

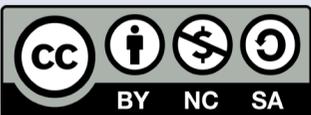
# JÓVENES EN CONTEXTOS DE VIOLENCIA

— Reflexiones y alternativas de atención —

Sonia Beatriz Echeverría Castro, Horacio Luis Paulín,  
Bárbara Yadira García Sánchez y Mirsha Alicia Sotelo Castillo  
(COORDINADORES)

Qartuppi®





Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

# **JÓVENES EN CONTEXTOS DE VIOLENCIA**

**— Reflexiones y alternativas de atención —**

**Sonia Beatriz Echeverría Castro, Horacio Luis Paulín,  
Bárbara Yadira García Sánchez y Mirsha Alicia Sotelo Castillo  
(COORDINADORES)**

**Qartuppi®**

Esta obra ha sido sometida a un proceso de revisión por pares académicos bajo la modalidad a doble ciego, cumpliendo con criterios de evaluación y calidad científica.

**JÓVENES EN CONTEXTOS DE VIOLENCIA**  
— Reflexiones y alternativas de atención —

1era. edición, abril 2024

ISBN 978-604-8694-50-1

DOI 10.29410/QTP.24.03

D.R. © 2024. Qartuppi, S. de R.L. de C.V.

Villa Turca 17, Villas del Mediterráneo

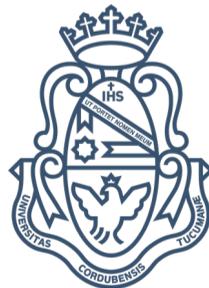
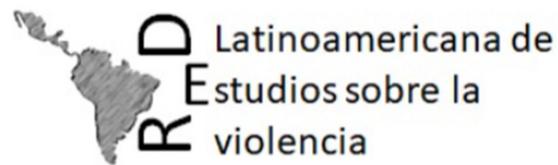
Hermosillo, Sonora 83220 México

*<https://qartuppi.com>*

Edición: Qartuppi, S. de R.L. de C.V.

Diseño editorial: León Felipe Irigoyen

Esta publicación se financió con recursos del Programa Cultura de la Paz del Instituto Tecnológico de Sonora (México); y con el apoyo de la Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia (RedLeV), la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia) y la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).



## — Comité de arbitraje —

Dr. Juan Carlos Silas Casillas  
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Dr. Mario Antonio Barro Hernandez  
Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Jesús Ocaña Zúñiga  
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

Dra. Anahís Ortiz Valdez  
Universidad de Sonora

Dra. Lizeth Guadalupe Parra Pérez  
Instituto Tecnológico de Sonora

Dr. German Alejandro Garcia Lara  
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

Dra. Fernanda Inéz García Vázquez  
Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. Silvia Joaquina Pech Campos  
Universidad de Castilla - La Mancha, España

Dra. Blanca Silvia Fraijo Sing  
Universidad de Sonora

Dr. César Octavio Tapia Fónllem  
Universidad de Sonora

Dr. Guido García Bastán  
Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Sociales, Argentina

Dra. Florencia D'Aloisio  
Universidad Nacional de Córdoba

Dra. Laura Fernanda Barrera Hernández  
Universidad de Sonora, campus Cajeme

Dra. Norma Isabel Rodelo Morales  
Universidad de Sonora

Dr. Rafael Carreras  
Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Sociales, Argentina

Dra. Diana Mejía Cruz  
Instituto Tecnológico de Sonora

Dr. Julio Muro  
Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Sociales, Argentina

Dra. Dora Yolanda Ramos Estrada  
Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. Ana Dolores Tanori Bernal  
Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. Raquel García Flores  
Instituto Tecnológico de Sonora

Mtro. Sabas Ignacio Correa Quintero  
Secretaría de Educación y Cultura-Sonora

Dr. Ricardo Sandoval Domínguez  
Instituto Tecnológico de Sonora

# — Contenido —

- 11 **Presentación**  
*Oscar Cruz Pérez*

## — PARTE 1 —

### **VIOLENCIA EN LOS DIFERENTES CONTEXTOS DE LOS JÓVENES**

- 16 **Capítulo 1**  
**Violencias estructurales e interseccionales: la segregación socioterritorial y su implicancia en la salud mental de mujeres jóvenes**  
*Paula Daniela González*
- 330 **Capítulo 2**  
**Las juventudes en la trama capitalista**  
*Oscar Cruz Pérez, Hildebertha Esteban Silvestre y Jesús Ocaña Zúñiga*
- 41 **Capítulo 3**  
**Las violencias en la familia disfuncional**  
*Agustín Maning Valenzuela*
- 52 **Capítulo 4**  
**Estudiantes como agentes de maltrato hacia los profesores: algunos hallazgos desde la experiencia docente**  
*Carlos Alberto Abril Martínez*

**69**    **Capítulo 5**  
**¿Violentos o violentados? Conflictos comunitarios  
sobre jóvenes, drogas y modos de resolución institucional**  
*María Belén Ardiles*

**81**    **Capítulo 6**  
**Violencia sufrida en hombres, una aproximación al estudio del fenómeno**  
*José Rubén Andrade Armenta y Eneida Ochoa Ávila*

— PARTE 2 —

**ALTERNATIVAS DE ATENCIÓN Y APOYO  
A LAS JUVENTUDES EN LA SOCIEDAD ACTUAL**

**95**    **Capítulo 7**  
**Bullying y Cultura de Paz. Cambios de paradigma sobre  
la naturalización de la violencia y la incorporación del buen trato**  
*Luz María Núñez Noriega*

**104**    **Capítulo 8**  
**La ciudadanía digital como factor protector en la adolescencia**  
*Agustín Morales-Álvarez, Angel Alberto Valdés-Cuervo,  
Christian Samhir Grijalva-Quiñonez y Dayanne Alejandra Quintana Chávez*

- 114 Capítulo 9**  
**Tratar las intermitencias. El acompañamiento como intervención en organizaciones que abordan el consumo de sustancias en jóvenes**  
*María Florencia Caparelli*
- 130 Capítulo 10**  
**Trayectorias escolares de jóvenes de sectores populares: un análisis en clave biográfica**  
*María Eugenia Pinto*
- 145 Capítulo 11**  
**Más allá de los cuestionarios, diario de campo, ambiente escolar y estudiantes de secundaria**  
*Jorge Luis Reyes Valenzuela, Ariatna Yasu Montoya Ayala y Hatia Yamileth Ayala Araujo*
- 160 Capítulo 12**  
**Conductas agresivas, violencia y actividad física cooperativa en estudiantes adolescentes**  
*Juan Francisco Gómez Leyva, Raquel García Flores e Iván de Jesús Toledo Domínguez*
- 168 Acerca de los coordinadores**

## — Presentación —

El libro **JÓVENES EN CONTEXTOS DE VIOLENCIA. Reflexiones y alternativas de atención** es un esfuerzo del Programa de Cultura de la Paz del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) e integrantes de la Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia (RedLEV) por recuperar y mostrar las reflexiones, hallazgos y alternativas de atención que están generando las juventudes en el momento actual en diferentes espacios, escenarios y realidades de América Latina. En el texto, se encuentran experiencias de académicos e investigadores de México, Argentina y Colombia, que demuestran que los jóvenes como grupo etario, como categoría de análisis o como campo problemático, genera preocupaciones y ocupa un lugar importante en la pluma y el papel de los intelectuales.

Pensar y reflexionar sobre las juventudes como objeto de conocimiento nos confronta con realidades altamente complejas y multidimensionales. Los autores de los capítulos se colocan en diferentes posiciones teóricas, metodológicas y empíricas para aportar, desde sus propias experiencias formativas e investigativas, elementos para su comprensión, análisis y posibilidades de atención y acompañamiento.

El libro se integra por 12 capítulos en dos apartados. La primera parte agrupa los primeros seis capítulos con el tema: *La violencia en los diferentes contextos de los jóvenes*.

En el primer capítulo, “Violencias estructurales e interseccionales: la segregación socioterritorial y su implicancia en la salud mental de mujeres jóvenes”, se establece un diálogo interdisciplinario entre la psicología y las ciencias sociales para analizar la salud mental de jóvenes mujeres y su relación con la segregación socioterritorial. Esta última es comprendida como una situación estructural de un sistema social, económico y político capitalista, patriarcal y adultocéntrico que genera violencias en contra de las mujeres, que se traducen en afectaciones en el cuerpo, las emociones, las subjetividades y perpetúa las relaciones sociales de dominación masculina.

El segundo capítulo, “Las juventudes en la trama capitalista”, es un trabajo ensayístico que propone conceptualizar el término “juventudes” como una construcción social, producto y reproductor del sistema económico capitalista neoliberal para visibilizar los procesos de manipulación detrás del concepto moderno de este término. Evidencia que la globalización y el capitalismo han construido a las juventudes como objeto de mercantilización de alto consumo. Retoma el negocio de la muerte que representa el narcotráfico, como una de las más crueles expresiones del capitalismo neoliberal, que ha creado pobla-

ciones estereotipadas como fracasadas en contextos pauperizados para reclutarlos con la promesa de éxito y una vida no desechable. Finalmente, delinea como posibilidades en la lucha contra el capitalismo, la necesidad de construir vínculos y relaciones de colaboración, espacios de identidad, para compartir la vida con dignidad y paz.

En el tercer capítulo, “Las violencias en la familia disfuncional”, se analizan las violencias presentadas en las familias que muestran falta de cohesión, que genera entre los integrantes una escasa o pobre ayuda mutua y dificultades para la manifestación de vínculos afectivos y emocionales. Desde la perspectiva de los roles, se propone una serie de mecanismos y prácticas familiares para flexibilizar el poder y procurar relaciones horizontales que favorezcan la sana convivencia y promuevan la integración familiar.

En el cuarto capítulo, “Estudiantes como agentes de maltrato hacia los profesores: algunos hallazgos desde la experiencia docente”, se identifica al educador como sujeto de violencia escolar, víctima de situaciones de maltrato por parte de sus estudiantes. Mediante entrevistas semiestructuradas, se reporta que los docentes sufren cuatro formas de maltrato: físico, psicológico o emocional, agenciado a través de redes sociales y tecnologías de la información y la comunicación, y vandalismo hacia las pertenencias del docente o de la institución. Además, se identifican algunas estrategias que permitieron la reconstitución del vínculo educativo para retomar el proceso de enseñanza aprendizaje, evidenciando el paso de los profesores de víctima a agente y motor de cambio para los estudiantes.

El quinto capítulo, “¿Violentos o violentados? Conflictos comunitarios sobre jóvenes, drogas y modos de resolución institucional”, aborda a través de una descripción etnográfica, las significaciones juveniles sobre conflictos comunitarios registradas en un barrio de la periferia de Córdoba, Argentina, en donde los jóvenes son culpabilizados por la vinculación, real o supuesta, con las drogas. Las reflexiones muestran que el contexto sociopolítico donde viven y conviven los jóvenes justifica las violencias y las posibilidades de muerte de un amplio sector de esta población.

El capítulo seis, “Violencia sufrida en hombres, una aproximación al estudio del fenómeno”, cuestiona a los estudios desde la perspectiva de género que se enfocan únicamente en la mujer como víctima y en el hombre como agresor. Este estudio demuestra, a través de la revisión documental de estudios empíricos, que existe un vacío de conocimiento sobre la violencia que reciben los hombres y que la violencia psicológica hacia ellos se invisibiliza y se normaliza, por lo tanto, se niega su existencia.

La segunda parte del texto: *Alternativas de atención y apoyo a las juventudes en la sociedad actual* incorpora, en los últimos seis capítulos, aportaciones sobre posibilidades que

tienen las diferentes disciplinas y dispositivos para generar alternativas de lucha y resistencias en contra de las violencias en las juventudes.

El séptimo capítulo, “Bullying y cultura de paz. De la naturalización de la violencia al buen trato”, problematiza el fenómeno del acoso escolar o *bullying* en México e identifica las dificultades para la construcción de un corpus teórico legal y una política pública coherente y homogénea que facilite su comprensión, prevención y atención. Sin embargo, convoca a reflexionar sobre un cambio de paradigma socioeducativo, en el que la violencia sea observada de forma oportuna para la solución efectiva de los conflictos, que priorice el buen trato, y que sea instrumentada desde las políticas de Estado, con diseños legislativos apegados a los derechos de las niñas, niños y adolescentes, contemplados en los tratados internacionales en la materia.

En el octavo capítulo, “La ciudadanía digital como factor protector en la adolescencia”, encontramos una propuesta novedosa para la comprensión de la ciudadanía digital. El estudio propone conocer y reconocer el valor de la ciudadanía digital como un elemento importante en la promoción del desarrollo socioemocional y la conducta durante la adolescencia. A través de una revisión de la literatura especializada, destaca la evolución teórica del concepto de ciudadanía digital y las evidencias empíricas de su rol protector durante la adolescencia.

El noveno capítulo, “Tratar las intermitencias. El acompañamiento como intervención en organizaciones que abordan el consumo de sustancias en jóvenes”, es un trabajo reflexivo que muestra la relevancia de la configuración de vínculos intergeneracionales para la accesibilidad a derechos de jóvenes, en organizaciones que abordan el consumo problemático de drogas. El trabajo propone que el acompañamiento como práctica socio-terapéutica favorece la vinculación y el soporte para la accesibilidad del trabajo con juventudes que tienen problemas con sustancias adictivas. Esta propuesta de intervención emerge a partir de entrevistas a jóvenes con problemas de drogas y observaciones en campo.

El décimo capítulo, “Trayectorias escolares de jóvenes de sectores populares de Argentina: un análisis en clave biográfica”, es un trabajo que clarifica las tensiones que se suscitan en la continuidad de la escolaridad y en aquellos que la sostienen. Analiza el despliegue de trayectorias educativas, haciendo hincapié en el entrecruzamiento de experiencias biográficas y escolares. Construye un corpus de narrativas biográficas de jóvenes en sectores populares que demuestra cómo las escuelas que sostienen lógicas hospitalarias o de cuidado y promueven procesos de reconocimiento, se posicionan como un soporte primordial de las trayectorias escolares de los jóvenes.

El décimo primer capítulo, “Más allá de los cuestionarios, diario de campo, ambiente escolar y estudiantes de secundaria”, es una propuesta metodológica para el estudio en ambientes escolares de nivel secundario. El trabajo describe la experiencia de utilizar el diario de campo para recopilar información empírica durante la aplicación de una batería de instrumentos estandarizados. Concluye que el diario de campo es una estrategia valiosa para registrar las interacciones de los sujetos ante una actividad específica; no obstante, es necesario conocer sus alcances, limitaciones y criterios para su implementación.

El décimo segundo capítulo, “Ejercicio físico y actividad deportiva cooperativa y su relación con la agresión en adolescentes”, presenta una breve revisión de la literatura con el objetivo de mostrar las oportunidades que la actividad física y el deporte en colectivo brindan tanto a la salud de los adolescentes como a la sociedad, como alternativa para disminuir conductas relacionadas con la violencia. A través de la revisión de estudios sobre la violencia en adolescentes y los beneficios de las actividades físicas cooperativas, centra la discusión en los impactos sociales de la violencia y los resultados, tanto positivos como contradictorios, del efecto que el desarrollo de actividades cooperativas en clases de educación física puede tener en la reducción de la agresión o mejora de la cooperación en jóvenes, especialmente dentro del contexto escolar.

Los trabajos presentados nos llevan a reconocer la urgente necesidad de comprender las diversas problemáticas y riesgos que enfrentan los jóvenes en un contexto social que parece desesperanzador y carente de afecto, solidaridad y empatía hacia ellos. Sin embargo, también nos muestran las posibilidades que se abren, como la creación de espacios escolares, familiares y comunitarios que prioricen la convivencia y que favorezcan la construcción de identidades menos conflictivas con las normas, las leyes y las instituciones.

Invito al lector a realizar un examen crítico de los trabajos presentados como insumos para generar nuevas propuestas, construir otras miradas, otros acercamientos a las realidades de las juventudes, y por qué no, a seguir trabajando en la búsqueda de otras formas de acompañamiento y atención que respondan a sus necesidades y desafíos.

Finalmente, deseo expresar mi respeto y reconocimiento a todos los autores por su dedicación en la creación de este trabajo colectivo, que contribuye a la generación de conocimiento y propuestas que pueden impactar positivamente en la sociedad.

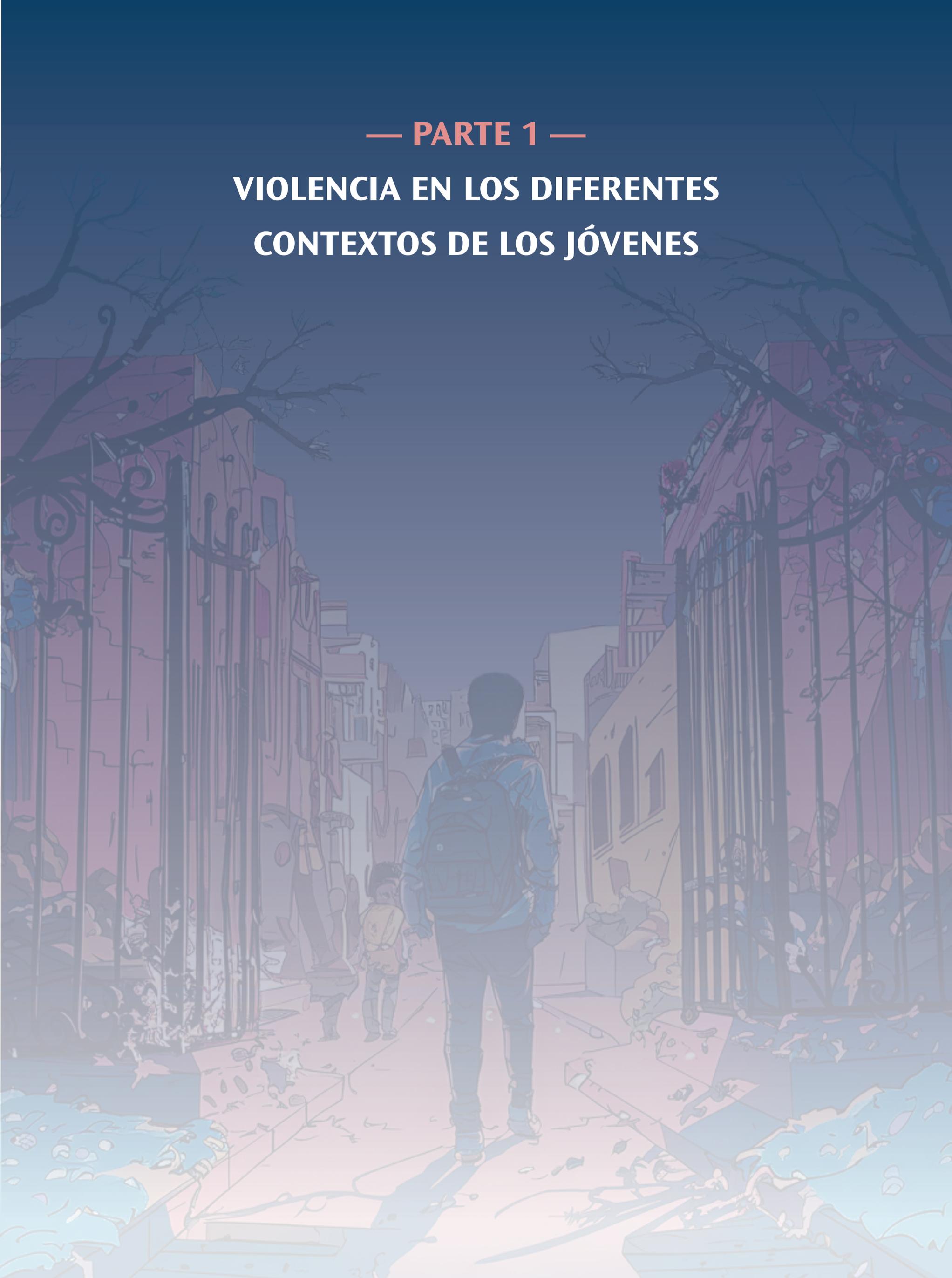
**Dr. Oscar Cruz Pérez**

*Presidente*

*Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia (RedLEV)*

— PARTE 1 —

# VIOLENCIA EN LOS DIFERENTES CONTEXTOS DE LOS JÓVENES



# — Capítulo 1 —

## Violencias estructurales e interseccionales: la segregación socioterritorial y su implicancia en la salud mental de mujeres jóvenes

*Paula Daniela González*

Secretaría de Ciencia y Técnica SeCyT, UNC, Argentina

Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios Facultad de Psicología, UNC

### Resumen

Este capítulo busca generar una contribución teórica a la psicología, desde el diálogo con las ciencias sociales, en torno a la salud mental de jóvenes mujeres y su relación con la segregación socioterritorial. Esta segregación se considera como una forma de violencia estructural, vista desde el enfoque de la interseccionalidad, que afecta principalmente a las mujeres y disidencias sexo-genéricas de sectores empobrecidos. Se propone una visión compleja y contextualizada de las problemáticas de salud mental, integrando los estudios sobre el cuerpo/emociones, así como la perspectiva de género, que aloja la dimensión subjetiva del padecimiento y reconoce su determinación social. Al examinar la relación entre estas categorías, se pretende brindar elementos que abonen discusiones y sirvan como herramientas conceptuales para el análisis crítico del sistema de pluridominio capitalista, patriarcal y adultocéntrico, que (re)produce un abanico de violencias que se ejercen sobre los cuerpos/subjetividades feminizadas y perpetúa las relaciones sociales de dominación.

*Palabras clave:* interseccionalidad, jóvenes, mujeres, segregación socioterritorial, salud mental

### Introducción

Los sistemas de organización de la vida contemporánea suponen una determinada política de los cuerpos/emociones que regula, delimita o propicia determinadas maneras de sentir, distribuidas diferencialmente mediante estratificaciones sociales, y generan, entre otras cosas, un acceso desigual a los derechos. Estos marcadores de opresión y vulneración se agudizan en las mujeres jóvenes de sectores empobrecidos.

Este capítulo tiene como objetivo ofrecer herramientas conceptuales para comprender y abordar la salud mental de jóvenes mujeres desde una perspectiva interseccional, centrándose en la dimensión socioterritorial. Se busca brindar algunas claves que enriquezcan discusiones para el abordaje comunitario e intersectorial de las lógicas de desigualdad y exclusión, las cuales generan tanto sufrimiento psíquico como social.

Primero, se explicitan las perspectivas teóricas adoptadas, centradas en:

1. La violencia estructural, entendida como una forma de violencia invisible, originada por los procesos de estructuración social.
2. La salud mental, concebida como un proceso inserto en una dinámica de construcción social, determinado por componentes históricos, socioeconómicos, culturales, biológicos y psicológicos, y vinculado a la concreción de los derechos humanos y sociales.
3. La segregación socioterritorial, vista como una dimensión particular de los procesos de estructuración social capitalista, que (re)produce las violencias socioestructurales en favor de las relaciones de poder y producción existentes; en este contexto, el territorio habitado se considera como el espacio donde se manifiestan los efectos expulsivos del sistema, de periferización de la vida, productores de subjetividad.
4. La corpo-emocionalidad como vector de análisis de la subjetividad, recuperando las contribuciones del giro afectivo en las ciencias sociales como corriente de pensamiento poscolonial y, dentro del mismo, de la sociología del cuerpo y de las emociones, que valora los registros corpo-emocionales para el análisis de las prácticas sociales.
5. La interseccionalidad como un modelo de análisis de las estructuras de opresión, que son múltiples y simultáneas, enmarcadas en una matriz de pluridominio capitalista, patriarcal y adultocéntrico, productoras de violencia.

Posteriormente, se presentan líneas de discusión en torno a la articulación de dichas categorías, ilustrando algunas implicaciones que pueden advertirse en la vida de jóvenes mujeres desde esta perspectiva teórica. Asimismo, se plantea una serie de reflexiones a modo de conclusión sobre cómo las experiencias de sufrimiento psíquico pueden dar lugar a sensibilidades sociales particulares que tienden a evitar el conflicto y perpetuar condiciones de dominación.

### **Algunas pistas para pensar la violencia estructural**

El término *violencia estructural* posee una cercanía conceptual con otros términos como *violencia sistémica, oculta, indirecta o institucional*. Además, su análisis encuentra familiaridad con otros que abordan sus explicaciones desde la injusticia social, la desigualdad, la inequidad, la pobreza o la exclusión social. Por lo tanto, es importante realizar algunas precisiones, ya que este término trasciende en su utilidad analítica a los mencionados anteriormente.

Según La Parra y Tortosa (2003), hablar de violencia estructural permite situarse en el campo semántico del poder con mayor facilidad y “es útil para introducir los mecanismos de ejercicio del poder como causantes de procesos de privación de necesidades humanas básicas” (p.62). Este término contiene una carga valorativa y explicativa determinante:

la privación se define como el resultado de un conflicto entre dos o más partes en el que el reparto, acceso o posibilidad de uso de los recursos es resuelto sistemáticamente a favor de alguna de las partes y en perjuicio de las demás. Al calificar esta situación como violenta se descarta la posibilidad de buscar mecanismos de legitimación de la desigualdad en la insatisfacción de las necesidades. (p.63)

El componente estructural implica que esta forma de violencia tiene su origen en los procesos de estructuración social (sistema-mundo, macro, meso y microsocio), donde se dan distribuciones inequitativas de poder y recursos. De acuerdo con Galtung (1996, como se citó en La Parra & Tortosa, 2003), se trata de una violencia invisible que no requiere de violencia directa para afectar negativamente las oportunidades de supervivencia, bienestar, identidad o libertad de las personas. Esta forma de violencia se manifiesta en relaciones desiguales de clase, género, etnia, orientación sexual, edad, entre otras.

