas las personas, porque al jerarquizar u obstaculizar a alguien todos pierden; el principio de reciprocidad por su parte alude a compartir tanto recursos como tareas, acciones y éxitos. La sororidad implica revisar la propia misoginia, conductas patriarcales de sometimiento y no de respeto, lo que permite descubrir cómo se nos legitima para dañar a las otras.

La promoción de la sororidad también evita la socialización de prácticas de discriminación, agresión de una mujer hacia otra, sobre todo de tipo verbal, mediante conductas de invisibilización o tendientes a ignorar y con ello anular la existencia, incluso se aprecia que en las mujeres se inhiben socialmente todos los tipos de agresión, excepto la indirecta, por lo que la más frecuentemente utilizada es la agresión verbal; es decir, tenderá a una planeación de la agresión y con ello de la violencia a través de agresiones

indirectas más que de las directas, las cuales permiten a quien las realiza mantenerse anónima (Sánchez *et al.*, 2011).

Al respecto Mejía *et al.* (2021) identifican que las relaciones intragenéricas femeninas en ocasiones están caracterizadas por dos polos: en un extremo la relación conflictiva o difícil, en donde resaltan aspectos de competencia, rivalidad, disputa, y en el otro, de hermandad o sororidad y lucha por el bien común, creando un espacio donde se aprende y se enseña.

Surge entonces la duda respecto a conocer de qué depende que las mujeres estén en un polo o en otro, o en un punto medio en la relación intragénero; las posibilidades pueden ser multifactoriales, pero también unicasales; es decir, puede deberse a circunstancias exógenas, entre las que se encuentran las dimensiones de poder, fomento de la competencia, elementos de la cultura donde aprendió a excluir al otro y a seguir estándares de aspecto corporal y con ello cubrir características y patrones establecidos de lo femenino, así como de la influencia del sistema patriarcal heteronormativo junto con la misoginia; y sin duda, el aprendizaje de la violencia a partir de la pedagogía de la crueldad; o también por causas endógenas, propias del carácter y del temperamento, ya sea por simple sobrevivencia, vanidad o proyección de los propios aspectos personales no deseados en uno mismo.

Respecto a la pedagogía de la crueldad, esta daña en tanto sitúa al otro como objeto instrumento y no como sujeto de derecho (Wasinger, 2018); al respecto, Segato (2018) llama pedagogías de la crueldad a todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos hacia actos de crueldad habitual, cuya repetición produce un efecto de normalización y promueve en la gente los bajos umbrales de empatía. Esta crueldad habitual es directamente proporcional a formas de gozo narcisista y consumista y al aislamiento de los ciudadanos mediante la desensibilización al sufrimiento de los otros, causando tanto habituación como disecación de lo vivo y lo vital. La pedagogía de la crueldad incluye prácticas de alteridad negativa o de exclusión, fomentando prácticas de borramiento, rechazo y no reconocimiento del otro (Álvarez, 2013); este ejercicio, finalmente, reduce al otro a una categoría similar a la de quien lo rechaza promoviendo la invisibilidad, viéndolo sin verlo, ignorándolo, borrando su presencia o negando su presencia, lo que se convierte en un ejercicio de violencia, al aprender tanto la crueldad como el sometimiento hacia el otro.

Por su parte, la misoginia del sistema heteropatriarcal es un elemento trascendental; se refiere a la aversión a las mujeres o la consideración de la

incapacidad para lograr ciertas acciones y metas; incluso algunas mujeres para lograr algún tipo de éxito terminan adaptándose al esquema masculinizante para obtener poder, despreciando a las otras mujeres que no se adaptan a este esquema heteropatriarcal normativo, o bien, como en el caso de las matriarcas, a las cuales se les reconoce poder y obediencia, mismas que logran tener un espacio y respeto en las sociedades heteropatriarcales solo por el reconocimiento del poder, economía y con la característica de ser mujeres entradas en la menopausia (Héritier-Augé, 1991).

Pérez y Fiol (2000) exponen acerca del concepto de misoginia que se presenta en un contexto de sexismo hostil y se refiere al odio, rechazo, aversión y desprecio de los hombres hacia las mujeres y hacia todo lo relacionado con lo femenino, apreciándose conductas negativas hacia ellas con el fin de perpetuar el poder dentro del sistema familiar. Pero también es necesario revisar la posición de las mujeres sobre su propia misoginia, ya que en el caso de la violencia contra la mujer por parte de su pareja hombre, se ha identificado que incluso la suegra, tías y hermana(s) del violentador llegan a ejercer violencia para perpetuar el orden y el sistema heteronormativo (Castellanos, 2017).

De igual forma, podría explicarse este tipo de violencia a partir de circunstancias propias de personalidad, en las cuales se utilizan funciones psíquicas reguladoras de tensión, ansiedad o temor. Al utilizar estos mecanismos se disminuye la tensión psíquica, se protege el equilibrio personal, ya que lo que siente le es molesto, desagradable o doloroso (Freud y Cárcamo, 1961). La proyección es un mecanismo de defensa mediante el cual se sacan sobre el mundo o sobre el otro emociones, vivencias, rasgos de carácter que deseamos desalojar de nosotros mismos por inaceptables (Vels, 1990).

Independientemente de los factores que expliquen la conducta violenta de una mujer sobre la otra, esta violencia, de acuerdo con Segato (2010), cumple con su función, que es la actualización del orden de subordinación; es decir, sea cual sea la motivación manifiesta, la motivación latente para violentar al otro tiene como fin la subordinación y el sometimiento. El silogismo es simple, al lograr una mujer estar sobre la otra hay por lo tanto sumisión, sometimiento y es inminente la fragmentación de la sororidad, ayudada para ello de al menos cuatro elementos identificados: la pedagogía de la crueldad, la alteridad negativa, la misoginia del sistema patriarcal heteronormativo y la proyección de las propias amenazas y carencias.

## CONSIDERACIONES FINALES

Las batallas nunca se han ganado, menos a partir de solo buenas intenciones o de estrategias dilatorias; tal vez sería importante no considerar este tipo de violencia una batalla, ya que esto nos mantendría en un laberinto sin salida, sino como un desequilibrio de polos: en uno de ellos la violencia que se da entre mujeres y en el otro la posibilidad de la sororidad, visibilizando así una línea continua que permita irse alejando de un polo para ir hacia el otro, deconstruyendo las ideologías heteronormativas donde imperan las posiciones misóginas, la alteralidad negativa, y revisando las propias proyecciones, sus prejuicios y estereotipos que la alimentan. En efecto, la pedagogía de la crueldad transmitió con éxito sus enseñanzas, pero esto da la posibilidad de aprender también sobre los pilares de la sororidad, que son igualdad, paz, libertad, solidaridad, justicia y valores que son el fundamento de la cultura de paz y buen trato y en sí del movimiento de humanización. Al respecto, Téllez (2015) expone el pensamiento de Freire, que básicamente busca el tránsito entre las viejas sociedades hacia las nuevas sociedades, el cual requiere la eliminación de las relaciones de opresión, una praxis biófila y de la libertad, que incluye la alteridad positiva, lo que implica reconocerse unos a otros como seres humanos.

Resulta primordial desfragmentar esta sororidad; para ello se sugiere replantear el empoderamiento de cada mujer, reconociendo cada quien sus fortalezas y oportunidades, decrementando la animadversión de emociones, sentimientos y pensamientos de ira, temor o rechazo, evitando así que se geste el punto extremo que ya tiene un nombre: *wollying* o acoso u hostigamiento entre mujeres; es decir, la deconstrucción de esta conducta o el antídoto pudiera ser el reconocimiento del valor y el respeto de sí misma y de la otra.

Las palabras de Héritier-Augé (1991) pueden de ser entendidas y dar luz a que la mujer requiere enfocarse a hacer circular su propia sangre. Esto invita a repensar que al parecer este fluido se le ha detenido bajo el poder de la relación entre los sexos, solo se le ha permitido circularlo claramente para la descendencia; sin embargo, puede hacer fluir en ella este líquido vital, energético, básico y revitalizante y como resultado lograr el empoderamiento de ella misma y de otras, lo cual restaure la sororidad fragmentada ante la presencia de la violencia entre mujeres; el pacto es claro: que circule el propio fluido, dejar fluir el de las demás y que en armonía vital todas fluyan, cada quien a su paso y ritmo.

## REFERENCIAS

- Álvarez, O. A. (2011). “Aproximaciones a una psicología de la exclusión”. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(1), 66-73.
- Castellanos, V. (2017). *Violencia contra la mujer a la luz de los derechos humanos: resignificación de la vivencia*. Tesis doctoral. UJAT. <http://ri.ujat.mx/handle/20.500.12107/3349>
- Freud, A., y Cárcamo, C. E. (1961). *El yo y los mecanismos de defensa*. Paidós.
- González, P. (2021). Wollyng, una batalla silenciosa. 8 de febrero. *Énfasis*. <https://noticiasenfasis.com.mx/columna/wollyng-una-batalla-silenciosa/>
- Héritier-Augé, F. (1991). “La sangre de los guerreros y la sangre de las mujeres”. *Alteridades*, 2, 92-102.
- Instituto Nacional de las Mujeres (2010) *Glosario de género*. (1ª ed.). Imujeres.
- Ivanega, M. M. (2020). “El principio de igualdad. Cuestiones de género”. *Derecho & Sociedad*, 1(54), 93-108. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechoysociedad/article/view/22408>
- Krug, E. G. et al., (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/725/9275315884.pdf>
- Lagarde, M. (2006). “Pacto entre mujeres. Sororidad”. *Aportes para el Debate*, 123-135.
- , (2009). “La política feminista de la sororidad”. *Mujeres en Red, el Periódico Feminista*, 11, 1-5.
- Mejía Vázquez, R., R. C. Serrano Barquín y M. J. Pastor Alfonso (2021). “Rivalidad y sororidad femenina en el sector hotelero de Toluca, México”. *Cuadernos de Turismo*, 47, 1-21.
- Muñoz, G. (2008). “Violencia escolar en México y en otros países: comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1195-1228.
- Pérez, V. A. F. y E. B. Fiol (2000). “Violencia de género y misoginia: reflexiones psicosociales sobre un posible factor explicativo”. *Papeles del Psicólogo*, 75, 13-19.
- Sánchez, A., V. Moreira y L. Mirón (2011). “Sexo, género y agresión. Análisis de la relación en una muestra de universitarios”. *Boletín de Psicología*, 101, 35-50.
- Segato, R. (2018). “Crueldad: pedagogías y contrapedagogía”. [http://morenflix.mx/wp-content/uploads/2021/03/Segato\\_Crueldad\\_-pedagogias-y-contrapedagogias.pdf](http://morenflix.mx/wp-content/uploads/2021/03/Segato_Crueldad_-pedagogias-y-contrapedagogias.pdf)
- , (2010). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo Libros.
- Téllez, A. M. B. (2015). La humanización como movimiento entre la alteridad y la otredad en el pensamiento político de Paulo Freire. *Ciencia Política*, 10(20), 177-200.



- Vels, A. (1990). “Los mecanismos de defensa bajo el punto de vista psicoanalítico”. *Agrupación de Grafoanalistas Consultivos de España*, 6, 1-11.
- Wasinger, G. P. (2018). “¿Violencia escolar o violencias? Desarmando el discurso mediático del bullying con aportes del psicoanálisis y la antropología social”. *Educación y Vínculos*. 1(2). 154-161.

# Masculinidad contrahegemónica en construcción. Una autoetnografía para futuros posibles en instituciones educativas

*Jorge Luis Cruz Hernández*

## RESUMEN

La presente investigación es una autoetnografía que narra experiencias de mi vida personal relacionadas con los planteamientos de las nuevas masculinidades. El objetivo de este escrito es describir y comprender los sentimientos individuales causados por los cánones establecidos de ser hombre, y de la misma manera, situar la experiencia a un contexto cultural y social más amplio para develar las relaciones de poder en las instituciones. El concepto de masculinidad hegemónica dio respuesta a las contradicciones de una realidad que fui construyendo a lo largo de mi vida personal, y que abrió la discusión hacia la forma de cómo se genera violencia en las instituciones educativas, pero también a cómo generar proyectos de igualdad entre los géneros. Así, el recorrido de esta investigación, enmarcada dentro de los planteamientos epistemológicos posmodernos, da cuenta de cómo las realidades individuales traen consigo la marca de una realidad mucho más amplia y compleja.

Palabras clave: autoetnografía, masculinidad hegemónica, educación, género.

## INTRODUCCIÓN

Escritura, subjetividad, experiencia, memoria y contexto sociocultural son elementos que caracterizan a la autoetnografía como parte de la investigación

narrativa posmoderna (Chase, 2015). La autoetnografía es un método de investigación que conecta la historia personal del investigador con las relaciones sociales y culturales de las cuales forma parte (Ellis, Adams y Bochner, 2019). Así, el instrumento de medida y el trabajo de campo emergen a partir de los recuerdos del sujeto como constructor de realidades (Richardson y Adams, 2019), y que personalmente selecciona para el ejercicio analítico e interpretativo. La autoetnografía se basa en “la perspectiva epistemológica que sostiene que una vida individual puede dar cuenta de los contextos en los que vive la persona en cuestión, así como de las épocas históricas que recorre a lo largo de su existencia” (Blanco, 2012, p. 170). El investigador que hace autoetnografía inscribe sus experiencias de un momento dado, universalizando sus experiencias y sus efectos singulares en una vida particular (Denzin, 2015; Bénard, 2018). No obstante, la autoetnografía cobra relevancia social y política porque “nunca una historia de una experiencia personal será un producto individual ya que ésta se deriva de un grupo cultural ideológico y de un contexto histórico” (Denzin, 2015, p. 55). Asimismo, el individuo, atravesado por la cultura, no recibe las normas de una sociedad global directamente, lo hace a través de la mediación de su contexto socio-cultural inmediato (Blanco, 2012). De esta manera, las marcas de la experiencia individual traen consigo formas socioculturales de una realidad mucho más amplia, de la cual el investigador es producto y al mismo tiempo constructor.

El método principal para la comprensión de la realidad es la escritura como generadora de nuevos conocimientos (Richardson y Adams, 2019). Existen distintas formas para expresar los hallazgos del análisis introspectivo; ya sea como ensayos, novelas, historia de vida, poesía u obras de teatro. “Las autoetnografías son altamente personalizadas, textos reveladores en los cuales los autores cuentan relatos sobre su propia experiencia vivida, relacionando lo personal con lo cultural” (Blanco, 2010, p. 29). Por ello, la presente investigación está escrita en primera persona, en donde la memoria y las marcas de la experiencia son el punto básico de la propuesta epistemológica.

Esta investigación es una descripción densa que detalla aspectos culturales y sociales de un contexto particular que ayuda a comprender cómo opera la dominación masculina en los procesos sociales y en la organización del espacio y el tiempo (Bourdieu, 2000; Cazés, 2001); pero también a generar nuevas formas de construir paz a partir de la ruptura con las normas establecidas. Las concepciones dominantes de masculinidad pueden romperse siempre y cuando los varones compartamos experiencias individuales sobre dicha

construcción social. Así, describo mi experiencia como una muestra de que es posible construir nuevas realidades a partir de la reconstrucción del pasado y de las potencialidades del presente (Denzin, 2017).

## LA EPIFANÍA

Esta investigación inicia mucho tiempo antes de que yo fuera consciente de estudiar sobre el género y la educación; es más, inicia desde el momento en que la idea de ser hombre estuvo determinada por la cultura familiar y el contexto social donde crecí, y que arrojó sentimientos contradictorios cuando me comparaba con otros hombres que yo creía *superiores*. Como cuando en casa de mis padres las labores domésticas que yo hacía como parte del ejercicio cooperativo me hacían creer en los valores de justicia social, pero que, al salir de casa, la figura de otros hombres *más fuertes* echaba abajo la idea de igualdad de género; o en casa de mis abuelos, la figura del hombre masculino dominante estaba representada por mi abuelo, un hombre que cumplía con los registros establecidos por la cultura y la sociedad dominante (Federici, 2010; Segato, 2018), siempre admirado por su *fuerte* temperamento y por ser un hombre trabajador y responsable; un sujeto al que todos obedecían sin cuestionamiento, sobre todo su esposa y sus hijas.

Por mucho tiempo creí, aunque de manera inconsciente, que no era suficientemente hombre porque ese lugar simbólico ya estaba ocupado por mi abuelo, y porque las enseñanzas de mi padre se direccionaban hacia la sensibilidad y la cooperación; el lado opuesto de la masculinidad construida socialmente. Recuerdo, alguna vez, me acerqué a mi padre para comentarle cómo un niño *afeminado* había sido objeto de burlas de chicos y grandes, y obtuve como respuesta lo siguiente: “Debes respetarlo, es un ser humano como tú” —dijo rasgando mis cabellos alborotados—. Ahora comprendo que sus palabras fueron revolucionarias, ya que hoy en día la homofobia caracteriza a la masculinidad hegemónica (Schongut, 2012). Un *verdadero hombre* no debe relacionarse con mujeres ni con homosexuales (Connell, 2006).

De esta manera, la epifanía de un recuerdo cargado de emoción me fue orillando a descubrir cómo mi vida personal podía ser comprendida a través de la mirada macrosocial y con el diálogo con otros sujetos varones. El momento de quiebre, de inestabilidad emocional surgió a partir de la voz de una mujer que yo seguía desde el otro lado de mi computadora. Alcancé a escuchar su voz mientras yo arreglaba la bastilla de mi pantalón, a un ritmo

espaciado que ayudaba a recuperar las palabras clave de la conferencia: existen diversas formas de ser hombre —dijo suavemente, y pronto sus palabras llegaron a mis recuerdos y sentimientos contradictorios de infancia—. Luego, varios recuerdos sometidos liberaron una especie de bienestar. Dejé lo que tenía en mis manos para mirar de cerca el rostro de aquella mujer que me daba una respuesta a las frustraciones que yo creía individuales y muy personales. —Las nuevas masculinidades— dije en voz baja al tiempo en que tomaba mi celular.

Desde hacía mucho tiempo me había resignado (ahora lo digo con libertad) a pensar que no cumplir con los parámetros de ser hombre se debía a una falta de autoestima o seguridad personal. Este malestar se pronunciaba cada vez que mi temperamento y valores en contradicción impedían que yo *controlara* las decisiones de mi esposa. Me preguntaba sobre el papel que cumplía como hombre/esposo de familia. En las discusiones que tenía con ella, la figura de mi abuelo se presentaba como el soporte moral de mi actitud amenazante, pero no ocurría el mismo efecto de cuando él sometía a mi abuela. Otras veces, la figura de mi padre aparecía para controlar mi furia contenida.

En otras ocasiones, cuando en el grupo de amigos hombres resurgían chistes misóginos, no hacía más que reír como una forma de aceptación. Tratar de agradar a las dos representaciones simbólicas de ser hombre *me robaba*, muchas veces, el pensamiento. Entonces, la voz de aquella mujer era una respuesta, una entrada a la resignificación del mundo. Coser mis pantalones rotos ya no significaba un acto de inferioridad, a menos que no fuera consciente de que los roles del hombre y la mujer habían sido una construcción social e histórica (Lamas, 2000; Conell, 2006), la cual yo había naturalizado. Mientras la aguja recorría la bastilla de mi pantalón, comprendí la relación entre la violencia de género que ejercía y la masculinidad hegemónica. Antes, los puntos que atravesaban la mezclilla estaban llenas de rencor, y reprochaba a mi esposa el poco afecto que tenía hacia mi ropa, hacia la figura que yo debía representar como hombre de familia; una figura que se respeta, que se le teme y que se le obedece. Pensaba en mi abuelo y en las veces que él tomaba su pantalón para remendarlo, ¡nunca!, nunca se tomó la molestia para tales actos; él tenía el mundo bajo sus pies y todos nosotros éramos sus vasallos. Ahora entiendo que existen diversas formas de ser hombre y que las frustraciones que sentimos muchos varones tienen su nombre: masculinidad hegemónica (Conell, 2006), aquella categoría que le da sentido a la violencia de género y a la autoviolencia a la que nos sometemos muchos.

En la pantalla de mi celular aparecía un sinfín de publicaciones. Había escrito en el buscador la siguiente frase: *nuevas masculinidades*, y luego apareció el concepto de hegemonía y con esta, múltiples voces que exigían ser escuchadas desde diversas formas metodológicas. La hegemonía, una categoría profundizada por Antonio Gramsci para resignificar la dominación por consentimiento social, de la cual todos contribuimos a mantener la ideología del poder dominante (Torres, 2007). De esta manera comenzó el conflicto personal que me llevó a desarrollar esta investigación. Necesitaba compartir mi experiencia como un criterio de verdad, ya que investigaciones como estas llegan a ser criticadas por su alto valor subjetivo. Cuando estas palabras conecten con otras experiencias similares, los criterios de confiabilidad y veracidad cobrarán sentido (Feliu, 2007).

Todavía con el celular en la mano, revisé algunas palabras: “hay un tipo de masculinidad que en algún momento histórico y en algunos contextos se posiciona como si fuera la buena, la que es el modelo a aspirar a reproducir” (Ramírez, 2006, p. 34). Hay un tipo de masculinidad a la que muchos deseamos llegar, aquella que establece los patrones para ser un *verdadero hombre*, pero que en el camino generamos violencia simbólica (Bourdieu, 2000) como mecanismo de control social. La escuela, por ejemplo, reproduce, sin ser completamente consciente de ello, la lógica patriarcal. El papel que desempeñan las maestras en las instituciones educativas es el mismo que ejercen en el hogar, y el rol que le corresponde al hombre sometido por la figura de poder (muchas veces hombre) es continuar con sus deseos de llegar a ocupar ese puesto.

## RECUERDOS RESIGNIFICADOS

Todos los días, mi abuelo se sentaba a la mesa a esperar que le sirvieran un plato de comida. Entonces mi abuela atizaba sus entrañas para ganarle al tiempo y poder satisfacerse como mujer de un solo hombre. Encendía la estufa, amasaba la masa con sus blancas manos y realizaba las tortillas más exquisitas que solo ella podía hacer. Le servía agua, apeaba el plato más cerca de él y el tiempo detenía su curso mientras mi abuelo se perdía entre los frijoles negros y las tortillas calientes. Mi abuela estaba trazada desde los tiempos de su hombre, el tiempo en masculino (Cazés, 2001); era la forma de cómo ella concebía su mundo y la forma de actuar en él. Ella se apuraba, limpiaba sus manos con el delantal, se iba al fregadero y regresaba al mismo lugar para

calentar el café. Después de un tiempo, mi abuelo se sentaba en el balancín que estaba en el corredor trasero de la casa para organizar sus pendientes; tomaba su sombrero a la hora indicada y agarraba camino sin hablar. La casa se armonizaba de nuevo cuando la puerta de entrada se azotaba con fuerza. Mi abuela contaba su travesía del día a día en su intento de ganarle al tiempo y de satisfacer los deseos *del señor*.

En casa de mis padres la cosa era distinta. Mi madre planeaba todas las tardes para su clase del día siguiente y mi padre descansaba en el corredor; sin embargo, los mandatos debían ser obedecidos por la autoridad de mi madre. Los pagos pendientes, la despensa y la organización de la casa, todo eso era controlado por mi madre. Mi padre, siempre paciente. Él la escuchaba, le explicaba los motivos del por qué no estaba afinado el coche o por qué la luz aún no estaba pagada. Por las tardes, mi madre se acostaba a descansar mientras mi padre le sobaba sus piernas; un acto que siempre me gustó ver. *Eso es amor* —me decía mi hermano, cada vez que platicábamos sobre ellos—. En la hora de la cena mi padre podía hacerse de comer y nos invitaba a todos los que esperábamos ese olor hipnotizante de la carne asada. Admiraba la paciencia de mi padre, su sabiduría, sus relatos y sus consejos; pero también la autoridad de mi madre, su organización financiera, sobre todo. Mis hermanos y yo teníamos designado los quehaceres de la casa. Cada semana nos correspondía realizar una actividad; entre lavar los platos y la ropa o trapear y barrer. También nos tocaba servirnos de comer y recoger lo que habíamos dejado en la mesa.

Un día noté algo distinto. Mis padres casi no se hablaban. A la hora de la comida, mientras mi abuela calentaba las tortillas, ellos solo miraban la silueta de sus platos y soltaban comentarios aislados, lejos de sus miradas. *Jorge, tu papá está enojado* —dijo mi madre una vez sentados en el corredor de su casa—. *Tu papá está enojado porque no le gusta que lo mande enfrente de otros*. Enfatizó sus palabras mientras sus ojos calificaban el impacto que tendría su mensaje a mi subjetividad. Yo reí. A partir de ese momento comencé a notar que sus disgustos eran frecuentes, y que tenían que ver con los roles asignados. Distanciarme de la dinámica familiar me ayudó a evaluar estos silencios como afectaciones que seguían latentes entre mis padres. Por un lado, la queja de mi madre porque su esposo no cumplía con el rol dominante, y por el otro, la seriedad de mi padre ante la evidencia de ser controlado por una mujer. Desde ahí comencé a notar que mi padre no era completamente consciente del rol que estaba cumpliendo como hombre. Así me sentía muchas veces cuando no cubría el papel dominante en mi propia familia y en el espacio académico donde me desenvolvía.

Escribo estas líneas como un investigador afectado por las relaciones sociales y culturales. Estas afectaciones son inseparables del rol que ejerzo como profesor/hombre en una institución de educación superior. A partir de esto, me doy cuenta de que la estructura simbólica de la institución escolar también está trazada desde la concepción masculina dominante. La idea de encajar con el patrón hegemónico a veces me ha obligado a comportarme con los criterios asignados históricamente; sobre todo cuando me relaciono con los estudiantes varones. Sin embargo, puedo descubrir que no solo yo tengo este sentimiento de inferioridad que obstaculiza el tránsito hacia otras formas de ser hombre. Con esta autoetnografía comprendo mejor que tratar de reproducir el canon establecido históricamente es contribuir a la violencia. En los espacios escolares llevamos consigo las marcas del deseo incompleto de ganar ese lugar que socialmente es ocupado por pocos hombres. Por ello, es importante que se haga consciente que la subjetividad es construida socialmente y solo la reflexividad (Guba y Lincoln, 2012) exigirá que interroguemos la forma de cómo nos relacionamos con el mundo. Esto es la puerta de entrada hacia la generación de futuros posibles respecto a la igualdad entre los géneros en las instituciones.

## REFERENCIAS

- Bénard, S. (2018). “Autoetnografía en la universidad”. *Investigación Cualitativa*, 3(1), 16-29. <https://1library.co/document/qo3w0wjq-autoetnografia-en-la-universidad-un-ejercicio-ensenanza-aprendizaje.html>
- Blanco, M. (2010). “La autoetnografía como escritura terapéutica: adiós al cigarrillo”. En C. Martínez (comp.), *Por los caminos de la investigación cualitativa. Exploraciones narrativas y reflexiones en el ámbito de la salud*. UAM. [http://proinapsa.uis.edu.co/redcups/Biblioteca/Libros/LibroPorLosCaminosPDFOct10\\_11.pdf](http://proinapsa.uis.edu.co/redcups/Biblioteca/Libros/LibroPorLosCaminosPDFOct10_11.pdf)
- , (2012). “Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos”. *Andamios*, 9(19), 49-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=628/62824428004>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Cazés, D. (2001). “El tiempo masculino”. *VII Congreso Español de Sociología*. Universidad de Salamanca.
- Chase, S. E. (2015). “Investigación narrativa”. En N. Denzin y Y. Lincoln (comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV (pp. 58-112). Gedisa.



- Conell, R. (2006). “Desarrollo, globalización y masculinidades”. En G. Careaga y S. Cruz (coords.), *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía* (pp. 185-210). UNAM.
- Denzin, N. (2015). “Haciendo autoetnografía políticamente”. *Astrolabio*, 4(41), 224-248. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/11625/12054>
- , (2017). “Autoetnografía interpretativa”. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 81-90. [file:///C:/Users/Win7/Downloads/Autoetnografia\\_Interpretativa.pdf](file:///C:/Users/Win7/Downloads/Autoetnografia_Interpretativa.pdf)
- Ellis, C., T. E. Adams y A. P. Bochner (2019). “Autoetnografía: un panorama”. En S. Bénard (comp. y trad.), *Autoetnografía una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. <https://editorial.uaa.mx/docs/autoetnografia2.pdf>
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Traficantes de Sueños.
- Feliu, J. (2007). “Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía”. *Athenea Digital*, 12, 262-271. <https://atheneadigital.net/article/view/n12-feliu/0>
- Guba, E. y Y. Lincoln (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin y Y. Lincoln (comps.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II (pp. 38-79). Gedisa.
- Lamas, M. (2000). “Diferencias de sexo, género y diferencia sexual”. *Escuela de Antropología e Historia*, 8(7). <https://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf>
- Ramírez, J. (2006). “¿Y eso de la masculinidad?: apuntes para una discusión”. En G. Careaga y S. Cruz (coords.), *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*. UNAM.
- Richardson, L. y T. Adams (2019). “La escritura. Un método de indagación”. En S. Bénard (comp. y trad.), *Autoetnografía una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. <https://editorial.uaa.mx/docs/autoetnografia2.pdf>
- Schongut, N. (2012). “La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonía y violencia”. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 2, 27-65. <https://www.redalyc.org/pdf/4758/475847408003.pdf>
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Morata.

# Afectaciones psicológicas debido a la violencia sutil de género en estudiantes de universidad

*Alba Cerino Soberanes  
Catherine Sylvie Bracqbien Noygues  
Cynthia del Carmen Gómez Gallardo  
Ana Luisa Quezadas Barahona*

## RESUMEN

**E**l objetivo del presente trabajo es identificar las afectaciones psicológicas en alumnas de licenciatura que vivieron violencia de género y su abordaje clínico desde la psicología. El estudio es de tipo cualitativo, interpretativo hermenéutico, en que se aplica la técnica de relato oral en dos participantes, previo consentimiento informado. Los resultados sugieren que las estudiantes identificaron haber vivido violencia de sutil a muy grave por parte de sus parejas. La forma de vida actual ha favorecido la generación de formas inéditas de violencia que se aprecian normalizadas; se puede hoy dañar, manipular y abusar del otro a través de medios virtuales, de maneras tan sutiles que la violencia puede pasar inadvertida.

Palabras clave: afectaciones psicológicas, violencia de género, relaciones de pareja, estudiantes universitarias.

## INTRODUCCIÓN

La violencia es uno de los problemas sociales más importantes en que los jóvenes se encuentran involucrados. Frecuentemente observan violencia en los diversos escenarios de su entorno, pero también la reciben. Se señala cada vez más como un grave problema de salud pública, que afecta al sujeto a nivel físico y mental.

La adolescencia tardía o juventud es clave para la conformación de la identidad personal y social. Hay una búsqueda muy activa de modelos de identificación alternativos para la apropiación de valores, normas y conductas, un fuerte deseo de experimentar con los roles adultos en las relaciones sociales, nuevas habilidades cognitivas que permiten cuestionamientos más críticos, etcétera. En esta etapa, ya se han introyectado en la persona creencias, valores y formas de relación, entre ellas, conductas violentas, que se manifiestan en los modos de relacionarse con la pareja y de solucionar los conflictos. Esto conlleva a un ciclo de vida y normalización de las conductas violentas de la pareja, lo que proscriben muchas veces con el romanticismo del noviazgo y les impide identificar la violencia vivida. Es necesario entender para ello qué es la violencia de género.

La Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1995, como se cita en Expósito, 2011) plantea que la violencia de género es “Todo acto de violencia sexista que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psíquico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada” (p. 20).

La violencia de género en las relaciones de pareja entre jóvenes de 18 a 22 años puede ser la puerta de entrada a la violencia familiar y ser comparable en sus efectos en la calidad de vida y la salud de los individuos que la viven. Las jóvenes que vivencian situaciones de violencia no logran identificar la violencia de género, debido a que la han interiorizado como experiencia normalizada.

La violencia en las relaciones de pareja se reconoce como un problema de salud pública, de derechos humanos, de justicia social (Inegi, 2016). Según la Encuesta Nacional sobre Dinámica de las Relaciones en los Hogares [ENDIREH (INEGI, 2016)], de las mujeres de 15 a 29 años de edad, casadas o unidas, 66.1% han sufrido al menos un incidente de violencia emocional, económica, física, sexual o discriminación a lo largo de su vida en al menos un ámbito y ejercida por cualquier agresor; 49.0% violencia emocional, 41.3% violencia sexual, 34.0% violencia física, 29.0% violencia económica o patrimonial o discriminación en el trabajo. A lo largo de su relación actual o última: 43.9%.

Las situaciones de violencia no son exclusivas de las mujeres unidas (casadas o en unión libre), si no que pueden presentarse desde el noviazgo sin que ellas lo perciban como tal.

La Encuesta de Jóvenes en México 2019 (Fundación Santa María, A. C., 2019), muestra que:

La experiencia más frecuente de maltrato físico o agresiones ocurre entre pares: con amigos, en la escuela o lugar de trabajo, en las redes sociales y en las relaciones de pareja. 4 de cada 10 jóvenes han experimentado o atestiguado situaciones de violencia entre pares: agresiones entre amigos, maltrato en la escuela o lugar de trabajo, agresiones en redes sociales o por mensajes en el teléfono celular. La violencia sexual es un grave problema. El 14% de las y los jóvenes encuestados afirma haber pasado o atestiguado prácticas sexuales sin consentimiento. Hay muy poca diferencia entre hombres y mujeres respecto a estar expuestos a la violencia sexual (p. 64).

Las afectaciones psicológicas son recurrentes en la violencia de género; tales afectaciones hacen referencia a todos los efectos que la violencia causa a la persona y se manifiestan en las emociones, el estado de ánimo y la conducta. Según Pinto (2017), el maltrato psicológico es “el que ocasiona perturbación emocional, alteración psicológica o disminución de la autoestima en el niño, niña o adolescente agredido” (p. 2).

Para Zubizarreta (2004), el maltrato psicológico: “se ejerce principalmente, a través de una manipulación emocional que se manifiesta mediante la desvalorización, la culpabilización, la intimidación y a través de la imposición de conductas restrictivas como el aislamiento y el control económico” (p. 2). Con esta explicación podemos identificar cuando a una persona se le ejerce maltrato psicológico.

Algunos de los principales factores del mantenimiento del maltrato incluyen, en primer lugar, la tolerancia a los comportamientos violentos, relacionada con historias de vida con maltrato en las mujeres; también el temor de hacer público una conducta tan degradante; en segundo lugar, existe dependencia de la mujer respecto a su pareja, que se manifiesta a nivel afectivo y relacional; y, en tercer lugar, miedo a represalias por parte del maltratador. A menudo, es la vivencia más difícil de afrontar y superar desde el plano terapéutico (Zubizarreta, 2004).

Entre las principales afectaciones o consecuencias psicológicas se encuentran el padecimiento crónico de estrés, en que:

El maltrato doméstico es una situación estresante que provoca un impacto psicológico importante. Las alteraciones clínicas son:

- Ansiedad: Percepción de amenaza incontrolable, sensación de temor continua, dificultad de concentración, irritabilidad y estado de hipervigilancia.
- Depresión: Sentimientos de culpabilidad y de fracaso. No se siente capaz de romper con la relación, siente culpa por mentir, encubrir al agresor, tener contactos sexuales a su pesar, etc.
- Aislamiento social: Los límites que el propio maltratador establece para evitar contactos, provoca una disminución del refuerzo y de las actividades reforzantes.
- Trastornos psicósomáticos: Dolores de cabeza, caída del cabello, pérdida del apetito, insomnio (Zubizarreta, 2004, pp. 8-9).

En este sentido, el objetivo del presente trabajo es identificar las afectaciones psicológicas en alumnas de licenciatura que vivieron violencia de género y proporcionar el abordaje clínico desde la psicología.

## MÉTODO

El método que se aplica es el cualitativo, en que la acción indagatoria se mueve de manera dinámica entre los hechos y su interpretación: “La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández *et al.*, 2014, p. 358).

Para trabajar casos de jóvenes que han sido vulneradas o violentadas es conveniente el abordaje clínico psicoterapéutico: “Este proceso psicoterapéutico constituye nuevas interpretaciones de la experiencia; experiencia que en el sujeto está estructurada en términos de una narrativa, una historia que el paciente de forma consciente relata en las sesiones terapéuticas” (Guidano, 1991, como se cita en León y Tamayo, 2011, p. 53).

Para la interpretación de la información se utilizó la hermenéutica: “Dilthey llama hermenéutica a la interpretación general de las manifestaciones del espíritu expresadas en signos y alusivas a las vivencias (Dilthey, 1951, como se cita en Da Trinidad y López, 2015, p. 328).

Técnica:

Para la recolección de la información se empleó el relato oral, técnica que permite abordar de manera esencial la relación del narrador con el evento

narrado, como testigo o como partícipe. Facilita identificar la dimensión subjetiva, intersubjetiva y sociocultural de las participantes dentro de su dinámica de pareja.

#### Participantes:

Dos estudiantes mujeres de la licenciatura en psicología de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco: Nery, de 19 años, estudiante de 4° semestre; y Lory de 21 años, estudiante de 8° semestre.

#### Procedimiento:

En febrero de 2020, una de las profesoras investigadoras dio a conocer a sus alumnos que trabaja un proyecto de investigación sobre la determinación de necesidades psicopedagógicas en estudiantes. Dos de ellas se acercaron a debido a que se identifican con las afectaciones psicológicas presentadas.

La investigadora recabó los datos generales de las estudiantes para determinar si eran candidatas para el estudio y el tipo de abordaje que recibirían. Después de analizar los datos se consideró que cubrían los criterios de inclusión del estudio, siendo estos el que son estudiantes de licenciatura, presentan afectaciones psicológicas y tienen disponibilidad de asistir en un proceso de sesiones periódicas.

Así, se procedió a realizar un abordaje de tipo clínico con técnicas de relato oral. Se llevaron a cabo ocho sesiones presenciales de una hora con cada una de ellas durante los meses de agosto de 2020 a marzo de 2021, con los debidos protocolos sanitarios por la pandemia de Covid-19.

## RESULTADOS

### Caso 1. Nery

Mujer joven, de 19 años, aparenta la edad que tiene, residente de la zona urbana de la capital en Tabasco. Su situación socioeconómica es estable, vive con sus padres y es hija única. Durante una de las sesiones expresó lo siguiente:

Tengo problemas de ansiedad, me cuesta dormir, siento tristeza y lloro, esto se agudizó ahora durante la pandemia por el confinamiento, ¡me siento sola!, en mi casa está mi mamá, pero cada quien en lo suyo, con mi mamá no me he llevado bien, discutimos y peleamos.

En su adolescencia presentó bulimia, su complexión física era robusta y sufrió de *bullying* tanto en primaria como en secundaria. Refiere que lo que más le dolía eran las críticas de su mamá, quien le decía: “A ti esa ropa no te queda, eso le queda a la gente delgada”. Esto generó desconfianza y distanciamiento hacia ella.

En la universidad, estableció una relación de pareja con un estudiante de su mismo grupo.

Cuando iniciamos la relación, él era cariñoso y se mostraba celoso, si en ocasiones mi teléfono no tenía carga y yo tardaba en contestar, pasó de ser escenas de celos a empujones, insultos y forcejeos, en la escuela y fuera de la escuela, también se molestaba si en *facebook* muchachos varones me daban *like* a las publicaciones que yo hacía.

Al pasar el tiempo la presión se hizo mayor: “Él abusaba sexualmente de mí, me obligaba a tener relaciones sexuales”.

La ruptura de la relación se presentó cuando sus amigas observaron que era objeto de violencia y enviaron mensajes a su mamá. La madre intervino pidiendo ayuda a la coordinadora de la licenciatura. Nery expresa que se da cuenta que estuvo sometida en una relación violenta y le ha afectado.

Me siento insegura, en las clases en línea, no prendo mi cámara, no quiero que me vean y no participo. En estas últimas semanas estoy tratando de participar y me da miedo que la ansiedad pueda conmigo, Me cuesta respirar y me pongo ansiosa y agitada.

Los datos reflejan afectaciones psicológicas como ansiedad, ya que le cuesta respirar y se siente agitada, percepción de amenaza incontrolable, sensación de temor continuo e irritabilidad, lo que se aprecia en las constantes discusiones con su madre e hipervigilancia que se manifiesta al no dormir y sentirse insegura.

## Caso 2. Lory

Mujer joven de 21 años, aparenta menor edad de la que tiene, es residente de la zona urbana de la capital de Tabasco. Su situación socioeconómica es media baja. Vive con su madre y hermana menor.

Ella refiere tensión, estrés e irritabilidad, le cuesta conciliar el sueño y se le cae su cabello. Se enoja fuertemente con su familia y cuando algo le sale mal,

presenta crisis de llanto intenso, sobre todo en el ámbito escolar si le va mal en alguna materia.

En su adolescencia tuvo problemas de anorexia y se excedía en el ejercicio físico, su complexión física era robusta, en la escuela sufrió de *bullying* y rechazo social. Manifiesta ser una joven dedicada de sus estudios, se define como una persona tranquila, pero con episodios de enojo y frustración que a veces es incontrolable.

En la relación con su pareja, presenta frecuentes celos y discusiones de parte del novio, con quien ha terminado su relación de cuatro años. Ello ocurrió cuando Lory se encontraba en casa de una amiga realizando tareas escolares, comenzó a recibir mensajes con contenido violento y llamadas del novio, quien le pedía marcharse de la casa de su amiga. Lory estaba atemorizada y trataba de convencerlo. El novio le pidió terminar con la visita o él terminaría la relación de pareja. Lory tuvo crisis de llanto, su amiga la encontró y le explicó que nunca se veía bien, que tal vez ella mantenía una relación de violencia. Lory decidió así aceptar terminar dicha relación.

Menciona que ella consideraba normal de parte de su novio los celos, el control del tiempo y vigilancia de su conexión a internet en el celular o el tenerla limitada de tener amistades. Lamenta que en los cuatro años en la universidad no pudo convivir con sus amigos y nunca fue a una fiesta.

Los datos reflejan afectaciones psicológicas; el sometimiento y control generó estrés crónico, ansiedad e irritabilidad, manifestado con enojo hacia los miembros de su familia. Se percibe tristeza y aislamiento, presenta frustración con crisis de ira y llanto, estado de hipervigilancia y dificultades para conciliar el sueño.

## DISCUSIÓN

Las participantes de este estudio son una muestra de la realidad que se presenta hoy en día en las escuelas, víctimas de manifestaciones de violencia de género que experimentaron como muchas otras jóvenes, que la viven y normalizan mientras realizan estudios universitarios. Dicha violencia al principio es sutil e inadvertida y poco a poco es más expresada de forma física, digital y psicológica a través del sometimiento. Las estudiantes no pueden darse cuenta que están en una relación violenta, hasta que sus propias compañeras de clase les expresan que aprecian en ellas efectos psicológicos y conductuales a partir de dicha relación.



De acuerdo con lo expuesto por Zubizarreta (2004), se aprecian las manifestaciones de violencia en ambas estudiantes. En el caso de Nery observamos una relación violenta, cuyo efecto abarca otros ámbitos de su vida; ansiedad, percepción de amenaza incontrolable, sensación de temor continua, inseguridad y estado de hipervigilancia, lo que afecta su estabilidad física, social y emocional. En el caso de Lory se observa estrés crónico, ansiedad, irritabilidad, insomnio, aislamiento y tristeza. Se puede considerar que afecta todos los ámbitos de su vida, su condición física y salud, sus relaciones sociales y el estado de ánimo.

El estrés crónico aqueja la percepción de la realidad en la mujer, para quien estar bien es estar a la altura de las expectativas de la pareja. No existe un límite, ya que los agresores intentan controlar las diferentes áreas de vida de estas y encuentran los medios para ello. Lory y Nery no podían disponer de su tiempo ni de sus espacios, podían estar en la escuela, en casa y seguían siendo vigiladas por su pareja. Los medios tecnológicos coadyuvaban a mantener un control aún más rígido, al vigilar incluso a través de la conexión de Internet.

Se observaron también los factores del mantenimiento del maltrato, como la tolerancia de los comportamientos violentos, ya que las estudiantes continuaron manteniendo la relación, aún con dichas conductas. La dependencia fue observada, en especial la dependencia afectiva. El miedo a las represalias también se observó en los dos casos, ya que las estudiantes no dieron a conocer las condiciones de maltrato vivido, hasta que terminaron la relación.

## CONCLUSIONES

Las estudiantes identificaron haber vivido violencia de sutil a muy grave por parte de sus parejas. La forma de vida actual ha favorecido la generación de formas inéditas de violencia, mismas que se aprecian normalizadas; se puede hoy dañar, manipular y abusar del otro a través de medios virtuales, de maneras tan sutiles que la violencia misma puede pasar inadvertida.

La técnica de relato permite explorar la percepción de dos jóvenes estudiantes en relación con la violencia; sin embargo, se requiere de técnicas y estrategias que profundicen y aporten información más detallada de la génesis de las percepciones construidas.

Se aprecia la sensibilidad de ambas estudiantes a normalizar la violencia de género, a permitir y estar expuestas por ser mujeres a una amplia gama de actos violentos, algunos de estos, comunes en las relaciones entre los jóvenes, como el control, jaquear cuentas, etcétera.

Es urgente que las instituciones de educación superior lleven a cabo acciones a partir de experiencias como las compartidas, que se implementen estrategias a través de las cuales el estudiante reconozca todas las formas de violencia, incluyendo aquellas que son sutiles en su manifestación. En todo caso, es necesario diseñar intervenciones que permitan un autorreconocimiento de la violencia, así como el desarrollo de la empatía para entender lo que es vivenciado como violencia por parte de la pareja.

## REFERENCIAS

- Da Trinidad Hidalgo, Y. y Y. López Cruz (2015). “La hermenéutica en el pensamiento de Wilhelm Dilthey”. *Griot: Revista de Filosofía*, 11(1), 326-341. <https://doi.org/10.31977/grifi.v11i1.625>
- Expósito, F. (2011). “Violencia de género”. *Revista Mente y Cerebro*, 48. 20-25. <https://www.uv.mx/cendhiu/files/2013/08/Articulo-Violencia-de-genero.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., C Fernández Collado y P. Baptista Lucio (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [Inegi (2016)]. Resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH). [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2016/doc/endireh2016\\_presentacion\\_ejecutiva.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2016/doc/endireh2016_presentacion_ejecutiva.pdf)
- León Uribe, A. y D. Tamayo Lopera (2011). “La psicoterapia cognitiva posracionalista: un modelo de intervención centrado en el proceso de construcción de la identidad”. *Katharsis*, 12, 37-58.
- México Fundación SM, A.C. (2019). Encuesta de jóvenes en México 2019 (1ª ed.). México Fundación SM, A.C./Observatorio de la Juventud en Iberoamérica [http://www.voluntarios.cij.gob.mx/src/recursos/publicaciones/Encuesta\\_de\\_j%C3%B3venes\\_en\\_M%C3%A9xico\\_2019.pdf](http://www.voluntarios.cij.gob.mx/src/recursos/publicaciones/Encuesta_de_j%C3%B3venes_en_M%C3%A9xico_2019.pdf)
- Pinto Nacato, K. C. (2017). *Estudio de la afectación cognitiva en niños y niñas maltratados física y psicológicamente*. Tesis de Psicología Infantil y Rehabilitación. Facultad de Ciencias Psicológicas, Universidad Central de Ecuador.
- Zubizarreta Anguera, I. (2004). *Programa de Asistencia Psicológica para la Violencia Familiar y Sexual. Jornada de trabajo con el profesorado de escuelas piloto del Proyecto NAHIKO*. EMAKUNDE, Instituto Vasco de la Mujer. España. [https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto\\_nahiko\\_formation/es\\_def/adjuntos/2004.03.17.irene.zubirreta.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formation/es_def/adjuntos/2004.03.17.irene.zubirreta.pdf)



# Relación entre capacidades emocionales y violencia en noviazgo de hombres y mujeres estudiantes de preparatoria

*Elizabeth Álvarez Ramírez*

*Claudia López Becerra*

## RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar la relación existente entre las competencias emocionales y los distintos tipos de violencia. Se trabajó con 208 estudiantes de nivel medio superior, donde el 56.7% eran mujeres y el resto hombres, con un rango de edad de 15 a 19 años ( $M= 16.5$  y  $D. E.= 1.97$ ), quienes se encontraban en una relación de noviazgo al momento de la recolección de datos. Se cuidaron todas las consideraciones éticas relacionadas con la confidencialidad y el anonimato de los participantes. Se aplicó la adaptación de la Escala de Desarrollo Emocional para Adultos y la Escala para Evaluar la Presencia de Violencia en el Noviazgo. Los análisis de datos mostraron relaciones significativas entre las variables, sobre todo en mujeres, lo que permite concluir sobre la importancia del desarrollo de competencias emocionales para hacer frente a una relación de noviazgo violenta.

Palabras clave: violencia, estudiantes, emociones, competencias emocionales, noviazgo.

## INTRODUCCIÓN

De acuerdo a datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS), tres de cada 10 adolescentes denuncian que sufren violencia en el noviazgo. En el caso mexicano, 76% de las adolescentes entre 15 y 17 años ha sufrido violencia

psicológica 17% sexual y 15% física [Encuesta Nacional sobre Violencia en el Noviazgo (ENVIN), 2019].

Actualmente, existe una alta prevalencia de la violencia dentro del noviazgo, sobre todo en forma bidireccional: el 96.9% de los jóvenes han cometido al menos un comportamiento violento o de maltrato en sus relaciones de pareja durante los últimos doce meses y el 93.2% refieren haber recibido comportamientos violentos por parte de sus parejas; el 94.8% expresó haber cometido violencia verbal-emocional hacia su pareja, sobre todo en mujeres; el 51.1% manifestó victimización física frente al 62.2% que expresó haberlo ejecutado (Pérez-Ruiz *et al.*, 2020). Esto es, independientemente del género, los adolescentes y jóvenes son susceptibles de recibir y al mismo tiempo ejercer violencia en su noviazgo (Pérez-Ruiz *et al.*, 2020).

Los factores de riesgo más comunes relacionados con la violencia en el noviazgo son pertenecer a familias disfuncionales, observar violencia entre los padres, aceptación de violencia en la relación de pareja, tener amigos o conocidos que han sido víctimas o victimarios de dicha violencia, los roles tradicionales de género y la experiencia de haber sido víctima de violencia por parte de la pareja o en la familia de origen (Cancino-Padilla *et al.*, 2020; Matud, 2007).

Aunque actualmente las mujeres refieren experimentar niveles más altos de violencia, algunas investigaciones refieren altos porcentajes de hombres victimizados. La diferencia en los resultados obedece a la interpretación que hacen respecto a los comportamientos violentos; esto es porque mientras que las mujeres pudieran considerarlos como un problema, los hombres pueden considerar que las conductas violentas no son molestas o bien, subestimarlas y vivirlas como parte de la relación, lo que les imposibilitará para identificar cómo escalan los episodios violentos (Ackard y Neumark-Sztainer, 2002; Ortega *et al.*, 2008; Rey-Anaconda, 2009).

Evidentemente existen diferencias al ejercer violencia: las mujeres recurren más a lo verbal, como callar al otro fuertemente, o a conductas como arañazos y bofetadas; y en el caso de los hombres, la violencia es más instrumental, quemaduras con cigarro y amenazas con arma de fuego, así como el uso de la fuerza (Olivia *et al.*, 2012).

Respecto a los tipos de violencia, diversos autores (Arias *et al.*, 2010; Carranza y Galicia, 2020; Márquez *et al.*, 2008) coinciden en que actualmente la violencia psicológica es la forma de maltrato más común, pues es sutil y más difícil de percibir o detectar. Se manifiesta a través de palabras hirientes, descalificaciones, humillaciones, gritos e insultos, desvalorizar a una persona,

ignorar o atemorizar a través de actitudes o palabras. De esta manera el agresor busca que la realidad de la víctima se distorsione, principalmente por medio del chantaje con el fin de someterla y obligarla a realizar lo que se desea (Carranza y Galicia, 2020).

Su impacto va más allá de la relación; se señala disminución de autoestima, inestabilidad emocional, algunas veces consumo de drogas y alcohol, conductas sexuales riesgosas, embarazos precoces, ideación suicida, problemas de peso, además de deserción y escaso rendimiento escolar, dificultad para relacionarse con otros, aumento de resentimiento y falta de asertividad para manejar situaciones conflictivas (González, 2005 citado en Arias, Azbell y Valencia 2010; Howard y Wang, 2003; Montero, 2012; Ramírez y Núñez, 2010; Roberts *et al.*, 2005).

Ante esto, se resalta la importancia del desarrollo de las competencias emocionales (CE), mismas que hacen referencia al conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, facilitar una mejor adaptación al contexto y favorecer un mejor afrontamiento a las circunstancias de la vida. Entre los aspectos que se ven favorecidos están los procesos de aprendizaje, relaciones interpersonales, solución de problemas, consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etcétera (Pérez-Escoda *et al.*, 2010).

Existen cinco CE básicas, 1) Conciencia emocional: capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y habilidad para captar el clima emocional. 2) Regulación emocional: manera en que utilizamos las emociones de forma adecuada, congruencia entre emoción, cognición y comportamiento. 3) Autonomía emocional: conjunto de características relacionadas con la autogestión emocional, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia personal. 4) Competencias sociales: se refieren a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. 5) Competencias para la vida y el bienestar: dan cuenta de la adopción de comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social.

La falta o deficiente desarrollo de las CE impacta en la inadecuada resolución de diferentes problemáticas que enfrentan los jóvenes, entre ellas la ideación suicida, síntomas depresivos, conductas violentas, etcétera. De acuerdo con Perlas *et al.* (2011) la sensibilización y capacitación respecto a las CE

favorecerá la interacción con otros y dotará de estrategias adecuadas para la resolución de conflictos en la pareja, lo que puede disminuir las conductas violentas en el noviazgo.

Los jóvenes con menores recursos emocionales utilizan en mayor medida la violencia psicológica, esto pone de manifiesto la falta de implicación afectiva que imposibilita la empatía, apoyo y respeto hacia la víctima; asimismo, dificulta el establecimiento de lazos comunicativos efectivos y destruye los principios de igualdad en la pareja (Blázquez-Alonso *et al.*, 2012). Ante esta problemática, este estudio busca conocer la relación entre los tipos de violencia (ejercida y recibida) y las capacidades emocionales en hombres y mujeres estudiantes de nivel medio superior.

## MÉTODO

### Tipo de estudio

Se trató de un estudio de corte cuantitativo de tipo correlacional, de dos muestras independientes.

### Muestra:

Se trabajó con 208 estudiantes de nivel medio superior con un rango de edad de 15-19 años, 118 mujeres ( $M= 17.2$  y  $D. E.= 2.4$ ) y 90 hombres, ( $M= 16.8$  y  $D. E.= 1.8$ ).

### Instrumentos:

Escala de Violencia en el Noviazgo (Viñas *et al.*, 2013), evalúa la presencia de violencia psicológica, sexual, física, económica y verbal (ejercida y recibida), con una escala de respuesta para la primera parte de seis opciones y la segunda dos opciones. En este estudio se obtuvo un  $\alpha= 0,920$ .

Instrumento de Desarrollo Emocional de Adultos (Pérez y Bisquerra, 2010), evalúa cinco dimensiones: Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Competencias sociales y Competencias para la vida y el bienestar, con seis opciones de respuesta que van de nunca a siempre. Se obtuvo un  $\alpha= 0,758$  (adaptación realizada para esta muestra).

### Procedimiento:

Los instrumentos fueron aplicados en una institución educativa de nivel medio superior, se invitó a los jóvenes a participar de manera general, se

cuidaron las consideraciones éticas, explicando que los datos serían tratados estadísticamente, garantizando la confidencialidad. Se realizó una aplicación de 485 casos; a partir de suma de puntajes en la escala de violencia se identificaron 208 participantes con una relación de noviazgo violenta, se procedió a realizar dos análisis de correlación producto momento de Pearson (mujeres y hombres) mediante el programa SPSS, v. 23.

## RESULTADOS

Como resultado del análisis de correlación en mujeres, se encontraron relaciones significativas de bajas a moderadas entre los tipos de violencia y competencias emocionales (véase tabla 1).

TABLA 1.  
CORRELACIÓN ENTRE TIPOS DE VIOLENCIA  
Y COMPETENCIAS EMOCIONALES EN MUJERES

	<i>Competencias para la vida y bienestar</i>	<i>Regulación emocional</i>	<i>Autonomía emocional</i>	<i>Competencias sociales</i>	<i>Conciencia emocional</i>
Psicológica ejercida	-.244**	.388**	.185*	.417**	.361**
Física ejercida	-.267**	.166	.246**	.129	.163
Física recibida	-.409**	.072	.245**	-.004	.131
Sexual ejercida	-.059	.135	.029	.201*	.226*
Sexual recibida	-.105	.228*	.141	.377**	.128
Económica ejercida	-.266**	.175	.187*	-.013	.133
Psicológica recibida	-.250**	.132	.043	.039	.037
Violencia verbal	-.295**	.050	.161	-.001	.192*

\*\* p<0.01, \* p<0.05

La violencia psicológica ejercida mostró relación con todas las competencias, así como puntajes más altos, sobre todo con las competencias sociales, regulación emocional y la conciencia emocional, pero negativamente con las competencias para la vida y el bienestar, que interactúa de la misma manera con todos los tipos de violencia. Esto sugiere que a mayor manipulación hacia la pareja se cuenta con mayores elementos de autonomía,



autoestima y autoconciencia, pero no necesariamente los lleva a experimentar bienestar.

La violencia física ejercida y recibida muestran una relación baja con autonomía emocional, sugiriendo la presencia de mayores recursos emocionales y autoeficacia personal; la física recibida impacta negativamente, disminuyendo las competencias para la vida y el bienestar. La sexual ejercida y recibida interactúan mínimamente con las competencias sociales, la conciencia emocional y autonomía emocional; al ser moderada con competencias sociales sugiere habilidades para empatizar y comunicarse con los otros.

TABLA 2.  
CORRELACIÓN ENTRE TIPOS DE VIOLENCIA  
Y COMPETENCIAS EMOCIONALES EN HOMBRES

	<i>Competencias para la vida y bienestar</i>	<i>Regulación emocional</i>	<i>Autonomía emocional</i>	<i>Competencias sociales</i>	<i>Conciencia emocional</i>
Psicológica ejercida	.073	.071	.054	.398**	.145
Física ejercida	.012	-.005	-.046	.258*	-.023
Física recibida	-.226*	.029	.020	-.226	.120
Sexual ejercida	.200	.033	-.056	.405**	-.014
Sexual recibida	-.028	.156	.039	.071	.268*
Económica ejercida	.202	.036	-.107	.339**	-.066
Psicológica recibida	-.090	.005	-.021	-.207	.019
Violencia verbal	-.258*	-.011	.095	-.160	.212*

\*\* p<0.01, \* p<0.05

En el caso de los hombres (tabla 2), se obtuvieron menos correlaciones, igual de bajas a moderadas; las competencias para la vida y el bienestar solo se relacionan negativamente con la violencia física recibida y la verbal, la regulación y autonomía emocional no muestran relación alguna.

En el caso de las competencias sociales, mostraron relaciones moderadas con la psicológica, física, sexual ejercida (mayor puntaje) y económica ejercida. La conciencia emocional; es decir, el tener conocimiento y sensibilidad ante las emociones del otros se relacionó de manera poco significativa con la violencia verbal y sexual recibida.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se ha escrito, la violencia tiene como finalidad ejercer poder sobre el otro. A partir de los resultados en este estudio, se infiere que en el caso de las mujeres de esta muestra tener mayor autonomía y regulación emocional facilita que ejerzan violencia en sus parejas; esto contradice lo propuesto por Perlas *et al.*, (2011), quienes enuncian que tener desarrolladas diferentes competencias emocionales favorece la resolución del conflicto y disminuye las conductas violentas. En coincidencia con estos autores, es importante la sensibilización respecto a la función de las CE para evitar un empoderamiento negativo en las jóvenes.

Existe contradicción con lo esperado en este estudio, pues Blázquez-Alonso *et al.* (2012) describen que son los individuos con menores recursos emocionales los que ejercen violencia; no obstante, en esta muestra se infiere que quienes cuentan con mayores elementos emocionales son quienes la ejercen, aunque esto no los exime de sufrirla.

Diversos autores (Arias *et al.*, 2010; Carranza y Galicia, 2020; Márquez *et al.*, 2007) mencionan que la violencia psicológica es la más común en el noviazgo; esto coincide particularmente con los puntajes de las mujeres, quienes muestran mayor relación con la regulación, autonomía, conciencia emocional y competencias sociales, pues, de acuerdo con Pérez-Escoda *et al.*, (2010), esto les provee mayores herramientas para relacionarse, entender y convencer a otros, además de tener mejores estrategias de enfrentamiento. Esto no necesariamente coloca a las mujeres en un papel negativo o de desventaja, sino que resalta la importancia de sensibilizarlas y capacitarlas para manejar adecuadamente la información sobre el empoderamiento de la mujer.

Los datos sugieren que las competencias sociales, el adecuado manejo de la comunicación e interacción con los otros, favorecen el ejercicio de la violencia sexual, dato que aparece tanto en mujeres como en hombres; no obstante, ellos puntuaron más alto en la violencia física y sexual ejercida, esto alude a que utilizan la manipulación e influencia en la pareja para inducirla. Como refieren Carranza y Galicia (2020), convencen a su pareja de que estos actos violentos son necesarios o parte de la relación; buscan transformar su realidad al grado de hacerles sentir culpables de la desagradable experiencia.

En conclusión, los hallazgos de este estudio no muestran puntajes altos que permitan asegurar o generalizar los datos a todos los jóvenes estudiantes; no obstante, permiten conocer la situación de esta muestra. Se encuentra

coincidencia con Ackard y Neumark-Sztainer (2002), Ortega *et al.*, (2008) y Rey (2009) en que hoy día no importa el género a la hora de ejercer violencia en la relación de noviazgo, y aunque las mujeres muestran mayor evidencia y denuncia de esta, en últimos estudios se han documentado estragos negativos en los hombres. No obstante, en esta muestra se observan puntajes significativos en la violencia ejercida por las mismas.