### **La salud mental como un campo de prácticas sociales**

Analizar la relación entre las condiciones de segregación socioterritorial y la salud mental de las mujeres implica mantener una visión compleja y contextualizada de las problemáticas sociales. Al sostener esta complejidad, se entiende a la salud mental de manera integral y no normativa, se recupera la dimensión sociohistórica de los procesos de salud-enfermedad-cuidados y se enfatiza el enfoque de derechos para su abordaje.

Este objeto de estudio es interdisciplinario, transdisciplinario e intersectorial, ya que abarca dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, antropológicas y culturales (Galende, 2012). Su abordaje, siempre situado, trasciende conceptual y operativamente al ámbito de la salud, aunque tenga una fuerte inserción en este sector.

Según Canguilhem, no se puede concebir la plena salud o la total enfermedad; en su obra *Lo normal y lo patológico* (1982), argumenta que la enfermedad no puede entenderse simplemente como una anormalidad, desviación o alteración en relación con un estado ideal de salud, sino que debe comprenderse dentro del contexto de la vida y las capacidades individuales, y que la salud no puede ser reducida a una norma o medida cuantitativa.

De esta manera, se inscribe como un campo de prácticas sociales, un “campo de fenómenos cuyas tensiones y conflictos tienen siempre como lugar de expresión a los individuos, sus subjetividades singulares, sus modos de vida real” (Galende, 1997, p.81). Esto supone una consideración de los problemas del sufrimiento mental vinculados a las condiciones de existencia, “a los avatares de las historias singulares y a los modos en que cada uno se las arregla para su relación con los otros en la vida social y la cultura de su lugar y su época” (Barraco, 2006, p.9).

Al respecto, es necesario adoptar una postura crítica frente a la mercantilización de la salud y la medicalización de la vida cotidiana (Stolkiner, 2013), como prácticas en las que se concreta la biopolítica (Foucault, 2007). Este enfoque implica alejarse de una visión clínica-individualista y de la enfermología mental (Uzcátegui, 2021) y avanzar hacia una perspectiva que aborde la salud desde las propias comunidades.

Pensar la salud mental *en y desde* la comunidad, siguiendo a Ardiles et al. (en prensa), implica buscar una comprensión integral del proceso salud/enfermedad/ambiente/atención, considerando las características, dinámicas, prácticas y creencias que las personas involucradas poseen tanto en sus formas de vivir y significar el bienestar como respecto a los padecimientos. En este marco, lejos de planteamientos que tienden a su romantización o esencialización, la comunidad se erige como un entramado de relaciones, experiencias y prácticas cotidianas. Se alude a una comunidad efectiva, que nunca es “la” comunidad, sino “esta” comunidad y permite pensarla desde su territorialidad.

Entonces, el territorio que se habita adquiere importancia, tanto por lo que facilita como por lo que dificulta en términos de accesibilidad a derechos y ejercicio de ciudadanía, ya que configura una dimensión insoslayable en los procesos de producción de subjetividad (Fagua, 2014). En este contexto, la segregación socioterritorial se presenta como una dimensión que produce y reproduce las violencias socioestructurales al servicio de las

relaciones de poder y producción existentes. Cabe aclarar que esto no implica sostener una visión estructuralista de la subjetividad, sino más bien situarla como un proceso en constante devenir, constituida en ese espacio intermedio, ese “entre” lo social y lo particular, que alberga potencialidades, innovación y creatividad (Stolkiner, 2013) y, en este sentido, también habilita procesos de subjetivación.

### **La segregación socioterritorial como una dimensión de la violencia estructural**

Desde la perspectiva de la territorialidad, el territorio no es un mero escenario o contexto en el que se desenvuelve la vida de las personas, sino que está imbricado en los procesos de producción de subjetividad, conectado a las significaciones y vivencias que eso auspicia. Es un espacio geográfico revestido de dimensiones sociales, políticas, económicas y simbólico-culturales, donde tienen lugar “procesos de marcación y apropiación subjetiva e intersubjetiva” (Soldano, 2008, p.37). Conlleva vínculos de pertenencia, afectividad y relaciones de identidad. Es una construcción social que actúa como escenario de las relaciones sociales, un espacio de poder, gestión y dominio, donde la capacidad real y potencial de crear, recrear y apropiarse de este por parte de los actores es diferencial y, por tanto, desigual (Montañez & Delgado, 1998).

En este punto, es importante resaltar que la distribución de las personas y de las poblaciones en el territorio de la ciudad no ocurre al azar ni de manera ingenua. La segregación es una dimensión particular de los procesos de estructuración social que definen y configuran a las ciudades de América Latina (De Mattos, 2002) y, por ello, parte integrante de las violencias estructurales que (re)produce el sistema capitalista.

La globalización está asociada a profundos procesos de transformación económica, social y cultural, que generaron —entre otras cosas— una reorganización territorial (De Mattos, 2002; Viera, 2014).

Como parte de estas transformaciones, se asiste a un proceso de dualización o polarización hacia las periferias; por un lado, la segregación autoinducida de las élites, cuya dispersión espacial fuera de sus áreas tradicionales de concentración, da lugar a formatos residenciales de barrio cerrados o [countries] en suelos de alto valor en el mercado; y por el otro, la segregación estructural o por expulsión de los grupos populares, vinculado a la construcción de viviendas sociales de programas estatales y a las distintas alternativas de acceso al suelo (formales e informales) y el avance de los ghettos urbanos de pobreza. (Sabatini, 2003; Molinatti, Rojas Cabrera y Peláez, 2016; Cervio, 2015, como se citó en González, 2020, p.62)

Desde los aportes de la geografía crítica, la segregación se entiende como un proceso de separación y distanciamiento (físico y social) entre grupos, apoyada en una distribución diferencial en la ciudad que, en términos de estructuración social, implica una ampliación de las brechas sociales. De esta manera, funciona como “criterio de jerarquización social y, a partir de allí, como expresión espacial de la desigualdad” (Cervio & Vergara, 2017, p.116). Las dinámicas socioespaciales segregacionistas no solo implican distancia y desigualdad, sino también el desencuentro entre clases sociales. Este último aspecto implica una dimensión subjetiva relacionada con el prestigio (o desprestigio) social de las distintas áreas o barrios en cada ciudad (Sabatini & Brain, 2008), que encuentra relación con la estigmatización territorial.

Más allá de las particularidades de cada país, según Viera (2014), las ciudades latinoamericanas del siglo XXI comparten una característica común: manifiestan espacialmente los efectos expulsivos del sistema, estableciendo procesos de periferización de la vida, donde emergen y se desarrollan otras subjetividades.

### **La corpo-emocionalidad como vector de análisis de la subjetividad**

Partiendo de la premisa: “no hay subjetividad sin cuerpo y no hay corporeidad sin subjetividad” —en tanto la significación se materializa en el cuerpo—, y rompiendo con los dualismos sujeto-objeto, mente-cuerpo, entre otros —producto de la racionalidad moderna—, el cuerpo y las emociones emergen como vectores de análisis en el campo de la salud mental.

A partir de la década de los 90, en América Latina se asiste a un viraje hacia el cuerpo y la afectividad en las ciencias sociales, adquiriendo mayor preponderancia en los intereses de investigación. En este punto, las problemáticas que afectan las sensibilidades de las mujeres se convierten en uno de los principales objetos de análisis (Scribano & De Sena, 2016); sin embargo, aún antes de este giro, las teorías feministas y los estudios de género abrieron debate sobre las estructuras heteropatriarcales del sentir, proponiendo repertorios afectivos alternativos (Solana & Vacarezza, 2020).

Desafiando la centralidad de lo lingüístico en las prácticas sociales, este giro “atiende a aquellos aspectos somáticos, sensibles y materiales que configuran y desconfiguran la ontología social” (Solana, 2020, p.2). Se desarrolla desde una corriente de pensamiento poscolonial que se nutre principalmente de los aportes de los estudios culturales, el psicoanálisis, la teoría Queer y el feminismo.

Dentro de este marco, se inscribe la sociología de los cuerpos y de las emociones, valorizando los registros de la corpo-emocionalidad para el análisis de las prácticas sociales. Su postulado fundamental es la construcción sociohistórica de los cuerpos/emociones, en un desplazamiento desde un paradigma ontológico a otro de tipo relacional. En este sentido, “la emocionalidad no se encuentra ubicada en el sujeto o en su cuerpo, sino en la relación del sujeto con su *cuerpo vivido* en un contexto social dado” (Denzin, 1985, como se citó en Ariza, 2017, p.68).

El cuerpo es un indicador social (Le Breton, 1999), locus de la conflictividad y el orden, ya que es el territorio donde el capitalismo se establece para generar condiciones de expansión y dominio (Scribano, 2009), pero, también, pivote de la experiencia (Scribano & De Sena, 2016). Las emociones, por otro lado, están ancladas en las estructuras de poder y aunque sus expresiones son particulares, dependen de un saber afectivo condicionado y socialmente producido (D’hers & Cervio, 2019), e incluso administrado racionalmente por el Estado (Dass, 2008).

Según Cena (2022), en el capitalismo, la regulación, la distribución y el consumo de los cuerpos se vuelve nodal. Más que meros mediadores de las emociones, “los cuerpos son las maneras de experimentar, pertenecer y ser en el mundo [...] no hay acción social posible sin cuerpo” (p.4). Mediante su control, se delimitan, posibilitan y propician determinadas formas de sentir y, en consecuencia, de actuar. De esta manera, se regulan los modos en que se producen y reproducen las condiciones materiales de existencia.

En este sentido, los modos de ser, estar, habitar y sentir el mundo son producto y productores de determinados procesos de estructuración social (D’hers & Cervio, 2019; Cena, 2022). La distribución de las sensibilidades, y sus consecuentes mecanismos de dominación, se realiza en función del capital corporal; esta distribución es diferencial y está determinada por factores como el género, las condiciones de clase, la etnia, entre otras.

Estos estratificadores sociales generan desigualdad y funcionan como marcadores de opresión y vulneración, que se agudizan en las mujeres jóvenes de sectores empobrecidos (Abraham et al., 2020; Ardiles et al., 2021). En este contexto, la lectura analítica desde la interseccionalidad permite profundizar en las intersecciones entre violencia racial, de clase social y sexual, para dar cuenta de las múltiples y simultáneas formas de discriminación que recaen principalmente en las mujeres (Muñoz, 2011) y disidencias sexogenéricas.

### **Interseccionalidad como modelo de análisis de las estructuras de opresión**

La condición de género subordinado no permite explicar de manera cabal los aspectos estructurales y políticos de la violencia contra las mujeres; por ello, el análisis interseccional posibilita situarse en los puntos donde convergen múltiples mecanismos de discriminación, tales como el racismo, la discriminación por género, la edad y el heterosexismo. De esta manera, “la subordinación interseccional es, a menudo, la consecuencia de un factor de discriminación que, al interactuar con otros mecanismos de opresión ya existentes crean, en conjunto, una nueva dimensión de desempoderamiento” (Muñoz, 2011, p.10). Este modelo recupera el concepto de violencias entrelazadas mientras enfatiza el *continuum* de violencia contra las mujeres.

Este sistema complejo de estructuras de opresión —múltiples y simultáneas—, se despliega dentro de una matriz particular. Por un lado, es posible identificar la necropolítica (Mbembe, 2006) como tecnología política actual.

Este autor avanza sobre la noción de biopolítica de Foucault (2007) [...] y advierte que los sistemas de gobernanza [...] utilizan ese poder para administrar la muerte. Si bien muchas veces esta muerte deviene real [...] también hace referencia a la muerte simbólica, aquella ligada a la vulneración sistemática de derechos, [...] las condiciones de vida/muerte signadas por la pobreza. (del Carpio et al., 2021, p.27)

Paralelamente, se identifica una sociedad caracterizada por un pluridominio, donde el adultocentrismo se conjuga con otros sistemas de dominación, como el patriarcado, el capitalismo y la segregación territorial. Esta matriz sociocultural organiza de modo asimétrico y desigual las relaciones entre generaciones (Duarte, 2016). En su carácter sistémico, sostiene relaciones legitimadas de subordinación construidas por prácticas que se fortalecen entre sí mediante su articulación y encadenamiento.

Esta matriz, que sirve de base para la violencia estructural, origina una serie de restricciones a los derechos y a la forma de ejercer ciudadanía, dando lugar a la formación de subjetividades que reproducen y perpetúan las opresiones. Esto conlleva a un sufrimiento psíquico que fragiliza aún más las experiencias de vida de las mujeres.

### **Discusión**

A partir del desarrollo conceptual precedente, surgen algunas interrogantes: ¿Qué sensibilidades sociales se construyen en escenarios de segregación socioterritorial? ¿Qué pistas

brinda el análisis interseccional para entender la distribución diferencial de la corpo-emocionalidad? ¿De qué manera el sufrimiento psíquico/social se inscribe en las biografías de las mujeres jóvenes? La cuestión versa en torno al sufrimiento producido en la historia de la vida de las mujeres jóvenes, quienes se ven afectadas por experiencias de violencia estructural en sus múltiples dimensiones (género, pobreza, segregación). Interesa visualizar el modo en que la intersección de las problemáticas de género con otras variables y condiciones estructurales aumenta el riesgo de vulnerabilidad de los cuerpos/subjetividades.

Se busca arrojar luz sobre un sistema de dominación que actúa en la producción de un repertorio de violencias que se ejercen sobre los cuerpos/subjetividades feminizadas, que va desde lo más sutil hasta lo más álgido, es decir, el feminicidio. Sin desconocer ni eclipsar el sufrimiento que produce la violencia en su modo más explícito, se enfatiza en los modos en que la violencia ejerce su poder de manera invisible, inscribiéndose en la vida cotidiana de las jóvenes mujeres segregadas socialmente; que, si bien, no es patrimonio exclusivo de este grupo, es donde se manifiesta con mayor intensidad, exacerbando sus impactos en términos de salud mental.

Habitar en territorios sociosegregados predispone a experimentar violencias repetidas, cotidianas y sistemáticas. La segregación, entendida como separación, distancia y desencuentro entre clases, se da mediante una distribución diferencial en la ciudad. Además, se ejerce a través de mecanismos del control de las prácticas de movilidad territorial, afectando los desplazamientos y movimientos del cuerpo y, por consecuencia, la apropiación de los territorios.

A modo ilustrativo de algunas de las implicancias que pueden advertirse en las vidas de estas mujeres desde el enfoque teórico propuesto, se puede mencionar la feminización de cuidado y la restricción de la movilidad corporal como algunos de los fenómenos presentes.

De acuerdo con Serey (2021), la feminización del cuidado redunda en brechas salariales, feminización de la pobreza, falta de reconocimiento social, violencia de género y falta de autonomía económica. Según esta perspectiva, “el cuidado se transforma en un generador de desigualdades, es decir, en el corazón de las desigualdades” (p.110). Los trabajos de cuidado, a pesar de ser indispensables para la reproducción social de la vida, carecen de reconocimiento social.

Si bien se ha investigado ampliamente este fenómeno, es importante destacar que esta disposición diferencial para asumir como propias las tareas de cuidado, requiere de mecanismos corpo-emocionales para su reproducción, lo que implica un repliegue hacia

el ámbito doméstico. Este repliegue limita su participación en el mundo social y adquiere tal centralidad, que muchas veces la escolaridad se ve interrumpida, las actividades relacionadas a intereses personales quedan en un segundo plano, relegando incluso el cuidado de la propia salud (Abraham et al., 2020). Como resultado, se limita la movilidad corporal a la casa y algunos espacios del barrio (como centros de salud o vecinales), obstaculizando otras experiencias de vida y restringiendo el ejercicio de sus derechos sociales.

En esta línea, considerando otra arista de la restricción de la movilidad corporal, Pineda (2015) desde un análisis territorial, identifica lugares del miedo y de la memoria para las mujeres, que limitan el uso y apropiación del barrio y la ciudad desde la autonomía y la libertad. La significación y emotividad que adquieren estos lugares está permeada por prácticas sociales y el ejercicio del control territorial. Además, en estos lugares se condensan experiencias y sentimientos asociados a la violencia de género. Como resultado, se produce un sufrimiento derivado de sentimientos de inseguridad y vulnerabilidad que predisponen al confinamiento, lo que jerarquiza el espacio privado y doméstico como el único lugar asignado para las mujeres, aunque no siempre sea seguro.

Con esto se destaca que el sufrimiento como un fenómeno social permite explorar las conexiones entre aspectos subjetivos y estructurales. En experiencias vitales signadas por la violencia, es posible dar cuenta de los procesos de naturalización que “se anclan y hacen carne el sufrimiento” (Cena, 2022, p.5). La repetición del dolor social conduce a un estado generalizado de des-afección, que invisibiliza las fuentes de dolor y aumenta la tolerancia al malestar (Scribano, 2009). Esto se logra a través de la regulación de la corpo-emocionalidad, propiciando prácticas que tienden a naturalizar lo injusto y desactivar emocionalidades que cuestionen las condiciones sociales de existencia. Como describen Scribano y Lisdero (2010), estos mecanismos funcionan como dispositivos de regulación de las emociones y de soportabilidad social. De esta manera, se configuran emocionalidades como la espera, el acostumbramiento y la paciencia, entre otras, como formas adecuadas de afrontar la vida cotidiana, en donde se juegan disposiciones corporales tendientes a aquietar al cuerpo.

Cabe resaltar que aquello que tiene su origen en mecanismos de control y opresión, esa corpo-emocionalidad condicionada y producida socialmente, se internaliza e individualiza. En este punto, la incorporación del constructo “sufrimiento psíquico/social”, diferenciado de la enfermedad mental, enriquece el análisis de los procesos de estructuración social y de las violencias que estos conllevan, especialmente en términos de salud mental.

A criterio de Augsburger (2004), esta perspectiva evita recaer en la ontologización psicopatologizante y eventual medicalización del malestar, que resultan de los conflictos que devienen de la vida cotidiana y las interrelaciones sociales. Stolkiner (2013) ha descrito este fenómeno como la patologización y medicalización de la vida cotidiana. En esta línea, según Martínez y Silva (2021), la patologización, medicalización y psicologización del sufrimiento psíquico es un ejercicio de violencia estructural e institucional —principalmente en el sector de la salud, aunque no se limita a este—, que lo invisibiliza como problema social y, como contracara, visibiliza la depresión, la locura, la psicosis, la sobrecarga de cuidados, el trastorno mental, la histeria, entre otros, abordados como problemas individuales de las mujeres. Señalan que esta violencia conlleva la negación de acceso a servicios de apoyo y acompañamiento en salud mental, lo que profundiza las condiciones de vulnerabilidad.

### Conclusiones

El espacio-territorio establece un ordenamiento social, que habilita u obtura diferentes vivencias y experiencias, determinadas por la distribución diferencial de capitales (simbólicos, económicos, corporales, sociales, etc.), según la posición dentro de la estructura social. Este ordenamiento se afirma y se produce mediante un ejercicio de poder, una violencia que, de tan invisibilizada, resulta inadvertida. El territorio interpela al cuerpo, impone sus modos de ser y estar, habitar y circular sus diferentes dimensiones: la casa, el barrio, la ciudad. Al mismo tiempo, el territorio es marcado por el cuerpo, en sus modos de sentir y actuar, de amar y de sufrir, de tomar posesión y hacerlo propio.

Es posible advertir cómo en el caso de jóvenes mujeres que habitan territorios socio-segregados, se interseccionan múltiples opresiones debido al hecho de ser mujeres, a la racionalización ligada a la pobreza, a la estigmatización territorial y a la posición generacional subordinada. Estas múltiples vulneraciones generan discriminaciones, desigualdades y desempoderamiento, que producen un sufrimiento que se individualiza, se privatiza y, en muchas ocasiones, se patologiza.

A modo de cierre, es importante destacar que si bien la consideración de la corpo-emocionalidad permite dar cuenta de los procesos de dominación social, también puede ser una herramienta para el empoderamiento. La emocionalidad no solo condiciona hacia prácticas sociales hegemónicas, sino que puede “ser fuente de subversión de la normatividad y sus violencias” (Solana, 2020, p.1); es decir, una vez que se reconoce este sufrimiento acallado y naturalizado, se puede utilizar como motor para cuestionar las

prácticas que perpetúan las violencias. Desde esta perspectiva, es posible generar abordajes en el campo de la salud mental comunitaria, que conlleven un impacto en las prácticas vitales, entendidas como soporte de la vida/vitalidad, en los procesos salud/enfermedad/cuidado y que habiliten el despliegue de las potencias de lo afectivo en la subjetivación y en la configuración de vínculos intersubjetivos.

### Referencias

- Abraham, N., Rebollo, S., Carreras, R., González, P., Lamanuzzi, S., Ardiles, B., & Volando, M. V. (2020). *Necropolítica y juventudes: adscripciones genéricas como clave para el análisis*. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, IV Congreso Internacional de Psicología y VII Congreso Nacional de Psicología “Ciencia y Profesión”.
- Ardiles, B., Del Carpio, S., González, P., Lamanuzzi, S., Abraham, N., Rebollo, S., & Volando, M. V. (2021). “Con la pandemia se desmadró todo...” Jóvenes madres, consumos en pandemia, salud y el patrullaje moral comunitario. En *Construcción colectiva de políticas sanitarias en tiempos de pandemia*. Asociación Argentina de Salud Mental. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/213018>
- Ardiles, B., González, P., & Abraham, N. (en prensa). Juventudes en el Pandemonio: Policiamiento y Moralización. En *Cenários da pandemia: experiências de pesquisa e intervenções em saúde e bem-estar*. Universidade Federal do Pará.
- Ariza, M. (2017). Vergüenza, orgullo y humillación: contrapuntos emocionales en la experiencia de la migración laboral femenina. *Estudios sociológicos*, 35(103), 65-89. <https://www.scielo.org.mx/pdf/es/v35n103/2448-6442-es-35-103-00065.pdf>
- Augsburger, A. C. (2004). La inclusión del sufrimiento psíquico: Un desafío para la epidemiología. *Psicologia & Sociedade*, 16(2), 71-80. <https://www.scielo.br/j/psoc/a/9jC7MwfFk9TZ3pMnYd6BYzm/?lang=es>
- Barraco, A. (2006). Ley 448 de Salud Mental: Perspectivas éticas. En A. Losoviz, D. Vidal, & A. Bonilla (Coord.), *Bioética y salud mental*. Editorial Akadia.
- Canguilhem, G. (1982). *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI.
- Cena, R. (2022). Dolor social, violencias y desigualdades. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad. RELACES*, 14(38), 4-7.
- Cervio, A. L., & Vergara, G. (2017). Segregación socio-espacial, conflictos y sensibilidades: disputas por la movilidad y el desplazamiento en la ciudad de Córdoba, Argentina. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 74, 111-144.

- Dass V. (2008). *Sujetos del dolor, agentes de dignidad*. Universidad Nacional de Colombia.
- Del Carpio, S., González, P., & Volando, M. (2021). *Juventudes y necropolítica. Atravesamientos en el campo de la salud mental y el sistema penal juvenil*. Memorias 2do. Congreso Internacional de Psicología “El nuevo malestar de la cultura: transformación e intervención”. Edición virtual. Universidad de la Cuenca del Plata.
- De Mattos, C. A. (2002). Transformación de las ciudades latinoamericanas: ¿Impactos de la globalización? *EURE*, XXVIII, 28(85).
- D’hers, V., & Cervio, A. L. (2019). Dolor social, conflictividad y pobreza: un abordaje desde las experiencias de inmigrantes limítrofes en la Ciudad de Buenos Aires. En A. Bueno & B. Teixeira (Coord.), *Sobre las políticas de sufrimiento social* (pp. 1-13). Digithum. <http://doi.org/10.7238/d.v0i23.3142>
- Duarte, K. (2016). Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un patriarcado adultocéntrico. En C. Duarte & C. Álvarez (Eds.), *Juventudes en Chile: miradas de jóvenes que investigan* (pp.17-48). Universidad de Chile.
- Fagua, A. P. (2014). Cartografía social: entre las territorialidades y las subjetividades. *Abordajes. Revista Libertadores*, 39-41.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Galende, E. (1997). *De un horizonte incierto. Psicoanálisis y Salud Mental en la sociedad actual*. Paidós.
- Galende E. (2012). Consideración de la subjetividad en salud mental. *Revista Salud Mental y Comunidad*, 2(2), 23-29.
- González, P. D. (2020). Trabajo, Salud Mental y Segregación Socio-Territorial: Aproximaciones A Las Miradas Juveniles. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 5(6), 61-76.
- La Parra, D., & Tortosa, J. M. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *Documentación Social*, 131, 57-72. <https://www.ugr.es/~fentrena/Violen.pdf>
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Nueva Visión.
- Martínez, M. P., & Silva, G. (2021). Históricas, no histéricas: contra la patologización de la vida de las mujeres. En S. Rojas (Coord.), *Violencia estructural: intersecciones (in)visibles* (pp.117-137). Red chilena contra la violencia hacia las mujeres.
- Mbembe, A. (2006). *Necropolítica*. Melusina.
- Montañez, G., & Delgado, O. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía*, VII (1-2), 120-134.

- Muñoz, P. (2011). *Violencias Interseccionales Debates Feministas y Marcos Teóricos en el tema de Pobreza y Violencia contra las Mujeres en Latinoamérica*. Central America Women's Network (CAWN).
- Pineda, M. I. (2015). *Narrativas Femeninas sobre el territorio: indagaciones sobre la territorialidad de las mujeres de La Avanzada y Carpinelo, Comuna 1, Medellín* [Tesis Maestría]. Universidad Nacional de Colombia, Colombia.
- Sabatini, F., & Brain, I. (2008). La segregación, los guetos y la integración social urbana: mitos y claves. *Revista Eure*, 34(103), 5-26.
- Scribano, A. (2009). A modo de epílogo. ¿Por qué una mirada sociológica de los cuerpos y las emociones? En A. Scribano & C. Fígari (Comps.), *Cuerpo(s), Subjetividad(es) y Conflicto(s): Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica* (pp. 141-151). CLACSO/Ciccus Ed.
- Scribano, A., & De Sena, A. (2016). La Argentina desalojada: un camino para el recuerdo de las represiones silenciadas (2008-2012). En M. Aguiluz (Coord.), *Visibilidades de la violencia en Latinoamérica: La repetición, los registros y los marcos*. UNAM.
- Scribano, A., & Lisdero, P. (2010). *Sensibilidades en juego: miradas múltiples desde los estudios sociales de los cuerpos y las emociones*. CEA-CONICET.
- Serey, M. (2021). Cuidar en Chile: experiencias desde el cuidado informal. En S. Rojas Bravo (Coord.), *Violencia estructural: intersecciones (in)visibles* (pp. 105-115). Andros Impresores.
- Solana, M. (2020). Giro afectivo y giro a la imagen: un encuentro indisciplinado. *Heterotopías*, 3(5), 1-6.
- Solana, M., & Vacarezza, L. N. (2020). Sentimientos feministas. *Revista Estudios Feministas, Florianópolis*, 28(2), 1-15.
- Soldano, D. (2008). Vivir en territorios desmembrados. Un estudio sobre la fragmentación socio-espacial y las políticas sociales en el área metropolitana de Buenos Aires (1990-2005). En A. Ziccardi (Comp.), *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social* (pp. 37-69). Siglo del Hombre.
- Stolkiner, A. (2013). Medicalización de la vida, sufrimiento subjetivo y prácticas en salud mental. En H. Lerner (Comp.), *Psicolibro*. FUNDEP.
- Uzcátegui, J. L. (2021). *Buen Vivir y Salud*. Salud Mental Colectiva y Buen Vivir, Instituto Dominicano para el Estudio de la Salud Integral y la Psicología Aplicada.
- Viera, E. (2014). Ciudades - Urbanización y subjetividad en el nuevo siglo: derecho a la ciudad - derecho a la vida. *Revista de Direito da Cidade*, 06(02).

## — Capítulo 2 —

### Las juventudes en la trama capitalista

*Oscar Cruz Pérez\**

*Hildebertha Esteban Silvestre\*\**

*Jesús Ocaña Zúñiga\**

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas\*

Comunidad en Acción Sobre la Violencia (CEACVI)\*\*

#### Resumen

En el capítulo se analiza el concepto de “juventudes”, asociado al de “joven” y “juvenil”, como una construcción social producto y reproductor del sistema económico capitalista neoliberal, para visibilizar los procesos de manipulación detrás de este constructo y, con ello, agrietar el sistema mediante acciones de resistencia. Se plantea cómo la modernidad pervive en el aparente fracaso de la globalización ante la exigencia del reconocimiento de las diversidades, al incorporarlas como un objeto de mercantilización de alto consumo. Además, se retoma el negocio de la muerte que representa el narcotráfico, como una de las más crueles expresiones del capitalismo neoliberal, que ha creado poblaciones estereotipadas como fracasadas en contextos pauperizados para reclutarlos con la promesa de éxito y una vida no desechable. Finalmente, se delinea como posibilidades en la lucha contra el capitalismo, construir vínculos y relaciones de colaboración, espacios de identidad para compartir la vida en común con dignidad y paz.

*Palabras clave:* juventudes, construcción social, capitalismo

#### Introducción

En el presente texto, buscamos mostrar cómo el concepto de “juventudes”, asociado al de “joven” y “juvenil”, es una construcción social creada para ser utilizada por las estructuras económicas de una sociedad neoliberal, patriarcal y capitalista. Estas construcciones promueven subjetividades consumistas que son explotadas e introducidas al circuito del negocio y del consumo. A partir de esta condición, se genera una constante sensación de insatisfacción y desesperanza al perseguir una promesa capitalista de felicidad, la cual es inalcanzable y se manifiesta en diversas formas de violencia social.

Diversos estudios consideran que la juventud debe ser entendida como una etapa del desarrollo del ser humano; esto implica considerar a los jóvenes como individuos que requieren del cuidado por parte de los adultos, ya que se encuentran en un estado de transición y pueden estar en riesgo hasta que alcancen la adultez. no obstante, también se reconoce a los jóvenes como un grupo generacional con una importante fuerza de movilización ética y política para generar cambios en las estructuras sociales (Borrás, 2014; Guzmán, 2017).

Sin embargo, en la sociedad contemporánea, considerar a las juventudes como una etapa de desarrollo no es suficiente para comprender su importancia y participación. Es necesario reconocer que vivimos en una sociedad de consumo, controlada por grupos de poder con intereses centrados en el dinero y la ganancia, para quienes la vida no es importante ni tampoco la seguridad, el bienestar, la tranquilidad o el desarrollo de las juventudes. Por lo tanto, reflexionar sobre la función que desempeña la población joven en la reproducción de estas estructuras económicas, es condición necesaria para vislumbrar posibilidades de ruptura y comprender las formas de resistencias. En este trabajo, partimos de la hipótesis de que las juventudes son productos y reproductores del sistema capitalista y neoliberal.

### **Las juventudes como creación de la sociedad capitalista**

Alpízar y Bernal (2003) han analizado las aportaciones de la academia para tratar de comprender a las juventudes, empleando una serie de categorías para clasificar los estudios y las perspectivas que supone cada una de ellas, como las siguientes: etapa del desarrollo psicobiológico humano, momento clave para la integración social, dato sociodemográfico, agente de cambio, problema de desarrollo, juventud y generaciones, y construcción socio-cultural. En todas estas categorías, es generalizada la concepción de las juventudes como una etapa de desarrollo y, en algunos casos, como sinónimo de adolescencia. Sin embargo, no se encuentran estudios en ninguna categoría que analicen la situación de las juventudes desde las estructuras sociales, es decir, desde los sistemas sociales y económicos capitalistas, neoliberales o patriarcales.

Encontramos un interesante estudio realizado por Saraví (2015), en su libro *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*, donde se considera a las juventudes como “una etapa del curso de la vida clave en el proceso de socialización e internalización de una sociedad fragmentada” (p.16). El autor analizó las experiencias de vida entre estudiantes de universidades particulares ricas con tendencia

religiosa y estudiantes de universidades públicas de zonas periféricas de la ciudad de México y encontró una enorme desigualdad entre ambos contextos en cuanto al sentido de estudiar, los espacios de socialización, el consumo, la diversión, entre otros. Estos resultados son asociados a la desigualdad abismal en las experiencias de vida de los estudiantes de ambos contextos altamente diferenciados: aquellos que viven en la opulencia y el privilegio y, por otro lado, los otros que padecen de serias privaciones y desventajas. El autor muestra una población de juventudes fragmentadas a partir de condiciones económicas estructurales, sin embargo, deja de lado el análisis de tales estructuras, las cuales definen los lugares de opulencia o privación que ocupan los sujetos y que precisan sus experiencias de vida.

La perspectiva de análisis que proponemos plantea que es insuficiente estudiar a las juventudes desde sus características, necesidades, problemáticas, potencialidades y bondades, sin atreverse a tocar la comprensión de las estructuras sociales y económicas que las gestaron y que las explotan para reproducirse a sí mismas. Coincidimos con Alpízar y Bernal (2003), quienes sostienen que las perspectivas teóricas desde donde se explican y comprenden a las juventudes tienen implicaciones y consecuencias sobre la gente joven y sus diversos ámbitos de vida; que ningún discurso académico es neutro, imparcial y aséptico; y en respuesta a esto, creemos que es necesario utilizar una metáfora para comprender a las juventudes que nos acerque al pensamiento de Pavón-Cuellar (2021), quien ha indicado que “debemos abandonar aquellas que nos parezcan opresivas para sustituirlas por otras en las que descubramos alguna posibilidad de liberación. Una metáfora liberadora es la que no encubre aquello de lo que debemos liberarnos” (pp.36-37).

Las juventudes, sus dificultades, problemáticas y dilemas, son situaciones que surgen en el contexto del capitalismo; por ello, proponemos la metáfora de “construcción social producto del capitalismo” para describirlas y analizarlas de manera crítica y reflexiva, con el objetivo de generar procesos distintos de comprensión y transformación social. En este sentido, considerando que nuestro contexto contemporáneo es una sociedad de consumo, del negocio por el dinero, de la acumulación, de la falta de respeto a la vida, del rechazo a lo viejo, a la tradición y a lo pasado de moda, las juventudes difícilmente pueden sustraerse a ser reproductores del mismo sistema del que surgieron.

Pensar a las juventudes solamente desde la metáfora de “etapa de desarrollo” nos permite evidenciar una realidad objetiva: que están presentes, que actúan y que tienen necesidades. Sin embargo, pensarlas como una categoría social remite a una realidad subjetiva que exige un mayor esfuerzo para su identificación, comprensión o atención, espe-

cialmente si las concebimos como un producto de nuestra sociedad capitalista o como una producción contemporánea del capital y, en consecuencia, como reproductoras del mismo sistema que les ha dado origen. Por lo tanto, es necesario emplear las categorías necesarias, a manera de metáfora, para comprender plenamente lo que implica el hecho de que las juventudes no han existido en todos los momentos históricos de la humanidad, y mucho menos con la significación que se les atribuye en la actualidad.

Los conceptos de “juventud”, “joven/juvenil” o “juventudes” emergieron en el contexto de la modernidad, principalmente en las grandes ciudades europeas (Castro-Pozo et al., 2013). Con el proceso de globalización, se extendieron por todo el mundo, incluyendo Latinoamérica, de tal manera que ahora parece como si hubieran existido siempre, aunque en realidad no es así.

Si bien es cierto que el concepto de “juventudes” supone una diversidad y pluralidad de formas de ser, estar y convivir en relación con los contextos específicos, es el entramado social vigente lo que proporciona las condiciones y posibilidades de los sujetos, a partir de las cuales se construyen las subjetividades; y este entramado en la sociedad moderna, innegablemente, tiene una tendencia globalizadora y globalizante. Por lo tanto, los conceptos de joven, juventudes y juvenil, al ser productos de la modernidad, son portadores de su filosofía, ideología y justificación; la contienen y la operativizan, pues funcionan como su representante.

Así, la modernidad no puede entenderse sin el capitalismo y viceversa, son dos fenómenos que se imbrican y no puede existir uno sin el otro; existe una interdependencia estructural y orgánica que permite su existencia. En el contexto latinoamericano, diversos teóricos han señalado que la modernidad es producto de la “invención” para el saqueo y explotación del “nuevo mundo” —América Latina— por parte de los europeos y que en estos actos se construye el capitalismo (Castro-Gómez, 2007; De Sousa, 2018; Dussel, 1992).

La invención de América conllevó la imposición de una nueva cosmovisión que reemplazó las tradiciones locales, los rituales, las relaciones comunitarias, así como las creencias y saberes de las poblaciones originarias. Esta imposición cultural fue acompañada por la explotación de la fuerza de trabajo de estas poblaciones y de los recursos naturales locales. Además, se propagó una concepción de que las sociedades originarias estaban en un estado de retraso social, considerándolas como inferiores en comparación con los colonizadores europeos, quienes se autoproclamaron como el punto más alto del desarrollo humano. Esta narrativa se utilizó para justificar el saqueo de las riquezas de las sociedades colonizadas e imponerse como el modelo universal a alcanzar.

En este sentido, la subjetividad moderna y capitalista se instaura desde la invención y en la conquista de América, y continúa reproduciendo en distintas formas y relaciones a través de lo que los teóricos decoloniales latinoamericanos han denominado *colonialidad*. En el pensamiento decolonial, el capitalismo se identifica como un sistema político y social que permea la vida cotidiana y define las posibilidades de personas, grupos y comunidades (construye subjetividades) al enfocarse en el dinero, la ganancia, el lujo y lo material, despreciando lo viejo y dando preferencia a lo nuevo, lo renovador. Esto adquiere particular sentido en la construcción de las juventudes, pues traduce lo nuevo como lo mejor, atractivo y deseable; lo anterior da origen a las modas, que imponen un culto por lo efímero, para dar paso permanentemente a estilos y diseños novedosos, en el afán por retener atrapada a la juventud.

De esta manera, el sistema mercantiliza la vida misma, convirtiendo la felicidad, la alegría y el bienestar en la capacidad para adquirir e intercambiar mercancías. En este proceso, la vida como tal pierde valor y las personas quedan sometidas a un entramado de relaciones de poder y explotación de sí mismos y de la naturaleza, con el fin de generar ganancias materiales y económicas ilimitadas.

La belleza, lo hermoso, lo sorprendente y todo aquello digno de disfrute quedan definidos por una lógica del mercado capitalista, donde lo prioritario es la utilidad, todo aquello que genere alguna ganancia material o espiritual. Incluso en el tiempo libre y los hobbies se valora más aquello que pueda generar al final una ganancia. Por ejemplo, si disfrutas pintando en tu tiempo libre, se te insta a aprender técnicas de pintura para poder vender tus obras; si te gusta cultivar flores, se sugiere abrir un blog para enseñar a otros y así monetizar tu página. Es decir, en la sociedad capitalista, se espera obtener una ganancia por todo lo que hacemos, incluso en nuestras actividades de ocio y disfrute.

Bajo esta lógica, la vida humana se consume inadvertidamente en nombre del progreso y la superación. Nos imponemos una velocidad rentable, buscando hacer las cosas rápidamente y en el menor tiempo posible, evitando perder el tiempo en actividades consideradas improductivas, reduciendo el ocio y la diversión, promoviendo la idea de hacer más con menos, con el fin de poder consumir y ser percibido como alguien importante en la sociedad.

Este sistema no reconoce ni valora las necesidades humanas; esto se refleja en el discurso familiar común de “no te vayas a enfermar, no te desanimes, muestra buena cara, sonríe, deja tus problemas en casa”, que al mismo tiempo que insta al individuo a mantener una actitud positiva y optimista, también lo responsabiliza de su propia tragedia y de

su condición de pobreza. De modo que no podríamos entender el éxito del capitalismo sin la existencia simultánea del subdesarrollo, la marginación, la subordinación y, además, sin la carga de la culpa por la propia tragedia latinoamericana (Pavón-Cuéllar, 2020) desde la mirada colonizadora.

En el prólogo del libro *El arte de reducir cabezas. Sobre la servidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo total*, Dufour (2003) advirtió sobre la velocidad vertiginosa del capitalismo y cómo esta misma rapidez lo llevará a consumirse a sí mismo; sin embargo, antes consumirá todo lo que tenga vida: la naturaleza y todo aquello a su servicio, seres humanos incluidos, pues no solo consume el cuerpo biologizado, sino también el pensamiento, la capacidad crítica, creativa y reflexiva, elementos necesarios para construir otros mundos alternativos.

### **La juventud como mercancía**

Si bien es cierto que los conceptos de joven, juventud y juvenil corresponden a marcos teóricos y explicativos distintos (que no es el objetivo de este trabajo discutir), que expresan su comprensión como construcciones socioculturales y abordan aspectos como la edad, los contextos de carencias, la subordinación, las identidades y la preparación para la vida adulta; más bien, nos interesa mostrar lo que tales conceptos, que operan a manera de metáforas, no permiten ver respecto a su función en la subjetividad contemporánea, para mantener la vigencia y reproducción del sistema socioeconómico imperante; una sociedad, como ya dijimos, indiferente al bienestar colectivo y personal, que pervive en el trasfondo de todas las situaciones problemáticas asociadas a las juventudes.

De acuerdo con Grosser (2006), “los conceptos de juventud, juvenil, joven, son en sí mismos productos, mercancías que hoy el mercado nos ofrece y, que en su mayoría son consumidas con avidez” (p.9); por ello, utilizamos estas categorías como sinónimos, pues remiten a la misma problemática que nos interesa analizar.

Lo juvenil abre una dicotomía entre la categoría joven y viejo. Lo joven es percibido como lo nuevo, fresco, alegre, bonito, bello, deseable, dinámico y útil; cada una de estas valoraciones responde a una significación contrapuesta y, a partir de ellas, se han construido subjetividades enajenantes que llevan a consumir todo aquello que el mercado ofrece para ser y sentirse joven. Lo nuevo contra lo viejo, seco y caduco, lo alegre contra lo triste, la belleza contra la fealdad, lo agradable contra lo desagradable, rechazable y desechable, lo dinámico contra lo estático y lo útil contra lo inútil o improductivo, lo que estorba y debe ser evitado.

En el mercado social capitalista, lo joven se vende como mercancía; no se nos ofrecen los objetos (cremas, cirugías, ropa, etcétera) en función de su uso, sino para provocar una sensación, un sentimiento o una emoción, una experiencia: verse y sentirse joven. La imagen de lo joven se manipula en una estrategia comercial. En este sentido, “la imagen y el mensaje de las mercancías pasan a tener más importancia que el objeto mismo por lo que, en gran medida se consumen signos, publicidad e imágenes de marca” (Rodríguez-Díaz, 2012, parr.8).

Así, *lo joven* pasa a ser un símbolo de prestigio; en consecuencia, no ser joven aparece como una marca de desprestigio, deshonra o descrédito. Consumir o no consumir ese cuerpo joven, la marca de la juventud prestigiosa, se transmite como si fuera una responsabilidad individual, que tiene sus repercusiones en las relaciones sociales y en la identidad personal. La culpa es una de esas consecuencias psíquicas ante la imposibilidad de consumir.

### **Las juventudes como un negocio global**

El proceso globalizador tenía en su radar la construcción de una sociedad lisa, homogénea y uniforme mediante los avances tecnológicos, la abolición de las fronteras políticas y la construcción de un territorio global. Sin embargo, fracasó en su encomienda y, por el contrario, favoreció el surgimiento y la demanda de reconocimiento, respeto y valoración por parte de diversos grupos sociales, incluidas las juventudes, que buscaban afirmar sus propias formas de ser y estar en el mundo.

Para Díaz-Polanco (2006), las diferentes manifestaciones de mujeres, campesinos, obreros, jóvenes, indígenas y anarquistas son formas de resistir a la globalización. Los grupos subversivos de jóvenes surgen reclamando espacios, participación y reconocimiento como grupos identitarios, y como una forma de resistencia a la homogenización, demandan la afirmación de sus diferencias. Las juventudes exigen pensar en lo diverso, lo plural, lo multi e intercultural y lo histórico para resquebrajar el modelo único, universal, estático y cristalizado a que remitía la globalización.

Sin embargo, el sistema, lejos de mantenerse estático, ante estos movimientos de resistencia, transmuta su proceso original de homogenización hacia la globalización mercantilista, en un proceso de inclusión selectiva de aquellas identidades que no cuestionan el *statu quo* del sistema globalizador capitalista y neoliberal; convirtiéndose en un sistema que funciona más bien como una inmensa maquinaria de “inclusión” universal, que mantiene su propósito inicial de reproducir un espacio social liso, sin rugosidades, en el que

las identidades puedan deslizarse, articularse y circular en condiciones que sean favorables para el capital globalizado (Díaz-Polanco, 2006). De este modo, encontramos que la globalización no está en contra de la diversidad, siempre y cuando esta forme parte del sistema de consumo y siga engrasando las ruedas del capitalismo (Díaz-Polanco, 2006). Según Grosser (2006), “el proceso de globalización, no es más que una ampliación de los mercados, en beneficio fundamentalmente de las grandes potencias comerciales, que requieren nuevos nichos de mercado para colocar sus mercancías, y nuevas mercancías para acrecentar sus capitales” (p.6).

La juventud ha sido incorporada al sistema capitalista en su diversidad como juventudes, pero esto solo ha sido posible gracias al mecanismo de su mercantilización. De esta manera, el cuerpo, la imagen, los intereses, los gustos, los deseos y las ambiciones de lo joven-nuevo-fresco-deseable se han convertido en objetos de intercambio económico que generan una plusvalía capitalista. Una mercancía que se busca conservar, aunque el tiempo y los procesos naturales muestren la imposibilidad.

En la venta y en la compra del cuerpo/imagen de la juventud, se incorporan la individualidad, el egocentrismo y el narcisismo. En esta dinámica, todas las personas desean “ser jóvenes”, y las empresas responden ofreciendo “milagros” para mantener la juventud y evitar lo viejo: accesorios, música, vestidos, artefactos, cirugías, etc. En esta sociedad, nadie quiere ser considerado viejo, pues lo viejo se percibe como obsoleto, pasado de moda e inútil, lo cual genera sentimientos de vergüenza y culpa. Por lo tanto, la juventud como mercancía genera procesos de identificación que imponen sobre la población el deseo de tenerla o conseguirla, al tiempo que promueve el rechazo de todo lo que se contrapone a partir de la dicotomía que abre: no ser viejo, inservible/inútil. Lo que no se observa tan fácil es que, la única opción para conseguir la mercancía/juventud es el sacrificio de la propia vida en aras de la reproducción del capital.

### **Las juventudes como parte del negocio de la muerte**

En el sistema moderno capitalista, las posibilidades y limitaciones de vida para las personas, grupos y comunidades están determinadas por la construcción de subjetividades que colocan al capital en el centro, a menudo a expensas de la vida humana. Una de las prácticas más nefastas y antihumanas que ha proliferado entre las juventudes, como resultado de este sistema, es el narcotráfico.

El capitalismo opera como una maquinaria para la producción de riqueza para algunos a expensas de la pobreza de otros, a partir de la posesión del capital. Este sistema se

sustenta en dicotomías peligrosas como triunfador y fracasado, ganador y perdedor, vidas importantes y vidas desechables; estas dicotomías adquieren un sentido particular en el contexto del narcotráfico, al ofrecer a las juventudes un campo de acción para alcanzar la promesa capitalista, no solo como consumidores, sino también como promotores o distribuidores y sicarios o asesinos.

Hikal-Carreón (2020) analizó datos oficiales y notas periodísticas sobre la participación de los jóvenes en el crimen organizado e indicó que esta tendencia va en aumento. Cada vez más jóvenes se insertan a los grupos delictivos y realizan actividades como extorsiones, robos, vigilancia, distribución de drogas y asesinatos; los factores que parecen favorecer esta situación incluyen la pobreza, la marginación, la falta de oportunidades y las dificultades para promover el desarrollo social y humano, entre otros. Esto nos permite pensar que los jóvenes que se involucran en el narcotráfico provienen de entornos estereotipados como fracasados o perdedores, asociados a contextos de vida pauperizados y marginados; estos jóvenes parecen formar parte de las llamadas “vidas desechables” que el sistema capitalista ha contribuido a crear. Al insertarse a los grupos delictivos, esta concepción de vida se reproduce y perpetúa, lo cual subraya la necesidad de encontrar formas de romper ese engranaje.

### **A manera de cierre y posibilidades**

Siguiendo el pensamiento de Pavón-Cuellar (2021), hemos analizado a las juventudes como una producción del capitalismo, reflejo de una sociedad de consumo y reproductores de esta. La concebimos como una metáfora que nos permite identificar qué nos oprime, esclaviza y culpabiliza sin distinción de edad, y nos brinda la oportunidad de generar estrategias y acciones para luchar, resistir y liberarnos.

La lucha es contra el capitalismo, un sistema que ha construido subjetividades alienadas hasta el punto de hacer que parezca natural la imposibilidad de crear un mundo distinto, uno que sea más respetuoso con la vida, más justo, igualitario y equitativo.

La resistencia es posible y da inicio cuando reconocemos estar atravesados por las diferentes formas, caras y versiones de este sistema cruel e inhumano; cuando logramos re-significar que la lucha no es contra nosotros mismos, que no somos adversarios o enemigos *per se*, que todos estamos siendo oprimidos, vulnerados, pauperizados por las distintas maneras de producir el capital, la acumulación y la opulencia.

En este sentido, es necesario evitar caer en el engaño capitalista del poder de la juventud, un símbolo que esconde y niega el sufrimiento de hombres y mujeres jóvenes,

quienes no están exentos de las opresiones del mismo sistema. Necesitamos aprender a identificar los mensajes e imágenes de los medios de comunicación, que nos incitan a vivir conforme a los ideales de la juventud capitalista, aun cuando el tiempo y la naturaleza contradigan estas nociones, con un alto costo de consumo.

Por otro lado, siempre estará la opción de crear vínculos y relaciones de colaboración y cooperación entre aquellos con quienes compartimos espacios comunes, ya sea en el trabajo, el vecindario, la región, la comunidad o cualquier otro entorno; abrirse a la oportunidad de construir comunidades con identidades y sentidos de pertenencia fundamentales para compartir la vida en común con dignidad y paz.

Existen muchas experiencias de personas que han optado por construir formas alternativas de producción y consumo que operan de manera paralela al sistema global predominante; estas iniciativas se basan en el apoyo mutuo y la responsabilidad compartida, así como en el respeto a la otredad, a las tradiciones, a los procesos culturales diversos, a las necesidades y posibilidades de los pueblos y comunidades, que se traducen en otras formas de vivir, convivir y reproducir la vida (Mejía, 2015).

También coincidimos con Di Leo et al. (2021) en la importancia de reconocer a la escuela como un espacio identitario y de construcción de relaciones que definen un orden social y en donde “las personas formamos parte de estas experiencias opacas en las cuales construimos sociedad y nos construimos a nosotras/os mismas/os” (p.10). En este marco, los ámbitos de trabajo universitario también deben ser objeto de reflexión crítica para encontrar los intersticios que permitan trastocar la institucionalización hacia procesos esperanzadores de trabajo colectivo que promuevan el bienestar común.

Entendemos que el sistema capitalista es un monstruo de múltiples cabezas; no obstante, cualquier estrategia o acción orientada a cuestionarlo, agrietarlo, detenerlo o interrumpirlo desde lo local, inevitablemente tendrá repercusiones en lo global.

### Referencias

- Alpízar, L., & Bernal, M. (2003). La construcción social de las juventudes. *Última Década* (19), 1-20. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501907>
- Borrás, T. (2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Correo Científico Médico*, 18(1), 1-3. <https://revcocmed.sld.cu/index.php/cocmed/article/view/1703/455>
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores/Universidad Central/Pontificia Universidad Javeriana.