Estadísticas nacionales refieren que la prevalencia de violencia en el noviazgo es alta, y aunque teóricamente se menciona que la violencia psicológica es la más frecuente, en este caso las mujeres puntuaron en toda la tipología. Estos datos demandan la creación de programas de apoyo psicopedagógico, que ayuden a aminorar estos índices, a través de la capacitación de las competencias emocionales. Esta información puede coadyuvar en la labor de psicólogos y personal educativo para apoyar a jóvenes que experimentan violencia en su relación y que esta no afecte su desarrollo personal y académico. La diferencia en los resultados sugiere corroborar estos en un nuevo estudio; además, se sugiere que se aumente y equilibre entre ambos sexos el número de participantes, considerar otros instrumentos más sensibles y/o análisis no paramétricos.

## REFERENCIAS

- Ackard, D. M. y D. Neumark-Sztainer (2002). “Violencia en citas y violación en citas entre adolescentes: asociaciones con conductas alimentarias desordenadas y salud psicológica”. *Abuso y Negligencia Infantil*, 26(5), 455-473. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(02\)00322-8](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00322-8)
- Arias, A. K., A. E. Azbell y L.S. Valencia (2010). *Diseño y validación de instrumentos de medición. Violencia en parejas adolescentes*. Universidad del Valle de México.
- Blázquez-Alonso, M. *et al.* (2012). “La competencia emocional como recurso inhibitorio para la perpetración del maltrato psicológico en la pareja”. *Salud Mental*, 35(4), 287-296. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v35n4/v35n4a4.pdf>
- Cancino-Padilla, D., C. Romero-Méndez y J. Rojas-Solis (2020). “Exposición a la violencia, violencia filio-parental y en el noviazgo de jóvenes mexicanos”. *Interracciones*, 6(2), 1-10.
- Carranza, R. e I. Galicia (2020). “Violencia de pareja en estudiantes universitarios. Un estudio comparativo entre carreras y semestres”. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 35, 113-123.
- Howard, D. E. y M. Q. Wang (2003). “Risk profiles of adolescent girls who were victims of dating violence”. *Adolescence*, 38, 1-14.

- Matud, M. P. (2007). "Dating violence and domestic violence" [Editorial]. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 295-297.  
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.02.001>
- Montero, M. (2012). "Habilidades emocionales en estudiantes de una institución universitaria y propuesta de talleres para su desarrollo". *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Desarrollo*, 5(2), 49-58. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.5204>.
- Olivia, L. et al., (2012). "Agresión y manifestaciones violentas en el noviazgo en universitarios". *Psicología.com*, 16(1). <http://hdl.handle.net/10401/5265>
- Ortega, R., F. J. Ortega Rivera y V. Sánchez (2008). "Violencia sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes". *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 8(1), 63-72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56080106>
- Pérez-Escoda N. et al. (2010). "Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A)". *REOP*, 21(2), 367-379.
- Pérez-Ruiz, N. et al. (2020). "Violencia en el noviazgo de jóvenes colombianos: Análisis de la prevalencia según género y aportes para su intervención bidireccional". *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(4), 376-382.
- Perlas, F. et al. (2011). "Inteligencia emocional, celos, tendencia al abuso y estrategias de resolución de conflicto en la pareja". *Escritos de Psicología*, 4(1). <https://scielo.isciii.es/pdf/ep/v4n1/original5.pdf>
- Márquez C. A. et al. (2008). "Violencia física, psicológica y verbal en el noviazgo" (en línea). *Apisque.com*. <http://www.apisque.com/node/11119>.
- Ramírez, R. C. y L.D. Núñez (2010). "Violencia en la relación de noviazgo en jóvenes universitarios: un estudio exploratorio". *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(2), 273-283.
- Rey-Anacona, C. (2009). "Maltrato en el noviazgo de tipo físico, psicológico, emocional, sexual y económico: un estudio exploratorio". *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 27-36.
- Roberts, T. A., P. Auinger y J. D. Klein (2005). "Intimate partner abuse and the reproductive health of sexually active female adolescents". *Journal of Adolescent Health*, 36, 380-385.
- Rodríguez- Franco, L. et al. (2010). "Validación del Cuestionario de Violencia entre Novios (Cuvino) en jóvenes hispanohablantes: Análisis de resultados en España, México y Argentina". *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 6, 45- 52.
- Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (2019). *Violencia en el noviazgo: no es amor, no es amistad*. Encuesta Nacional sobre Violencia en el Noviazgo [ENVIN (2019)]. <https://www.gob.mx/sipinna/es/articulos/violencia-en-el-noviazgo-no-es-amor-no-es-amistad?idiom=es>
- Viña Velázquez, B. M., L. A. Aguilar Aguilar y M. A. Preciado Hernández (2013). "Violencia en las relaciones de noviazgo: Validación de un instrumento para su medición". *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento*, 4(1), 7-26.



# Violencia en el noviazgo: Los estilos de enfrentamiento en hombres y mujeres de educación medio superior

*Claudia López Becerra  
Elizabeth Álvarez Ramírez*

## RESUMEN

**E**l objetivo del estudio fue analizar la relación entre los tipos de violencia y los estilos de enfrentamiento en hombres y mujeres. Participaron 208 estudiantes de bachillerato, el 56.7% eran mujeres y el resto hombres, cuyo rango de edad fue 15 a 19 años ( $M= 16,5$  y  $D. E.=1,97$ ), quienes mantenían una relación de noviazgo al momento del estudio. Se cuidaron todas las consideraciones éticas relacionadas con la confidencialidad y anonimato de los participantes. Se aplicó la Escala para Evaluar la Presencia de Violencia en el Noviazgo y el Inventario de Enfrentamiento Rasgo. Los datos mostraron correlaciones significativas particularmente en mujeres, que fueron positivas y en el caso de los hombres negativas; es decir, que ellas utilizan más un enfrentamiento situado en los esfuerzos para resolver los problemas, mientras ellos mostraron una disminución en el uso del enfrentamiento ante la experiencia de violencia.

Palabras clave: violencia, noviazgo, enfrentamiento, estudiantes.

## INTRODUCCIÓN

La violencia en la relación de pareja refiere un problema social debido al impacto que genera y las consecuencias que trae consigo (Póo y Vizcarra, 2008); comúnmente inicia en la etapa del noviazgo de jóvenes que no cohabitan o están casados, llamada comúnmente en inglés *dating violence*; según Chung (2005),

ha sido definida como aquella en donde ocurren actos que lastiman a la otra persona, en el contexto de una relación en la que existe atracción y en la que los dos miembros de la pareja se citan para salir juntos (Close, 2005).

Muchos jóvenes se involucran en sus primeras relaciones amorosas en la escuela secundaria, y sin experiencia previa en los años posteriores, tienen conocimiento derivado de las representaciones de los medios y de lo que observan en sus familias o entre amigos (Pérez *et al.*, 2018); de aquí las creencias de que el noviazgo es la época *ideal* de una pareja, pero la realidad se muestra distinta, pues pueden vivir situaciones violentas (Alegría y Rodríguez, 2015).

Se considera que la violencia incluye actos de agresión física como cachetadas, puños, patadas, empujones, sofocaciones, ataques con un arma, etcétera, así como agresiones verbales y emocionales, como intimidaciones, denigraciones, humillaciones, amenazas, ignorar al otro/a, minimizarlo/a o ridiculizar sus necesidades, actos que atentan contra sus derechos sexuales, reproductivos, relaciones sexuales forzadas o indeseadas, como forma de presión y manipulación, críticas por el desempeño o la apariencia sexual; también dominando a la persona, aislándola, vigilando sus movimientos o restringiendo su acceso a información (Krug *et al.*, 2003).

Horner (2002) resalta que la violencia en el contexto de las relaciones íntimas no es exclusiva del varón. Algunos autores (Krug *et al.*, 2003) señalan que en el noviazgo las diferencias por género no son tan visibles como en las parejas casadas o en convivencia; los adolescentes y jóvenes son susceptibles de recibir y ejercer violencia (Pérez-Ruiz *et al.*, 2020).

Algunos autores (Escoto *et al.*, 2007; Ramírez y Núñez, 2010) describen que la historia personal del varón y la mujer influyen en el proceso de elegir y establecer la dinámica de pareja, que incluso es donde podría ubicarse la raíz de la violencia. Esto da pie a la normalización y justificación de los episodios violentos, lo que imposibilita reconocer una relación violenta.

En México, el 88% de mujeres violentadas físicamente dentro de una relación de noviazgo reconoce que el maltrato va de grave a lo muy grave; sin embargo, el 12% aún lo minimiza considerándolo como irrelevante o sin importancia (Garduño *et al.*, 2017). Ante esta panorámica, resulta de suma importancia profundizar en el estudio de la violencia en los jóvenes, considerando su carácter bidireccional, tal como plantea Rojas-Solís (2011), utilizando instrumentos metodológicos sin distinguir el sexo.

Se ha buscado comprender la dinámica del ser humano cuando se encuentra frente a situaciones que generan estrés o malestar, como una situación de violencia (Macías *et al.*, 2013). Generalmente quienes la sufren adoptan estrategias de enfrentamiento para hacerle frente (Vázquez *et al.*, 2000).

El estudio del enfrentamiento como rasgo de personalidad (López, 1999) y como estado (Góngora y Reyes, 1998) parte de diversos puntos de vista y de la teoría de Lazarus y Folkman (1984, 1986, 1988, 1991) y Lazarus y Lazarus (2000), que resalta la importancia de la evaluación cognoscitiva en el proceso de la toma de decisiones para evaluar daños y beneficios presentes en las interacciones del individuo con su ambiente y situaciones estresantes. Ante ello, emite conductas de acercamiento-evitación, procesos defensivos ante demandas complejas y estrategias cognitivo-conductuales que favorecen la solución de problemas y regulación emocional (Felton *et al.*, 1984).

Por su parte, Pedraza y Vega (2015) reportaron que el 86.7% de jóvenes han experimentado al menos una situación conflictiva en su noviazgo; utilizaban estrategias de afrontamiento como hablar con la pareja, ser prudentes, aceptar errores, negociar soluciones, y por otro lado aceptar responsabilidades, acariciar a la pareja y asumir la culpabilidad, lo que implica que algunas estrategias están dirigidas a la acción, buscando resolver el problema y las otras a regular la respuesta emocional; puntualizaron que al utilizarlas disminuye algún tipo de violencia. Pero las estrategias como aceptar que se está mal, acariciar a la pareja, aceptar que se tuvo la culpa y ser violento tienden a incrementar la violencia física.

Finalmente, las estrategias de enfrentamiento pueden suponer un facilitador en las relaciones interpersonales (Castaño y León, 2010), sobre todo en las relaciones de pareja (Adán *et al.*, 2015). A partir de lo expuesto anteriormente, el objetivo de este trabajo fue conocer la relación entre los tipos de violencia y los estilos de enfrentamiento de hombres y mujeres, estudiantes de nivel medio superior.

## MÉTODO

### Tipo y diseño de estudio:

Se trató de un estudio de corte cuantitativo con enfoque correlacional de una muestra con dos grupos independientes.



### Muestra:

Se trabajó con 208 estudiantes de nivel medio superior: 118 mujeres y 90 hombres, con un rango de edad de 15 a 19 años ( $M= 16.5$  y  $D. E.= 1.97$ ), la mayoría de segundo y cuarto semestre, donde el 80% es alumno regular y el 87% tiene promedio de medio a alto.

### Instrumentos:

Escala de Violencia en el Noviazgo (Viñas *et al.*, 2013), evalúa la violencia tanto ejercida como recibida, su tipología, violencia psicológica, sexual, física, económica y verbal, con seis opciones de respuesta en la primera parte y dos en la segunda. En este estudio se obtuvo un  $\alpha= 0.920$ .

Versión revisada del Inventario para Medir el Enfrentamiento como Rasgo, creado por López (1999, 2020), que consta de seis factores: emocional positivo, autoafirmación planeada, apoyo social, afirmativo autocontrol y evitativo, y cinco opciones de respuesta. En su versión revisada tiene  $\alpha=.827$ .

### Procedimiento:

Los instrumentos fueron aplicados en una institución educativa de nivel medio superior, ubicada al sur de la Ciudad de México; se invitó a los jóvenes a participar de manera general, se cuidaron las consideraciones éticas, explicando que el estudio tiene fines de investigación y que los datos serían tratados estadísticamente, garantizando de esta manera la confidencialidad. Se realizó una aplicación de 485 casos; a partir de suma de puntajes en la escala de violencia se identificaron 208 participantes con una relación de noviazgo violenta, se procedió a realizar dos análisis de correlación producto momento de Pearson (mujeres y hombres) mediante el programa SPSS, v. 23.

## RESULTADOS

Para dar respuesta al objetivo se realizaron dos análisis de correlación de Pearson, entre los tipos de violencia y estilos de enfrentamiento y uno para hombres (véase tabla 1) y otro para mujeres (véase tabla 2).

TABLA 1.  
CORRELACIONES ENTRE TIPOS DE VIOLENCIA Y ESTILOS  
DE ENFRENTAMIENTO EN HOMBRES

	<i>Afirmativo</i>	<i>Apoyo social</i>	<i>Autoafirmación planeada</i>	<i>Autocontrol</i>	<i>Evitativo</i>
Psicológica ejercida	-.011	-.136	-.202	-.123	-.126
Física ejercida	-.169	-.169	-.215*	-.157	-.016
Física recibida	-.132	-.072	.013	-.168	-.084
Sexual ejercida	-.142	-.182	-.216	-.170	.063
Sexual recibida	.006	-.151	.189	-.040	-.071
Económica ejercida	-.182	-.229*	-.254*	-.178	-.106
Psicológica recibida	-.270*	-.366**	-.172	-.129	-.051
Violencia verbal	.001	-.055	.155	-.093	-.208*

\*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$

En los varones se encontraron correlaciones bajas significativas negativas entre la violencia y el enfrentamiento; los datos dan la idea de que, a mayor violencia económica ejercida, se utilizará menos un estilo de enfrentamiento, basados en la búsqueda de apoyo social o la autoafirmación planeada (deslindarse del problema).

Respecto a la violencia psicológica recibida al sentirse minimizados, tendrán mayores dificultades en la expresión de sus sentimientos al resolver el problema (enfrentamiento afirmativo), tampoco buscarán apoyo en amigos o familia.

La violencia física ejercida se relaciona negativamente con la autoafirmación planeada, lo que da un indicio de que este tipo de violencia disminuye el esfuerzo por solucionar el problema de manera analítica y responsable. Finalmente, al existir violencia verbal, sugiere mayores respuestas de resignación.

Por su parte, para las mujeres (tabla 2) se muestra un mayor número de correlaciones significativas positivas; es decir que, a mayor violencia, mayor uso de los estilos de enfrentamiento. La violencia psicológica ejercida correlacionó con la mayoría de los estilos de enfrentamiento positivos.

TABLA 2.  
CORRELACIONES ENTRE TIPOS DE VIOLENCIA Y ESTILOS  
DE ENFRENTAMIENTO EN MUJERES

	<i>Afirmativo</i>	<i>Apoyo social</i>	<i>Autoafirmación planeada</i>	<i>Autocontrol</i>	<i>Evitativo</i>
Psicológica ejercida	.265**	.257**	.263**	.296**	-.103
Física ejercida	.182	.046	.279**	.061	-.131
Física recibida	.218*	.026	.216*	.092	-.082
Sexual ejercida	.142	.072	.234*	.067	.003
Sexual recibida	.094	.088	.168	.042	-.041
Económica ejercida	.182	.097	.201*	.071	-.166
Psicológica recibida	.098	-.068	-.078	-.020	-.210*
Violencia verbal	.219*	-.009	.139	-.007	-.185*

\*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$

La violencia física ejercida y recibida, así como la sexual y económica ejercidas, hacen que enfrenten la situación a través de la reflexión y la toma de conciencia, asumiendo la responsabilidad y buscando opciones de solución.

La violencia psicológica recibida relacionada con el enfrentamiento evitativo sugiere que, a mayor sensación de humillación, menosprecios y desvalorización, mayor evitación del problema. Finalmente, la violencia verbal podría aumentar el uso del enfrentamiento afirmativo, disminuyendo el evitativo.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados esperados consistían en puntajes mayores en las relaciones entre violencia y enfrentamiento; no obstante, para esta muestra fueron pocos y bajos, pero estadísticamente significativos. Esto puede coincidir con Ramírez y Núñez (2010), quienes mencionan que los jóvenes ven la violencia como algo natural o normal, por lo que no hay un reconocimiento claro de una relación violenta; como el enfrentamiento depende de la evaluación que realiza el individuo, quizá por ello existen menos recursos de este tipo al intentar responder ante la violencia en su noviazgo.

En los hombres, las relaciones fueron mínimas y negativas; solo la violencia económica ejercida y psicológica recibida mostraron dos relaciones, una, que sugiere no recurrir al apoyo emocional de otros para resolver su situación; las otras describen limitada expresión de sentimientos al intentar resolverlos y pocos esfuerzos por reconocer sus errores. Se coincide con Lazarus y Lazarus (2000) en el sentido de que el enfrentamiento que emplee cada individuo depende de la percepción del suceso, el significado que el individuo le otorga.

Desafortunadamente, el género, normas sociales y/o prejuicios sociales, etcétera, que existen respecto la violencia de la mujer hacia el hombre tienen un peso importante en el proceso de reconocimiento del problema. Aunado a que son mujeres quienes reportan más sucesos violentos, la sociedad las victimiza y valida su malestar, no así el de los hombres. Esto puede sugerir que, a mayor violencia, menor uso de enfrentamiento positivo.

Las mujeres mostraron correlaciones positivas bajas, los tipos de violencia experimentada las lleva a manejar más estilos de enfrentamiento positivos, particularmente cuando ejercen violencia psicológica sobre su pareja. Se coincide con Pedraza *et al.*, (2015), quienes refieren que ellas buscan establecer la comunicación, negociación y propuestas de resolución. La violencia psicológica se relacionó a conductas de evitación del problema, se infiere que por la necesidad de justificar y evitar el juicio social. Como mencionan Ramírez y Núñez (2010), desde los inicios se ha considerado que la relación hombre-mujer representa conflicto y violencia, por ello se asume que su interacción debe ser problemática y esto dificulta reconocer una relación violenta.

Bajo la luz de estos resultados se sugiere analizar minuciosamente el comportamiento del enfrentamiento en esta muestra, considerando el proceso de evaluación cognoscitiva de los daños y beneficios presentes en las interacciones de los jóvenes y qué motiva la toma de decisiones ante situaciones de violencia en su noviazgo. Aun cuando los estilos de enfrentamiento han mostrado su relevancia al relacionarse con la violencia en otros estudios (Castaño y León, 2010; Pedraza *et al.*, 2015), obtener puntuaciones bajas en este no significa que no exista relación entre las variables, sino que existe una relación no lineal.

Finalmente, se requiere trabajar con niños y jóvenes para el desarrollo de herramientas de enfrentamiento en el manejo o ruptura de relaciones de noviazgo violentos que afectan su desarrollo personal, social y académico. Los indicios que aportan los hallazgos brindan información para la creación de programas de apoyo que fortalezcan estas habilidades, que puedan aplicar ante otros eventos cotidianos generadores de estrés.

## REFERENCIAS

- Adán, E. *et al.* (2015). “Estrategias de afrontamiento en mujeres víctimas de violencia de género que denuncian: un estudio exploratorio”. *Revista Electrónica de Psicología Social*, 29, 1-10. doi: 10.21501/16920945.1613.
- Alegría del Ángel, M. y A. Rodríguez (2015). “Violencia en el noviazgo: perpetración, victimización y violencia mutua. Una revisión”. *Australian Journal of Forensic Sciences*, 5, 95-102. doi:10.1080/00450617309410354.
- Castaño, E. y B. León del Barco (2010). “Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal”. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(2), 245-257.
- Close, S. M. (2005). “Dating violence prevention in middle school and high school youth”. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 18(1), 2-9.
- Corral, S. (2009). “Estudio de la violencia en el noviazgo en jóvenes universitarios/as: cronicidad, severidad y mutualidad de las conductas violentas”. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 9(1), 29-48.
- Escoto, Y. *et al.* (2007). “Violencia en el noviazgo adolescente”. *Revista Internacional de Psicología*, 8(2), 1-33.
- Felton, B. J., T. A. Revenson y G. A. Hinrichsen (1984). “Stress and coping in the explanation of psychological adjustment among chronically ill adults”. *Social Science & Medicine*, 18(10), 889-898.
- Garduño, P. *et al.* (2017). “Violencia en el noviazgo”. *Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género*, 01-65.
- Góngora, C. e I. Reyes (1998). “El enfrentamiento a los problemas en jóvenes adultos yucatecos”. *La Revista de Psicología Social en México*, 7, 18-23.
- Horner, M. S. (2002). “Domestic violence. It’s not only men who commit domestic violence”. *British Medical Journal*, 325, 7354, 44
- Howard, D. E. y M. Q. Wang (2003). “Risk profiles of adolescent girls who were victims of dating violence”. *Adolescence*, 38, 1-14.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [Inegi (2007)]. Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo 2007. Inegi.
- Kanin, E. J. (1957). “Male aggression in dating-courtship relations”. *American journal of Sociology*, 63(2), 197-204.
- Krug, E. G. *et al.* (2003). “Violência juvenil”. *Relatório Mundial sobre Saúde e Violência*, 23-56.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- , y S. Folkman (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer.
- , (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- , (1988). *Manual for the Ways of Coping Questionnaire*. Consulting Psychologist Press.

- , (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. Roca.
- , (1993). “Coping theory and research: past, present and future”. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234-247.
- Lazarus, R. y B. Lazarus (2000). *Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones*. Paidós.
- López Becerra, C. (1999). *Estilos de enfrentamiento y percepción de riesgo hacia el sida en adolescentes*. Tesis de maestría no publicada. UNAM.
- Macías, M. A. *et al.* (2013). “Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico”. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 123-145.
- Makepeace, J. M. (1981). “Courtship violence among college students”. *Family Relations*, 97-102.
- Matud, M. P. (2007). “Dating violence and domestic violence” [Editorial]. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 295-297. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.02.001>
- Muñoz-Rivas, M. J. *et al.* (2010). “Violencia en el noviazgo y consumo de alcohol y drogas ilegales entre adolescentes y jóvenes españoles”. *Adicciones*, 22(2), 125-134.
- Pedraza-Banderas, G. L. y C. Z. Vega-Valero (2015). “Las estrategias de afrontamiento ante la violencia en el noviazgo”. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 1(1), 133-140.
- Pérez, N. *et al.* (2018). “Una mirada integrativa de intervención de la violencia en el noviazgo”. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 483-491.
- Pérez-Ruiz, N. *et al.* (2020). “Violencia en el noviazgo de jóvenes colombianos: Análisis de la prevalencia según género y aportes para su intervención bidireccional”. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(4), 376-382.
- Póo, A. M. y M. B. Vizcarra (2008). “Violencia de pareja en jóvenes universitarios”. *Terapia Psicológica*, 26(1), 81-88.
- Ramírez, R. C. y L. D. Núñez (2010). “Violencia en la relación de noviazgo en jóvenes universitarios: un estudio exploratorio”. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(2), 273-283.
- Rivera-Rivera, L. *et al.* (2007). “Prevalence and correlates of adolescent dating violence: Baseline study of a cohort of 7960 male and female Mexican public-school students”. *Preventive Medicine*, 44(6), 477-484.
- Rojas-Solís, J. L. (2011). “Transformaciones socioculturales y aspectos de género: algunas implicaciones para el estudio de violencia en pareja”. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 252-272.
- Vázquez, C., M. Crespo y J. Ring (2000). “Estrategias de afrontamiento”. *Medición Clínica en Psiquiatría y Psicología*, 1.
- Weisz, A. N. *et al.* (2007). “Informal helpers’ responses when adolescents tell them about dating violence or romantic relationship problems”. *Journal of Adolescence*, 30(5), 853-868.



# Homofobia: actitud de estudiantes y docentes universitarios

*Juan Oswaldo Martínez Sulvarán*

*Blanca Irene Gracia Riestra*

*Hugo Tirado Medina*

## RESUMEN

**E**l presente es un estudio con un diseño no experimental descriptivo y comparativo y tuvo como objetivo identificar la actitud homofóbica en un grupo de estudiantes y docentes universitarios. Participaron 425 estudiantes de una universidad pública y 48 docentes universitarios. El instrumento utilizado fue la Escala de Actitud Homofóbica, elaborada en 2005 por dos organizaciones no gubernamentales y el Conapred. El instrumento se aplicó en modalidad grupal a los estudiantes y de manera individual a los docentes. Los resultados obtenidos muestran diferencias significativas en la actitud homofóbica entre estudiantes y docentes.

Palabras clave: homofobia, homosexualidad, diversidad sexual.

## INTRODUCCIÓN

Al abordar el tema de la sexualidad se debe empezar por entender que integra elementos psicológicos, físicos, afectivos, anatómicos y sociales en el ser humano. La Organización Mundial de la Salud (2000) define a la sexualidad como una dimensión fundamental del hecho de ser humano, basada en el sexo, incluye el género, identidades de sexo y género, orientación sexual, erotismo, vínculo emocional, amor, y reproducción. Se experimenta o se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes,



valores, actividades, prácticas, roles y relaciones, resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. Si bien puede abarcar todos estos aspectos, no es necesario que se experimenten ni se expresen todos. En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos. A su vez, Vergara (2006) la define como una representación social compleja que se expresa de diferentes formas en comportamientos que generan expectativas, crean o prohíben acciones.

El término *homosexual* fue documentado por primera vez por el escritor austro-húngaro Karl María Kerbeny en 1868 (Féray, 1981). Por su parte Shibley y De Lamater (2006) mencionan que el concepto proviene de la raíz griega *homo*, que significa *igual*, y definen la orientación homosexual como la “atracción erótica, psicológica, emocional y social hacia personas de su propio sexo” (p. 359). Castañeda (2000) a su vez hace una diferencia entre el concepto de orientación e identidad homosexual, en que la identidad homosexual “Implica... elegir día con día un estilo de vida, implica vivir públicamente lo que antes se ocultaba, enfrentar la discriminación social y ya no padecerla socialmente” (p. 64). Añade, además, que este proceso de consolidación de la identidad homosexual es posible en países donde no existen altos niveles de homofobia. En otros lugares, los homosexuales forman patologías en lugar de identidad.

Kinsey, Pomeroy y Martin (1948) manifiestan que todos los seres humanos en determinados momentos pueden ser heterosexuales y homosexuales, porque estas no son categorías exclusivas. Implementaron una escala que parte de la puntuación 0 (exclusivamente heterosexual) a la escala 6 (exclusivamente homosexual) para mostrar que existen diferentes grados de comportamiento sexual.

La homosexualidad puede expresarse como orientación, que es la atracción emocional romántica y sexual hacia personas del mismo género, y como identidad, que implica vivir públicamente el estilo de vida homosexual y enfrentar las consecuencias de ellos. Quienes cuentan con una identidad homosexual generalmente pertenecen a comunidades que comparten esas atracciones [Asociación Americana de Psicología (APA), 2013].

Castañeda (2012) señala que, en México, la definición del concepto de homosexual es diferente a otros países, ya que la población mexicana considera homosexual únicamente a aquel que toma un rol pasivo en una relación de hombres o el rol activo en una relación de mujeres.

A pesar de los avances legales y sociales que ha conseguido el colectivo de lesbianas, *gays*, transexuales, travestis, transgénero, bisexuales e intersexuales, en el presente siglo no se han podido eliminar las actitudes sexistas y los prejuicios dirigidos a esta población (Coello *et al.*, 2013).

Las actitudes negativas y los prejuicios hacia personas homosexuales han sido acuñados en el término *homofobia*. Este concepto fue introducido por George Weinberg (1972), quien en una entrevista comentó que solo significaba una fobia, un temor morboso e irracional que provoca un comportamiento irracional de huida o el deseo de destruir el estímulo de la fobia o cualquier cosa que la recuerde.

De acuerdo con la Organización Panamericana de Salud (OPS), la palabra homofobia se utiliza para describir el fenómeno de “prejuicio, estigma o discriminación hacia las personas que mantienen relaciones sexuales con otras de su mismo sexo o que no se ajustan al modelo de pareja masculino-femenino” (OPS, citada en Salinas, 2010, p. 42).

En México, la Comisión Nacional de Prevenir la Discriminación define a la homofobia como el miedo irracional a la homosexualidad y a las personas con orientación o preferencia homosexual, o que parecen serlo, que se expresa en rechazo, discriminación, ridiculización y otras formas de violencia (Conapred, 2012)

Para Mercado (2009) existen cuatro tipos de homofobia. La primera es la homofobia personal, que resulta de la creencia de que los homosexuales merecen odio o lástima porque no pueden controlar sus deseos y que son anormales; después describe la homofobia interpersonal, que se genera cuando un prejuicio personal se muestra en conductas y actitudes discriminatorias afectando la relación de las personas; la tercera es la homofobia institucional que parte de las instituciones religiosas, educativas, empresariales y profesionales hacia personas con identidad homosexual; por último, está la homofobia cultural, que son las normas, códigos y pautas de conducta que no están expresadas en la ley pero que funcionan en la sociedad para permitir la segregación de los homosexuales.

La homofobia es un fenómeno cultural que no es universal, no toma las mismas formas ni tiene el mismo significado en todas las regiones del mundo. En algunos lugares la homofobia solo se dirige a los hombres y no a las mujeres homosexuales, o solo a la homosexualidad con inclinaciones pasivas en

las relaciones sexuales, o solo a aquellos hombres que se visten de mujer (Castañeda, 2012).

En algunas regiones de nuestro país todavía se tiene la idea de que la homosexualidad es una enfermedad que debe ser atendida y eliminada, ya que las personas que la padecen son anormales. El estado de Jalisco, por ejemplo, es considerado como la cuna de las terapias de conversión, a donde muchas personas viajan para ser tratados (Capote, 2021).

De acuerdo con la Conapred y la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, seis de cada 10 personas de la comunidad LGBTTTI (lesbianas, gays, transexuales, transgénero, travestis e intersexuales) encuestadas sufrieron discriminación durante el último año. Y más de la mitad, 53%, reporta haber sufrido expresiones de odio, agresiones y acoso. Además, el 30% sufrió tratos arbitrarios y discriminatorios por parte de la policía debido a su orientación sexual, identidad o expresión de género (Martínez, 2019).

En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo identificar la actitud homofóbica en un grupo de estudiantes y docentes universitarios.

## METODOLOGÍA

La investigación corresponde a un diseño cuantitativo no experimental de tipo transaccional comparativo. En la investigación participaron 425 estudiantes y 48 docentes de una universidad pública del noreste de México.

### Instrumento:

Se utilizó la Escala de Homofobia, que consta de diez reactivos dicotómicos, la cual fue elaborada por dos organismos no gubernamentales en 2005. La validación de la escala fue realizada por Moral y Martínez-Sulvarán en 2010. Los resultados de la validación muestran que el instrumento presenta consistencia interna de .61, la cual se consideró aceptable.

### Procedimiento:

Para la realización de la investigación se solicitó la autorización a la institución y se presentó el cuestionario en el cual se informa de la naturaleza del estudio, la confidencialidad de la información y el consentimiento informado. El instrumento fue aplicado de manera grupal a los estudiantes y de manera individual a los profesores. La calificación del cuestionario fue la asignación de un punto a cada una de las respuestas afirmativa a los ítems de las primeras

seis preguntas 1 al 6 y un punto a los ítems con respuesta negativa del 7 al 10; posteriormente, se suman los puntos acumulados. Los resultados obtenidos se evalúan de la siguiente forma: de 0 a 2 (actitud respetuosa), de 3 a 5 (actitud prejuiciosa) y de 6 a 10 (actitud homofóbica).

La información fue capturada y se realizó análisis descriptivo de los datos y la comparación de medias por medio de la prueba t de Student para muestras independientes.

## RESULTADOS

A partir de los datos obtenidos, se encontró que el 33% de los estudiantes presentaron una actitud respetuosa hacia el tema, el 51% una actitud de prejuicio y el 15% una actitud homofóbica. En el porcentaje de frecuencias de respuesta de los estudiantes prevalece una actitud de prejuicio hacia la homosexualidad. En los resultados de los docentes se encontró que el 58% de ellos presentaron una actitud respetuosa hacia el tema, el 33 % una actitud de prejuicio y el 8% una actitud homofóbica. De este modo, en el porcentaje de frecuencias de respuesta del docente prevalece una actitud de respeto hacia la homosexualidad. A continuación, se presentan los resultados de las respuestas de los estudiantes y docentes a la escala (tabla 1).

TABLA 1.  
RESULTADOS DE ACTITUDES ESTUDIANTES Y DOCENTES  
EN LA ESCALA DE HOMOFOBIA

<i>Reactivos</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Docentes</i>
La sola idea de sentirme atraído (a) físicamente por personas de mi propio sexo, me saca de onda	53%	21%
Los gays y las lesbianas no deberían de convivir con todas las personas	51%	28%
Me avergonzaría tener un hermano homosexual o hermana lesbiana	14%	5%
Respeto a los gays siempre y cuando no se exhiban	70%	45%
Una cosa es la homosexualidad, pero vestirse de mujer o cambiarse de sexo está en contra de la naturaleza	43%	21%
Agrediría físicamente a una persona del mismo sexo si intentará ligarme	21%	9%

<i>Reactivos</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Docentes</i>
Puedo reconocer que he tenido sueños o fantasías eróticas con personas del mismo sexo	71%	54%
Acepto ver a una pareja del mismo sexo besándose	27%	27%
Si un amigo o amiga me dijera que es homosexual le daría todo mi apoyo	7%	9%
Las parejas homosexuales tienen derecho a adoptar y criar hijos o hijas	45%	42%

Con los resultados obtenidos se realizó la comparación de las medias de los dos grupos de estudiantes y docentes universitarios. Para ello, se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes. A continuación, se presenta una tabla con los resultados de la comparación (tabla 2).

TABLA 2.  
COMPARACIÓN DE LA ACTITUD HOMOFÓBICA  
EN ESTUDIANTES Y DOCENTES

<i>Dimensión</i>	<i>Estudiantes</i>		<i>Docentes</i>		<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>			
Actitud homofóbica	3.58	.1.95	2.46	2.26	55.19	3.307	.002

En los resultados de la comparación de los dos grupos de estudiantes y docentes universitarios se obtuvieron valores de t de Student significativos ( $p < .05$ ) que confirman la diferencia entre los dos grupos en la actitud hacia la homofobia.

## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en el presente estudio identificaron que existen diferencias significativas en la actitud de homofobia en los estudiantes y docentes universitarios. El grupo de estudiantes universitarios obtuvo un mayor porcentaje en las respuestas de homofobia en comparación con los docentes. Los resultados coinciden con lo encontrado por Penna (2015) en el meta análisis de investigaciones que realizó sobre la homofobia en el sistema educativo y en los cuales encontró niveles de homofobia en los estudiantes, y carencias formativas relacionadas con la falta de contenidos vinculados a

la diversidad en los planes de estudio. Se recomienda que en futuras investigaciones se considere el estudio de la homofobia y su relación con otras variables tales como sexo, programa educativo, escolaridad, y se desarrollen actividades educativas para promover el respeto a la igualdad y la diversidad.

## REFERENCIAS

- Capote, S. (2021). “*Te tratan como a un criminal*”: el testimonio de un sobreviviente de terapias conversión en Jalisco, cuna de los ECOSIG. México. <https://www.infobae.com/america/mexico/2021/08/04/te-tratan-como-a-un-criminal-el-testimonio-de-un-sobreviviente-de-terapias-de-conversion-en-jalisco-cuna-de-los-ecosig/>
- Castañeda, M. (2000). *La experiencia homosexual*. Paidós.
- , (2006). *La nueva homosexualidad*. Paidós.
- Coello Pardo, A. et al. (2013). “Análisis de la homofobia en estudiantes. Enfoque de género y de la heteronormatividad”. *Actas del XI Congreso Español de Sociología*. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. 10-12 de julio de 2013. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7283276>
- Conapred (2012). *Reporte sobre la discriminación en México 2012*. [https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Reporte\\_2012\\_IntroGral.pdf](https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Reporte_2012_IntroGral.pdf)
- Kinsey, A. C., W. B. Pomeroy y C. E. Martin (1948). *Sexual behavior in the human male*. Saunders.
- Martínez, A. (2019). “From a misogynist homosexual to a feminist ‘marica’. Contributions towards a political de-identification beyond Oedipus”. *Culturales*, 7, e457
- Mercado, J. (2009). “Intolerancia a la diversidad sexual y crímenes por homofobia. Un análisis sociológico”. *Sociológica*, 24(69): 123-156.
- Moral, J. y J. Martínez-Sulvarán (2010). “Validación de una escala de homofobia creada en México”. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, 1(1), 96-108. <https://www.redalyc.org/pdf/2830/283021975011.pdf>
- Penna, M. (2015). “Homofobia en las aulas universitarias. Un metaanálisis”. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 181-202. <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/721/public/721-3928-1-PB.pdf>
- Rodríguez L. y T. Facal (2019). “Diversidad sexual: imaginarios y Actitudes en estudiantes de enseñanzas medias y superiores mexicanos”. *Revista Ciencias Sociales*, 14(1), 183-205. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/93496/1/OBETS\\_14\\_01\\_06.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/93496/1/OBETS_14_01_06.pdf)
- Salinas, H. (2010). *Políticas de disidencia sexual en América Latina: sujetos sociales, gobierno y mercado en México, Bogotá y Buenos Aires*. Sexualidad y Sociedad.

- Shibley, H. J. y J. D. DeLamater (2006). *Sexualidad humana*. (9ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Vergara, M. (2006). *Representaciones sociales en salud que orientan las experiencias de vida de algunos grupos de jóvenes de la ciudad de Manizales*. Tesis de Doctorado. Universidad de Manizales-Cinde.
- Weinberg, G. (1972). *Society and the healthy homosexual*. St. Martin's Press.

PARTE III

VIOLENCIAS EN LA ESCUELA,  
EL TRABAJO Y LAS FAMILIAS





## Escenarios imaginarios del *bullying*. Más allá de la violencia escolar

*Mario Orozco Guzmán*  
*Jeannet Quiroz Bautista*  
*Hada Soria Escalante*

### RESUMEN

**E**l texto está orientado por una lectura psicoanalítica del discurso plasmado en dibujos de niños convocados por la Comisión de Derechos Humanos para abordar la temática del *bullying*. El método de trabajo se sustenta en descifrar las propias interpretaciones infantiles de este fenómeno avizorando diversas rutas de significación. Los objetivos apuntan a esclarecer cómo este discurso en su plasticidad y expresividad desborda los límites llevando esta violencia más allá del ámbito escolar y de qué manera se radicaliza en la producción de cruentas escenas de crimen y horror. Se revela el papel de la intolerancia a las diferencias. Finalmente se procura dar cuenta del desenlace trágico de un drama melancólico que estos niños y niñas llegan a identificar y plasmar como efectos de la violencia, persistente, no atendida ni escuchada por autoridades familiares y escolares.

Palabras clave: dibujo, *bullying*, rasgos malditos, horror, imaginario.

### INTRODUCCIÓN

La pobreza, así como una creciente violencia, han sido los ejes fundamentales de las problemáticas estructurales del Estado mexicano. Datos de Coneval suscritos por Sánchez (2017) dan cuenta de las condiciones de violencia que se presentan en muchos hogares del país. Es una violencia que tiene mucho de estructural, derivada de los mecanismos del sistema establecido, del poder

de un Estado que ha depauperado a muchas comunidades y familias. Y también, una violencia que tiene mucho de cultural, en la medida que se rige por esquemas normativos, axiológicos e ideológicos, para constituir “una realidad favorable a los grupos de poder que hace que parezcan naturales o inevitables situaciones de desigualdad o explotación” (Sánchez, 2017, p. 38). Martínez (2010), expone en un artículo publicado en el periódico *El Universal* la emulación de modelos violentos por jóvenes dentro de las escuelas de Ciudad Juárez; este tipo de fenómenos muestran cómo cuando la violencia es omnipresente y un elemento central de la cultura, existe una transformación no solo de aquello que se puede entender como la personalidad, sino de la psique misma. El fenómeno de violencia escolar reconocido como *bullying* presenta estas características de desigualdad y explotación. Aunque se dé supuestamente entre iguales, en relaciones entre pares del ámbito escolar, el *bullying* configura una situación predominantemente asimétrica y de abuso de dominio y poder. Se expresa como violencia directa y franca, abierta y visible, como una escena que tiende a ser recurrente y desafiante de toda autoridad de orden institucional.

## METODOLOGÍA

En 2015, la Comisión Estatal de Derechos Humanos del Estado de Michoacán (CEDH) confió para su estudio a la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo 436 dibujos, producto de una invitación hecha a niños del estado a un concurso de dibujo con la consigna: “La prevención del *bullying*”. Dichos dibujos fueron objeto de una lectura crítica, comprensiva y analítica de sus diversidades temáticas, comprometiéndose perspectivas teóricas de distinta índole. En el presente trabajo retomamos 16 dibujos paradigmáticos, con un análisis inédito de ellos. Nos avocamos a hacer notar tres componentes de los dibujos en los que importa resaltar su condición de singularidad disruptiva, entendiendo a esta como la presencia de un elemento que rompe con esquemas que caracterizan y definen el marco general de la temática abordada. Acudimos a la revisión de estos dibujos y al análisis de ellos debido al carácter actual de los elementos allí surgidos que nos permiten vislumbrar problemáticas en nuestras infancias que construyen su subjetividad en diversos contextos de violencia, pero que al mismo tiempo permiten reflexionar sobre los elementos sociales que despliegan estas representaciones.

## RESULTADOS

Todos los dibujos plasmados por los niños que respondieron a esta invitación se acompañan de discursos lacónicos que frasean o parafrasean la misma frase que les convoca. Algunos de estos, sumamente escuetos, son solo un llamado o exhorto para detener estas situaciones de violencia caracterizadas como *bullying* (véanse figuras 1, 2, 3, 4 y 6). Encontramos, sin embargo, en los dibujos de los niños que la construcción imaginaria de aquello que se llama *bullying*, y que se encuentra enmarcada en el ámbito institucional, es una frase que a los niños les permite construir una especie de entendimiento respecto a la violencia que viven en otros espacios. Es decir, se sale de su marco restrictivo y definitorio, y se presenta en la familia, en la calle, en la actividad deportiva (figura 5, 11 y 14). Lo que podemos suponer es que el *bullying*, como término para aludir a acciones de violencia que se presentan entre miembros de una escuela que someten a otros de modo asiduo y abusivo, ha terminado por sustituir en el discurso colectivo quizás a la violencia misma. Al hacerse parte de un discurso colectivo la palabra *bullying* ha hecho que muchas personas doten de cierto sentido situaciones de violencia vividas en su infancia.

Uno de los dibujos lleva un componente que se observa a menudo en las situaciones de *bullying*: la indiferencia, evidenciada en la expresión *me vale*, ante el exhorto de un tercero de abandonar el ejercicio de la violencia contra un compañero (véase figura 7). No le importa al agresor ese exhorto a detenerse. No le importa el otro para violentarlo, ni lo que el tercero le diga para inhibirlo. Esta escena del dibujo conduce de nueva cuenta al orden triádico del *bullying*: el agresor, la víctima y los espectadores. Estos últimos siempre cuentan, ya que ellos, los espectadores, participan del acto con su mirada cómplice y/o complaciente.

Otro de los dibujos muestra los efectos de la intolerancia al otro, en cómo los efectos de sus palabras surgen como ecos que llevan a cuestionar la propia existencia de jóvenes que aún no tiene la posibilidad de darse una respuesta al ataque del otro. En la figura 8 una chica dirige a sí misma una serie de injurias, como Freud (2003) plantea respecto a las vejaciones que se aplica el melancólico a sí mismo mediante los juicios condenatorios de una severísima conciencia moral. Se observa en esta escena dibujada la presencia de un personaje al borde de una taza del baño. La crítica a sí misma se ejerce de manera sumamente demoledora e implacable. La violencia radica en la manera de juzgarse, tratarse y cuestionarse a sí misma. Lo cual supone un cuestionamiento silenciado al otro: —*soy un estorbo*—, —*desearía no haber nacido*—.

Sin embargo, se pregunta por los motivos para no ser querida por nadie. Cuestiona el trato que se le concede: —*Que hice mal ¿?*—, —*Que tengo de malo*—. —*No aguanto más*— [sic.]. Es decir, al tiempo que se interroga por aquello que tendría de malo hasta lo insoportable se sabe y maltrata concibiéndose como un estorbo.

Gérez-Ambertin (1993) habla de esta instancia crítica que Freud revela en la función del juicio hostil volcado de modo persecutorio contra el yo; la imagen de la chica se encuentra enmarcada o glosada por las voces que expresan una cruenta desolación. Otro dibujo que se puede vincular a esta misma representación describe todo un proceso de fallo o fracaso de la demanda y la denuncia de un acto de *bullying* que desemboca en un evento suicida (véase figura 9). En esta historia la víctima acude a las instancias de autoridad institucional, comenzando por los padres, que debiendo tomar las medidas indispensables, no escuchan a la víctima, la cual, como en el caso anterior, parece ser empujada a una condición de terrible soledad y desvalimiento: “el *bullying* es la emergencia de profundos miedos provocados por múltiples represiones o por la autoridad que no tiene registro en el sujeto, es decir la falta de autoridad que nos regule en los impulsos” (Pineda, 2017, p. 84). Podríamos acomodar un poco esta afirmación advirtiendo que para el “buleador” parece en ese momento no disponerse del registro simbólico de la autoridad. No hay autoridad que valga, no hay autoridad validada a nivel institucional que inhiba este tipo de actos, pero tampoco hay autoridad internalizada que reprima e impida la comisión de estas agresiones. El “buleador”, más bien, se erige como autoridad sobre su víctima, el cual de modo sarcástico termina amenazando a su víctima señalando que le irá peor si dice algo. Wieviorka (2005) señala el papel que cumple la declinación del orden institucional en el fenómeno de la violencia, su impacto en el desmoronamiento del lazo social. Considera también que va de la mano con la crisis de la autoridad. Esta secuencia dramática plasmada en el dibujo muestra el paulatino desmoronamiento del sujeto, su avasalladora sensación de impotencia y aislamiento, al no encontrar en las autoridades un lazo confiable para que la denuncia de la violencia sea motivo de aplicación de la norma institucional. Su acto suicida se constituye también como fatídica acta de denuncia.

García (2017) señala que, aunque es sumamente difícil documentar suicidios a causa de situaciones de *bullying*, se han llegado a difundir a través de distintos medios esta relación supuestamente causal. Es más evidente el caso de muertes de menores producidas por agresiones grupales en instituciones educativas. La misma García (2017) señala dos casos donde la víctima de

esta modalidad de agresión grupal denominada *bolita* termina muriendo por asfixia en un caso y por insuficiencia respiratoria en el otro. Es tal la virulencia de las acciones, que en otros casos nos encontramos con noticias de menores golpeados, azotados, arrastrados en el salón de clases. La violencia escolar pone en juego vida y muerte para los participantes de esta condición de ejercicio cruento de poder. Pone en juego los límites de la tolerancia y el respeto al otro y a sí mismo. Por eso vemos ese cuadro dibujado donde la víctima aparece siendo sacrificado, crucificado, como Jesús (véase figura 10). Caso en el cual diríamos que la propia víctima logra idealizarse al identificarse con esta figura beatífica de Jesucristo. En lugar del sagrado INRI, que se inscribe en la cruz del salvador, encontramos en el dibujo el mensaje *Stop bullying*. Como si solo este tipo de sacrificios pudieran parar la escalada de horror del *bullying*.

Otra serie de dibujos (véanse figuras 11, 12 y 13) nos acercan a otro enfoque propio de este estudio. Por ejemplo, en la figura 11 la agresora agrede a la otra no solo de manera física, golpeándole en el rostro con un objeto que parece un palo, sino también de manera verbal. Se refieren de modo sumamente ofensivo también al rostro y características corporales de su alter. La fealdad se hace enlazar a la gordura y a este rostro con granos. Freud (2004) se refería a ciertas particularidades de diferenciación que conducían a posiciones intolerantes en relación con ese otro que las poseía. Establece la conceptualización de un narcisismo henchido de agresividad pues el otro con sus diferencias particulares comprometía el “amor de sí” (p. 97) de cada sujeto. Advertía que el sujeto podría responder con violencia, con “predisposición al odio” (p. 97), en tanto esas diferencias particulares implicaban no solo un cuestionamiento a las configuraciones del amor de sí, sino también un llamado a reinstaurarlas. Odio y agresividad se entretajan con adjetivos adosados al otro plasmado en personaje en un escenario de su alteridad: ser gordo, traer lentes. Alteridad y extrañeza participan de esta experiencia donde la violencia atraviesa una situación de enlace problemático. Encontramos nuestros problemas desterrados de nuestro ser, pero encarnados en el otro (Sibony, 1998). Nos topamos con la intolerancia al defecto, a ciertos supuestos defectos del otro. El otro nos acerca a problemas de los cuales no queremos saber nada. Nos entrega con su cercanía problemas que más que enriquecernos nos hace sentirnos empobrecidos.

Los escenarios trazados por estos niños no solo sacan al *bullying* de la escuela; es decir, de su ámbito de nacimiento o emergencia institucional, llevándolo a la casa y a la calle, también lo representan como actos sumamente

cruentos. En la figura 10, donde se pone en paralelo al *bullying* con el acto de sacrificio y suplicio de Jesucristo, se muestra una decapitación que deja un terrible charco de sangre en los pies de la víctima. El verdugo sanguinario nos mira exclamando *Die bitch*, muere perra, mientras la cabeza decapitada nos lanza el mensaje de *No al bullying*. El acto asesino responde a una especie de imperativo donde el otro es degradado a condición animal. Correspondiendo a esa modalidad de violencia denominada por Wieviorka (2005) de antisujeto, en la medida en que “aporta goce a su protagonista, tratar a su (s) víctima (s) de entrada, como seres deshumanizados” (p. 297). El término de horrorismo (Cavarero, 2009) permite dar cuenta de estas condiciones extremas de exhibición de la violencia en lo real. Sobre todo, con la manera en que se ejerce la violencia entre los grupos del crimen organizado. Al dibujar esta forma radical de violencia estos niños nos hablan de en qué medida también el *bullying* es la violencia por la violencia, la violencia por el disfrute sádico de quitarle la condición humana a un compañero o compañera de escuela.

Otro dibujo (véase figura 14) expone una situación donde el llamado a poner un alto al *bullying* igualmente se contradice con una escena de enfrentamiento entre dos personajes, poseedores de una apariencia nada infantil, que se apuntan sus respectivas pistolas. El *bullying* parece salirse de los marcos que lo contienen, pues aquí no se trata de la relación entre agresor y agredido, parece tratarse de una escena de duelo que tiene por testigos a tres personajes que no hacen nada para impedirlo. No hacer nada para impedir este acto de confrontación puede indicar un miedo que paraliza o bien un goce *voyeur* que extasía.

Los dibujos nos muestran el deleite sádico en el *bullying*. Se trata, en el caso específico del dibujo, de un asesinato brutal que hace reír tanto a su autor como a su espectador (véanse figuras 15 y 16). Para que quede bien claro lo criminal del acto, quien dibuja esta escena pone la palabra *pistola* a través del objeto que porta el agresor en su mano. Tenemos el ensamble mano-pistola en un ejercicio cruento de crimen. Conduce al planteamiento de Sofsky (2006) acerca de la significación cultural del arma: “Es a la vez completamente violencia materializada y violencia simbólica. Es demostración de potencia y fuerza. Alienta a su poseedor e intimida al adversario” (p. 29). Estas risas, carcajadas, del asesino y su cómplice espectador calcan y reflejan la satisfacción del odio. En el caso de ambos dibujos se percibe la saña con que se puede emprender este tipo de violencia. La víctima, terriblemente indefensa, se encuentra sangrando, sometida cruentamente en el piso, ante dos agresores que parecen dispuestos a seguirla masacrando.

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Lacan (2009) enuncia, “¿No sabemos acaso que en los confines donde la palabra dimite empieza el dominio de la violencia, y que reina ya allí, incluso sin que se la provoque?” (p. 60). Así, en los espacios en los cuales la palabra deja de ser mediación y entendimiento emerge, en su reemplazo, la violencia. Los niños que se preguntan ¿por qué los violentan? buscan sentido en ese sinsentido que sustenta el acto violento. Parece inverosímil que la violencia advenga en lugar de la palabra; sin embargo, la propia configuración imaginaria de la tensión y confrontación agresiva anuncia un posible desenlace destructivo de sí y/o del otro. Lacan (2009) menciona, por el contrario, que “la agresividad se manifiesta en una experiencia que es subjetiva por su constitución misma” (p. 59); esto es, que debe entenderse como fundadora de la individualidad, de la diferenciación, pero también de la semejanza con los otros. La agresividad es ante todo imaginaria y sus múltiples formas, en consecuencia, se oponen o son refractarias al registro de la palabra. No obstante, las palabras son también susceptibles de ser arrastradas por la vorágine agresiva. Para concebir estos escenarios de violencia, los niños apelan a su propio acervo imaginario, a sus fantasías inconscientes. Por eso se advierte que, aunque hagan un llamado a detener esta violencia escolar, otro aspecto de su yo despliega la metamorfosis imaginaria y agresiva de lo que escuchan y ven en sus entornos sociales.

## CONCLUSIONES

Varios factores interactúan para dar paso a este fenómeno de violencia que no por presentarse en la escuela tiene allí su origen. Pero evidentemente es allí donde se desencadena. La escuela ofrece un espacio para el despliegue de relaciones identificatorias que contradicen o confirman las instauradas en el seno familiar. Como señala Aberastury (2004): “El adulto ve estas manifestaciones agresivas como formas de expresión patológica. Pero niega el componente imaginario identificatorio de sus propias acciones” (p. 5). Se había situado y definido al *bullying* como algo propio del ámbito escolar. Pero el discurso colectivo lo ha traspasado y trasladado a otros ámbitos. Se ha hecho extraterritorial. De cualquier modo, el fenómeno *bullying* interroga a los padres y su relación con sus hijos agresores o víctimas. Interroga a los



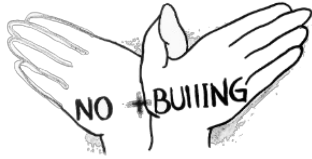
educadores y a las autoridades educativas en sus propias concepciones sobre la conducción y ejercicio ético del poder. De igual modo, no resulta extraño que las expresiones de la agresividad encuentren un campo fértil en el contexto escolar, donde la intervención directa de los padres es mínima; por el contrario, la actividad grupal, de intercambios identificatorios, imagos y diferencias, van permitiendo al pequeño sujeto encontrar nuevos objetos de las pulsiones, sus diferenciaciones y sus ejercicios de dominio, entre otras cosas.

## REFERENCIAS

- Aberastury, A. (2004). *La adolescencia normal*. Paidós.
- Cavarrero, A. (2009). *Horrorismo: Nombrando la violencia contemporánea*. Anthropos.
- Freud, S. (2003). “Pulsiones y destinos de pulsión”. En J. Strachey (ed.) y J. L. Etcheverry (trans.), *Obras completas: Vol. XIV* (2ª. ed.) (pp. 105-134). Amorrortu.
- , (2004). “Psicología de las masas y análisis del yo”. En J. Strachey (ed.) y J. L. Etcheverry (trans.), *Obras completas: Vol. XVIII* (2ª ed.) (pp. 63-136). Amorrortu.
- García, G.-L. (2017). “El bullying en el contexto descriptivo y políticas legislativas en México. En G.-L. García (ed.), *Bullying, una visión multidisciplinaria* (pp. 358). Flores.
- Gérez, M. (1993). *Las voces del superyó en la clínica psicoanalítica y en el malestar en la cultura*. Manantial.
- Lacan, J. (2009). *Escritos I. Siglo XXI*.
- Martínez, N. (2010). “Tácticas del hampa permean escuelas”. 21 de febrero. *El Universal*. <http://archivo.eluniversal.com.mx/primer/34467.html>
- Sánchez, C. E. (2017). “Bullying: entre el triángulo de la violencia y los derechos de niñas, niños y adolescentes”. En G.L. García (ed.), *Bullying, una visión multidisciplinaria* (p. 358). Flores.
- Sibony, D. (1998). *La violence*. Seuil.
- Sofsky, W. (2006). *Tratado sobre la violencia*. Abad Editioales.
- Wieviorka, M. (2005). *La violence*. Hachette Littérature.

## FIGURAS

1. NO BULLIING



2. DI NO AL BULLING



3. NO MÁS GOLPES



4. PONTE EN MI LUGAR



5. BULLYING EN LA CASA



6. NO AL, BULING



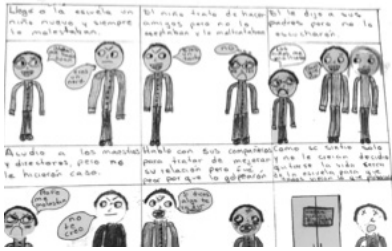
7. ME VALE



8. NO PROBOQUES MAS LLANTO



9. ERES UN NERD



10. STOP BULLYING



11. EL BULLYING EN LA CALLE



12. GORDA, FEA



13. GORDA CUATRO OJOS



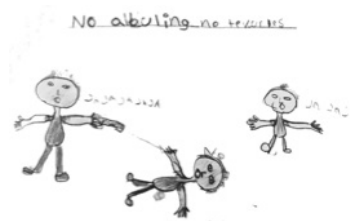
14. ENFRENTAMIENTO



15. JAJAJA



16. NO TE VURLES



# Problemática de inclusión escolar en niños con Asperger: violación a su derecho

*Claudia Edith Gamas Castellanos  
Yazmín Isolda Álvarez García*

## RESUMEN

**E**n el presente trabajo se atiende a la problemática de inclusión escolar en escuelas regulares de niños con Asperger, ya que se les limita en su desarrollo, ejerciendo el Estado la violación al derecho a la educación. El objetivo de este trabajo es señalar las desventajas y obstáculos en la aplicación de las acciones contempladas para los niños con Asperger en instituciones educativas de nivel básico, presentes aún y a pesar de los avances jurídicos en materia de derechos humanos para las personas con discapacidad.

EN LAS ESCUELAS DE NIVEL BÁSICO DE NUESTRO AMADO MÉXICO,  
¿SE ACEPTAN A TODOS LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES,  
CON SÍNDROME DE ASPERGER?

¿Qué es un niño?, la respuesta es simple: un niño es la esencia pura del ser humano. Y, ¿qué es ser un niño con discapacidad?: es la esencia pura del ser humano con un reto a lograr. Simples, sencillas y románticas palabras para describir a los niños en general, ya que todos tienen los mismos derechos de ser tratados con respeto y ser incluidos en una sociedad. Pat Thomas dice *Don't call me special* en su libro: *A first look at disability* (Thomas, 2000).

Para comenzar necesitamos saber algunos términos. La inclusión se puede definir como la propuesta que genera cambios profundos frente los

servicios educativos para los estudiantes con capacidades especiales o que simplemente se le dificulta aprender de la misma forma que los demás. La Convención de las Naciones Unidas de los Derechos de los Niños ratifica un documento donde se expone que cualquier niño debe estar en una institución educativa, la cual le ofrezca igualdad de oportunidades sin importar su condición (Echeita, 2007).

En nuestro país se habla de ser una sociedad inclusiva según el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las personas con Discapacidad (Conadis); sin embargo, resulta evidente la exclusión. En este estudio se hace referencia a la exclusión de las oportunidades educativas. Es claro el desconocimiento de lo que implica la inclusión de personas con discapacidad (PCD); inclusión es más que colocar rampas mal diseñadas, letreros que anuncian la reserva de espacios y señalar asientos especiales en centros de entretenimiento. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud [(OMS), 2014], las PCD representan alrededor del 15% de la población mundial, esto resulta en números cerrados un poco más de 1 mil millones de individuos, de ellos, 93 millones son menores de 15 años (Pérez, 2020).

En la Ley General de Inclusión para las Personas con Discapacidad (Congreso de la Unión, 2011) no se encuentra el término de TEA (Trastorno del Espectro Autista) ni el de Síndrome de Asperger, solo el de discapacidad. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad señala a este como un concepto que evoluciona de acuerdo a la interacción social y en su Artículo 1 se refiere a aquellas personas “que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás” [Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), 2013, s/p]. De esta manera, los TEA quedan incluidos en el término, aunque es necesario que en un futuro inmediato la ley sea reformada para señalar explícitamente a cada una de las diversas condiciones (Anguiano y Lay, 2014).

El Síndrome de Asperger es un trastorno generalizado del desarrollo, descrito por Hans Asperger en 1944, que se caracteriza por marcada alteración social, dificultades en la comunicación, déficit en la capacidad de juego y un rango de comportamiento e intereses repetitivos, sin un retardo significativo en el lenguaje ni cognitivo (Naranjo, 2014). Hans Asperger describe cuatro chicos con habilidades sociales, lingüísticas y cognitivas nada habituales. Hace uso del término *psicopatología autista* para describir lo que él consideraba una forma de desorden de la personalidad. La incorporación del

término autismo al significado actual se debe a Leo Kanner, tras la aparición en 1943 del que se puede distinguir como el artículo fundacional del autismo actual: *Autistic disturbances of affective contact* (Kanner, 1943)

Las características de un niño con Asperger son notorias: tienen una pobre interacción social, no expresan sus emociones a menos que se haya trabajado en ello, no entienden el sarcasmo, para ellos la vida es muy literal. Tienen opresiones, desarrollan intereses especiales, una notable carencia de reacción (sensibilidad) a otras personas y un severo deterioro del lenguaje —el clásico silencio y alejamiento de los niños—. Paralelamente, estos niños también suelen tener capacidades impresionantes: una memoria mecánica excepcional, intereses muy definidos pero limitados, un léxico extenso y conocimiento o habilidades profundas en las áreas científica o tecnológica (Ponce, 2017).

En la época de los noventas, la educación para PCD recibía una gran influencia del modelo rehabilitador que apuntaba a normalizar a las y los educandos con base en diagnósticos y patologías, lo que hoy en día es considerado incompatible con el modelo de derechos humanos [Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), 2020].

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Declaración de Jomtien) en 1990, y la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales de 1994 fueron dos importantes declaraciones que definieron el rumbo de la educación para las PCD en el mundo (CNDH, 2020).

En la actualidad, los niños con Asperger se encuentran en indefensión en el área escolar al ser violado su derecho de ser incluidos en escuelas regulares. Comín (2012) señala que en vez de hablar de inclusión se puede hacer referencia a incrustación, incrustación al obligar al niño a sobrevivir en un entorno hostil, variando esta hostilidad en función de los instrumentos y habilidades del niño o niña; el niño con Asperger no tiene esa capacidad innata para ser empático, adaptativo, social, por lo tanto, necesita ayuda para la adaptación. No podemos pretender que un niño con autismo que tenga un bajo nivel de comunicación, de respuesta social o de interacción con sus pares se incluya socialmente en el colegio si no hay una respuesta positiva del grupo social mayoritario.