- Castro-Pozo, M. U., & Pérez-Islas, J. A. (2013). La construcción de lo juvenil en la contemporaneidad mexicana. En Y. González, & C. Feixa (Coords.), *La construcción histórica de la juventud en América Latina. Bohemios, rockanroleros & revolucionarios* (pp. 121-200). Cuarto Propio.
- De Sousa, B. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. En M. P. Meneses, & K. Bidaseca (Coords.), *Epistemologías del Sur* (pp. 25-64). CLACSO.
- Díaz-Polanco, H. (2006). *Los laberintos de la identidad*. UNAM.
- Di Leo, P. F., Arias, A. J., & Paulín, H. L. (Dir.). (2021). *Singularidades en común: juventudes, instituciones y derechos*. Teseo.
- Dufour, D-R. (2003). *El arte de reducir cabezas. Sobre la servidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo total*. Paidós Argentina.
- Dussel, E. (1992). 1492. *El encubrimiento del otro (hacia el origen del mito de la modernidad)*. Antropos.
- Grosser, K., (2006). La juventud como mercancía y el lugar de lo adolescente en la lógica cultural del capitalismo tardío. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 6(2), 1-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44760208>
- Guzmán, L. (2017). *La adolescencia, principales características*. CCH-UNAM. [www.cch.unam.mx/padres/sites/www.cch.unam.mx.padres/files/archivos/07-Adolescencia2.pdf](http://www.cch.unam.mx/padres/sites/www.cch.unam.mx.padres/files/archivos/07-Adolescencia2.pdf)
- Hikal-Carreón, W. S. (2020). Participación de niños y jóvenes en la criminalidad organizada en México. *Revista jurídica Mario Alario D'Filippo*, 12(23), 1-20.
- Mejía, M. R. (2015). Reconfiguración del capitalismo globalizado y resistencias desde América Latina. *Nómadas*, (43), 149-165. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105143558010.pdf>
- Pavón-Cuellar, D. (2020). Violencia colonial y daño subjetivo en el presente latinoamericano. En G. A. García-Lara, O. Cruz-Pérez, & J. Ocaña-Zúñiga (2020), *Sujetos y contextos de las violencias en América Latina. Aportes teóricos y evidencias empíricas* (pp. 27-54). Grañen Porrúa/UNICACH.
- Pavón-Cuellar, D. (2021). *El virus del capital. La docta ignorancia*.
- Rodríguez-Díaz, S. (2012). Consumismo y sociedad: una visión crítica del homo Consumens. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 34(2). [https://doi.org/10.5209/rev\\_NOMA.2012.v34.n2.40739](https://doi.org/10.5209/rev_NOMA.2012.v34.n2.40739)
- Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas: Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSO/CIESAS.

## — Capítulo 3 —

### Las violencias en la familia disfuncional

*Agustín Manig Valenzuela*

Instituto Tecnológico de Sonora

#### Resumen

Las familias disfuncionales se caracterizan por una falta de cohesión que resulta en una escasa o nula colaboración entre sus miembros. El objetivo de esta investigación teórica es analizar las violencias presentes en este tipo de familias y proponer posibles soluciones. Este estudio se basa en la teoría de los roles, que permite identificar y describir diferentes tipos de disfuncionalidades, como el abandono, la explotación o abuso, las adicciones y la violencia intrafamiliar. Asimismo, se abordan sus causas y posibles soluciones. Se concluye que en las familias disfuncionales puede ser una estrategia eficaz, entre los responsables de la crianza, cambiar de una estructura de poder a la flexibilidad en las relaciones del rol para promover la integración familiar y cultivar una relación sana y positiva entre sus miembros.

*Palabras clave:* violencia, violencia intrafamiliar, familia

#### Introducción

La familia representa un pilar fundamental en la vida de cada individuo. Para Rosales y Espinosa (2009), es el primer entorno donde los infantes satisfacen sus necesidades para crecer en todos los aspectos: biológico, psicológico, afectivo, social, económico, cultural e incluso religioso. De acuerdo con Lares y Rodríguez (2021), se define como un grupo de personas generalmente unidas por parentesco o lazo político que, generalmente, viven juntas para compartir, aprender y transmitir tradiciones, símbolos y valores. Asimismo, la familia se concibe como una institución social donde se aprenden y desarrollan pautas de comportamiento específicas con el fin de integrarse a una comunidad (Delgado-Ruiz & Barcia-Briones, 2020).

La familia es un factor importante en el desarrollo de la personalidad humana, que influye en su crecimiento, carácter y autonomía (Morales, 2021). Según Espinoza (2015), la unidad familiar provee confianza y fortaleza al infante, creando un ambiente propicio para cumplir con las obligaciones sociales. De esta manera, los integrantes deben favorecer el diálogo, la tolerancia, la solidaridad, el respeto a los derechos y la estabilidad familiar (Pajuña, 2018). Sin embargo, cuando los integrantes no cumplen sus funciones, la familia se torna disfuncional, lo cual afecta la formación de la personalidad de los infantes (Pérez & Reynosa, 2011); esta disfuncionalidad suele originarse en comportamientos negativos, especialmente cuando se crea un ambiente agresivo carente de comprensión y amor (Pérez et al., 2017).

El término disfuncional señala un funcionamiento incorrecto dentro de una familia, por ejemplo, cuando se descuida la vida de uno de sus miembros, generalmente un menor de edad, por parte de los responsables de su crianza (Delgado-Ruiz & Barcia-Briones, 2020). Asimismo, se ha utilizado para referirse a la inmadurez emocional de los progenitores, lo que puede imposibilitar que los integrantes de la familia sostengan relaciones sanas (Pérez & Reinoza, 2011). Sin embargo, es relevante señalar que un periodo de mal funcionamiento puede ser el resultado de una crisis familiar y que existe la posibilidad de recuperar un funcionamiento adecuado en otro momento (López, 2021).

La familia disfuncional suele estar integrada por adultos codependientes y conflictivos, cuya mala conducta, resulta en abusos continuos hacia su familia; lo cual causa una serie de conflictos, como separaciones, maltrato infantil, discusiones, infidelidades, reproches y miedos (Rivadeneira & Trelles, 2013). Los individuos que crecen en ese tipo de ambiente están expuestos a experimentar tensión emocional, agresividad, dificultades para aprender y frustraciones (Covarrubias, 2021). Estas circunstancias pueden tener efectos negativos en los infantes, tales como alteraciones mentales moderadas a graves, depresión o ansiedad, trastornos de la personalidad, pensamientos suicidas, dificultades académicas o bajo rendimiento escolar (Anaya et al., 2018).

La incapacidad para establecer relaciones equilibradas entre los miembros familiares es una característica distintiva de la familia disfuncional, lo que genera una condición desfavorable para el crecimiento de los infantes (Morales, 2022). La familia disfuncional regularmente se relaciona con falta de empatía, ausencia de comprensión, baja sensibilidad, presencia de violencia, falta de respeto e incumplimiento injustificado de promesas importantes (Rivadeneira & Trelles, 2013). Además, la desintegración familiar es un aspecto destacado en este tipo de entorno, lo que puede manifestarse en caos emocional y

afectivo dentro de la familia, deteriorando los vínculos entre sus miembros (Yantalema, 2019). Por tanto, cuando una familia presenta de manera constante estas características, puede ser considerada disfuncional.

En el contexto de la pandemia, las familias disfuncionales fueron más visibles, especialmente en países como España e Italia, donde se implementaron medidas extremas de confinamiento. Según el estudio de Cáceres et al. (2020), muchos padres de familia experimentaron síntomas de aburrimiento, irritabilidad, inquietud y sensación de soledad, lo que condujo a episodios que afectaron el bienestar psicológico del núcleo familiar. Por su parte, Tirado (2020) identificó que la cantidad de familias disfuncionales ha aumentado en los últimos años, lo que ha contribuido al deterioro de la estructura familiar, principalmente debido a la manifestación de violencias físicas, verbales y psicológicas. Estas formas de violencia afectan el desarrollo socioafectivo de los miembros de la familia, quienes pueden mostrarse pasivos, temerosos y distraídos, lo que dificulta sus procesos de socialización. Dado lo anterior, el objetivo de este capítulo es caracterizar las violencias presentes en las familias disfuncionales, a través del análisis de información actual, con el fin de reflexionar sobre esta problemática.

### Desarrollo

Esta revisión conceptual sobre las familias disfuncionales se fundamenta en la teoría de los roles, la cual parte del funcionalismo estructural, que estipula “la idea del orden social como realidad objetiva, independiente de las realidades individuales que la componen” (Prieto, 2012, p.18). Desde esta perspectiva, la familia tradicional ha sido considerada funcionalista debido a la hegemonía conyugal, la cual se ha caracterizado por ser nuclear y patriarcal, así como presentar una división sexual del trabajo (Oyarzún-Farías, 2018).

En la teoría de los roles se han identificado funciones especializadas en cada género dentro de la familia tradicional, que se configuran en torno a características diferenciadas. Por un lado, a los hombres les ha correspondido el rol instrumental como jefe de su grupo familiar, caracterizado por ser protector, proveedor y disciplinador; por otro lado, a las mujeres se les ha asignado un rol expresivo, como ama de hogar, caracterizado por ser cuidadora, educadora y administradora (Oyarzún-Farías, 2018). Esta lógica funcionalista ha impulsado roles basados en el patriarcado, que han sido advertidos con frecuencia como una carga negativa para las mujeres, quienes asumen una sobrecarga de roles y responsabilidades en el hogar, la crianza y el trabajo (Viveros, 2010).

La teoría de los roles define a la familia como una estructura homeostática, que funciona con base en las facilidades que proporciona el rol para su convivencia e integración (Viveros, 2010). Desde el enfoque funcionalista, el rol se entiende como un conjunto de normas impuestas mediante sanciones para dirigir el comportamiento del individuo en la sociedad. En la dinámica familiar, los roles son todas aquellas situaciones empíricas manifestadas al interior del grupo familiar, donde cada miembro tiene funciones asignadas que cumplir (Guaranga, 2017). Los roles en las familias disfuncionales se caracterizan por la falta de control o una jerarquía definida, o bien por el abuso de autoridad de uno de los miembros de la familia, que puede dar lugar a problemas como la inversión o duplicidad de roles, así como la ausencia o presencia de reglas que no todos cumplen. Las familias disfuncionales carecen de mecanismos para resolver los conflictos; a menudo, conviven bajo roles asignados por un miembro con poder en la familia o recurren a mecanismos de evasión para no enfrentarlos (López, 2004).

Las familias disfuncionales presentan una falta de cohesión, que conduce a una escasa colaboración entre sus miembros. Asimismo, tienden a reaccionar de manera agresiva ante cualquier comentario de ayuda; recurren a la mentira para ocultar la realidad y aparentar que todo está bien, incluso cuando se producen manifestaciones de violencia física y emocional. En este tipo de entorno familiar, las experiencias sanas son escasas y las relaciones se caracterizan por crisis frecuentes, debido a que las dinámicas familiares están marcadas por el miedo, la ausencia de afecto, la comunicación deficiente y la falta de tolerancia entre sus miembros (Pérez & Reinoza, 2011).

En un entorno disfuncional, los miembros pueden desarrollar diferentes conductas. Por un lado, pueden desarrollar una conducta externalizante, que se caracteriza por patrones de violencia como peleas, desobediencia y destrucción; por otro lado, pueden desarrollar una conducta internalizante, caracterizada por aislamiento, ansiedad, depresión y preocupaciones. Desde este punto, las características pueden reflejarse tanto a nivel externo como interno, afectando gravemente la convivencia familiar (Pajuña, 2018).

De acuerdo con Sabroso et al. (2011), la disfuncionalidad familiar surge de relaciones inadecuadas entre los responsables de la crianza, lo cual se manifiesta en una convivencia tóxica que involucra a todos los miembros. Cuando la relación entre los padres es conflictiva y no funciona adecuadamente, esto afecta la conducta de los demás miembros de la familia, generando temores y provocando la falta de afecto positivo en el hogar.

### **Las tipologías de las familias disfuncionales**

La disfuncionalidad en la familia obedece a distintas tipologías. Según Montoya et al. (2015), una de las tipologías es la disfuncionalidad por abandono. Este tipo de familia disfuncional se caracteriza por la ausencia de los padres y la falta de atención hacia los miembros de la familia. Aunque los padres puedan estar presentes físicamente en el hogar, pueden permanecer ausentes debido a compromisos laborales, estudios u otras razones, lo que impide proporcionar a sus hijos los cuidados básicos que ellos necesitan. Este tipo de familia refleja sentimientos de ausencia, por abandono, negligencia, rechazo, maltrato, falta de afecto, atención, respeto o cuidados necesarios para los infantes.

Para Vera y Alay (2021), otra forma de disfuncionalidad en la familia es la provocada por la explotación o abuso. En este caso, los padres tratan a sus hijos como objetos de su posición, negándoles libertad, individualidad e independencia; esto puede presentarse a través de maltrato físico y psicológico. Este tipo de disfuncionalidad se manifiesta en diversas formas que tienen en común generar un daño entre los miembros de la familia, como lesiones o amenazas a la integridad física o psicológica. El maltrato físico implica acciones intencionales por parte de uno o ambos padres, que afectan el desarrollo del niño. Por otro lado, el maltrato psicológico daña la autoestima del infante y puede incluir rechazo, aislamiento, humillación o explotación, entre otras formas de abuso emocional que pueden ocurrir dentro del seno familiar.

Las tipologías expuestas generan una serie de consecuencias negativas, como falta de respeto, ausencia de límites, falta de empatía y comprensión, negación, problemas psicológicos y adicciones. Todo esto se deriva del comportamiento inadecuado de los responsables de la crianza y se manifiesta a través de conflictos, malas conductas, abuso, violencia, entre otros (Delgado-Ruiz & Barcia-Briones, 2020).

### **Las causas de la familia disfuncional**

Las posibles causas de la familia disfuncional son múltiples y complejas, e incluyen la falta de comunicación, la mala relación entre los miembros, el estado de ánimo negativo y las interacciones agresivas (López, 2021). A continuación, se exponen algunas de las causas más comunes de acuerdo con distintos autores.

El machismo es una causa de la disfuncionalidad familiar, manifestándose como una forma de hipermasculinidad, que implica “una actitud de superioridad del hombre sobre la mujer con características tales como la agresividad, dominancia, valentía, promiscuidad, virilidad, sexismo, autonomía, fortaleza y restricción en la expresión emocional”

(Duque & Montoya, 2010, como se citó en Uresti et al., 2017, p.60). Esta ideología defiende y justifica la dominación masculina, exaltando cualidades como la agresividad, la independencia y la sumisión (Moral & Ramos, 2016).

Las adicciones representan una de las principales causas de separación y divorcio en las parejas, ya que estos consumos suelen asociarse con problemas físicos, psicológicos y cognitivos (Borrero et al., 2013). El consumo de alcohol o drogas, desde las perspectivas de los factores de riesgos en la familia disfuncional, genera maltrato, conflictos familiares, debilitamiento de los vínculos familiares, frustración, relaciones tensas y ausencia de responsabilidad en la familia (Ahumada et al., 2017).

Por su parte, la violencia intrafamiliar es una causa que hace alusión a un proceso de configuración de una dinámica relacional entre los miembros de la familia, caracterizado por un sistema de poder y dominación que denota posiciones excluyentes según los roles parentales (García, 2012). Esta forma de violencia implica actos violentos, que van desde el abuso físico hasta el acoso y la intimidación, tanto física como verbal, dirigidos hacia los miembros de la familia (Huertas, 2012).

La falta de disciplina en el hogar es una causa que se concibe como el incumplimiento de las reglas y normas establecidas, reflejando comportamientos, conductas y actitudes de los individuos que van en contra de la disciplina requerida. La negación de la disciplina a cualquier tarea dentro del hogar obstaculiza una comunicación efectiva entre los miembros de la familia (Badia et al., 2012). Al desviarse de las normas establecidas en el hogar, se generan conductas disruptivas que pueden desencadenar inseguridad, falta de comunicación y problemas en la unión familiar (Toala et al., 2020).

### **Soluciones de los conflictos familiares**

La familia, como principal forma de convivencia social, requiere atención especial en situaciones de estrés o conflicto, para lo cual es fundamental la búsqueda de ayuda profesional (Solano, 2017). Esta asistencia profesional debe promover una comunicación positiva en la familia, para facilitar el proceso de socialización mediante el establecimiento de normas o pautas (Crespo, 2011), las cuales son esenciales para resolver conflictos familiares que puedan surgir debido a confusiones en los roles. El conflicto se comprende como un sistema dinámico en constante reestructuración y reinterpretación de situaciones de crisis o peligro que pueden empeorar una situación (Mujica, 2013).

La solución de conflictos familiares es la base para cultivar un ambiente sano y emocionalmente afectivo en el hogar; la presencia de apoyo mutuo, afecto y confianza entre

los miembros de la familia es crucial para este propósito. Cuando estos elementos se experimentan de manera cotidiana en la dinámica familiar, se convierten en recursos muy valiosos para abordar los diversos conflictos que puedan surgir en la vida diaria. Además, la flexibilidad para adaptar nuevos roles dentro de la familia puede facilitar la solución de crisis cuando se presenten. Esta capacidad de adaptación es fundamental para el sistema familiar, ya que permite a la familia enfrentar cambios y ajustarse en forma individual y grupal al medio social (Cardona et al., 2008).

### Conclusiones

El funcionalismo estructural que impulsa el patriarcado familiar ha sido agotado como práctica para la vida de la familia contemporánea. En la actualidad, el rol del padre en la familia deberá responder “a la emergencia de una *nueva paternidad* basada en el respeto, el cariño y el afecto” (Montesinos, 2004, como se citó en Oyarzún-Farías, 2018, p.4); mientras que el rol de la madre deberá responder a un equilibrio en sus funciones basadas en el reconocimiento familiar. Por tanto, para enfrentar los problemas al interior de una familia disfuncional, es importante crear un ambiente propicio y fomentar una comunicación favorable entre padres e hijos, para mantener el respeto y acompañamiento en su educación de una forma íntegra. Asimismo, se necesita establecer autoridad basada en el cumplimiento de normas y responsabilidades, aplicadas por igual entre padres e hijos al interior del hogar.

La familia influye en los aspectos emocionales, los valores y las habilidades sociales de sus miembros; en este sentido, las relaciones familiares proporcionan un entorno crucial para satisfacer las necesidades afectivas de cada individuo. Por lo tanto, establecer una comunicación sana entre los miembros de la familia es fundamental, ya que esto permite crear un ambiente de confianza y seguridad en el que los miembros puedan compartir sus emociones libremente. De esta manera, se pueden evitar a tiempo las causas que se presentan en el crecimiento de una familia disfuncional, tales como agresiones verbales y físicas, descuido de la crianza, faltas de respeto, falta de empatía y comprensión, entre otras.

En este contexto, es fundamental buscar estrategias para guiar a los responsables de familia y ayudar a mantener una sana convivencia dentro del núcleo familiar, con el fin de brindar a los infantes una educación de calidad, integral y comprometida; estas estrategias permitirán establecer los primeros vínculos afectivos y normas de comportamiento saludables en los niños desde una edad temprana. Por tal razón, en las familias, será clave

desarrollar expresiones de calidad en el trato hacia los infantes, de manera que se sientan motivados y seguros en un ambiente favorable. En conclusión, para abordar la disfuncionalidad familiar es necesario desarrollar habilidades en los responsables de la crianza para cambiar la estructura de poder a la flexibilidad en las relaciones del rol que promuevan la integración familiar, lo cual implica cultivar relaciones sanas y positivas entre los miembros de la familia. En este sentido, se recomienda llevar a cabo investigaciones que exploren las perspectivas de los integrantes familiares sobre las violencias presentes en las familias disfuncionales.

### Referencias

- Ahumada, J., Gámez, M., & Valdez, C. (2017). El consumo de alcohol como problema de salud pública. *Ra Ximhai*, 13(2), 13-24. <https://www.redalyc.org/comocitar.oe?id=46154510001>
- Anaya, A., Nazira, C., Farjado, E., & Aldrete, E. (2018). La disfunción familiar como predictor de codependencia en adolescentes mexicanos. *Nova Scientia*, 10(20). <https://www.redalyc.org/journal/2033/203358383023/html/>
- Badia, M. M., Cladellas, R., Gotzens, C., & Muntada, M. C. (2012). La indisciplina social e instruccional en adolescentes y universitarios: la influencia del género. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 693-712. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123547009.pdf>
- Borrero, F., Fajardo, J., Genechea, M., & Méndez, V. M. (2012). Alcoholismo y sociedad. *Revista Información Científica*, 75(3). <https://www.redalyc.org/articulo.oe?id=551757270028>
- Cáceres, J., Jiménez, A. S., & Martín, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del covid-19. Una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221. [https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020\\_9\\_3\\_011](https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_3_011)
- Cardona, Á. D., Ángel, M. B., & Molina, D. (2008). Tercer avance de investigación - La familia: transformaciones y conflictos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (23), 1-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oe?id=194220391010>
- Crespo, J. (2011). Bases para construir una comunicación positiva en la familia. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 91-98. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1891/1802>

- Covarrubias, L. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *Telos*, 23(1), 150 -160. <https://www.redalyc.org/journal/993/99365404012/html/>
- Delgado-Ruiz, K., & Barcia-Briones, M. F. (2020). Familias disfuncionales y su impacto en el comportamiento de los estudiantes. *Polo del Conocimiento*, 5(12), 419-433. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8042551.pdf>
- Espinoza, Y. C. (2015). *Estudio sobre la disfuncionalidad familiar y su incidencia en el aprendizaje de los niños y las niñas de primeo y segundo año de educación primaria de la escuela Sagrado Corazón de Jesús de Tulcán* [Tesis pregrado]. Escuela Politécnica Nacional, Ecuador. <https://bibdigital.epn.edu.ec/bitstream/15000/10577/1/CD-6255.pdf>
- García, M. (2012). La violencia intrafamiliar una problemática que requiere pensarse desde lo interinstitucional. *Revista Eleuthera*, 7, 90-103. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=585961836006>
- Guaranga, E. A. (2017). *Familias disfuncionales y sustitución de roles en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Isabel De Godín, período abril-septiembre del 2016* [Tesis de pregrado]. Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/3449>
- Huertas, O. (2012). Violencia intrafamiliar contra las mujeres. *Revista Logos*, 4(1), 96-106. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517751763006>
- Lares, R. E., & Rodríguez, L. (2021). Hacia un nuevo concepto de la familia: la familia individual. *Revista Digital Filha*, 16(24), 1-15. [http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.11845/2219/4/20210131183962\\_hacia\\_un\\_nuevo\\_concepto\\_de\\_familia.pdf](http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.11845/2219/4/20210131183962_hacia_un_nuevo_concepto_de_familia.pdf)
- López, J. (2021). *Características de las familias disfuncionales en el Ecuador: una aproximación bibliográfica* [Tesis de pregrado]. Universidad Indoamericana, Ecuador. <https://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/2615>
- López, L. (2004). El control social en la familia. *Santiago*, (105), 71-83. [https://www.academia.edu/download/33309527/control\\_familiar.pdf](https://www.academia.edu/download/33309527/control_familiar.pdf)
- Montoya, D., Castaño, N., & Moreno, N. (2015). Enfrentando la ausencia de los padres: recursos psicosociales y construcción de bienestar. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(1), 181-200.
- Moral, J., & Ramos, S. (2016). Machismo, victimización y perpetración en mujeres y hombres mexicanos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 22(43), 37-66. <https://www.redalyc.org/journal/316/31646035003/html/>

- Morales, C. E. (2021). *Personalidad en adolescentes con familias disfuncionales de una institución educativa pública de Ate, 2019* [Tesis pregrado]. Universidad César Vallejo, Perú. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/76539>
- Morales, J. (2022). *Intervención psicológica bajo el enfoque familiar sistemático en un niño con entorno familiar disfuncional* [Tesis de pregrado]. Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/11683>
- Mujica, C. (2013). Propuesta de solución de conflictos entre padres e hijos adolescentes. *Revista Vinculando*. [https://vinculando.org/padres\\_e\\_hijos\\_familia/solucion-de-conflictos-que-vivencian-los-padres-con-sus-hijos-adolescentes.html](https://vinculando.org/padres_e_hijos_familia/solucion-de-conflictos-que-vivencian-los-padres-con-sus-hijos-adolescentes.html)
- Oyarzún-Farías, M. A. (2018). El estudio de la paternidad a la luz de la Teoría Funcionalista Estructural. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, (88), 1-8. [https://www.margen.org/suscri/margen88/oyarzun\\_88.pdf](https://www.margen.org/suscri/margen88/oyarzun_88.pdf)
- Pajuña, A. (2018). *Familias disfuncionales* [Tesis de pregrado]. Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador. <https://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/7531>
- Pérez, A., & Reinoza, M. (2011). El educador y la familia disfuncional. *Educere*, 15(52), 629-634. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35622379009.pdf>
- Pérez, G., Pachay, R., Peñafiel, P., & Moreira, B. (2017). Disfuncionalidad familiar en el proceso educativo. *Sinapsis*, 10(1). <https://revistas.itsup.edu.ec/index.php/sinapsis/article/download/105/100>
- Prieto, M. (2012). La educación al servicio de la sociedad. Una crítica al funcionalismo e hiperfuncionalismo. *In Itinere. Revista Digital de Estudios Humanísticos de la Universidad FASTA*, 2(2), 17-32.
- Rivadeneira, G. N., & Trelles, L. M. (2013). *Incidencia de las familias disfuncionales en el proceso de la formación integral en los niños del Sexto Año de Educación Básica de la Unidad Educativa República del Ecuador, cantón Huamboya, provincia de Morona Santiago* [Tesis de pregrado]. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/6086/1/UPS-CT002821.pdf>
- Rosales, C. R., & Espinosa, M. R. (2009). La percepción del clima familiar en adolescentes miembros de diferentes tipos de familias. *Psicología y Ciencia Social*, 10(1-2), 64-71. <https://www.redalyc.org/pdf/314/31414801006.pdf>
- Sabroso, A., Jiménez, D., & Lledó, A. (2011). Problemas familiares generadores de conductas disruptivas en alumnos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 423-432. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832329042.pdf>

- Solano, P. (2017). *Clima familiar y comunicación padres-hijos en estudiantes de nivel secundario de instituciones educativas estatales de Huncayo* [Tesis de posgrado]. Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú. <https://repositorio.unheval.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13080/2898/PPIP%2000011%20S66.pdf?sequence=1&isAllowed>
- Tirado, H. E. (2020). *La familia disfuncional y el aprendizaje de educación para el trabajo en quinto grado de secundaria de la I.E los Jazmines del Naranja Lima, 2019*. Tesis. Línea de investigación: innovación pedagógica [Tesis de pregrado]. Universidad César Vallejo, Perú. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/52850/Tirado\\_PHE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/52850/Tirado_PHE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Toala, S. R., Quiñónez, E. C., & Gómez, L. Y. (2020). La indisciplina y sus factores en la enseñanza aprendizaje. *MLS Psychology Research*, 3(1), 21-38. <https://www.mlsjournals.com/Psychology-Research-Journal/article/view/392/748>
- Uresti, K. C., Orozco, L. A., Ybarra, J. L., & Espinosa, M. C. (2017). Percepción del machismo, rasgos de expresividad y estrategias de afrontamiento al estrés en hombres adultos del noreste de México. *Acta Universitaria*, 27(4), 59-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41652788007>
- Vera, L., & Alay, A. (2021). El maltrato en la familia como factor de riesgo de conducta antisocial en adolescentes. *ReHuSo*, 6(1), 21-29. <https://www.redalyc.org/journal/6731/673171218002/html/>
- Viveros, E. F. (2010). Roles, patriarcado y dinámica interna familiar: reflexiones útiles para Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (31), 388-406. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194214587017.pdf>
- Yantalema, N. P. (2019). *Disfunción familiar y rendimiento académico en los estudiantes de la unidad educativa "Licto" periodo octubre 2018-julio 2019* [Tesis de pregrado]. Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador. <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/6339/1/UNACH-EC-FCEHT-TG-P.EDUC-2020-000006.pdf>

## — Capítulo 4 —

### Estudiantes como agentes de maltrato hacia los profesores: algunos hallazgos desde la experiencia docente

*Carlos Alberto Abril Martínez*

Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
Doctorado Interinstitucional en Educación DIE-UD-Colombia

#### Resumen

La violencia escolar es un fenómeno complejo que trasciende las situaciones de acoso entre estudiantes; en este documento, se reconoce al docente como sujeto de violencia escolar: actualmente es víctima de situaciones de maltrato por parte de sus estudiantes. A partir de un abordaje cualitativo y utilizando entrevistas semiestructuradas, se buscó identificar los tipos de maltrato que experimentan los docentes, las formas de enfrentarlo y las consecuencias a nivel personal que esto conlleva. Se identificaron cuatro formas de maltrato: (a) físico, (b) psicológico o emocional, (c) a través de redes sociales y tecnologías de la información y la comunicación, y (d) vandalismo hacia elementos del docente o de la institución. La dinámica relacional docente-estudiante es fundamental para entender estas situaciones de maltrato. Se identificaron algunas estrategias que permitieron la reconstitución del vínculo educativo para retomar el proceso de enseñanza-aprendizaje; estas estrategias incluyeron acciones para transformar la percepción del docente de ser una víctima a convertirse en agente y motor de cambio para los estudiantes.