La realidad nos dice que las personas con un TEA son segregadas y excluidas del sistema social, casi por norma, y por extensión también lo son sus familias. Esta problemática es una triste actualidad, y no parece conseguir la

importancia suficiente en los organismos responsables de su solución (Comín, 2012).

Los niños Asperger son completamente capaces de desarrollar las habilidades tal cual lo hace un niño regular en un salón de clases. La condición física de ellos es completamente normal y la condición cognitiva es cuestión de hacer algunos ajustes a sus actividades para que ellos puedan realizarlas. Sin embargo, en las escuelas regulares no se desarrollan actividades que involucren a los niños con Asperger, con lo que se genera su exclusión. Las escuelas regulares deben aplicar herramientas dentro del aula que permitan la inclusión de los menores con Asperger, más allá de lo que señalan los diversos ordenamientos jurídicos en materia de educación y discapacidad; no es inclusión aceptar a los menores con Asperger en las escuelas regulares y aislarlos en espacios para niños con necesidades educativas especiales. De lograr estas medidas para su inclusión, se logra la comprensión y comunicación efectiva entre los niños y adolescente con o sin trastorno, ya que todos, en algún momento de su trayectoria educativa, tienen una discapacidad, todas las personas tienen habilidades diferentes, por lo tanto, sus vidas no son iguales a los demás, y no por ello deben sufrir exclusión.

Las instituciones educativas deberían tener el compromiso de brindar herramientas, tales como pictogramas, horarios específicos, adecuaciones curriculares, entre otras acciones, como también personal capacitado y áreas para autorregulación, para que los niños con Asperger desarrollen el aprendizaje, en lugar de enviarlos a escuelas especiales. Si hicieran una planeación adecuada de las actividades y herramientas para los niños Asperger, no afectarían al resto de la población, y con ello cumplirían con su inclusión y habría oportunidad para ellos (González y Fontal, 2018).

Por lo tanto, cuando en las escuelas regulares no aceptan a los niños o jóvenes con Asperger, están violentando el derecho a una educación en igualdad de los niños regulares, ya que los niños con esta condición son capaces de hacerlo.

Para los profesores que no tienen una formación académica especial es un gran desafío darle clases a niñas o niños con Asperger. Si el profesor toma el reto, su actitud será clave para cumplir con el objetivo de enseñarles y tener los aprendizajes esperados. Algunos factores que puedan ayudar a lograr el objetivo de una adecuada formación para los niños con Asperger son los siguientes: el respeto, esto es, no violentar su condición y la forma de aprender; la empatía, para poder entenderlos y apreciar sus necesidades educativas; la flexibilidad en la forma de pensar junto con la paciencia y la

curiosidad de su formar de ser y entender las cosas. Aunque ellos no puedan expresar sus sentimientos tal cual al resto de la población, el sentido del humor es importantísimo para que desarrollen esa habilidad. Si el profesor logra asumir estas actitudes, no solo podría enseñarles a los niños con Asperger, sino también al resto de la población en el aula de manera inclusiva. Con ello, es posible cumplir con un modelo incluyente en escuelas regulares, desarrollando sus habilidades sociales, en un trabajo a la par del resto de sus compañeros, sin provocar ninguna distracción con sus acciones o ser objeto de burlas o acoso.

Los profesores cuando tienen a niños con Asperger, tienen que estar atentos a cómo se refieran los compañeros de aula a estos menores, para que no sean objeto de burla. Es deber del profesor ser mediador cuando surja una acción de *bullying* hacia ellos y sensibilizar a todos en la escuela para que no se asombren de su condición y comportamiento, que no les sea extraño u ofensivo, y con ello cumplir a cabalidad la verdadera inclusión en el aula y escuela.

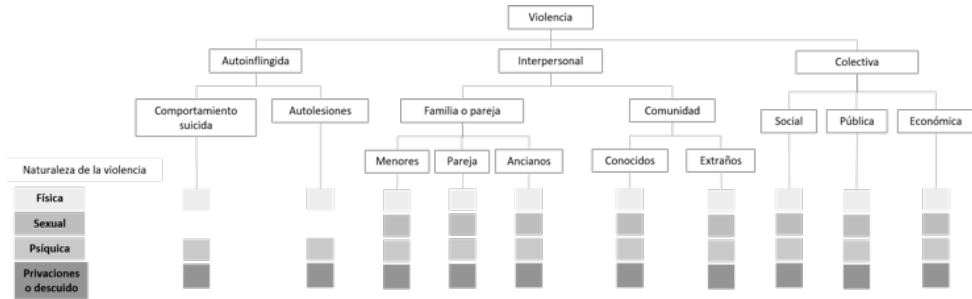
En todas las escuelas regulares deben tener los maestros capacitaciones no nada más para atender a los niños y niñas con Asperger, sino también a la población vulnerable o en riesgo académico. Los padres pueden apoyar a los profesores de sus hijos con rutinas y hábitos ya establecidos en casa, para darle continuidad en las escuelas y así poder hacer un trabajo conjunto para ellos y que su tiempo sea bien aprovechado en las aulas. Los terapeutas externos a las escuelas son parte fundamental en todos los procesos con los niños con Asperger, ya que, por ser especialistas, podrán dar las recomendaciones pertinentes para las adecuaciones curriculares.

La falta de atención de los puntos antes señalados puede representar violencia hacia los derechos de los niños, niñas y adolescentes con Asperger.

La violencia es considerada desde 1996 por la Asamblea Mundial de la Salud un problema de salud pública en todo el mundo. La OMS elaboró una tipología de la violencia. En la figura 1 se identifican tres tipos de violencia: la violencia autoinfligida, la interpersonal y la colectiva; la primera es la violencia que una persona se inflige a sí misma; la violencia interpersonal involucra a otra persona o un pequeño grupo de personas, y por último la violencia colectiva involucra a un grupo más grande como el Estado, contingentes políticos organizados, tropas irregulares y organizaciones terroristas. La violencia ejercida contra los menores con Asperger se localiza para este estudio en la violencia interpersonal, violencia ejercida por la comunidad, llevada a cabo en las escuelas.



FIGURA 1.  
UNA TIPOLOGÍA DE LA VIOLENCIA



Fuente: Informe mundial sobre la violencia y la salud (Organización Panamericana de la Salud, 2003).

El tener acceso a la educación es parte del desarrollo como individuo de los niños, niñas y adolescentes, atendiendo al interés superior del menor. Por interés superior del menor se entiende el catálogo de valores, principios, interpretaciones, acciones y procesos dirigidos a forjar un desarrollo humano integral y una vida digna, así como a generar las condiciones materiales que les permitan vivir plenamente y alcanzar el máximo bienestar personal, familiar y social posible, cuya protección debe promover y garantizar el Estado en el ejercicio de sus funciones, legislativa, ejecutiva y judicial, por tratarse de un asunto de orden público e interés social (Castillo, 2017).

En torno a lo anterior, el artículo 31 inciso D de la Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, a la letra señala:

D. Fomentar centros educativos especiales y proyectos de educación especial que permitan a niñas, niños y adolescentes con discapacidad, integrarse en la medida de su capacidad a los sistemas educativos regulares. Dispondrán de cuidados elementales gratuitos, acceso a programas de estimulación temprana, servicios de salud, rehabilitación, esparcimiento, actividades ocupacionales, así como a la capacitación para el trabajo, para lo cual se promoverá, de no contarse con estos servicios, a su creación.

Lo anterior resulta violatorio de los derechos humanos de los menores con Asperger, ya que estos no presentan las mismas características que los menores con otras necesidades educativas especiales, como los niños con síndrome de Down, débiles visuales, parálisis cerebral, entre otros, los cuales son enviados al momento de ingresar a la escuela regular a escuelas especiales, o a Unida-

des de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en escuelas públicas, limitando su capacidad de aprendizaje. Los niños con Asperger pueden interactuar con las herramientas señaladas con los menores que asisten a clases regulares y lograr una carrera universitaria exitosa.

Es por lo anterior que la legislación aplicada en el sistema educativo se torna como un obstáculo para los niños, niñas y jóvenes con Asperger, porque dada su condición se les discrimina y se les envían a las escuelas especiales, pudiendo llevar a cabo las actividades de manera regular, con la atención a su condición, por lo que de esta forma se ejerce violencia hacia su persona.

## CONSIDERACIONES FINALES

A pesar de que México tiene avances significativos en materia jurídica en las diversas legislaciones estatales en materia de derechos para PCD, firma y ratificación de los tratados internacional sobre el tema, la realidad supera la ley, ya que las diversas instituciones educativas, tanto privadas como públicas, carecen de los recursos materiales, financieros y sobre todo humanos para hacer frente al respeto de los derechos de las PCD, en atención particular en este trabajo, al derecho a la educación de los niños con Asperger.

Así entonces, la política aplicada en defensa del derecho a la educación de los niños con Asperger no es propiamente atendida, ya que se les obstaculiza en este derecho; si bien es cierto son vulnerables, no por ello dejan de ser capaces de estar en escuelas regulares, desarrollando las habilidades correspondientes a su edad, para entonces sí ser una sociedad humanista e inclusiva, dando oportunidad a todos los niños, niñas y adolescentes por igual, con acceso a una educación digna.

## REFERENCIAS

- Anguiano Suárez, M. E. e I. T. Lay Arellano (2014). “La inclusión educativa de niños con necesidades educativas especiales. El caso de los niños con síndrome de asperger en el nivel básico en la zona metropolitana de Guadalajara”. *Revista Investigaciones en Educación*, 1-17.
- Castillo Santiago, R. (2017). *Interés superior del menor en el derecho procesal mexicano*. UJAT.
- CNDH México. (2020). *Informe Especial sobre el estado que guarda el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en México*. CNDH.

- Comín, D. (2012). La inclusión social y educativa en los trastornos del espectro del autismo. 9 de septiembre. *Autismo Diario*. <https://autismodiario.com/2012/09/09/la-inclusion-social-y-educativa-en-los-trastornos-del-espectro-del-autismo/>
- Conapred (2013). *Discriminación hacia personas con discapacidad*. Conapred. [http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=133&id\\_opcion=46&op=46](http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=133&id_opcion=46&op=46)
- Congreso de la Unión (2011). Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad. Congreso de la Unión.
- Diario Oficial de la Federación* (2010). “Ley para la protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes”. Diario Oficial de la Federación.
- \_\_\_\_\_, (2013). “Ley general de educación”. Diario Oficial de la Federación.
- Echeita Sarrionandía, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Kanner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact*. Estados Unidos.
- Naranjo Flórez, R. A. (2014). “Avances y perspectivas en Síndrome de Asperger”. *NOVA. Publicación Científica en Ciencias Biomédicas*, 12(21), 81-101.
- Organización Mundial de la Salud (2014). *WHO Global disability action plan 2014-2021*. WHO.
- Organización Panamericana de la Salud (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Organización Mundial de la Salud.
- Pablos González, L. y O. Fontal Merillas (2018). “Revisión de los criterios básicos para el diseño de programas educativos en museos para personas con TEA”. *Pulso*, 35-48.
- Pérez Castro, J. (2020). “Acceso a la educación y factores de vulnerabilidad en las personas con discapacidad”. *Voces de la Educación*, 59-74.
- Ponce, Á. (2017). “El reto de integrar el síndrome de Asperger”. 7 de septiembre. *El País*. [https://elpais.com/elpais/2017/09/06/mamas\\_papas/1504706424\\_738220.html#:~:text=Un%20ni%C3%B1o%20con%20Asperger%20puede,-sin%20duda%20van%20a%20contribuir](https://elpais.com/elpais/2017/09/06/mamas_papas/1504706424_738220.html#:~:text=Un%20ni%C3%B1o%20con%20Asperger%20puede,-sin%20duda%20van%20a%20contribuir)
- Thomas, P. (2000). *Don't call me special*. Wayland.

# Articulación de estrategias para la prevención de la violencia de género en las instituciones educativas

*Yéssica Martínez-Soto*

*César Jiménez-Yáñez*

## INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos estructurales más importantes de una institución educativa se relaciona con su desarrollo organizacional, su cultura y su gestión, aspectos fundamentales que rigen su accionar y que hoy están en debate y discusión con relación a la equidad y violencia de género existente en las mismas. En este capítulo reflexionamos sobre cómo el modelo organizacional, clásico y rígido, de las instituciones de educación, amparado bajo la intolerancia de sus organigramas y sus relaciones masculinas de poder, ha validado e invisibilizado acciones y prácticas relacionadas con la violencia de género, la exclusión y la inequidad dentro de sus organizaciones. Es por ello que el objetivo de este capítulo es visibilizar las estrategias y acciones administrativas-formativas que una institución de educación superior en México ha implementado para generar cambios en su estructura y cultura organizacional respecto a estos temas, creando espacios y escenarios para su atención.

Muchas instituciones educativas mexicanas, por su estructura organizacional y de poder —modelo clásico, poco tolerante, desigual y rígido, validado por la intolerancia de su organigrama y sus relaciones masculinas de poder— han generado y permitido distintas situaciones de vulnerabilidad, sobre todo hacia las mujeres que son parte de la institución (alumnas, docentes, administrativas, funcionarias), perpetuando así una cultura machista dentro del espacio laboral (Aguilar *et al.*, 2009; Larena y Molina, 2010; Tlalolin, 2017). Tal y como señalan González y Camacaro (2015), “las organi-

zaciones selladas por unas representaciones ideológicas patriarcales-misóginas, han sido responsables de la reproducción y profundización de la división social y sexual del trabajo. En otras palabras, espacios donde también se materializan relaciones de subordinación hacia las mujeres” (p. 63). Es por ello que se debe atender esta situación y apuntar hacia un cambio orgánico (acciones y comportamientos), sensible al género, tanto en las personas, a nivel individual y colectivo, como en la organización y sus procesos administrativos y productivos; por lo que es necesario crear y establecer distintas estrategias que apoyen y ayuden al tránsito de una cultura organizacional clásica y rígida a una flexible y sensible, donde la perspectiva de género, la equidad y el buen trato hacia la mujer sean solo el punto de partida para evitar situaciones de violencia de género tan frecuentes en muchos espacios institucionales.

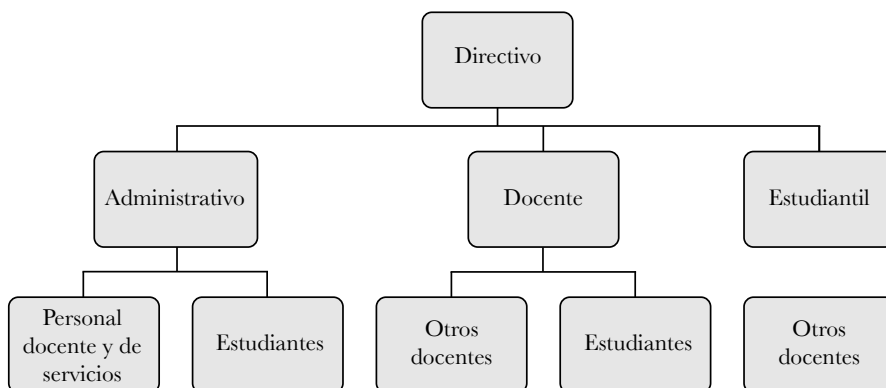
Ante la falta de mecanismos de prevención, sanción y erradicación de todas las formas de violencia en los espacios educativos en México, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a través del Comité para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés) estableció algunas recomendaciones para prevenir, desde el ámbito educativo, la violencia y los estereotipos sexistas (ONU Mujeres, 2018). Desde esta perspectiva se hace evidente el desarrollo de propuestas formativas para la construcción de instrumentos armónicos que contribuyan al desarrollo de una cultura organizacional incluyente y equitativa, con perspectiva de género, que evite y sancione cualquier forma de violencia en este sentido, lo que se denomina como *mainstreaming* de género (Navarro, 2014). Estas situaciones deben ser atendidas a través del establecimiento de políticas y estrategias administrativas de forma que modifiquen estructuralmente los espacios y las formas de relacionarse dentro de la institución, implementándose mecanismos formativos de fondo, que partan desde una reflexión conceptual sobre el fenómeno de la violencia de género y sus factores asociados, que conduzcan e involucren a todos los actores al reconocimiento y autorreconocimiento de este problema.

## RELACIONES INTERGENÉRICAS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y VIOLENCIA DE GÉNERO

En una institución de educación superior, como en otras, existen distintos y variados niveles (simétricos y asimétricos) de relaciones entre hombres y

mujeres que se dan en espacios diferenciados y que involucran distintos grados de responsabilidad. Como se observa en la figura 1, en orden descendente se encuentra el nivel directivo, donde encontramos a las personas que se encargan del control gerencial de la institución; en un segundo nivel se encuentran tres subniveles de relación, por una parte el administrativo, donde interactúan las personas que otorgan el soporte a las actividades cotidianas y burocráticas; en segunda instancia el docente, que atiende el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el alumnado, que es el nivel donde interactúan las personas que reciben el servicio final de esta organización; todos estos niveles se relacionan e interrelacionan de manera vertical y horizontal en distintos contextos que establecen, a su vez, relaciones de poder y que, en distintos momentos, dan lugar a un sobreuso o bien un abuso de este, en especial entre pares y entre las figuras profesor-alumno.

FIGURA 1.  
SIMETRÍA Y ASIMETRÍA DE LAS RELACIONES INTERGENÉRICAS  
EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA



Fuente: Elaboración propia, 2021.

Es en estos últimos subniveles donde en los últimos años se han levantado las voces para denunciar y hacer pública una situación de décadas de abuso (en todas sus formas) de profesores hacia profesoras o de profesores hacia alumnas que, bajo el amparo de una estructura organizacional misógina, ha dotado de poder institucional a hombres que la propia institución, a través de su cultura organizacional, ha solapado, ocultado, silenciado e invisibilizado. Como lo establece Tlalolin (2017), en el caso de la educación superior, los

estudiantes se convierten en blanco de violencia en sus diferentes manifestaciones, perpetrada por las distintas figuras que interactúan en ese ámbito de experiencia; dichas manifestaciones variarán según los niveles en que es llevada a cabo las interacciones.

Para reflexionar sobre cómo se producen y reproducen las violencias en el ámbito educativo e institucional, es necesario partir de la comprensión general del concepto de *violencia de género*, que la ONU, desde el año 1994, definió como “todo acto de violencia que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada” (p. 3). No debemos olvidar que la violencia de género se nutre también de acciones u omisiones que realizan las instituciones, públicas o privadas, y sus integrantes. Para el Instituto de las Mujeres, adscrito al Ministerio de Igualdad en España, la violencia de género se debe entender bajo la siguiente definición:

La violencia de género ha sido y sigue siendo una de las manifestaciones más claras de la desigualdad, subordinación y de las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres. Este tipo de violencia se basa y se ejerce por la diferencia subjetiva entre los sexos. En pocas palabras, las mujeres sufren violencia por el mero hecho de ser mujeres, y las víctimas son mujeres de cualquier estrato social, nivel educativo, cultural o económico. La violencia de género es aquella que se ejerce sobre las mujeres por parte de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones de afectividad (parejas o ex-parejas). El objetivo del agresor es producir daño y conseguir el control sobre la mujer, por lo que se produce de manera continuada en el tiempo y sistemática en la forma, como parte de una misma estrategia (Inmujeres, recurso en línea).

#### CREACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO DENTRO DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El caso que aquí se presenta es el de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), una universidad pública, ubicada en el norte de México, que después de algunos años de sortear silenciosas denuncias y el alzamiento público de sus estudiantes y docentes, ha tomado cartas para redefinir su estructura organizacional y caminar hacia un cambio cultural y estructural

que incluya la perspectiva de género, donde todas las mujeres asociadas a la institución (directivas, administrativas, personal de servicio, docentes y estudiantes) cuenten con espacios seguros y equitativos para su convivencia y el desempeño armonioso de sus actividades.

El norte de este capítulo es visibilizar las acciones administrativas y formativas que la UABC ha implementado para generar cambios en su estructura y cultura organizacional. Lo anterior se presenta a través de la exposición de dos momentos: el primero, donde la institución analiza las acciones institucionales a nivel internacional y nacional en torno a la violencia de género, reconociendo que su estructura organizacional debe modificarse para atender y dar seguimiento a las denuncias de sus estudiantes y a las situaciones de violencia identificadas al interior de algunas unidades académicas (UABC, 2020). El segundo, referente a la creación de espacios formativos para que su personal se capacite y cuente con los elementos básicos para la discusión, el análisis y la reflexión en torno a temas relacionados a la perspectiva de género y la prevención de la violencia.

Dentro de su modelo educativo, la UABC (2018) establece un pronunciamiento ante la promoción de una cultura de la no violencia, mismo que operacionaliza dentro del Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023, donde se señala como estrategia la adopción e instrumentación de protocolos para la atención de casos de hostigamiento, acoso sexual, discriminación y de violencia de género (UABC, 2019a). A partir del año 2019 y por disposición de la Rectoría se crea el acuerdo que establece la integración y el funcionamiento de los Comités de Prevención y Atención de la Violencia de Género en la UABC (Copavig). Estos Comités tienen bajo encargo trabajar de manera conjunta con las autoridades universitarias en la adecuación y mejora de mecanismos de atención y seguimiento a actos de violencia de género, recibir reportes y quejas para su revisión, así como el establecimiento de recomendaciones a las distintas instancias para la atención correspondiente (UABC, 2019b).

Derivado de lo anterior, a principios del año 2020, la UABC diseñó una plataforma digital como instrumento de transferencia de datos denominado *App No+UABC*, para uso exclusivo de la comunidad estudiantil. Esta aplicación permite el reporte inmediato de cualquier situación relacionada con casos de violencia de género en cualquiera de sus manifestaciones (Gómez, 2020); los reportes son recibidos por el Centro de Asistencia y Prevención Universitaria (CAPU) y a su vez derivados a la atención de Copavig y autoridades universitarias que correspondan. En noviembre del mismo año se publicó en



la *Gaceta Universitaria* (UABC, 2020), el “Acuerdo por el que se Establece el Protocolo de Atención y Seguimiento a Casos de Violencia de Género de la Universidad Autónoma de Baja California”, donde se exponen los principios rectores para la atención y seguimiento a los casos de violencia de género entre los miembros de la comunidad universitaria y así garantizar los derechos humanos y la convivencia armoniosa de la comunidad, a través del establecimiento de medidas de protección y derechos de las partes, tratamiento de las quejas, protección a la integridad de la víctima, actuaciones procedimentales, naturaleza y tipo de recomendaciones, así como la propuesta de un proceso de justicia restaurativa.

En cuanto a la creación de escenarios, a principios del año 2020, como parte del Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente, se creó el curso Prevención de la Violencia de Género en el Ámbito Universitario (PVGU), dirigido a toda la población docente de la institución. El formato del curso es operado mediante la plataforma de *e-learning Blackboard*, en modo instruccional dirigido y autodirigido (a partir del segundo semestre de 2021) que consta de cinco unidades temáticas, cuyo abordaje favorece la comprensión del fenómeno de la violencia de género en el ámbito universitario, a partir de identificar las conductas asociadas en sus diferentes manifestaciones con el fin de contribuir a la erradicación de la misma, bajo el marco legal de prevención, atención y seguimiento, y así mismo, generar líneas y estrategias de acción que permitan atender las demandas emergentes dentro de las aulas y en los diferentes entornos de interacción, manteniendo siempre una postura crítica, ética y de compromiso reflexivo con la generación de procesos de aprendizaje caracterizados por el respeto y la sana convivencia. La figura 2 concentra los principales contenidos y actividades del curso, que se dividen en cinco unidades y que desarrollan los docentes participantes.

La experiencia de participación docente hasta el momento es satisfactoria, considerando que los cursos se han ofertado desde el año 2020. Hasta el cierre del primer semestre de 2021 se han impartido siete cursos, en los cuales han asistido cerca de 150 docentes de diferentes unidades académicas (70% mujeres, 30% hombres), lo que representa un 2.48% del total de la planta docente (6 mil 041). Dos de las posibles razones de esta participación en ciernes son la reciente oferta del curso y la posible carga de trabajo académico (docencia, tutoría, investigación y trabajo administrativo), que en ocasiones no permite llevar paralelamente otro tipo de actividades. Cabe destacar que la asistencia a este curso es voluntaria y que cada vez que se ha ofertado, ha estado abierto para toda la planta docente de la institución. Con en el objetivo de dar cabida a una mayor cobertura se diseñó una versión

FIGURA 2.  
 CONTENIDO DEL CURSO PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA  
 DE GÉNERO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

<p>Unidad 1. Sustento legal para la erradicación de la violencia de género</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisan la normatividad internacional, nacional, regional e institucional sobre el reconocimiento, prevención, sanción y erradicación de la violencia de género.</li> <li>• Conocen los instrumentos institucionales: “Comité de Atención y Prevención de la Violencia de Género”, App No+UABC.</li> </ul>
<p>Unidad 2. Bases conceptuales</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprenden los conceptos de género, roles de género, identidad de género, estereotipos, masculinidades, sexismo, heteronormatividad, proceso de incorporación y normalización de la violencia como un suceso natural.</li> </ul>
<p>Unidad 3. Tipología de la violencia de género</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifican la clasificación y tipificación de la violencia de género de acuerdo a las categorías generales, formas de expresión y ámbitos en que se manifiesta.</li> <li>• Reflexionan sobre la manifestación de microviolencias y micromachismos.</li> <li>• Contextualizan la violencia de género en el ámbito universitario.</li> </ul>
<p>Unidad 4. Perfiles</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifican características en los perfiles de la víctima y el maltratador.</li> <li>• Comprenden las consecuencias derivadas en la salud física y emocional de la víctima.</li> <li>• Analizan factores de riesgo individuales, relacionales, ambientales, y socioculturales que conducen a la violencia estructural.</li> </ul>
<p>Unidad 5. Protocolos de intervención y desarrollo de propuestas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisan protocolos para la prevención y erradicación de la violencia de género desde el contexto del aula.</li> <li>• Construyen propuestas con acciones preventivas contra el hostigamiento, acoso y cualquier manifestación de la violencia en el ámbito universitario.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia, 2020.

auto-administrada (en línea, a través de la plataforma de *e-learning Blackboard*) con una duración de 25 horas que será implementada el segundo semestre de 2021, donde los participantes desarrollarán la revisión de documentos, materiales y actividades. Es importante señalar la necesidad de poder extender este espacio formativo a directivos, funcionarios, personal administrativo, de servicios y estudiantes.

Como una forma de sistematizar las acciones y los instrumentos habilitados e implementados por la UABC para la prevención y atención institucional de casos de violencia de género, presentamos en la tabla 1 un resumen integrado de estos.

TABLA 1.  
SISTEMATIZACIÓN DE ACCIONES E INSTRUMENTOS PARA LA PREVENCIÓN  
Y ATENCIÓN DE CASOS DE VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA UABC

<i>Instrumento</i>	<i>Tipo de recurso</i>	<i>Características/Función</i>
Copavig	Comité	Integrado por representantes (autoridades universitarias, administrativas, docentes y estudiantes), cuya función es atender los casos presentados para la elaboración de recomendaciones.
App No+UABC	Aplicación para la transferencia de datos	Aplicación Móvil de interface para iOS y Android, de uso exclusivamente estudiantil mediante la cual se puede reportar cualquier situación las 24 horas del día, los 365 días del año.
Protocolo de Atención y Seguimiento a Casos de Violencia de Género	Acuerdo reglamentario	Protocolo a seguir para la atención de víctimas, prevención y determinación de recomendaciones para casos de violencia de género al interior de la institución.
Curso Prevención de la Violencia de Género en el Ámbito Universitario	Espacio de formación docente	Curso bajo el modelo de diseño instruccional, de 25 horas. Los participantes integran los conocimientos básicos sobre la tipología de la violencia, los factores de riesgo y la comprensión de los procesos de naturalización de la violencia en el ámbito universitario.

Fuente: Elaboración propia, 2021.

El capítulo reflexiona en torno a la cultura organizacional clásica de las instituciones de educación en México y cómo esta ha tenido que hacer frente a una realidad acallada por décadas: la violencia de género y la inequidad hacia la mujer. Las instituciones, dependiendo de su organización y cultura interna, son reproductoras de acciones de violencia, inequidad y exclusión hacia las mujeres basadas en patrones, modelos y roles sociales estandarizados. Lo anterior establece y determina espacios laborales desequilibrados, marcados por el género, donde las dinámicas concebidas posicionan, en específico a la mujer, en un nivel inferior al de los hombres. Como establece Aguilar y otros (2009), “cuando no dé miedo hacer investigación sobre estos temas, tendremos unas universidades no solo menos sexistas sino también más científicas y humanas” (p. 93).

La incorporación del tema de género en las instituciones de educación y su tratamiento es un desafío impostergable. En México se ha hecho público en los últimos años el malestar de miles de mujeres relacionadas al ámbito educativo universitario (alumnas, profesoras y administrativas) denunciando distintas inequidades y actos de violencia realizadas bajo el amparo de las estructuras organizacionales clásicas que siguen en funcionamiento. Es por ello la importancia de dar a conocer las acciones de algunas instituciones educativas que han decidido avanzar y transformar su cultura organizacional para evitar que estas situaciones se repitan; y más trascendente aún, es el hecho de que la comunidad universitaria pueda visualizar y reconocerse en escenarios de reflexión conjunta sobre los actos y consecuencias de la violencia de género dentro de la institución. Esta oportunidad la brindan los espacios formativos, que al margen de actualizar y dar a conocer la normativa regente, permiten una interacción orgánica tendiente a la construcción de estrategias que permitan una docencia natural e incluyente y un entorno de aprendizaje más seguro para la comunidad estudiantil.

La implementación del curso PVGAU ha significado para la UABC reconocer aspectos de su organización y cultura que debían atenderse y visibilizarse. Gracias a este espacio formativo se ha permitido la socialización de instrumentos para la prevención y erradicación de los casos de acoso y hostigamiento dentro de la misma, habilitando en estos temas a su planta. En la medida en que profesores y profesoras desarrollen las actividades reflexivas y prácticas de esta propuesta se darán, de a poco, pasos al conocimiento y reconocimiento del fenómeno de la violencia de género como un problema

de carácter estructural y sistémico, que, de no ser detectado y detenido a tiempo, incrementará su frecuencia e intensidad. Es a través de un ejercicio de autoidentificación e identificación del otro donde el propio docente se convierte en una herramienta facilitadora y preventiva para con sus pares, así como con sus estudiantes, al conocer y tomar una postura crítica para promover desde el aula espacios de enseñanza y aprendizaje basados en la tolerancia, la inclusión y el respeto a la diversidad, caracterizando así a una comunidad con estilos de interacción de sana convivencia y procurando una vida académica y estudiantil libre de violencias.

## REFERENCIAS

- Aguilar, R. *et al* (2009). “Violencia de género en el ámbito universitario. Medidas para su superación”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 85-94. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012677006>
- Gómez, N. (2020). “Crea UABC aplicación móvil contra el acoso”. *Gaceta Universitaria* [recurso online]. <http://gaceta.uabc.mx/notas/academia/crea-uabc-aplicacion-movil-contra-el-acoso>
- González, M. y D. Camacaro (2014). “Incorporación de la perspectiva de género en las organizaciones: Una propuesta estratégica situacional”. Parte I. *Salud de los Trabajadores*, 22(2), 151-154.
- Instituto de las Mujeres (Inmujeres) (en línea). *Definición de violencia de género*. Ministerio de Igualdad, Gobierno de España. Disponible en: [https://www.inmujeres.gob.es/servRecursos/formacion/Pymes/docs/Introduccion/02\\_Definicion\\_de\\_violencia\\_de\\_genero.pdf](https://www.inmujeres.gob.es/servRecursos/formacion/Pymes/docs/Introduccion/02_Definicion_de_violencia_de_genero.pdf)
- Larena, R. y S. Molina (2010). “Violencia de género en las universidades: investigaciones y medidas para prevenirla”. *Trabajo Social Global-Global Social Work*, 1(2), 202-219. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v1i2.911>
- Navarro, N. (2014). “*Mainstreaming* de género y cambio organizacional pro equidad de género”. Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament. *Nota para la Igualdad*, 5. [https://www.americalatina genera.org/es/documentos/centro\\_gobierno/FACT-SHEET-5-DQEH2707.pdf](https://www.americalatina genera.org/es/documentos/centro_gobierno/FACT-SHEET-5-DQEH2707.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1994). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la Mujer*. Asamblea General. [https://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/48/104&Lang=S](https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/48/104&Lang=S)
- ONU Mujeres (2018). “Comité CEDAW emite observaciones a México sobre derechos de las mujeres luego de 9ª revisión [recurso online]. <https://mexico.unwomen.org/es/noticias-y-eventos/articulos/2018/07/comunicado-cedaw>

- Tlalolin, B. (2017). “¿Violencia o violencias en la universidad pública? Una aproximación desde una perspectiva sistémica”. *El Cotidiano*, 206 (noviembre-diciembre), 39-50. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/325/32553518005.pdf>
- Universidad Autónoma de Baja California [UABC] (2020). “Acuerdo por el que se establece el protocolo de atención y seguimiento a casos de violencia de género de la Universidad Autónoma de Baja California”. *Gaceta Universitaria*, 452 (edición especial). <http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Acuerdos/Rector/58.pdf>
- \_\_\_\_\_, (2019a). “Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023”. UABC. [http://www.uabc.mx/planeacion/pdi/2019-2023/PDI\\_2019-2023.pdf](http://www.uabc.mx/planeacion/pdi/2019-2023/PDI_2019-2023.pdf)
- \_\_\_\_\_, (2019b). “Acuerdo que establece la integración y funcionamiento de los comités de prevención y atención de la violencia de género en la Universidad Autónoma de Baja California”. *Gaceta Universitaria*, 430 (anexo). [http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Acuerdos/Rector/50\\_AcuerdoViolenciaGenero.pdf](http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Acuerdos/Rector/50_AcuerdoViolenciaGenero.pdf)



# Perspectiva de género desde los discursos de estudiantes de la Universidad Veracruzana

*Griselda García García*

*Abril Castañeda Luna*

*Lucila María Pérez Muñoz*

*Francisco Bermúdez Jiménez*

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la perspectiva de género a partir de los discursos de 144 estudiantes que cursaron la asignatura Perspectiva de género para la vida. La investigación cualitativa fue desarrollada a través de un cuestionario digital. En los resultados destaca el desconocimiento de la influencia que tiene el género con su percepción, cognición y comportamientos y cómo estos orientan y determinan su forma de relacionarse con los otros. En conclusión, el género, designa roles, y estos son asignados durante la socialización a las personas en función de su sexo, justificando diferencias y desigualdades entre mujeres y hombres como naturales, mismas que los construye como tales y forma parte de su proceso cultural. También se subrayan en sus discursos aspiraciones con formas de relación más equitativas e igualitarias.

Palabras clave: perspectiva de género, equidad, igualdad.

## INTRODUCCIÓN

Las universidades, no están alejadas de las tradiciones culturales y de las costumbres sociales y políticas de su entorno inmediato y general, al igual que el conocimiento, que no puede estar separado del sujeto que lo construye, ni estos de su sociedad.



De acuerdo con Foucault (1978), existen disciplinas, como la psicología individualista y tradicional, la psiquiatría, el derecho tradicional y otras más, que han jugado un papel en la historia reciente como instrumentos de control social y, por tanto, de sustento para la elaboración de discursos de exclusión social y de represión con argumentación pseudocientífica.

En las universidades se reproducen estas relaciones de poder y de violencia. Las relaciones laborales, las académicas y hasta las relaciones íntimas, como describió Foucault (1978), no escapan a estos vínculos de poder. La universidad no es la excepción. En ella se pueden observar estas prácticas de poder en relaciones como la de maestro-alumno, en la que se parte con esa mentalidad medieval de la idea de que el profesor es el que sabe y el estudiante no, en donde el proceso de evaluación fácilmente puede convertirse en un instrumento de poder, sin intervenir razones académicas.

La ciencia y el conocimiento no pueden ni deben quedar paralizados ante estos problemas. Puede ser que, como decía Morín (2007), la ciencia ha quedado como temblorosa, intimidada por el otro sol: la muerte. ¿Podemos buscar el sol, la luz, la vida, la paz? La universidad puede y está socialmente obligada a contribuir en la formación de un nuevo universitario, un nuevo ciudadano.

Partimos entonces de la premisa de que la violencia no solo existe y se genera en los niveles de educación básica y media superior, sino también en las Instituciones de Educación Superior [IES] (Carrillo, 2015). Este mismo autor ofrece los resultados de la metodología que plantea el Observatorio Nacional sobre Violencia entre Hombres y Mujeres (Onavihomu), la cual propone, primero, desmitificar la figura de la educación superior (universidades o IES), como un espacio libre de violencia; y, segundo, combatir la cultura de la simulación transferida por nuestro propio sistema político.

El sistema sexo-género es una construcción sociocultural, es también un sistema de representación que asigna significados y valores por su sexo y edad a las personas que son parte de una comunidad. Los medios de comunicación, así como las instituciones en general, se convierten en instrumentos para la perpetuación de roles basados en estereotipos culturales y, al insistir en la división sexual de las tareas, ofrecen una plataforma para la instalación de las violencias de género.

Es por lo que la perspectiva de género es imprescindible como herramienta para entender y contextualizar la información que producimos y difundimos, pero también porque su incorporación puede colaborar en la modificación de esas estructuras patriarcales.

La inclusión de conceptos como el de transversalidad de género es una práctica deseable para cualquier IES, como lo es también para el avance hacia la igualdad y la equidad real. La transversalidad de género es la aplicación del principio de igualdad de trato y no discriminación y de oportunidades entre las personas que conviven en una sociedad, de modo que:

1. Se garantice el acceso a todos los recursos en igualdad de condiciones.
2. Se planifiquen políticas públicas teniendo en cuenta las desigualdades existentes.
3. Se identifiquen y evalúen los resultados e impactos producidos en el avance de la igualdad real.

También es importante incluir la perspectiva de género para informar adecuadamente, señalando en las descripciones las diferencias entre personas adultas, mujeres, varones, colectivos LGBTTIQ (lesbianas, gay, bisexuales, travestis, transgénero, intersexuales, queer), y también para la población de niñas, niños y adolescentes.

El conjunto de características físicas, biológicas, anatómicas y fisiológicas que definen como varón o mujer a los seres humanos se comprende como sexo. Éste está determinado por la naturaleza. El reconocimiento de la intersexualidad pone en jaque algunos de estos saberes que sin embargo siguen siendo útiles a la hora de las conceptualizaciones.

Las características sociales, culturales, políticas, psicológicas, jurídicas y económicas que las diferentes sociedades asignan a las personas de forma diferenciada como propias de varones o de mujeres se denominan género. Son construcciones socioculturales que varían a través de la historia y se refieren a los rasgos psicológicos y culturales y a las especificidades que la sociedad atribuye a lo que considera *masculino* o *femenino*. Esta atribución se concreta utilizando, como medios privilegiados, la educación, el uso del lenguaje, el *ideal* de la familia heterosexual, las instituciones y la religión.

Sexismo y patriarcado son dos términos ineludibles a la hora de comprender para qué sirve y qué es la perspectiva de género. Las jerarquías de edad y sexo operan por vía paralela pero también complementaria, organizando las relaciones de niñas, niños y personas adultas.

Entendemos por patriarcado la forma de organización social específica basada en la dominación de unos varones con ejercicio de poder sobre mujeres, niñas, niños y adolescentes. También sobre otros varones menos jerarquizados de la misma comunidad.

Por otro lado, el sexismo refiere a toda forma de jerarquizar las diferencias entre el varón y la mujer, otorgándole superioridad a *lo masculino*, desde una perspectiva discriminatoria que lleva consigo prejuicios y produce prácticas vejatorias y ultrajantes para aquello que no entra en la categoría varón, fundamentada en una serie de mitos que hablan de la superioridad masculina. Esta idea de superioridad naturaliza privilegios que dan poder de acción y decisión a los varones, que se sostiene *convenciendo* al género femenino de que su subordinación y obediencia son condiciones predeterminadas por la naturaleza.

La perspectiva de género es una categoría analítica que toma los estudios que surgen desde las diferentes vertientes académicas de los feminismos para, desde esa plataforma teórica, cuestionar los estereotipos y elaborar nuevos contenidos que permitan incidir en el imaginario colectivo de una sociedad al servicio de la igualdad y la equidad.

La perspectiva de género es una opción política para develar la posición de desigualdad y subordinación de las mujeres en relación con los varones; pero también es una perspectiva que permite comprender y denunciar los modos de construir y pensar las identidades sexuales desde una concepción de heterosexualidad normativa y obligatoria que excluye (Cremona, 2011).

Como lo plantea Lamas (1996), una perspectiva de género desde la educación abarca varios ámbitos, desde el diseño de libros de texto y programas no sexistas hasta el desarrollo de políticas de igualdad de trato y oportunidades entre maestros y maestras. Así como en el ámbito laboral es importante suprimir la discriminación que afecta a la población femenina, en el terreno educativo es crucial eliminar las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos de género.

En las instituciones universitarias se presentan desigualdades en el acceso y permanencia de hombres y mujeres a los puestos directivos, de toma de decisiones y de administración de recursos financieros (Barrón, Madera y Cayeros, 2018), así como en la participación de personal académico en programas de estímulo a la productividad y calidad en investigación (Sánchez, Rivera y Velasco, 2016); ambas situaciones se asocian a la continuidad y reproducción de estereotipos de género y de un sistema de organización de la vida social que recarga en las mujeres el peso del trabajo reproductivo, limitando su tiempo para el desarrollo académico, lo que se acentúa por la falta de políticas institucionales que estimulen el avance de las mujeres de las comu-

nidades universitarias y la protección de sus derechos humanos (Sánchez y Villagómez, 2012).

Otras muestras de desigualdad en las IES son la continuidad de imágenes estereotipadas de ciertos campos profesionales, como una enfermería feminizada (Fuentes-Ploug y Ojeda-López, 2017), o las ingenierías como profesiones masculinas (Preciado, Kral y Álvarez, 2015); la falta de mecanismos para prevenir, sancionar y erradicar el acoso sexual y otras formas de violencia hacia las mujeres, así como la carencia de marcos normativos institucionales y de programas educativos con perspectiva de igualdad de género.

Todas estas situaciones que muestran tanto las disparidades numéricas entre mujeres y hombres como las situaciones de discriminación sistemática y de subordinación de las mujeres a un mundo regido por las normas masculinas son expresiones de un sistema de organización social basado en un orden de género, donde lo masculino es superior a lo femenino; de allí que las relaciones sociales que forman parte de la estructura social reflejen una jerarquía y relación de poder, donde las mujeres ocupan siempre la posición de menor valor social y con menor posibilidad de control. El orden social de género es una construcción histórica sobre el que se anclan todas las desigualdades (Buquet, 2016), tanto de género como otras desigualdades basadas en otros estratificadores sociales que actúan de forma sinérgica con el género.

Por lo que, con el propósito de conocer cómo se refleja la perspectiva de género en los estudiantes de una IES durante su proceso formativo, planteamos como objetivo analizar los discursos de 144 estudiantes en relación con la perspectiva de género, así como las resistencias que operan cuando se pretende incluir esta perspectiva en su vida.

## METODOLOGÍA

El estudio es de corte cualitativo. Se elaboró y aplicó un cuestionario digital con seis preguntas abiertas como cierre del curso de la asignatura Perspectiva de género para la vida, realizado en el periodo de pandemia por Covid-19, a 144 estudiantes que cursaron este espacio curricular. Se les preguntó en relación con perspectiva de género; visibilización de la equidad de género; promoción de la equidad de género; igualdad de género; la vida cotidiana y la profesión a ejercer.

## RESULTADOS

En las tablas 1, 2 y 3, las y los participantes pretenden asumir un papel protagonista en la reivindicación de las mujeres como sujeto histórico de la ciencia, en la visibilización de las desigualdades que padecen con relación a las posiciones y oportunidades que los hombres gozan, y en la demanda de la igualdad de género como principio y derecho fundamental para una vida con justicia y dignidad; sin embargo, en la cotidianeidad de las prácticas y relaciones sociales dentro de las IES siguen privando ejemplos de normalización de la exclusión, la discriminación y la violencia estructural hacia las mujeres y las poblaciones con orientación sexual, identidad de género o étnica no hegemónica o normativa (Casillas *et al.*, 2017).

TABLA 1.  
PERSPECTIVA DE GÉNERO

- 
- No tenía claro el concepto de género, conocía las dificultades que atravesamos las mujeres ante el mundo y la lucha por lo que nos corresponde, pero no tenía una imagen clara sobre la profundidad del tema.
  - Me siento satisfecha con todo lo aprendido y espero seguir nutriéndome en este campo que emerge con más fuerza año con año y aplicarlo en mi campo laboral dejando de lado acciones reprochables.
  - La perspectiva de género no solo es necesaria, es fundamental para las nuevas generaciones y para lograr una sociedad basada en el respeto, ya que sin ella se reproducirán las situaciones que actualmente se lucha por abolir.
- 

TABLA 2.  
VISIBILIZACIÓN DE LA EQUIDAD DE GÉNERO

- 
- La lucha de género no es algo que deba invisibilizarse o que concierne solo a las mujeres. Exponer en la cotidianidad aquellos eventos que se nos hacen injustos es el mejor modo de lograr un cambio paulatino.
  - Si algo me dejó en claro repasar el marco histórico de las cuatro olas feministas es que el progreso que se ha hecho hacia la dignidad de la mujer ocurrió por aquellas que se salieron de los esquemas que las rodeaban y no por las que mantuvieron la actitud sumisa que la sociedad les imponía.
  - Porque todos somos libres y tenemos derechos que nos permiten tomar nuestras propias decisiones y que, si en algún momento llegamos a vivir alguna desigualdad, siempre será bueno alzar la voz, cada día nos hacemos escuchar más las mujeres y para acabar con el sistema patriarcal y sexista.
-

TABLA 3.  
PROMOCIÓN DE LA EQUIDAD DE GÉNERO

- 
- El informarme acerca de las normativas, leyes, así como la historia respecto a la igualdad de género me brindó una visión mayormente clara acerca de lo que debo hacer para cambiar mi futuro como mujer y las grandes cosas que puedo y deseo alcanzar si todos nos apegaráramos a ellas
  - Compartir todos los beneficios que puede implicar tener una sociedad pacifista y sin discriminación de género, ni sexualidad, ni de cualquier otra índole que nos identifique y diferencie a cada uno de nosotros.
  - No debemos dejar que abusen de nosotras, en todos los ámbitos, si alguna de nosotras es acosada u hostigada durante nuestra estancia en la UV, podemos alzar la voz y denunciar estos acontecimientos, ya que dentro de nuestra institución existe personal encargado de esas cuestiones, las cuales nos brindarán protección y seguridad para afrontar todo.
- 

En los discursos de los resultados en tablas 4, 5 y 6 se evidencia el paradigma del sujeto masculino como signo de lo humano, y los hombres como norma de referencia (Facio y Fries, 2005) han subsumido a la mujer al espacio material y simbólico dominado por el género masculino (Lagarde, 1996) propiciando un sesgo de género en todos los asuntos de la vida privada y pública, incluidos aquellos que tienen que ver con la generación y divulgación de conocimientos.

TABLA 4.  
IGUALDAD DE GÉNERO

- 
- Después de estudiar este curso e invertir tiempo en lecturas que me ayudarán a argumentar mi postura ideológica puedo decir que a partir de ahora todo será nuevo.
  - No pienso tolerar las inequidades y haré valer cada uno de los reglamentos que existen tanto dentro como fuera de la universidad para hacer valer mis derechos y denunciar la violencia de género.
- 

TABLA 5.  
TRANSFERIR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO A LA VIDA COTIDIANA

- 
- Es importante tener presente la perspectiva de género, puesto que no solo permite mejorar nuestra vida, sino de las personas que me rodean, de esta manera puedo contribuir a la sociedad al difundir una cultura de igualdad, de la misma manera contribuyo al derrocamiento de los estereotipos y roles de género con los que muchos de nosotros fuimos educados, al igual que la cultura machista que persiste en México y en especial en localidades pequeñas como en la que vivo.
-

TABLA 6.  
PERSPECTIVA DE GÉNERO CON RELACIÓN A LA PROFESIÓN A EJERCER

- 
- Hay que tratar con deferencia e igualdad a la gente, sin importar si son hombres o mujeres, es decir, hay que tratar a las personas con respeto y cortesía.
  - Sin duda, el material estudiado me ayudó a reconocer actitudes nocivas para mi ejercicio profesional y estoy comprometida a cambiarlas para dar una mejor atención a mis pacientes.
  - De igual forma, quiero exhortar a mis compañeros a promover que las mujeres y las personas que se identifiquen con un género distinto a su sexo luchen por sus derechos y que mis colegas se unan a esta causa, porque, como se mencionó previamente en el desarrollo de esta asignatura, los derechos son condiciones que adquirimos por el hecho de ser personas.
- 

## CONCLUSIONES

El género designa roles, y estos son asignados durante la socialización a las personas en función de su sexo, por lo que la mayoría de los discursos que los participantes expresan haber vivido o presenciar están determinados por factores biológicos, como el sexo, el cual determina el género, justificando diferencias y desigualdades entre mujeres y hombres como naturales, que los construye como hombres o mujeres y que forma parte de su proceso cultural.

Los participantes asumieron como desafío esta dimensión de género como eje transversal, ya que atraviesa sus prácticas de vida; que deben ser promotores de justicia social y que, desde su proceso formativo, específicamente en la asignatura Perspectiva de género para la vida, descubrieron herramientas para practicar relaciones más equitativas e igualitarias.

Afirman que la perspectiva de género impacta a mujeres y a hombres, y beneficia al conjunto de la sociedad, al levantar obstáculos y discriminaciones, al establecer condiciones más equitativas y relevar a los hombres de muchos supuestos de género que son también un peso y una injusticia.

Resultan de vital importancia las iniciativas para implementar y dar seguimiento a la transversalización e institucionalización de la perspectiva de género en las políticas y prácticas institucionales.

## REFERENCIAS

- Barrón Arreola, K. S., J. A. Madera Pacheco y L. I. Cayeros López (2018). “Mujeres universitarias y espacios de decisión: estudio comparativo en Instituciones de Educación Superior mexicanas”. *Revista de la Educación Superior*, 188(47), 39-56. [https://www.researchgate.net/publication/338806694\\_Mujeres\\_universitarias\\_y\\_espacios\\_de\\_decision\\_estudio\\_comparativo\\_en\\_Instituciones\\_de\\_Educacion\\_Superior\\_mexicanas](https://www.researchgate.net/publication/338806694_Mujeres_universitarias_y_espacios_de_decision_estudio_comparativo_en_Instituciones_de_Educacion_Superior_mexicanas)
- Buquet Corleto, A. G. (2016). “El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria”. *Nómadas*, 44, 27-43. doi:10.30578/nomadas.n44a2
- Carrillo Meraz, R. (2015). *Violencia en las universidades públicas. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana*. UAM. [https://www.stunam.org.mx/sa/11carrera/2018/04Violencia\\_%20en\\_%20las\\_%20universidades\\_%20El\\_%20caso\\_UAM\\_%20Rosalia\\_Carrillo\\_%20Meraz.pdf](https://www.stunam.org.mx/sa/11carrera/2018/04Violencia_%20en_%20las_%20universidades_%20El_%20caso_UAM_%20Rosalia_Carrillo_%20Meraz.pdf)
- Casillas, M. *et al.* (2017). “Tipos de violencia en la universidad: primeros resultados de una investigación en la UV”. En M. Casillas, J. Dorantes y V. Ortiz (coords.), *Estudios sobre la violencia de género en la universidad* (pp. 55-77). Universidad Veracruzana. <http://www.uv.mx/bdh/files/2017/12/Estudios-sobre-violencia-de-genero-18-de-enero.pdf>
- Cremona, F. *et al.* (2011). “Comunicación y género: una articulación necesaria para la investigación y la acción”. En F. Cremona (comp.), *Cuaderno de cátedra comunicación y género* (1ª ed.), (pp. 51-63). Ediciones de Periodismo y Comunicación. [https://perio.unlp.edu.ar/sitios/laboratoriodecomunicacionygenero/wp-content/uploads/sites/10/2014/12/cuaderno\\_de\\_catedra.pdf](https://perio.unlp.edu.ar/sitios/laboratoriodecomunicacionygenero/wp-content/uploads/sites/10/2014/12/cuaderno_de_catedra.pdf)
- Facio, A. y L. Fries (2005). “Feminismo, género y patriarcado. Academia”. *Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 3(6), 259-294. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/revista-ensenanza>
- Foucault, M. (1978). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa. <http://hechohistorico.com.ar/archivos/Foucault%20-%20La%20verdad%20y%20las%20formas%20jur%C3%ADdicas.pdf>
- Fuentes-Plough, J. S. y R. N. Ojeda-López (2017). “Componentes de la enfermería asociados al género y su relación con el desarrollo profesional”. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 25(3), 201-211, <https://biblat.unam.mx/hevila/RevistadeenfermeriadelInstitutoMexicanodelSeguroSocial/2017/vol25/no3/7.pdf>
- Lagarde, M. (1996). “Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas”. En L. Guzmán Stein y G. Pacheco Oreamuno (comps.), *Serie: Estudios básicos de derechos humanos. Tomo IV* (pp. s/n). Instituto Interamericano de Derechos Humanos. <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/2247/estudios-basicos-04-1996.pdf>



- Lamas, M. (1996). “La perspectiva de género”. *La Tarea. Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*, 8, s/n. [https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero\\_perspectiva.pdf](https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf)
- Morín, E. (2007). *El hombre y la muerte* (5ª ed.). Kairós.
- Preciado Cortés, F., K. K. Kraal y M. G. Álvarez Ramón (2015). “Navegando entre dos mares’: mujeres en el contexto de la cultura de ingeniería”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 39-58. <https://ricoei.org/historico/documentos/ric68a02.pdf>
- Sánchez González, M. y G. Villagómez Valdez (2012). “Perspectiva de género en instituciones de educación superior en la región sur-sureste de México”. *Revista de Investigación y Divulgación sobre los Estudios de Género*, 2(11), 7-36. [http://bvirtual.ucol.mx/descargables/843\\_perspectiva\\_genero\\_instituciones.pdf](http://bvirtual.ucol.mx/descargables/843_perspectiva_genero_instituciones.pdf)
- Sánchez Jasso, A. K., E. Rivera Gómez y J. J. Velazco Orozco (2016). “Desigualdades de género en ciencia, el caso de las científicas en UAEMéx”. *Cuadernos de Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 13(2), 85-112. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5695896.pdf>

# Experiencias de violencia laboral ejercida por usuarios de un centro de salud de atención primaria

*Amy Vianey Guzmán Zepeda*  
*Catherine Sylvie Bracqbien Noygues*  
*Cynthia del Carmen Gómez Gallardo*  
*Alba Cerino Soberanes*

## RESUMEN

El objetivo del estudio es analizar las experiencias de violencia laboral ejercida por pacientes o familiares en un centro de salud de atención primaria del estado de Tabasco, México. El enfoque es cualitativo, con análisis de contenido de entrevistas retrospectivas a diez miembros del personal de los módulos de consultas. Se estudiaron las características de los actos violentos, las respuestas del personal, las repercusiones y las propuestas de mitigación. Los principales desencadenantes fueron la demora en la atención y la falta de recursos. El contexto sociodemográfico, marcado por la presencia de diferentes formas de violencia en la comunidad, es considerado un factor clave, lo que, aunado con la falta de capacitación y otras medidas de seguridad, perpetúa y normaliza este fenómeno, a pesar del malestar ocasionado al personal sanitario. La situación generada por la Covid-19 no fue referida como un agravante.

Palabras clave: violencia laboral, profesional sanitario, atención primaria.

## INTRODUCCIÓN

La violencia laboral “está constituida por incidentes en los que el personal sufre abusos, amenazas o ataques en circunstancias relacionadas con su trabajo (...) que pongan en peligro, implícita o explícitamente, su seguridad, su bienestar o su salud” (OIT/CIE/OMS/ISP, 2002, p. 3). Empezó a ser atendida

hace dos décadas, al ser considerada como una gran epidemia del siglo XXI, debido principalmente al (re)conocimiento de los diferentes matices de la violencia y de sus graves efectos. El presente trabajo se enfoca solo al tipo II de violencia laboral, en el cual existe una relación profesional entre los involucrados [División de Seguridad y Salud Ocupacional (DOSH, por sus siglas en inglés), 1995].

En este sentido, un estudio pionero reportó que el sector sanitario era el de mayor riesgo, con el 25% de los eventos de violencia laboral, y cerca de 50% de los profesionales de salud con experiencia de algún incidente de este tipo (Cooper y Swanson, 2002).

En 2011, Bernaldo de Quirós *et al.* revisaron la literatura para analizar las agresiones a profesionales de servicios de urgencias en Madrid. Señalaron como factores principales las exigencias de un mejor trato y menos tiempo de espera, demandas no atendibles (bajas laborales, medicamentos, etcétera); así como una asociación frecuente con alteraciones psíquicas (demencia, esquizofrenia, ansiedad, consumo de sustancias, etcétera). Entre los efectos de la exposición repetida a la violencia verbal, especificaron el malestar psicológico (miedo, rabia, irritabilidad, ansiedad, depresión, somatización, estrés postraumático y burnout).

En un estudio con 20 mil profesionales sanitarios de Latinoamérica, Travetto *et al.* (2015) encontraron que 66.7% habían sufrido alguna agresión en el último año (contra el 54.6% en 2006), 40% de ellos en tres o más ocasiones y 11.3% de manera física. Los más jóvenes fueron los más afectados. El 16.9% de los agredidos reportaron secuelas. Los sectores más señalados fueron los de emergencias (45.9%) y la atención ambulatoria (39.3%); 13.8% de los agresores presentaban intoxicación por alcohol o drogas y 13.9%, una alteración mental por otra causa. Los principales factores fueron la demora (44.2%), la carencia de recursos (33.6%), las circunstancias del informe médico (28.2%) y la comunicación de fallecimientos (8.6%). La presencia de personal de seguridad no aminoró significativamente las agresiones. Los autores evocaron posibles problemas de organización, falta de habilidades comunicativas, necesidad de medidas de protección del personal y de protocolos institucionales. Como medidas de mitigación, refieren propuestas de campañas de educación, mayor presencia de personal de seguridad y procurar que los profesionales no trabajen solos.

Fajarado (2017) realizó un estudio similar en el área de urgencias de 22 instituciones públicas de Bogotá. Encontró que el 87.1% de los participantes —90.8% en medicina y 83.3% en enfermería— fueron objeto de actos vio-

lentos (56.6% verbales, 2.1% físicos y 28.3% de ambas formas), sin influencia del género. La mayoría de los agresores eran familiares, hombres de 25 a 29 años. Cerca del 30% de los médicos y enfermeras expresaron que estos actos son normales dentro de sus actividades laborales, y por ello no son reportados.

Finalmente, Serrano *et al.* (2019) analizaron 23 artículos publicados hasta abril de 2019 sobre agresiones a profesionales sanitarios en España. Encontraron que fueron sobre todo verbales y motivadas por las demoras (83.3%). Más del 60% de los agresores fueron hombres. Señalaron la influencia del nivel socioeconómico, de la cultura, del consumo de sustancias y de exigencias imperativas. Algunos estudios reportan que los jóvenes están más expuestos que los mayores y que los profesionales de enfermería y de medicina son las principales víctimas. En 22 de los 23 estudios, las mujeres fueron más agredidas. Se señaló el riesgo de trabajar en lugares solitarios, o con alta afluencia de usuarios y ausencia de medidas de seguridad. Como consecuencias, se mencionaron lesiones físicas, inhabilitación, trauma psicológico, estrés, ansiedad, burnout, aislamiento, desmotivación, disminución de la autoestima e, incluso, la muerte. También, se señaló el ausentismo laboral y el deterioro de la calidad del servicio. Muy pocas veces, las agresiones fueron denunciadas o registradas. Finalmente, se indica que un alto porcentaje de profesionales no cuentan con una formación en prevención, no conocen un protocolo específico y no se sienten apoyados en la organización.

Estos estudios demuestran que la violencia laboral de tipo II en el sector salud es un problema importante tanto en España como en América Latina, desde tiempo atrás. En el contexto de la crisis por la Covid-19, dicha violencia se ha intensificado, sobre todo hacia el personal de primera línea; ha llegado al conocimiento de todos y ha dado lugar a disposiciones para contrarrestarla (Bedoya, 2020). Sin embargo, poco se ha documentado de lo que puede suceder *crónicamente* en un contexto tal como el que fue elegido. Por eso, el objetivo de este estudio es analizar las experiencias de profesionales sanitarios en cuanto a la violencia laboral ejercida por los usuarios en un centro de salud de atención primaria, no directamente involucrado en la atención relativa al Covid-19.

## METODOLOGÍA

La investigación es cualitativa, retrospectiva y descriptiva. Se basa en el análisis de contenido de entrevistas individuales realizadas en marzo de 2021, a

partir de un guion de 14 preguntas abiertas creado *ad hoc*, abarcando las características de los actos violentos, las respuestas del personal, las repercusiones y las propuestas para enfrentar esta problemática.

Se eligió un centro de salud del sistema público, de atención primaria ambulatoria, ubicado en un pequeño núcleo urbano con rezago social, alto índice de delincuencia y una importante población de migrantes indígenas provenientes del estado de Chiapas. En este centro, se seleccionaron 10 de los 40 profesionales sanitarios por su disponibilidad y representatividad. Se excluyeron los que laboran en el pequeño módulo de urgencias, quienes son los que reciben los casos relacionados con la Covid-19. Las entrevistas se realizaron en el lugar de trabajo y tuvieron una duración promedio de 25 minutos.

## RESULTADOS

Las características de los participantes y de sus experiencias de violencia laboral se presentan en la tabla 1.

TABLA 1.  
CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES Y DE SUS EXPERIENCIAS  
DE VIOLENCIA LABORAL EJERCIDA POR LOS USUARIOS

<i>ID</i>	<i>Edad</i>	<i>Sexo</i>	<i>Profesión</i>	<i>Antigüedad</i>	<i>Tipo de violencia y afectaciones reportadas</i>
P1	25	M	medicina	1 año	Agresión verbal (desvalorización, amenaza y desconfianza por ser joven). Afectación elevada. Ansiedad, desmotivación, inseguridad y cansancio.
P2	25	H	medicina	1 año	Agresión verbal (desvalorización). Afectación moderada. Agotamiento emocional, desmotivación y cansancio.
P3	25	M	medicina	1 año	Agresión verbal (lenguaje ofensivo). Afectación leve. Estrés, frustración y cansancio.
P4	25	M	medicina	1 año	Agresión verbal (exigencias e insultos). Afectación leve. Estrés, inseguridad, pérdida de confianza y desmotivación.

<i>ID</i>	<i>Edad</i>	<i>Sexo</i>	<i>Profesión</i>	<i>Antigüedad</i>	<i>Tipo de violencia y afectaciones reportadas</i>
P5	40	M	enfermería	15 años	Agresión verbal (gritos y amenazas). Afectación leve. Estrés y frustración.
P6	30	M	enfermería	5 años	Agresión verbal (desvalorización). Afectación leve. Estrés y frustración.
P7	37	M	enfermería	10 años	Agresión verbal (desvalorización) Afectación leve. Estrés y frustración.
P8	25	H	enfermería	1 año	Agresión verbal (desvalorización, desconfianza por edad). Afectación moderada. Estrés, frustración, y agotamiento emocional.
P9	37	M	psicología	6 años	Agresión verbal (por demora). Afectación leve. Estrés.
P10	38	M	psicología	2 años	Agresión verbal (exigencias y gritos). Afectación leve. Estrés.

Todos reportan haber vivido agresiones verbales (desvalorizaciones, insultos, amenazas, acusaciones, etcétera). Para siete de ellos, fueron bastante significativas; los otros consideran que fueron mínimas. No se reporta violencia física directa, pero sí golpes en las puertas o en el mobiliario.

Los médicos y enfermeras consideran que estos sucesos son frecuentes e inevitables. Al compartir los espacios de trabajos, en múltiples ocasiones han presenciado agresiones en contra de compañeros. En cambio, las psicólogas cuentan con cubículos individuales y son muy raramente involucradas en este tipo de situaciones, personalmente o como testigos.

Los agresores son identificados como poco tolerantes, exigentes, renuentes, con alteraciones emocionales; en ocasiones, se relaciona su desesperación con un descontrol metabólico importante por enfermedad crónica, y a menudo son personas mayores. La principal causa inmediata es la demora, lo que frecuentemente lleva a la irrupción de un usuario en un consultorio ocupado. Otra situación es la exigencia de medicamentos o de atención cuando ya no hay cupo (se atiende un número limitado de personas al día con un sistema de fichas, el cual es generalmente insuficiente). A menudo, se expresa la falta de confianza debido a la juventud de los profesionales. Algunos de los factores indirectos mencionados son las condiciones de vida de las personas (dinámica familiar, rezago social, bajo nivel educativo, pobreza extrema, violencia comunitaria).

Las afectaciones referidas por los profesionales dependen principalmente de sus experiencias personales. Cuatro mencionan algunas consecuencias psicológicas, como la falta de motivación, cansancio, pérdida de confianza e inseguridad. Los otros seis solo aluden a una mayor carga de estrés o de frustración.

Los participantes indicaron que generalmente afrontan estas situaciones con respeto, prudencia y calma; tratan de entender a los usuarios y brindarles un servicio eficiente. Tres agregaron que “les dan por su lado” (P3, P5 y P6), abonando en el mismo sentido. Se observa entre los médicos y las enfermeras una tendencia a referir mayormente un trato sistemático centrado en aspectos físicos, mientras que las psicólogas se enfocan en aspectos emocionales. Todos coinciden en que se da un trato de calidad y ético. Ninguno considera que su actitud podría propiciar agresiones, pero algunos reconocen que podría ser el caso de otros profesionales.

Una de las participantes ha reportado las agresiones con el director del centro de salud, sin embargo, no tuvo respuestas (P3). Los demás no lo han considerado pertinente, mientras no haya violencia física. Mencionan que, en todo caso, no se recibe apoyo y que hay que seguir trabajando aceptando que “son cosas que no se pueden controlar y en todos los lugares es igual” (P5).

Los participantes indican que no hay personal de seguridad y que hace falta orden y reglas. No tienen conocimiento de un protocolo para estas situaciones. Consideran que el principal apoyo que reciben es de sus compañeros para contener la agresión y dar su testimonio si el usuario presenta una queja, la cual puede derivar en una amonestación verbal al profesional. Cuando una situación violenta no se logra controlar, se solicita la intervención de las autoridades del centro. Por otro lado, tienen la posibilidad de recibir atención psicológica en el mismo centro de salud.

Para enfrentar mejor la problemática, los participantes sugieren implementar talleres de concientización para la población y capacitación para el personal. Enfatizan la importancia de medidas de seguridad y de contar con el apoyo de los directivos de la institución.

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

A diferencia de otros estudios, se encontró que el 100% de los profesionales han recibido violencia (versus 50 y 87%); sin embargo, no hubo casos de violencia física directa, mientras que Fajarado (2017) reportó un 28% de profe-

sionales afectados en servicios de urgencias en Bogotá. La mayor frecuencia de violencia verbal puede asignarse al contexto sociocultural y a las limitaciones en la atención que pueden generar muy frecuentemente el enojo de los usuarios. Sin embargo, al no tratarse de urgencias, se puede plantear que las reacciones no se desbordan al punto de derivar en violencia física. Es de recordar que esta parte del personal no atiende los casos relacionados con la Covid-19 y señalar que ninguno aludió a esta situación.

En cuanto a las características de los agredidos, se encontró una mayor vulnerabilidad en el rango de jóvenes (25 a 30 años), mientras que Fajarado (2017) señalaba el rango de 30 a 50 años y Serrano *et al.* (2018) el de 50 a 59 años. Esta diferencia parece explicarse por el hecho de que en el centro de salud el personal incluye jóvenes con poca experiencia, lo que puede reflejarse en cierta inseguridad de su parte en el trato con los usuarios o en prejuicios de estos, que lleva a la desconfianza.

Existen diferencias entre lo que sucede con los profesionales de medicina y enfermería, y los de psicología. Como en Fajarado (2017) y Serrano *et al.*, (2019), los primeros son los más expuestos; consideran que estos sucesos son frecuentes e inevitables, y centran su discurso en torno a aspectos corporales. Las psicólogas se dicen menos involucradas y se enfocan en aspectos emocionales; estas diferencias se explican sin duda por sus funciones, pero también probablemente por su preparación para manejar situaciones conflictivas.

Los principales detonantes de las agresiones son parecidos a los que reportan otros investigadores como Bernaldo de Quirós *et al.* (2011), resaltados por las limitaciones de una estructura pública cuya capacidad de respuesta se encuentra a menudo rebasada (demora excesiva, carencias de recursos humanos, equipo e insumos; personal sanitario percibido como inexperimentado). Los agresores son percibidos con características predisponentes (personalidad, edad avanzada) o pasando por situación de tensión por su estado de salud. Pero el contexto socio económico está en el trasfondo. La combinación de estos factores contribuye a explicar una frecuencia de eventos violentos aún mayores que en servicios de urgencias de otros países. Predomina la percepción de inseguridad en el lugar de trabajo, probablemente más que en contextos europeos. Travetto *et al.* (2015) refirieron el mismo fenómeno en 46.6% de los médicos y enfermeras de su población de estudio en Argentina.

Las afectaciones mencionadas por los profesionales también coinciden con lo referido en los estudios publicados, así como la actitud, el manejo de



los casos y la detección de necesidades para enfrentar mejor la problemática. De la misma forma, los eventos de violencia se reportan muy excepcionalmente. Una diferencia notoria es la preocupación de los profesionales por el riesgo de amonestación y la percepción de ausencia de apoyo.

## CONCLUSIONES

Los resultados del estudio ofrecen un panorama de la violencia laboral ejercida por los usuarios en contra de los profesionales sanitarios de manera *ordinaria*. Se confirman su alta frecuencia, sus motivos y sus efectos a nivel personal y laboral. La situación es más crítica para los jóvenes que no se encuentran preparados para el manejo de conflictos y son más sensibles a las críticas. Las características de la institución y del contexto de la comunidad, e inclusive del estado y del país, moldean la percepción de los hechos y sobre todo la actitud de tolerancia de los profesionales y de las autoridades. Ninguno de los profesionales relacionó los actos violentos con la presencia de la Covid-19; parece ser un fenómeno crónico que no tiene por qué acabarse. No se menciona la implementación de acciones concretas, contrariamente a las disposiciones que se han tomado para el apoyo a los profesionales de primera línea en el marco de la pandemia. Uno de los aspectos relevantes en la investigación es la ausencia de denuncia e inclusive de registro. Hay una cierta normalización, un fatalismo.

De acuerdo a las propuestas de los participantes y de los datos referidos en la literatura, se propone que se establezcan medidas de prevención, como la realización de campañas de sensibilización y talleres sobre la violencia y el manejo de emociones dirigidos a la población, la capacitación del personal sanitario para un mejor afrontamiento de este riesgo, un protocolo específico, registro y análisis de los hechos. Es importante que el personal se sienta en mayor seguridad, respaldado por la solidaridad de sus compañeros y medidas institucionales. Por otra parte, es necesario trabajar en establecer condiciones para poder responder mejor a las necesidades de los usuarios. Finalmente, se remarca la importancia de hacer visible y explícita esta forma de violencia y continuar investigando este fenómeno para la mejora continua en las estrategias orientadas a su prevención y atención.

## REFERENCIAS

- Bedoya, C. (2020). “Covid-19: La pandemia del maltrato contra el personal de la salud en tiempos de pandemia”. *Interdisciplinary Journal of Epidemiology and Public Health*, 3(1), e-6276 Doi: 10.18041/2665-427X/ ijeph.1.6276.
- Bernaldo de Quirós Aragón, M. *et al.* (2011). *Análisis psicosocial de las agresiones a los profesionales de los servicios de urgencias y emergencias del summa-112 de la Comunidad de Madrid*. Universidad Complutense de Madrid. [https://www.fundacionmapfre.org/documentacion/publico/es/catalogo\\_imagenes/grupo.cmd?path=1077073](https://www.fundacionmapfre.org/documentacion/publico/es/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=1077073)
- Cooper C. y N. Swanson (2002). *Workplace violence in the health sector - State of the Art*. ILO/ICN/WHO/PSI Joint Programme on Workplace Violence in the Health Sector. [https://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/interpersonal/WVstresspaper.pdf](https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/interpersonal/WVstresspaper.pdf)
- Division of Occupational Safety and Health [DOSH] (1995). CAL/OSHA. *Guidelines for workplace security* [on line]. [https://www.dir.ca.gov/dosh/dosh\\_publications/worksecurity.html](https://www.dir.ca.gov/dosh/dosh_publications/worksecurity.html).
- Fajarado A. (2017). “Agresiones contra los profesionales de la salud en los servicios de urgencias”. *Investigaciones Andina*, 19(34), 1781-1794. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239057355003>
- OIT/CIE/OMS/ISP (2002). *Directrices marco para afrontar la violencia laboral en el sector de la salud*. Organización Internacional del Trabajo/ Consejo Internacional de Enfermeras/ Organización Mundial de la Salud/ Internacional de Servicios Públicos. Programa conjunto sobre la violencia laboral en el sector de la salud.
- Serrano Vicente, M. I. *et al.* (2019). “Agresiones a profesionales del sector sanitario en España, revisión sistemática”. *Revista Española de Salud Pública*, 93, e201910097. Epub 07 de septiembre de 2020. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1135-57272019000100103&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272019000100103&lng=es&tlng=es)
- Travetto, C. *et al.* (2015). “Agresiones hacia profesionales en el ámbito de la salud”. *Rev Panam Salud Publica*. 38(4), 307-315. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/18380/v38n4a7p307-315.pdf>



# Violencia laboral y su asociación con sintomatología depresiva y conducta suicida en médicos internos

*Moisés Omar Ayala Burboa*  
*Raquel García Flores*  
*Christian Oswaldo Acosta Quiroz*

## RESUMEN

**E**l presente trabajo se propuso evaluar la percepción de violencia laboral en médicos internos de pregrado (MIP) y determinar su grado de asociación con sintomatología depresiva y conducta suicida. Se aplicó la Escala de Violencia en el Trabajo *Mobbing* (EVT) de Uribe (2013), así como el Inventario de Depresión y Conducta Suicida de Beck, a 117 médicos internos de pregrado que realizaban su internado en tres instituciones de salud pública del sur de Sonora. Los resultados indican una alta percepción de violencia laboral, un nivel de depresión moderado y bajos niveles de ideación suicida. Asimismo, se identificaron niveles de asociación bajos y moderados entre las variables estudiadas. Los resultados de este estudio muestran desde la percepción de los MIP las condiciones de su situación laboral actual, remarcando la importancia de desarrollar planes de intervención centrados en las problemáticas que afectan a esta población.

Palabras clave: violencia laboral, médicos, depresión, conducta suicida.

## INTRODUCCIÓN

La violencia laboral es un problema que afecta constantemente a la población trabajadora mexicana (Flores *et al.*, 2007). Sus efectos en los prestadores de servicios laborales son diversos, pueden ser problemas que repercuten en

su salud física, psicológica o en la manera en la que se adaptan a su entorno social y laboral (Pando *et al.*, 2006; Peña, 2008).

La violencia que se ejerce hacia los médicos tiene diferentes formas y matices. Puede tomar forma de violencia psicológica o física, incluir amenazas manifestadas de diversas maneras, por ejemplo, acoso, intimidación que puede variar desde lo físico hasta lo cibernético. Esta se puede presentar esporádicamente o en forma reiterada (Tapia, 2019).

Los ambientes de trabajo en los cuales se desarrollan los médicos en formación son fundamentales para la calidad de la educación durante la carrera. Estos ambientes se han caracterizado por ser rutinarios, hostiles y rígidos. Es en este escenario en el que el médico en formación debe cimentar su identidad como profesional y enfrentarse al mundo laboral (Consejo y Viesca, 2005). Además, existe evidencia científica que respalda que quienes han sufrido violencia laboral son más propensos a sufrir depresión (Acevedo *et al.*, 2009).

Se ha podido observar que la depresión es una problemática que afecta de manera constante a la población médica. Estudios señalan que los estudiantes de medicina sufren mayores niveles de depresión que otras carreras (Dyrbye *et al.*, 2006). Aunado a esto, la depresión se ha asociado a otros problemas de índole psicológica, como es la ideación suicida.

En México se ha reportado un aumento en las muertes por suicidio en las últimas cinco décadas y una variación del fenómeno, mientras que en la década de los setenta el suicidio era considerado un fenómeno frecuente en adultos mayores, con el transcurso del tiempo, estudios en diferentes países indican incrementos importantes en jóvenes menores de 35 años y en adolescentes (Báez, 2018).

En relación con los profesionales de la salud, existen diferentes estudios que sugieren un aumento en el riesgo de esta población (Alvarado-Socarras y Manrique-Hernández, 2019). Según T'Sarumi (2018) en Estados Unidos hay un suicidio consumado cada día en médicos, lo que sitúa a la medicina como la profesión que encabeza la lista de suicidios dada su alta incidencia. Asimismo, la tasa de suicidios y depresión en médicos está elevada a más del doble en comparación con la población general (Martínez-Ávila *et al.*, 2019). En este contexto, el objetivo del estudio fue evaluar la percepción de violencia laboral en MIP y determinar su grado de asociación con sintomatología depresiva y conducta suicida.

## METODOLOGÍA

El diseño del estudio es no experimental, correlacional y transversal. Participaron 117 MIP de tres instituciones de salud pública del sur de Sonora, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico; 54 participantes son hombres y 63 mujeres. Respecto a la edad, la media fue de 23.7 y con relación al tiempo de prestar su servicio en el hospital, se obtuvo una media de 6.53 meses. El 86.3% refirió no estar bajo tratamiento psicológico o psiquiátrico.

### Instrumentos:

Inventario de Depresión de Beck [BDI] (Jurado *et al.*, 1998). Detecta síntomas depresivos en poblaciones normales y clínicas. Consta de 21 ítems, referidos a síntomas depresivos en la semana previa a la aplicación. Presenta una consistencia interna de .92.

Escala de Violencia en el Trabajo *Mobbing* de Uribe [EVT] (Uribe, 2013). Evalúa el grado de percepción de violencia laboral en población trabajadora mexicana. Esta escala tiene como objetivo evaluar 16 factores relacionados con la violencia laboral, consta de 123 reactivos.

Escala de Ideación Suicida de Beck (ISB), elaborada por Beck *et al.* (1979), fue diseñada para cuantificar y evaluar la recurrencia consciente de pensamientos suicidas (González *et al.*, 2000). Consta de 19 reactivos con un formato de respuesta de tres opciones, con un rango de cero a dos. Cuenta con un coeficiente alfa de Cronbach de .84.

## RESULTADOS

Con relación a la violencia, los participantes obtuvieron una puntuación escalar de 60, que indica exceso de violencia en el lugar de trabajo. Los grupos de conducta violenta 1, 2 y 4 obtuvieron una puntuación escalar de 60, que hacen referencia a exceso de violencia, en que las acciones que obtuvieron las puntuaciones más altas fueron: hostigamiento sexual, violencia física, amenazas, generación de culpa, desacreditación personal y el clima laboral hostil. Para el grupo 3, que evalúa dominación y desprecio, se obtuvo una puntuación escalar de 70, que indica mucha violencia; el maltrato, humillación y abuso de poder fueron las acciones más reportadas (véase tabla 1).

TABLA 1.  
VIOLENCIA LABORAL POR GRUPOS

<i>Grupo</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>Desviación estándar</i>	<i>Puntuación escalar</i>
Hostigamiento y destructividad	117	3.17	2.63	60
Aislamiento emocional	117	4.38	4.66	60
Dominación y desprecio	117	5.42	4.52	70
Hostilidad encubierta	117	5.44	4.54	60

Respecto a la variable depresión, los participantes reportan una media en general de 15.34, que corresponde a un nivel de depresión moderada considerando que las puntuaciones de la escala van del 0 al 63. Asimismo, la variable conducta suicida mostró una media de 2.48, que hace referencia a un nivel de ideación suicida bajo.

Se calcularon las correlaciones de las variables de estudio, se observó que la variable violencia laboral se relaciona positivamente con la depresión ( $r = .30$ ) y la conducta suicida ( $r = .33$ ); estas correlaciones se encuentran en un nivel de asociación baja y todas son significativas ( $p < .01$ ). Además, se destaca la correlación significativa y positiva que se dio entre la variable depresión y conducta suicida ( $r = .35$ ) (véase tabla 2).

TABLA 2.  
MATRIZ DE CORRELACIONES ENTRE VARIABLES

	<i>VL</i>	<i>DP</i>	<i>CS</i>
Violencia laboral	1		
Depresión	0.30**	1	
Conducta suicida	0.33*	0.35**	1

$p < .01$ \*\*

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos en este estudio muestran que la mayoría de los médicos participantes perciben la existencia de exceso de violencia en el lugar de trabajo. Estos datos son similares a los encontrados por Bermeo *et al.* (2016)

en su estudio con internos de medicina, donde se identificó la presencia de violencia en un 70.6% de los participantes.

Aucaruri (2017) reporta una alta prevalencia de violencia laboral en internos de medicina. Estos datos también concuerdan con los reportados por Nieto-Gutiérrez *et al.* (2016) que indican un porcentaje de 70.1% de percepción de actos de violencia ejercida a los médicos; los resultados de este estudio son similares a los reportados por Stolovas *et al.* (2011) en residentes de medicina, en donde el 69% señalaron situaciones de violencia. Hernández (2019) también reporta que el 95% de sus participantes refirieron haber recibido algún tipo de violencia durante su formación académica hospitalaria. Estos datos podrían ser semejantes debido a que los médicos internos siguen siendo estudiantes y son los eslabones más bajos en la jerarquía médica, también dado a que se tiene contacto con otros profesionales de la salud, pacientes y familiares durante su labor. Desde la perspectiva del biopoder de Foucault (1963), parte de la educación médica se enfoca en enseñar a vigilar y castigar aquellas conductas que vayan en contra de lo establecido por la institución de salud por lo que, en este contexto, toda actividad que salga de las normas preestablecidas por la autoridad será castigada ejerciendo el poder que se tiene.

Las conductas de violencia que puntuaron más altas se encuentran en hostigamiento sexual, violencia física, generación de culpa, maltrato y humillación, abuso de poder y desacreditación personal. El encontrar este tipo de conductas de violencia entre médicos es común, como lo indica Hernández (2019), que reporta altos índices de desacreditación profesional, violencia física y acoso sexual. De igual forma, Fuentes, Manrique y Domínguez (2015) en su estudio reportan conductas de discriminación, violencia física y acoso sexual.

Con relación a la depresión, se encontró que los participantes en general presentan depresión en un nivel moderado, datos similares a los reportados por Alsabaani, Alshahrani y Abukaftah (2018) en su estudio con estudiantes de medicina; la mayoría de los participantes se sitúan en niveles de depresión de leve a moderados. Del mismo modo, Gutiérrez (2018) informa una prevalencia de 33% de depresión de moderada a severa en médicos residentes e internos de pregrado mexicanos. Estos datos también son consistentes con lo reportado por Huarcaya-Victoria y Calle-González (2020), en que el 27.6% de los internos evaluados presentaron síntomas depresivos leves, el 13.8% moderados y el 5.5% moderadamente severos.

Referente a la variable conducta suicida, se identificó un nivel de ideación suicida bajo; estos datos se asemejan a los reportados por Ramírez (2019),



en que de igual manera se reportan niveles bajos de ideación suicida en médicos mexicanos. En este sentido, Tlecuil (2016) reporta una tasa de 5.2% para riesgo suicida. Sin embargo, existen estudios que reportan tasas de ideación suicida más elevadas. Por ejemplo, Pinzón *et al.* (2013) señalaron que el 15.7% de los estudiantes informó haber tenido por lo menos un episodio de ideación suicida. Asimismo, Marcillo y Peñaloza (2020) en su investigación reportan un 10.1% de riesgo suicida para los médicos estudiados. También una revisión sistemática muestra tasas de ideación suicida en médicos residentes de Estados Unidos y Europa ente 6.7% y 25% (Vargas *et al.*, 2020).

Además, se encontró que la violencia laboral correlacionó de bajo a moderado con las demás variables evaluadas. Respecto a la depresión, se ha identificado que esta se relaciona con factores negativos del trabajo (Harasemiuc y Bernal, 2013; Vargas *et al.*, 2018), datos que confirman Alsabaani, Alshahrani y Abukaftah (2018), quienes exponen que la violencia psicológica se relaciona de manera importante con la depresión. En este estudio se identificó una relación moderada entre depresión y conducta suicida; diferentes estudios sugieren un grado de asociación más elevado (Pinzón *et al.*, 2013; Solís *et al.*, 2018).

## CONCLUSIONES

La violencia laboral en MIP es una problemática que tiene implicaciones en la salud de quienes la padecen, ya que afecta el rendimiento, productividad y calidad del servicio que brindan a los pacientes; respecto a esto, Leymann (1986) menciona que el efecto negativo que acarrea este tipo de situaciones de abuso no solo afecta al médico en sí, sino a todo aquel que está a su alrededor, ya sea compañeros de trabajo, pacientes, familia o la institución donde brinda su servicio.

Por otra parte, la depresión es una variable constantemente estudiada en médicos, ya que se ha identificado que es un problema de salud que afecta con frecuencia a esta población. Igualmente, el suicidio en médicos es una problemática que ha ido en aumento con el paso del tiempo; problemas evidentes como la violencia ejercida en estos profesionales de la salud y los desequilibrios psicológicos que se desencadenan por la rigurosidad del entrenamiento médico muestran la necesidad de focalizar la atención en esta población.

Es de suma importancia insistir que los resultados de este estudio demuestran que la violencia laboral no es solamente un problema desde el punto de

vista organizacional, sino que conlleva consecuencias en la salud mental y física de los trabajadores que lo sufren.

El papel de las instituciones de salud en la formación de los nuevos médicos es fundamental; con los resultados de este estudio puede inferirse que existen diversas áreas a mejorar y reflexionar sobre cómo se forma a las nuevas generaciones de profesionales de la salud. El abuso que se ejerce hacia los médicos internos se ha normalizado y se ve como parte de su formación, pero los índices de suicidio y problemas psicológicos indican que se ven afectados en diferentes aspectos de su vida.

Los estudiantes de medicina están expuestos a diversos factores negativos que se han relacionado con la carrera por lo que es necesario desarrollar intervenciones psicológicas durante su formación, para brindar el apoyo necesario para mejorar su salud.

## REFERENCIAS

- Acevedo, D., Y. Biaggii y G. Borges (2009). “Violencia de género en el trabajo: acoso sexual y hostigamiento laboral”. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 14(32), 163-182.
- Alsabaani, A., A. Alshahrani y A. Abuqaftah (2018). “Association between over-use of social media and depression among medical students, King Khalid University, Kingdom of Saudi Arabia”. *The Egyptian Journal of Hospital Medicine*, 1305-1311.
- Alvarado-Socarras, J. y E. Manrique-Hernández (2019). “Suicidio de médicos. Una realidad ignorada”. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 51(3), 194-196.
- Aucaruri, H. (2017). *Percepción de violencia laboral en internos de medicina de una universidad pública*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
- Báez, C. (2018). *El depresivo rostro del suicidio en México*. Agencia Informativa Conacyt.
- Beck, A., M. Kovacs y A. Weissman (1979). “Assessment of suicidal intention: The Scale for Suicide Ideation”. *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 47(2), 343-352.
- Bermeo, J. et al. (2016). “Abuso académico a estudiantes de pregrado por parte de docentes de los programas de medicina de Manizales, Colombia”. *Revista de la Facultad de Medicina*, 64(1), 9-19.
- Consejo, C. y C. Viesca (2005). “Ética y relaciones de poder en la formación de médicos residentes e internos: Algunas reflexiones a la luz de Foucault y Bourdieu”. *Boletín Mexicano de Historia y Filosofía de la Medicina*, 11(1), 16-20.
- Dyrbye, L., M. Thomas y T. Shanafelt (2006). “Systematic review of depression, anxiety, and other indicators of psychological distress among US and Canadian medical students”. *Academic Medicine*, 81(4), 354-373.

- Flores, M., M. Almegua y R. Mendoza (2007). “Mobbing: historia, causas, efectos y propuesta de un modelo para las organizaciones mexicanas”. *Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 17(29), 71-91.
- Foucault, M. (1963). *El nacimiento de la clínica*. Siglo XXI.
- Fuentes, R., N. Manrique y O. Domínguez (2015). “Condiciones generales de los estudiantes medicina de la generación 2010 durante su Internado Rotatorio de Pregrado en la Escuela Superior de Medicina del Instituto Politécnico Nacional”. *Acta Bioethica*, 12(1), 29-36.
- González, S. *et al.* (2000). “Características psicométricas de la Escala de Ideación Suicida de Beck” (ISB) en estudiantes universitarios de la ciudad de México”. *Salud Mental*, 23 (2), 21-30.
- Gutiérrez, A. (2018). “Depresión en médico residentes y médicos internos de pregrado del hospital general regional con medicina familiar No. 1 del Instituto Mexicano del Seguro Social en Cuernavaca, Morelos. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Hernández, S. (2019). “Percepción de violencia ejercida sobre los médicos residentes de la Secretaria de Salud de la CDMX. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Harasemiuc, V. y J. Bernal (2013). “Evidencia científica de la relación entre acoso laboral y depresión”. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 59(232), 361-871.
- Huanayqui, S. y L. Wendy (2020). “Asociación entre la depresión y el ausentismo laboral en internos de medicina del Hospital III Goyeneche de Arequipa del 2019”. Tesis de pregrado. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú.
- Jurado, S. *et al.* (1998). “La estandarización del Inventario de Depresión de Beck para los residentes de la Ciudad de México”. *Salud Mental*, 21(3), 26-31.
- Leymann, H. (1996). “The content and development of mobbing at work”. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.
- Marcillo Tipán, C. y Ó. Peñaloza Ortiz (2020). “Factores de riesgo para el desarrollo de problemas de salud mental en médicos posgradistas de la especialización de Emergencias y Desastres de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en el segundo semestre del 2019. Tesis de maestría. Universidad Pontificia de Ecuador, Ecuador.
- Martínez-Ávila, M. *et al.* (2019). “Médicos y depresión: una responsabilidad de todos en la sociedad”. *MedUNAB*, 22(1), 9-11.
- Nieto-Gutiérrez, W. *et al.* (2016). “Percepción de médicos recién egresados sobre el internado médico en Lima, Perú 2014”. *Acta Médica Peruana*, 33(2), 105-110.
- Pando, M. *et al.* (2006). “Validez y confiabilidad del inventario de violencia y acoso psicológico en el trabajo”. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 319-332.
- Peña, A. (2008). “Violencia conyugal y corporalidad en el siglo XIX. En J. Tuñón (coord.), *Enjaular los cuerpos: normativas decimonónicas y feminidad en México* (pp. 107-145). El Colegio de México.

- Pinzón, A. *et al.* (2013). “Suicide ideation among medical students: prevalence and associated factors”. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 42, 47-55.
- Ramírez, K. (2019). “Prevención de suicidio en médicos residentes de la Secretaría de Salud de la Ciudad de México. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Solís, P. *et al.* (2018). “Depresión e ideación suicida: Variables asociadas al riesgo y protección en universitarios mexicanos”. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 11(1), 11-22. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.11104>.
- Stolovas, N. *et al.* (2011). “Trabajadores médicos jóvenes: violencia en el ejercicio de la residencia”. *Revista Médica del Uruguay*, 27(1), 21-29.
- Tapia, J. (2019). “Factores determinantes de la violencia física y no física hacia el personal de salud por pacientes y acompañantes, Hospital General Macas, periodo enero-agosto 2019. Tesis de maestría no publicada. Universidad Católica de Cuenca, Ecuador. <https://dspace.ucacue.edu.ec/handle/ucacue/8676>.
- Tlecuítl, N. (2016). “Prevalencia de trastornos mentales (depresión mayor, trastorno de ansiedad generalizada, trastorno de pánico y riesgo de suicidio) en médicos residentes del Hospital de Especialidades Centro Médico Nacional La Raza y algunos factores asociados. Tesis de posgrado. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- T’Sarumi, O. (2018). “Physician suicide: A silent epidemic”. *Reunion Anual de la American Psychiatric Association* (pp. 1-227). APA.
- Uribe, J. (2013). “EVT: escala de violencia en el trabajo *mobbing*. Manual Moderno”. <https://www.manualmodernodistribuidoraelefante.com/evt-escala-de-violencia-en-eltrabajomobbing-uribe-322-p.asp>
- Vargas-Cáceres, S. *et al.* (2020). “Diagnóstico dual en médicos residentes: una revisión sistemática”. *Adicciones*, 20 (10). doi: <http://dx.doi.org/10.20882/adicciones.1253>.
- Vargas, M. *et al.* (2018). “Influencia de los hábitos en la depresión del estudiante de Medicina peruano: estudio en siete departamentos”. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 28(2), 153-224. doi: <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2017.01.008>.



# Intervención con perspectiva de familia. Convivencia equitativa, libre de estereotipos y violencia

*Sarah Margarita Chávez Valdez  
Óscar Armando Esparza del Villar*

## RESUMEN

**E**n este trabajo se expone un protocolo guía para el desarrollo de propuestas de intervención con un enfoque familiar. En este, se aplican entrevistas semiestructuradas como diagnóstico previo al tratamiento, posteriormente se plantea un cuasiexperimento con mediciones pre y post de un taller de apoyo psicoeducativo a miembros de familias nucleares, que versa sobre temáticas de estereotipos, violencia intrafamiliar relativa a roles de género e inequidades por desequilibrios de poder entre los miembros, enfocada a regular las interacciones disfuncionales en general, mediante un manejo controlado de estrategias, medición y monitoreo continuo, diseño que atiende las distintas vías de detección y tratamiento de los elementos estructurales. Se consideran para ello los distintos aspectos implicados en los estereotipos asociados a las interacciones familiares, su relación con factores socio-culturales y estructura en las relaciones, elementos psicosociales y terapéuticos para el abordaje y reparación del daño, asociados al abordaje holístico de entornos familiares agresivos desde una nueva perspectiva psicosocial, una perspectiva de familia.

## INTRODUCCIÓN

La presente guía permite identificar y evaluar mediante intervenciones familiares de diversa índole, casos en torno a los impactos que se gestan por

un uso diferenciado de las normas; aplicación e interpretación de roles estereotipados respecto al comportamiento de hombres y mujeres; la distribución inequitativa de recursos y poder que deriva de estas asignaciones; y la legitimidad del establecimiento de tratos diferenciados en las resoluciones y sentencias sociales.

El público objetivo de estas intervenciones son las familias que asisten a institutos o centros de asistencia social de carácter público y privado a nivel estatal, y todas aquellas instituciones involucradas en la impartición y difusión de procedimientos y procesos de acceso a la igualdad y la justicia.

El entorno, especialmente aquel en donde se desenvuelven las redes de apoyo social, las relaciones familiares y laborales, en que se gesta un cierto trato entre las personas, expectativas, estilos atributivos y representaciones cognitivas o estereotipos asociados, se entrelaza con las transformaciones económicas, del mercado laboral, y de la sociedad misma, lo que genera cambios de carácter identitario grupal, de internalización de ideologías, así como valores que impactan la estructura y transforman de manera dramática la manera en que se proyectan los estilos parentales, relaciones de autoridad y normativas de socialización. Esto último, de especial relevancia en el abordaje de nuevos roles de interacción social que influyen y en ocasiones suelen ser nocivos para la dinámica familiar (Medellín-Fontes *et al.*, 2012).

La justificación de esta propuesta se fundamenta en la persistencia de actos y prácticas que disminuyen la autonomía y participación de mujeres y hombres, que valorizan de forma inferior —en comparación con el sexo opuesto— el trabajo y los roles, o la pretensión de que se apliquen los roles que tradicionalmente le han sido asignados a cada género; como exigencia social en los comportamientos sociales, familiares y laborales esperados de un hombre o de una mujer; la negación de las múltiples formas de interacción de las familias y de violencia familiar, basados en un imaginario social que parte de estereotipos de quienes imparten tratamiento a familias y sus integrantes, quienes al no detectarlos ni cuestionarlos, los reproducen.

Para consolidar el derecho a la igualdad, se debe evitar que en el proceso de interpretación y aplicación de un tratamiento a nivel sistémico familiar intervengan concepciones prejuiciadas de cómo son y cómo deben comportarse las personas por pertenecer a un género determinado.

Actualmente, las familias mexicanas se han tensionado, entre otros factores, por cambios sociodemográficos, económicos y educativos, el incremento de divorcios, el hacinamiento, diversificación de representaciones sociales de tipologías familiares y de las relaciones de poder, al incremento del nivel educativo entre los integrantes y la racionalización de las estructuras de poder imperantes en las interacciones familiares.

La exclusión social, cultural y económica se adhiere a fuerzas mundiales que otorgan liderazgo al poder económico, al estilo de vida individualista-hedonista, y dan cuenta de una dimensión estructural de violencia que define los proyectos de vida de las familias, que hacen hincapié en la estética de una violencia explícita que se plasma apoyada en ideologías y conceptos de vida que están interiorizando y dañando a las familias actuales.

En el contexto actual, social y económicamente complejo, se detecta la evolución de nuevas desigualdades que refuerzan otras ya existentes, de forma que, aunque no se perciban las situaciones de hostilidad familiar en sí, se perciben relaciones de mayor tensión, con emergencia clara de prejuicios y situaciones de limitada interrelación entre los integrantes (Gutiérrez-Capulín *et al.*, 2016).

Reconocer y estudiar el poder como una variable asociada al favorecimiento o entorpecimiento de la satisfacción de las necesidades humanas implica medir la asimetría de poder entre los miembros de la familia, lo que determina los niveles de satisfacción, sentido y significado de la vida familiar; si es el caso de una familia donde existe desequilibrio, en que domine la opresión, o bien, equilibrio; es decir, la igualdad y democracia. Las familias, definitivamente, son un espacio de socialización y aprendizaje, que permiten modelar y acuñar estereotipos sociales y culturales históricamente aceptados, de la misma manera se pueden convertir en escenarios que posibiliten lograr niveles más exaltados de justicia para la contención de violencia, entendida esta como un ejercicio de poder desequilibrado que polariza a los miembros de una familia o grupo para obtener ventaja sin importar los medios.

Las familias son los principales transmisores de roles y estereotipos de género. Esto sucede debido a que los padres pueden tener expectativas del comportamiento de sus hijos con respecto a su desarrollo, por su trato hacia ellos y el ejemplo que les brindan (Alfonso y Aguado 1992). Un ejemplo de esto es que la madre se encargue únicamente de las tareas del hogar, mientras que el padre no las realiza.



La vulnerabilidad de la mujer y del hombre en familia no mejorará mientras no se aborde de manera eficiente y eficaz, desde el ambiente sociopolítico, institucional, cultural y a nivel legislativo la visibilización de estas inequidades arraigadas que estereotipan y reproducen los prejuicios y la discriminación desde el macro entorno y perpetúan las desigualdades e irrumpen en el abordaje eficiente de interacciones sociales saludables y equitativas, relativas al manejo de conflictos y polarización, que requieren de cambios en torno a creencias, actitudes y conductas a nivel social, y en particular a nivel familiar. La vida de la mujer y la vida del hombre deben analizarse considerando su contexto y el establecimiento de medidas para transformar realmente las instituciones y los sistemas a manera que no se basen en pautas de vida y paradigmas devenidos a partir del poder masculino hegemónico.

#### EL PAPEL DE LOS ESTEREOTIPOS EN LAS INTERACCIONES FAMILIARES

Los estereotipos son todas aquellas creencias que estructuralmente son atribuidas en una sociedad a las personas en razón de alguna categoría. Asignar estereotipos responde a un proceso de simplificación para el entendimiento y aproximación del mundo, inherentemente es un proceso de discriminación (Cook y Cusack, 2009), y están profundamente arraigados y aceptados por la sociedad que los crea, reproduce y transmite. Lo problemático surge cuando dichas creencias y roles limitan el actuar familiar.

Los estereotipos de género se relacionan a características social y culturalmente asignadas a hombres y mujeres a partir de las diferencias físicas basadas principalmente en su sexo. Si bien los estereotipos afectan tanto a hombres como a mujeres, tienen un mayor efecto negativo en las segundas, pues históricamente la sociedad les ha asignado roles invisibilizados, en cuanto a su relevancia y aportación, y se les ha considerado jerárquicamente inferiores a los hombres (Hernández y González, 2016).

Los estereotipos de género son aquellos de carácter esencialista, avocados a destacar los atributos y diferencias físicas y biológicas (Poggi, 2019). La naturalización y aceptación de los estereotipos a los que deben adecuarse hombres y mujeres legitiman, perpetúan e invisibilizan tratos inequitativos. La discriminación por estereotipos genera consecuencias en el reconocimiento de la igualdad y dignidad de las personas.

Es limitado el diagnóstico e investigación desde la disciplina psicológica; sin embargo, la sociología, antropología y el derecho, han estado realizando aportes en este rubro a nivel nacional. Es importante que se realice de manera interdisciplinaria incluyendo el enfoque psicosocial, más estudios que permitan revelar una intervención mixta en que se evalúen cualitativa y cuantitativamente los cambios en las interacciones sociales, las génesis de los conflictos y polarización derivadas de los mismos y percepción del daño en el tejido social de los grupos familiares.

Respecto a la perspectiva de género, el punto de partida para comprender lo que propone es distinguir entre dos conceptos: sexo y género. Las normas y roles de género también afectan y discriminan a los hombres. Al asignar características, comportamientos y privilegios a las personas en virtud del sexo, se suele excluir cualquier expresión de identidad no ajustada a dicha asignación.

La perspectiva de familia permite mirar la diversidad de proyectos de vida, así como la necesidad de adecuación de las normas y del entorno en que se desenvuelven las personas; permite detectar cuándo un trato diferenciado es ilegítimo y cuándo es necesario.

## LA INTERVENCIÓN CON PERSPECTIVA DE FAMILIA

La propuesta de trabajo interventivo se formula a partir de una investigación exploratoria con un diseño mixto, en el que se identifican los patrones de interacción familiar, mediante intervención cognitivo-conductual. Se trabaja con conjuntos naturales, lo más similares posibles, asignados aleatoriamente a las condiciones de tratamiento.

En este proceso, el objetivo es analizar la relación entre estilos de interacción y estereotipos de género, considerando factores socio-culturales y exposición a la violencia, dotando de herramientas en procesamiento cognitivo de afrontamiento (afrontamiento positivo), mediante la regulación emocional positiva de miedos y preocupaciones, y erradicación de procesamientos o mecanismos de defensa (de negación), que les impidan racionalizar el entorno agresivo. Para ello, se diseñan unidades didácticas sobre prevención de violencia.

Como estrategia diagnóstica se propone una entrevista semiestructurada de carácter exploratorio, seguida de una propuesta de intervención de corte

cuasiexperimental a través de un taller en torno a estilos de interacción y estereotipos de género, considerando factores socio-culturales. Se utiliza una guía de entrevista para detectar estilos parentales, relaciones de autoridad, normativas de socialización y nuevos roles de interacción social, características socioculturales y circunstancias como el ciclo vital particular de cada familia; problemas asociados a relaciones inequitativas de poder, disfuncionalidad y violencia; así como creencias estereotipadas, actitudes prejuiciosas y conductas de índole discriminatoria.

Después de la entrevista, se aplica un diseño cuasiexperimental mediante un taller con grupo control no equivalente pretest y post test, con dos grupos experimentales compuestos por muestras familiares de cuatro integrantes integrados por los dos padres y sus hijos que acudan a centros de atención familiar. Los dos grupos experimentales se plantean conformen de 16 familias de tipo indistinto, con un grupo control de 11 familias; y que, por lo tanto, no habrían realizado una unidad de capacitación en estos temas previamente.

Este segundo grupo de familias constituirá un grupo control perteneciente a la misma localidad, con experiencias similares. Los grupos tratamiento recibirán el programa de intervención en violencia (X) a través de la participación masiva en desarrollo de *comunidades libres de estereotipos y violencia*, y el aprendizaje social de habilidades autorreguladoras (guías para afrontamiento positivo, erradicación de estereotipos, prejuicios y discriminación), que merme la interacción y ambiente familiar violento, y cambie el tipo de agresividad (de reactiva a proactiva) que los revincule a una dinámica familiar funcional.

El contenido de los talleres se integra por la definición de conceptos básicos alrededor del sexo-género; se profundiza en estos y su relación con el poder, la violencia específica derivada de actos discriminatorios o excluyentes, los conflictos entre géneros y la resignificación de espacios y de posturas para nuevas formas de ser personas, más allá de las diferencias por sexo.

A partir de este proceso, se considera necesario realizar una entrevista previa a la intervención que tome en cuenta algunas variables como percepción de riesgo, estrategias de afrontamiento en familia, nivel de victimización, estereotipos, prejuicios, discriminación y nivel de eficacia colectiva en las familias.

A continuación, se discuten elementos claves para el manejo de estereotipos y actitudes prejuiciosas que generan discriminación y violentan el derecho a la igualdad familiar óptima.

1. ¿Cuáles son los estereotipos de género que se adoptan en las familias?
2. ¿Cuáles son sus contextos, medios de perpetuación y su manera de eliminarlos?
3. ¿Cómo los estereotipos de género lesionan a los integrantes de la familia?
4. ¿Se impone una carga específica al hombre o hacia la mujer con base en estereotipos de género?
5. ¿Se degrada a la mujer o al hombre, se afecta la dignidad o se le excluye en razón a los estereotipos de género?

#### ELEMENTOS PARA LA INTERVENCIÓN EN ESTEREOTIPO DE GÉNERO EN FAMILIA

Evaluar con perspectiva de familia implica un avance hacia el derecho a la igualdad. Responde a una obligación social de erradicar la discriminación para acceder y en su caso remediar, en un caso concreto, situaciones asimétricas de poder. Así, las instituciones constituyen herramientas clave para el diseño de proyectos de vida dignos autónomos y equitativos.

¿Cómo evaluar con perspectiva de familia?

##### Evaluación inicial

1. ¿La normalización de agresiones requiere un análisis de género?
2. ¿Cuál es el contexto en el que se gestan y propician los hechos? Detallar.
3. ¿Entre los integrantes del grupo familiar existe una relación asimétrica de poder?

##### Determinación de los hechos e interpretación de la situación

1. ¿La persona pertenece a un grupo tradicionalmente considerado como vulnerable?
2. ¿El comportamiento de los integrantes de la familia o de las víctimas obedece a estereotipos o a conductas sexistas?
3. Acudir a los análisis de género en familia.

##### Evaluación del daño

1. Evidenciar los estereotipos y los sexismos identificados en diversas situaciones de convivencia, para realizar una evaluación de la problemática familiar.

2. Explicar las circunstancias por las que se mantiene una relación inequitativa y desigual de poder.
3. Determinar la estrategia adecuada para aminorar el impacto de la desigualdad estructural en el caso específico.
4. Evidenciar y comunicar los sesgos de género descubiertos en el proceso de evaluación.
5. Evitar revictimizar y estereotipar a la víctima a través de los argumentos y puntos resolutivos de la comunicación en familia.
6. ¿El daño causado genera un impacto en referencia al sexo, género o preferencia sexual del familiar involucrado?
7. En caso de ser detectadas relaciones asimétricas de poder y desigualdad estructural, ¿qué medidas se utilizarán para revertir tales asimetrías y desigualdades?
8. ¿Cuál fue el impacto del daño en los roles y responsabilidades familiares, laborales y comunitarios de la víctima?, ¿cómo se subsanará dicho impacto?
9. ¿Existió un *daño a nivel familiar*?, ¿cómo se abordará?

## CONCLUSIONES

Se presenta una guía de intervención para impartir justicia libre de estereotipos, de forma que se garantice el derecho a la igualdad a partir del enfoque de familia. Con ello, se busca asegurar el acceso a la equidad familiar.

Se proponen alternativas y vías para detectar y atender elementos estructurales que promueven y perpetúan la agresión y omisiones a los derechos humanos en virtud de la identidad sexo-genérica de las personas, enfatizando la importancia de la complejidad del contexto social, económico y cultural imperante en México.

Se manejan elementos y pautas desde una perspectiva grupal y contemplan acciones con el fin de propiciar la consolidación de una propuesta formativo-sociocultural en el territorio; así como el surgimiento de otras más para atender las necesidades particulares de las familias.

Es importante diseñar abordajes psicosociales enfocados a estas concepciones que resultan problemáticas en el ámbito público y privado de las personas pues, al no realizarse, se obstruye la plena realización, se encasillan los proyectos de vida y se cuestionan o trasgreden aquellas características, actitudes y roles a atribuciones sexo-genéricas que propician la convivencia

inequitativa, permeada de estereotipos y prejuicios que motivan la exclusión y marginación y perpetúan el conflicto en distintos ámbitos : familiar, laboral y social.

El empoderamiento y visibilización de la labor y aporte que tiene cada integrante de la familia al sistema familiar pone énfasis en cómo el respeto y reconocimiento del aporte de cada miembro familiar al sistema bajo la autonomía de cada familia, en torno a las normas y elección de roles y actividades independientemente de prejuicios, y estereotipos que de ellos se derivan, sean considerados, fortalecidos y aceptados para favorecer un ambiente de equidad con perspectiva de familia.

## REFERENCIAS

- Alfonso P. y J. Aguado (1992). *Estereotipos y coeducación*. Consejo Comarcal Del Bierzo. Departamento de Formación, Empleo, Desarrollo e Igualdad de Oportunidades.
- Cook, R. y S. Cusack (2009). *Estereotipos de género. Perspectivas legales transnacionales*. University of Pennsylvania Press.
- Gutiérrez-Capulín, R., K. Díaz-Otero y R. Román-Reyes (2016). “El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica”. *Ciencia Ergo Sum*, 23(3), 219-228.
- Hernández-Montaña, A. y J. González-Tovar (2016). “Los roles y estereotipos de género en los comportamientos sexuales de jóvenes de Coahuila, México: aproximación desde la teoría fundamentada”. *Ciencia Ergo Sum*, 23(2), 112-120.
- Medellín-Fontes, M. *et al.* (2012). “Funcionamiento familiar y su relación con las redes de apoyo social en una muestra de Morelia, México”. *Revista Salud Mental*, 35(2), 147-154.
- Poggi, F. (2019). “Sobre el concepto de violencia de género y su relevancia para el derecho”. *Revista DOXA, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 42(1), 285-307. <https://doi.org/10.14198/DOXA2019.42.12>



# Reflexiones sobre violencia intrafamiliar hacia madres y padres adultos mayores

*Martín Cabrera Méndez*  
*Ariadna Santiago Navarrete*  
*Fernando Alejandro Jiménez Gutiérrez*

## RESUMEN

La violencia intrafamiliar hacia madres y padres adultos mayores es una preocupación actual, considerada como un problema de salud pública y de derechos humanos; en el caso de México, existe mínima información que permita dar cuenta de la situación que sufren estas personas al ser víctimas de esta forma de violencia. La finalidad del presente texto es reflexionar sobre la violencia intrafamiliar que sufren los padres y madres adultos mayores en su contexto familiar; para ello se analizan las condiciones que les vulneran; asimismo, se diserta sobre propuestas que tienen como finalidad su atención e intervención. Para ello, se llevó a cabo una investigación bibliográfica que hiciera posible develar la problemática expuesta.

## INTRODUCCIÓN

La violencia es una problemática que afecta a millones de personas en el mundo, independientemente de las condiciones sociales de cada ser humano; se asocia a daños físicos, psicológicos, sociales, sexuales, problemas de desarrollo e inclusive la muerte.

La violencia es un fenómeno sociocultural que desafortunadamente se encuentra enraizado en todos los espacios públicos y privados de convivencia de la vida cotidiana del ser humano, tales como lugares de trabajo, la calle, la escuela e incluso el seno familiar.



La violencia intrafamiliar hacia adultos mayores es una situación que en los últimos años ha comenzado a visibilizarse a través de estudios e investigaciones desarrollados, principalmente, en países europeos; en el continente americano se comienza a estudiar de forma más enfática a partir de las últimas dos décadas del siglo pasado y se acrecienta en el presente siglo XXI.

Es relevante hacer mención que la violencia intrafamiliar hacia padres y madres es un tema poco estudiado y la información presentada en ocasiones es mínima e imprecisa, razón por la cual existe incertidumbre en su conceptualización y apenas da cuenta de la realidad vivida por estas personas dentro de sus familias. Otra situación a tomar en cuenta, la cual repercute en el desarrollo del tema, es que, en muchas ocasiones por miedo, vergüenza, deshonra, ignorancia, dependencia, soledad, proteger al agresor o bien por circunstancias diversas, los padres y madres no denuncian la violencia intrafamiliar de la que son víctimas; ello conlleva al encubrimiento y a una exposición ascendente de niveles de abuso y agresión por parte de sus familiares victimarios.

Tradicionalmente se ha pensado que la familia debe brindar a sus integrantes bienestar y una buena calidad de vida; sin embargo, en los últimos tiempos se ha mostrado que en este contexto se ejerce violencia intrafamiliar hacia los padres y madres por parte de sus descendientes o por sus parejas, lo cual afecta directamente a los derechos y libertades humanas, así como a la salud y bienestar de los padres adultos mayores.

Es imprescindible conocer a mayor profundidad este fenómeno y develar, a través de estudios e investigaciones, la situación que viven cotidianamente los padres adultos mayores en situación de vulnerabilidad ante la violencia intrafamiliar.

### ¿ADULTOS MAYORES VULNERABLES?

Los adultos mayores, o también denominada población envejecida, transitan por una etapa de la vida del ser humano que acontece a través de un proceso natural, caracterizado por ser gradual y se acompaña de cambios biopsicosociales asociados a los contextos históricos y culturales donde residen.

Es común que, de acuerdo con aspectos demográficos, se utilice la edad cronológica para determinar a la población adulta mayor; en general, las organizaciones e instituciones especifican que es a partir de los 60 años de edad que se considera a las personas en esta condición de vida.

Desde el inicio de los años setenta, en Latinoamérica ha habido un incremento progresivo de la población de adultos mayores, siendo México uno de los países que ha registrado un aumento considerable en este indicador.

En los inicios del siglo XXI las personas que tenían una edad mayor a los 65 años no sobrepasaban los cinco millones de habitantes, mientras que la Encuesta Intercensal 2015 reportó que en este mismo año había 12.4 millones de personas mayores de 65 años, además continúan argumentando que de acuerdo con estimaciones del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, se prevé que para el año 2030 la población envejecida será de más de 20 millones y para el 2050 se estima que la población de adultos mayores corresponderá al 27% de la población mexicana (Rivera *et al.*, 2018, p. 2).

El acelerado crecimiento de la población de adultos mayores y la respectiva progresión del envejecimiento poblacional deben ser tomados en cuenta como una prioridad de salud pública y derechos humanos para priorizar sus distintas necesidades de atención y establecer acciones que promuevan una mejor calidad de vida, debido a que, actualmente, las condiciones de esta población son precarias.

Al respecto, el Instituto Nacional de Geografía e Informática [Inegi, (2019)], en su comunicado de prensa número 475/19, refiere que la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2018 reporta que el número de personas de 60 años o más residentes en México es de 15.4 millones y representa 12.3% de la población total. La mayoría de ellos (47.9%) vive en hogares nucleares, casi cuatro de cada diez (39.8%) residen en hogares ampliados y 11.4% conforman hogares unipersonales. Por otra parte, la situación conyugal predominante en las personas de edad avanzada que viven solas es la viudez; estas últimas, las cuales son económicamente activas, representan el 41.4%, su principal fuente de ingreso es la jubilación o pensión, seguida de beneficios económicos de algún programa de gobierno. También se muestra que son pocas las personas que viven solas y reciben ayuda monetaria de familiares o amigos.

Los datos presentados permiten comprender que la población adulta en México se encuentra vulnerable, con mínima asistencia familiar y comunitaria de apoyos para proporcionarles una vejez digna.

Esta vulnerabilidad se acrecienta si se asocia a factores socioculturales propios de nuestro contexto, debido a que se percibe y representa al adulto mayor o viejo con atributos negativos que los sitúan en una condición de inutilidad,

de personas enfermas, las cuales constituyen una *carga* para sus familiares o, bien, para la sociedad en general. Por esta razón, cotidianamente tienden a ser marginados, discriminados y violentados en todos sus derechos de salud y bienestar.

#### VIOLENCIA INTRAFAMILIAR CONTRA MADRES Y PADRES ADULTOS MAYORES

La violencia es un fenómeno sociocultural diverso con diferentes manifestaciones, incluso se ha vuelto tan común que nos estamos habituando a escuchar y presenciar lamentables acontecimientos de daño hacia las y los otros, así como a expresar actitudes o comportamientos lacerantes para las personas con quienes convivimos, haciendo que en nuestras sociedades se naturalice como modo de vida cotidiano (Cabrera *et al.*, 2020, p. 209).

La Organización Mundial de la Salud [OMS, 2002], señala que “la violencia es el uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad que tiene como consecuencia o es muy probable que tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte” (p. 5).

De acuerdo con la perspectiva de género, la violencia se vincula a relaciones de poder cuya finalidad es la dominación a través de la subordinación como forma de control de las otras personas; esto conlleva a situaciones de desigualdad entre los miembros de una sociedad.

Por su parte, Arendt (2006) sostiene que la violencia se fundamenta en la carencia de poder, situación que conduce a la frustración, en donde la única forma de ser es a través de la denigración del otro. Es precisamente en la manifestación de la violencia en donde los seres humanos pierden la capacidad de establecer vínculos de respeto, solidaridad y aceptación hacia las demás personas.

A partir de lo planteado, notamos que la violencia tiene un carácter intencional, el cual pretende provocar un daño; además, se ejerce un control hacia los otros y otras, propiciando situaciones de desigualdad y denigración que decantan en incapacidad para establecer vínculos de respeto, solidaridad y aceptación hacia las personas con quienes convivimos cotidianamente. Por ello, comúnmente se asocia o caracteriza a la violencia con agresiones, amenazas, discriminación, exclusión, privaciones, abandono, negligencia, maltrato, entre otras. Las víctimas de la violencia son personas vulnerables por su

condición afectiva, sociodemográfica o socioculturales; un ejemplo de ello son los adultos mayores; además, se manifiesta tanto en instituciones públicas como privadas, tal es el caso de la familia.

Los estudios sobre violencia familiar e intrafamiliar se abrieron en primera instancia a las temáticas de violencia paterno-filial, posteriormente el interés se mostró hacia la violencia de género, y es en los últimos años que se ha venido visibilizando la violencia de hijos a padres. Por ello, la literatura y las investigaciones en este último tema de estudio son incipientes, pero no por ello menos importantes.

El término *violencia intrafamiliar* presenta múltiples definiciones, dependiendo la perspectiva desde la cual se significa; es decir, la visión política, de género, la salud, derechos humanos, entre otros. Tomando en consideración esta particularidad, se presentan a continuación definiciones con ideas sobre la vulnerabilidad que padecen los miembros del hogar violentados y su afectación en su integridad y al derecho a una vida digna.

Cocciolone (2019), define a la denominada violencia familiar o intrafamiliar de la siguiente manera: “Es toda acción que vulnere o afecte la vida digna (buen vivir) de un miembro de una familia ya sea por maltrato físico, psicológico o de cualquier índole ejercido por uno o varios de sus miembros en el seno del hogar. Incluye cónyuges, ex cónyuges, convivientes, padres de un hijo en común, menores de edad, discapacitados, adultos mayores, etc. (p. 154).

Asimismo, Mayor y Salazar (2019) consideran a la violencia intrafamiliar como:

El conjunto de actitudes o comportamientos de abuso de un miembro de la familia contra otro, en la que se afecta su integridad física y psicológica, tiene como objetivo el control del familiar violentado, que presenta un carácter sistemático y se encuentra en su base el establecimiento de relaciones interpersonales deficientes, sin un sistema de comunicación adecuado y con patrones de comportamiento aprendidos en su subjetividad típicos de la violencia (pp. 99-100).

De acuerdo con las definiciones descritas podemos señalar, de forma general, que la violencia intrafamiliar presenta varias formas de conceptualización, aunque resalta su vinculación con las afectaciones o daños físicos, psicológicos y a nivel social, así como sus repercusiones en el derecho a la salud y al bienestar digno de los integrantes de la familia, en nuestro caso al adulto mayor.

En los últimos años, la violencia intrafamiliar ha comenzado a considerarse una problemática de salud pública relevante; por ello, varias organizaciones y países a nivel mundial han tomado acciones legales para tratar de prevenir su incidencia; en especial, en el continente americano se han dictado leyes para proteger a los integrantes más vulnerables del ámbito familiar, entre las cuales destacan las de Colombia, que ha legislado sobre la igualdad de derechos entre hombres y mujeres; Bolivia, con las leyes contra la violencia familiar; y México, con la elaboración de la Ley de asistencia y prevención de la violencia familiar, por citar algunas.

Actualmente, existe una diversidad de leyes promulgadas en beneficio de la protección de los adultos mayores; sin embargo, en la realidad se sigue perpetuando la violencia intrafamiliar hacia las madres y padres en condición de vejez, tal como se muestra con datos recientes y precisos de la Ciudad de México.

De acuerdo con *Expansión Política*, citando una videoconferencia de prensa realizada en febrero de 2021 y encabezada por la jefa de gobierno de la Ciudad de México, Claudia Sheinbaum, se dio a conocer que el Instituto para el Envejecimiento Digno (INED) recibió 825 denuncias de violencia en el hogar en contra de adultos mayores tan solo en 2020, mientras que la titular de la Secretaría de Inclusión y Bienestar Social detalló que el 32% fueron denuncias por violencia psicoemocional; otro 31% corresponde a denuncias por violencia patrimonial y económica, 27% por omisión de cuidados y un 9% por agresiones físicas.

El Consejo Ciudadano de la Ciudad de México en boletín emitido el 14 de junio de 2021 expresa que ha habido un aumento del 11.5% en el número de reportes por maltrato y abandono realizados por personas cercanas a las víctimas y se destacan los tipos de violencia física, emocional y patrimonial; asimismo, comentan que las personas más cercanas a las víctimas son quienes ejercen con mayor frecuencia el maltrato. En más de la mitad de los casos son los hijos, seguidos de familiares en general, el esposo o la esposa y, en menor medida, los nietos.

Estos datos muestran que los padres y madres adultos mayores en un contexto urbano como la Ciudad de México padecen violencia intrafamiliar de manera reiterada, aunque cabe aclarar, tal como se planteó anteriormente, que muchos de los casos no son denunciados, situación que agrava las condiciones de vida de este grupo etario; además, habría que reflexionar las razones por las cuales no se cumple con la legislación de protección a la vio-

lencia intrafamiliar y pensar en las consecuencias, afectaciones o daños infringidos por los integrantes de las familias hacia sus madres y padres adultos mayores.

Cotidianamente, la violencia hacia las madres y padres en el contexto familiar se manifiesta a través de malos tratos, negligencia, desplantes, desprecios, insultos, agresiones, discriminación, marginación, rechazo, desprecio, desatención, abandono, por citar algunos, lo que conlleva al deterioro de su salud física, psicológica y social, así como de sentimientos de inutilidad, soledad, miedo, y en ocasiones hasta la muerte. Esta situación de violencia intrafamiliar hacia los padres y madres adultos mayores es una clara vulneración hacia la libertad y derecho de acceso a una vida digna que promueva la salud, el bienestar y una buena calidad de vida, la cual debieran tener en su última etapa de vida.

## NOTAS FINALES

Especialmente en México, los adultos mayores o también llamados *viejos* presentan una serie de características sociodemográficas, las cuales los hacen vulnerables a ser violentados y afectados en su dignidad como personas, condición que repercute directamente en el beneficio de sus derechos a la asistencia familiar y comunitaria; además, socioculturalmente se les atribuye una carga de representaciones sociales negativas, como la idea de que son personas inútiles y enfermas, por tanto, resultan una carga para las familias y la sociedad. Con base en estas actitudes, estereotipos y prejuicios se tiende a violentar sus derechos de salud y bienestar.

Se ha evidenciado que los adultos mayores, especialmente los padres y madres, sufren violencia intrafamiliar; ante ello, distintas organizaciones la han considerado un problema de salud pública e inclusive, de derechos humanos, por lo que se han dado a la tarea de promover su legislación y acciones para la protección de las personas de la tercera edad en el ámbito familiar; sin embargo, estas resultan insuficientes y en la actualidad continúa la perpetuación de la violencia por parte de familiares, transgrediendo las libertades y el derecho a una vida digna que merecen tener las madres y padres adultos mayores en esta etapa de su vida.