*Palabras clave:* violencia escolar, maltrato, experiencia docente, dinámica relacional

#### Introducción

La definición de violencia escolar proporcionada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO, 2022) abarca todas las formas de violencia que ocurren en las escuelas y sus alrededores, las cuales son experimentadas por estudiantes y perpetradas por otros estudiantes, docentes u otro personal escolar. Esta definición se centra en el estudiante como sujeto de violencia, no en el espacio escolar como tal, ya que plantea que la violencia puede ocurrir fuera de la escuela, lo cual es una

perspectiva interesante, porque ubica los procesos educativos más allá de los límites de la institución escolar.

Respecto de la tipología de la violencia escolar, se han identificado cinco posibilidades: acoso, ciberacoso, contravenciones, infracciones y maltrato (García, 2017). Los agentes de estos comportamientos violentos incluyen a otros estudiantes, docentes y otros adultos que conviven en la escuela; sin embargo, los compañeros de los estudiantes son los principales agentes de conductas violentas hacia ellos.

La UNESCO (2022) ha planteado que los docentes son pieza fundamental en la prevención e intervención de casos incipientes de violencia hacia los estudiantes, propiciando las condiciones para crear un “entorno de aprendizaje positivo y de apoyo”. Sin embargo, no se sugiere que los propios docentes puedan llegar a ser objetos de acciones violentas, situación que contrasta con la referencia a estudios desde el 2007, en los que se reconoce que los educadores pueden llegar a ser víctimas de conductas violentas (Steffgen & Ewen, 2007), así como investigaciones en Latinoamérica (Galdames & Pezoa, 2015; Gómez, 2014; Morales et al., 2014) y estudios en Colombia (Jimenez, 2018; Montoya, 2016).

En años recientes, se publicó el primer metaanálisis sobre situaciones de violencia hacia los docentes. El estudio identificó este fenómeno como un problema de salud pública que debe ser atendido debido a las consecuencias negativas a nivel personal, social e institucional, enfatizando los efectos nocivos en la calidad educativa y en el aprendizaje de los estudiantes:

La prevalencia de cualquier tipo de victimización por violencia informada por el maestro dentro de 2 años varió del 20% al 75% con una prevalencia combinada del 53%... también muestran variación en la prevalencia según el tipo de victimización (por ejemplo, ataques físicos o robo de propiedad personal) [...] La alta tasa de victimización generada por los estudiantes tiene implicaciones para el bienestar de los maestros y los resultados concomitantes de los estudiantes, como consecuencias disciplinarias y de exclusión. (Longobardi et al., 2019, pp.1-2)

Desde 2018, se han realizado algunas investigaciones comparadas sobre la violencia hacia el docente entre países como Chile e Israel (Benbenishty et al., 2018), y entre Estados Unidos y China (Qiao & Patterson, 2021); en estas investigaciones, se identificó que las formas de victimización más frecuentes son de tipo verbal y físico. Además, se reconoció la necesidad de ampliar el marco de análisis de las actitudes y los comportamientos desa-

daptados en algunos estudiantes; esto también incluye reconocer la importancia del vínculo docente-estudiante, así como el análisis del funcionamiento de la escuela y las dinámicas relacionales y afectivas entre los diferentes actores que conviven en la escuela, y que pueden reforzar formas de victimización o, por el contrario, evitarlas.

Específicamente, sobre los estudiantes que ejercen el maltrato, debe señalarse que son de educación básica y media<sup>1</sup> de instituciones de carácter público, es decir, aquellas ofrecida por el Estado y que no tienen costo para los padres de familia. Esto conlleva una población mayoritaria con ingresos económicos limitados; pero este factor no puede generalizarse como determinante para la posibilidad de maltrato hacia los docentes.

Los estudiantes de este grupo etario pueden clasificarse en dos grupos principales: preadolescentes entre los 9 y los 12 años aproximadamente, y los adolescentes, que tienen 13 años en adelante, llegando aproximadamente hasta los 17 años o más. Los preadolescentes suelen cursar entre el cuarto y el octavo grado, mientras que los adolescentes están entre el octavo y el undécimo grado.

Considerando lo anterior, en este documento se presentan algunos hallazgos de la investigación de tesis *Experiencias docentes frente al maltrato escolar de los estudiantes en instituciones públicas de educación básica y media de Bogotá* (Abril, 2023), referidos a las situaciones de maltrato, sus formas, la descripción del vínculo entre los protagonistas de estos eventos y la identificación de algunas estrategias para abordar este fenómeno por parte de los docentes.

### Método

La investigación realizada es de naturaleza cualitativa con un enfoque interpretativo, centrándose en la recuperación de la voz de los docentes frente a situaciones de maltrato que enfrentan por parte de sus estudiantes.

El diseño de la investigación incluyó una entrevista semiestructurada, la cual fue validada por pares académicos, y constó de cinco secciones. La primera sección estaba destinada a recopilar información sociodemográfica, abordando aspectos como la formación académica y la experiencia laboral de los participantes, así como las características generales de los estudiantes agresores y del contexto de la institución educativa. La segunda sección estaba enfocada en indagar específicamente sobre las situaciones de maltrato

---

1 En Colombia, la educación está organizada en niveles: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media; esta última otorga el título de bachiller que permite iniciar estudios de educación superior.

experimentadas, incluyendo detalles sobre el momento, la forma y el lugar en que ocurrieron. Las tres secciones restantes se centraron en identificar indicadores relacionados con el marco conceptual definido para la interpretación del discurso de los docentes entrevistados, basado en la sociología de la experiencia (Dubet, 2010; Dubet & Martuccelli, 1996); estas secciones abordaron fragmentos de discurso sobre procesos de integración al espacio escolar, estrategias frente al maltrato y al encargo social educativo, así como los procesos de subjetivación que los docentes experimentan para dar un sentido al evento de maltrato, es decir, cómo construyen su experiencia docente.

A lo largo del periodo comprendido entre agosto de 2020 y mayo de 2021, se llevaron a cabo un total de 20 entrevistas a docentes de educación básica y media en la ciudad de Bogotá. En la Tabla 1, se categorizan los docentes según su edad, el nivel educativo donde se desempeñan, el tipo de maltrato experimentado y algunas características generales de los estudiantes.

**Tabla 1**

*Características docentes participantes y estudiantes agentes de maltrato*

Sexo	Edad	Años de experiencia	Área de desempeño	Nominación	Forma de maltrato	Grado y género de estudiantes
Hombre	66	40	Matemáticas	DBM 1	Físico (lanzamiento de objetos)	7°, maltrato anónimo (13 a 16 años)
Hombre	59	22	Matemáticas	DBM 2	Rumores malintencionados	6°, niñas (11 a 13 años)
Hombre	39	15	Ciencias sociales	DBM 3	Verbal y amenaza	7°, un estudiante (13 años)
Mujer	54	30	Matemáticas y física	DBM 4	Verbal, psicológico	11°, estudiantes de ambos géneros (16 a 18 años)
Mujer	55	35	Básica primaria	DBP 1	Verbal, psicológico	4°, un estudiante (10 años)
Hombre	40	10	Tecnología e informática	DBM 5	Físico (lanzamiento de objetos)	Bachillerato, maltrato anónimo
Mujer	55	25	Humanidades	DBM 6	Verbal y amenaza, psicológico	11°, un estudiante (16 a 18 años)
Mujer	54	17	Matemáticas	DBM 7	Verbal y amenaza, psicológico	11°, un estudiante (16 a 18 años)

Sexo	Edad	Años de experiencia	Área de desempeño	Nominación	Forma de maltrato	Grado y género de estudiantes
Hombre	39	9	Matemáticas	DBM 8	Verbal y amenaza, psicológico	Población especial, un estudiante (14 a 18 años)*
Mujer	60	40	Humanidades	DBM 9	A través de medios tecnológicos, psicológico	9°, estudiantes de ambos géneros (14 a 16 años)
Mujer	40	9	Humanidades	DBM 10	Verbal y amenaza, psicológico	Población especial, un estudiante (14 a 18 años)
Mujer	49	18	Física y Matemáticas	DBM 11	Verbal y amenaza, psicológico	11°, un estudiante (16 a 18 años)
Mujer	39	14	Educación Física	DBM 12	A través de medios tecnológicos, psicológico	11°, tres estudiantes hombres (16 a 18 años)
Mujer	54	16	Humanidades	DBM 13	A través de medios tecnológicos, psicológico	11°, estudiantes de ambos géneros (16 a 18 años)
Mujer	56	25	Humanidades	DBM 14	Verbal y amenaza, psicológico	11°, un estudiante (16 a 18 años)
Hombre	31	13	Aulas de aceleración	DBP 2	Verbal y amenaza, psicológico	Población especial (14 a 18 años)
Mujer	58	30	Artes	DBM 15	Verbal, psicológico	7°, un estudiante (13 años)
Mujer	55	30	Humanidades	DBM 16	Verbal y amenaza, psicológico	11°, un estudiante (16 a 18 años)
Hombre	33	9	Ciencias naturales	DBM 17	Físico, psicológico, vandalismo de elementos a cargo del docente	9° y 11°, estudiantes de ambos géneros (14 a 16 años, 16 a 18 años, respectivamente)
Mujer	40	12	Tecnología e informática	DBM 18	Físico	11°, estudiantes de ambos géneros (16 a 18 años)

*Nota.* \*Se entrevistaron a tres docentes que trabajan en una institución que atiende población en situación de protección por estar en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescente (SRPA), es decir, estudiantes que cometieron algún delito.

Como se observa en la Tabla 1, los docentes entrevistados no eran principiantes, en el momento de la entrevista tenían mínimo 9 años de experiencia laboral; no pertenecían a una determinada área del conocimiento, aunque se observaba una mayor incidencia en aquellas áreas que tradicionalmente se han calificado como difíciles (matemáticas, ciencias y humanidades); en cuanto al género, se registraron más casos de mujeres (13) que de hombres (7), lo cual podría explicarse por el hecho de que la población docente en Bogotá, en general, está compuesta mayoritariamente por mujeres.

## Resultados

Es evidente que las situaciones de maltrato no se limitan a una única manifestación, y es común que se presenten varias formas de maltrato en un mismo evento. Sin embargo, prevalece el maltrato verbal (que incluye las amenazas) y el maltrato físico anónimo, especialmente el lanzamiento de objetos como borradores, cáscaras de frutas y algunas piedras a distancia.

Además de las formas más tradicionales de maltrato, se identificaron situaciones de maltrato a través de medios tecnológicos, como la creación de memes y stickers burlándose del docente, así como la utilización de grupos de WhatsApp para agredirlo. Estas acciones generan un impacto especialmente en el ámbito psicológico y emocional de los docentes, quienes experimentan sentimientos de sorpresa, confusión y *shock* ante situaciones que no esperarían vivir dadas su posición y su rol social en las instituciones educativas:

*tengo chicos irreverentes, no hay respeto hacia el docente, como uno venía ya acostumbrado a trabajar desde hace tanto tiempo y empiezan a decir cosas como: “no me importa su clase”, “Yo hago lo que se me da la gana, me salgo del salón, tiro la puerta”.*  
(DBM 4, comunicación personal, 16 de septiembre de 2020)

Este punto de vista refleja la percepción de que el reconocimiento social y el estatus asociado a la profesión docente han ido cambiando con el tiempo, en línea con las transformaciones sociales, culturales y normativas que influyen en la labor educativa en las escuelas. Otra docente resalta las funciones de cuidado que deben asumirse respecto a sus estudiantes:

*digamos que esa figura del docente como antes la había, del respeto, de su autoridad y de los valores que algunos chicos tenían hacia uno, eso se ha perdido muchísimo y*

*entonces, a nosotros ya nos toca ser cuidadores y respondientes, porque ante cualquier cosa que pase con un estudiante, lo primero que llegan es al docente: ¿con quién estaba? ¿por qué pasó? ¿qué sucedió? Y nos toca asumir una cantidad de roles ahora, que anteriormente uno veía que eso no era necesario. (DBM 11, comunicación personal, 10 de marzo de 2021)*

Sobre situaciones de maltrato físico, se evidenció la generación de temor e incertidumbre en los docentes agredidos:

*el muchacho, se mandó, no alcanzó a pegarme porque me quitó, pero ahí fue cuando me dijo: “esta vieja hijueputa” ... “usted de aquí no sale viva, porque usted no sabe quién soy yo”, y me dijo: “usted manda en el salón, pero yo mandó afuera”. (DBM 6, comunicación personal, 17 de febrero de 2021)*

También se detectaron formas de violencia que, desde un punto de vista normativo, constituyen actividades delictivas, como el porte de armas, el tráfico de sustancias psicoactivas e incluso situaciones de lesiones personales. No obstante, debido al contexto en el que se desarrollan, ya sea en programas de reintegración social o en zonas extremadamente peligrosas de la ciudad, tienden a ser normalizadas y toleradas con cierta resistencia, porque afrontarlas de manera directa podría poner en riesgo la vida de los docentes agredidos:

*Yo estaba revisando cuadernos y él estaba atrás, sin hacer nada, fastidiando la clase. Y yo pasé y le dije: “¿usted que ha hecho?” dijo: “No, pues no he hecho nada y no voy a hacer nada y punto.” Entonces, yo vi que subió la maleta a las piernas. Y cuando veo es que va sacando el arma, unos nueve milímetros, yo: “uaahh”, como era en la parte de atrás, ninguno de los otros se dio cuenta, pero sí la sacó y me la puso, y me dijo: “y, ojalá hable”. (DBM 8, comunicación personal, 30 de marzo de 2021)*

Otra manifestación de maltrato es la destrucción de objetos pertenecientes o asignados al docente; esto puede ocurrir como resultado de enfrentamientos entre estudiantes o como acciones destinadas a impedir que el docente lleve a cabo la clase. El objetivo puede ser generar un daño emocional debido a la pérdida material o generar preocupación y responsabilidad adicional sobre los objetos que le han sido asignados para su labor:

*en una ocasión me dañaron un microscopio. Cuando yo tenía que salir a buscar algo en la bodega del laboratorio, entonces rayaban el tablero y escribían groserías hacia mí. O dejaban escrito en el mueble, donde ellos se sientan en los mesones, dejaban escritos mensajes ofensivos y groseros contra mí en esfero [bolígrafo]. (DBM 19, comunicación personal, 28 de abril de 2021)*

### ***Acerca de los estudiantes***

Tomando en cuenta las diversas formas de maltrato descritas, es evidente que no solo reflejan la dinámica entre docentes y estudiantes, sino también las relaciones intergeneracionales que se están desarrollando entre niños, niñas y adolescentes, y las figuras adultas que representan autoridad para ellos. Estas relaciones están marcadas por el cuestionamiento y la confrontación, y se observa un paralelismo en el trato hacia los propios padres de familia, como se observa en el siguiente comentario: *“la formación desde casa, hay chicos que no respetan a los papás, pues mucho menos nos van a respetar a nosotros”* (DBM 11, comunicación personal, 10 de marzo de 2021).

Los estudiantes de la etapa preadolescente utilizan principalmente formas de maltrato verbal, como gritar y crear apodos; pero también, pueden utilizar el maltrato físico, como el lanzamiento de objetos hacia los docentes. Estas acciones suelen ser anónimas, pero entre los propios estudiantes se conocen los autores de las agresiones; por ello, se puede interpretar que estas conductas buscan obtener reconocimiento y liderazgo entre los pares, y también revelan relaciones marcadas por el temor a las posibles represalias por denunciar estos actos. Por lo tanto, es poco probable que algún estudiante informe sobre los autores del maltrato:

*y cuando uno pregunta ¿quién fue? surgen las respuestas: “yo no vi nada, yo no fui”, porque hay una especie de socialización entre las personas de cubrir al otro y entonces eso parece como un sitio en donde uno comete la fechoría, entonces hacer silencio es fundamental, en ese sentido los estudiantes pues se solidarizan con el otro: “yo no chivateo al otro” ¿por qué?, porque surgen problemas de amenazas. (DBM 1, comunicación personal, 31 de agosto de 2020)*

En los grados inferiores de la secundaria (sexto y séptimo, especialmente), se presenta el fenómeno de estudiantes extra-edad, que corresponde a niños que han reprobado uno o más cursos o han estado ausentes de la escuela durante un tiempo y, cuando son

matriculados, son colocados en un grado inferior al que correspondería por su edad. Por ejemplo, en séptimo grado, donde los estudiantes tienen alrededor de 11 años, un estudiante extra-edad tendría 14 años o más; esto genera diferencias significativas en términos físicos, actitudinales, comportamentales y de intereses, lo que puede convertirse en un problema para el desarrollo de las actividades escolares:

*hay algunos alumnos que generan malestar en la escuela, cuando son alumnos repentinos de extra-edad, que finalmente uno dice: “este finalmente no va a salir de once, no va a llegar, ni a finalizar”. (DBM 1, comunicación personal, 31 de agosto de 2020)*

Otro docente señala sobre dificultades en la convivencia por esta razón:

*había muchos estudiantes en extra-edad, yo recuerdo que uno pues tiene 1 o 2 estudiantes extra-edad, de 16 o 17 años, para estar en sexto es muy alto, pero recuerdo que ahí no era uno, ni dos, sino seis o siete por salón, en esa edad de sexto y séptimo, esa era otra de las cosas que incidía en la situación. (DBM 5, comunicación personal, 3 de diciembre de 2020)*

Entre los estudiantes adolescentes, es decir, aquellos que están entre el noveno y el undécimo grado, se observaron más casos asociados con la posibilidad de maltrato físico hacia el docente, motivados por aspectos de índole académica o convivencial. Estas situaciones se dan más entre el docente y algún estudiante en particular, y no un grupo de estudiantes. Es importante destacar que los docentes consideran que algunos estudiantes enfrentan dificultades emocionales significativas, lo que aumenta el riesgo de que puedan convertirse en agresores:

*Era un estudiante que de por sí llegaba y si estaba de mal genio ese día, cogía un palo y les pegaba a las puertas, y si estaban los profesores en clase cogía las puertas a golpes. Y respondía como quería, y preciso perdió lengua castellana y un día tranquilamente, llega y entra... o sea, después de que ya les había dado las notas y se ofuscó y se salió de clase y la cerró y le dio por tirar la puerta. Entonces, acabé mi clase, me fui al salón de profesores y el estudiante llegó allá, delante de todo el mundo, puso los dedos como apuntándose la cabeza: “A usted la llevo, acuérdesse de mí, aquí la llevo”, así como en una amenaza de vengas, le voy a hacer, no sé, cualquier cosa, entonces, lo*

*que yo te mencionaba, eso llevo a Consejo Directivo y pues digamos que se siguió el protocolo. Pero, de todas formas, después que uno salga del Colegio ¿qué? Sí, ahí, uno queda ... vulnerable. (DBM 16, comunicación personal, 9 de abril de 2021).*

Estos eventos no se limitan únicamente a maltrato verbal, sino que también involucran una posibilidad real de agresiones físicas, las cuales pueden ocurrir con o sin armas. Además, pueden incluir la participación de actores externos a la institución, pero que son parte del círculo social de los estudiantes. Por ejemplo, una docente mencionó que debido a las amenazas que recibió, se vio obligada a cambiar de lugar de trabajo:

*Los compañeros me decían: “él ya estuvo en la cárcel, tiene antecedentes profe, porque él ya mató a una persona” así me lo dijeron, ahí yo sí lloré más y yo: ¿verdad? “Si profe, entonces sí, cuídese, porque lo que él le advirtió es cierto; él afuera tiene una pandilla grande, él roba y consume mucho y aparte él ya mató a alguien y ya tiene antecedentes, es mayor de edad y ya estuvo en la cárcel”. (DBM 6, comunicación personal, 7 de febrero de 2021)*

Con base en lo anterior, se identifican algunas características sociales de los estudiantes que pueden propiciar el maltrato hacia los docentes: la condición de vulnerabilidad económica, la situación extra-edad para el curso en el que están matriculados y la pertenencia a grupos externos a la escuela. También se identificó que algunos estudiantes pasan mucho tiempo sin la supervisión de un adulto, en la jornada contraria a la escuela:

*sabemos que el estudiante en la casa permanece la mayor cantidad de tiempo solo y al estar solo sin el seguimiento, sin el control de los padres, estos niños se nos pueden salir de las manos y pueden coger el camino equivocado de hecho, es mucho más fácil vagar que estudiar. (DBM 2, comunicación personal, 5 de septiembre de 2021)*

*Son chicos que tienen unas problemáticas difíciles de desintegración social, estos chicos vivencian de manera muy cercana situaciones de contacto con amistades de expendedores de sustancias psicoactivas, son cosas muy difíciles, pero el objetivo es apoyarlos al máximo, retenerlos lo más posible, porque un muchacho de estos fuera de la institución con estos comportamientos no tiene un futuro promisorio. (DBM 3, comunicación personal, 5 de septiembre de 2021)*

Respecto a la convivencia, se identificó un tipo de estudiantes con dificultad para reconocer y cumplir las normas escolares, que ejercen un liderazgo negativo en el grupo y muestran un bajo nivel de responsabilidad académica:

*ellos quieren todo fácil, todo sencillo, ellos quieren dar un clic, y que ya las respuestas queden, y el trabajo esté listo, es el mínimo esfuerzo, no quieren leer, no quieren... no son todos, porque yo no puedo generalizar, pero la gran mayoría es el facilismo a todo, hacer todo de manera más sencilla, que no cueste el mínimo esfuerzo. (DBM 11, comunicación personal, 10 de marzo de 2021)*

Sin embargo, también se identificaron estudiantes que aparentemente estaban adaptados a las normas institucionales:

*Era muy callado, muy... no participaba, era silencioso, pacífico. Se veía un estudiante pacífico, yo nunca esperé que él fuera así... de pronto un volcán estaba apagado y un volcán salió de él, una erupción... Yo no digo que sean todos los niños de allá no, tampoco pero sí hay... tienen como una tendencia y una agresividad que tienen ahí ellos como un nicho que tienen... yo no sé si es como el sector. (DBM 7, comunicación personal, 18 de marzo de 2021)*

Considerando los aspectos descritos sobre los estudiantes, es relevante señalar que más allá de las características personales y sociales, la posibilidad de maltrato hacia el docente se enmarca en la relación que se construye día a día entre ambos, en un marco institucional claramente enfocado en la enseñanza de conocimientos y la formación integral de los estudiantes.