Con fundamento en las reflexiones planteadas en este texto se propone lo siguiente:

- Existe la necesidad de incidir en un cambio hacia la representación social cargada de actitudes en estereotipos y prejuicios sobre los aspectos negativos al ser anciano o viejo, debido a que esta visión devalúa, discrimina y margina a las personas adultas mayores.
- Es fundamental crear instituciones que brinden atención a los adultos mayores víctimas de violencia intrafamiliar para mejorar su salud y bienestar.
- Es prioritario aplicar las leyes de protección a los adultos mayores diseñadas por los organismos e instituciones internacionales y nacionales y que cumplan con su función de inhibir la violencia intrafamiliar.
- En México existe poca información sobre violencia hacia los adultos mayores y sumamente escasa respecto a la violencia intrafamiliar que sufren las madres y padres en su entorno familiar; por tanto, se debe priorizar como eje de investigación y atención esta problemática de salud pública, la cual, a su vez, permita generar información y datos que den cuenta de sus condiciones de vida.
- Las instituciones y dependencias encargadas de la atención a la familia y al adulto mayor tienen el compromiso de elaborar políticas y programas con conocimientos fundamentados y acordes al contexto y situación de vulnerabilidad ante la violencia intrafamiliar que sufren los ancianos en sus hogares, cuya finalidad tenga como fundamento la protección de los padres y madres adultos mayores en su contexto familiar.

## REFERENCIAS

- Arendt, H. (2006). *Sobre la violencia*. Alianza.
- Cabrera, M. M., N. A. Santiago y R. Y. Hernández (2020). “Violencia: ¿Condición necesaria para ser hombre?”. En G. A. García Lara, O. Cruz Pérez y J. Ocaña Zúñiga (coords.), *Sujetos y contextos de las violencias en América Latina* (pp. 209-217). Grañén Porrúa.
- Cocciolone, M. (2019). “Adulto mayor: violencia dentro del entorno familiar”. *Traectorias Humanas Trascontinentales*, 5. <https://doi.org/10.25965/trahs.1356>.
- Consejo Ciudadano para la Seguridad y Justicia de la Ciudad de México (2021). *Visibilizan familiares maltrato a Adultos Mayores*. 14 de junio. [Boletín de prensa]. <https://www.consejociudadanomx.org/index.php/es/noticias/boletines/visibilizan-maltrato-adultos-mayores>.

- Expansión Política* (2021). “La CDMX atendió 825 casos de violencia contra adultos mayores solo en 2020”. 11 de febrero. [Boletín de prensa]. <https://politica.expansion.mx/cdmx/2021/02/11/la-cdmx-atendio-825-casos-de-violencia-contra-adultos-mayores-solo-en-2020>.
- Inegi (2019). *Estadísticas a propósito del día internacional de las personas de edad (1 de octubre)*. Comunicado de prensa Núm. 475/19, 30 de septiembre de 2019. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/edad2019\\_Nal.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/edad2019_Nal.pdf).
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: Resumen*. Catalogación por la Biblioteca de la OPS. [https://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/en/summary\\_es.pdf](https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_es.pdf).
- Rivera, S. G.; R. L. Rodríguez y A. M. G. Treviño (2018). “El envejecimiento de la población mexicana”. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 56(1), 116-117. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457754052023>.





# Panorama de la violencia en el adulto mayor en Tabasco, México. Reflexiones y sugerencias para la prevención

*Berlín del Carmen Vichel Cruz*

*Antonio Becerra Hernández*

*Diego Eduardo Menéndez Fierros*

## RESUMEN

**E**l objetivo de este ensayo es presentar una revisión sobre la violencia familiar, conocer la conceptualización que se tiene de esta acción y enfatizar acerca de la violencia que viven los adultos mayores, ya que al ser una población vulnerable y llegar a una edad avanzada, en la mayoría de los casos poco funcionales, requieren del cuidado de otra persona, familiar o cuidador primario; sin embargo, en diversas ocasiones, por no considerarlos productivos, algunos comportamientos hacia ellos pueden derivar en maltratos, rechazos y discriminación, atentando contra su integridad, de forma consciente o inconsciente. En la revisión de la literatura existe escasa información sobre el maltrato a esta población, por lo que se sugieren algunas alternativas para el estudio y prevención de la violencia contra los adultos mayores.

## INTRODUCCIÓN

El presente ensayo tiene como objetivo mostrar una perspectiva del concepto de violencia, además de sensibilizar en torno al maltrato ejercido a la población de adultos mayores, pues se conoce poco de esta situación. Por ello, la importancia de mostrar la magnitud de este suceso con la información que tenemos a nuestro alcance, empezando por conocer las definiciones y tipos de violencia, el concepto de familia y sus funciones como grupo social, la percepción de violencia familiar, algunas cifras del fenómeno en el estado de Tabasco, México, y concluir con algunas sugerencias para su prevención.

## VIOLENCIA

La Organización Mundial de la Salud [OMS (2002)] define a la violencia como el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. Blair (citado por Martínez, 2016, p. 9), menciona algunas definiciones, de las cuales se retoman tres; una del investigador francés Chesnais, quien dice: “la violencia en sentido estricto, la única violencia medible e incontestable es la violencia física”. La segunda definición por Domenach, quien delimita a la violencia como “el uso de una fuerza abierta o escondida, con el fin de obtener de un individuo o un grupo eso que ellos no quieren consentir libremente”. Por su parte, Platt habla de al menos siete acepciones del término violencia, dentro de las cuales la que menciona como más precisa es: “fuerza física empleada para causar daño”.

Para Ferrer *et al.* (2020), además de sufrimiento humano, la violencia impone costos sociales y económicos que, aunque difíciles de cuantificar, son considerables. Con todo esto, observamos que el fenómeno de la violencia se puede ubicar como una de las problemáticas cuyos efectos impactan al menos en la salud física y socioemocional de la población que la padece; sumándose a ello, la asimilación y normalización de esta, con resultados que por desgracia se replican generacionalmente, y que se retransmiten de familia en familia, sin poder romper el círculo vicioso que tanto nos afecta como sociedad.

## FAMILIA

Tradicionalmente el concepto de familia se enfocaba en lo que conocemos como la familia nuclear, constituida por padre, madre e hijos. Sin embargo, algunos autores reconocen la existencia de diversos tipos de familia. Román *et al.* (2009) identifican siete tipos de familia: nuclear, extensa, monoparental (madre), monoparental (padre), binuclear, homoparental gay, homoparental lesbiana. Iruetea *et al.*, (2019), por su parte, señalan que en la actualidad pueden hallarse varios tipos de familia, tales como, familias posnucleares frente a las denominadas familias nucleares, familias adoptivas, familias monoparentales y monomarentales, familias reconstituidas, familias homoparentales y familias que recurren a métodos de reproducción.

De acuerdo con Mas *et al.* (2020), la familia tiene el papel de iniciar a la persona en la sociedad; independientemente del tipo que sea, se funda una dialéctica donde el sujeto produce y reproduce, para bien o para mal de sí mismo y del entorno en el que se desenvuelve, problemáticas, tales como la violencia, las conductas autodestructivas, las adicciones, entre otras.

## VIOLENCIA INTRAFAMILIAR

Para Quiñones *et al.*, (2011) la violencia intrafamiliar se considera toda acción u omisión cometida en el seno de la familia por uno o varios de sus miembros que de forma permanente ocasione daño físico, psicológico o sexual a otros de sus miembros, que menoscabe su integridad y cause un serio daño a su personalidad y/o a la estabilidad familiar.

Tomando en cuenta a Baena *et al.* (2020), el sentido de la violencia intrafamiliar se inscribe en la experiencia singular bajo tres perspectivas: significación, propósito y orientación. De acuerdo con estos autores, lo primero comprende aquello que los integrantes de una familia identifican como violencia; la segunda consiste en su finalidad; y la tercera comprende su orientación; es decir, lo que sucederá con los vínculos familiares a partir del uso de la violencia.

Al respecto, según el Observatorio Ciudadano Tabasco, el delito de violencia familiar creció 7% en el primer trimestre del año 2020 con respecto al mismo periodo de 2019. Mientras que durante enero, febrero y marzo de ese año se registraron mil 671 carpetas de investigación por ese delito; para 2020 la cifra fue de mil 752, lo que ubica a la entidad en el sexto lugar nacional con una tasa de 70 por cada 100 mil habitantes.

Actualmente, según el Semáforo Delictivo del Estado de Tabasco, tan solo en el mes de julio del 2021 se registraron 54 homicidios y 625 casos de violencia familiar, ello teniendo en cuenta que no todos los casos de violencia son denunciados.

## VIOLENCIA CONTRA EL ADULTO MAYOR

De acuerdo con Sotomayor *et al.* (2015), en los últimos años ha existido un incremento en el envejecimiento de la población a nivel mundial; esto tiene como consecuencia el aumento de la esperanza de vida al nacer y de la dis-

minución de la mortalidad del grupo de personas mayores, como resultado del progreso científico-técnico logrado en distintas esferas de la vida y de la medicina, produciéndose un aumento considerable en la duración media de vida.

Conforme se incrementa el índice de envejecimiento, aumenta la probabilidad de dependencia por deterioro funcional, lo cual tiene un costo a nivel individual, familiar y social. Los familiares y cuidadores de adultos mayores dependientes se ven afectados en el ámbito físico, psíquico y socioeconómico, lo que ocasiona un elevado estrés que repercute en la calidad del cuidado que recibe el adulto mayor.

La OMS (2021) refiere que el maltrato a las personas mayores es un acto único o repetido que causa daño o sufrimiento a una persona de edad, o la falta de medidas apropiadas para evitarlo, que se produce en una relación basada en la confianza (véase tabla 1). La violencia puede ser ejercida por familiares, vecinos o desconocidos, con o sin intención de hacerlo y puede darse dentro de la familia, en la comunidad o por parte de las instituciones.

El estudio reportado por la Organización de las Naciones Unidas [ONU (s.f.)], preveía para el año 2017, que el número de casos de maltrato de personas mayores aumentaría por el rápido envejecimiento de la población y de la posibilidad de que sus necesidades no pudieran atenderse plenamente por falta de recursos. Se calcula que para el año 2050, la población mundial de mayores de 60 años se habrá duplicado con creces, de 900 millones en 2015 a unos 2 mil millones, con la gran mayoría de ancianos viviendo en países de bajos y medianos ingresos. Si la proporción de víctimas de abuso de ancianos permanece constante, el número de víctimas aumentará rápidamente debido al envejecimiento de la población, que llegará a 320 millones de víctimas para 2050.

TABLA 1.  
REVISIONES SISTEMÁTICAS Y METAANÁLISIS

<i>Maltrato a personas mayores en entorno</i>		
Tipo de maltrato	Notificado por personas mayores y sus representantes	Notificado por trabajadores
Prevalencia general	No hay suficientes datos	64,2%, o dos de cada tres trabajadores
Maltrato psicológico	33.4%	32.5%

<i>Maltrato a personas mayores en entorno</i>		
Maltrato físico	14.1%	9.3%
Abuso financiero	13.8%	No hay suficientes datos
Negligencia	11.6%	12.0%
Abuso sexual	1.9%	0.7%

Fuente: OMS, 2021

Para el Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores [Inapam (2019)], desde una perspectiva gerontológica, se han definido diferentes tipos de maltrato contra las personas mayores:

Maltrato físico. Acto no accidental que provoca daño corporal o deterioro físico.  
 Maltrato psicológico. Actos verbales o no verbales que generen angustia, desvalorización o sufrimiento.

Abuso sexual. Cualquier contacto sexual no consentido.

Abandono. Descuido u omisión en la realización de determinadas atenciones o desamparo de una persona que depende de otra por la cual se tiene alguna obligación legal o moral.

Explotación financiera. Uso ilegal de los fondos, la propiedad o los recursos de la persona adulta mayor.

Maltrato estructural. Se manifiesta en la falta de políticas sociales y de salud adecuadas, la inexistencia, el mal ejercicio y el incumplimiento de las leyes; la presencia de normas sociales que resultan en su perjuicio.

Para Ruelas *et al.* (2014), la información sobre el maltrato institucional al adulto mayor es escasa; sin embargo, se asume que se trata de un fenómeno frecuente. Se ha documentado abuso físico (10%) o psicológico (40%) por el personal de salud, lo que adquiere importancia si se considera que este es el grupo poblacional de más rápido crecimiento en el país y el principal usuario de los servicios sanitarios.

Por otra parte, en un estudio aprobado por la comisión de ética del Instituto Nacional de Salud Pública (2020), derivado del proyecto Modelo de Atención para Adultos Mayores Maltratados, financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), los investigadores encontraron que los prestadores de servicio no dieron alguna definición específica de maltrato; refieren que “el maltrato al adulto mayor se da por parte del personal de

salud, vigilancia o administrativo. Piensan que el maltrato puede ser ejercido por cualquier persona, independientemente de su cultura, educación y nivel socioeconómico” (p. 633). La percepción que tiene el adulto mayor del maltrato por parte del personal la describen como falta de sensibilidad, paciencia y se sienten rechazados. Además de considerar que los invisibilizan.

## MALTRATO AL ADULTO MAYOR EN MÉXICO

El Instituto Nacional de Salud Pública (2020) estima que entre 2015 y 2030 el número de adultos mayores se incrementará, y con él, el de los abusos de los que esta población es víctima. Asimismo, se prevé que para el año 2050, la cantidad de personas mayores de 60 años se duplicará llegando a 2 mil millones. La OMS calcula en 320 millones el número de personas de la tercera edad afectadas.

## MALTRATO AL ADULTO MAYOR EN EL ESTADO DE TABASCO

La población mayor a 60 años en México aumenta cada vez más. Actualmente supera los 15.1 millones de habitantes, una cifra que representa el 12% de la población, tres puntos porcentuales más en comparación con la cifra del 2010. A este dato se agrega una información importante: para 2020 hubo 50 dependientes por cada 100 personas en edad de trabajar, de los cuales 12 fueron personas en su etapa de vejez, un crecimiento de dos personas desde el 2000 (Inegi, 2020). Aunque es una cifra que históricamente se encuentra en reducción (Inegi, 2020), por lo que es necesario tomar en cuenta que cada vez hay más adultos mayores y el modelo económico anterior al 2018 reduce el margen de calidad de vida de estas personas, dificultando su acceso a una independencia económica.

Actualmente, en Tabasco hay un total de 2 millones 402 mil 598 habitantes distribuidos en 17 municipios. Del total de la población, el 8.2% tienen 65 años y más; un índice de dependencia de 52.4%, el 68.5 % cuenta con alguna afiliación a servicios de salud y el promedio total de ocupantes por vivienda es de 3.6. En el estado existen alrededor de 250 mil adultos mayores, de los cuales el 15%; es decir, unos 37 mil, se encuentran en algún tipo de abandono social, familiar, económico o domiciliario (*Novedades de Tabasco*, 2019).

## ALBERGUES Y RESIDENCIAS PARA EL CUIDADO DEL ADULTO MAYOR

En México existe el Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores (Inapam) (2020), cuyos albergues son espacios en donde se brinda atención gerontológica integral a personas adultas mayores con atención médica de primer nivel, rehabilitación física, estimulación cognitiva, en la modalidad de estancia permanente las 24 horas del día y los 365 días del año. También cuenta con seis residencias de estancia temporal, de lunes a viernes, con el objetivo de favorecer que las personas adultas mayores continúen integradas a su hogar y a su comunidad en el ejercicio de sus derechos humanos.

## PERFIL GERONTOLÓGICO DEL ADULTO MAYOR EN TABASCO

En cuanto al perfil gerontológico del adulto mayor en el estado de Tabasco, se menciona que la mitad de estos presentan alguna discapacidad que les impide laborar; los que sí están en condición para ello lo hacen en su mayoría en el campo, y los menos, como empleados generales. La mitad cuenta con ingresos económicos provenientes de la familia, en menor proporción de remuneración laboral y los menos por jubilación o pensión. El promedio mensual de ingresos que perciben es de menos de mil pesos mexicanos. Los que cuentan con seguridad social están afiliados mayormente al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS); sin embargo, la mayoría recurren a los servicios médicos de la Secretaría de Salud (Guerrero *et al.*, 2012).

## PROTECCIÓN Y PREVENCIÓN EN LA VEJEZ

De acuerdo con García *et al.* (2019), en México no existe la cultura de prevención, lo cual ha llevado que los adultos no se preparen para su vejez, y no solo económicamente, sino en el caso específico de la salud, ya que el cuidado personal empieza cuando se encuentran con afectaciones.

En el estado de Tabasco no se cuenta con suficientes programas de apoyo para los adultos mayores y los lugares físicos de entretenimiento o de convivencia son escasos; de estos, la mayoría no tiene sustento gubernamental y son los mismos adultos mayores los que cooperan económicamente para continuar con las actividades.



Por otro lado, diputadas y diputados del Congreso del estado de Tabasco (2020) determinaron someter a consideración del pleno de la Comisión Ordinaria de Seguridad Pública, Procuración de Justicia y Protección Civil, el artículo 208 Bis, en el cual se determina que se impondrá de uno a seis años de prisión al familiar que cometa delito de violencia y esta pena aumentará si es contra un adulto mayor, sea que este se encuentre bajo custodia legal o no.

## CONCLUSIONES

Como consecuencia de lo expuesto, se deduce que es en la familia, como base de la sociedad y entidad, en donde se adquieren ciertos valores y responsabilidades, donde se esperaría que fuese el lugar para atender y cuidar a cada integrante. Sin embargo, cuando se trata de una persona con edad longeva que requiere de mayores cuidados, la condición demanda ciertas acciones que pueden generar eventos estresantes, debido a la atención que requiere la población adulta mayor.

Por tal motivo, es importante cuidar y vigilar la integridad del adulto mayor, además de establecer programas preventivos que capaciten a los miembros de cada familia y/o cuidadores primarios, ya que en ocasiones las personas tienden a normalizar la violencia porque ignoran que cometer tales actos; es violencia contra el adulto mayor. Alfabetizar a la población mediante la organización de talleres o pláticas en las instituciones, redes sociales y otros medios de comunicación masivos, planes y programas de estudio a nivel pre y posgrado, técnicas de relajación, planes económicos de retiro, entre otras acciones. Asimismo, impulsar líneas de generación y aplicación del conocimiento con un enfoque inter y multidisciplinario, desde las ciencias de la salud, las ciencias sociales y humanísticas, entre otras, promoviendo con ello un envejecimiento digno y libre de violencia.

## REFERENCIAS

Baena, G., J. Carmona y C. Rengifo (2020). “Propuesta de intervención sobre la violencia intrafamiliar: abordaje de acuerdo con la función y sentido del fenómeno violento presente en la dinámica familiar”. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 37. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e180104>

- Ferrer, D., E. Guevara y M. Martínez (2020). “Violencia como problema de salud”. *Gaceta Médica Espirituana*, 22(1), 49-59. <https://www.medigraphic.com/pdfs/espirtuana/gme-2020/gme201e.pdf>
- García, V., C. Reyes y J. Mandujano (2019). *Política social para la atención de los adultos mayores en Tabasco, México*. Universidad Nacional Autónoma de México y Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional A.C. <http://ru.iiec.unam.mx/4745/1/5-164-Garcia-Reyes-Mandujano.pdf>
- Guerrero, R., E. Quevedo, R. García y M. A. Zavala (2012). “Perfil gerontológico del adulto mayor en Tabasco”, México. *Revista de Salud Pública*, 14(1), 88-101. <https://doi.org/10.1590/S0124-00642012000100008>
- Heraldo de Tabasco* (2020). *Crece violencia intrafamiliar*. 27 de abril. <https://www.elheraldodetabasco.com.mx/local/crece-violencia-intrafamiliar-5155020.html>
- Hernández, D. (2019). “Altamente peligrosas diez colonias en Villahermosa”. 12 de junio. *Novedades de Tabasco*. <http://novedadesdetabasco.com.mx/2019/06/12/altamente-peligrosas-diez-colonias-en-villahermosa/>
- Inegi (2020a). *Presentación de resultados*. Inegi.
- , (2020b). *Serie histórica censal e intercensal*. Inegi.
- Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores [Inapam]. (2019). *El maltrato en la vejez*. 14 de junio. <https://www.gob.mx/inapam/articulos/el-maltrato-en-la-vejez>
- , (2020). *Albergues y Residencias de día Inapam*. 12 de marzo. <https://www.gob.mx/inapam/acciones-y-programas/albergues-y-residencias-diurnas-inapam>
- Instituto Nacional de Salud Pública [INSP]. (2020). *Maltrato a adultos mayores*. 26 de agosto. <https://www.insp.mx/avisos/4758-maltrato-adultos-mayores.html>
- Iruesteza, P. et al. (2019). “Nuevas configuraciones familiares: tipos de familia, funciones y estructura familiar”. *Revista de Psicoterapia Relacional e Intervenciones Sociales*, 4(39), 11-18.
- Martínez, A. (2016). “La violencia: conceptualización y elementos para su estudio”. *Política y Cultura*, 46, 7-31. <https://www.redalyc.org/pdf/267/26748302002.pdf>
- Mas, M. et al. (2020). “Violencia intrafamiliar y su repercusión en menores de la provincia de Bolívar, Ecuador”. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 49(1), 23-28. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.04.006>
- Naciones Unidas (s.f). *Día mundial de toma de conciencia del abuso y maltrato en la vejez 15 de junio*. <https://www.un.org/es/observances/elder-abuse-awareness-day/background>
- Novedades de Tabasco* (2019). “En abandono y maltrato, 15% de los ancianos tabasqueños”. <https://novedadesdetabasco.com.mx/2019/12/10/en-abandono-y-maltrato-15-de-los-ancianos-tabasquenos/>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. OPS.
- , (2021). *Maltrato de las personas mayores*. 15 de junio. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/elder-abuse>

- Quiñones, R. M. *et al.* (2011). “Violencia intrafamiliar desde un enfoque de género”. *Revista Médica Electrónica de Ciego de Ávila*, 17(2), 10 pp. <http://www.revmediciego.sld.cu/index.php/mediciego/article/view/1981>
- Román, J. M., L. J. Martín y M. A. Carbonero (2009). “Tipos de familia y satisfacción de necesidades de los hijos”. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, 2 (1), 549-558. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832321060>
- Ruelas, G., B. Pelcastre y H. Reyes (2014). “Maltrato institucional hacia el adulto mayor: percepciones del prestador de servicios de salud y de los ancianos”. *Salud Pública de México*, 54(6), 631-637. <https://doi.org/10.21149/spm.v56i6.7390>
- Sotomayor, M., G. Bermúdez y R. T. M. Pérez (2015). “Maltrato en personas mayores”. *GeroInfo*, 10(3), 1-23. <https://www.medigraphic.com/pdfs/geroinfo/ger-2015/ger153d.pdf>

PARTE IV  
VIOLENCIAS EN NIÑOS  
Y ADOLESCENTES



# Desigualdades y violencias en jóvenes. Desafíos para el reconocimiento en las instituciones educativas

*Horacio Luis Paulín*

## RESUMEN

**E**n este ensayo proponemos un debate sobre las construcciones de otredad en la sociabilidad escolar, situando la emergencia de las violencias en los ámbitos educativos en el contexto de las desigualdades sociales crecientes que atraviesan a las condiciones juveniles en Latinoamérica. Para ello recurrimos a un enfoque psicosocial crítico que nos permite analizar desde una perspectiva relacional la emergencia de las violencias junto con lazos de solidaridad y disfrute compartido en la sociabilidad escolar. Al cierre de la comunicación, proponemos un conjunto de desafíos que emergen de experiencias de investigación y extensión universitaria centrados en promover la convivencia y la inclusión educativa en el marco contemporáneo de la profunda desigualdad social e inequidad educativa que atraviesan nuestras juventudes.

## INTRODUCCIÓN

En esta comunicación planteamos un debate sobre las construcciones de otredad en la sociabilidad escolar, ya sea por la confianza o por el antagonismo, situando la emergencia de las violencias en los ámbitos educativos en el contexto de las desigualdades sociales crecientes que atraviesan a las condiciones juveniles en Latinoamérica. Destacamos la importancia del eje analítico *yo-otros* para analizar la problemática de la convivencia escolar desde un

enfoque psicosocial crítico (Paulín, 2015), que nos permita incluir no solo las violencias, sino también los lazos de solidaridad y disfrute compartido en los vínculos de la escuela. Desde la teoría crítica recuperamos el interjuego conceptual de la reificación y el reconocimiento para proponer, a modo de conclusiones, un conjunto de desafíos que emergen de un recorrido reflexivo de hallazgos investigativos y experiencias de extensión universitaria a la hora de promover la convivencia inclusiva en el marco contemporáneo de la profunda desigualdad social e inequidad educativa que experimentan nuestras juventudes.

#### CONSTRUCCIONES DE OTREDAD JUVENIL EN CONTEXTOS DE DESIGUALDAD SOCIAL

A principios del siglo XXI varios análisis mostraban en Argentina y Latinoamérica el estado de precariedad de las trayectorias de vida de adolescentes y jóvenes en situaciones de *expulsión social*. La idea de expulsión social indica la relación entre las políticas excluyentes del Estado que hace posible un estado de exclusión de las personas jóvenes. Es decir, “la expulsión nos da la oportunidad de ver un funcionamiento (...) más que denominar un estado cristalizado por fuera, nombra un modo de constitución de lo social” (Duschatzky y Corea, 2009, p. 18). Entre 2005 y 2013, en Argentina se produjeron avances importantes en las políticas de educación, salud, género y trabajo para los sectores juveniles. La Ley Nacional 26.061 (2005) de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes plantea en Argentina un cambio progresista en las intervenciones del Estado. Sin embargo, la inclusión efectiva y el proceso de accesibilidad a derechos tuvieron sus vaivenes y profundos declives regresivos como en el periodo de gobierno del presidente Macri (2015-2019), tornando a la efectiva disminución de la desigualdad social en un asunto fuertemente controvertido entre los analistas sociales (Kessler, 2014).

En la región latinoamericana los procesos de fragmentación social inciden en la vida cotidiana de las escuelas secundarias, afectando a la inclusión educativa (Saraví, 2019). Los estudios sobre segmentación educativa advierten sobre los circuitos educativos diferenciales, las *experiencias escolares de baja intensidad* (Kessler, 2002), en *escuelas acotadas*, con infraestructura y servicio educativo reducido para sectores populares y experiencias educativas con una amplia oferta de actividades curriculares en *escuelas totales* destinadas a las élites (Saraví, 2019).

Con base en los hallazgos de una línea de investigación acerca de las tramas de la sociabilidad juvenil y los conflictos en escuelas<sup>1</sup> (Paulín, 2019), destacamos en este ensayo la importancia de un eje analítico *yo-otros* para conceptualizar las construcciones de otredad que operan en la convivencia escolar. Desde esta perspectiva entendemos que las relaciones de sociabilidad entre estudiantes se estructuran desde un polo en el que se logra confianza y se construye la alteridad como *otro semejante*, *otro como yo* o un *otro hermenéutico*, al decir de Eduardo Weiss (2009), donde prima el encuentro entre pares (en sus amistades, vínculos fraternos y relaciones amorosas) hacia otro polo en el que se sitúan las relaciones más antagónicas, en las que diversos prejuicios y estigmas sociales hacen su parte y el otro es construido como una “alteridad antagónica” (Reguillo, 2012, p. 35).

En las construcciones de *otredad por la semejanza*, como *alter ego* y como *otro hermenéutico*, se despliega la sociabilidad sin que por ello se anule la diferencia. En términos intersubjetivos, son vínculos atravesados por la confianza que constituyen un primer nivel de reconocimiento hegeliano, por amor y cuidado que prodiga la vivencia de autorrespeto (Honneth, 2010).

Si la confianza es eje estructurador de la experiencia juvenil, en términos de Ricoeur (1996), hay una dialéctica entre *identidad-ídem* del individuo, como afirmación existencial de la mismidad, e *identidad-ipse*, como dimensión intersubjetiva que establece puentes y vínculos abiertos a otros. En la dialéctica del *sí mismo en tanto otro*, la otredad, ya sea incertidumbre, amor o rivalidad, es constitutiva del sí mismo.

En otro polo se ubican las construcciones de otredad por antagonismo, ejemplificadas en los prejuicios racializados, la discriminación sexista y el menosprecio de las diversas identidades étnicas y de género, que son parte de la convivencia cotidiana en la escuela. Dicha conflictividad la hemos interpretado como afrentas a la identidad para los estudiantes que practican y justifican, bajo ciertas condiciones, imposiciones de poder y/o la defensa de un honor ofendido a través de violencias reactivas como recursos de defensa (Paulín, 2015). La expresión cotidiana *ganarse el respeto* sintetiza este proceso como luchas por el reconocimiento intersubjetivo de identidades.

Para Honneth (2010), debe bregarse por una ampliación del concepto de reconocimiento. Es decir, no solo entenderlo como aceptación cultural a

<sup>1</sup> Estas actividades se realizan desde 2010 gracias al apoyo y subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica y la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba.



la diversidad y las diferencias, sino como un conjunto de tres esferas de relación y tres formas distintas de respeto que operan en la subjetividad. De esa manera, el reconocimiento se consolida en las relaciones vinculares que prodigan *confianza* (como sujeto de amor y amistad), *respeto jurídico* (como sujeto de derechos y ciudadano) y en la esfera de las relaciones de valoración social y cultural más amplia que, conectadas con la pertenencia a un conjunto de valores intersubjetivamente compartidos, le otorgan *estima de sí* (como sujeto de la comunidad). Esta última forma de reconocimiento implica el compromiso social con otros y el ejercicio efectivo de los derechos en pugna para que sean reconocidos como colectivos.

Honneth (2010) propone una *gramática moral* que incluye la atención tanto a las formas de reconocimiento como a las heridas físicas y morales que reciben las personas. En ese sentido, la violencia del maltrato, la exclusión del acceso a derechos y la injuria discriminatoria asociada al sentimiento de indignidad son los tres mecanismos del *menosprecio* que operan como contrarcaras del reconocimiento. Por otra parte, el reconocimiento por amor, por derecho y por apreciación social a formas diversas de ser y actuar en el mundo nos permite convivir con otros. Pero como el respeto nunca está asegurado de antemano, luchamos por él desde distintas referencias culturales, posiciones sociales y configuraciones familiares. Si redefinimos a la convivencia escolar como un campo de *experiencias de reconocimiento intersubjetivo* podemos situar claramente el trabajo educativo en la intervención de la conflictividad entre otredades construidas como antagónicas.

Sin embargo, en el marco del desplazamiento histórico del Estado social, como garante del derecho a la educación, hacia un Estado punitivo y neoliberal, las prácticas instituidas de la convivencia escolar muchas veces se limitan a la formalización de los procedimientos de participación de adolescentes y jóvenes con resabios disciplinarios o, a lo sumo, con apelaciones a la tolerancia multicultural. Este es un contexto ideal para un lazo social en el que se va despojando paulatinamente al otro de su dignidad y condición humana, habilitando a una repetición naturalizada de múltiples violencias.

Aquí nos parece clave la discusión sobre la reificación, concepto clásico de la teoría crítica (Honneth, 2010). La reificación se define como la percepción de los demás no como fines en sí mismos, sino en términos estrictamente instrumentales a nuestros deseos e intereses; es decir, como cosas/objetos que están ahí arrojados para servir a nuestras necesidades. Si reificamos a los demás faltamos a su respeto como personas en un primer nivel normativo moral. Pero otro nivel ontológico social de la reificación nos parece más fructífero

para pensar la intervención psicosocial y educativa sobre la discriminación y las violencias entre distintos actores y grupos sociales en la escuela. Nos referimos a asumir a la reificación como modo extremo de interacción social que es promovida por el capitalismo y la ideología neoliberal, como así también, desde la articulación poderosísima con el patriarcado y el colonialismo como totalitarismos políticos culturales claves en Latinoamérica.

Como dijimos antes, en este tiempo de agudización de la desigualdad social en nuestra Latinoamérica, se construye una distancia social cada vez más abismal entre distintos sectores y grupos, lo cual establece las condiciones para mayores niveles de odio y miedo a la otredad. Por tanto, coincidimos con Rita Segato (2018) cuando nos interpela sobre la *pedagogía de las cosas* como *pedagogía de la crueldad*, es decir, “la captura de la vida, para instalar allí la inercia y la esterilidad de la cosa, mensurable, vendible, comprable y obsolescente, como conviene al consumo en esta fase apocalíptica del capital” (p. 13).

Desde una preocupación filosóficopolítica por la emancipación, Honneth (2010) se pregunta ¿cómo es posible que se consolide en este momento histórico una reificación intersubjetiva como disposición a partir de la cual los humanos dejan de ver a otros humanos como personas, sino como cosas? En ese sentido, nos parece promisorio *investigar interviniendo* en las escuelas a partir de preguntarnos ¿cómo se produce el reconocimiento intersubjetivo?, ¿cuáles son las claves de su construcción en experiencias escolares para promover la convivencia y la inclusión educativa?

## CONCLUSIONES

Para hacer frente a estos interrogantes planteamos los siguientes desafíos a modo de conclusiones.

En primer lugar, desplegar una *contrapedagogía de la crueldad* (Segato, 2018), para dar un paso más hacia la problematización de las justificaciones ideológicas presentes en la sociedad y en la escuela, las cuales normalizan las meritocracias y naturalizan los racismos, sexismos y etnocentrismos habilitando diversas violencias. En la realidad escolar argentina (y podemos agregar en Latinoamérica), tanto las políticas culturales como educativas han naturalizado y ocultado las relaciones asimétricas que se establecen respecto de la diferencia/diversidad, bajo la ideología del respeto y la tolerancia. Cuando en la escuela queda sancionado un lenguaje común de significacio-

nes dicotómicas que inferioriza y subestima a algunos en virtud de jerarquizar a otros se establecen las condiciones simbólicas para habilitar sentidos justificadores de las violencias entre jóvenes. Por ello, proponemos recrear dispositivos de deliberación y reflexión para deconstruir los argumentos de la violencia y la discriminación que muchas veces naturalizan, reproducen y también padecen los mismos adultos de la escuela. Antes de trabajar con estudiantes, incluimos actividades de acompañamiento y talleres de análisis sobre incidentes críticos de la gestión de la convivencia con los y las docentes.

En segundo lugar, entendemos que, además de visibilizar las violencias y la discriminación, otro paso clave es sensibilizar sobre sus efectos subjetivos. Es tarea educativa desnaturalizar las significaciones imaginarias que se despliegan en torno de las emocionalidades del miedo, el enojo, las vergüenzas y los sentimientos de humillación surgidos en la convivencia. El abordaje de esta cuestión implica participar en actividades que permitan no solo el despliegue de la dimensión cognitiva de un modo reflexivo, sino también la conexión con las vivencias y emociones en juego en los conflictos y padecimientos. El trabajo dramático-corporal y la producción cultural juvenil a través del baile, la música, las producciones audiovisuales y digitales es una vía promisorias cada vez más puesta en acción.

Un segundo desafío es identificar vínculos entre estudiantes promoviendo experiencias de pasaje y encuentros entre diferentes formas de ser joven y asumir sus derechos como sujetos políticos y productores culturales. La convivencia inclusiva implica volver a las redes de sociabilidad entre pares, distinguiendo conflictos derivados de relaciones amistosas y amorosas —como los celos y las rivalidades— de aquellos que emergen entre compañeros considerados como una otredad inferiorizada. Las solidaridades, ayudas, consejos y lealtades indican la importancia que adquiere la presencia de los pares como referentes significativos en las encrucijadas y conflictos referidos al consumo de drogas, la violencia de género, celos y rivalidades en el amor y la amistad. Intervenir escuchando y acompañando a los estudiantes en aquellas zonas de incertidumbre moral que se desprenden de estos conflictos vitales implica asumir una posición pedagógica colectiva corresponsable y subjetivante, la cual acompañe escuchando y oriente interpelando a los estudiantes y a nosotros mismos al diálogo y a las prácticas de cuidado de sí mismos y de otros (Paulín, 2019).

Este desafío se complejiza aún más en el contexto de crisis sociosanitaria por la pandemia de Covid-19. Hemos analizado cómo se profundizan las desigualdades para los jóvenes a partir de las medidas de aislamiento y dis-

tanciamiento social (Paulín *et al.*, 2021). Los docentes aluden al restringido acceso a infraestructura digital y de comunicación, lo que entorpece la continuidad de trayectorias educativas hacia fuertes desvinculaciones y abandono escolar. Además, recuperar los vínculos de la sociabilidad escolar es el nuevo reto de las instituciones educativas a través de formatos mixtos de interacción social que combinan lo virtual con lo presencial. A su vez, asistimos a una construcción mediática de la pandemia que modifica las reglas de la convivencia social y refuerza imaginarios de peligrosidad sobre las juventudes marginalizadas. Este panorama es el correlato de la agudización de las serias condiciones de vulnerabilidad con antelación a la pandemia que ya sufrían las juventudes populares. El escenario educativo prepanidémico en muchas escuelas de sectores vulnerabilizados ya requería el despliegue de un amplio repertorio de iniciativas personales y colectivas de referentes educativos para acompañar las trayectorias educativas y las biografías juveniles (García *et al.*, 2021).

Esta cuestión nos lleva al tercer desafío: el acompañamiento de trayectorias escolares de jóvenes sectores populares. La escuela continúa enfrentando profundos abismos para alojar a las juventudes. Las narrativas de jóvenes cordobeses que se desafilieron temporal o permanentemente de la escuela dan cuenta de una experiencia común entre juventudes de sectores populares (D'Aloisio *et al.*, 2019). Si bien ha habido políticas de masificación de la cobertura educativa, la vulnerabilidad sociolaboral y el crecimiento de la pobreza en la última década constituye un panorama desolador. La escolarización en el nivel secundario es crucial para mitigar dicha vulnerabilidad, aunque tenga efectos diversos en las biografías juveniles, tanto en oportunidades laborales, ciudadanización y experiencias de integración social. Promover experiencias institucionales y comunitarias que alojen las juventudes en las escuelas y que generen modificaciones democratizadoras e inclusivas en la estructura organizacional escolar opera como soporte en las trayectorias escolares y en la apropiación de derechos juveniles.

Un cuarto desafío consiste en promover la convivencia asumiendo un enfoque institucional con perspectiva de derechos y democratización escolar. Los problemas institucionales para construir una gestión colectiva de la autoridad y la disciplina, los adultocentrismos y los autoritarismos de los educadores y el malestar docente son emergentes que dan cuenta de la democratización escolar siempre inconclusa. Construir convivencia como reconocimiento de derechos es un acto político donde la capacidad de arribar a consensos deviene de la posibilidad de haber otorgado autonomía progresiva a las nuevas

generaciones en el aprendizaje de la participación y el cogobierno escolar. En ese sentido, promover la participación efectiva (no meramente consultiva ni formal) de estudiantes en una educación sexual integral y en la agremiación juvenil no solo protege derechos de adolescentes y jóvenes, sino que construye convivencia y ciudadanía desde y en la escuela.

Por último, un quinto reto es articularnos en la acción colectiva y política contra las violencias institucionales y sociales que profundizan la precarización de la vida juvenil. Nos referimos a interpelar al Estado y sus políticas públicas en tanto se ausentan cada vez más de la protección de los derechos juveniles. No podemos hacer la vista a un lado de la criminalización creciente que trajo el siglo XXI hacia las juventudes como residuos de vida producto de las políticas punitivas de seguridad en Latinoamérica (Reguillo, 2012). No podemos ignorar que, así como los movimientos feministas han visibilizado a los feminicidios como asesinatos misóginos a mujeres por parte de varones producto de la inequidad de género, la figura del juvenicidio emerge como producto del orden adultocéntrico y racista que prodiga violencias seguidas de muerte a las juventudes en Latinoamérica.

## REFERENCIAS

- D'Aloisio, F., V. Arce Castello y L. Arias (2019). "Trayectorias escolares de jóvenes de sectores cordobeses: un análisis transversal desde sus narrativas biográficas". *Cuadernos de Educación*. Año XVII, Núm. 17, 121-131.
- Duschatzky, S. y C. Corea (2002). *Chicos en banda*. Buenos Aires. Paidós.
- García Bastán, G., M. Pinto y H. Paulín (2021). "Procesos de acompañamiento a las trayectorias escolares en pandemia. Miradas de jóvenes de sectores vulnerabilizados de la ciudad de Córdoba" (en prensa).
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IPEE-UNESCO.
- , (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*, CABA. Fondo de Cultura Económica.
- Paulín, H. (2015). "Hacia un enfoque psicosocial crítico de la violencia escolar. Aportes desde un estudio con estudiantes de la ciudad de Córdoba, Argentina". *Universitas Psychologica*, 14(5), 1751-1762.
- , (2019). "Ganarse el respeto". *Jóvenes y conflictos por el reconocimiento en la escuela*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

- , *et al.* (2021). “Derechos juveniles en cuarentena: significaciones, malestares subjetivos y estrategias de referentes adultos en barrios populares de Córdoba”. En J. Godoy, P. Paz García (coord.). *Salud mental, pandemia y políticas públicas* (pp. 119-150). IIPSI-Instituto de Investigaciones Psicológicas.
- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Saraví, G. (2019). Desigualdades invisibles: algunas reflexiones sobre la inclusión desigual en la escuela. En Pedro Núñez, P., I Litichever y D. Fridman (comp.), *Escuela secundaria, convivencia y participación* (pp. 41-60). Eudeba.
- Segato, R. (2018). *Contra- pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Weiss, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Propuesta Educativa*, 32, 83-94.



# La niñez migrante y los malos tratos

*José Raciél Montejó Moreno*

*Patricia Carrera Fernández*

## RESUMEN

**E**l presente trabajo revisa de manera puntual la importancia de los malos tratos y la tortura en los niños y niñas migrantes, un fenómeno que se ha intentado ocultar y en el que existe toda una serie de connotaciones de carácter político-social, que influyen de manera evidente en el desarrollo de este verdadero horror social. Se hace un breve recorrido por lo que son las migraciones y cómo se vinculan directamente con el maltrato y la tortura.

## UN ATISBO A LA HISTORIA DE LA MIGRACIÓN

La migración humana es un fenómeno de movimiento social (comportamientos colectivos) que se remonta a los primeros periodos de la historia de la humanidad. En la era actual, la emigración y la inmigración continúan brindando muchas oportunidades a las naciones, los países, las sociedades, los pueblos y los migrantes. En los últimos años, la migración ha constituido un verdadero desafío político y normativo fundamental en cuestiones tales como la integración, los desplazamientos, la migración segura y la gestión de las fronteras [Organización Internacional para las Migraciones,<sup>1</sup> (OIM) 2018].

<sup>1</sup> Esta organización tiene la obligación de desentrañar la complejidad y la diversidad de la movilidad humana.



El más ancestral y uno de los más claros antecedentes de este fenómeno migratorio fue el que se originó en África, en el que se produjo una serie de concentraciones que se propagaron por el mundo; ¿qué los orillo a realizar tal viaje, tan complejo y difícil? Se narra en algunos escritos que esos primeros grupos de *Homo ergaster*,<sup>2</sup> impulsados por el hambre y el aumento de su población y aprovechando un clima favorable hace 1.7 millones de años, entraron en Asia y colonizaron nuevos espacios. Ello originó sucesivas invasiones de homínidos cada vez más evolucionados que siguieron avanzando en busca de mejores condiciones y posibilidades de caza, alimento y espacios para vivir, hasta alcanzar Europa, donde se hicieron presentes los grupos humanos (*Homo antecesor*), los cuales aparecen hace unos 700 mil años.

Es evidente que los desplazamientos y permanentes cambios de vivienda de los grupos humanos de unas zonas a otras han sido inquebrantables desde la remota prehistoria hasta la actualidad: traslados, nomadismos, incursiones, peregrinajes, expediciones comerciales y colonizaciones han cimentado el mundo que hoy conocemos. Los movimientos y grandes recorridos han ocasionado la formación de nuevas sociedades y a la vez creado grandes conflictos sociales. Latinoamérica no es ajena a este gran problema social, con las actuales migraciones poblacionales, como puede verse de forma cotidiana en todas las noticias televisivas, medios electrónicos y de prensa.

## MIGRACIÓN Y TIPOS DE MIGRACIÓN

Para un acercamiento al fenómeno de las migraciones, revisaremos algunas definiciones claves en esta temática, aun cuando no hay un consenso universal sobre la definición de migración o migrante. Para ello, se presenta una breve recopilación de dichas definiciones en las que se observa una amplia gama de elementos de gran relevancia para este tema controversial.

La etnicidad hace referencia a las prácticas culturales y perspectivas que distinguen a una determinada comunidad de personas. Los miembros de los grupos étnicos se ven a sí mismos como culturalmente diferentes de otros grupos sociales y son percibidos por los demás de igual manera. Hay desiguales

<sup>2</sup>La teoría predominante en la actualidad es que el *Homo ergaster* fue el antecesor directo del *Homo erectus*, que apareció en el continente africano hace dos millones de años. Dado que se considera que fue el primer homínido que salió de África, se denomina *Homo ergaster* a los ejemplares africanos y *Homo erectus* a sus descendientes en otras zonas del planeta. McCarthy (s.f.).

tipologías que pueden servir para diferenciar a unos grupos étnicos de otros; sin embargo, las más habituales son la lengua, la historia o la ascendencia (real o imaginada), la religión y las formas de vestirse o adornarse (Giddens, 2001).

Este concepto es relevante en los grupos migratorios, ya que muchos de ellos son de diversas etnias que proceden de diferentes países como Europa Oriental, África, Oriente Medio y Asia, y en América Latina son grupos de inmigrantes de países como Nicaragua, Honduras, Salvador y Guatemala en su mayoría.

Los términos más relevantes tienen una conceptualización muy clara en relación a los grupos migratorios. La migración humana se puede definir como “el desplazamiento de personas de un lugar a otro, que conlleva al cambio de lugar de residencia” (Barriga, 2013, p. 3); esta puede ser internacional (desplazamiento entre distintos países) o interna (el desplazamiento dentro de un país, a menudo desde las zonas rurales a las urbanas).

Una de las definiciones más completas es la que contiene el Catálogo de glosario sobre la migración que elaboró la Organización Internacional para la Migraciones [OIM, (2006)]; en esta se expone que la migración es el movimiento de personas fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea a través de una frontera internacional o dentro de un país.

Es importante analizar con agudeza cómo las condiciones que generan y reproducen la migración internacional permiten acercarse a una tipología que oriente las diferentes motivaciones de las personas migrantes (Maldonado *et al.*, 2018), siendo la aproximación más común aquella que remite a las categorías de entrada asociada a los tipos de residencia de las personas migrantes en los países de destino, a saber: trabajo, familia, estudios y refugio [Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y Organización de Estados Americanos (OEA), 2017].

Dentro de las tipologías de migración se encuentra la que comparte Sánchez (2014), que va encaminada a dos puntos fundamentales e importantes:

La primera, de acuerdo a la región que se emigra.

Migración interna: se da cuando la migración ocurre entre dos regiones de un mismo país.

Migración externa o internacional: ocurre si el cambio de residencia implica cruzar fronteras nacionales.

Y la segunda, para determinar su carácter.

Migración forzada: cuando el migrante parte de su lugar de residencia por situaciones que amenazan su vida o en contra de su voluntad. Por ejemplo, un conflicto armado, los desastres naturales o conflictos sociales y de gran envergadura.

Migración voluntaria: cuando el migrante parte de su lugar de residencia por voluntad propia en busca de una mejor calidad de vida.

A partir de estos referentes, surgen diversos cuestionamientos: ¿qué sucede con la mayoría de los niños/niñas que hacen el viaje solos?, ¿a qué se enfrentan la mayoría de los niños que viajan solos? y ¿cuáles son los malos tratos y/o tortura que sufren?

La respuesta a estas preguntas son un tanto desbordantes; si analizamos los conceptos de malos tratos y tortura, empleados casi siempre para conductas adultas, encontramos que se trata de una serie de vejaciones y humillaciones, golpes físicos y hacinamiento (como la jaula que utilizó Estados Unidos para los hijos de inmigrantes) en aquellos espacios donde son resguardados para su deportación y determinar su situación jurídica internacional.

En los últimos años, la férrea y dura situación del control migratorio en las fronteras, específicamente la de Estados Unidos y México, han hecho que la padezcan especialmente los niños, debido a que se han vuelto más inseguras por el constante asedio de traficantes de personas y del narcotráfico, por lo que evidentemente sufren de graves violaciones a su integridad física y ni qué decir de sus derechos humanos fundamentales.

Axotegui (2017, p. 104) expone de forma muy precisa: “consideramos que existe una gran deshumanización al abordar las migraciones de hoy, ya que se presta muy poca atención a los sentimientos, a las vivencias de los protagonistas de la migración, los inmigrantes”. Esto es muy cierto si valoramos cada uno de los momentos en que en especial los niños y niñas sufren del maltrato o vejaciones a lo largo de un recorrido o travesía de un país a otro.

## LAS MÚLTIPLES VEJACIONES Y MALOS TRATOS O TORTURA

A continuación se menciona la clasificación en torno a los tipos de maltrato infantil más utilizados por los investigadores y estudiosos en esta área (Parra *et al.*, 2000):

Maltrato físico: Cualquier acción no accidental por parte de los padres o cuidadores que provoque daño físico (fracturas, quemaduras, hematomas, mordeduras, envenenamientos etcétera), o enfermedad en niño o le ponga en riesgo de padecerlo.

Abuso sexual: Cualquier clase de contacto con excitación sexual con un menor por parte de un adulto desde una posición de autoridad o poder sobre el niño: contactos sexuales, inducción a la pornografía o a la prostitución.

Maltrato emocional: Cualquier conducta por parte de un adulto del grupo familiar que pueda dañar la competencia social, emocional o cognitiva del niño.

Negligencia o abandono: Abandono en los cuidados de la salud física y mental del niño.

Maltrato institucional: Cualquier actuación procedente de los poderes públicos que vulnere los derechos básicos del menor, como en las instituciones de enseñanza, guarderías, hospitales, instituciones judiciales, albergue para refugiados o migrantes, etc. (pp. 28-29).

Como puede apreciarse, todas y cada una de estas conductas están permanentemente presentes en los niños migrantes, sin contar que también existen una serie de factores concomitantes a la migración, tales como:

Falta de espacio para dormir.

Baños no limpios.

Aislamiento.

Incomunicación.

Lugares adecuados para comer.

Comidas a tiempo.

Espacios amplios (existe hacinamientos en los albergues).

Atención psicológica (por daños de abusos sexuales, por tráfico o secuestro).

Se observan entonces las situaciones a las que están expuestos los niños y niñas migrantes; por ello las lesiones intencionadas son la principal causa de defunciones en la infancia. Evidentemente el niño maltratado va a sufrir con frecuencia alteraciones de su desarrollo físico, psicoemocional y social (Fernández et al., 1998). Hay una serie de repercusiones negativas en las relaciones de apego y la autoestima de los niños: son muy desconfiados, no dejan que nadie se les acerque y no aceptan ningún tipo de contacto afectivo. También presentan afectación en la etapa de la adolescencia, pudiéndose detectar trastornos de relación social, conductas adictivas (alcohol y drogas), conductas

antisociales, bajo rendimiento académico y actos violentos, lo que los hace muy susceptibles de ser incorporados por los grupos delincuenciales y de narcotráfico. Asimismo, hay una serie de consecuencias como sentimientos de culpa, aislamiento, síndrome de estrés postraumático, fobias sexuales, depresión y otros trastornos psicopatológicos (Nagy et al., 1994).

De acuerdo con Maldonado *et al.* (2018), es probable que algunas de las áreas de vulnerabilidad más importantes para los niños sean la afectación a su integridad física, la violación de derechos humanos y laborales fundamentales durante el trayecto hacia el país de destino y al atravesar las fronteras, en especial cuando el traslado es irregular. Sobresalen fenómenos de extorsión e incluso secuestro por parte de personas o grupos que abusan de su situación de desprotección, riesgos de abuso psicológico, maltrato físico, abuso sexual, particularmente en el caso de mujeres y niños y niñas.

No hay la menor duda de que los niños y niñas migrantes están siendo objeto de malos tratos y probablemente hasta de tortura, una situación que aún no se quiere reconocer abiertamente en muchos países.

Por ello y ante esta problemática es importante hacer valer en toda su magnitud las normas internacionales de derechos humanos y del derecho internacional humanitario, los cuales prohíben en todas sus dimensiones tanto la tortura como los malos tratos. Por lo tanto, son los niños y niñas quienes tienen el derecho a recibir un nivel de soporte aún mayor; las normas internacionales garantizan la verdadera protección de los niños y niñas frente a todas las formas de violencia, con independencia del motivo y sea quien sea el autor (Amnistía Internacional, 2000). Esto es muy claro en el momento de la retención por las oficinas migratorias de cualquier país. Sin embargo, el Artículo 19 de la Convención de los Derechos del Niño [Organización de las Naciones Unidas (ONU), 1989] obliga a los Estados partes a cuidar y proteger a los menores

Finalmente, la prohibición de los malos tratos y la tortura en el derecho internacional es completamente absoluta y no puede suspenderse, como lo indican muchos tratados e instrumentos internacionales. Por lo tanto, es ineludible la corresponsabilidad y tampoco existe ninguna justificación, ni excusa alguna de impunidad para aquellos quienes realizan actos de tortura u ordenan su comisión, en especial cuando de niños y niñas se trata.

## CONCLUSIONES

Es un hecho injustificable que los niños y niñas migrantes sufran malos tratos y torturas, puesto que ello produce una severa afectación a su persona. Su dependencia y vulnerabilidad deberían hacerlos inmunes a todo este tipo de conductas anómalas y atroces que le infligen los adultos perpetradores en ese devenir de su vida.

Debe quedar debidamente asentado que la tortura está claramente prohibida por las normas internacionales de derechos humanos, así como por la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño (1989) y la Convención de la ONU contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes (ONU, 1987). Es menester tener presente que igualmente está prohibida en el derecho interno de todos los Estados. La Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) es el tratado de derechos humanos que cuenta con más legalizaciones, pues está ratificado por todos los países del mundo excepto Somalia, Sudan del Sur y Estados Unidos.

Aún queda mucho por hacer con respecto a los niños y niñas migrantes, puesto que la afluencia, recorrido y movilidad que aún existe en los países a partir de los conflictos sociales en algunas zonas se han intensificado y continuarán en ascenso en este siglo. En este sentido, es indispensable que el libre tránsito sea un verdad real y no imaginaria para todos y todas las personas migrantes del mundo.

## REFERENCIAS

- Amnistía Internacional (2000). *Un escándalo oculto, una vergüenza secreta. Tortura y malos tratos en los niños*. 17 de noviembre. <https://www.amnesty.org/es/documents/act76/005/2000/es/>
- Axotegui Loizate, J. (2017). “El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises)”. *Revista de Menorca*, 96, 103-111.
- Barriga A., N. (2013). *Ensayo: “Migración”*. I.P. Santo Tomas, Temuco. <https://www.tuslibros.com/ebook/Migracion/pdf?dl&preview>
- Fernández Alonso, M. del C. *et al.* (1998). *Malos tratos a la infancia. Violencia familiar en guía de medicina clínica preventiva*. Edición Española.
- Giddens, A. (2001). *Etnicidad y raza*. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales.
- Maldonado Valera, C., J. Martínez Pizarro y R. Martínez (2018). *Protección social y migración Una mirada desde las vulnerabilidades a lo largo del ciclo de la migración y de la vida de las personas*. Cepal/ONU. Santiago.

- McCarthy, E. M. (s.f.). *Homo ergaster*. On Line Biology Dictionary. <http://www.macroevolution.net/homo-ergaster.html>
- Nagy, S., A. G. Adcock y M. C. Nagy (1994). “Comparison of risky health behaviors of sexually active, sexually abused, and abstaining adolescents”. *Pediatrics*, 93(4), 570-575.
- OEA/OCDE (2017). *Migración internacional en las Américas: Cuarto informe del Sistema Continuo de Reportes sobre Migración Internacional en las Américas (SICREMI) 2017*. <https://www.refworld.org/es/pdfid/5a6b8eb37.pdf>
- OIM (2006). *Glosario sobre migración. Derecho Internacional sobre Migración*. OIM, Ginebra, Suiza. [https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml\\_7\\_sp.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf)
- , (2018). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2018*. OIM, Ginebra, Suiza. [https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2018\\_sp.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_sp.pdf)
- ONU (1987). *Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes*. Adoptada y abierta a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 39/46, de 10 de diciembre de 1984. Entrada en vigor: 26 de junio de 1987.
- , (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989*. ONU.
- Parra Ortega, J. A., J. García Serrano y P. Mompeán Franco (2000). *Maltrato infantil: Protocolos de actuación*. Consejería de Trabajo y Política Social. Secretaría Sectorial de Acción Social, Menor y Familia. Madrid. [https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/intervenc-MI\\_2000-ProtocoloMaltratoInfantil.pdf](https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/intervenc-MI_2000-ProtocoloMaltratoInfantil.pdf)
- Sánchez, S. (2014). *La migración en República Dominicana. Un enfoque psicosocial* (2ª ed.). Editora Universitaria UASD.

# La desatención: violencia desubjetivizante en la infancia

*Patricia Prieto Silva*

*Iraís Castillo Rangel*

*Laura Hernández Martínez*

## RESUMEN

Dentro del medio familiar se han identificado diversas maneras de expresar la violencia; los miembros más vulnerables son los más propensos a sufrir cualquier tipo de maltrato, en este caso los niños. Existen violencias casi imperceptibles en el entramado familiar que dejan marcas profundas en la psique del infante, como lo es el maltrato por desatención, una forma singular, continua y silenciosa que llega a anular la subjetividad del otro, dejándolo completamente desvalido, en desamparo y sin recursos para encontrar caminos que le permitan interactuar o insertarse en lo social. Esta es una investigación cualitativa en la que se analizan dos viñetas clínicas con el objetivo de identificar los elementos psíquicos que impiden el desarrollo interno del infante ejercidos a través de la violencia por desatención.

Palabras clave: violencia, desatención, desamparo, infancia.

## INTRODUCCIÓN

En tiempos de pandemia, se ha observado que los niños han aumentado considerablemente el uso de dispositivos electrónicos, ya sea para tomar clases o como medio de entretenimiento. Les cuesta trabajo a los padres establecer limitantes en varias situaciones, como lo es en el uso de la virtualidad, dejándolos a merced de contenidos y de información que no generan resignificación para



enriquecer el mundo interno de los niños. Las limitaciones son ejes fundamentales para consolidar la estructura psíquica y subjetivar al individuo. Casas (2018) puntualiza que la frustración es esencial en el vínculo con el otro, interviene en la privación y la castración para irse constituyendo como sujeto deseante, por lo tanto, la frustración estructura y da continuidad a las fases de desarrollo en la infancia. La elaboración de duelos ante las pérdidas conforma símbolos que generan el pensar; el infante, a través de un estado de frustración óptima, se interna en su entorno y obtiene identificaciones para la conformación de su individualidad.

Dolto (2000) plantea que la constitución psíquica del niño se asienta en la imagen del cuerpo; esta a su vez se elabora a partir de castraciones simbólicas, pero cuando la madre no tiene la posibilidad de dirigir y reflejar una mirada, de comunicarle a partir del lenguaje corporal y verbal; si no tiene la capacidad de prohibir, detener o limitar momentos o situaciones ligados al acompañamiento de su desarrollo psíquico, entonces se interpondrá el fracaso para elaborar y simbolizar cada pérdida, instaurándose formas patológicas que impiden transitar libradamente por las etapas de su desarrollo. La autora sostiene que la madre es el primer agente que significa al infante, lo va subjetivando conforme lo limita y lo frustra; el niño lo puede vivenciar como un acto violento; no obstante, son frustraciones que otorgan elementos significativos para ir elaborando y simbolizando.

Winnicott (1990) discurre que el sujeto que posee la capacidad para preocuparse por un otro y asume su responsabilidad para protegerlo tiene un grado alto de unificación de sí mismo; el significar y vincularse con los que forman parte de su vida y de su entorno implica bienestar y salud como sujeto integrado y ambivalente. Cuando el bebé percibe a su madre como un ser total, unificado, integrado, se presta a una relación bicorporal; es decir, el bebé comienza a vivenciarse como un sujeto con identidad propia. Para que esta condición se consiga, es necesario proporcionar un *ambiente facilitador*, un espacio en donde el niño sea visto por sus progenitores como un ser que requiere elementos que le proporcionen protección, cuidado y sostén.

Cuando el infante no es protegido, sostenido, ni atendido, se originan fisuras en la subjetivación del individuo y la ausencia afectiva de los progenitores genera innegables fallas para su ordenanza psíquica. Para Arranz y Torraza (2017), la desprotección infantil se produce cuando no se han cubierto las necesidades básicas al infante en un cierto periodo, lo que genera secuelas significativas. Las situaciones de maltrato por negligencia o desaten-

ción por lo general no son detectadas, porque son violencias que aparentemente no implican críticas hacia los padres o hacia quienes estén al cuidado de menores; estas suelen ser normalizadas dentro del ámbito familiar y social.

El maltrato por desatención se debe a un déficit y descuido por parte de los progenitores para proveer protección, cuidados, atención física, psíquica, social y estímulo cognitivo; este suele ser continuo desde la primera infancia hasta la adolescencia (Clark *et al.*, 2007). En la sociedad contemporánea, el maltrato por desatención en la virtualidad no es más que otro acto consecutivo de muchos otros que se han dado desde el comienzo de la vida de los infantes. Cuando los padres no se preocupan por alguno de sus hijos y no están al pendiente de los procesos y logros en todo el transcurso de su desarrollo, constriñen su esencia como personas con anhelos, necesidades, deseos y afectos. La preocupación por el otro es inherente a la maduración de los procesos integradores psíquicos; cuidadores disponibles y continuos, pendientes del progreso interior del niño.

En este contexto, esta investigación tiene la finalidad de identificar los elementos que coadyuvan al detenimiento del desarrollo psíquico ejercidos mediante la violencia por desatención; para ello, se analizan dos casos clínicos presentados en viñetas para demostrar los desvalimientos psíquicos originados por la desatención y la ausencia afectiva.

## METODOLOGÍA

Se trata de una investigación cualitativa, tipo descriptiva longitudinal, de corte psicoanalítico.

### Procedimiento:

La técnica de recolección de datos fue mediante entrevistas clínicas a profundidad; Taylor y Bogdan (1986) la consideran una técnica fundamental en la investigación cualitativa. Como primer paso, las entrevistas se realizaron a los padres para analizar la información que aportan de sus hijos y el vínculo que han establecido entre ellos, así como de la historia de vida de los niños. Posteriormente, se efectuaron entrevistas clínicas a los niños en un lapso no mayor de dos años a la fecha. Díaz (2002) discurre sobre la relación existente entre entrevistado y entrevistador como elemento primordial para la comprensión del discurso del paciente.