### ***Sobre el vínculo docente estudiante***

La relación educativa se fortalece a través del reconocimiento mutuo entre el docente y el estudiante, así como por el valor atribuido al conocimiento que se transmite. Este conocimiento debe concebirse como algo dinámico, en constante evolución y cambio, y no simplemente como una acumulación estática de descripciones, argumentos y fórmulas. En este sentido, es esencial entender que la educación va más allá de la mera transferencia de información de una generación a otra.

Por otro lado, es claro que tanto el docente como el estudiante no parten de cero en esta relación. El docente ha adquirido conocimientos durante su formación académica y ha desarrollado habilidades y destrezas pedagógicas y didácticas que le permiten liderar el proceso educativo. Por su parte, el estudiante ya ha comenzado a explorar diferentes áreas de conocimiento, ha interactuado con su entorno familiar y ha tenido experiencias previas en contextos institucionales (Figura 1). Esto implica que cada estudiante posee un conjunto único de habilidades y conocimientos que pueden destacarse en ciertas áreas y necesitar apoyo en otras.

**Figura 1**

*Relación educativa: juego de ires y venires*



En la Figura 1, se pueden observar varios aspectos o *movimientos* que dinamizan la relación educativa. Un primer movimiento es la constante necesidad del docente de revisar y actualizar su conocimiento disciplinar; esto implica un proceso continuo de ir y venir constante, ya que el docente debe asegurarse de que lo que enseña esté alineado con los últimos avances en su campo. En un contexto donde la información está constantemente disponible y puede ser efímera, es fundamental que el docente se mantenga actualizado para garantizar una verdadera apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes. En general, el acceso libre a la información puede llevar a que los estudiantes solo investiguen superficialmente ciertos temas, sin profundizar en su comprensión. Además, existe una presión implícita para avanzar hacia nuevos temas, dado que el conocimiento acumulado crece rápidamente. Por lo tanto, el docente debe asegurarse de que los estudiantes tengan acceso a una variedad de recursos que les permitan profundizar en su aprendizaje y desarrollar una comprensión sólida de los conceptos.

El segundo movimiento involucra al docente en el diseño de estrategias y actividades que despierten el interés del estudiante por el conocimiento. Sin embargo, es interesante notar que, según el discurso de los docentes, se reconoce la incidencia de otros ámbitos que están asignando nuevas funciones y tareas al docente; esto implica que el docente debe asumir roles adicionales, como el cuidado y la protección de los estudiantes, así como la identificación de riesgos potenciales. En ocasiones, lo anterior puede convertirse en el foco principal del trabajo docente, relegando la enseñanza a un segundo plano:

*Bueno, a partir de la ley de infancia y adolescencia, cambió digamos esa dinámica de relaciones con respecto a los estudiantes y los maestros, ¿por qué? porque se sintieron empoderados de poder decir: “yo puedo manipular el maestro o maltratarlo”... como que se fragmentó precisamente por darle más derechos, pero menos deberes a los estudiantes. (DBM 4, comunicación personal, 18 de septiembre de 2020)*

El fragmento de discurso mencionado ilustra que algunos estudiantes no muestran interés por el conocimiento y pueden expresar abiertamente su desinterés por la asignatura sin temor a represalias por parte de la institución. En este contexto, recae en el docente la responsabilidad de motivar a los estudiantes para que deseen estudiar: *“el personero a mí también me dijo: ‘a mí su clase no me importa, su clase no me interesa, y no voy a hacer nada’”* (DBM 4, comunicación personal, 18 de septiembre de 2020), lo señalado configura formas relacionales que pueden llegar a propiciar situaciones de irrespeto, que mal gestionadas pueden llegar a generar maltrato continuado hacia el docente.

El ideal de la relación educativa ilustrada es que el estudiante desarrolle un interés genuino por el conocimiento disciplinar (movimiento 3), reconociendo su importancia para participar activamente en el mundo y contribuir a su transformación y cambio. En este punto, es crucial implementar estrategias que promuevan relaciones constructivas en lugar de confrontativas, tanto para los estudiantes como para los docentes.

### ***Estrategias***

La lógica de la estrategia corresponde a todas aquellas acciones intencionadas destinadas a abordar y resolver las situaciones y consecuencias del maltrato. Se reconocen diversas posibilidades que van desde apelar a formas relacionales fundadas en el autoritarismo hasta aquellas que ven en el diálogo una posibilidad de cambio.

Cuando la pérdida del respeto es entendida como pérdida de reconocimiento hacia la autoridad docente, es recuperada a través de estrategias de dominación y poder entre docentes y estudiantes [...] algunos estudios muestran que el respeto hacia el profesorado también se obtiene por medio de la empatía [...] y que pese a las múltiples dificultades que el profesorado enfrenta, tanto el respeto como el reconocimiento que estudiantes poseen hacia ellos, son razones motivadoras para mantenerse en la profesión. (Carrasco & Luzón, 2019, p.2)

A partir de las entrevistas realizadas se reconocieron estrategias evasivas, que consisten en pedir cambio de institución o la generación de incapacidades médicas para el ejercicio de la labor docente.

En algunos casos, los docentes han buscado defenderse desde una actitud agresiva:

*alguna vez yo le conteste al muchacho, pero no, no era lo debido ¿no? Ponerse uno al nivel de ellos pues tampoco, pero creo que, si lo hice, (ríe con nerviosismo), fue un mecanismo de defensa cuando yo le contesté, bueno también luego el coordinador me habló: “bueno, mire usted no debe...tampoco meterse así a provocar al joven”. (DBM 15, comunicación personal, 19 de abril de 2021)*

Se destacan estrategias basadas en la construcción de confianza y en la oferta de apoyo para poder cumplir con trabajos necesarios para culminar el proceso formativo. Una docente que sufrió maltrato verbal describe su actuación:

*¿Que se hizo entonces? yo me encontraba al joven en los comedores, ellos tenían que ir a almorzar para luego pasar a la clase. Lo que hacía era a veces llamarlo, a veces era como muy reacio. Porque realmente a veces si era muy déspota, muy...a mí, me parecía que el muchacho se drogaba y llegaba al colegio drogado, cuando estaba como en ese momento el muchacho era terriblemente agresivo, pero cuando él estaba como bien, haciendo la fila para su comedor, él permitía que de pronto uno le hablara. Y en ese proceso, de pronto hablarle y decirle, mira, ¿te quieres graduar? Necesitas hacer ese proyecto, porque pues yo soy ave de paso, igual yo estoy aquí ave de paso, tú necesitas tu cartón, ¿quieres irte? (DBM 14, comunicación personal, 14 de abril de 2021)*

## Discusión y conclusiones

La violencia escolar es una realidad que es necesario reconocer y afrontar desde una perspectiva educativa, en lugar de adoptar enfoques represivos. Los docentes, encargados tradicionalmente de enseñar conocimientos disciplinares, deben asumir un papel más activo en la formación integral de sus estudiantes. Es fundamental profundizar en la relación con los estudiantes para comprenderlos mejor, lo que puede ayudar a fomentar una mayor conciencia de sí mismos, promoviendo el autocontrol y el desarrollo de habilidades sociales basadas en el respeto y el reconocimiento mutuo. Estas habilidades no solo benefician la salud personal y colectiva, sino que también ayudan a mejorar la calidad educativa.

Se reconoce un proceso de mutación en la profesión docente, donde el enfoque ha pasado de simplemente dominar contenidos y conocimientos a construir relaciones que valoren la diversidad y complejidad de los estudiantes. También, se reconoce la importancia de fomentar posicionamientos críticos frente al conocimiento, lo cual implica reconocer los talentos individuales de los estudiantes y entender el papel preponderante de las emociones en el proceso de aprendizaje. Además, se destaca la necesidad de utilizar herramientas tecnológicas que apoyen la decantación del conocimiento más pertinente para las necesidades de desarrollo de cada estudiante.

El docente como líder natural dentro del grupo tiene la capacidad de influir en la forma en que se resuelven los conflictos. Al reconocer y valorar la diversidad de los estudiantes, el docente puede modelar actitudes y comportamientos que promuevan un ambiente de justicia y equidad.

Se observa la necesidad de promover investigaciones específicas sobre el maltrato hacia los docentes a nivel local, distrital y nacional, incluyendo tanto el ámbito de la educación pública como privada. Estas investigaciones deben identificar los factores de riesgo, las posibles causas y las consecuencias del maltrato hacia los docentes, con el objetivo de impulsar cambios y desarrollos pedagógicos tanto a nivel individual como institucional.

Es prioritario fortalecer los procesos de formación docente para que los educadores estén mejor preparados para identificar y abordar estas problemáticas; esto implica proporcionarles elementos conceptuales y teóricos que les permitan comprender la naturaleza del maltrato hacia los docentes y desarrollar estrategias efectivas para enfrentarlo. Además, es importante promover la construcción de marcos normativos que reconozcan a las víctimas y a los agentes de violencia como sujetos con la capacidad de integrarse socialmente mediante un cambio basado en valores comunes y el fomento de una sociedad más justa, dado que la violencia afecta a toda la sociedad y no solo a la escuela y los docentes.

## Referencias

- Abril, C. A. (2023). *Experiencias docentes frente al maltrato escolar de los estudiantes en instituciones públicas de educación básica y media de Bogotá* [Tesis doctoral]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. [https://die.udistrital.edu.co/comunidad/carlos\\_alberto\\_abril\\_martinez](https://die.udistrital.edu.co/comunidad/carlos_alberto_abril_martinez)
- Benbenishty, R., Astor, R., López, V., Bilbao, M., & Ascorra, P. (2018). Victimization of teachers by students in Israel and in Chile and its relations with teachers' victimization of students. *Aggressive Behavior, 45*(2), 107-119. <https://doi.org/10.1002/ab.21791>
- Carrasco, C., & Luzón, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas, 18*(1), 1–11. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494>
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense / Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Galdames, A., & Pezoa, C. (2015). Violencias hacia profesores de Enseñanza Media en la Región Metropolitana de Chile. *Revista Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales, 14*, 155–172. <http://revistafacso.ucentral.cl/index.php/rumbos/article/view/40>
- García, B. (2017). *Contravenciones escolares: Entornos barriales e inseguridad urbana*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://doi.org/10.14483/9789585434349>
- Gómez, A. (2014). La violencia de alumnos hacia maestros en escuelas secundarias de Colima, México. *Pensamiento Educativo: revista de investigación educacional latinoamericana, 51*(2), 19–34.
- Jimenez, A. (2018). *El matoneo de estudiantes a docentes en el aula de clase y su regulación jurídica: estudio de un caso* [Tesis de maestría]. Universidad Jorge Tadeo Lozano, Bogotá Colombia. [https://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/bitstream/handle/20.500.12010/4685/TESIS\\_ALIDA\\_FINAL.pdf?sequence=1](https://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/bitstream/handle/20.500.12010/4685/TESIS_ALIDA_FINAL.pdf?sequence=1)
- Longobardi, C., Badenes, L., Fabris, M., Martinez, A., & McMahon, S. (2019). Prevalence of Student Violence Against Teachers: A Meta-Analysis. *Psychology of Violence, 9*(6), 596-610. <https://doi.org/10.1037/vio0000202>
- Montoya, J. (2016). *Las emociones y los efectos que se suscitan en los maestros al ser violentados* [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Colombia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/8945>

- Morales, M., Álvarez, J., Ayala, A., Ascorra P., Bilbao M., Carrasco, C., López, V., Olavarría D., Ortiz S., Urbina, C., & Villalobos, B. (2014). Violencia Escolar a Profesores: Conductas de Victimización Reportadas por Docentes de Enseñanza Básica. *Revista de Estudios Cotidianos*, 2(2), 91–116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5118372>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia. (2022). *El rol de las y los docentes para prevenir y abordar la violencia escolar. Preguntas y respuestas*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/el-rol-de-las-y-los-docentes-para-prevenir-y-abordar-la-violencia-escolar>
- Qiao, B., & Patterson, M. (2021). Teachers as targets of student bullying: Data from China and the United States. *Psychology in the Schools*, 58(6), 1133–1150. <https://doi.org/10.1002/pits.22493>
- Steffgen, G., & Ewen, N. (2007). Teachers as victims of school violence – the influence of strain and school culture. *International Journal on Violence and Schools*, 3(1), 81-93.

## — Capítulo 5 —

### ¿Violentos o violentados? Conflictos comunitarios sobre jóvenes, drogas y modos de resolución institucional

*María Belén Ardiles*

Instituto de investigaciones Psicológicas (IIPsi), CONICET-UNC

Colectiva de investigación y acción con juventudes CIAJU

Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios, Facultad de Psicología, UNC

#### Resumen

El análisis de las significaciones juveniles en un barrio periférico de Córdoba, Argentina, arroja luz sobre los conflictos comunitarios en los que los jóvenes son frecuentemente culpabilizados debido a su presunta o real asociación con las drogas. En este contexto, los jóvenes enfrentan constantemente la posibilidad de sufrir violencia o incluso perder la vida, alimentada por un entorno sociopolítico que justifica estas acciones como necesarias, basadas en percepciones de peligrosidad asociadas a la juventud y al consumo de drogas. En el abordaje de los conflictos intervienen dispositivos de salud territoriales estatales y las fuerzas de seguridad, quienes aparecen vinculadas a violencias y prácticas ilegales. Desde una perspectiva psicosocial y utilizando una metodología cualitativa basada en la línea de investigación etnográfica, surge la interrogante sobre la configuración de estos conflictos y el rol de las instituciones en el ejercicio de las violencias hacia los jóvenes y en los métodos utilizados para su resolución.

*Palabras clave:* jóvenes, drogas, conflictos comunitarios

#### Introducción

En este capítulo, se presentan los avances de una investigación doctoral que tiene como objetivo analizar las conflictividades comunitarias que involucran a jóvenes, drogas y fuerzas policiales en los barrios periféricos de la ciudad de Córdoba, Argentina. Basándose en experiencias de intervención profesional e investigaciones previas (Ardiles, 2018), se constata que la presencia de drogas ilegales en los conflictos incrementa las situaciones mortí-

feras entre los jóvenes e intensifica la judicialización, perpetuando las desigualdades sociales. Alrededor de la relación jóvenes-drogas se ha documentado un conjunto de conflictos que derivaron en delitos, peleas callejeras, disputas vecinales, enfrentamientos entre grupos o con las fuerzas de seguridad. En la forma en que se abordan estos conflictos y sus consecuencias, se observan múltiples formas de violencia, prácticas delictivas, judicialización del conflicto, encierro penal–manicomial y muertes.

Para dimensionar el contexto de esta línea de investigación, es importante describir la urdimbre entre las políticas de drogas, las políticas de salud mental y la actuación de las fuerzas de seguridad en Córdoba. Se destacan dos cuestiones contradictorias. Por un lado, en el marco normativo que regula “el problema de la droga” coexisten dos leyes que reflejan enfoques divergentes: (a) la Ley de Estupefacientes 23.737, promulgada en 1989 y que sigue un modelo prohibicionista-abstencionista, la cual criminaliza a las personas que consumen sustancias psicoactivas y establece intervenciones judiciales que las obligan a someterse a medidas curativas; y (b) la Ley de Salud Mental 26.657, basada en el paradigma de los Derechos Humanos, que reconoce el uso problemático de drogas como una afección de salud mental, por lo que los usuarios tienen derecho a ser tratados bajo el principio de no discriminación y a tomar decisiones relacionadas con su tratamiento. Esta disonancia legislativa aumenta el estigma sobre las personas que usan drogas y dificulta su acceso a servicios de salud. Además, el proceso de implementación de la Ley de Salud Mental desde su promulgación en 2010 ha sido lento y cuenta con poca inversión por parte del Estado para adecuarse a las modificaciones que requiere.<sup>1</sup>

Por otro lado, en los barrios periféricos, los temas relacionados con drogas operan como un vertebrador de las interacciones comunitarias, ya que forman parte de las economías marginales (Epele, 2010). El funcionamiento eficaz y sostenido de las redes territoriales de narcomenudeo pone de manifiesto la convivencia con las fuerzas de seguridad. Sin embargo, la intervención del Estado en la resolución de conflictos comunitarios se delega principalmente a la fuerza policial, lo que genera una situación comprometida y una resolución paralegal de estos conflictos. El accionar de la fuerza policial no es imparcial y, en lugar de disminuir las tensiones, aumenta las violencias; además, este proceso conlleva trámites burocráticos que dilatan la resolución del conflicto, lo que lleva a que en muchos casos las personas recurran a la “justicia por mano propia”.

---

1 Al respecto se realiza anualmente desde 2013 una manifestación pública en la Ciudad de Córdoba que reclama la plena vigencia de la Ley de Salud Mental. Más información en <https://marchasaludmental.com.ar/>

Resulta primordial tener en cuenta también la persistente estigmatización por parte de los medios de comunicación hegemónicos hacia las comunidades en situación de pobreza, a través de discursos que refuerzan la discriminación y la criminalización hacia los jóvenes varones y aquellos que consumen drogas o tienen algún padecimiento mental. Este aspecto es trascendental si consideramos la información del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) para el primer semestre de 2023, que muestra que el porcentaje total de pobres en Argentina entre las personas de 15 a 29 años es de 46.8%.

Respecto a las fuerzas de seguridad, el gobierno de Córdoba implementó en 2015 un Plan de Seguridad Ciudadana y Prevención del Delito, que representó un cambio discursivo en la problemática de la inseguridad, centrándose en la exclusión social y la falta de oportunidades como causas fundamentales de esta (Crisafulli & Castro, 2017). Como parte de este plan, se creó la Policía Barrial, una fuerza “formada en valores de convivencia pacífica, respeto a la ley y un marco de tolerancia” (Policía de la Provincia de Córdoba, 2021). Sin embargo, estas medidas no erradicaron las prácticas policiales violentas y letales que afectan principalmente a los jóvenes. Desde diciembre de 2019, la Provincia de Córdoba cuenta con el acuerdo reglamentario No. 1605 serie A “Guía de Recomendaciones Prácticas para la intervención de las Fuerzas Policiales ante situaciones de riesgo cierto e inminente en salud mental”. El mismo contiene información clara y precisa en materia de acción por parte de las fuerzas de seguridad acorde a lo establecido en la Ley No. 26.657. A pesar de ello, entre 2022 y 2023, se hicieron públicos varios casos de tortura y asesinato de personas en situación de consumo o con problemas de salud mental, como los casos de Ezequiel Castro, Jonathan Romo, Julieta Amaya y Matías Mariño, entre otros (Cadena 3, 2023; Comité Nacional para la Prevención de la Tortura, 2023; *Enfant Terrible*, 2023; *La Voz*, 2023; *Página 12*, 2022; Savoretti, 2023).

En cuanto al abordaje de los consumos problemáticos de drogas, en 2016, se creó el Plan Provincial de Prevención y Asistencia de las Adicciones, que incluyó la creación de la Red Asistencial de las Adicciones de Córdoba (RAAC), compuesta por cuatro niveles de atención, desde el más básico hasta el más complejo. En el primer nivel, se encuentra el Programa de Prevención Territorial (PPT), que brinda espacios de primera escucha y diversos talleres. Estas actividades, con una duración de dos horas semanales, se desarrollan utilizando los recursos físicos y materiales disponibles en cada comunidad; sin embargo, durante la pandemia de COVID-19, se produjeron despidos y se reorganizaron los equipos de intervención en seis zonas de la ciudad, lo que limitó considerablemente la capacidad de respuesta ante situaciones altamente complejas.

Considerando esta contextualización, podemos señalar al discurso y la práctica punitiva como la principal herramienta de control estatal en Córdoba, especialmente sobre jóvenes. A partir de esto y teniendo en cuenta que la revisión de antecedentes arroja una vasta producción en torno a cada aspecto de la problemática, sin brindar integralidad temática, se construyeron las siguientes interrogantes: ¿Qué significaciones y prácticas emergen de los jóvenes y adultos involucrados en el conflicto al relacionarlo con los consumos de drogas? ¿A partir de qué abordajes la comunidad y las instituciones afrontan los problemas vinculados a las drogas en el territorio? ¿Cuáles son las modalidades de intervención de las fuerzas de seguridad ante la presencia de los conflictos comunitarios, según la perspectiva de jóvenes y adultos de la comunidad?

En este marco, el objetivo es analizar las conflictividades comunitarias que involucran a jóvenes, drogas y fuerzas policiales en barrios periféricos de la ciudad de Córdoba; esto incluye la descripción de los actores involucrados, sus procesos de construcción históricos, prácticas y posicionamientos. La propuesta es construir información situada y generar líneas estratégicas para la elaboración de políticas públicas sociosanitarias para el abordaje de estos conflictos.

### **Método**

Esta investigación se configura desde una estrategia metodológica de tipo cualitativo (Vasilachis de Gialdini, 2009), siguiendo una línea de investigación etnográfica, como modo de conocimiento que privilegia la experiencia (Das & Poole, 2008); este enfoque proporciona una vía de acceso a las narrativas y las prácticas de los sujetos, permitiendo recuperar las categorías utilizadas por ellos y los sentidos que les otorgan (Hammersley & Atkinson, 1994). Además, según Epele (2010), la investigación con poblaciones usuarias de drogas implica el desafío metodológico de afrontar el estigma, la discriminación, la ilegalidad y las sanciones sociales; en este contexto, se concibe a la etnografía como un método con el potencial de resolver algunos de estos obstáculos.

Se emplearon diversas técnicas de registro, como notas de campo, observación participante y entrevistas semiestructuradas y en profundidad, con el fin de captar las perspectivas de los actores involucrados y facilitar el aprendizaje a partir de sus experiencias.

La generación de conocimiento se enfocó en las significaciones y prácticas de jóvenes varones residentes en un barrio periférico de la Ciudad de Córdoba, con edades entre los 14 y 24 años; esta franja etaria fue seleccionada debido a su presencia significativa en el espacio público del barrio. Además, se realizaron entrevistas con adultos residentes de la

comunidad o miembros de organizaciones e instituciones locales, ya que forman parte de la población involucrada en la identificación, abordaje y resolución de la problemática.

Respecto a los aspectos éticos, se implementaron medidas para garantizar el anonimato, la confidencialidad y el respeto de los derechos de los participantes; se aseguró que la participación fuera voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de cada participante antes de su inclusión en el estudio.

Con respecto al análisis de datos, se planteó una estrategia que recupera los procedimientos básicos de la teoría fundamentada, especialmente la codificación abierta y selectiva (Gibbs, 2012), junto con el enfoque del análisis etnográfico plasmado en las descripciones analítico-narrativas producto del interjuego entre el trabajo de campo y el trabajo teórico (Guber, 2001).

El trabajo de campo se ha realizado desde 2021 en el barrio La Resistencia,<sup>2</sup> ubicado en la zona norte de la ciudad de Córdoba, a 11 km del centro. Este barrio fue seleccionado por su marcada periferización urbana (Valdés & Cargnelutti, 2014), caracterizada por la segregación y la fragmentación residencial. Se contempló el criterio de accesibilidad, dado que la investigadora ya tenía una inserción previa en el lugar, lo que facilitó el establecimiento de vínculos de confianza con los habitantes del barrio.

En los alrededores de La Resistencia, no hay comunidades colindantes, solo fábricas, cortaderos de ladrillos y baldíos con pastizales y basurales. El barrio cuenta con una única calle de ingreso y salida. No existen establecimientos educativos de ningún nivel ni espacios estatales de acceso a la cultura, el deporte, la recreación o la formación laboral. Algunas organizaciones sociales, sostenidas principalmente por vecinos, llevan a cabo tareas autogestivas con el objetivo de promover estos derechos. La mayoría de la población no ha completado los estudios obligatorios, y el nivel de deserción escolar es muy alto. Desde una edad temprana, muchos varones trabajan en los cortaderos de ladrillos, fábricas de macetas cercanas o en empleos informales y temporales fuera del barrio. Estas características sitúan a la población en una condición de aislamiento real y simbólico, donde el acceso a distintos servicios y derechos es limitado o nulo.

A pesar de estas dificultades, la comunidad de La Resistencia se ha organizado históricamente para realizar reclamos colectivos, logrando la construcción de sus viviendas, la creación de un centro de salud y el ingreso de una línea de colectivo, por la cual aún demandan una frecuencia regular.

---

2 Los nombres de personas y lugares han sido cambiados para proteger la identidad de los entrevistados y resguardar información específica del territorio en cuestión.

Los vecinos también se movilizaron denunciando la violencia de las fuerzas de seguridad. Entre 2013 y 2017, cuatro jóvenes fueron fusilados por la policía, además se ha presentado un fuerte hostigamiento y detenciones arbitrarias, principalmente dirigidas hacia los varones. De estos asesinatos, solo en uno de los casos los policías recibieron condenas por su accionar; en el resto, el poder judicial los consideró actos de legítima defensa, a pesar de que los jóvenes fueron ultimados con disparos certeros por la espalda.

Sobre esta cuestión, dado que no existen cifras oficiales sobre los asesinatos policiales en Argentina, la organización Correpi (Coordinadora Contra La Represión Policial e Institucional) lleva un registro nacional de casos; en su última edición en 2022, contabilizó 8701 muertes en manos de las fuerzas represivas estatales, de las cuales un 37% correspondía a personas de entre 15 y 25 años. En cuanto al consumo de drogas, existen informes oficiales discontinuos que evalúan diferentes variables. Por su parte, Mitchell y Debortoli (2023) han analizado las últimas estadísticas sobre prevalencia y trastornos de consumo en Argentina, concluyendo que existe una alta prevalencia de consumo de drogas ilícitas en comparación con otros países de Latinoamérica, especialmente de cocaína. Según los autores, el consumo es más prevalente en sectores socioeconómicos altos, mientras que las situaciones de dependencia son más comunes en personas de menor nivel socioeconómico; además, el consumo es más significativo entre hombres que entre mujeres.

## Resultados

A partir de los avances del trabajo de campo y del análisis preliminar de los datos, podemos puntualizar los siguientes resultados y hallazgos sobre cuatro aspectos que se vislumbran como primeras descripciones analíticas de la configuración de la problemática en estudio.

### *El incremento de los puntos de venta de droga: las “ventitas”*

Los referentes de las organizaciones identifican el incremento de puntos de venta de drogas entre vecinos de la comunidad, lo cual es concebido como un modo de supervivencia económica redituable, tal y como se refleja en el siguiente comentario: *“Ponen esa ventita, que con esa plata que les entra construyen la casa rápido, pero a costilla de todos los jóvenes”* (V., comunicación personal, 28 de septiembre de 2021).

Desde la pandemia de COVID-19, cuando las posibilidades laborales eran limitadas, esta modalidad aumentó. Si bien representan ventas minoritarias en la “lucha contra el narcotráfico”, generan mayor accesibilidad y disponibilidad permanente de consumo: *“No*

*te digo que no se drogaban, toda la vida se han drogado, pero tenían que irse a otro lado a comprar. Ahora al revés, vienen de otros barrios a comprar acá* (D., comunicación personal, 13 de octubre de 2021).

De esta manera, los jóvenes tienen un acceso “sin barreras” a la cadena de procedimientos relacionados con el mercado de drogas en su vida diaria, al mismo tiempo que enfrentan obstáculos de acceso a la salud, la educación y el trabajo. Estos obstáculos comienzan con la barrera, tanto real como simbólica, impuesta por las fuerzas de seguridad que limita su libertad de movimiento.

### ***El “pipazo” y la intensificación de delitos para sostener el consumo***

Tanto jóvenes como adultos de la comunidad manifiestan preocupación por un nuevo consumo de drogas en el barrio, denominado *pipazo*. Esta tendencia emergente se observa también en otros barrios periféricos y de bajos recursos en Córdoba, según las expresiones de diferentes profesionales de la salud, equipos de atención primaria y referentes de organizaciones sociales. El pipazo implica una forma alternativa de consumir cocaína mediante su quemado y fumado en una pipa, comúnmente de fabricación casera; aunque produce efectos placenteros y potentes de manera inmediata, su duración es breve, por lo que genera dependencia y está asociado con el rápido deterioro de quienes lo consumen. Debido a esas características, se asocia o confunde con el consumo de *paco*,<sup>3</sup> una problemática muy presente en grandes urbes argentinas como Buenos Aires y Rosario desde el año 2000, pero no tan extendida en Córdoba, y conocida como “la droga de los pobres” debido a su bajo costo.

Aunque no se trate del mismo tipo de consumo, persisten en el campo las problemáticas asociadas que afectan al lazo social, comunitario y familiar, así como las consecuencias físicas y psicológicas en cada consumidor.

*A todos los chicos de este barrio, se los está llevando la droga, los que no están muertos o presos, están ahora con eso del pipazo. Yo también. Ya me corrió mi novia, ahora estoy en lo de mi mamá hasta que también me corra. Ella quiere que me interne en la iglesia donde van todos.* (M., 24 años, comunicación personal, octubre 2021)

---

3 El paco es cocaína fumable que constituye uno de los pasos intermedios en el proceso de obtención del clorhidrato de cocaína, la cocaína que se esnifa.

Dado que el grado de dependencia al pipazo es alto, las posibilidades de sostener económicamente este consumo implican vender objetos de valor propios o del hogar, hurtar, robar, entre otras prácticas; el objetivo es conseguir cualquier artículo intercambiable por dinero o sustancias. Una vecina relata sobre la situación de una familia:

*El hijo de S. no le roba las bombachas porque las tiene puestas, pero todo le saca. El otro día ponía en el estado [de WhatsApp] que si andaba vendiendo la garrafa le avisen, todo le ha sacado ya, pava eléctrica, garrafa, sábana, colchas, todo. (D. L., comunicación personal, 13 de octubre de 2021)*

Por su parte, la madre de dos jóvenes consumidores de pipazo afirma: “A veces me despierto a la madrugada y están desarmando algo robado o quemando cobre” (S., comunicación personal, septiembre de 2023).

En este contexto, los límites de lo posible, los acuerdos tácitos que mantienen la convivencia de una comunidad se ponen en jaque, suceden hurtos y robos donde antes no sucedían y, por ende, ocurren reclamos, peleas y conflictos nuevos. Una promotora de salud sostiene:

*Empezaron a sacar cosas en los patios del barrio. Que ellos siempre tuvieron su código, yo siempre dije que ellos acá en La Resistencia, por lo menos tenían el código de no entrar a las casas. Podían salir a robar, cruzarse a una moto, un auto, lo que sea, cosas que en todos lados pasan, pero lo de las casas jamás. (V., comunicación personal, 28 de septiembre de 2021)*

### ***La precariedad de la política pública en salud y en consumo problemáticos***

La estrategia estatal, conocida como Programa de Prevención Territorial, aborda los problemas asociados al consumo en dispositivos ubicados en los propios barrios donde residen las personas, superando así la histórica limitación de accesibilidad geográfica a centros de atención específicos. Sin embargo, la precariedad en cuanto a materiales de trabajo, condiciones laborales, disponibilidad horaria y posibilidades de articulación, dificulta la elaboración de estrategias para abordar situaciones de profunda complejidad asociadas al consumo problemático: “Respecto a las propuestas de taller, desde el equipo de la Secretaría de adicciones entienden las demandas, pero no cuentan con talleristas de oficio, ni con recursos para hacer repostería como se había solicitado desde la comunidad”, “ni un kilo de ha-

rina tenemos”, entonces, “proponen que el taller sea de murga ya que el tallerista disponible es profesor de música y una de las organizaciones cuenta con algunos instrumentos” (Nota de campo, mayo 2022).

En este contexto, la capacidad de intervención se ve limitada por las voluntades individuales de cada trabajador del programa. Además, obviando la complejidad de la temática, la continuidad del programa en los territorios está condicionada a la rendición cuantitativa de la asistencia. Por ejemplo, en el caso de La Resistencia, ante la ausencia de consultantes durante varias semanas en el espacio de primera escucha, la psicóloga expresó: “Si no levanta la convocatoria vamos a tener que mover el dispositivo, la Secretaría mira mucho los números” (M., comunicación personal, abril de 2023).

Paralelamente, es notable que las familias consideran que los dispositivos religiosos evangélicos son la opción más accesible para intentar resolver situaciones problemáticas asociadas al consumo.

### ***La intervención policial: peor el remedio que la enfermedad***

Ante situaciones de urgencia o crisis derivadas del consumo de sustancias, el recurso disponible es la intervención policial. Sin embargo, algunas familias deciden no solicitar su participación porque son conscientes de las implicaciones del uso de la violencia contra los jóvenes: “no llamo más a la policía, espero que se le pase o que se lleve lo que quiera, total ya no tengo nada. La última vez me dijeron que más que pegarle ellos no podían hacer nada” (G., comunicación personal, mayo de 2022).

En otros casos, las familias solicitan la intervención policial, la cual se omite bajo argumentos falaces burocráticos: “yo lo que le recomiendo es que lo denuncie por violencia, porque si no nosotros no lo podemos llevar”, “no lo podemos tocar, tiene que venir una ambulancia”, expresan policías convocados (Nota de campo, mayo 2022).

Al respecto, una madre relata: “la última vez, no lo podíamos agarrar, se quería tirar al canal, corría por los techos y la policía no hacía nada porque ellos no lo pueden tocar me decían. Los vecinos me ayudaron hasta que se le pasó” (S., comunicación personal, septiembre de 2023).

## **Discusión y conclusiones**

La violencia y el consumo de drogas son tópicos de vastas producciones en relación con lo juvenil, siempre se presentan como una preocupación en materia de política pública, interpellando a una pregunta fundamental: ¿Qué hacemos con los jóvenes? En los relatos de

la comunidad de La Resistencia, las significaciones de jóvenes y adultos sobre los conflictos que involucran el consumo de drogas son negativas. El consumo aparece como causa o consecuencia de conflictos, se desconoce la trama compleja de la problemática y emergen prácticas restrictivas y punitivas. En este capítulo, buscamos reformular esa interrogante y poner el énfasis en los abordajes, amplificando la pregunta ¿Qué hacemos con el desencalaje entre la realidad situada de los jóvenes y las políticas públicas dispuestas para ellos? ¿Es posible disminuir o erradicar los conflictos comunitarios que les involucran en clave de salud? ¿Qué condiciones de salud mental son posibles en un contexto de hostilidad y violencia en las experiencias juveniles?

La intervención comunitaria, como señala Del Cueto (2014), sitúa al equipo encargado de esta a una red de relaciones comunitarias heterogéneas, impregnadas y construidas por afecto y afectaciones. En el caso de Córdoba, el programa destinado a abordar los problemas relacionados con el consumo de drogas en el territorio se muestra insuficiente y revela una brecha ante lo complejo y arraigado de las dificultades que enfrentan los jóvenes, sus familias y comunidades. Los problemas vinculados a las drogas son enfrentados de manera frágil e improvisada, según las posibilidades individuales o familiares, recurriendo a la ayuda de vecinos e instituciones religiosas, o resignándose a la eventual intervención policial. A pesar de los protocolos vigentes, las prácticas policiales en situaciones críticas relacionadas con el consumo de drogas continúan siendo arbitrarias, falaces y violentas.

Resulta fundamental en estudios posteriores profundizar en la indagación cualitativa de la efectividad de los dispositivos de intervención territorial en el abordaje del consumo problemático de drogas, así como en la identificación de las herramientas necesarias para enfrentar esta problemática en barrios empobrecidos. Invisibilizar las dificultades y las precariedades con las que se hace frente al “flagelo de la droga” perpetúa las condiciones de conflicto latentes en los barrios, donde todo está en riesgo. Los hallazgos mencionados dan cuenta de afectaciones en las pautas de convivencia, desde elementos materiales robados hasta la amenaza a la propia vida.

Es imprescindible realizar un análisis desde una mirada situada sobre los modos de abordaje de las conflictividades comunitarias que involucran a los jóvenes y el consumo de drogas. Especialmente en el contexto actual de Argentina, en el cual persiste un consenso social que busca erradicar a un sujeto estigmatizado, encapsulado en la idea del joven-delincuente-drogadicto-violento, y donde se promueve una solución individual a un problema social como es el consumo problemático de drogas.

A medida que se incrementa la tolerancia a las situaciones de conflicto comunitario, a las intervenciones violentas y a la muerte de los jóvenes, se expande un escenario hostil donde las comunidades excluidas y segregadas asumen la carga de la miseria y se ven obligadas a lidiar con las consecuencias de la negligencia del Estado, ya sea por acción u omisión.

En conclusión, este capítulo proporciona pistas importantes que pueden guiar la formulación de políticas públicas en salud orientadas a la prevención de conflictos comunitarios violentos. Es fundamental que estas políticas no se limiten únicamente a abordar los consumos problemáticos, sino que también contemplen la reducción o eliminación de la violencia dirigida hacia los jóvenes.

### Referencias

- Ardiles, B. (2018). *El consumo de drogas y el conflicto entre jóvenes de Villa La Tela. Implicancias en la Salud comunitaria*. Informe final de la beca 2017. Secretaría Científica. Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba.
- Cadena 3. (2023). *Crudo relato de la madre del joven adicto muerto durante un operativo policial*. [https://www.cadena3.com/noticia/radioinforme-3/crudo-relato-de-la-madre-del-joven-adicto-muerto-durante-un-operativo-policial\\_359369](https://www.cadena3.com/noticia/radioinforme-3/crudo-relato-de-la-madre-del-joven-adicto-muerto-durante-un-operativo-policial_359369)
- Comité Nacional para la Prevención de la Tortura. (2023). *A un año de la muerte de Ezequiel Castro*. <https://cnpt.gob.ar/2023/06/14/a-un-ano-de-la-muerte-de-ezequiel-castro/>
- Crisafulli, L., & Castro, J. (2017). *La metamorfosis de la Seguridad en Córdoba: Entre el actuarialismo y el delito de los pobres [Ponencia]*. I Jornadas de estudios sociales sobre delito, violencia y policía. La seguridad en cuestión. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Argentina. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.10366/ev.10366.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10366/ev.10366.pdf)
- Das, V., & Poole, D. (2008). El Estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. *Cuadernos de Antropología Social*, (27), 19-52. <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913917002.pdf>
- Enfant Terrible. (2023). *Otra muerte en el Neuropsiquiátrico Provincial y una continua violación a la salud mental*. <https://enfantterrible.com.ar/cordoba/otra-muerte-en-el-neuropsiquiatrico-provincial-salud-mental/>
- Epele, M. (2010). *Sujetar por la herida. Una etnografía sobre drogas, pobreza y salud*. Paidós.
- Gibbs, G. (2012). La naturaleza del análisis cualitativo. En, *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.

- Guber, R. (2001). *Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo editorial Norma.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- La Voz. (2023). *Córdoba: tuvo un brote psicótico, quiso atacar a la Policía y luego murió en el Urgencias*. <https://www.lavoz.com.ar/sucesos/cordoba-tuvo-un-ataque-psicotico-quiso-atacar-a-la-policia-y-luego-murio-en-el-urgencias/>
- Ley 23.737. (1989, 10 de octubre). *Tenencia y Tráfico de estupefacientes*. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/138/texact.htm>
- Ley 26.657. (2010, 25 de noviembre). *Ley Nacional de Salud Mental*. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/175000-179999/175977/norma.htm>
- Mitchell, A., & Debortoli, I. (2023). Consumo problemático de sustancias psicoactivas en Argentina en perspectiva global. *RevIISE - Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 21(21), 27-43. <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/698>
- Página 12. (2022). *Córdoba: separan a tres jefes policiales tras la muerte de un joven en una comisaría*. <https://www.pagina12.com.ar/436899-cordoba-separan-a-tres-jefes-policiales-tras-la-muerte-de-un>
- Policía de la Provincia de Córdoba. (2021). *Policía barrial. Un nuevo modelo de seguridad*. <https://www.policiacordoba.gov.ar/dependencias/policia-barrial/index.html>
- Savoretti, R. (2023). Tortura estatal en nombre de la salud mental: testimonio de la familia Mariño sobre el CPA. *Enfant Terrible*. <https://enfantterrible.com.ar/derechos-humanos/tortura-estatal-salud-mental-familia-marino-cpa/>
- Valdés, E., & Cargnelutti, M. (2014). *Periferia y fragmentación urbana residencial: la emergencia de la alteridad. Un análisis de caso [Ponencia]*. Congreso Pre Alas, “Estado, sujeto y poder en América Latina: debate en torno de la desigualdad”, Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Río Gallegos, Argentina.
- Vasilachis de Gialdini, I. (2009). (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

## — Capítulo 6 —

### Violencia sufrida en hombres dentro de contextos de relaciones cotidianas, una aproximación al estudio del fenómeno

*José Rubén Andrade Armenta y Eneida Ochoa Avila*

Instituto Tecnológico de Sonora

#### Resumen

Esta revisión documental destaca una perspectiva poco explorada en los estudios sobre violencia de género al enfocarse en la violencia sufrida por hombres. A diferencia de la narrativa predominante que retrata a la mujer como víctima y al hombre como agresor, este análisis reconoce la existencia de violencia de género dirigida hacia los hombres. Se hace hincapié en la violencia psicológica como una forma encubierta de agresión que a menudo se normaliza en la cultura y se pasa por alto, lo que contribuye a su perpetuación. Se resalta el uso del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner para el estudio del fenómeno, subrayando la importancia de las relaciones interpersonales en el desarrollo de los jóvenes y su susceptibilidad a manifestar comportamientos violentos. Además, se identifican áreas de conocimiento que requieren una mayor exploración para comprender completamente este fenómeno.

*Palabras clave:* violencia en hombres, agresión, violencia de género, violencia psicológica, relaciones interpersonales

#### Introducción

En México, en el año 2012, el entonces Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) convocó a investigadores para abordar el fenómeno de la violencia dentro de las instituciones de educación superior (IES), con el objetivo de buscar alternativas de intervención para esta problemática (Tlalolin, 2017).

Según Carrillo (2015), la violencia dentro de las IES se deriva de un contexto familiar que normaliza y permite su perpetuación, y que incluye un sistema de creencias androcéntricas y machistas que pueden llegar a perturbar al individuo psicológicamente. Por

otro lado, Escotto (2015) sugiere que la violencia intrafamiliar puede contribuir a la promoción de estereotipos de género, que posteriormente puedan convertirse en un factor de riesgo para ejercer o permitir violencia.

Según Camacho y Luzardo (2022), cuando se habla de violencia suele pensarse en el maltrato físico o en manifestaciones evidentes de agresión verbal; sin embargo, también hay un tipo de violencia que puede pasar desapercibida: la violencia psicológica. Este tipo de violencia suele ocurrir en relaciones afectivas y se orienta a desvalorizar a la víctima mediante acciones o palabras. De acuerdo con Galán et al. (2019), la violencia psicológica puede parecer invisible, pero causa perturbación emocional, agrava enfermedades físicas e incluso puede llevar al suicidio.

Es importante reconocer que, si bien históricamente la violencia de género se ha centrado principalmente en la mujer como víctima, también existe violencia de género hacia los hombres. Los estudios de Pérez y Hernández (2009) respaldan esta afirmación, destacando que los hombres también pueden ser objeto de este tipo de violencia, aunque a menudo esta realidad haya sido pasada por alto o minimizada en comparación con la violencia contra las mujeres.

ONU Mujeres (s.f.) define la violencia de género como:

actos dañinos dirigidos contra una persona o un grupo de personas en razón de su género. Tiene su origen en la desigualdad de género, el abuso de poder y la existencia de normas dañinas [...], los hombres y los niños también pueden ser blanco de ella. (párr.2)

La violencia de género no se limita únicamente a las mujeres, sino que puede afectar a personas de cualquier género. Como señalan Jaramillo-Bolívar y Canaval-Erazo (2020), esta forma de violencia surge de las desigualdades de género presentes en la sociedad, y puede manifestarse a través de presiones, discriminación, exclusión y control hacia cualquier individuo en un contexto determinado.

De acuerdo con Márquez (2016), el término género suele asociarse con el sexo biológico, es decir, hombre o mujer; sin embargo, esta asociación no representa todas las formas de género que una persona puede adoptar. Para el autor, el género surge de las acciones que una persona realiza en función de los conceptos de feminidad y masculinidad arraigados en su propia cultura. Por su parte, Flores (2001) definió al género como “un sistema ideológico cuyos distintos procesos orientan el modelaje de la representación so-

cial diferenciada de los sexos, determinando formas específicas de conducta asignadas en función del sexo biológico” (p.9).

Según Pérez y Hernández (2009), pese a que la violencia contra la mujer es la forma más frecuentemente asociada a la manifestación de la violencia de género, es importante considerar la posibilidad de que esta violencia también pueda afectar a los hombres; pues suponer que solo los hombres pueden ser agresores resulta discriminatorio.

En este capítulo, se recurrió a una revisión documental con el objetivo de reconocer y visibilizar la violencia sufrida por los hombres en ciertos contextos de relaciones cotidianas. Esta violencia, en ocasiones, puede pasar desapercibida, ser normalizada o estar condicionada por la cultura.

### Desarrollo

La violencia puede manifestarse en una variedad de ámbitos, espacios y lugares, teniendo distintos impactos en los individuos afectados. Debido a esta complejidad, puede encontrarse en múltiples contextos interrelacionados y estar asociada con diversos factores de riesgo que facilitan tanto la perpetración como la victimización (Soto & Trucco, 2015).

Según Escotto (2015), la familia puede ser un factor de riesgo en casos de violencia, ya que ejerce influencia, condiciona y refuerza los actos de violencia, promoviendo ideas, creencias y estereotipos que pueden ser aprendidos e internalizados por los miembros de la familia y replicados en otros contextos o relaciones sociales. De igual manera, Carrillo (2015) ha destacado la importancia del contexto familiar en la manifestación de la violencia entre estudiantes universitarios, señalando que esto se debe a un sistema de creencias y cultura propiciado por la familia, que permite la naturalización de comportamientos agresivos.

Para Bandura (1976), la observación del entorno puede servir como un ejemplo para adoptar ciertos comportamientos; sin embargo, señala también que, aunque alguien pueda observar que la violencia es una constante en su entorno, esto no siempre resultará en que la persona se vuelva agresiva o tolere la agresión; pero estar en un ambiente violento puede aumentar las posibilidades de que esto ocurra. Este autor define la conducta agresiva como aquella que “produce daños a la persona y la destrucción de la propiedad [...] puede adoptar formas psicológicas de devaluación y degradación” (p.308), lo que destaca el impacto psicológico derivado de la agresión.

Domènech e Íñiguez (2002) resaltaron que el contexto histórico y cultural resulta determinante para definir qué constituye un acto agresivo. En el pasado, algunas formas

de agresión no eran consideradas como tal; por ejemplo, un esposo que golpeaba a su esposa por no cumplir con lo que él consideraba un rol adecuado de esposa. Esto demuestra que incluso hoy en día puede haber agresiones que son toleradas o normalizadas, pero que eventualmente serán consideradas como actos violentos.

Asimismo, Domènech e Íñiguez (2002) propusieron la definición de actos violentos como: “todo aquello que atente contra el poder establecido. Se descartan preguntas acerca del efecto de las acciones violentas a largo plazo” (p.5). Esta definición excluye las interpretaciones y se basa en la igualdad de derechos, considerando como violento todo aquello que sea asimétrico; además, destaca que no se considera el impacto de estas acciones a largo plazo.

La violencia de género concentra varios tipos de violencia; la más común, según varios estudios, es la violencia psicológica (Carranza & Xóchitl, 2020; Sánchez-Soto et al., 2022; Tlalolin, 2017; Zamudio-Sánchez et al., 2017). La violencia psicológica resulta difícil de identificar, debido a que la cultura y los contextos sociales tienden a normalizar su presencia y perpetuación (Carrillo, 2015). De acuerdo con Díaz-Loving y Rivera (2010), las personas permanecen en relaciones de pareja que involucran este tipo de agresión porque se disfraza como expresión de afecto y se basa en roles de género y estereotipos que por lo general buscan el sometimiento de la otra persona.

Buss (1961) identificó la agresión verbal como el componente principal de la violencia psicológica, definiéndola como “una respuesta vocal que descarga estímulos nocivos sobre otro organismo” (p.79) y clasificando estos estímulos como repudio y amenaza. En su análisis, las manifestaciones de repudio implican discriminar y tratar a la víctima como mala o indeseable; además, señaló que el repudio puede manifestarse sin agresión verbal, mediante conductas de evitación o rechazo hacia la persona agredida.

Según Marshall (1999), la violencia psicológica es difícil de detectar y propuso una clasificación para facilitar su identificación. Esta clasificación se basa en ciertas características observables, como lo son las expresiones de control, la dominación y la inferencia, que conforman un subtipo de violencia que denominó *violencia psicológica manifiesta*. Por otro lado, describió otro subtipo de violencia psicológica que se manifiesta a través de la evitación, la subestimación y el aislamiento sutil en relaciones afectivas, al que llamó *violencia psicológica sutil*.

Por su parte, Pérez y Hernández (2009) propusieron el concepto *violencia psicológica de género*, que surge de las relaciones de poder entre lo masculino y lo femenino. Esta forma de violencia se caracteriza por comportamientos que implican discriminación, ex-

clusión y control, y puede ser imperceptible en algunas ocasiones debido a su naturaleza sutil y condicionada por las relaciones de poder existentes entre los géneros.

Cuando el hombre es la víctima de violencia psicológica por parte de su pareja, suele presentar ciertas características: baja autoestima, búsqueda constante de aprobación por parte de su pareja, normalización de la violencia y las agresiones, creencia errónea de que el sacrificio y la dependencia son demostraciones de amor, tendencia a distanciarse de sus amistades y sobrevaloración de su pareja. Estas características pueden generar en los hombres afectados sentimientos de vergüenza, sufrimiento, soledad y culpa (Albuja-Lalangui et al., 2022).

Según Fairman (2005), la violencia psicológica hacia el hombre se manifiesta a través del control de sus acciones mediante la manipulación e intimidación, celos exagerados, indiferencia, descalificación, insultos, gritos, órdenes, invasión a la privacidad y amenazas. Todas estas conductas contribuyen a generar en la víctima una sensación de pérdida de su propia identidad.

Existen pocos estudios sobre los hombres víctimas y, de los pocos existentes, la mayoría se centra en el contexto de pareja. Uno de ellos es el estudio de Sánchez-Soto et al. (2022), realizado en 232 hombres universitarios, donde el 95% reportó haber sufrido algún tipo de violencia y el 74.1% afirmó haber experimentado violencia psicológica. En otro estudio, realizado por Trujano et al. (2013), se compararon dos grupos: uno de estudiantes de nivel básico y otro de profesionales; se encontró que el grado académico influye en la percepción e identificación de manifestaciones de violencia psicológica, siendo el grupo de profesionales quienes identificaba más fácilmente estas conductas violentas. Además, un estudio cualitativo llevado a cabo por Sánchez-Villegas (2022), con 16 universitarios, mostró que los hombres identificaban distintos tipos de violencia por parte de su pareja; sin embargo, a pesar de experimentar consecuencias físicas y psicológicas, muchos de ellos no se reconocían como víctimas.

Otro estudio realizado por Guzmán-González et al. (2014), aplicado en universitarios, mostró que las mujeres reportaron mayor perpetración de violencia psicológica que los hombres; sin embargo, los autores concluyeron que esto podría derivarse de una compensación por parte de la carencia de fuerza física de la mujer hacia el hombre. A su vez, un estudio de Carranza y Xóchitl (2020) concluyó que los hombres universitarios parecen tolerar en mayor medida conductas de control por parte de su pareja; en este estudio, de una muestra de 905 hombres, el 28.3% afirmó tolerar dichas conductas, mientras que solo el 11.3% de 1702 mujeres admitió hacerlo. Además, de acuerdo con el estudio de Borda et

al. (2019), la violencia dentro de las instituciones educativas surge principalmente del contexto familiar de origen de los estudiantes.