## Participantes:

El primer caso es el de un niño llamado Polo, de 10 años de edad que cursa quinto año de primaria, y el segundo, un niño nombrado Tony, de 9 años de edad, que cursa cuarto año de primaria. Se concedió por parte de los padres el permiso para presentar la información obtenida durante las entrevistas; la identificación de los participantes es protegida conforme al código ético del psicólogo (2010). Se aplicó la técnica de análisis de contenido en las entrevistas clínicas, idónea según Souza (1997), para las investigaciones cualitativas.

## RESULTADOS

### Viñeta 1. Polo

Polo es un niño de 10 años de edad que cursa quinto año de primaria, de tez morena y delgado. Cuando llegó a la primera sesión, mostró con su celular un video de internet en el cual un niño es arrollado por un tren; comentó que ese video le da mucha risa pero que sus compañeros le señalan que está mal de la cabeza. La terapeuta se percató de su fonética, no puede pronunciar la r y casi no logra mantener contacto visual. Polo es llevado a consulta a sugerencia de la maestra, ya que no se conecta a las clases, no entrega las tareas y está a punto de perder el año escolar. Es el segundo de cuatro hermanos, uno de 14 años y dos hermanas de 7 y 5 años de edad. Hace tres meses que sus padres están separados y esto ha obligado a que la madre busque trabajo fuera de casa.

Polo desde que se levanta prende la televisión, juega video juegos y se divierte viendo videos en *YouTube*; la madre llega como a las cinco de la tarde a hacer la comida y a atender dentro de sus posibilidades a sus hijas pequeñas, quienes son muy demandantes, por lo que no le permite atender las necesidades de Polo; y como ahora la escuela es a través de la virtualidad, no se preocupa por el tiempo en que él se encuentra frente a la pantalla. La madre refiere tener tantas presiones que no se da cuenta si Polo come o no, si realizó sus tareas o los contenidos escolares a través de internet. Polo comenta que cuando quiere comunicarse con su madre, esta no lo escucha, le dice que no le entiende y en cuestión de segundos se olvida que Polo quería decirle algo. Él argumenta no entregar las tareas a tiempo porque las maestras no le dicen bien lo que tiene que hacer. Al papá lo ven los fines de semana, dice que

solo se queda viendo televisión porque su papá se va con su novia o con su hermano mayor a jugar futbol.

Se observó en las sesiones que Polo tiene gran dificultad para establecer contacto con los otros, solo habla entre dientes, para sí mismo y lo hace enojado; al parecer un otro resulta amenazante; en cuanto la terapeuta intenta acercarse e interactuar con él, inmediatamente activa su celular para mostrar a través de imágenes sus deseos, estos cargados de muerte, de accidentes, de golpes, como si esa fuera la única manera de sentirse vivo.

## Viñeta 2. Tony

Tony es enviado a tratamiento psicológico por recomendación del maestro de su escuela, anteriormente le habían valorado y diagnosticado con trastorno por déficit hiperactivo impulsivo (TDH). Es un niño de 9 años, delgado, ojos café oscuro, nariz alargada y boca mediana. Cursa cuarto de primaria, le cuesta trabajo concentrarse en la escuela, se para constantemente en clases, no realiza las tareas, les grita a sus compañeros, los agrede y constantemente los padres reciben quejas de él.

Cuando llega al consultorio lo primero que platica es que no soporta a sus compañeros de la escuela ni a sus maestros porque hacen mucho ruido; dice que gritan mucho y eso le molesta hasta el punto de golpearlos; después comenta que él tiene TDH y que por eso es así. Cuando está en casa, le gusta jugar video juegos, sus padres trabajan todo el día y llegan hasta las 8:00 o 9:00 de la noche, en todo ese tiempo Tony usualmente se encierra en su cuarto y cuando se aburre, va a la recámara de su hermana y la desordena, le gusta romper sus juguetes porque le es divertido. Después la hermana le da la queja a su mamá y esta se enoja con él gritando por qué es tan molesto. Ahora que se encuentra confinado por la pandemia, le han dicho los maestros que está a punto de reprobado el año escolar porque no entregó tareas, ni se conectó a las clases.

Cuando los padres están en casa, le permiten que juegue en el *Xbox* el tiempo que él apetezca, como tiene TDH, no les hace caso, tampoco le exigen que realice sus tareas por su condición. Los padres casi no interactúan con Tony porque dicen que no tiene sentido hacerlo, lo han medicado en varias ocasiones y lo notan muy aletargado. Tony comenta que su papá casi no está con él y que prefiere irse a otro lado cuando está cerca. Los días en que los padres están en casa, si es la hora de los alimentos, el papá prefiere llevarse su plato de comida a su recámara quedándose ahí hasta el siguiente día.

En el caso de Polo se puede observar que la mayor parte del tiempo vive frente a una pantalla; esto indica que no existe otro que lo refleje, que le devuelva una mirada y le represente parte de sí mismo; todo su interés, sus inquietudes, su forma de divertirse y de pseudo interactuar es a través de la virtualidad. Parece que es una forma de intentar controlar, manipular y descargar sus deseos, no existe un alguien que lo contenga, que lo escuche y que le resignifique. De acuerdo a la historia de Polo, hay destellos de padres que constantemente van anulando su presencia y ahora con la virtualidad se exagera, porque les resulta más práctico que su hijo esté frente a un dispositivo; es una modalidad de violencia que va desubjetivando la psique del sujeto, no se le da cabida a reflexionar sobre sus pensamientos, a recibir una comunicación fiable de otro, no se le da la posibilidad de elaborar elementos psíquicos que permitan transitar las vicisitudes de su etapa evolutiva y de desarrollo psíquico.

En Tony, al igual que en el caso anterior, se observa que la pulsión de muerte impera en sus acciones, su forma de hacerse notar por los otros es a través de actos agresivos, no se le ha dado la posibilidad de mostrarle otros caminos de expresión, y tanto los padres como él mismo se justifican tras una etiqueta que les faculta para deslindarse de responsabilidades. Por parte de los padres hay imposibilidad para establecer límites y generar un grado de frustración óptima, sus prioridades son otras, no hay forma de libidinizar al otro, la pulsión de muerte impera anulando sus pensamientos, sus deseos y su gran necesidad de saberse escuchado y saberse atendido por sus progenitores. Coincidiendo con Cristóforo (2015), en el caso de Tony, la inquietud es una forma de expresar las fallas desde los primeros vínculos, hay desorganización somática; es decir, fallas en la libidinización corporal, su hiperactividad es una necesidad de contención y regulación somática, al mismo tiempo, es una provocación hacia el otro.

En los dos casos se observa que los padres no tuvieron la capacidad de preocuparse por otro; el devolverles la mirada, hablarles y comunicarles desde un comienzo de su desarrollo hubiera posibilitado que se invistiera su realidad y tuvieran la capacidad de representación. Debido a la ausencia efectiva, hay una desatención permanente, denotan un yo frágil y desvalido. Los infantes se constituyen psíquicamente a partir del deseo del otro, si no existe ese otro que resignifique, el niño quedará en el desamparo. Polo y Tony denotan su desamparo afectivo ante la ausencia de sus padres, están caren-

ciados libidinalmente, ávidos de sostén y cuidados. Coincidiendo con Wald (2018), la vulnerabilidad subjetiva y las experiencias de desamparo se originan a partir de vivencias con otros, por lo que es imprescindible una nueva dimensión subjetiva que implique abordajes terapéuticos individuales y grupales tanto a niños como padres incluyendo trabajo interdisciplinar.

Tal como propone Janin (2019), el terapeuta buscará las dificultades vinculares que emergen en la historia del niño y permitirá la expresión del infante dando lugar al despliegue de nuevos caminos a través de la creación, ya sea en el juego, el dibujo o los cuentos; buscar lugares para que el niño goce y al mismo tiempo se reconstruya mediante elaboraciones simbólicas, dar cabida a que emerjan sus deseos reprimidos, anhelos, ideales y fantasías. Por consiguiente, se irá reorganizando su yo para formular procederes diversos de vincularse con sus padres y su entorno. De acuerdo con Delgado (2016), el concepto de maltrato por desatención se torna ambiguo y difuso; no obstante, este tipo de violencia es una práctica social aceptada; sobre todo en estos tiempos, el maltrato se diluye debido a la necesidad del uso de la virtualidad por la pandemia de Covid-19, dejando vacíos en el psiquismo del infante, limitando el periodo de latencia, fase fundamental de reacomodo interno que da lugar a la inserción en lo social, lo escolar y lo familiar (Prieto *et al.*, 2019). Los casos presentados están limitados por el confinamiento y por la ausencia afectiva de su entorno familiar.

## CONCLUSIONES

La virtualidad en la pandemia ha traído nuevas modalidades de aprendizaje, pero también pseudo interacciones que detienen y limitan el desarrollo psíquico de los niños. La información que se obtiene de manera inmediata satura la capacidad de retención y elaboración; el contenido transgresor del internet no permite acceder a otras formas de interacción y de expresión anímica. Tanto Polo como Tony exhiben suma incapacidad para vincularse con un otro, no hay cabida para interactuar, tolerar, empatizar y ser escuchados. La desatención y ausencia afectiva por parte de los padres han expuesto a Polo y a Tony ante el desamparo afectivo continuo, dejándolos con fallas constitutivas desde el comienzo de su desarrollo psíquico. El terapeuta tendrá que brindar al infante un espacio para pensar, un lugar para que logre reconstruirse y significarse; y, en consecuencia, pueda ir descubriendo el sentido de sí mismo y su lugar en el mundo. Se espera que esta investigación permita difundir

estas modalidades de violencia, que no son tangibles, pero sí tremendamente perjudiciales para los niños, ya que son entramados de violencias silenciosas.

## REFERENCIAS

- Arranz, M. y L. Torraza (2017). “El maltrato infantil por negligencia o desatención familiar, conceptualización e intervención”. *Revista Prospectiva*, 23, 73-79. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i23.4587>
- Casas, M. (2018). “El desamparo del desamor: a propósito de la depresión en la infancia”. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 127, 11-24. <https://www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201812702.pdf>
- Clark, R., L. Freeman y C. Adamec (2007). *The encyclopedic of child abuse*. Nueva York. Facts or file library of health and living.
- Cristóforo, A. (2015). Eficacia de la psicoterapia psicoanalítica en situación de grupo para niños con dificultad en la atención. Tesis de maestría. Universidad del Salvador, Buenos Aires. <https://racimo.usal.edu.ar/5438/1/Eficacia%20de%20la%20psicoterapia%20psicoan>
- Delgado, J. (2016). “El maltrato infantil por negligencia; conceptos y visión general sobre su evaluación”. *ID Revista de Investigaciones*, 7(1), 14-23. <https://www.udi.edu.co/revistainvestigaciones/index.php/ID/article/view/80>
- Díaz, I. (2002). *Técnica de la entrevista psicodinámica*. Pax.
- Dolto, F. (2000). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Paidós.
- Janin, B. (2019). *Intervenciones en la clínica psicoanalítica con niños*. Noveduc.
- Prieto, P., L. Hernández y M. Villasana (2019). “Expresiones de agresión oral en el período de latencia”. En J. Ocaña, G. García y O. Cruz (coords.), *Dimensiones y perspectivas acerca de la violencia en América Latina* (pp. 289-299). Porrúa.
- Sociedad Mexicana de Psicología (2010). *Código ético del psicólogo*. Trillas.
- Souza, M. (1997). *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*. Lugar Editorial.
- Taylor, S. y R. Bogdan (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Wald, A. (2018). “Notas sobre vulnerabilidad y desamparo en la infancia”. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 127, 90-101. <https://www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201812708.pdf>
- Winnicott, D. (1990). *Deprivación y delincuencia*. Paidós.

# Narrativas sobre las violencias en adolescentes. Concepciones, subjetivación y mandatos de género

*Germán Alejandro García Lara*

*Bruno Mendoza de la Rosa*

*Kevin de Jesús de la Cruz Vázquez*

*José Alejandro Gutiérrez Gómez*

## RESUMEN

**E**ste estudio analiza las experiencias sobre la violencia en adolescentes chiapanecos. Se utiliza un enfoque cualitativo, de tipo interpretativo de la información obtenida por medio de entrevistas semiestructuradas aplicadas en dos grupos focales y a nivel individual en siete adolescentes. El análisis llevó a la configuración de tres bloques temáticos: Señuelos y destellos estructurales en las concepciones de la violencia; Violencia. Subjetivación e indiferencia; y Los pares y la condición de género. En estos, se expone una comprensión contextualizada pero limitada de la violencia vinculada a experiencias comunitarias, familiares y personales, en que no se advierte sino tangencialmente su conformación estructural; de experiencias y narrativas que llevan hacia ciertas formas de acción y significación del mundo, que en el caso de la violencia se sumerge en concepciones y vaivenes sobre los mandatos de género que les han constituido como sujetos.

Palabras clave: violencia, adolescentes, subjetivación.

## INTRODUCCIÓN

La violencia atestigua la imposición del poder, el quebranto de las instituciones y los lazos sociales. Es un fenómeno cogido de las estructuras económicas, políticas, culturales, médicas o legales (Rodríguez, 2018), una de las cuales es la economía de mercado, “violencia sistémica fundamental del capitalismo (...),



no atribuible a los individuos concretos, sino que es puramente objetiva, sistémica, anónima” (Zizek, 2013 , p. 23)

Las manifestaciones de la violencia, más allá de su expresión individual y forma directa en que se expresa, son un reflejo de las condiciones sociales más amplias, violencia estructural que oculta formas menos visibles de esta como la pobreza, la injusticia social, la desigualdad y la exclusión, a partir de la imposición, dominio y poder (Penalva y La Parra, 2008); incluye además, la falta de oportunidades para acceder a bienes y servicios; pero también, la represión de clases antagónicas, violación de derechos, alienación cultural, concentración del poder político, falta de democracia, etcétera. Por tanto, se manifiesta en un espectro más amplio, capaz de proporcionar otra lectura a discursos que parten de lo individual, violencia objetiva que incluye aquella que se instaura por el lenguaje, misma que tiene un carácter simbólico y otra que es sistémica, consecuencia del funcionamiento del sistema político y económico (Zizek, 2013).

Debido al carácter social de la violencia, posee múltiples manifestaciones, etapas, victimarios y víctimas, señuelos visibles o subjetivos de la violencia (Zizek, 2013). Su representación brinda una vía de interpelación y acogida de la realidad, imágenes de una comunidad lingüística, asiento sobre el que se constituyen objetos, eventos, acciones o procesos (Raiten, 2002); para captar el mundo concreto, entenderlo y darle un significado (Cuevas y Piña, 2014); son construcciones históricas, culturales, sociales y psicológicas, significativas para el análisis de las diversas formas en las que la violencia puede expresarse, ya que no hay caracterización de esta sin la vinculación a una trama discursiva desde la cual lo violento queda leído e interpretado como tal (Lares, 2018). En Latinoamérica, lo común para los pueblos es la vivencia de un orden colonial, que Pavón-Cuéllar (2020) señala como una experiencia de la violencia, con heridas y huellas deformadoras de nuestro sentido del mundo, que se escenifican y actualizan en el presente que somos.

Su conformación en conocimientos, creencias e ideologías configuran una visión comprensiva de la realidad, confluencia de la vida social y personal que informa y devela los saberes colectivos y la subjetividad; con ello, no se asume la reificación de la realidad, en el sentido que dichas concepciones significan la realidad misma, sino una forma de acercamiento a la trama experiencial y colectiva de los sujetos.

La experiencia desde Martuccelli y Singley (2012) ofrece el soporte para la comprensión de la vida social; se constituye como un proceso cognitivo y

práctico, construcción inacabada que ofrece un sentido a la acción; que desde Sorgentini (2000), coloca al sujeto como hacedor de su historia. Tal como lo apunta Joan Scott (citada por Bautista, 2017): “sería erróneo tomar a la experiencia como evidencia del sentido que los sujetos dan a la violencia (...), habría que historizar la noción de experiencia de la violencia para mostrar cómo se construye la experiencia de estos sujetos y cómo les construye también a ellos” (p. 60).

En adolescentes, tal fenómeno se sucede a través de la exclusión a los derechos, el maltrato y la discriminación (Honneth, 1997), metabolizadas por el sujeto a través de lógicas de acción, que ofrecen diversas disputas de sentido; de prácticas relacionales autoritarias o descalificación (D’Aloisio, Arce y Paulín, 2015). Estas emergen ante el declive en su función de socialización de instituciones como la familia, la escuela o el trabajo, mismas que pautan la organización de la vida en comunidad.

Para Anzaldúa (2006), la denominación como adolescentes de este sector poblacional no es sino, una “categoría histórica, una construcción cultural que alude a la forma en que cada sociedad organiza la transición de los sujetos de la infancia a la edad adulta [con], una serie de significaciones imaginarias de lo que se espera de ellos” (p. 107).

Sus experiencias configuran y a la vez dan cuenta de los contextos particulares en que se desarrollan, de las dinámicas sociales sobre las que discursan, operan ciertas prácticas y acción política. Algunos estudios en nuestro país han considerado el análisis de las significaciones sobre la violencia en adolescentes; entre estos, Farías y Torres (2003), quienes al abordar los prejuicios, estereotipos e ideales que mantienen de sus padres acerca de la violencia y su transmisión, señalan que estos la vivencian de forma cotidiana, hasta constituirse como normales; Vargas y Fernández (2011) encuentran que cualidades como la *masculinidad* permean sus relaciones, agresivas, de competencia y violencia con los pares; Hernández y Maqueo (2013), por su parte, señalan que los adolescentes mayores están más expuestos a la violencia comunitaria, mientras que los hombres reportan más eventos con una mayor intensidad de violencia; Montes (2007), en un trabajo realizado en comunidades indígenas, mostró que las costumbres y creencias inculcadas juegan un papel importante para la proliferación de la violencia doméstica.

En este tenor, en el presente trabajo se analizan las experiencias de adolescentes chiapanecos sobre la violencia, malestar social que mediatiza a toda la población.

## METODOLOGÍA

La investigación se efectuó mediante un enfoque cualitativo, de tipo hermenéutico dialógico, en el que se enfatiza el proceso interpretativo del texto (Álvarez-Gayou, 2009); se profundiza en los aspectos subjetivos al igual que en los significados y sentidos individuales o grupales para la comprensión de la realidad, los que se analizan a través de sus producciones simbólicas y discursivas con que comparten una visión de su mundo (Banchs, 2000).

### Participantes y contexto:

Los adolescentes fueron contactados en dos escuelas de bachillerato; se les explicó el estudio, solicitando su autorización y consentimiento informado. Una vez confirmada su participación, se acordaron las fechas y espacios de entrevista, las cuales se aplicaron en los meses de noviembre de 2019 a febrero de 2020.

Todos ellos residen en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, se encuentran en grado universitario o transitorio de nivel bachillerato a universitario, son de ambos sexos: 10 mujeres y nueve hombres, entre los 18 y los 19 años de edad.

Tuxtla Gutiérrez es la capital del estado de Chiapas y ubicada al sureste de México; en el año 2015 contaba con una población de 598 mil 710 habitantes, concentra instituciones gubernamentales, educativas y de salud, teniendo como principal fuentes económicas de ingresos el sector de servicios (INEGI, 2015). En la ciudad han incrementado en los últimos años los índices de robo y los actos delictivos de alto impacto, que a finales del año 2018 registraron tasas por encima del índice nacional y cuya tendencia aún persiste (Flores, 2019).

### Técnicas e instrumentos:

Se empleó la entrevista semi-estructurada, por medio de preguntas abiertas, reflexivas y circulares, cuyo propósito es entender la visión del mundo del entrevistado (Bautista, 2011); para ello, se utilizó una guía de entrevista. También se obtuvo información de dos grupos focales conformados de forma mixta, en que la presencia de distintos sujetos ofrece una visión más completa de la realidad a partir del intercambio de perspectivas, el contraste de puntos de vista y significados sobre la temática abordada (Guardián, 2007).

Las entrevistas fueron transcritas a formato digital; se realizó una lectura reiterada del material, lo que permitió contar con un panorama comprensivo de su contenido; se dividió el texto en unidades de análisis o segmentos de discurso que se codificaron en categorías y se procedió a establecer su relación, comparación y reducción, para intentar aprehender su sentido, integrándose en dimensiones temáticas abstractas e incluyentes para su interpretación (Martínez, 2008).

## RESULTADOS

El análisis de la información posibilitó la integración de tres bloques temáticos que profundizan en las concepciones sobre la violencia, su normalización y sobre aquella que se infringe a la mujer.

### *Señuelos y destellos estructurales en las concepciones de la violencia*

Lo que se dice sobre la violencia permite pensar en el sujeto y en su relación con los otros. En su discurso, los participantes profundizan en los señuelos visibles, aquellos que la percepción recupera y matizan con categorías analíticas de su tipología.

Violencia para mí es un acto de agresión hacia otra persona, ya sea verbal o física (Brisa).

Violencia es cómo alguien se aprovecha de alguien más, ocasionándole algún percance (...), en un aspecto tanto físico como psicológico (Montserrat).

Violencia para mí es cualquier tipo de agresión tanto física o psicológica que, por ejemplo, conlleva insultos, golpes o cualquier cosa que haga sentir mal o dañe al prójimo (...), es pegar, insultar; pero existen otros tipos como la discriminación, como la homofobia (Alejandra)

Destaca en estos comentarios la consideración sobre la agresión, que Lobo (2010) explica como rechazo por el otro, destrucción y exterminio; mientras que la agresividad denota rivalidades entre semejantes, aparece en el plano de la imaginación y se media y contiene simbólicamente. No obstante, la

referencia a los *otros tipos* como: *la discriminación, como la homofobia*, dan cuenta de la violencia sistémica (Penalva y La Parra, 2008), de la vulneración a los derechos y alienación de que son objeto ciertos sectores de la sociedad.

(...) violencia es un uso de una fuerza para conseguir algo violentamente; o sea, para dominar a alguien (Martín).

La idea de dominio, por su parte, encierra el componente de poder, forma de imposición que sostiene la propia identidad social a través de la apropiación del valor personal del otro (Paulín, 2018); la cuestión es transitar de una perspectiva del actor a las instituciones y sistema social y político del que deviene dicha violencia.

### *Violencia. Subjetivación e indiferencia*

La circunstancia extrema en que la vida social se tiñe de acciones de violencia que recuerda un Estado en quebranto, la sociedad patriarcal y sus mandatos a través de las instituciones y las propias acciones de los sujetos, así como las desapariciones, homicidios, relaciones conflictivas en las familias, entre los cónyuges, entre pares, compelen a una vivencia, ya no de extrañamiento o de asombro, sino cotidiana de esta. Ello es parte de los comentarios de los participantes, quienes lo abordan desde su propia experiencia, pero también dan cuenta de las mediaciones de la cultura, la familia y la educación, tal como lo refieren también Farías y Torres (2003):

Porque son cosas que nosotros vemos normales, pero están realmente mal (Alejandra).

(...) un acto de violencia, claramente se ve en el día a día, en la cultura mexicana se asume como algo normal (...), este tipo de situaciones emergen del hogar, de la enseñanza (...), se ha heredado de generación en generación y hasta llegar a hoy en día a ser lo que somos (Martín).

Esta herencia es lo que Pavón-Cuéllar (2020) señala como las huellas de nuestro pasado y presente colonial, en lo que llama “la suicida identificación con el agresor español [lo que aparece], bajo la forma colectiva de *nosotros*, que puede corresponder a una sociedad, pero también a cada uno de nosotros en su irreductible singularidad” (p. 32)

(...) la violencia tiene que ver con la educación de tus hijos, como golpearlo para aprender, creo que es un tema que está muy normalizado y que es controversial (Brisa).

Si vives en un entorno donde no hay buena educación o vives con constantes peleas familiares, el niño refleja eso a las personas y por eso es que actúa así [violento]; en la escuela a veces te incitan a eso (Eduardo).

Si bien esta expresión de agresión se contiene en los paisajes familiares y escolares, “su reconocimiento no tendría que sustraerse del contexto en el que se desarrolla” (Pavón-Cuéllar, 2018, p. 17), ya que edificar una noción de la violencia a partir de sujetos o grupos particulares exige de análisis el contexto social, político y económico de su ocurrencia. El tránsito entre el análisis de lo estructural y el daño subjetivo es un proceso necesario para una comprensión más amplia de la violencia.

## LOS PARES Y LA CONDICIÓN DE GÉNERO

En la relación con los pares, la agresividad detona en una trama expresiva que integra comportamientos y acciones *proprios* de lo masculino, pero también en el reconocimiento del otro. La distancia entre este encuentro y afirmación de sí, respecto de la expresión que excluye, maltrata o discrimina, constituye una experiencia que complejiza la vida social en el adolescente.

Ponte que estás platicando con tus amigos, llega el compañero, te saluda con un golpe y está jugando, y otra cosa es que se enoje o se moleste y que llegue, te grite o te empuja y te diga: “¡Qué te pasa!” (Carlos).

Las relaciones entre hombres y mujeres se matizan por imperativos de la cultura que colocan a la mujer en un rol de víctima, condición que se impone por un orden social patriarcal, que le subordina, pero del que también emergen dinámicas alternas y nuevas formaciones de su lugar en la sociedad.

Cosificándola, una cosa es que da hijos y que te sirve, ¡un machismo muy marcado!, luego están estos micromachismos que no son micro, ¡si son machismos! (Montserrat).

(...) que un hombre se sienta mayor [superior] que la mujer, es algo que ha estado mucho tiempo en México y en muchas partes, es algo cultural, erróneo (Brisa).

(...) estamos viviendo una ola de violencia gigante (...). ¿A cuántas niñas, no nos dijeron?: “No le digas nada de que te tocó o te dijo esto porque te va a venir a golpear, o te va arruinar la vida”. Pero ahora (...) a las mujeres ya no nos da miedo; ¡no nos gusta!, ¡tiene que parar! (Monserrat).

Dichos escenarios denotan los mandatos de género en las familias, la reproducción de los estereotipos que colocan a las mujeres en una condición marginal ante las disputas y conflictos.

(...) en mi caso, me dijeron que no agrediera, que si tenía que defenderme pues ¡que me defendiera! En cambio, a mi hermana le dijeron que no debe entrar en una pelea, que se eche para atrás (...), sí es una gran diferencia entre la educación que le dan a una mujer y a un hombre (Carlos).

Las tensiones entre la dialéctica que mantiene los estereotipos de género y la desaprobación de cualquier acto de violencia hacia las mujeres, proyectan en el Estado o el gobierno la propia participación y corresponsabilidad ante estos hechos. Sensibilización que no alcanza a la acción política.

(...) aquí en México, no veo que hagan algo hacia las personas que cometen actos violentos hacia las mujeres, hay abuso, las matan y parece que el gobierno no hace nada para evitar esto o para que no siga sucediendo (Eduardo).

Una vez estaban las personas de tercera edad, donde recogen sus dineros que les dan y vi que una persona estaba tratando mal a la otra [las personas alrededor], hacían como que no lo veían (...), me puso triste ver que hay personas que tratan así a los demás y que yo no pude hacer nada (Biniza).

La falta de acciones propias por los sujetos que resistan o convoquen a la transformación de estas manifestaciones de la violencia, invisibilizan y reproducen al margen de dichos discursos la revictimización de las mujeres.

## CONCLUSIONES

En la experiencia cotidiana de los adolescentes, amplios y diversos sistemas de interacción de la relación con los pares, los adultos, las mujeres, los indígenas, los migrantes y los otros, configuran y reconfiguran experiencias y narrativas que llevan hacia ciertas formas de acción y significación del mundo, que en el caso de la violencia se sumerge en concepciones y vaivenes sobre los mandatos de género que les han constituido, que asoman entre los intersticios de

los sentidos que se les impone socialmente, así como de su propia agencia en su construcción como sujetos.

Estas violencias, dejan una marca que no es del todo imperceptible, las narrativas dan cuenta de ello, a través de la palabra emergen imágenes que asoman a cierta acción política, esperanza de cambio en esta generación.

## REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa* (10ª reimp.). Paidós Educador.
- Anzaldúa Arce, R. E. (2006). “Jóvenes frente el abismo”. *Tramas*, UAM, 105-134.
- Bautista Arias, M. (2017). *El murmullo social de la violencia en México*. CESOP/UAM.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Manual Moderno.
- Cuevas, C. Y. y O. J. Piña (2004). “La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México”. *Perfiles Educativos*, 26(105), 105-106.
- Banchs, M. (2000). “Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales”. *Peer Reviewed Online Journal*, 9, 3.1-3.15.
- D’Aloisio, F., V. Arce Castillo y L. Paulín H. (2015). “Hacer frente a la lógica escolar: demandas y expectativa de reconocimiento”. En F. Di Leo y A. C. Camarotti (dirs.), *Individuación y reconocimiento, experiencias de jóvenes en la sociedad actual* (pp. 93-114). Tesco.
- Farías, M. y J. Torres (2003). “Masculinidad, sexualidad, poder y violencia: análisis de significados en adolescentes”. *Salud Pública de México*, 45, S44-S57.
- Flores, L. (2019). “Tuxtla Gutiérrez, campeona en robos, cifras de observatorio ciudadano”. 25 de enero. *El Herald*. <https://www.elheraldodechiapas.com.mx/local/tuxtla-gutierrez-campeona-en-robos-cifras-de-observatorio-ciudadano-2973997.html>
- Hernández, H. y E. Maqueo (2013). “Exposición a la violencia en la comunidad en adolescentes estudiantes: una aproximación cualitativa”. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(25), 68-75.
- Honneth, A. (1997), *La lucha por el reconocimiento; por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Inegi (2015). *Censo de Población y Viviendas 2015*. <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/>
- Lares, M. (2018). “Consideraciones sobre la dimensión estructural de la violencia”. En G. A. García Lara y O. Cruz Pérez (coords.), *Sociedad y violencia: sujetos, prácticas y discursos* (pp. 44-54). Manual Moderno.



- Lobo, J. M. (2010). “La inseguridad como miedo al otro”. *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 286-289.
- Martínez, M. (2008). *La investigación cualitativa etnográfica en educación* (1ª reimp). Trillas.
- Martuccelli, D. y F. Singley (2012). *Las sociologías del individuo*. LOM.
- Pavón-Cuellar, D. (2018). “El capital y su pulsión de muerte: articulaciones del marxismo con el psicoanálisis ante la violencia estructural del capitalismo”. En G. A. García Lara y O. Cruz Pérez (coords.), *Sociedad y violencia: sujetos, prácticas y discursos* (pp. 3-19). Manual Moderno.
- , (2020). “Violencia colonial y daño subjetivo en el presente latinoamericano”. En G. A. García Lara y O. Cruz Pérez (coords.), *Sujetos y contextos de las violencias en América Latina* (pp. 27-53). Grañén Porrúa.
- Paulín, H. L. (2018). “Sentidos de la violencia y la discriminación en la sociabilidad juvenil situada en escuelas y barrios de la ciudad de Córdoba, Argentina”. En G. A. García Lara y O. Cruz Pérez (coords.), *Sociedad y violencia. Sujetos prácticas y discursos* (pp. 97-118). Manual Moderno.
- Penalva, C. y D. La Parra (2008). “Comunicación de masas y violencia estructural. *Convergencia*”. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(46), 17-50.
- Raiten, A. (2002). *Representaciones sociales* (1ª ed.). Eudeba.

## Ambiente familiar e ideación suicida en adolescentes

*José Luis Hernández Gordillo*

*Paloma Pérez López*

*Eva Laura Toledo Alfonzo*

### RESUMEN

La sociedad actual está en constante cambio, en ella convergen distintas formas de pensar, actuar y vivir, manifestadas en la estructura familiar y en los integrantes que la conforman, quienes en algunos casos son afectados en su estabilidad social, emocional o económica, con las consecuentes anomias sociales (Durkheim, 2002). Una de ellas es la ideación suicida, expresada en pensamientos recurrentes de autoflagelación, deseos de formas o circunstancias de muerte. Al respecto, se realizó un estudio a la población del Centro de Atención Juvenil Una luz en la oscuridad, de la ciudad de Ocozocoautla, Chiapas, para identificar intento de suicidio asociadas a estilos parentales mediante el método fenomenológico.

Palabras clave: ideación suicida, adolescente, familia.

### INTRODUCCIÓN

A lo largo del tiempo, el tema del suicidio ha sido objeto de diferentes concepciones; actualmente es considerado como un problema de salud pública mundial, debido a que se han incrementado sus índices de recurrencia. Si bien la Organización Mundial de la Salud [OMS (2014)] proporciona datos estadísticos sobre áreas geográficas y población vulnerable, de igual forma es importante identificar elementos asociados a la subjetividad del acto, lo que posibilita ampliar la comprensión sobre el fenómeno, más allá del modelo

médico psiquiátrico hegemónico, en especial, en adolescentes, ya que “la población más propensa a cometer suicidio es la juvenil” (Gallego, 2012, p. 326).

La ideación suicida es el primer predictor de un suicidio consumado; esta a su vez, se conforma de ideas asociadas con la muerte, debido a aspectos subjetivos que están inmersos en el ámbito de la persona. Eguiluz (1995) define al suicidio como pensamientos intrusivos y repetitivos sobre la muerte auto-infringida sobre las formas deseadas de morir y sobre los objetos, circunstancias y condiciones en que se propone morir. Echeburúa (2015), por su parte menciona que:

(...) posterior a los deseos de morir se manifiestan las amenazas suicidas, constituidas por verbalizaciones que dan paso a la detección temprana de esto, sin embargo, tras este proceso se encontraría la planeación del acto, que poco a poco el sujeto puede ir incorporando aspectos que estarían inmersos, finalmente, el intento suicida puede manifestarse como consumado o fallido (p. 117).

Eventualmente, para que el joven afronte situaciones del mundo externo, se requiere de fortaleza psíquica, misma que se constituye desde la infancia, en las relaciones establecidas con los cuidadores primarios (Tubert, 1982); es decir, la familia. Esta, como soporte de la socialización y formación infantil, ayuda a establecer mecanismos para enfrentar condiciones adversas como aquellas referidas a la conducta suicida, misma que puede presentarse por el debilitamiento de algunas estructuras sociales o familiares. La familia es la institución por la que se hace posible el desarrollo emocional y social, que potencializa o vulnera el sentido de vida de los adolescentes (Quintanar citado por Pérez *et al.*, 2013).

García y Quintero (2015) asocian la calidad de las relaciones familiares con las conductas suicidas, en donde la falta de sentido, los conflictos y disfuncionalidad familiar aumentan la probabilidad de suicidio en jóvenes. Fortuna *et al.* (2007), por su parte, puntualizaron que “la agresividad en la familia y la comunicación familiar deficiente son factores de riesgo” (p. 68).

Bajo estas consideraciones, la situación de adolescentes consumidores de drogas les hace más proclives a presentar distintas afectaciones psíquicas. Al respecto, en este trabajo el objetivo es identificar situaciones de intento suicida y estilos parentales en adolescentes ingresados al Centro de Atención Juvenil Una luz en la oscuridad, de la ciudad de Ocozocoautla, Chiapas.

## METODOLOGÍA

La investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo y se apoyó en el método fenomenológico (Trejo, 2012), resaltando la condición intersubjetiva de los informantes.

### Técnica:

Se utilizó la técnica de observación participativa y entrevista, a partir de las cuales se recuperan y profundiza en las experiencias vividas y los significados sentidos por los adolescentes (Rodríguez, Gil y García, 1993). En el desarrollo de dichas entrevistas, se establecieron categorías de análisis acerca de los cambios físicos, sociales, relaciones interpersonales, escolares, estilos parentales, ambiente familiar, figura de autoridad y experiencia de suicidio.

### Procedimiento:

Para realizar el estudio, se estableció un acuerdo de colaboración interinstitucional entre la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y el Centro de Ayuda Mutua Una luz en la oscuridad, que se ubica en la ciudad de Ocozocoautla, Chiapas. En este centro se encuentran ingresados adolescentes y adultos drogadictos y alcohólicos. El contacto con los internos se dio a través de un taller inicial y entrevistas. De esta forma se seleccionaron historias de suicidio de seis sujetos: Pablo, Juan, Luis, Raúl, Francisco y Carlos (los nombres son ficticios).

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se obtuvo información amplia de los participantes, por lo que en este trabajo se presentan *grosso modo* algunos de los aspectos analizados en torno del ámbito familiar.

En este contexto, se observó ausencia de expresiones de afecto verbales y físicas por parte de los padres de los sujetos y de estos mismos hacia ellos, aunado a conflictos constantes en el subsistema parental, una debilitada base de protección y tendencia al consumo de sustancias tóxicas, trama en que se producen ideaciones suicidas y posteriormente los intentos de suicidios.

Pablo, uno de los entrevistados refiere que:

(...) hubo un momento como parte de mi adolescencia que intenté suicidarme, quererme cortar las venas, es que me sentía solo, sacado de onda, enojado con-

migo mismo, por decir que no ha hecho bien las cosas, que ha hecho mal las cosas, pero me sentía con la autoestima baja, cabe decir un poco irresponsable. “Llegué a mi cuarto y que lloraba, lloraba y lloraba y lloraba y no sabía cómo matarme, decía pues que, si no tenía una pistola, pues va” (Raúl).

“Incluso con el problema que yo tenía con mi expareja antes, eh llegué a quererme quitar la vida pues” (Francisco).

Las ideaciones suicidas eran producto de una desesperada forma de salir o de huir del entorno socio familiar y de los conflictos o problemas que los sujetos enfrentaban, incapaces de manejar o elaborar las situaciones que les provocaban angustia; sin embargo, seguían manteniéndose en él, en ese espacio acotado del cual necesitaban afecto, seguridad, aprecio y reconocimiento de sí.

El testimonio de Juan complementa estas consideraciones:

“Alcoholizado una vez nada más agarré un líquido que se llama, ya no recuerdo cómo se llama el líquido, pero es un fertilizante, agarré ese líquido y me quise suicidar”:

Y de Luis, quien refiere:

(...) fue hace un año bajo los efectos de anfetaminas utilizando una pistola y una bala de 9 milímetros, que cabía perfectamente en el arma pero no le correspondía, embono la bala y se lo puso en la cabeza y jalo del gatillo pero este se atoró.

En ambos casos, por distintas razones, no se culminó el intento suicida, siendo truncado. Juan menciona:

“Pues ahí estaba mi mamá y después empezó a gritar y llamó a mi primo, y gritaba: —¡Mi hijo se quiere matar, se quiere tomar un líquido!

Luis, por su parte comenta:

“Emboné la bala y me lo puse en la cabeza y jalé del gatillo pero este se atoró, arrojé el arma y me puse a pensar arrepintiéndome de haberlo intentado”.

De la misma manera, Francisco comenta:

“Agarré una soga e intenté colgarme”, y Carlos complementa: “Colgué un lazo, pero qué bueno que no lo hice, estaba bien *fumado* pues, me colgué y me dejé caer”. Para Pérez (2015) el acto suicida es considerado una falla por parte de la víctima en el manejo de problemas emocionales.

Como se aprecia en los comentarios de los sujetos, los intentos de suicidio se presentaron en el momento del consumo de sustancias, acto que demuestra que el acto de morir no es el fin total, como lo dice Schopenhauer (citado en Baquedano, 2007, p. 117): “El suicida quiere la vida y solo se halla descontento de las condiciones en las cuales se encuentra”. Esto se reafirma en el hecho de que algunos volvieron a presentar el intento suicida sin intenciones satisfactorias de muerte, incluso llegando a existir arrepentimiento posterior al acto; así lo afirma Juan: “Quizás en ese momento pues me dieron ganas, pero otra parte no lo quise tomar, igual ahí estaba mi mamá, me lo quitó”. Francisco menciona: “agarré una soga y quería colgarme pues y después cuando lo estaba yo haciendo, faltaban unos segundos, para hacerlo, entonces reaccioné, me di otra oportunidad de vida para salir adelante”, y Carlos refiere:

(...) pero no lo aguanté, lo sentí bien feo... Dije ¡no!, ¡no!, mejor no, me puse a llorar, en cuanto me vine a ver en el espejo..., como que me arrepentí, no me dio valor. ¡Qué valor para los que se suicidan!

Según Santana *et al.* (2015), después de un intento fallido de suicidio pueden quedar estragos de ese acto, lo que acentúa las dificultades de vida para estos adolescentes.

## CONCLUSIONES

Los participantes no contaban con una red de apoyo, por lo que encontraron un refugio en diversas sustancias adictivas, pero sobre todo en el compartimiento con grupos de amistades. Los lazos parentales en que se desenvolvían eran distantes, negligentes e indiferentes por parte de los padres y hermanos, lo cual se convirtió en un patrón que dificultó el establecimiento de relaciones interpersonales.

Bajo esta premisa, se puede considerar que el ambiente familiar tiene una influencia significativa en el desarrollo de las personas en distintos ámbitos,

tanto en el social, el escolar y en su condición psíquica, aspectos que afectan la consolidación de lazos sociales, grupos de amigos, la actividad socio recreativa y el sentirse solos, desprotegidos o relegados en la relación con sus progenitores. En todos los casos presentados se incluían conductas de violencia física y verbal, las cuales se normalizaron como forma de interacción social; dicho patrón se puede repetir de forma constante o llevarlos incluso a actos delictivos o conductas de riesgo, como fueron los de estos adolescentes, que responden a una angustia, la cual no pudo ser resuelta.

Dado que el tipo de comunicación tenido en el núcleo familiar era distante, acudir a algún familiar, ya sea padres o hermanos, era casi imposible. Ocuparon el lugar de hijo o hermano *problema*, con fuerte desvinculación en los lazos afectivos, por lo que al sentirse olvidados y señalados, volcaron a espacios y acciones sustitutas o de olvido de dicha realidad a través del consumo de sustancias, con lo que sublimaron su malestar, resurgiendo la agresividad y violencia, que los indujo a cometer diversos actos delictivos, como por ejemplo robo, extorsión y peleas callejeras.

El intento de suicidio fue realizado principalmente bajo el consumo de sustancias en todos los sujetos, proceso en el que generalmente respondían a la necesidad de apoyo familiar, tan demandada en la etapa de niñez y como adolescentes.

Los conflictos con los padres han tenido un impacto en las decisiones que han tomado, ya que, desde el abandono, muerte o deprecio del padre, se ha marcado el no sentirse identificado con una figura paterna, figura de autoridad y conflicto en la conformación de la identidad; mientras que la madre realiza un vano intento de ejercer límites. En las historias se repite la ausencia del padre como figura protectora o de autoridad y el de la madre con un intento de compensarlo sin éxito; tal indiferencia y ausencia, a algunos les ha llevado al punto de intentar quitarse la vida.

Adolescentes como ellos, al ser etiquetados como adictos, *malos* amigos, hermanos, se sienten desvalorizados, lo que les produce frustración y no encuentran sentido a su vida, por lo que la forma de procurarse aceptación y comprensión es en grupos de amigos que realizan las mismas actividades, por ejemplo, consumir sustancias. Entre ellos eso se convierte en hábito, se normaliza y nadie juzga. Al estar internos en una institución como en la que se encuentran, conforman un grupo que tiene un historial común de adicción, por lo que tratan de superar su adicción.

## REFERENCIAS

- Baquedano, S. (2007). “¿Voluntad de vivir o voluntad de morir? El suicidio en Schopenhauer y Mainlander”. *Revista de Filosofía*, 63, 117-126. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602007000100009>
- Durkheim, E. (2002). *El suicidio, un estudio sociológico*. Colofón
- Echeburúa, E. (2015). *Las múltiples caras del suicidio en la clínica psicológica. Terapia Psicológica*, 33(2), 117-126. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082015000200006>
- Eguiluz, L. (1995). “Estudio exploratorio de la ideación suicida entre los jóvenes”. *Memorias del XV Coloquio de Investigación, Iztacala, UNAM*. Paidós.
- Fortuna, L. R. et al. (2007). “Prevalence and correlates of lifetime suicidal ideation and suicide attempts among Latino subgroups in the United States”. *J Clin Psychiatry*, Apr, 68(4), 572-81. doi: 10.4088/jcp.v68n0413. PMID: 17474813; PMCID: PMC2774123.
- Gallego Henao, A. (2012). “Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características.” *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 326-345.
- García, J. y H. Quintero (2015). *El suicidio: cuatro perspectivas*. Fundación Universitaria Luis Amigo.
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2014). *Prevención del suicidio: un imperativo global*. ops. [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/136083/1/9789275318508\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/136083/1/9789275318508_spa.pdf)
- Pérez Chán, M. (2015). “Familia multiproblemática como factor en el desarrollo de la ideación e intento suicida en adolescentes”. *Salud en Tabasco*, 21(2-3), 45-54.
- Pérez Quiroz, A. et al. (2013). “Estilos parentales como predictores de ideación suicida en estudiantes adolescentes”. *Psicología desde el Caribe*, septiembre-diciembre, 551-568.
- Rodríguez Gómez, G., J. Gil Flores y E. García Jiménez (1993). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Santana, T., E. Botelho y J. Silva (2015). “Estigma social en el comportamiento suicida: Reflexiones bioéticas”. *Rev. Bioét.*, 23(2), 427-434. <http://dx.doi.org/10.1590/1983-80422015232080>
- Trejo Martínez, F. (2012). “Fenomenología como método de investigación: una opción para el profesional de enfermería”. *Enf Neurol*, 11(2), 98-101
- Tubert, S. (1982). *La muerte y lo imaginario en la adolescencia*. Saltés.





# Manifestaciones de violencia en una adolescente con embarazo temprano. Un estudio de caso

*María Antonia Hernández Hernández*  
*Aline Aleida del Carmen Campos Gómez*  
*Claudia Lucía Guillen Caballero*  
*José Luis Ventura Martínez*

## RESUMEN

La violencia durante el noviazgo es una experiencia traumática, dolorosa y silenciosa que viven muchas parejas de adolescentes; transcurre sin que estos perciban los índices violentos que acontecen en la relación. El desconocimiento y la falta de redes de apoyo llevan a los jóvenes a cometer actos contraproducentes que, poco a poco, van sumiéndolos en escenarios caóticos, por lo que padecen las consecuencias cuando no logran identificar las señales de alerta como enojos inestables, gritos, celos excesivos, golpes a la pared, etcétera. Cuando esto pasa y no hay detenimiento, la violencia aumenta de acuerdo a la conformidad en la que la relación se encuentre.

Este es el caso de una adolescente embarazada que sufre violencia psicológica y verbal con tentativa de padecer violencia física por parte de su pareja mayor de edad. Desde su noviazgo hasta la consolidación de su relación la violencia ha estado presente.

## INTRODUCCIÓN

El embarazo adolescente conlleva riesgos a la salud integral, asociados con problemas psicológicos, biológicos y sociales, los cuales afectan a la futura madre y al hijo; la adolescente durante esta etapa sufre una serie de conflictos que muestran su inmadurez física y psicosocial (Mora y Hernández, 2015). La menor se enfrenta a situaciones de peligro cuando no tiene redes de apoyo

y cuando vive en situaciones que vulneran a su persona, como la pobreza y la violencia.

De acuerdo a Loredó-Abdalá *et al.* (2017), el embarazo adolescente es un problema de salud pública mundial que puede afectar física y emocionalmente, implica cambios en el entorno familiar, escolar y social. Se vuelve un problema cuando no se tiene la cultura de la prevención, pues genera sobrepoblación; en los adolescentes, falta de oportunidades educativas, económicas y laborales, el rechazo familiar y social.

Las dificultades de un embarazo no planificado son un hecho a cualquier edad, y en la adolescencia, estas posibilidades incrementan. Mejía *et al.* (2018) mencionan que algunas de las complicaciones durante esta etapa son el parto prematuro, el bajo peso durante la gestación, hemorragias, la malnutrición, la mortalidad fetal tardía e incluso problemas psicológicos.

La adolescente abandona la escuela, limita sus actividades recreativas, se aísla de amistades y familia, sufre el abandono de la pareja o es obligada a mudarse. La mujer adquiere obligaciones que culturalmente se le delegan, al compartir el hogar con el hombre: como hacer y servir comida, lavar la ropa y realizar los quehaceres domésticos, los cuales producen una difícil transición a su estilo de vida, que muchas veces implica el casamiento obligatorio. Gálvez *et al.*, (2017) mencionan los factores sociales que acompañan el embarazo adolescente, como la pérdida del apoyo familiar, el establecimiento de uniones inestables y, en algunos casos, inmadurez por parte de los nuevos padres al afrontar la responsabilidad de un hijo.

Dar la noticia a los padres de los adolescentes sobre un embarazo no planificado genera miedo al rechazo, estrés, ansiedad o depresión. Soto *et al.*, (2017) afirman que una adolescente embarazada tiene muchas presiones, pero para poder manejar esta situación debe aceptar y, sobre todo, afrontar la nueva realidad que está viviendo, aunque para algunas lo más difícil sea confrontar a sus padres, amigos y la sociedad en general.

Como señalan Quintero y Rojas (2015), los adolescentes tienen una nueva obligación que los aparta de las actividades que realizaban cotidianamente; esta responsabilidad les limita el tiempo libre y asumen un nuevo rol. Los nuevos padres tienen que hacerse cargo del cuidado del hijo; sin embargo, su condición les limita a tener oportunidades laborales, situación que genera incertidumbre en la nueva familia, pues la economía es un factor importante en el desarrollo familiar. Estas nuevas preocupaciones y tensiones que el ambiente les presenta modifican su estado de ánimo y los impulsa a desarrollar conductas violentas. En el caso de las mujeres, tienden a ser más susceptibles

a experimentar violencia doméstica por parte de su pareja, en su estado gestante (Monterrosa *et al.*, 2017).

En ocasiones, la constitución de la pareja se presenta entre personas pertenecientes al mismo grupo social, quienes comparten creencias, gustos y realizan actividades similares. Cuando una relación se establece y en ella existe la diferencia de edad, una de las razones por la cual se consolidan como pareja es lo que la diferencia de edad significa para los dos; ya que, de manera inconsciente y debido a los roles estereotipados —en el hombre mantener el control mientras que en la mujer sentirse protegida y estable—, construyen una visión romántica en la relación (Galicia *et al.*, 2013). El control sobre la mujer por parte del hombre lleva al desarrollo de conductas de abuso y maltrato que suelen dirigirse a la obtención y el mantenimiento del poder y la autoridad, así como al sometimiento de la víctima (Rubio-Garay *et al.* 2015).

En este estudio de caso se presenta la relación entre una menor adolescente y un joven adulto, los cuales, desde su noviazgo, han vivido restricciones desde el nivel económico hasta el nivel emocional, situaciones de violencia psicológica, maltrato, abandono de la vida social y necesidades de amor fraternal. Los datos aquí proporcionados son estrictamente confidenciales y no pretenden exponer a la paciente ni los sujetos mencionados; con este caso se muestra el funcionamiento de una relación de pareja de jóvenes embarazados y las vivencias cotidianas desde sus necesidades, afectaciones, limitaciones y falta de oportunidades.

Estas reflexiones en torno al análisis del caso fueron realizadas bajo una perspectiva psicodinámica. Los padecimientos más frecuentes en la consulta psicoanalítica son las *patologías de género*; las mujeres son quienes más recurren a servicios de psicoterapia (Lartigue y A.C. Asociación Psicoanalítica Mexicana, 2015). Se han tomado conceptos médicos para la clarificación y sustento teórico del caso.

## DESARROLLO

Fue necesario trabajar bajo los debidos requerimientos de confidencialidad, por lo cual se planteó el procedimiento de las sesiones a la adolescente, quien aceptó voluntariamente el proceso terapéutico; el motivo de consulta consistió en problemas de pareja y adaptación al nuevo hogar debido a que se encuentra embarazada.

Al principio del proceso la adolescente se mostró nerviosa, pero conforme se le explicó el procedimiento de las sesiones lució más tranquila, siempre tuvo disponibilidad de tiempo. La paciente mencionó llamarse Sandra (todos los nombres son ficticios) de 16 años, con un mes de embarazo, con padres de nombre José y Fabiola, ambos de 38 años. Tiene una hermana mayor de 19 años y un hermano menor de 12; su pareja, Mario de 21 años, trabaja en un taller de motos y no estudia. Mencionó que, por sugerencia de su papá, ella se fue a vivir a casa de Mario, quien vivía con sus padres y hermanos.

Para conocer sus antecedentes personales y familiares, Sandra sostiene que fue una bebé deseada por sus padres, pues su desarrollo infantil transcurrió sin percances; con su hermana y mamá no tiene una buena relación, con su padre y su hermano sí. Con su madre se llevaba bien hasta enterarse que mantenía una relación extramarital, la paciente manifestó decepción y desconfianza hacia ella. Con su padre, su relación es estable hasta el punto de considerarse su consentida; esto le hace pensar que su padre es *bueno* y no merece la infidelidad de su madre; este problema también le motivó a irse de su casa. Esta situación afectó su relación con la madre y cuando hablan acerca del tema discuten y la relación empeora. La paciente comentó molestarse cuando sus padres discuten, pues siempre lo hacen enfrente de ellos sin importar cómo se sienten emocionalmente ante esta situación. Sandra siente que su familia se está *derrumbando*.

Al preguntarle si tiene otras redes de apoyo, ella mencionó tener algunos amigos, pero dejó de hablarles, porque Mario era muy celoso y le prohibía hablar con ellos, además, declaró tener problemas con su pareja ante su condición de embarazo, tales como discusiones y enojos, hasta llegar a los insultos, cada vez más fuertes. Casi no hablan para intentar solucionar sus problemas y cuando ella lo busca para resolverlos, él la evita, situación que los ha llevado a sentir desconfianza mutua.

Con el embarazo la situación no cambió mucho: él sigue distante y la comunicación es cortante, a pesar de que ya viven juntos. Mario sale por las noches con sus amigos y la deja sola, lo cual le causa desconfianza, debido al antecedente de infidelidad por parte de él en su noviazgo. Tras una discusión muy fuerte, Mario aventó contra la pared el celular de Sandra y en consecuencia ella hizo lo mismo; esta era la segunda vez que Mario le rompía un celular por celos. Después de esta pelea Sandra evade el tema para evitar discusiones que le afecten.

Desde que Sandra empezó su noviazgo con Mario, él le prohibió tener celular, redes sociales, salir con amigos y usar ropa corta; ella aceptó sin

cuestionarle. Dejó de realizar actividades cotidianas por miedo a que Mario reaccionara ante la situación, ella sentía temor de perderlo pues el cariño y la protección a su lado no lo había sentido con otra persona.

Dar la noticia del embarazo a sus padres fue muy difícil, por lo cual pidió el acompañamiento de su pareja para enfrentarlos. Mario no fue aceptado por sus padres, creían que la diferencia de edad y su falta de estudios no lo hacían conveniente para ella; sin embargo, Sandra decidió continuar la relación por amor y su embarazo. Mario tiene trabajo y es estable económicamente; no obstante, desde que iniciaron su relación él tomaba alcohol. A esto se suman problemas de adaptación al nuevo hogar, pues viven en casa de los suegros.

Para obtener más información acerca de su personalidad, se aplicó el test bajo la lluvia indicando que la paciente es una persona introvertida, pesimista, tiende fácilmente a la depresión, es perezosa e insegura. Por otro lado, es una persona equilibrada, adaptable, mantiene posibilidades de defenderse ante cuestiones ambientales. Se niega a sí misma, lo que puede justificar la dependencia de otra persona y presenta dificultades con la figura materna; tiende a lo regresivo: el trauma.

El acompañamiento psicológico brindado ayudó a la paciente a expresar sus problemas, sentirse acompañada y orientada:

Durante las N sesiones que tuvimos reconozco que me he sentido muy bien ya que he logrado expresar todas las emociones y sentimientos que tenía reprimidos y, sobre todo, me siento bien porque pude hablar de los problemas que estaba viviendo ya que no contaba con una persona de confianza para contárselos, las sesiones me ayudaron a reflexionar muchas cosas e instaurar nuevas prácticas en mi vida para mejorar mi relación con los demás (Sandra, 2019).

## ANÁLISIS DEL CASO

Sandra es una adolescente que ha vivido problemas familiares, desde mucho tiempo antes de su embarazo; las peleas frecuentes a causa de la infidelidad de la madre colocaron a la paciente en una situación complicada y de angustia. Estos problemas impulsaron la idea de querer salir de su casa. La relación con Mario representa un escape de su realidad, una alternativa que aparenta estabilidad emocional. Los deseos de mejorar su vida se vuelven un hecho imaginario al lado de Mario, quien la hace sentir amada, protegida, cuidada y valorada desde su perspectiva.

Bowlby y Ainsworth (citados por Aguilar *et al.*, 2015) plantean en la teoría del apego que el establecimiento y fortalecimiento del vínculo afectivo entre madre e hijo debe ser una relación íntima, cálida y constante para producir satisfacción y gusto para ambos. La ausencia de la relación materna puede llegar a afectar las relaciones futuras del individuo. Los problemas de los padres afectan a los hijos provocando en ellos inseguridad, aislamiento, desconfianza, rebeldía, agresividad, depresión, ansiedad y sentimientos de culpa, entre otros daños emocionales que impactan en su salud mental.

Con el paso de su relación y sin percibir signos de violencia que en efecto ocurren, Sandra y Mario se embarazan y ella piensa que todo cambiará con su nueva parentalidad. La paciente no percibe que con su pareja vive la violencia sufrida con sus padres, hasta concientizar sobre ello durante el proceso. La falta de límites proporcionados desde el noviazgo ha hecho que esta pareja viva sumergida en el círculo de la violencia. Molla y Aroca (2018) afirman que la observación y el sufrimiento de malos tratos en el entorno familiar es un factor de riesgo para los hijos, pues esto facilita el aprendizaje de conductas pasivas o violentas en el individuo, las cuales pueden afectar en un futuro.

## CONCLUSIÓN

Las vivencias que adolescentes embarazadas padecen contienen un significativo antecedente de experiencias familiares hostiles, las cuales ayudan a nutrir la idea de merecer ser felices ahora, a costa de lo enfrentado. Es importante mencionar que la primera relación surgida entre la madre y el hijo genera un fuerte vínculo, una relación emocional especial con una alta probabilidad para crear relaciones saludables en los hijos con las demás personas, pero si sucede lo contrario la persona sufrirá problemas emocionales.

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud [OMS (2013)], las mujeres que padecen situaciones violentas no dejan a sus parejas por los siguientes motivos: futuras represalias, baja economía, preocupación por los hijos, falta de apoyo, estigmatización o pérdida de custodia o por amor y fe en que su pareja cambie.

Así se confirma la hipótesis de que no dejar a la pareja no implica precisamente la dependencia hacia el hombre (Justiniano, 2017; López-Cepero *et al.*, 2015; Valenzuela y Villavicencio, 2015); más bien implica la búsqueda de alternativas más seguras, las cuales no atenten contra la vida de la mujer,

aunque esto implique vivir a lado del agresor. Como este caso se suscitan muchos más en el mundo, debido a la cultura de la violencia normalizada. Miles de mujeres e hijos sufren a diario las consecuencias de la violencia y en los peores casos los agresores terminan con la vida de la mujer.

Dado el acompañamiento terapéutico, se logró establecer con la paciente la solución frente a sus inquietudes, sus anhelos, sus convicciones y mejorar su estado mental. Comprender los sentimientos y emociones de la paciente favoreció la apertura en las sesiones. Esto le ayudó a distinguir los signos de violencia en su entorno y cómo afrontarlos de forma eficaz; se sugirió continuar el proceso terapéutico y se indicó que al menor signo de violencia detectado buscara ayuda con sus redes de apoyo más cercanas.

## REFERENCIAS

- Aguilar R, L. E., A. E. Prada y B. A. Restrepo (2015). *Vínculo afectivo y prácticas de cuidado que implementan seis madres adolescentes con sus hijos prematuros y su relación con las tradiciones culturales, adelantado en la unidad neonatal del Hospital General de Medellín en 2014*. CINDE-Universidad de Manizales, <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1313>
- Galicia M., I. X., V. A. Sánchez y F. J. Robles O., (2013). “Relaciones entre estilos de amor y violencia en adolescentes”. *Psicología desde el Caribe*, 30(2), 211-235.
- Gálvez, H. F. et al. (2017). “Características epidemiológicas del embarazo en la adolescencia”. *Revista Cubana de Obstetricia y Ginecología*, 43(3), 15-27.
- Justiniano G., Z. M. (2017). “Criminología victimal. La revictimización procesal de la agresión sexual y sus consecuencias neuropsicoemocionales: investigación preliminar y reacción a los medios sociales”. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, 19, 94-104.
- Lartigue Becerra, T. y Asociación Psicoanalítica Mexicana, A. C. (2015). “Una aproximación a la depresión perinatal. Guía para la entrevista psicodinámica de los estados depresivos en el periodo perinatal, con base en el modelo modular transformacional de Hugo Bleichmar”. *Cuadernos de Psicoanálisis*, 48, 101-131. <http://www.bivipsi.org/wp-content/uploads/Una-aproximación-a-la-depresión-perinatal.pdf>
- López-Cepero, B. J., L. Rodríguez Franco y F. J. Rodríguez D., (2015). “Evaluación de la violencia de pareja. Una revisión de instrumentos de evaluación conductual”. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(40), 37-50.
- Loredo-Abdalá, A. et al. (2017). “Embarazo adolescente: sus causas y repercusiones en la diada”. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 55(2), 223-229.



- Mejía, C. R. *et al.* (2018). “Maltrato durante el embarazo adolescente: un estudio descriptivo en gestantes que se atienden en un hospital público de Lima”. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 83(1), 15-21.
- Molla-Esparza, C. y C. Aroca-Montolío (2018). “Menores que maltratan a sus progenitores: definición integral y su ciclo de violencia”. *Anuario de Psicología Jurídica*, 28(1), 15-21.
- Monterrosa-Castro, Á., C. Arteta-Acosta y L. Ulloque-Caamaño (2017). “Violencia doméstica en adolescentes embarazadas: caracterización de la pareja y prevalencia de las formas de expresión”. *Iatreia*, 30(1), 34-46.
- Mora-Cancino, A. M. y M. Hernández-Valencia (2015). “Embarazo en la adolescencia”. *Ginecología y Obstetricia de México*, 83(5).
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2013). *Comprender y abordar la violencia contra las mujeres*. [https://www.who.int/reproductivehealth/topics/violence/vaw\\_series/es/](https://www.who.int/reproductivehealth/topics/violence/vaw_series/es/)
- Quintero, R. A. P. y H. M. Rojas B. (2015). “El embarazo a temprana edad, un análisis desde la perspectiva de madres adolescentes”. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 222-237.
- Rubio-Garay, F. *et al.* (2015). “Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: una revisión crítica”. *Anuario de Psicología Jurídica*, 25(1), 47-56.
- Soto, M., M. Contreras y R. Becerra (2017). “Los cambios en el proyecto de vida de la adolescente embarazada. Investigación realizada en la Escuela Preparatoria 7”. *Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*. <https://www.adolescenciase-ma.org/los-cambios-en-el-proyecto-de-vida-de-la-adolescente-embarazada/>
- Valenzuela, O. C. y L. Villavicencio Miranda (2015). “La constitucionalización de los derechos sexuales y reproductivos: Hacia una igual ciudadanía para las mujeres”. *Ius et Praxis*, 21(1), 271-314.

# Conceptos de crianza y educación en progenitores agresores: ¿negación, amor o cultura?

*Gloria López-Santiago*

## RESUMEN

**L**a violencia en la infancia ha dirigido la mirada a diversas explicaciones. Analizar factores asociados a la vulnerabilidad de la familia como antecedentes de violencia, creencias culturales de educación violenta, confusión con el amor, la invisibilidad y la falta de autoconsciencia se consolidan como algunos temas a examinar en la población. El objetivo del estudio es lograr un acercamiento a las dimensiones del concepto de crianza y violencia. Participaron para ello, once progenitores en proceso judicial. Se utilizó la técnica de redes semánticas en el análisis de ocho estímulos, derivados de la revisión teórica para detectar el concepto de cuidado, ejercicio de autoridad y transmisión de la crianza en los padres. Los resultados destacan la estructura de la crianza cotidiana y los indicadores de la cultura que confluyen en la relevancia otorgada a la educación, amor y en la que se difumina el ejercicio de la violencia.

Palabras clave: crianza, cultura, violencia, educación, padres agresores.

## INTRODUCCIÓN

La dinámica de cuidado y educación a los niños se ha vinculado al análisis de la violencia de padres a hijos en una forma multidimensional. En 2020 se publicó la propuesta a la reforma de la Ley General de los Derechos de

Niñas, Niños y Adolescentes y al Código Civil Federal para prohibir cualquier tipo de violencia como método disciplinario en contra de niñas, niños y adolescentes, que indica la prohibición de los castigos corporales como medida de disciplina ejercida por los padres y cuidadores (ADN 40 Noticias, 2020). Esta modificación remonta al cuestionamiento respecto al ejercicio de la violencia hacia los niños como medida de disciplina correctiva.

Se hace necesario analizar si los conceptos de crianza y educación se han tergiversado con la violencia, dentro de la cultura y la familia, ya que, hasta la fecha, la atención por parte de los profesionales y las instituciones con los agresores se transforma en una atención clínica individual. Por consiguiente, el objetivo de este trabajo consiste en acercarse a los conceptos de cuidado y crianza de los padres que son considerados agresores por el sistema judicial.

#### LA CULTURA, FAMILIA Y CRIANZA

La psicología cultural aborda la interacción de las creencias, las normas y las actitudes implicadas en la formación de la personalidad individual y que confluyen en la socialización. Una importante aportación a la etnopsicología fue hecha por Díaz Guerrero (1994), que refiere la interacción entre la cultura y la psicología para explicar el comportamiento humano y la formación de la personalidad, lo que conforma el *guion en el que el individuo adopta las creencias y todo aquello que incluye su cultura*, como lo son las distinciones entre los roles hombre y mujer, las formas de socialización y las dinámicas de vida.

En el estudio de la familia en México, la crianza y las creencias que siguen los individuos para llevarla a cabo se han visualizado desde los roles tradicionales. De ahí que el rol como padres y la forma en que se constituye como un sistema que se modifica de forma interna y externa expone a la crianza como parte de esta dinámica de sistema y ajuste en ambos sentidos (García-Méndez *et al.*, 2014).

Este argumento también conlleva al cuestionamiento del ejercicio de la violencia a través del amor y la huella mnémica que genera, cuestionando el significado de la crianza y los diferentes argumentos que complejizan su análisis (López *et al.* 2014). Solans *et al.* (2015) sugieren la necesidad de analizar el control en las prácticas de crianza y educación desde aquellos deberes culturalmente señalados que orientan expectativas específicas para los hombres y las mujeres. Así, la psicología cultural contribuye al análisis de las conduc-

tas y las creencias que se han consolidado en la interacción de las familias en México.

## MALTRATO INFANTIL Y PROGENITORES AGRESORES

La importancia del maltrato infantil es latente y abordada por diferentes disciplinas. Las estadísticas señalan que, a nivel nacional, cuatro de cada diez madres y dos de cada 10 padres, sin importar el ámbito de residencia, reportan pegarle o haberles pegado a sus hijas o hijos cuando sintieron enojo o desesperación (Unicef, 2019).

Calzada (2021) menciona que el maltrato infantil es un fenómeno que se ha agudizado en México. Precisa que la cultura direcciona una *visión* particular respecto a la educación con violencia en el contexto familiar. Es decir, en el caso de los padres persisten indicadores culturales respecto al uso de métodos de crianza violentos, aunque en contraste se han criminalizado sus acciones debido al impacto social que genera.

El papel de los padres y las conductas consecuentes ante las vivencias cotidianas de la crianza, la educación y la disciplina se integra como una red extremadamente compleja de causas asociadas a patrones culturales, como la clase social en la que fueron educados, la historia familiar, la personalidad de los padres, creencias, normas y aspectos interaccionales de estos (López, 2017).

La dinámica de crianza y la educación son temáticas que han puesto atención a la educación, establecimiento de límites y violencia. Harel y Finzi-Dottan (2018) analizaron los antecedentes de maltrato y los efectos en la crianza de riesgo y encontraron que las diferencias culturales detectadas son significativas en la dinámica de la vida familiar en estas regiones. Boppanal y Rodríguez (2017) realizaron un estudio respecto a los mediadores entre la historia de vida de los padres y los estilos de crianza en riesgo, en el que evaluaron las actitudes, la conformidad social vinculada al abuso infantil e identificaron la afiliación a las normas culturales respecto a la crianza, como antecedentes significativos en los padres.

Marino *et al.* (2019) enfatizan una falta de autoconsciencia en los estilos de crianza negativos y violentos de los padres, lo que indica que estas alternativas en el cuidado y la violencia cotidiana pueden estar ligadas al concepto de cada uno, que se consolidan de forma individual y que cuestionan su introspección respecto a las consecuencias de sus acciones.

Culturalmente se ha marcado “casi un deber paternal castigar y hacerlo físicamente si el niño no cumple con lo que se le pide, por lo que se parte de la idea de que el dolor corrige y limita la presencia de la falta” (López, 2017, p. 52). Esta evidencia dirige la necesidad de explorar las definiciones de los adultos, su estructura de pensamiento y la forma en que se consolidan cognitivamente estos indicadores respecto a la educación, disciplina y violencia. Hasta el momento, estos acercamientos indican que la educación y cuidado en las dinámicas de crianza se acercan a las características individuales en diversas poblaciones.

Así, el objetivo del presente estudio residió en realizar un acercamiento al concepto de crianza y violencia en padres agresores (en proceso legal con argumentos de violencia a sus hijos), destacando las creencias que aporta la cultura y la educación como fundamentos para generar patrones cotidianos en los que puede presentarse la violencia y en los que se contrapone con lo que socialmente es visto como maltrato infantil.

## MÉTODO Y PARTICIPANTES

Se llevó a cabo un estudio con un enfoque cuantitativo de tipo exploratorio. Participaron once progenitores, ocho mujeres y tres hombres en proceso judicial por violencia familiar (proceso que inició ante instancia legal como presunto agresor). Su rango de edad fue de 20 a 47 años, con por lo menos un hijo menor de 10 años de edad ( $M= 37.36$ ,  $D. E= 6.592$ ). Respecto a su estado civil, seis padres se encuentran solteros, dos divorciados y tres, en unión libre.

### Técnicas de recolección de datos:

Se utilizó la técnica de redes semánticas naturales *modificada* (Reyes-Lagunes, 1993), que permite explorar los significados y el estudio de la conducta, la explicación de la misma, en la que traslada a lo objetivo lo subjetivo de la información, incluso desde el marco cultural de quien proporciona la información.

Se generaron ocho frases estímulos, derivados de la revisión teórica (véase tabla 1).

TABLA 1.  
CATEGORÍAS PARA OBTENER LA LÍNEA CON RESPECTO  
A LAS CREENCIAS DE LOS PROGENITORES

<i>Dimensión</i>	<i>Categoría</i>	<i>Estímulo</i>
Cuidado y educación (López, 2017).	Cuidado cotidiano (Cc)	Para cuidar a los niños y niñas se hacen cosas como:
	Educación cotidiana (Ec)	Yo creo que para educar a un niño se necesita:
Ejercicio de autoridad (Santibáñez, <i>et al.</i> , 2018).	Creencias para ejercer autoridad (Crca)	Pienso que se les debe corregir a los niños y niñas cuando:
	Pensamientos asociados a direccionar la falta (Pad)	Cuando los niños cometen una falta muy grave, tradicionalmente se les corrige a través de:
Transmisión en la crianza (Marino <i>et al.</i> , 2019).	Educación tradicional (Edt)	Si un papá o mamá fueron maltratados, ellos en su cuidado serán:  Mis hijos son míos, por lo tanto, puedo hacer lo necesario para disciplinarlo, como:
	Creencias heredadas (Cfam)	Mis padres, hicieron lo necesario para cuidarme, aunque a veces hicieron cosas como:  Cuando se maltrata a un niño, aunque no es justificable, puede ser por causa de:

Elaboración propia.

### Procedimiento:

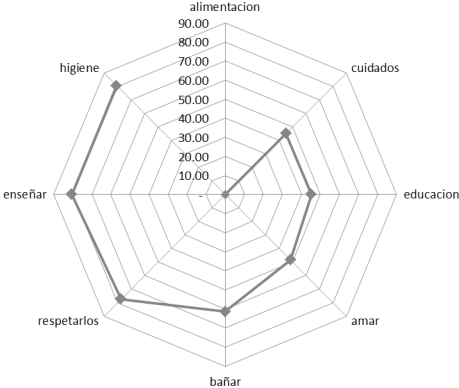
Se solicitó a los participantes que proporcionaran mínimo 5 a 7 posibles palabras asociadas al estímulo y que posteriormente se jerarquizara la importancia con respecto a las respuestas proporcionadas, de acuerdo con la técnica de redes semánticas. El análisis de los datos se llevó a cabo a través del programa de Excel.

Los datos fueron recabados a través del consentimiento informado y con los criterios éticos pertinentes, considerando que los participantes se encuentran en un proceso judicial en curso (demanda por violencia familiar).

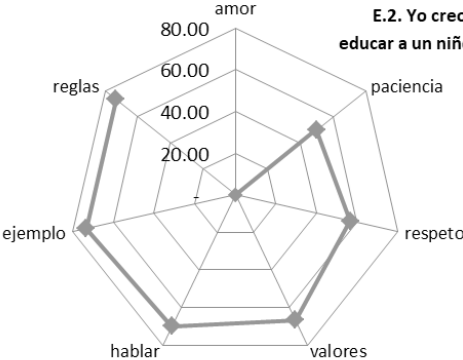
RESULTADOS

A partir del análisis de las redes semánticas para la frase estímulo uno, se obtuvo un tamaño de la red de 44 palabras. El núcleo quedó conformado por ocho definidoras, las cuales permiten apreciar que los progenitores muestran en la categoría de *cuidado cotidiano* como factores relevantes la alimentación (peso semántico, PS= 31), el cuidado (PS= 17), seguido del amor (PS= 16), educación (PS= 17), respeto (PS= 7), enseñar (PS= 6) e higiene —bañar— (PS= 6). Frase estímulo dos, se integra por 47 palabras definidoras, con cinco definidoras representativas en *educación cotidiana*, en la que los progenitores priorizan el amor (PS= 30), paciencia (PS= 17), respeto (PS= 13), valores (PS= 10) y hablar (PS= 10, como aquellas que constituyen la forma de educar a los niños.

E.1. Para cuidar a los niños y niñas se hacen cosas como:

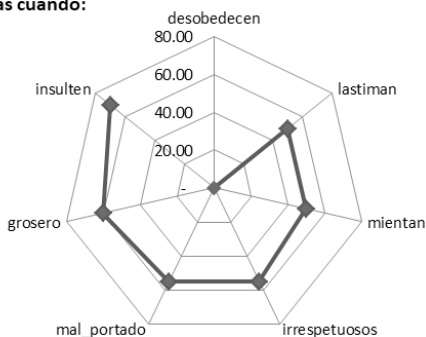


E.2. Yo creo que para educar a un niño se necesita:



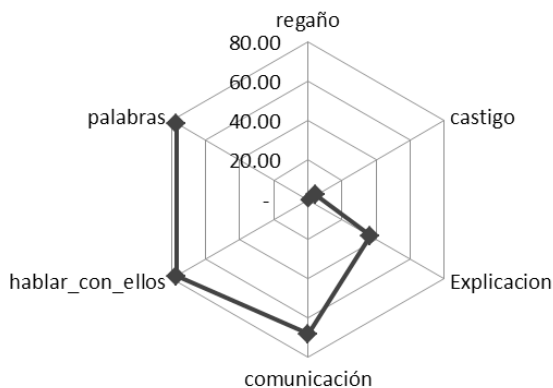
En la categoría de *creencias para ejercer autoridad*, en la frase estímulo tres, se encuentra: Red definidora de 44 palabras. Núcleo: desobedecen (PS= 20), lastiman (PS= 10) y mientan (PS= 10), seguidos de ser irrespetuoso, mal portado e insulten (PS= 9).

**E.3. Pienso que se les debe corregir a los niños y niñas cuando:**



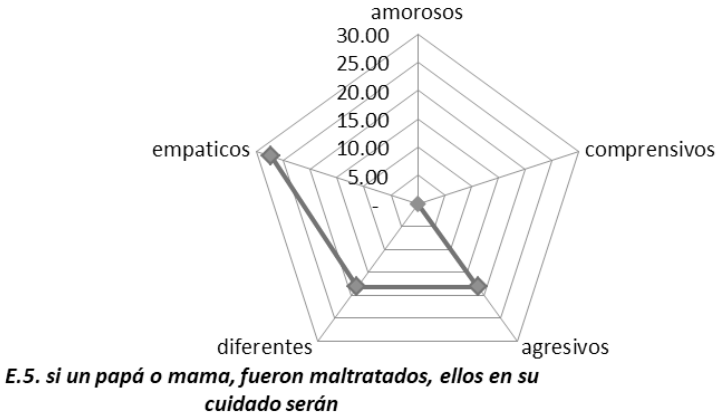
La categoría de *pensamientos asociados a direccionar la falta*, el estímulo cuatro, se concentra en: Red definidora de 38 palabras. Núcleo: regaño (PS= 22), castigo (PS= 21) y explicación (PS= 14).

**E.4. Cuando los niños cometen una falta muy grave, tradicionalmente se les corrige a través de**

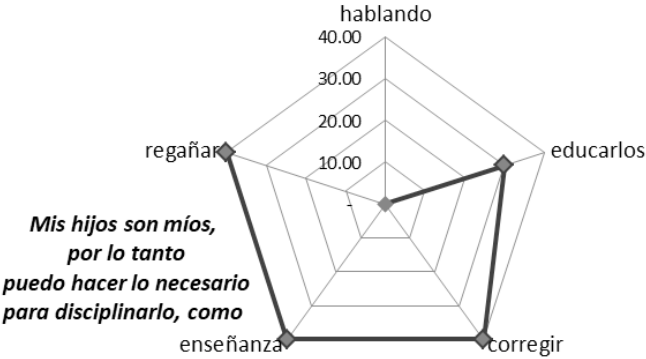




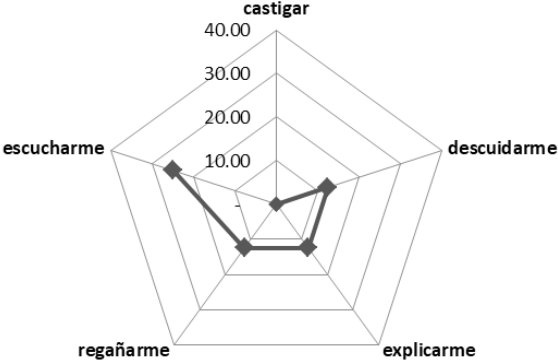
Los resultados de la categoría señalada como *educación tradicional*, la frase estímulo cinco, se encuentra: Red definidora de 43 palabras, Núcleo tres palabras, amorosos (PS= 11), comprensivos (PS= 11), agresivos (PS= 9) y diferentes (PS= 9):



Respecto a la frase estímulo 6, los resultados de la red indican 45 definidoras que se concentran en cinco palabras que conforman el concepto de los participantes: hablar (PS= 10), educarlos (PS= 7), corregir (PS=6), enseñanza (PS= 6) y regañar (PS= 6).



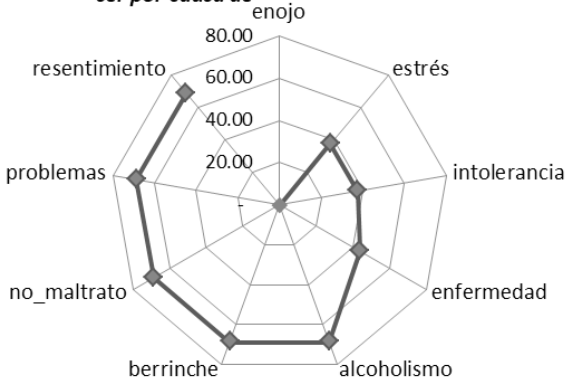
En la frase estímulo 7, los resultados de la red se concentran en cinco definidoras: castigar (PS= 8), descuidarme (PS= 7), explicarme (PS= 7), regañarme (PS= 7) y escucharme (PS= 6), que integran los conceptos asociados a la experiencia indicada en la dimensión de *creencias heredadas*.



**E.7. Mis hijos son míos, por lo tanto puedo hacer lo necesario para disciplinarlo, como**

Se encuentra en la frase estímulo 8, la red de definidoras se concentra en 45 palabras, que se integran en 5 palabras núcleo: enojo (PS= 16), estrés (PS= 10), intolerancia (PS= 10), enfermedad (PS= 9), alcoholismo (PS= 5) y berrinche (PS= 5).

**E.8. Cuando se maltrata a un niño, aunque no es justificable, puede ser por causa de**



## DISCUSIÓN

El concepto de crianza encontrado en progenitores agresores proporciona un panorama respecto a la dinámica cotidiana de cuidado y las variables involucradas en sus creencias, en las que se manifiestan los elementos de la cultura en la que se desarrollan. En la dimensión *cuidado y educación*, destacan la alimentación e higiene, seguida del *afecto, amor y paciencia* como aspectos que dirigen la conducta básica de formación hacia los niños.

Esto es consistente con lo señalado por Solans *et al.*, (2015) respecto a que, en un primer nivel, los patrones de crianza en hombres y mujeres están generados desde la crianza cotidiana y la satisfacción de necesidades básicas. Los progenitores han integrado a sus cogniciones el guion cultural, en el que el concepto de *criar* va de la mano de proveer los medios básicos de subsistencia (alimentación, higiene, cuidado básico). Asociado a este, aparece el indicador afectivo en el que el amor y el respeto son factores que pueden direccionar estos aspectos cognitivos con las variables afectivas.

Respecto a la categoría de *ejercicio de autoridad*, en las que se exploraron las *creencias para ejercer autoridad* y pensamientos asociados a direccionar la falta, destacan palabras como *desobedecer, lastimar y mentir*; aparece el regaño, castigo y explicación de forma continua. Estos hallazgos son consistentes con lo mencionado por López (2017) respecto a la cultura y las creencias asociadas a la obligatoriedad al castigo cuando el niño no cumple con las expectativas del adulto, remarcando los indicadores en los que se difumina la corrección, la disciplina y el afecto. Estos argumentos se asemejan con lo señalado por Marino *et al.* (2019) y Santibáñez *et al.*, (2018), quienes precisan que la falta de consciencia individual de estos padres con respecto a su conducta, incluso si es violenta, tiene como fin una demostración de amor.

En la categoría de *transmisión en la crianza* se encuentran los indicadores de *educación tradicional y creencias heredadas*. Los antecedentes de violencia en los padres guían la necesidad de un cambio en la conducta, destacando el *amor y comprensión* como elementos importantes a nivel cognitivo. Esto se complementa con los aspectos referentes a la *comunicación, la educación y corrección*. Es significativo que cuando se cuestiona a estos padres respecto a las causas del maltrato, los resultados indican circunstancias como enojo, estrés, intolerancia, enfermedad y alcoholismo; así también, son capaces de visualizar la dinámica en la que esto se vincula a sus creencias introyectadas y la forma de demostrar el afecto en su crianza. Bajo esta mirada, la cultura ha definido

pautas de la conducta de los progenitores de las expectativas de la crianza y de los indicadores en los que se basa el cuidado y en la que no son visibles los límites que dirigen la violencia y lo que ha sido identificado como guiones culturales.

En conclusión, los conceptos de crianza y educación en los participantes se manifiestan en indicadores de cuidado básico, como alimentación, sustento, vestido, lo que culturalmente se ha integrado como la forma de criar. Los resultados indican la deseabilidad social en contraste con su condición legal, en la que los participantes son identificados bajo la premisa de agresor y en la que se hacen visibles también el amor, el respeto y la comprensión que se expresan en la dinámica de cuidado y que también se difuminan con la necesidad de direccionar, aun cuando exista violencia. Así, estos conceptos reafirman esta posibilidad de la dinámica de cuidado y amor que culturalmente se ha consolidado, aunque también incluya un umbral de violencia confuso.

Estos hallazgos resultan fundamentales para generar estrategias de educación para la crianza, regulación emocional a través de psicoeducación de los padres agresores, dando reconocimiento a la vivencia y conceptualización en los que socialmente se encuentran bajo este estereotipo negativo.

Se sugiere para próximos estudios, comparaciones entre poblaciones con un número más amplio de progenitores que muestren otro acercamiento a los patrones culturales de cuidado y crianza con la finalidad de extender esta visión respecto a la problemática de la violencia a la infancia.

## REFERENCIAS

- ADN 40 Noticias (2020). Senado prohíbe castigos corporales para educar y corregir a menores de edad. <https://www.adn40.mx/poder/nota/notas/2020-09-23-16-31/aprueban-ley-anti-chancla-en-el-senado>.
- Boppanal, S. y C. Rodríguez (2017). “Mediators between parenting history and expected at-risk parenting: role of conformity, coping, and attitudes”. *Journal Child Fam Stud*, 26, 3237–3245.
- Calzada (2021). “Maltrato infantil: fenómeno que se agudizó con la pandemia”. UNAM. Boletín UNAM-DGCS-062. 25 de enero. [https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021\\_062.html](https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021_062.html)
- Díaz-Guerrero, R. (1994). *Psicología del mexicano. Descubrimiento de la etnopsicología*. Trillas
- García-Méndez, M., S. Rivera Aragón e I. Reyes-Lagunes (2014). “A percepção dos pais sobre a criação dos filhos”. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(2), 133-141. <https://doi.org/10.14718/ACP.2014.17.2.14>

- Harel, G. y R. Finzi-Dottan (2018) "Childhood maltreatment and its effect on parenting among high- risk parents". *Journal Child Fam Stud* (27), 1513-1524.
- López A. G. M. *et al.* (2014) "Resignificaciones: una mirada actual a las prácticas de crianza". *Revista Panorama*, 12, 45-52. <http://revia.areandina.edu.co/ojs/index.php/LI/article/view/450/484>
- López H. M. (2017). *Conflictos en la crianza. La autoridad en cuestión: Un estudio intercultural*. Universidad del Valle. <http://revistas.univalle.edu.co/omp/index.php/programaeditorial/catalog/download/40/16/270-1?inline=1>
- Marino, R. L. de F. *et al.* (2019). "Parenting styles and mental health in parents of children with ADHD". *Interamerican Journal of Psychology*, 53(3), 417-430. <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v53i3.949>
- Reyes-Lagunes, I. (1993). "Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos". *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 9(1), 81-97.
- Santibáñez, Y. D. *et al.* (2018). Modelos culturales de crianza en Chile. Castigo y ternura, una mirada desde los niños y niñas. Fundación Word Visión. <https://www.worldvision.cl/blog/estos-son-los-6-modelos-de-crianza-presentes-en-la-familia-chilena>
- Solans, A. P., B. Roststein y A. Caggianelli (2015). "Derechos y deberes en las prácticas de crianza". *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, 9, 60-73. <http://dx.doi.org/10.4995/reinad.2015.3881>
- Unicef (2019). *Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México*. Fondo de Las Naciones Unidas Para La Infancia (Unicef), 106. [https://www.unicef.org/mexico/media/1731/file/UNICEF\\_PanoramaEstadistico.pdf](https://www.unicef.org/mexico/media/1731/file/UNICEF_PanoramaEstadistico.pdf)

# Revisión teórica de la violencia en el noviazgo: formulación de caso basada en problemas

*Luis Vicente Rueda León*  
*Andrómeda Ivette Valencia Ortiz*  
*Mauricio Consuelos Barrios*  
*Rubén García Cruz*

## RESUMEN

**E**l objetivo del presente trabajo fue realizar una revisión teórica sobre los factores de riesgo y protección asociados a la violencia en el noviazgo. Se realizó una búsqueda de la literatura en bases de datos y la formulación de un caso clínico conceptual basado en el modelo de solución de problemas. Los resultados muestran que los factores de riesgo se asocian principalmente a problemas mentales, pensamientos y cogniciones sobre la agresividad, violencia juvenil, uso de sustancias, comportamientos sexuales de riesgo, contexto familiar y social desfavorable, aspectos sociodemográficos y uso de agresiones. Los factores protectores se relacionan a crianza positiva, relaciones sociales saludables y entornos comunitarios adecuados. El uso de la formulación de caso clínico conceptual basado en solución de problemas permite reconocer situaciones de carácter individual y ambiental que aumentan la probabilidad de reproducir comportamientos disfuncionales y, a su vez, favorece identificar puntos claves para la prevención e intervención.

Palabras clave: violencia en el noviazgo, formulación de caso, factores protectores, factores de riesgo, adolescencia.

## INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una etapa en el desarrollo de los individuos que se caracteriza por múltiples cambios a nivel orgánico que repercuten no solo en esta

área, sino que también generan retos en el entorno psicosocial de la persona. Este momento del desarrollo humano está típicamente localizado entre las edades de 10 a 19 años [Organización Mundial de la Salud (OMS), 2017], ya que es durante este periodo donde se da la mayor maduración biológica, que favorece el desarrollo del individuo a la etapa de la adultez.

Algunos de los cambios psicosociales más relevantes, resultado de la transición a la adolescencia y el proceso de pubertad, son los relacionados con la conciliación de la identidad, la autonomía y la habilidad para la regulación emocional y adaptación al entorno social; asimismo, entre los elementos inmersos en este proceso están el aumento del interés sexual, mayor cercanía al grupo de pares, idealización de las relaciones interpersonales e intensos estados emocionales enmarcados en una dinámica rápida y fluctuante (Gaete, 2015). Es mediante esta serie de factores que el resultado más esperado pueda ser la búsqueda de entablar relaciones íntimas como son el noviazgo, el cual es entendido como una relación erótico-romántica que permite el autodescubrimiento de pensamientos, experiencias y emociones relacionadas con el estar en pareja y que, a su vez, también permite el descubrimiento del otro (Morales y Díaz, 2013).

La violencia en el noviazgo es un fenómeno que ha recibido la atención de múltiples grupos académicos, esto a razón de que posee características que complejizan su estudio, como la frecuencia con la que se presenta en este grupo de edad (Ramos *et al.*, 2017), los comportamientos violentos bidireccionales y la normalización de los mismos (Rubio-Garay *et al.*, 2017; Pérez *et al.*, 2018); y evidentemente, las consecuencias que tiene para quienes sufren de esta situación, en que las principales afectadas son las mujeres (OMS, 2013). La violencia en el noviazgo puede reconocerse según las áreas en las que se manifiesta; esta puede ser física, psicológica y sexual; la primera refiere a todos aquellos daños producidos por golpes, mordiscos, bofetadas, empujones, arañazos, lanzamiento de objetos, ataques con armas, estrangulamiento, quemaduras o palizas; la segunda, refiere al uso de insultos, gritos, reproches, críticas, amenazas, intimidaciones, coacciones, humillaciones, ridiculizaciones, culpabilización e intimidación, así como el aislamiento social, destrucción de propiedades significativas, entre otras. Finalmente, la última se relaciona a violaciones, intentos de violación, coacciones físicas o psicológicas y uso de sustancias que modifiquen el comportamiento sexual de la pareja hacia un incremento de encuentros no deseados o prácticas humillantes (OMS, 2013; Rubio-Garay *et al.*, 2017).

Las consecuencias a la salud de las personas que sufren de violencia pueden variar entre lesiones físicas, alteraciones emocionales, enfermedades de transmisión sexual y la adquisición de comportamientos dañinos para la salud, como puede ser el abuso en el consumo de sustancias; asimismo existe una alta probabilidad de homicidio o suicidio (OMS, 2017). En México, el último reporte nacional sobre violencia en el noviazgo reportó que el 15% de jóvenes encuestados había sufrido de agresiones físicas, el 76% agresiones psicológicas y 16% agresiones sexuales (Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, 2019). El Consejo Nacional de Población (2014) estima que 9 de cada 10 mujeres de entre 12 y 19 años han sido víctimas de agresiones; asimismo, se encontró que el 76% de parejas encuestadas sufren de agresiones físicas o verbales.

Múltiples modelos teóricos han intentado explicar el origen y mantenimiento del fenómeno de la violencia en el noviazgo, como son el modelo ecológico (Enríquez-Canto *et al.*, 2020), la teoría de género (Lee *et al.*, 2010; Pocoroba; 2013), el aprendizaje social de la violencia (Bandura, 1975), entre otros; sin embargo, son la teoría de género y la teoría ecológica los que mayor investigación han presentado en los últimos años; no obstante, pareciera que aún no alcanzan a brindar una explicación suficiente que permita determinar los factores clave para prevenir e intervenir sobre el fenómeno de la violencia en el noviazgo, lo cual plantea la necesidad de seguir tomando otros puntos de vista para la comprensión de esta situación (Castro y Casique, 2019).

## METODOLOGÍA

El objetivo del presente trabajo fue realizar una revisión teórica sobre los factores de riesgo y protección asociados al comportamiento de la violencia en el noviazgo, que permita la formulación de un caso clínico teórico. Este es un diseño reconocido en el marco de la psicología basada en evidencia, ya que es el punto de relación entre la investigación y la práctica clínica que permite hipotetizar la interacción causal existente entre el individuo y su contexto (American Psychological Association, 2006).

El procedimiento se caracterizó por una búsqueda de la literatura en las bases de datos Elsevier, PubMed, Redalyc y Scielo, en las cuales se usaron las palabras clave: *violencia en el noviazgo*, *factores de riesgo en la violencia en el noviazgo* y *factores asociados a la violencia en el noviazgo*. El periodo de búsqueda contempló



aquellos artículos publicados del 2010 a 2021. Con base en la información recabada se llevó a cabo la formulación de caso clínico conceptual basada en problemas; esto es, mediante la creación del Mapa clínico de patogénesis (Nezu *et al.*, 2006) y el Mapa clínico de fortalezas (Valencia-Ortiz y Ruiz-El-necave, 2013), en los cuales se hace una representación pictográfica que muestra claramente la relación entre variables que mantienen o dan origen a comportamientos desadaptativos y posibles factores protectores. Las variables incluidas refieren a momentos relevantes en la historia de vida del individuo (variables distantes), momentos desencadenantes (variables antecedentes), características propias del individuo (variables organísmicas), sus reacciones y comportamientos (variables de respuesta) y las consecuencias desadaptativas a corto plazo y el posible pronóstico a largo plazo (Nezu *et al.*, 2006).

## RESULTADOS

Se llevó a cabo el análisis de 13 artículos científicos, los cuales reportaban factores de riesgo y protección asociados con violencia en el noviazgo en adolescentes. La literatura arrojó que algunos factores de riesgo ligados a la violencia en el noviazgo pueden ser identificados en seis grandes categorías: *demográficas, contextuales, familiares, relaciones con pares, psicológicos y conductuales y de tipo cognitivo* (Capaldi *et al.*, 2012). Asimismo, pueden ser clasificados con base en el *rol* que juegan en la dinámica de violencia, esto es, como *facilitador o precipitante, modulador o inconsistente* (Rubio-Garay *et al.*, 2015). Otros autores como Pazos *et al.* (2014) distinguen entre aquellos factores que se asociaban por *sexo (hombre y mujer)*, en que reconocen principalmente a la mujer como víctima; asimismo, hay autores que clasifican estos factores de riesgo según el *sistema* en el que se encuentre (con base en el modelo ecológico) (Gracia-Leiva *et al.*, 2019).

Independientemente del tipo de clasificación que los autores dieron a los factores de riesgo indicados, todos estos se pueden asociar de la siguiente manera: los que se vinculan con problemas mentales, con pensamientos y cogniciones sobre la agresividad, violencia juvenil, uso de sustancias, comportamientos sexuales de riesgo, contexto familiar y social desfavorable, aspectos sociodemográficos y uso de agresiones (Vagi *et al.*, 2013). Algunos ejemplos son: crianza disfuncional, violencia infantil, educación tradicional de roles de género, violencia intrafamiliar, violencia en la pareja, violencia social o comu-

nitaria, desarrollo de estilo de apego inadecuado, alteraciones de la personalidad, trastornos emocionales, acoso por parte de pares, *sexting*, creencias favorables a la violencia, distorsiones cognitivas sobre la relación de pareja, intensas creencias sobre el amor romántico, baja autoestima, baja tolerancia a la frustración, impulsividad, consumo de sustancias, déficit en habilidades sociales, estrategias de afrontamiento desadaptativas, bajo rendimiento académico y embarazos no deseados (Capaldi *et al.*, 2012; Pazos *et al.*, 2014; Rubio-Garay *et al.*, 2015; Gracia-Leiva *et al.*, 2019; Foody *et al.*, 2021).

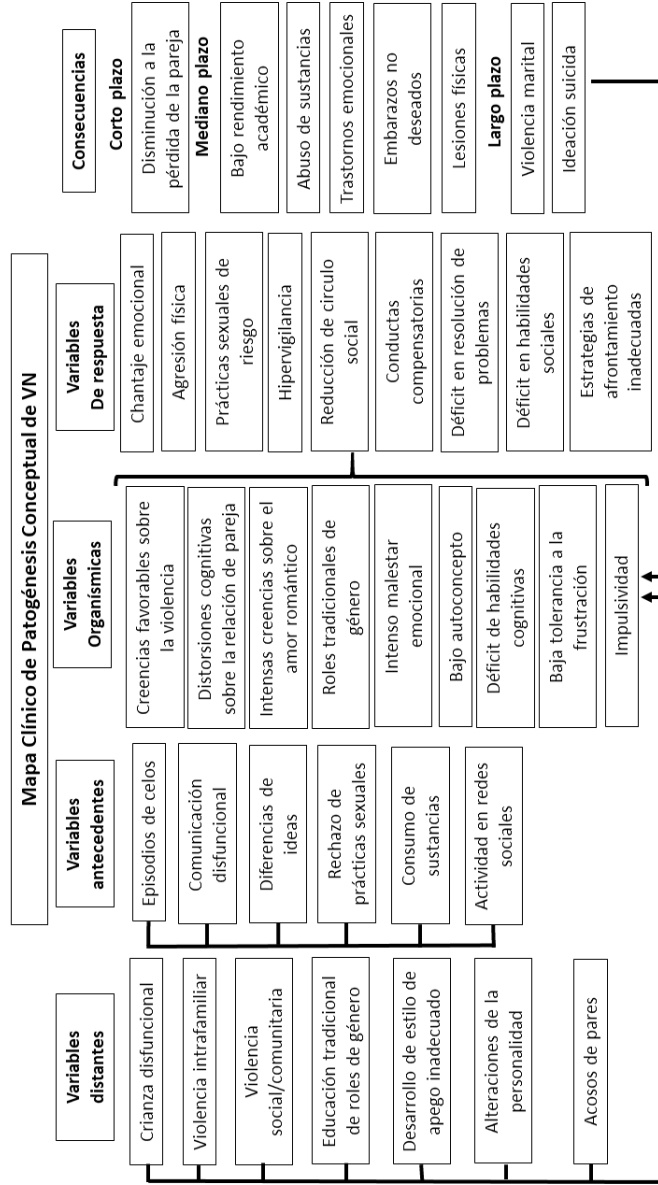
Al analizar lo reportado en la literatura se reconoce la escasez de recursos o factores relacionados con aquellos aspectos protectores para prevenir la violencia en el noviazgo; esto coincide con lo ya mencionado por Vagi *et al.* (2013), quienes encontraron un total de 53 factores de riesgo y solamente seis factores protectores. Al sintetizar la información recabada, destacan los siguientes factores; en lo *familiar*, la crianza positiva, validación emocional por parte de los padres a los hijos y adecuado monitoreo familiar; en lo *individual*, el rendimiento académico positivo, alta empatía, disonancia cognitiva con la perpetración de violencia y finalmente, en lo *social*, el apoyo de pares, sentimiento de apego a la institución y apoyo social-comunitario como factores protectores en los adolescentes (Richards y Branch, 2012; East y Hokoda, 2015; Rubio-Garay *et al.*, 2015; Hérbert *et al.*, 2017; Davis *et al.*, 2019; Schacter *et al.*, 2019; Froidevaux, 2020; Pérez-Marco *et al.*, 2020).

#### ANÁLISIS DE RESULTADOS

Con base en lo anterior se presenta a continuación la descripción pictográfica del análisis hecho con la formulación de caso clínico basado en problemas (figura 1).

Asimismo, con base en la formulación de caso clínico basado en problemas se estipula la creación de un Mapa Clínico de Fortalezas (MCF), en el cual se representan las mismas variables usadas en el Mapa Clínico de Patogénesis (MCP); sin embargo, se emplean factores positivos que al relacionarse pueden servir como elementos protectores para prevenir o mitigar la aparición de este fenómeno.

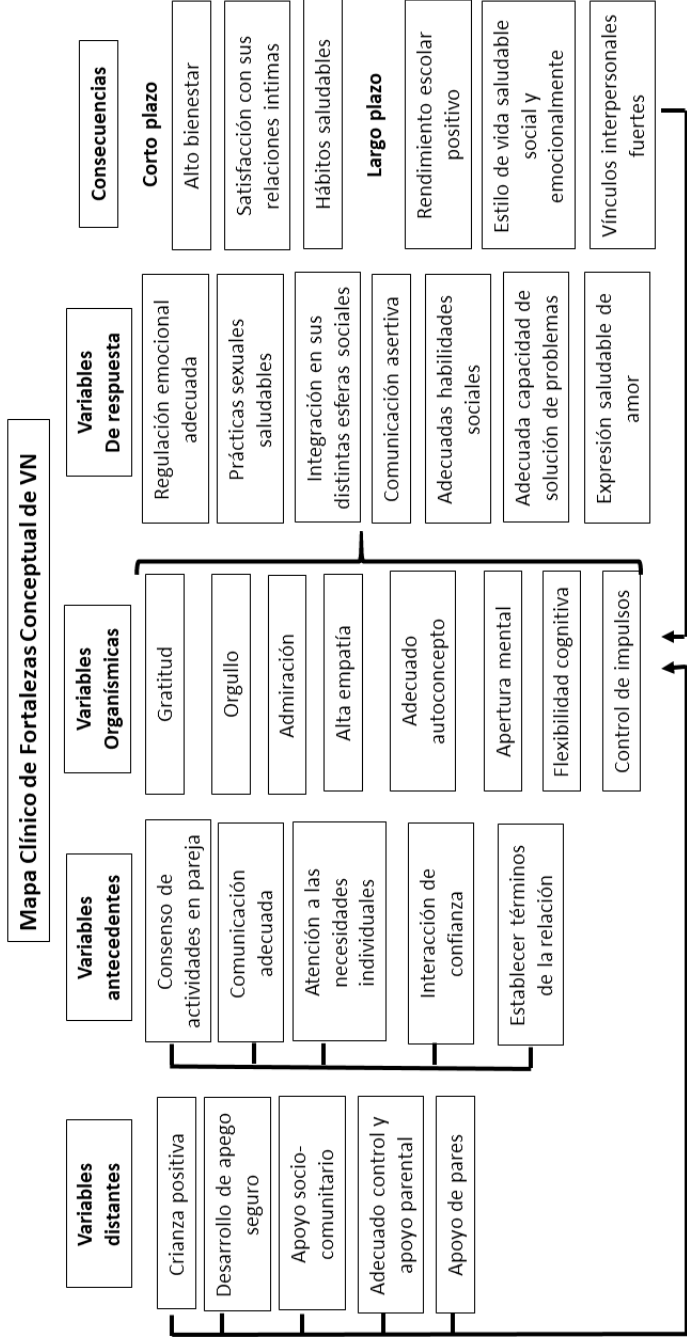
FIGURA 1.  
MAPA CLÍNICO DE PATOGÉNESIS CONCEPTUAL SOBRE LA VIOLENCIA EN EL NOVIÁZGO



Elaboración propia.

FIGURA 2.

MAPA CLÍNICO DE FORTALEZAS CONCEPTUAL SOBRE LA VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO



Elaboración propia

## CONCLUSIONES

El presente trabajo muestra un articulado de variables que no ejemplifica un rol específico de víctima y perpetrador en la dinámica de violencia en el noviazgo, sino que permite identificar aquellas situaciones de carácter individual y ambiental que aumentan la probabilidad de reproducir dicho comportamiento; se reconoce que cada factor puede tener un rol y direccionalidad mayor que otro; sin embargo, el análisis de la combinación de todos estos puede brindar un panorama mayor para reducir su potencialización.

De manera general, la formulación de caso permite un análisis individual de la problemática del individuo; sin embargo, se reconoce que el análisis teórico utilizado en este modelo permite entender e integrar los principales hallazgos en la comprensión del desarrollo y mantenimiento de la violencia en el noviazgo.

Finalmente, se plantea que mediante la acción e intervención sobre estos factores es posible la creación de estrategias para la prevención de la violencia en el noviazgo, los cuales se podrían centrar en la educación sobre los tipos de violencia, la promoción de relaciones saludables, estrategias de regulación emocional y el desarrollo de habilidad cognitiva, para que así los adolescentes tengan herramientas para romper y afrontar con la normalización y bidireccionalidad de los comportamientos violentos de los cuales pueden ser víctimas o perpetradores.

Entre las limitantes del estudio se encuentra la revisión de solo ciertas bases de datos, existiendo la posibilidad de dejar de lado otros sitios que pudiesen brindar información sustancial para la comprensión de la problemática aquí planteada.

## REFERENCIAS

- American Psychological Association, Presidential Task Force on Evidence-Based Practice (2006). "Evidence-based practice in psychology". *American Psychologist*, 61(4), 271–285. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.4.271>
- Bandura, A. (1975). "Análisis de la agresión". En A. R. Bandura, *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia* (pp. 307-350). Trillas.
- Capaldi, D. M. et al. (2012). "A systematic Review of Risk Factor for Intimate Partner Violence". *Partner Abuse*, 231-280. DOI: 10.1891/1946-6560.3.2.231
- Castro, R. e I. Casique (2019). "Patrones de direccionalidad de la violencia en el noviazgo: prevalencia y posibles explicaciones". En R. Castro e I. Casique, *Nue-*

- vas rutas y evidencias en los estudios sobre violencia y sexualidad de adolescentes mexicanos: contribuciones con base en una encuesta en escuelas (Enessaep)* (pp. 75-110). CRIM/UNAM.
- Consejo Nacional de Población (2014). *Las relaciones de pareja, un enfoque estadístico*. 13 de febrero. <https://www.gob.mx/conapo/prensa/las-relaciones-de-pareja-un-enfoque-estadistico?idiom=es>
- Enríquez-Canto, Y. *et al.* (2020). “Análisis ecológico de la violencia sexual de pareja en mujeres peruanas”. *Acta Colombiana de Psicología*, 272-286. <https://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.1.13>
- Foody, M. *et al.* (2021). “‘It’s not just sexy pics’: An investigation into sexting behaviour and behavioural problems in adolescents”. *Computers in Human Behavior*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106662>
- Gaete, V. (2015). “Desarrollo psicosocial del adolescente”. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Gracia-Leiva, M. *et al.* (2019). “La violencia en el noviazgo (VN): una revisión de metaanálisis”. *Anales de Psicología*, 300-313. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.2.333101>
- Lee, T. L. *et al.* (2010). “Ambivalent sexism in close relationships: (hostile) power and (benevolent) romance shape relationship ideals”. *Sex Roles*, 62, 583-601. <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9770-x>
- Morales, M. y D. Díaz (2013). “Noviazgo: evolución del significado psicológico durante la adolescencia”. *Uaricha*, 10(22), 20-31.
- Nezu, A. M., C. M. Nezu y E. Lombardo (2006). *Formulación de casos y diseño de tratamientos cognitivo conductuales. Un enfoque basado en problemas*. Manual Moderno.
- Organización Mundial de la Salud (2017). *Desarrollo en la adolescencia*. 19 de octubre.
- Pazos, M., A. Oliva y A. Hernando (2014). “Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes”. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 148-159. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70018-4](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70018-4)
- Pérez, R. N. *et al.* (2018). “Una mirada integrativa de intervención de la violencia en el noviazgo”. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 483-488. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55963207008>
- Pocoroba, V. E. (2013). *Violencia en el noviazgo*. Boletín UNAM-DGCS-461.
- Ramos, E. D. *et al.* (2017). “Violencia en el noviazgo en adolescentes”. En G. García Lara y O. Cruz Pérez (coords.), *Problemáticas contemporáneas. Retos y perspectivas de violencia y convivencia escolar* (pp. 395-403). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Rubio-Garay, F. *et al.* (2015). “Factores asociados a la violencia en el noviazgo entres adolescentes: una revisión crítica”. *Anuario de Psicología Jurídica*, 47-56. <https://doi.org/10.1016/j.apj.2015.01.001>
- Rubio-Garay, F. *et al.* (2017). “Prevalencia de la violencia en el noviazgo: Una revisión sistemática”. *Papeles del Psicólogo*, 38(2)135-147. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77851775006>

- Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (2019). *Violencia en el noviazgo: no es amor, no es amistad*. 13 de febrero. <https://www.gob.mx/sipinna/es/articulos/violencia-en-el-noviazgo-no-es-amor-no-es-amistad?idiom=es>
- Vagi, K. J. et al. (2013). "Beyond correlates: a review of risk and protective factors for adolescent dating violence perpetration". *Journal of Youth and Adolescence*, 42(4), 633-649. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9907-7>
- Valencia-Ortiz, A. I. y X. Ruiz-Elnecave, X. (2013). "Propuesta de tratamiento cognitivo-conductual y de psicología positiva para niños con labio y paladar hendido". *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, 3(1), 5-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28303258900>

# Relaciones entre pares de secundaria y acoso escolar y cibernético

*Sonia Beatriz Echeverría Castro*

*Jorge Luis Reyes Valenzuela*

*Dora Yólana Ramos Estrada*

## RESUMEN

Las relaciones entre los pares en secundaria son muy relevantes en este momento de su vida; y, simultáneamente, el acoso se vuelve una experiencia presente para estos adolescentes. El objetivo de este estudio fue analizar las variables implicadas en las relaciones entre los adolescentes y su asociación con el acoso escolar y cibernético. Los resultados muestran que existe confianza y adecuada comunicación entre los compañeros, así como conformidad con lo que dicen estos, reportan bajo deseo de popularidad y aparece ligeramente más alta la susceptibilidad a la influencia de los pares. El acoso fue bajo, pero se puede identificar un grupo que casi no ha sufrido acoso ni lo ha realizado, un grupo pequeño que sí reporta algunas experiencias y un grupo muy reducido que sería de riesgo, con altas frecuencias. Se recomienda incorporar nuevas variables, para identificar posibles efectos mediadores para analizar sus efectos en el acoso escolar y cibernético.

Palabras clave: relaciones entre pares, victimización-agresión

## INTRODUCCIÓN

La adolescencia es un periodo de alta influencia de los pares y deseos de pertenencia a grupos de iguales; esto puede hacer que reciban presiones o motivaciones por parte de sus compañeros que pueden ser adecuadas para su bienestar o ser promotoras de conductas de riesgo, vinculadas con daño físico



y/o psicológico. Existe necesidad de regulación ante la influencia de los pares, ya que pueden dirigirse a conductas ilegales, de violencia o similares (Allen y Loeb, 2015), además, de entender estos procesos de relaciones entre los adolescentes en el contexto escolar.

Es en la etapa de secundaria donde el deseo de pertenecer, de ser popular, están presentes más que en otros momentos del desarrollo, lo que ocurre junto con la susceptibilidad a la presión del grupo y la conformidad entre pares, aun cuando pudieran ser contrarios a los valores propios (Santor *et al.*, 2000). También se establecen relaciones de apoyo y amistad que son valiosas para los estudiantes; la confianza y la comunicación son elementos que destacan en estos procesos; al respecto, Ryan *et al.*, (2005) encontraron en uno de sus estudios que experimentar confianza genera bienestar al enfrentarse a situaciones emocionales complicadas.

Es en este contexto escolar de secundaria que el adolescente experimenta una alta necesidad de convivencia con sus pares y también del acoso escolar, incluyendo el de tipo cibernético en sus diferentes manifestaciones, el cual afecta a personas de diferentes edades sin un énfasis especial en este nivel escolar y tiene un impacto en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en todas las edades (Mesh, 2009).

Allen *et al.* (2006) proponen un modelo en el que destacan como principales influencias de los contextos de relación en los jóvenes, la popularidad, presencia de influencia negativa de los compañeros y susceptibilidad a su influencia, así como estabilidad en las amistades.

En el contexto escolar, también se constituyen relaciones satisfactorias para los adolescentes; Lam *et al.* (2015) sugieren que un contexto con apoyo en las relaciones de pares, puede tener una función preventiva o funcionar como un factor protector ante el acoso escolar.

En la secundaria, el acoso escolar lo han experimentado casi todos los alumnos, pero se identifican grupos que lo viven por periodos más prolongados, como víctimas más cotidianas, con todas las consecuencias que se asocian con ello. Los roles con los cuales se ha experimentado son como espectador o agresor, con sus variantes y combinaciones; un agresor puede intimidar a muchas víctimas y una misma víctima puede ser intimidada por varios victimarios. Las agresiones en la interacción entre pares se extienden hasta las modalidades usadas por las redes y en general por Internet y se le llama acoso cibernético (Mesh, 2009); esta modalidad favorece el anonimato y el relajamiento de la persona para agredir o acosar a otros, con la desventaja que la amenaza y agresión es más duradera ya que permanece por más

tiempo y puede llegar en forma masiva a más gente y reenviarse a muchas más personas con un solo clic (Smith *et al.*, 2013).

El acoso escolar y sus variantes a través de Internet y redes sociales es una preocupación constante de padres y educadores, lo que genera el apoyo y promoción de programas para su prevención (Bradshaw y Johnson, 2011). Las víctimas de acoso escolar viven emociones negativas de ira, impotencia, frustración y temor (Hoff y Mitchell, 2009) y si tienen la oportunidad, se pueden convertir en victimarios que suelen mostrar gran frialdad y desconexión emocional.

El periodo de secundaria coincide con la relevancia que los adolescentes les otorgan a sus pares, contexto en que simultáneamente se presenta el acoso entre los compañeros. Estudiar estos procesos de influencia social que se dan como resultado de estos vínculos entre los adolescentes es de gran importancia, lo mismo que identificar cuánto de esas influencias están asociadas al acoso escolar y cibernético, sea como víctima o agresor. Conocer lo que sucede con los estudiantes en las interacciones con sus compañeros de escuela, en su vida cotidiana y en particular, en quienes padecen esta violencia y lo que pasa con sus relaciones es relevante para la prevención del acoso y la promoción de una convivencia positiva.

Objetivo general:

Analizar las variables implicadas en las relaciones entre pares en estudiantes de secundaria con el acoso escolar y cibernético.

Objetivos específicos:

Describir las variables de las relaciones entre pares de secundaria: *a)* las positivas de confianza y comunicación; *b)* las que pueden ser de riesgo como deseo de popularidad, susceptibilidad a la influencia de otros, y la conformidad con los pares; y, *c)* acoso escolar y cibernético.

## METODOLOGÍA

Se realizó un estudio correlacional con un corte transversal.

Se consideró una muestra de 359 estudiantes de secundarias públicas del estado de Sonora, con edades de entre 13 a 15 años de edad, 56% mujeres y 44% hombres.

Se utilizó un tipo de muestreo aleatorio por escuela y posteriormente por grupo. De inicio todos tenían la misma probabilidad de ser elegidos en la escuela y grupos seleccionados, pero en el trabajo de campo se realizaron ajustes a partir de los permisos que dieron los profesores y directores de escuelas.

#### Instrumentos:

Se aplicó un solo cuestionario que incluía la medición de las variables.

Inventario de Apego de Padres y Pares (IPPA), desarrollada para medir el apego en adolescentes (Armsden y Greenberg, 1987). Guillone y Robinson (2005) lo modificaron e identificaron las siguientes dimensiones: positivas, negativas afectivas y cognitivas de las relaciones de los adolescentes con sus padres y amigos cercanos, las que tienen a su vez, sus respectivos factores. El instrumento tiene otro factor, el de alienación, pero no en todos los estudios se indica que esta variable aparezca como parte del modelo de medida. No se reporta en este estudio, pero es importante señalar que es parte de este cuestionario.

Para esta investigación se utilizaron solamente las subescalas de Confianza y Comunicación entre amigos cercanos. Se usó una escala de calificación de cinco puntos que va de *totalmente en desacuerdo* a *totalmente de acuerdo*. La estructura del instrumento quedó conformada para la presente investigación que se reporta por los siguientes factores: a) confianza, con una Alfa de .83, con siete ítems; un ejemplo es: *mis amigos me aceptan como soy*; b) comunicación, compuesta por siete reactivos, por ejemplo: *mis amigos me entienden* y una Alfa de .72. El análisis factorial confirmatorio mostró que cada una de estas subescalas tenía una estructura unifactorial; al relacionarlas para un modelo de primer orden, no se logra una bondad de ajuste aceptable.

Cuestionario de Control Psicológico (Santor *et al.*, 2000). Se adaptó de la escala construida por Santor *et al.* (2000) para el caso mexicano, en cuanto al lenguaje y a los ajustes requeridos para lograr la bondad de ajuste del modelo de medida (realizado con análisis factorial confirmatorio) para la población mexicana adolescente del sur de Sonora. Después de realizar el análisis factorial confirmatorio y el de confiabilidad para este estudio, el cuestionario quedó conformado por tres factores: a) susceptibilidad con ocho ítems; un ejemplo es: *he hecho cosas peligrosas o tontas porque otros me desafiaron a hacerlo* ( $\alpha$  .77); b) deseo de popularidad, con ocho ítems, entre ellos, *he ignorado a algunas personas para ser más popular entre otras* ( $\alpha$  .86) y c) conformidad entre pares, con 6 reactivos, entre ellos, *robé algo de una tienda porque mis amigos lo han hecho* ( $\alpha$  .79).

Escala de Victimización y Agresión entre Pares. Se utilizó una versión adaptada del instrumento elaborado por Raviv *et al.* (2001) y adaptado a la población mexicana por Valdés y Martínez (2014). Se utilizó este cuestionario que mide la frecuencia con la que los estudiantes reportan llevar a cabo conductas agresivas hacia los pares en un periodo determinado, en este caso se considera el último mes. El instrumento evaluó, por medio de seis ítems, diversos tipos de agresiones, por ejemplo: *golpeo, pateo y empujo a mis compañeros* ( $\alpha$  .81). Considera cinco ítems para evaluar la victimización, ejemplo: *mis compañeros me amenazan para que sienta miedo* ( $\alpha$  .81) El instrumento mostró para este estudio una confiabilidad general de  $\alpha$ .73, utilizando para ello el Alfa de Cronbach y mantuvo la misma estructura que la original.

Cuestionario de Acoso Cibernético (Calvete *et al.*, 2010). Se compone de dos subescalas: *a*) perpetración cibernética, relacionada a comportamientos en los que quien participa comete agresión cibernética (por ejemplo, *Posteo o envió imágenes humillantes de compañeros de clase* y está conformada por siete reactivos, y *b*) victimización cibernética (por ejemplo, *me enviaron mensajes amenazantes o insultantes por la internet o celular*) con seis preguntas. Se responde utilizando una escala tipo Likert de frecuencia de cinco valores: 1= nunca, 2= pocas veces, 3= regularmente, 4= *muy* frecuente, 5= siempre. El análisis factorial confirmatorio realizado mantuvo la misma estructura. La confiabilidad obtenida con Alfa para los factores fue de .83 para perpetración y .85 para victimización.

#### Procedimiento:

Se seleccionaron las escuelas participantes y se solicitó permiso a los directores de las escuelas, posteriormente a los docentes de los grupos y el consentimiento informado a los adolescentes participantes.

La aplicación se llevó a cabo en sesiones diarias de alrededor de 50 minutos cada una; en total fueron tres sesiones, por lo que el tiempo total para la aplicación fue de 2:30 horas.

Los datos se analizaron en el paquete estadístico SPSS y para los análisis factoriales confirmatorios se utilizó AMOS; se consideraron los índices sumatorios simples de cada factor. Se realizaron los análisis descriptivos de las variables. Se correlacionaron las dimensiones evaluadas, utilizando para los casos de las variables con distribución normal el coeficiente de *Pearson* y el de *Spearman* para las variables no paramétricas, con la finalidad de explorar si existían relaciones significativas.

## RESULTADOS

Se presentan los análisis descriptivos de cada una de las variables, seguido por la matriz de correlaciones.

Las variables de relación con los pares en su subescala de Confianza y Comunicación se encuentran con valores altos, cercanos al 4 (1 al 5), su desviación es adecuada. Algo diferente sucede para el caso de Susceptibilidad, que no llega a la mitad del puntaje para ese reactivo, y aun menor para el caso de Popularidad y Conformidad de pares (véase tabla 1).

TABLA 1.  
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE VARIABLES  
DE RELACIÓN CON LOS PARES

	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>
Confianza	1	5	3.9	.68
Comunicación	1	5	3.6	.65
Susceptibilidad	1	5	2.3	.80
Popularidad	1	5	1.9	.79
Conformidad con pares	1	5	1.4	.60

En las escalas de acoso escolar y cibernético los resultados muestran medias que no llegan a 2 (escala de 1 a 5), por lo que se reporta poco acoso tanto escolar y cibernético (véase tabla 2).

TABLA 2.  
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS  
DE ACOSO ESCOLAR Y CIBERNÉTICO

	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>
Victimización-escolar	1	5	1.54	.740
Agresión-escolar	1	5	1.34	.598
Perpetrador cibernético	1	5	1.35	.566
Victimización cibernética	1	5	1.36	.592

Los porcentajes de estudiantes que reportaron acoso fueron escasos, sea que lo señalaran como víctimas o agresores; lo mismo se ha identificado en

las encuestas del INEGI (2020). Lo que se destaca es que hay casos que requieren atención inmediata, referidas a los que se encuentran en categoría alta, por la cantidad de indicadores que presentaron, sea como víctimas o agresores, pero preocupante para los que la sufren por las consecuencias emocionales y sociales a que están sometidos (véase tabla 3). En la categoría media o moderada también se presenta un porcentaje que es relevante revisar, a partir de los indicadores a los que están sujetos y deben ser atendidos.

TABLA 3.  
PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE REPORTAN ACOSO  
SEGÚN EL ROL DE VÍCTIMA Y/O AGRESOR

<i>Categoría</i>	<i>Victimización escolar %</i>	<i>Victimización cibernética %</i>	<i>Agresor escolar %</i>	<i>Agresor cibernético %</i>
Baja	89	95	93	94
Media	8	4	6	5
Alta	3	1	1	1
Total	100	100	100	100

La matriz de correlaciones muestra que las variables de relación de los pares en términos de amistad que implican las subescalas de confianza y comunicación no tienen asociación relevante con las otras variables ni con las de acoso, solo entre ellas, lo cual solo indica que pertenecen a un mismo modelo de medida. En general se observa que tienen una relación significativa de tipo negativo con victimización, lo cual no sucede con el resto de las variables consideradas. En el caso de susceptibilidad a la influencia de los pares, popularidad y conformidad con los iguales, se encuentra que tienen una correlación positiva que no llega a .3 para la victimización y agresión tanto en la escuela como en el entorno cibernético (que es ligeramente mayor que para el caso de victimización en la escuela), pero que disminuye mucho para la victimización cibernética (ver tabla 4).

TABLA 4.  
MATRIZ DE CORRELACIÓN DE VARIABLES DE RELACIÓN Y ACOSO

	<i>cnf</i>	<i>com</i>	<i>susc</i>	<i>pop</i>	<i>cfdp</i>	<i>vict</i>	<i>agr</i>	<i>acp</i>	<i>acv</i>
CNF	1.000								
COM	.770**	1.000							
SUSC	-.051	-.013	1.000						
POP	.090	.136	.612**	1.000					
CFDP	-.055	-.028	.495**	.369**	1.000				
VICT	-.170*	-.198*	.298**	.264**	.111	1.000			
agr	-.085	-.130	.241**	.285**	.202*	.581**	1.000		
ACP	-.116	-.147	.219**	.278**	.207**	.502**	.498**	1.000	
ACV	-.079	-.065	.182*	.161*	.049	.352**	.147	.083	1.000

\* Significancia al .05, \*\* al .001. CNF= Confianza; COM= Comunicación; SUSC= Susceptibilidad; POP= Popularidad; CFDP= Conformidad con los pares; VICT= Victimización; AGR= Agresión; ACP= Acoso Cibernético Perpetrador; ACV= Acoso Cibernético Victimización.

#### ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Las variables de las relaciones entre pares adolescentes de secundaria se observan con puntajes más altos para las positivas y bajos para las de tipo influencia de los compañeros, con excepto de susceptibilidad a la influencia que no fue tan baja como se hubiera esperado.

Lo mismo aparece para el acoso escolar y cibernético; si bien casi todos señalan que lo han experimentado, se distinguen dos grupos: uno que tiene moderadas experiencias y uno muy pequeño que son sin duda estudiantes que están viviendo una situación complicada.

La matriz de correlación muestra que las variables de susceptibilidad, popularidad y conformidad tienen una asociación con la victimización y agresión, positiva y significativa, con una fuerza baja (menor de .30 y en el caso de conformidad no hay relación significativa con victimización), pero esos valores son mucho menos fuertes para el caso de la victimización cibernética; es decir, que los agresores sean en su versión escolar como en la cibernética tienen una relación con el deseo de popularidad, susceptibilidad.

Este estudio muestra que si bien las variables que se consideraron tienen un impacto en el acoso, no son las más relevantes y hay que complementar

con otros estudios y los resultados de otras investigaciones. También hay que tomar en cuenta que muchos de los jóvenes no identifican el acoso y lo interpretan como *parte de las relaciones* y toleran situaciones que los dañan emocional y hasta físicamente y pueden no manifestarlos por deseabilidad social.

## CONCLUSIONES

El acoso y las variables con las que se vinculan tienen que seguirse estudiando. En la década pasada se enfatizó la medición del acoso, pero es relevante continuar con los modelos explicativos y sus aproximaciones. En este caso, se llega solo a la correlación, pero es un precursor de los modelos de regresión y estructurales ya causales que continúan en este estudio.

Los adolescentes reportan acoso, la gran mayoría baja, pero están presentes porcentajes muy pequeños de estudiantes que viven en una situación de riesgo y requieren atención; aquí se identificaron porcentajes de alrededor del 1%, pero por las consecuencias se requieren programas a los cuales referir dentro de las escuelas para su apoyo. Ante la situación actual de pandemia, se les propuso atención virtual pero no se anotaron, seguramente como está sucediendo, no se cuenta con acceso a computadora y/o internet o es más difícil retomarlos cuando no existe privacidad; además de que existe mucho temor, vergüenza y otras tantas emociones que experimentan las víctimas especialmente. Hay otro grupo que, aunque tienen menos indicadores, tampoco se la pasan bien en el contexto escolar y requieren se les atienda, porque estas son cadenas en las que puede escalar la violencia.

## REFERENCIAS

- Allen, J. P. y E. L. Loeb (2015). "The autonomy-connection challenge in adolescent-peer relationships". *Child Development*, 9(2), 101-105.
- Allen, J. P., Porter, M. R. y F. C. McFarland (2006). "Leaders and followers in adolescent close friendships: susceptibility to peer influence as a predictor of risky behavior, friendship instability, and depression". *Development and Psychopathology*, 18(1), 155-172.
- Bradshaw, C. P. y R. M. Johnson (2011). "The social context of bullying and peer victimization: An introduction to the special issue". *Journal of School Violence*, 10(2), 107-114.



- Delgado, L. *et al.* (2016). “Estructura factorial y consistencia interna de la versión española del Inventario de Apego a Padres y Pares para Adolescentes (IPPA)”. *Universitas Psychologica*, 15(1), 327-338. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.efci>
- Hoff, D. L. y S. N. Mitchell (2009). “Cyberbullying: causes, effects, and remedies”. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 652-665. <https://doi.org/10.1108/09578230910981107>.
- Inegi (2019). *Encuesta nacional de disponibilidad y uso de las tecnologías de la información en los hogares*. Módulo de Ciberacoso MOCIBA.
- Mesch, G. S. (2009). “Parental mediation, online activities, and cyberbullying”. *Cyber Psychology & Behavior*, 12(4), 387-393.
- Smith, P.K., C. del Barrio y R. Tokunaga (2013). “Definitions of bullying and cyberbullying: How useful are the terms?” En S. Bauman, D. Cross y J. Walker (eds.) *Principles of cyberbullying research. Definitions, measures and methodology* (pp. 26-40). Routledge.
- Santor, D.A., D. Messervey y V. Kusumakar (2000). “Measuring peer pressure, popularity, and conformity in adolescent boys and girls: predicting school performance, sexual attitudes, and substance abuse”. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 163-182. <https://doi.org/10.1023/A:1005152515264>

# Actitudes sexistas, familia y experiencias de violencia en el noviazgo en relaciones de pareja jóvenes

*Oralia Anahyd Pérez Osuna  
Rocío Haydee Arreguín Moreno  
Teresa Iveth Sotelo Quiñonez*

## RESUMEN

**E**l objetivo de este estudio fue analizar la asociación del sexismo, la violencia vivida en la familia presente y pasada con la violencia en el noviazgo de una muestra de jóvenes del sur del estado de Sonora, México. A través de un muestreo no probabilístico se seleccionaron 493 jóvenes de entre 14 y 24 años ( $X = 18.7$ ,  $DS = 2.4$ ) que vivieran en pareja. Se aplicaron tres cuestionarios sobre aspectos sociodemográficas, violencia en el noviazgo y sexismo. Los resultados indican correlaciones bajas pero positivas del sexismo hostil, benévolo y las experiencias de violencia en la familia en el presente y pasado. Se concluye que seguir estudiando el rol de las actitudes sexistas, la violencia vivida en las familias y la violencia en el noviazgo es necesario, pues las diferencias pueden precisar las segregaciones y discriminaciones, principalmente hacia las mujeres.

Palabras claves: sexismo, violencia en la familia, violencia en el noviazgo

## INTRODUCCIÓN

El sexismo es una actitud hacia las personas por pertenecer a determinado sexo, por el cual asumen diferentes características y conductas (Lameiras, 2002). El sexismo ambivalente, propuesto por Glick y Fiske (1996) es integrado por el sexismo hostil que identifica a las mujeres como un grupo subordinado al ceder el control social a los hombres. El sexismo benevolente

surge de la idea tradicional que idealiza a las mujeres como esposas, madres y objetos románticos, indicando así su inferioridad. El sexismo justifica los actos de violencia provenientes de los hombres hacia las mujeres bajo la postura del sexismo hostil, que coloca a la mujer en un papel de inferioridad, obligándola a aceptar humillaciones (McCarty y Kelly, 2015). Esto no es diferente en las parejas jóvenes, lo que hace necesario estudiar los contextos en donde se desarrollan las familias (Amuchástegui *et al.*, 2015) y el contexto cultural de donde provienen estas actitudes sexistas (Palacios y Rodríguez, 2012).

Según la Encuesta Nacional sobre Violencia en el Noviazgo [ENVINOV] (2007), el 15% de los jóvenes han experimentado un episodio de violencia física, mientras que dos terceras partes de las mujeres señalan haber sido violentadas sexualmente; a nivel mundial, 9 de cada 10 jóvenes sufren de violencia en el noviazgo y solo 3 la denuncian (OMS, 2016).

La violencia en el noviazgo es todo acto de maltrato en las parejas jóvenes y puede ser física, sexual y emocional (Rodríguez-Franco *et al.*, 2010). Las relaciones de noviazgo permiten a los jóvenes desarrollarse; sin embargo, el tipo de relación breve e inestable que establecen algunos jóvenes les pone en riesgo de experimentar violencia. Algunas veces se inicia con humillaciones (Negrete y Vite, 2011), controlando a la pareja a través de distintos medios incluyendo los digitales, posteriormente aparecen los empujones, golpes y abuso sexual (Celis-Sauce y Rojas-Solís, 2015). Como consecuencia de estos malos tratos durante el noviazgo, los adolescentes o jóvenes presentan daño emocional y en ocasiones este abuso o maltrato conlleva a la muerte.

Existen estudios de violencia en el noviazgo asociados con el consumo de sustancias, aspectos emocionales como la ansiedad y la depresión (Casas, 2020) y algunas características de personalidad; también con aspectos relacionales como falta de habilidades para resolver conflictos (Moral *et al.*, 2011), la repetición de patrones de convivencia violenta que con frecuencia sufrieron o fueron testigos en sus hogares (Rey-Anacona *et al.*, 2017); y con variables estructurales y socioculturales (Olvera *et al.*, 2012).

El objetivo de esta investigación fue conocer la asociación del sexismo, la violencia vivida en la familia presente y pasada con la violencia en el noviazgo de una muestra de jóvenes del sur del estado de Sonora.

## METODOLOGÍA

El tipo de estudio es cuantitativo, no experimental transversal de alcance correlacional.

Fueron seleccionados 493 jóvenes mediante un muestreo no probabilístico intencional. Las variables de inclusión fueron: tener una relación de noviazgo, tener entre 14 y 24 años y cursar de manera regular la institución participante. Se excluyó a quienes reportaron estar casados o cohabitando y no terminaron los cuestionarios o no firmaron el consentimiento informado.

Del total de los participantes, 328 eran mujeres (66.5%) y 165 hombres (33.5%), con edades desde los 14 hasta los 24 años, con una edad promedio de 18.7 y DE= 2.4. 57.6% de los participantes estudiaban en el nivel superior y 42.4% en nivel medio superior, más de 69.6% estudian en escuelas públicas y solo 30.4% en escuelas privadas. 97.2% tenía una relación heterosexual y 2.8% homosexual. En promedio tenían 18.8 meses de relación con un valor mínimo de 0 y un máximo de 224.

Cuestionario sociodemográfico elaborado ex profeso, con preguntas sobre sexo, edad, escolaridad, colonia de residencia y si laboran. Otro grupo de preguntas sobre la relación actual y siete preguntas indicadoras de la frecuencia de peleas, golpes y gritos presente y pasada en su familia con una escala tipo Likert como modalidad de respuesta (0 a 5 puntos, nada a mucha frecuencia).

Cuestionario de Violencia de Novios (CUVINO, Rodríguez-Franco *et al.* 2010). Con 42 ítems de los 62 originales de Rodríguez *et al.*, (2007), en una escala Likert (0 a 4 puntos, de nunca a casi siempre). Se agrupa en ocho factores (Desapego, Humillación, Sexual, Coerción, Físico, Género, Castigo emocional y Violencia instrumental), con un alfa de Cronbach 0.93 y una varianza explicada de 51.30% para la población mexicana. Para el presente estudio se agregaron 11 indicadores pertenecientes a la violencia a través de la tecnología y las redes sociales.

Cuestionario de Sexismo Ambivalente de Cruz *et al.*, (2005). De 24 reactivos con una escala Likert (0 a 6 puntos, totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo). Con un alfa de .85 y seis factores (Diferencia complementaria de género, Hostilidad heterosexual, Paternalismo dominador, Paternalismo protector, Diferenciación competitiva de género e Intimidación heterosexual) que explican 56.7% de la varianza total y conforman las dos polaridades del sexismo: el hostil y el benevolente.

#### Procedimiento:

Se contactó con las instituciones educativas de nivel medio y superior, públicas y privadas del sur del estado de Sonora; se acordó fecha y hora para la aplicación de instrumentos de forma colectiva, con duración entre 40 a

50 minutos. Se entregó el consentimiento informado, se dieron instrucciones para contestar el grupo de instrumentos. Se analizaron los datos en el programa SPSS versión 22, datos descriptivos y de correlación no paramétrica *Rho de Spearman* debido a la condición de no normalidad de los datos. Posteriormente se entregó a la institución un informe general.

#### Análisis y discusión de resultados:

Como resultado del análisis descriptivo, se obtuvo una  $M= 31.56$  para el sexismo ambivalente con una  $DE= 12.33$ . El tipo de sexismo reportado con mayor frecuencia por los participantes es el benevolente, lo que indica que por encima de las ideas hostiles hacia la mujer se encuentran las actitudes de que la mujer debe ser protegida por el hombre (Arjona y García, 2014; Cardona *et al.* 2015; Garaigordobil y Aliri, 2013).

Los participantes reportaron para la violencia familiar una  $M= 6.46$  y una  $DE= 2.91$  de 4.78 para la violencia familiar pasada ( $DE= 2.40$ ) y para la violencia en el noviazgo, una  $M= 14.21$  y una  $DE= 4.40$ . Estos hallazgos coinciden con la evidencia de que la violencia es un problema de carácter social presente en todos los contextos en donde se desarrolla el individuo incluso en los espacios privados como lo son la pareja y la familia (Galán y Preciado, 2014).

TABLA 1.  
ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES

<i>Variables</i>	<i>Media</i>	<i>Valor mínimo</i>	<i>Valor máximo</i>	<i>Desviación estándar</i>
Sexismo ambivalente	31.56	12	67	12.33
Sexismo hostil	13.92	6	35	6.82
Sexismo benevolente	17.64	6	35	6.61
Violencia familiar en el presente	6.46	4	17	2.91
Violencia familiar en el pasado	4.78	3	15	2.40
Violencia en el noviazgo	14.21	11	44	4.40

Para la exposición a la violencia presente y pasada con la violencia en el noviazgo reportada por los participantes, se realizó un análisis de correlación de *Spearman*. En los resultados se observan asociaciones bajas pero significativas, como la que se da entre ambos tipos de sexismo y la violencia en el

noviazgo: el hostil ( $r = .243, p < .01$ ) y el benevolente ( $r = .210, p < .01$ ). Esto es consistente con estudios previos que afirman que estas actitudes sexistas provenientes de la cultura afectan también las relaciones afectivas de los más jóvenes, incrementando la probabilidad de ocurrencia de violencia en el noviazgo (Palacios y Rodríguez, 2012).

Respecto a la relación entre la violencia en el noviazgo y la exposición de la violencia familiar presente y pasada, se obtuvieron también correlaciones bajas pero significativas para la violencia familiar en el presente ( $r = .229, p < .01$ ) y para la violencia familiar pasada ( $r = .143, p < .05$ ), tal como lo muestra la tabla 2. Estos hallazgos abonan a lo sugerido en otros estudios a que la violencia en el noviazgo puede deberse a la repetición de patrones de convivencia violentos que con frecuencia sufrieron o fueron testigos en casa (Rey-Anaconda *et al.*, 2017).

TABLA 2.  
CORRELACIONES ENTRE EL SEXISMO, VIOLENCIA FAMILIAR  
PRESENTE Y PASADA CON LA VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO PARA MUJERES Y HOMBRES

	1	2	3	4	5	6
1. Sexismo ambivalente	-					
2. Sexismo hostil	.908**	-				
3. Sexismo benevolente	.920**	.684**	-			
4. Violencia familiar en el presente	.004	.009	-.008	-		
5. Violencia familiar en el pasado	.057	.083	.026	.468**	-	
6. Violencia en el noviazgo	.251**	.243**	.210**	.229**	.143**	-

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Se realizaron correlaciones entre las variables solo para el grupo de mujeres con el objetivo de observar si existe variabilidad en los resultados por sexo, debido que las experiencias de violencia en el noviazgo pueden ser distintas para cada sexo (Gover *et al.*, 2009).

En el análisis se observan correlaciones más bajas entre la violencia en el noviazgo y el resto de las variables excepto para la violencia familiar presente ( $r = .232, p < .01$ ); también se puede observar que para las mujeres ni el sexismo hostil ni la violencia familiar en el pasado correlacionan significativamente (véase tabla 3).

TABLA 3.  
CORRELACIONES ENTRE EL SEXISMO, VIOLENCIA FAMILIAR PRESENTE  
Y PASADA CON LA VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO PARA MUJERES

	1	2	3	4	5	6
1. Sexismo ambivalente	-					
2. Sexismo hostil	.867**	-				
3. Sexismo benevolente	.924**	.628**	-			
4. Violencia familiar presente	.063	.055	.054	-		
5. Violencia familiar pasada	-.034	.007	-.055	.460**	-	
6. Violencia en el noviazgo	.128*	.094	.124*	.232**	.104	-

\*p< .05, \*\*p< .01

Se encontraron correlaciones ligeramente mayores en los hombres que en el grupo de mujeres entre la violencia en el noviazgo y los tipos de sexismo. Para el grupo de hombres tampoco existe una correlación significativa entre violencia en el noviazgo y la experiencia de la violencia familiar en el pasado (véase tabla 4).

TABLA 4.  
CORRELACIONES ENTRE EL SEXISMO, VIOLENCIA FAMILIAR PRESENTE  
Y PASADA CON LA VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO PARA HOMBRES

	1	2	3	4	5	6
1. Sexismo ambivalente		.910**	.898**	-.128	-.017	.283**
2. Sexismo hostil	.910**		.652**	-.107	-.022	.298**
3. Sexismo benevolente	.898**	.652**	1.000	-.133	.003	.216**
4. Violencia familiar presente	-.128	-.133	1.000	.513**	.236**	
5. Violencia familiar pasada	-.017	.003	.513**	1.000	.125	
6. Violencia en el noviazgo	.283**	.298**	.216**	.236**	.125	1.000

\*p< .05, \*\*p< .01

Se encontró que, en el caso de los hombres, la concepción de un rol de género más tradicional trae consigo las consecuencias de sufrir de violencia en las relaciones de noviazgo (Benavides, 2016; McCauley *et al.*, 2013).

## CONCLUSIONES

La violencia en el noviazgo es una problemática de relevancia social, que impacta la salud mental y física de los jóvenes afectados (Saldivia y Vizcarra, 2012), que inicia sutilmente, pero se establece como una forma de interacción que se agrava con el tiempo (De Alencar-Rodrigues y Cantera, 2012; Rey-Anaconda, 2008), debido a que corre el riesgo de establecerse como un patrón en futuras relaciones incluso en aquellas más formales como el matrimonio (Frías y Castro, 2011).

Las correlaciones positivas entre el sexismo y la violencia en el noviazgo indican que a mayores actitudes sexistas ya sea hostiles o benévolas existirá más violencia en los noviazgos; sin embargo, esto puede ser distinto en hombres y mujeres; las diferencias entre los sexos deben ser estudiadas con mayor detalle, ya sea con estudios cualitativos mediante entrevistas a profundidad o estudios cuantitativos con análisis estadísticos más contundentes.

Por otro lado, las correlaciones positivas entre las experiencias de violencia en el presente o en el pasado con la violencia en el noviazgo son evidencia de cómo las peleas, gritos y golpes dentro del núcleo familiar se asocian a la perpetuación de la violencia, incluyendo la violencia en el noviazgo.

De este modo, para prevenir la violencia en las parejas jóvenes es necesario también identificar y trabajar con las creencias sexistas y patrones de interacción violentos aprendidos dentro del núcleo familiar.

## REFERENCIAS

- Amuchástegui, A., E. Flores y E. Aldaz (2015). “Disputa social y disputa subjetiva. Religión, género y discursos sociales en la legalización del aborto en México. *La ventana. Revista de Estudios de Género*, 41, 153-195. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88442801005>
- Arjona, N. y J. García (2014). “Los efectos del sexismo no se olvidan ni inmediatamente ni permanentemente”. *ReiDocrea*, 3(32), 267-272. <http://hdl.handle.net/10481/32861>
- Benavides, J. (2016). “Violencia en el noviazgo: diferencias de género”. *Informes Psicológicos*, 16(2), 27-36. doi: 10.18566/infpsicv16n2a02
- Cardona, J. C. et al. (2015). “Sexismo y concepciones de la violencia de género contra la mujer en cuatro universidades de la ciudad de Manizales, Colombia”. *Archivos de Medicina*, 15(2), 200-219.



- Celis-Sauce, A. y J. L. Rojas-Solís (2015). “Violencia en el noviazgo desde la perspectiva de varones adolescentes”. *Informes Psicológicos*, 15(1), 83-104. doi: 10.18566/infpsicv15n1a05
- Colque Casas, J. L. (2020). “Consecuencias psicológicas en mujeres víctimas de violencia de pareja”. *Revista Educa UMCH*, 1(15), 29-45. <https://doi.org/10.35756/educaumch.v1i15.129>
- Cruz, C., V. Zempoaltecatl y F. Correa (2005). “Perfiles de sexismo en la ciudad de México: Validación del cuestionario de medición del sexismo ambivalente”. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(2), 381-395. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29210212>
- Galán, J. y M. Preciado (2014). “Desensibilización a la violencia una revisión teórica para la delimitación de un constructo”. *Uaricha*, 11(25), 70-81. [http://www.revistauaricha.umich.mx/ojs\\_uaricha/index.php/urp/article/view/65](http://www.revistauaricha.umich.mx/ojs_uaricha/index.php/urp/article/view/65)
- Glick, P. y S. Fiske (1996). “The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512. doi:10.1037/0022-3514.70.3.491
- Gover, A. R., W. G. Jennings y R. Tewksbury (2009). “Adolescent male and female gang members’ experiences with violent victimization, dating violence, and sexual assault”. *American Journal of Criminal Justice: AJCJ*, 34(1), 103-115.
- Instituto Nacional de la Juventud (2012). *Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo 2007*. 18 de septiembre. Imjuve. [http://www.imjuventud.gob.mx/pagina.php?pag\\_id=363](http://www.imjuventud.gob.mx/pagina.php?pag_id=363)
- Lameiras, M. (2002). “El sexismo y sus dos caras: de la hostilidad a la ambivalencia”. *Anuario de Sexología*, 2(8), 91-102. <https://www.researchgate.net/publication/265157670>
- McCarty, M. y J. Kelly (2015). “Perceptions of dating behavior: the role of ambivalent sexism”. *Sex Roles*, 72(5), 237-251. doi:10.1007/s11199-015-0460-6
- McCauley, H. et al. (2013). “Gender-equitable attitudes, bystander behavior, and recent abuse perpetration against heterosexual dating partners of male high school athletes”. *American Journal of Public Health*, 103(10), 1882-1887. doi:10.2105/AJPH.2013.301443
- Moral, J. et al. (2011). “Diferencias de género en afrontamiento y violencia en la pareja”. *Revista ces Psicología*, 4(2), 29-46. <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1502/1325>
- Olvera, J., J. Arias y R. Amador (2012). “Tipos de violencia en el noviazgo: Estudiantes universitarios de la UAEM, Zumpango”. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 15(1), 150-171. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/rep/article/view/30908>
- Organización Mundial de la Salud (2020). La violencia contra la mujer es omnipresente y devastadora: la sufren una de cada tres mujeres. <https://www.who.int/>

- es/news/item/09-03-2021-devastatingly-pervasive-1-in-3-women-globally-experience-violence
- Palacios, S. e I. Rodríguez. (2012). "Sexismo, hostilidad y benevolencia". En A. Borja (comp.), *Género y creencias asociadas a la violencia de pareja. XVI Congreso de Estudios Vascos: Innovación para el progreso social sostenible* (pp. 411-431). Eusko Ikaskuntza.
- Rey-Anacona, C., Y. Bolívar y J. Martínez (2017). "Funcionalidad familiar, número de relaciones y maltrato en el noviazgo en estudiantes de secundaria." *Psicología desde el Caribe*, 34(1), 1-21. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/8848/9777>
- Rodríguez, L. et al. (2007). "Violencia de género en las relaciones de pareja durante la adolescencia: análisis diferencial del cuestionario de violencia entre novios (CuViNo)". En R. Arce et al. (eds.), *Psicología Jurídica. Violencia y Víctimas* (pp. 133-140). Diputació de València.
- Rodríguez-Franco, L. et al. (2010). "Validación del Cuestionario de Violencia entre Novios (Cuvino) en jóvenes hispanohablantes: Análisis de resultados en España, México y Argentina". *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 6, 45-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3422134>
- Saldívia, C. y B. Vizcarra (2012). "Consumo de drogas y violencia en el noviazgo en estudiantes universitarios del sur de Chile". *Terapia Psicológica*, 30(2), 43-49. doi:10.4067/S0718-48082012000200004



# Prácticas parentales relacionadas con conductas antisociales en adolescentes de Hidalgo, México

*Alicia Nephtali Granillo Fernández*  
*Claudia Margarita González Fragoso*  
*Rubén García Cruz*  
*Andrómeda Ivette Valencia Ortiz*

## RESUMEN

La presencia de conductas antisociales en jóvenes es un tema relevante en México y el mundo, dadas las implicaciones que ello conlleva. Este estudio tiene como objetivo analizar la relación entre las prácticas parentales y la presencia de estas conductas en adolescentes del estado de Hidalgo. A partir de un diseño no experimental, transversal, descriptivo-correlacional, se aplicó la Escala de Prácticas Parentales para Adolescentes de Betancourt y Andrade, y el Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas A-D a 672 estudiantes de escuela secundaria. Los resultados mostraron que la comunicación, control conductual y autonomía tanto materna como paterna son las prácticas mayormente percibidas; además, las adolescentes aprecian un mayor control tanto psicológico como conductual por parte de la madre. Es importante detectar las prácticas que se relacionan con la presencia de conductas antisociales para generar estrategias que las modifiquen y disminuir con ello dichas conductas.

Palabras clave: adolescente, prácticas parentales, conductas antisociales, violencia escolar.

## INTRODUCCIÓN

Las personas crecen y se adaptan a través de intercambios con su ambiente; la familia es el principal sistema en el cual el adolescente construye su propia

identidad (Villarreal *et al.*, 2016); mediante la transmisión de hábitos, valores educativos y socioculturales los padres cumplen un rol modulador en la conducta del joven (Cano y Casado, 2015). La familia brinda los recursos necesarios para el desarrollo personal y social, fomenta habilidades para interactuar y atender las demandas del contexto (Cardona *et al.*, 2015). Los hijos son el reflejo de las acciones y comportamiento de los padres, los estilos de educación parental inciden en la formación del individuo y cómo este se desenvolverá en la sociedad (Suárez y Vélez, 2018); además del aporte familiar, el adolescente complementa o fortalece su formación con los valores y costumbres que le brinda su comunidad, las relaciones interpersonales y la cultura en general (García y García, 2017).

Las carencias sociales y económicas en las familias dan como resultado alteraciones, crisis o dificultades, las cuales usualmente se resuelven con estrategias disfuncionales tales como la agresividad (Sarabia, 2017). Si durante los primeros años de vida no se cubren las necesidades emocionales, es probable que la persona adquiera o elabore esquemas mal adaptativos, tales como pensamientos y emociones disfuncionales (Portocarrero, 2014). Los adolescentes emocionalmente inestables, con un débil soporte social y familiar tienden a expresar sus emociones a través de conductas antisociales (Collado y Matalinares, 2019). Las conductas antisociales son comportamientos con o sin violencia que quebrantan los parámetros y la legitimidad de los derechos de la sociedad, teniendo un efecto negativo para el individuo, al igual que en los ámbitos en el que éste interacciona (Gonzales, 2020). Por otro lado, las conductas delictivas son aquellos comportamientos que se encuentran fuera de la ley, generalmente inmersos en violencia (Alcázar-Córcoles *et al.*, 2016).

Es importante destacar que el 21% de las personas que participan en actos ilícitos, y tienen conductas antisociales como el robo, pandillaje, venta y consumo de drogas, son adolescentes, quienes tienen un rango de edad entre los 11 y los 16 años (Oliva y Villa, 2014). La Oficina de las Naciones Unidas contra las Drogas y el Delito (2020) ha notificado que la presencia de estas conductas en los jóvenes ha ido en aumento y destacan el papel que ejerce la familia y particularmente los padres en el desarrollo o freno de las mismas, razón por la cual surge la necesidad de estudiar qué prácticas parentales ejercidas por madres y padres se relacionan con las conductas antisociales en adolescentes de Hidalgo, y si hay diferencias a partir del sexo.

## METODOLOGÍA

Es un estudio de tipo cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo transversal, descriptivo y correlacional. La muestra se compone de 672 participantes, 360 mujeres (53.6%) y 312 hombres (46.4%), con una edad promedio de 13 años ( $DE = .75$ ) y un rango de 11 a 17 años de edad. Del total, 331 participantes cursaban el primer grado (49.7%) y 341 el segundo grado (50.3%), todos ellos adolescentes estudiantes de una secundaria pública de Pachuca, Hidalgo, México. Para acceder a la muestra, se realizó la solicitud a los directivos de la secundaria. Se les explicó a los alumnos el motivo de la investigación, se les solicitó su participación voluntaria y reiteró la libertad de concluir o no su participación.

Los instrumentos utilizados fueron *a)* la Escala Prácticas Parentales para Adolescentes: PP-A 1 (Andrade y Betancourt, 2008), la cual evalúa la percepción de las prácticas paternas (comunicación, autonomía, imposición y control psicológico) y las prácticas maternas (comunicación, autonomía, imposición, control psicológico y control conductual). Está conformada por dos escalas (una para evaluar a la madre y otra al padre) de 40 reactivos con una escala Likert con cuatro opciones de respuesta: nunca (1), pocas veces (2), muchas veces (3) y siempre (4). Es autoaplicable, para personas de 12 a 18 años. Asimismo, *b)* el Cuestionario de Conductas Antisociales- Delictivas A-D elaborado por Seisdedos (1988), validado en México por Sánchez (2001), mide y evalúa dos dimensiones: la antisocial y la delictiva en adolescentes (acorde al sexo) en un rango de edad de 8 a 19 años. Las dos opciones de respuesta son: sí= 1 o no= 0 puntos, con un total de 40 reactivos ubicados en dos escalas: A conductas antisociales (1-20), D conductas delictivas (21-40).

## RESULTADOS

Las prácticas parentales paternas mayormente percibidas son: 1) Comunicación y control donde  $\bar{x} = 2.58$  ( $DE = .91$ ). Tanto las mujeres como los hombres mantienen una comunicación activa con el padre, éste tiene conocimiento de lo que hacen. 2) Autonomía, ambos sexos obtuvieron una  $\bar{x} = 2.77$  ( $DE = .66$ ), esto señala que el padre muestra respeto ante las decisiones que toman sus hijos e hijas. Respecto a las prácticas parentales maternas se encuentran: 1) Comunicación materna, en que ambos sexos obtuvieron  $\bar{x} = 3.00$  ( $DE = .80$ ),

hace referencia a la comunicación activa entre la madre y sus hijos. 2) Control conductual materno obtuvo un puntaje  $\bar{x}= 3.11$  ( $DE= .68$ ), refiere el conocimiento de la madre sobre las actividades de sus hijos, involucrando atención y supervisión. 3) Autonomía materna obtuvo  $\bar{x}= 2.85$  ( $DE= .68$ ), lo cual indica que la madre muestra respeto ante las decisiones que toman sus hijas e hijos.

Por sexo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la comunicación y control conductual paterno, donde  $t= -2.432$  ( $p< .05$ ) indica que existe una diferencia entre cómo se da la comunicación del padre hacia los hijos a como lo hace hacia las hijas; la media de las mujeres fue de 2.25 y la de los hombres 2.68, esto muestra que los hombres perciben una mayor comunicación y control conductual. Por otra parte, el control psicológico materno obtuvo una  $t= 2.543$  ( $p< .05$ ), a favor las chicas, la media de las mujeres fue de 1.68, y la de los hombres 1.55, lo cual indica que las mujeres perciben mayor control psicológico por parte de la madre. Por último, en control conductual materno se obtuvo  $t= 2.183$ , la media en mujeres fue de 3.17 y de los hombres de 3.05, lo que muestra que estas perciben un mayor control conductual por parte de la madre.

En cuanto a conductas antisociales, los hombres obtuvieron  $\bar{x}= 6.27$  ( $DE= 4.75$ ) con un punto de corte de 10.24, en el caso de las mujeres  $\bar{x}= 6.18$  ( $DE= 4.56$ ) con un punto de corte de 7.60, esto refiere que ambos tienen un bajo índice de conductas antisociales; es decir, se encuentran dentro de la normalidad acorde a su edad. Aunado a ello, en esta dimensión la  $t=-3.782^{**}$ ,  $p>.05$  muestra que las mujeres son quienes tienen mayor presencia de conductas antisociales a diferencia de los hombres. Para finalizar, en conductas delictivas los hombres obtuvieron  $\bar{x}= 1.20$  ( $DE= 2.7$ ), con un punto de corte de 3.97, las mujeres obtuvieron  $\bar{x}= .54$  ( $DE= 1.61$ ) donde el punto de corte es de 2.17. Los y las adolescentes participantes en esta investigación no mostraron un puntaje considerablemente inferior para ser considerado significativo (véase tabla 1).

TABLA 1.  
 PUNTAJES PROMEDIO Y DIFERENCIAS POR SEXO (T DE STUDENT)  
 ENTRE LAS VARIABLES DE PRÁCTICAS PARENTALES Y CONDUCTAS ANTISOCIALES

<i>Variable</i>	<i>Total</i>		<i>Mujer</i>		<i>Hombre</i>		<i>T</i>
	<i>X</i>	<i>DS</i>	<i>X</i>	<i>DS</i>	<i>X</i>	<i>DS</i>	
<i>Prácticas parentales</i>							
Comunicación y control conductual padre	2.58	0.91	2.50	0.97	2.68	0.83	-2.43*
Autonomía padre	2.77	0.66	2.75	0.70	2.80	0.63	-1.02
Imposición padre	1.87	0.51	1.85	0.52	1.90	0.51	-1.20
Control psicológico padre	1.37	0.51	1.40	0.56	1.34	0.45	1.45
Comunicación madre	3.00	0.80	2.99	0.86	3.01	0.73	-0.03
Autonomía madre	2.85	0.68	2.81	0.73	2.90	0.62	-1.70
Imposición madre	2.02	0.65	2.07	0.67	1.98	0.63	1.64
Control psicológico madre	1.61	0.63	1.68	0.70	1.55	0.53	2.54**
Control conductual madre	3.11	0.68	3.17	0.70	3.05	0.64	2.18*
Conductas antisociales	6.22	4.64	6.18	4.56	6.27	4.75	-0.023
Conductas delictivas	0.85	2.19	0.54	1.61	1.20	2.70	-3.78**

Se hallaron correlaciones estadísticamente significativas, aunque bajas entre la variable conductas antisociales en mujeres con dos dimensiones de las prácticas parentales maternas: control psicológico con una  $r= 0.35$ ; y control conductual donde  $r= -0.30$ . Los hombres, por su parte, obtienen para control psicológico una  $r= 0.27$  y para control conductual una  $r= -0.25$ . Para ambos sexos la dimensión control psicológico materno se relaciona positivamente, lo cual se interpreta como: *a mayor control psicológico, mayor presencia de conductas antisociales* o, por el contrario, a menor control, menor presencia. Por otro lado, el control conductual lo hace negativamente y se podría interpretar como: *a mayor control conductual, menor presencia de conductas* o, por el contrario, a menor control, mayor presencia de conductas antisociales en los adolescentes (véase tabla 2).



TABLA 2.  
CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES PRÁCTICAS  
PARENTELAS, CONDUCTA ANTISOCIAL.  
SE PRESENTAN LOS RESULTADOS POR SEXO Y GENERA

		<i>Prácticas parentales</i>								
		<i>Sexo</i>	<i>cccp</i>	<i>ap</i>	<i>cph</i>	<i>cm</i>	<i>am</i>	<i>im</i>	<i>cpm</i>	<i>CCM</i>
Conductas Antisociales	F		-0.021**	-0.16**	0.27**	-0.28**	-0.20**	0.24**	0.35**	-0.30**
	M		-0.16**	-0.11	0.11	-0.18**	-0.21**	0.13*	0.27**	-0.25**
	Ambos		-0.19**	-0.14**	0.20**	-0.24**	-0.20**	0.19**	0.31**	-0.28**
Conductas Delictivas	F		-0.09	-0.03	0.10	-0.14**	-0.03	0.06	0.18**	-0.23**
	M		-0.06	-0.12*	0.06	-0.18**	-0.15*	0.03	0.13*	-0.15**
	Ambos		-0.06	-0.07	0.06	-0.15**	-0.08*	0.03	0.13**	-0.19**

*Nota:* CCCP= Comunicación y Control Conductual Padre; AP= Autonomía Padre; CPP= Control Psicológico Padre; CM= Comunicación Madre; AM= Autonomía Madre; IM= Imposición Madre; CPM= Control Psicológico Madre; CCM= Control Conductual Madre.

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Tanto hombres como mujeres registran mayores puntajes en las dimensiones de Comunicación-control paterno, y el Control psicológico y conductual materno. Alemany-Arrebola *et al.* (2019) señalan que los hombres perciben que reciben con mayor frecuencia castigos físicos y verbales por parte de padre y madre, en tanto que las mujeres reciben castigo físico y/o verbal, omisión y asunción de responsabilidades únicamente por parte de las madres; y que ambos sexos perciben que las madres se ocupan más del control de conductas inadecuadas a diferencia de los padres. Estos estudios coinciden parcialmente con los obtenidos en la presente investigación, donde las prácticas parentales mayormente percibidas por los y las adolescentes son las de Control conductual por parte de los padres y de igual manera, las chicas perciben una mayor práctica de estas por parte de la madre.

González-Gutiérrez *et al.* (2019) realizaron una investigación con el objetivo de determinar la relación entre las prácticas parentales y el ajuste psicológico en adolescentes, hallando una relación entre el control psicológico paterno con problemas de comportamiento internalizados y externalizados. De igual forma, Méndez y Campos (2017) mostraron que cuanto mayor control psicológico e imposición exista, habrá mayor presencia de conductas de riesgo y que los jóvenes que mantienen una comunicación significativa tanto materna como paterna presentan mayor bienestar psicológico. En esta investigación se hallaron correlaciones significativas entre la presencia de conductas antisociales en mujeres con el control psicológico y conductual materno, coincidiendo que el control psicológico parental puede relacionarse con las conductas antisociales de los jóvenes.

Dentro de la dimensión conductas delictivas, ambos sexos mostraron puntajes que les ubican dentro de la normalidad; de manera hipotética se deduce que es debido a que existe una adecuada funcionalidad en las familias. Sarabia (2017) realizó un estudio con el fin de conocer la relación entre la funcionalidad familiar y la hostilidad; concluye que existe una asociación entre los participantes provenientes de familias funcionales con la presencia de conductas antisociales. De igual manera Huamán (2019) menciona que cuanto más adecuado sea el funcionamiento familiar (entendido como las percepciones y el apoyo que una persona recibe) menores serán las conductas antisociales. De este modo, al no mostrar una presencia considerable de dichas conductas, se puede considerar que existe una adecuada interacción entre los adolescentes y su entorno social.

## CONCLUSIONES

Las prácticas parentales de control conductual tanto paterno como materno son las mayormente percibidas por las y los adolescentes; las mujeres aprecian más las ejercidas por la madre y los hombres las del padre. En cuanto al control psicológico materno, si bien es significativo para ambos sexos, denota mayor inclinación hacia las mujeres, mientras que el control conductual por parte de la madre se relaciona con las conductas antisociales de los adolescentes, principalmente en las mujeres. Si bien la comunicación, el control conductual y la autonomía materna influyen en ambos sexos, la comunicación materna es más influyente en los hombres que en las mujeres, a diferencia del control conductual donde son ellas quienes lo perciben más. En cuanto a la autonomía

materna, los hombres perciben una mayor libertad por parte de la madre. Se interpreta que la comunicación, control y autonomía por parte de la madre influyen de manera importante en los adolescentes participantes.

Existe una correlación estadísticamente significativa, aunque baja entre la presencia de conductas antisociales en adolescentes con las prácticas parentales que ejercen las madres. De este modo, donde se ejerza un mayor control conductual, habrá menor presencia de estas conductas, por otro lado, a mayor control psicológico, mayor será su presencia. El ubicar qué prácticas contribuyen en el desarrollo o mantenimiento de estas conductas, permitirá desarrollar estrategias para su atención. La relevancia de esta investigación se encuentra en que además de señalar las dimensiones mayormente percibidas por los jóvenes, identifica cuáles se pudiesen relacionar con las conductas antisociales-delictivas acorde al sexo del participante, aunque deberán realizarse más estudios para confirmar este tipo de hallazgos, así como correlaciones más altas.

## REFERENCIAS

- Alcázar-Córcoles, M. A., A. Verdejo-García y J. C. Bouso-Sáiz (2016). “Propiedades psicométricas de la Escala de Riesgo de Violencia de Plutchik en una muestra de jóvenes hispanohablantes”. *Actas Esp Psiquiatr*, 44(1), 13-9.
- Alemany-Arrebola, I. et al. (2019). “La percepción de los adolescentes de las prácticas parentales desde la perspectiva de género”. *Pedagogía Social. Revista Universitaria*, 33, 125-136. <http://hdl.handle.net/10366/140047>
- Andrade, P. P. y O. D. Betancourt (2008). “Prácticas parentales: una medición integral”. *La Psicología Social en México*, 12, 561-565.
- Cano, R. y M. Casado (2015). “Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217036214003>
- Cardona, Á. et al. (2015). “Construcción de los planes de vida de los jóvenes: una experiencia de investigación en la vereda La Doctora, Sabaneta (Antioquia)”. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 7(2), 90-113. <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/257/209>
- Collado, L. P. y M. Matalinares (2019). “Esquemas maladaptativos tempranos y agresividad en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana”. *Persona*, 022(2), 45-66. [https://doi.org/10.26439/persona2019.n022\(2\).4564](https://doi.org/10.26439/persona2019.n022(2).4564)

- Huamán, S. (2019). *Funcionamiento familiar y conductas antisociales en adolescentes de instituciones educativas públicas, Los Olivos*. Tesis de licenciatura. Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/36703>
- García, A. G. y M. N. García (2017). *Factores sociales y familiares asociados a las conductas antisociales en adolescentes*. Tesis de licenciatura. Universidad Insurgentes, México. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/110937>
- Gonzales, C. A. (2020). *Estilos de socialización parental y expresión de ira en adolescentes de la institución educativa José Buenaventura Sepúlveda*. Tesis de licenciatura. Universidad Peruana Los Andes. <http://repositorio.upla.edu.pe/handle/UPLA/1775>
- González, M. T. (2012). *Cuestionario de conducta antisocial en la infancia y la adolescencia*. Editorial CEPE S.R.L. <https://editorialcepe.es/wp-content/uploads/2012/04/9788478698622.pdf>
- González-Gutiérrez, O. et al. (2019). “Relación entre prácticas parentales y ajuste psicológico de adolescentes escolarizados”. *Revista AVFT*, 38(5), 661-667. [https://www.revistaavft.com/images/revistas/2019/avft\\_5\\_2019/23\\_relacion.pdf](https://www.revistaavft.com/images/revistas/2019/avft_5_2019/23_relacion.pdf)
- Méndez, C., y S. Campos (2017). “La percepción de los adolescentes de las prácticas parentales y de su bienestar psicológico”. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 17(2), 73-84. <https://doi.org/10.37354/rie.2017.170>
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2020). *Crimen Organizado Transnacional*. S.P. Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. <https://www.unodc.org/ropan/es/organized-crime.html>
- Oliva, E. y V. J. Villa (2014). “Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización”. *Justicia Juris*, 10(1), 13-14. <http://www.scielo.org.co/pdf/jus-ju/v10n1/v10n1a02.pdf>
- Oliva, F. J. y M. R. Hernández (2010). “Validación de la versión mexicana del inventario de expresión de ira estado-rasgo (STAXI-2)”. *Acta Colombiana de Psicología*, 13(2), 107-117. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79819279010.pdf>
- Portocarrero, Y. (2014). “Socialización parental y conductas antisociales-delictivas en alumnos de tercero, cuarto y quinto de secundaria”. *Revista de Investigación Altoandinas*, 16(1), 163-176. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5893901>
- Ruiz, C. T. et al. (2020). “Factores del ambiente familiar predictores de depresión en adolescentes escolares: análisis por sexo”. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 6(1), 104-122. <https://doi.org/10.22402/j.rdi.2020.197.104-122>
- Sarabia, F. (2017). *Funcionalidad familiar y su relación con la hostilidad en adolescentes*. Tesis de licenciatura. Universidad Técnica de Ambato, Ecuador. <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/24809/2/Funcionalidad%20familiar%20y%20su%20relaci%C3%B3n%20con%20la%20hostilidad%20en%20adolescentes.pdf>

- Seisedos Cubero, N. (2001). *Cuestionario de conductas Antisociales-Delictivas (A-D)*. El Manual Moderno. [https://www.researchgate.net/profile/Pedro-SanchezEscobedo/publication/305279966\\_Cuestionario\\_de\\_Conductas\\_Antisociales\\_-\\_Delictivas/links/57866f2208aef321de2c6974/Cuestionario-de-Conductas-Antisociales-Delictivas.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Pedro-SanchezEscobedo/publication/305279966_Cuestionario_de_Conductas_Antisociales_-_Delictivas/links/57866f2208aef321de2c6974/Cuestionario-de-Conductas-Antisociales-Delictivas.pdf)
- Suárez, P. A. y M. Vélez (2018). “El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental”. *Psicoespacios*, 12 (20), 173-198. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6573534>
- Villarreal, M. E., R. Castro y R. Domínguez (2016). *Familia, adolescencia y escuela: un análisis de la violencia escolar desde la perspectiva Eco-sistémica*. Editorial Universitaria UANL. <https://www.uv.es/lisis/juan/2017/libro-familia.pdf>

## Acerca de los autores

- Albores Argüello, Mauricio. Doctorando en Psicología; maestro en Terapia Familiar Sistémica; maestro en Terapia Breve Estratégica; especialista en Terapia de Pareja y licenciado en Psicología. Co-coordinador en práctica supervisada en terapia familiar sistémica multicultural con perspectiva de género de la UNAM. Subdirector académico del CIAP. Capítulo 6.
- Álvarez García, Yazmín Isolda. Doctora en Estudios Jurídicos; maestra en Derecho Constitucional, Amparo y Derechos Humanos; y licenciada en Derecho. Profesora Investigadora de la UJAT. Miembro del SNI, nivel 1. Capítulo 25.
- Acosta Quiroz, Christian Oswaldo. Doctor y maestro en Psicología de la Salud y licenciado en Psicología Clínica. Profesor Investigador en el ITSON Unidad Navjoa. Miembro del SNI, nivel 1 y del CA Consolidado: Actores y Procesos Psicoeducativos del ITSON. Capítulo 29.
- Álvarez Ramírez, Elizabeth. Doctora en Psicología Social y licenciada en Psicología. Profesora Investigadora en la UPN, sede Ajusco. Capítulos 21 y 22.
- Anaya José, Adriano. Doctor en Educación. Adscrito al Centro de Estudios para la Construcción de Ciudadanía y la Seguridad; Integrante del CA Consolidado Derecho Constitucional, de la Universidad Autónoma de Chiapas. Miembro del SNI. Capítulo 5.
- Arreguín Moreno, Rocío Haydee. Doctora en Ciencias, maestra en Desarrollo Regional y licenciada en Psicología Organizacional. Profesora Investigadora de la Unison. Capítulo 42.
- Ayala Burboa, Moisés Omar. Licenciado en Psicología de la Salud. Capítulo 29.
- Baeza Flores, María Esther. Licenciada en Psicología. Capítulo 17.
- Becerra Hernández, Antonio. Doctor en Estudios Organizacionales, maestro en Terapia Familiar y licenciado en Psicología. Profesor Investigador de la UJAT. Capítulo 32.

- Bermúdez Jiménez Francisco. Doctor y maestro en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación y licenciado en Psicología. Profesor Investigador en la UV, en la región Poza Rica-Tuxpan. Capítulo 27.
- Bracqchien Noygues, Catherine Sylvie. Maestra en Psicología; Estudios Especializados Superiores en Psicología Clínica. Profesora investigadora de la UJAT. Capítulos 20 y 28.
- Cabrera Méndez, Martín. Doctor y maestro en Ciencias Sociales y Humanísticas y licenciado en Psicología. Profesor Investigador de la Unicach. Capítulo 31.
- Campos Gómez, Aline Alcida del Carmen. Doctora en Psicoanálisis de Niños y Adolescentes, maestra en Psicoterapia Familiar y de Pareja y licenciada en Psicología. Profesora Investigadora de la UJAT. Capítulo 38.
- Carrera Fernández, Patricia. Doctora en Educación, maestra en Psicoterapia Infantil Gestalt y licenciada en Psicología. Profesora Investigadora de la UJAT. Capítulo 34.
- Castañeda Luna, Abril. Maestra en Gestión del Aprendizaje y licenciada en Psicología; profesora investigadora de la UV, en la región Poza Rica-Tuxpan. Capítulo 27.
- Castellanos Suárez, Viviana. Doctora en Métodos de Solución de Conflictos y Derechos Humanos; maestra en Investigación Psicoanalítica; maestra en Psicología Jurídica y Criminología, y licenciada en Psicología. Profesora Investigadora de la UJAT. Miembro del SNI, nivel Candidato. Capítulo 18.
- Castillo Quiñones, Juan Carlos. Doctorando en Estudios sobre la (des)secularización de la política kurda en el Medio Oriente desde 1991 con un enfoque en Irak; maestro en Estudios Asiáticos y Africanos y licenciado en Relaciones Internacionales. UNAM. Capítulo 2.
- Castillo Rangel, Iraís. Doctora en Psicología Clínica y de la Salud. Profesora Investigadora por la UAZ. Miembro del SNI, nivel Candidato. Capítulo 35.
- Cerino Soberanes, Alba. Doctora en Psicología; maestra en Educación y licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora Investigadora en la UJAT. Capítulos 20 y 28.
- Chávez Valdez, Sarah Margarita. Doctora en Psicología con Énfasis en Salud y Violencia, maestra en Psicología Social y licenciada en Psicología. Profesora investigadora de la Escuela Libre de Psicología, A. C., en Chihuahua. Miembro del SNI, nivel 1. Capítulos 11 y 30.
- Consuelos Barrios, Mauricio. Licenciado en Psicología. Consultor de Servicios Psicológicos Integrales de México, Hidalgo. Capítulo 40.
- Cruz Hernández, Jorge Luis. Doctor en Pedagogía Crítica; maestro en Educación Básica y licenciado en Educación Primaria. Docente en la UPN, Unidad 151, Toluca. Capítulo 19.
- Cruz Núñez, Roberto Leonardo. Maestro en Defensa de Derechos Humanos. Unach. Capítulo 5.

- Cruz Pérez, Óscar. Doctor en Ciencias Sociales y Humanísticas; maestro en Psicología Social, maestro en Educación Superior y licenciado en Psicología. Miembro del SNI Nivel 1. Profesor Investigador de la Unicach. Capítulo 9.
- De la Cruz Vázquez, Kevin de Jesús. Licenciado en Psicología. Capítulo 36.
- Echeverría Castro, Sonia Beatriz. Doctora en Educación; maestra en Investigación Educativa y Licenciada en Psicología. Profesora Investigadora del ITSON. Capítulo 41.
- Esparza Del Villar, Óscar Armando. Doctor, maestro y licenciado en Psicología. Profesor Investigador en la UACJ. Miembro del SNI, nivel 1. Capítulos 11 y 30.
- Esteban Silvestre, Hildebertha. Doctoranda en Ciencias Sociales y Humanísticas, maestra en Psicología Social y licenciada en Psicología. Directora de Comunidad en Acción Contra la Violencia (CEACVI, A. C.). Capítulo 9.
- F. Galán Jiménez, Jaime Sebastián. Doctor, maestro y licenciado en Psicología. Profesor Investigador en la UASLP. Miembro del SNI, nivel Candidato. Capítulo 10.
- Gamas Castellanos Claudia Edith. Licenciada en Ciencias de la Educación. Capítulo 25.
- García Cruz, Rubén. Doctor en Diseño y Desarrollo del Currículo. Profesor Investigador del Instituto de Ciencias de la Salud por la UAEH. Miembro del SNI, nivel Candidato. Capítulos 40 y 43.
- García Flores, Raquel. Doctora en Psicología con especialidad en Psicología de la Salud; maestra en Psicología con especialidad en Medicina Conductual, y licenciada en Psicología. Profesora Investigadora del ITSON. Capítulo 29.
- García García, Griselda. Doctora en Educación; maestra en Psicología y Desarrollo Comunitario; maestra en Tecnología Educativa, y licenciada en Psicología. Profesora Investigadora de la UV, en la región Poza Rica-Tuxpan. Capítulo 27.
- García Lara, Germán Alejandro. Doctor en Educación, maestro en Educación Superior y licenciado en Psicología. Miembro del SNI, Nivel 1. Profesor Investigador de la Unicach. Capítulos 4 y 36.
- Gemignani Alaffita, Luz Angélica. Doctora en Gestión e Innovación Educativa, maestra en Tanatología y licenciada en Psicología. Profesora de la UAT. Capítulo 16.
- Gómez Gallardo, Cinthia del Carmen. Maestra en Teoría Psicoanalítica; especialidad en Docencia, y licenciada en Ciencias de la Comunidad. Profesora Investigadora de la UJAT. Capítulos 20 y 28.
- González Fragoso, Claudia Margarita. Doctora en Psicología, maestra en Psicología de la Salud y licenciada en Psicología. Profesora investigadora de la UAEH. Miembro del SNI, nivel Candidato. Capítulo 43.
- Gracia Riestra, Blanca Irene. Candidata a doctora en Psicoterapia de Adultos, maestra en Psicoterapia Infantil y licenciada en Psicología. Secretaria Técnica de la Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano de la UAT. Capítulo 23.
- Granillo Fernández, Alicia Nephtalí. Licenciada en Psicología. Capítulo 43.



- Guillén Caballero, Claudia Lucía. Maestra en Estudios de la Mujer y licenciada en Psicología. Capítulo 38.
- Gurrola Peña, Gloria Margarita. Doctora en Investigación Psicológica, maestra en Psicología Clínica y licenciada en Psicología. Profesora Investigadora de la UAEM. Miembro del SNI, nivel 1. Capítulo 11.
- Gutiérrez Gómez José Alejandro. Licenciado en Psicología. Capítulo 36.
- Guzmán Zepeda, Amy Vianey. Licenciada en Psicología. Capítulo 28.
- Hernández Gordillo, José Luis. Doctor y maestro en Educación, especialidad en Psicoanálisis, y licenciado en Psicología. Profesor Investigador de la Unicach. Capítulo 37.
- Hernández Hernández, María Antonia. Licenciada en Psicología. Capítulo 38.
- Hernández Martínez, Laura. Doctora en Psicología. Profesora Investigadora y directora de la Unidad Académica de Psicología de la UAZ. Capítulo 35.
- Hernández Ruiz, Yolitzky. Psicóloga por la Unicach. Capítulo 12.
- Hernández Solís, Irma. Doctoranda en Psicología, maestra en Ciencia de la Salud y licenciada en Medicina. Docente en la Unicach y el IESCH. Capítulo 13.
- Hernández Solís, Soledad. Doctora en Educación; maestra en Educación Especial, Especialidad en Teoría Psicoanalítica, y licenciada en Psicología. Docente de la Unicach. Es miembro del SIN, nivel Candidato. Capítulos 6 y 12.
- Infante Zavala, Alondra. Licenciada en Psicología. Capítulo 8.
- Jiménez Gutiérrez, Fernando Alejandro. Licenciado en Psicología. Capítulo 31.
- Jiménez-Yáñez, César Enrique. Doctor en Estudios Socioculturales; maestro en Estudios y Proyectos Sociales, y licenciado en Comunicación Social: Lenguas, Literatura y Comunicación. Miembro del SNI, nivel Candidato. Profesor Investigador de la UABC. Capítulo 26.
- Lara Romero, Lily. Doctora en Métodos de Solución de Conflictos y Derechos Humanos. Investigadora del Centro de Innovación e Investigación para la Enseñanza y el Aprendizaje (CIEA), Tabasco. Miembro del SNI, nivel Candidato. Capítulo 18.
- López Becerra, Claudia. Doctora en Psicología Social, maestra en Psicología Social y licenciada en Psicología. Profesora Investigadora de UPN, sede Ajusco. Capítulos 21 y 22.
- López Santiago, Gloria. Doctora en Psicología, maestra en Victimología y licenciada en Psicología. Perito en Psicología y Victimología en el Poder Judicial del Estado de México. Capítulo 39.
- Madrid Serrano, Claudia. Doctora en Ciencias Antropológicas, maestra en Estudios Latinoamericanos y licenciada en Economía. Coordinadora de la licenciatura en Nivelación, de la UPN, Unidad 095, Ciudad de México. Capítulo 14.
- Martínez Sulvarán, Juan Oswaldo. Doctorado en Psicología, maestro en Sexualidad Humana, maestro en Terapia Familiar y licenciado en Psicología. Profesor Investigador de la UAT. Capítulos 16 y 23.

- Martínez-Soto, Yessica. Doctora en Educación, maestra en Docencia y Administración Educativa y licenciada en Psicología. Profesora Investigadora en la UABC. Miembro del SNI, nivel Candidato. Capítulo 26.
- Mendoza de la Rosa Bruno. Licenciado en Psicología. Capítulo 36.
- Menéndez Fierros, Diego Eduardo. Maestro en Coaching y Bienestar Integral, maestro en Ciencias del Deporte y licenciado en Psicología por la UJAT. Capítulo 32.
- Molina Cruz, Nidia Elda. Maestra en Sociología. Docente en la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 095, Ciudad de México. Capítulo 14.
- Montejo Moreno, José Raciél. Doctor en Métodos de Solución de Conflictos y Derechos Humanos. Profesor Investigador en la UJAT. Capítulo 34.
- Naranjo García, José Rogelio. Licenciado en Psicología. Capítulo 17.
- Núñez Serrano, Ana Rosa. Doctora en Educación, maestra en Dirección Ejecutiva de Negocios y licenciada en Pedagogía. Profesora Investigadora en la UNACH. Capítulo 5.
- Obregón Velasco, Nydia. Maestra en Psicología. Profesora Investigadora en la UMSNH. Capítulo 8.
- Ocaña Hernández, Freddy. Doctorando en Psicología, maestro en Psicoanálisis, maestro en Psicología y licenciado en Psicología. Profesor investigador de la Unicach. Capítulo 7.
- Orozco Guzmán, Mario. Doctor en Psicología, maestro en Psicología Clínica y licenciado en Psicología. Profesor Investigador en la UMSNH. Miembro del SNI, nivel 1, Capítulo 24.
- Ortega Rodríguez, Emma Hilda. Doctora en Humanidades, Línea de Lingüística. Docente de la UNACH. Capítulo 15.
- Paulín Horacio, Luis. Doctor en Psicología, magister en Ciencias Sociales y licenciado en Psicología. Profesor Titular de la Universidad Nacional de Córdoba; Argentina. Investigador categoría III en el Programa Nacional de Incentivos a la Investigación. Capítulo 33.
- Pérez López, Paloma. Licenciada en Psicología por la Unicach. Capítulo 37.
- Pérez Muñoz, Lucila María. Doctora en Educación, maestra en Tecnología Educativa, maestra en Psicología y Desarrollo Comunitario y licenciada en Psicología. Profesora Investigadora de la UV, en la región Poza Rica-Tuxpan. Capítulo 27.
- Pérez Osuna, Oralia Anahyd. Maestra en Investigación Psicológica y licenciada en Psicología. Docente de la Unison. Capítulo 42.
- Prieto Silva, Patricia. Doctora en Psicología, maestra en Psicoterapia Psicoanalítica y licenciada en Psicología. Docente Investigadora en la UAZ. Miembro del SNI, nivel Candidato. Capítulo 35.
- Quezadas Barahona, Ana Luisa. Maestra en Educación y licenciada en Psicología. Profesora Investigadora en la UJAT. Capítulo 20.
- Quiroz Bautista, Jeannet. Doctora en Psicología y maestra en Psicología. Profesor Investigador por la UMSNH. Miembro del SNI, nivel 1. Capítulo 24.

- Ramos Estrada, Dora Yolanda. Doctora en Educación, maestra en Docencia e Investigación Educativa y licenciada en Psicología. Profesor Investigador del ITSON. Miembro del SNI, nivel 1. Capítulos 16 y 41.
- Reyes Valenzuela, Jorge Luis. Licenciado en Psicología. Capítulo 41.
- Rojas Pérez, Hugo Saúl. Doctor y maestro en Antropología Social y licenciado en Sociología. Profesor investigador de la Unicach. miembro del SNI, nivel 1. capítulos 13 y 15
- Rousseaux, Fabiana. Psicoanalista. En 2005 fundó y dirigió el Centro de Asistencia a víctimas de violaciones de Derechos Humanos Dr. Fernando Ulloa, dependiente de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación (Argentina 2005/2014), y coordinó del Plan Nacional de Acompañamiento y Asistencia Integral a Testigos y querellantes, víctimas del terrorismo de Estado. En 2015 fue coordinadora nacional del Proyecto Clínicas del Testimonio, de la Comisión de Amnistía del Ministerio de Justicia de Brasil. En 2016 fundó y dirige en Argentina la asociación civil Territorios Clínicos de la Memoria. Coordina el Seminario Latinoamericano: Violencias de Estado y Políticas de Reparación Integral. Universidad Nacional de La Plata /TeCMe. Capítulo 1.
- Rueda León, Luis Vicente. Licenciado en Psicología. Capítulo 40.
- Santiago Navarrete, Ariadna. Maestra en Sexualidad Educativa, especialista en Sexualidad y en Sensibilización y Manejo de Grupos. Licenciada en Psicología. Capítulo 31.
- Soria Escalante, Hada. Doctora en Psicología y maestra en Psicología Clínica. Miembro del SNI nivel 1. Profesor Investigador en la Universidad de Monterrey. Capítulo 24.
- Sotelo Castillo, Mirsha Alicia. Doctora en Sistemas y Ambientes Educativo, maestra y licenciada en Psicología. Profesor Investigador en el Itson. Miembro del SNI, nivel Candidato. Capítulo 42.
- Sotelo Quiñonez, Teresa Iveth. Doctora en Ciencias Sociales, maestra en Psicología y licenciada en Psicología Clínica. Profesora Investigadora por la Unison, Miembro del SNI nivel 1. Capítulo 16.
- Tirado Medina Hugo. Doctor en Filosofía con especialidad en Psicología, maestro en Psicología Clínica y licenciado en Psicología. Coordinador de la Maestría en Psicología Clínica y de la Salud por la UAT. Capítulo 23.
- Toledo Alfonso, Eva Laura. Licenciada en Psicología. Capítulo 37.
- Tovilla Aquino, Luis Rodolfo. Doctorando en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable; maestro en Estudios Culturales, y licenciado en Psicología. Colegio de la Frontera Sur. Capítulo 3.
- Tranier, J. Doctor en Ciencias de la Educación. Realizó estudios de posdoctorado en Sociología y Filosofía. Es licenciado en Educación, profesor en Educación, licenciado y profesor de Música. Docente e Investigador de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. Capítulo 2.

- Valencia Ortiz, Andrómeda Ivette. Doctora y licenciada en Psicología. Profesora Investigadora en el Instituto de Ciencias de la Salud por la UAEH. Miembro del SNI, nivel Candidato. Capítulos 40 y 43.
- Vázquez Pérez, Anahí. Doctoranda en Estudios e Intervención Feminista; maestra en Sexología Educativa Sensibilización y Manejo de Grupo; especialista en Sexología, y licenciada en Psicología. Docente en la Unicach. Capítulo 15.
- Ventura Martínez, José Luis. Maestro en Psicoterapia Familiar y licenciado en Psicología. Docente en la UJAT. Capítulo 38.
- Vichel Cruz, Berlín del Carmen. Licenciada en Psicología. Capítulo 32.