En Latinoamérica, la violencia en la que el hombre es la víctima suele considerarse inexistente, debido a que anteriormente no se reconocía la posibilidad de que un hombre pudiera ser víctima de la misma manera que una mujer. Además, algunos hombres que sufren violencia optan por no identificarse como víctimas, ya que perciben que hacerlo podría afectar su masculinidad (Rojas-Solís et al., 2019). Esto coincide con lo referido por Aguilera et al. (2015), quienes destacaron las limitaciones en los estudios sobre violencia hacia los hombres, ya que la cultura tiende a minimizar y normalizar este tipo de fenómenos en esta población.

Otros estudios muestran que los hombres identifican motivos de violencia de género cuando son violentados; un ejemplo de esto es el estudio de Rojas-Andrade (2013), quien analizó los discursos de seis hombres víctimas de violencia conyugal; los resultados mostraron que las mujeres recurrieron a la agresión verbal cuando sus parejas no se comportaban con el ideal de “hombre” que ellas esperaban, lo que resalta la influencia de los estereotipos de género para la manifestación de violencia hacia los hombres. Culturalmente, suele asociarse al hombre únicamente como perpetrador de violencia y a la mujer como víctima; según Shuler (2010), esta constante limita la consideración de que cualquiera, independientemente del sexo, puede ser perpetrador de violencia.

Guzmán y Montesinos (2015) indicaron que muchos estudios se enfocan en un solo contexto, lo que puede llevar a una comprensión parcial del fenómeno; por lo tanto, es pertinente considerar que otros elementos, factores o situaciones también pueden influir en su manifestación. Un estudio realizado por Heise (1998) sobre la violencia de género destacó la importancia de abordar el fenómeno de manera multifactorial; al respecto, la Organización Mundial de la Salud (2002) reconoció la utilidad del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1987), propuesto por Heise, para estudiar los diversos elementos que rodean a las manifestaciones de violencia. Este modelo analiza factores individuales, interacciones sociales y contextuales que influyen en los comportamientos y aumentan el riesgo de cometer o sufrir violencia.

Según Villemur (2018), en el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner se consideran factores de riesgo que abarcan desde el ámbito individual hasta el social. Estos factores incluyen la familia, los entornos sociales, culturales y económicos, así como las características individuales de la persona. Se clasifican en cuatro niveles: (1) nivel individual, que comprende características como el sexo, la edad, la situación económica, entre otros; (2) nivel

relacional, que engloba las relaciones familiares, de pareja y otras relaciones cercanas; (3) nivel comunitario, que abarca el entorno escolar, laboral y otras relaciones interpersonales derivadas; y (4) nivel social, que incluye la influencia de la cultura y las normas sociales en el comportamiento y las interacciones.

Dentro de los factores mencionados, las relaciones interpersonales juegan un papel crucial, ya que dependiendo de su calidad pueden manifestarse diferentes formas de violencia. Según Bronfenbrenner (1987), las relaciones interpersonales son interacciones sociales entre dos o más personas que surgen en diversos sistemas o contextos, y se caracterizan por elementos como la retroalimentación, el equilibrio de poder y el afecto. Según Kenny et al. (2013), la calidad de las relaciones interpersonales se asocia tanto a aspectos positivos (soporte emocional, satisfacción, aprobación y compañerismo) como negativos (conflictos, críticas, dominación y exclusión).

De acuerdo con Marín et al. (2019), las relaciones familiares constituyen un componente fundamental en el desarrollo del comportamiento en las relaciones con personas fuera del entorno familiar. Asimismo, Bronfenbrenner (1987), además de destacar la importancia crucial de las relaciones familiares en el desarrollo infantil, señaló que estas pueden influir en la motivación para el aprendizaje. Por otro lado, Rivera y Andrade (2010) explicaron que las relaciones interpersonales en la familia implican interacciones entre sus miembros, caracterizadas por la unión, la convivencia, la expresión de emociones, el establecimiento de reglas y la resolución de problemas.

Para Betina y Contini (2011), las relaciones fuera de la familia, sobre todo con sus pares, resultan relevantes para los adolescentes, ya que influyen en la formación de su propia identidad. Estas interacciones les permite construir su autoconcepto y establecer las bases para relaciones a largo plazo; sin embargo, los pares también pueden representar un factor de riesgo, ya que pueden promover una socialización con conductas agresivas y la evitación de conductas deseadas, lo cual incrementa la posibilidad de generar comportamientos antisociales. Por su parte, Bronfenbrenner (1987) mencionó que, aunque las relaciones entre pares no tienen mucha influencia en la infancia temprana, a medida que los niños maduran, estas relaciones ayudan a reducir la dependencia familiar; sin embargo, algunas interacciones con los compañeros pueden fomentar comportamientos agresivos.

El contexto escolar juega un papel importante en las actitudes y conductas de los estudiantes. Según Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado (2006), las relaciones interpersonales entre alumnos y profesores suelen ser tensas debido a la autoridad presente en el ambiente escolar, así como a las normas y expectativas que deben cumplirse; por

ello, a pesar de la necesidad de mantener un ambiente de convivencia satisfactorio, lograrlo puede resultar difícil. Estudios como el de Tlalolin (2017) respaldan esta afirmación, pues de 150 universitarios encuestados, cuatro de cada 10 afirmaron tener interacciones de violencia con sus profesores, siendo la violencia psicológica la más comúnmente reportada.

### **Discusión y conclusiones**

Cabe destacar lo limitado que se encuentra el estudio del fenómeno, pese a que existe evidencia empírica que respalda su existencia, no se le otorga la relevancia suficiente para impulsar nuevas investigaciones e intervenciones. Autores como Domènech e Iñiguez (2002) han resaltado que el contexto histórico determina la identificación y percepción de la violencia, lo cual sugiere que las normativas y la cultura contemporánea pueden influir en la poca relevancia social de este problema.

Autores como Aguilera et al. (2015) han recomendado ampliar el concepto de violencia de género para incluir a los hombres en la literatura científica; esto es importante para promover el reconocimiento de la violencia sufrida por los hombres, lo que a su vez impulsa las intervenciones más efectivas para combatir este fenómeno en todas sus formas. Estudios como el de Rojas-Andrade et al. (2013) han mostrado que existen agresiones psicológicas de mujeres hacia hombres que no cumplen con ciertos roles de género. Estas manifestaciones de violencia, derivadas de factores como los estereotipos y roles de género, respaldan la definición de violencia psicológica de género propuesta por Pérez y Hernández (2009), ya que por lo general cuando se habla de violencia de género se integran otros tipos de violencia, pero dado que la violencia psicológica es la más frecuente, resulta pertinente considerar esta propuesta específica.

Asimismo, la definición de Domènech e Iñiguez (2002) sobre la conducta violenta puede servir de referencia para comprender dicho fenómeno, especialmente en casos donde hay identificación de violencia, pero falta el reconocimiento de ser víctima, ya que muchos hombres pueden resistirse a identificarse como tales. En este sentido, tomar como referencia las normas establecidas, independientemente del sexo o género, podría contribuir a una mayor aceptación y reconocimiento de la violencia experimentada por los hombres.

Los escasos estudios sobre la violencia sufrida por hombres se han limitado al contexto de pareja, sin embargo, puede manifestarse en una variedad de contextos, como el familiar, escolar o laboral, entre otros. Este sesgo otorga poca apertura para su intervención, puesto que la violencia al ser de carácter multidimensional no solo se manifiesta en un único contexto (Soto & Trucco, 2015). Por ello, se recomienda abordar el fenómeno de

violencia desde un enfoque ecológico, que permite integrar múltiples contextos y comprender cómo interactúan entre sí para influir en la aparición y normalización del fenómeno.

Por último, es importante mencionar que la familia desempeña un papel fundamental en la formación de los individuos y en la configuración de sus relaciones interpersonales. Según Rivera y Andrade (2010), las relaciones dentro de la familia cuentan con elementos de unión, convivencia, expresión de emociones, reglas y el afrontamiento de problemas; sin embargo, carecer de estos elementos podría ser un factor de riesgo para el desarrollo de los infantes, futuros adolescentes y adultos. Al respecto, Escotto (2015) mencionó que la familia y el ambiente familiar pueden también determinar ambientes de violencia y ser la causa principal de normalización de esta, incluso en la implantación de creencias y estereotipos.

Se espera que este capítulo sirva como referencia para estudios posteriores sobre el fenómeno de la violencia sufrida por hombres, especialmente en disciplinas como la psicología y la sociología, ya que se incluye elementos culturales, sociales y cognitivos que pueden ser componentes principales para la aparición de la violencia. A su vez, se exponen algunos vacíos en el conocimiento sobre el fenómeno que pueden ser puntos clave para abordarse en futuras investigaciones; por ejemplo, entender si la violencia contra los hombres se limita al contexto de pareja o si se extiende a otras relaciones y situaciones; identificar quiénes son los perpetradores de esta violencia y cómo varía según el contexto y las relaciones interpersonales; así como comprender cómo afecta esta violencia a los hombres, tanto a nivel emocional como psicológico. Esto permitiría desarrollar intervenciones más sensibles y específicas que aborden las necesidades únicas de los hombres que experimentan violencia, y ayudaría a romper el estigma y la falta de reconocimiento asociados con este fenómeno.

### Referencias

- Aguilera, A., Barba, M., Fuentes, M., López, E., Villacreces, N., & García-Ramírez, J. (2015). Violencia de la mujer hacia el hombre, ¿mito o realidad? *ReiDoCrea*, 4, 14-17. <http://www.ugr.es/~reidocrea/ReiDoCrea-Vol.4-Art.2-Aguilera-Barba-Fuentes-Lopez-Villacreces-Garcia.pdf>
- Albuja-Lalangui, I. E., Rosillo-Abarca, L. V., Ayala-Ayala, L. R., & Barcos-Arias, I. F., (2022). Estudio de la violencia intrafamiliar psicológica contra el hombre en el cantón de Santo Domingo, Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(S4), 333-341. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3143/3085>

- Bandura, A. (1976). *Teoría del Aprendizaje Social*. Espasa-Calpe.
- Betina, A., & Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Borda, R. E., Medina, S. Y., & Turpo, O. (2019). Violencia en las relaciones sociales y capacidad de resiliencia en una comunidad educativa. *Universidad y Sociedad*, 11(2), 78-89. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2218-36202019000200078](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202019000200078)
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. Wiley. <https://doi.org/10.1037/11160-000>
- Camacho, D., & Luzardo, K. (2022). *Percepción cultural de agentes investigadores hombres del DEVIF del abordaje a la víctima de violencia psicológica* [Tesis de licenciatura]. Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/60290>
- Carranza, R., & Xóchitl, I. (2020). Violencia de pareja en estudiantes universitarios. Un estudio comparativo entre carreras y semestres. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (35), 113-123. <http://hdl.handle.net/10366/140854>
- Carrillo, R. (2015). *Violencia en las universidades públicas. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana*. Universidad Autónoma Metropolitana. [https://stunam.org.mx/sa/11carrera/2018/04Violencia\\_%20en\\_%20las%20universidades\\_%20El%20caso\\_UAM%20%20Rosalia\\_Carrillo\\_%20Meraz.pdf](https://stunam.org.mx/sa/11carrera/2018/04Violencia_%20en_%20las%20universidades_%20El%20caso_UAM%20%20Rosalia_Carrillo_%20Meraz.pdf)
- Díaz-Loving, R., & Rivera, S. (2010). *Antología psicosocial de la pareja*. Porrúa.
- Domènech, M., & Íñiguez, L. (2002). La construcción social de la violencia. *Athenea digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (2), 068-077. <https://ddd.uab.cat/record/5331>
- Escotto, T. (2015). *Las juventudes centroamericanas en contextos de inseguridad y violencia, realidades y retos para su inclusión social*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39229/S1500621\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39229/S1500621_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Fairman, S. (2005). *El hombre maltratado por su mujer: una realidad oculta*. Lumen.
- Flores, F. (2001). *Psicología Social y Género*. McGraw-Hill. <https://investigacion.cephcis.unam.mx/generoyrsociales/wp-content/uploads/2016/01/psic.pdf>
- Galán, J. S., Vázquez, M. P., & Rodríguez, J. N. (2019). Propiedades psicométricas de la Escala de Violencia Psicológica en la Pareja. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12(1), 89–100. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.12108>

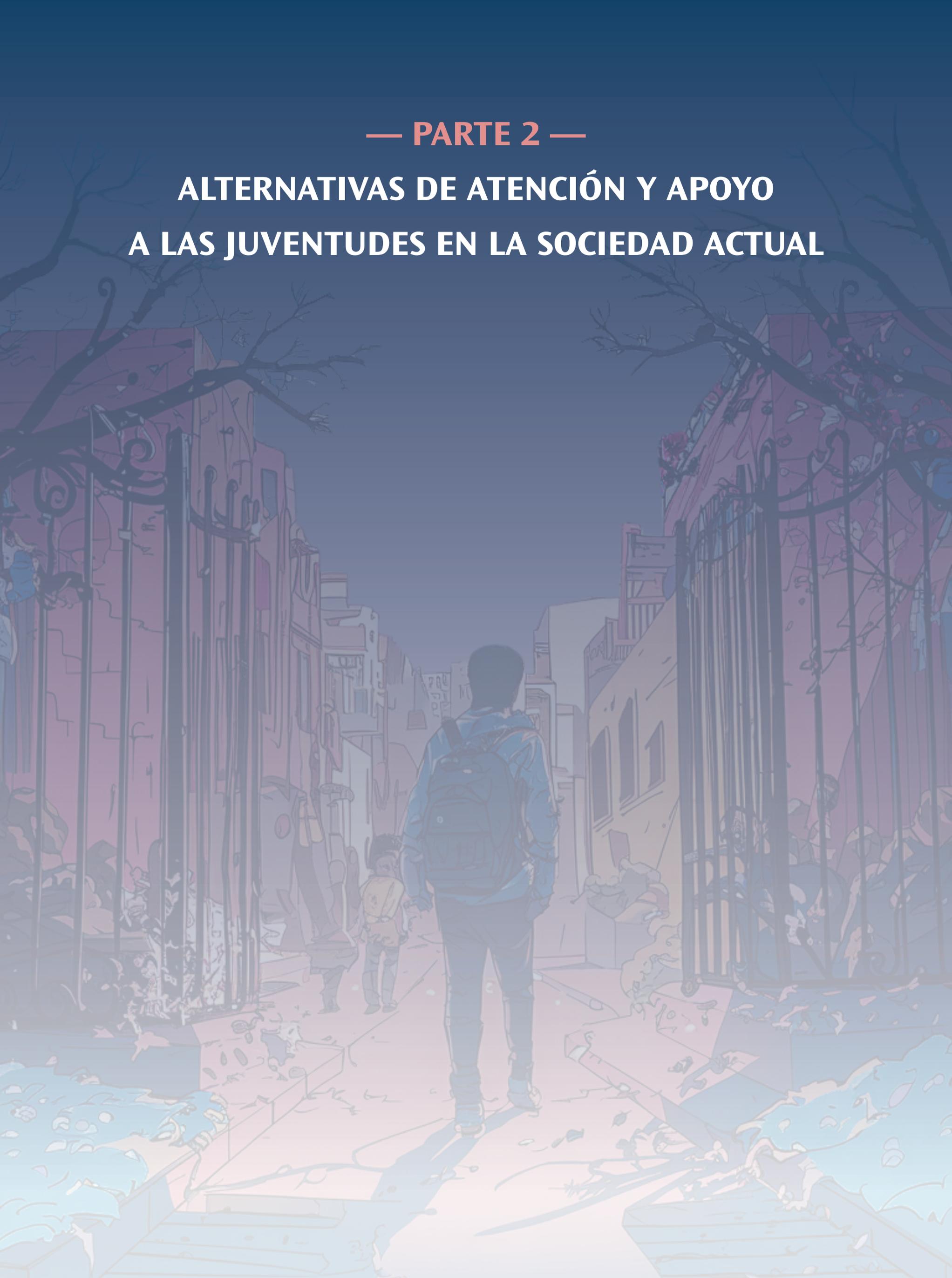
- Guzmán, G., & Montesinos, R. (2015). *Violencia: nuevo dilema de la crisis en México. Reflexiones y posibles interpretaciones*. UACM.
- Guzmán-González, M., García, S., Sandoval, B., Vásquez, N., & Villagrán, C. (2014). Violencia psicológica en el noviazgo en estudiantes universitarios chilenos: diferencias en el apego y la empatía diádica. *Revista Interamericana de Psicología*, 48(2), 338-346. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28437897010.pdf>
- Heise, L. L. (1998). Violence against women: an integrated, ecological framework. *Violence against women*, 4(3), 262-290. <https://doi.org/10.1177/1077801298004003002>
- Jaramillo-Bolívar, C. D., & Canaval-Erazo, G. E. (2020). Violencia de género: Un análisis evolutivo del concepto. *Universidad y Salud*, 22(2), 178-185. <https://doi.org/10.22267/rus.202202.189>
- Kenny, R., Dooley, B., & Fitzgerald, A. (2013). Interpersonal relationships and emotional distress in adolescence. *Journal of Adolescence*, 36(2), 351-360. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.12.005>
- Marín, M., Quintero, P., & Rivera, S. (2019). Influencia de las relaciones familiares en la primera infancia. *Poiésis*, (36), 164-183. <https://doi.org/10.21501/16920945.3196>
- Márquez, V. E. (2016). La cuestión del Género en Ciencias Sociales y en Psicología Social. *Trayectorias*, 18(43), 3-28. <https://www.redalyc.org/pdf/607/60746482001.pdf>
- Marshall, L. (1999). Effects of men's subtle and overt psychological abuse on low-income women. *Violence and Victims*, 14, 69-88. <http://doi.org/10.1891/0886-6708.14.1.69>
- Molina de Colmenares, N., & Pérez de Maldonado, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2). [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512006000200010](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010)
- ONU Mujeres. (s.f.). *Preguntas frecuentes: Tipos de violencia contra las mujeres y las niñas*. <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/faqs/types-of-violence>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. OMS. [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43431/9275324220\\_spa.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43431/9275324220_spa.pdf)
- Pérez, V., & Hernández, Y. (2009). La violencia psicológica de género, una forma encubierta de agresión. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 25(5). <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v25n2/mgi10209.pdf>
- Rivera, M., & Andrade, P. (2010). Escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares (E.R.I). *Uaricha Revista de Psicología*, 7(14), 12-29. <http://www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/444/455>

- Rojas-Andrade, R., Galleguillos, G., Miranda, P., & Valencia, J. (2013). Los hombres también sufren. Estudio cualitativo de la violencia de la mujer hacia el hombre en el contexto de pareja. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(2), 150-159. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815152>
- Rojas-Solís, J. L., Guzmán-Pimentel, M., Jiménez-Castro, M. P., Martínez-Ruiz, L., & Flores-Hernández, B. G. (2019). La violencia hacia los hombres en la pareja heterosexual: una revisión de revisiones. *Ciencia y Sociedad*, 44(1), 57-70. <https://doi.org/10.22206/cys.2019.v44i1.pp57-70>
- Sánchez-Soto, M., Lechuga-Quiñones, A., Flores-Saucedo, M., & Estrada-Martínez, S. (2022). Varones violentados por su pareja: una primera aproximación a la experiencia de estudiantes duranguenses mexicanos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 40(1), 1-16. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.6851>
- Sánchez-Villegas, M., Pérez-Ruíz, N., Visbal-Berrio, Y., Adrián-Pérez, J., Ortega-De Avila, E., & Schlegel-Díaz, A. (2022). Representaciones sociales sobre la violencia en el noviazgo desde la perspectiva del hombre como víctima: develando la otra cara del problema. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 17(15), 1-15. <https://revistalimite.uta.cl/index.php/limite/article/view/352>
- Shuler, C. A. (2010). Male victims of intimate partner violence in the United States: An examination of the review of literature through the critical theoretical perspective. *International Journal of Criminal Justice Sciences*, 5(1), 163–173.
- Soto, H., & Trucco, D. (2015). Inclusión y contextos de violencia. En *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad* (pp. 115-170). Economic Commission for Latin America and the Caribbean. <https://www.un-ilibrary.org/content/books/9789210572279c005/read>
- Tlalolin, B. (2017). ¿Violencia o violencias en la universidad pública? Una aproximación desde una perspectiva sistémica. *El Cotidiano*, 206, 39-50. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32553518005.pdf>
- Trujano, P., Sánchez, A., & Yoseff, P. (2013). Violencia bidireccional y varones maltratados. Estudio en una muestra mexicana. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, 3(2), 85-91. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rlmc/article/view/52312>
- Villemur, C. (2018). El Modelo Ecológico para comprender el fenómeno social de la violencia. En A. Bolzán, R. Duarte, S. V. Girotti, V. Maritato, M. Petracci, S. Rossin, & C. Villemur (Eds.), *Guía práctica Prevención y abordaje de la violencia sanitaria externa en el ámbito de la salud* (pp. 9-23). FEMEBA.

Zamudio-Sánchez, F., Andrade-Barrera, M., Arana-Ovalle, R., & Alvarado-Segura, A. (2017). Violencia de género sobre estudiantes universitarios(as). *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 24(75), 133-157. <https://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v24n75/1405-1435-conver-24-75-00133.pdf>

— PARTE 2 —

**ALTERNATIVAS DE ATENCIÓN Y APOYO  
A LAS JUVENTUDES EN LA SOCIEDAD ACTUAL**



## — Capítulo 7 —

### *Bullying* y cultura de paz. De la naturalización de la violencia al *buen trato*

Luz María Núñez Noriega

Universidad de Sonora

#### Resumen

El estudio proporciona una visión general del problema del acoso escolar o *bullying* en México. Se destacan las dificultades inherentes al abordaje de este fenómeno, que incluyen la falta de consenso en la definición de conceptos clave, como el acoso escolar o *bullying*, así como deficiencias en la estructura de los instrumentos legislativos existentes. Además, se subraya la necesidad de desarrollar programas de prevención y atención, así como la importancia de priorizar los modelos educativos colaborativos en los entornos escolares. Se invita a reflexionar sobre un cambio de paradigma socioeducativo, donde la violencia sea vista como una oportunidad para resolver conflictos de manera constructiva, priorizando el *buen trato*. Se enfatiza la importancia de que estas perspectivas se reflejen en las políticas estatales, con diseños legislativos que respeten los derechos de las niñas, niños y adolescentes, tal como se establecen en los tratados internacionales en la materia.

*Palabras clave:* bullying, acoso escolar, buen trato, convivencia escolar

#### Introducción

En los últimos años, México ha sido señalado por diversas organizaciones como uno de los países con mayor incidencia de *bullying* en el mundo. En un estudio realizado por la Organización para el Desarrollo Económico y la Cooperación (OCDE), en colaboración con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el —ya desaparecido— Instituto Nacional de Evaluación Educativa de México (INEE), se encontró que, de 34 países evaluados, México registró el índice más alto de ocurrencia de *bullying* (No Más Bullying, 2023).

Los términos *bullying* o acoso escolar, utilizados de forma indistinta a lo largo de este capítulo, se refieren a las conductas realizadas por uno o más alumnos hacia uno o más compañeros de forma repetitiva, en un contexto de desequilibrio de poder y que pueden

manifestarse de diversas formas, incluyendo violencia física directa (como golpear), violencia física indirecta (como dañar pertenencias), violencia verbal (como insultar), violencia psicológica o de afectación emocional (como excluir socialmente o simular amistad); estas acciones pueden ocurrir en persona o a través de dispositivos electrónicos o plataformas digitales, conocido como *cyberbullying*. Es importante destacar que el reconocimiento de estas conductas como bullying o acoso escolar no depende de la validación por parte de la institución educativa donde ocurren (Anti-Bullying Alliance, 2023).

### **Qué entender por desequilibrio de poder**

El desequilibrio de poder merece una atención especial, debido a que suele asociarse con diferencias físicas, como el tamaño de los individuos; por ejemplo, un estudiante más alto o fuerte puede ejercer conductas de bullying sobre otro que sea más débil o pequeño. Sin embargo, el desequilibrio de poder va más allá de esta concepción física y puede manifestarse de diversas maneras; por ejemplo, la víctima del bullying puede tener características que lo hagan más susceptible de ser objeto de abuso, lo que también constituye un desequilibrio de poder (Anti-bullying Alliance, 2023).

Algunas de estas características podrían incluir que la persona objeto de bullying tenga una condición física que limite su movilidad, presente comportamientos o patrones de conducta diferentes al promedio del grupo (como aquellos en el espectro autista), tenga habilidades sociales limitadas (como los niños introvertidos), viva en condiciones de pobreza, pertenezca a una minoría étnica o sea extranjero, padezca alguna enfermedad, no se ajuste a los roles de género tradicionales (como niños con comportamientos considerados femeninos o niñas con comportamientos asociados a lo masculino), tenga un peso o estatura diferente al promedio, entre otros factores. Además, el desequilibrio de poder también se manifiesta cuando el agresor cuenta con el respaldo de otros compañeros que lo alientan, mientras que la víctima está sola o pertenece a un grupo que carece de apoyo social dentro del entorno escolar (Núñez & Moraga, 2021).

### **Aspectos legislativos generales sobre la atención del bullying en México**

A pesar de que el fenómeno de bullying en México ha presentado una explosiva exposición mediática a nivel mundial en los últimos años, con registros cercanos a los 270 000 casos graves de bullying y cyberbullying para los años 2022 y 2023 (Bullying Sin Fronteras, 2023), y siendo señalado como la segunda causa de muerte por suicidios en niñas, niños y adolescentes (Cisneros, 2021), los avances en materia legislativa no han sido priorizados.

Con una multiplicidad de leyes aprobadas en diversos estados de la república mexicana, como Ciudad de México, Estado de México, Sonora, entre otros, que buscan establecer directrices para la prevención y atención del acoso escolar, los problemas de estructura legislativa, claridad en los contenidos y delimitación o especialización sobre el tema persisten. Se siguen empleando términos como *generador de violencia*, entre otros, los cuales violan los derechos de niñas, niños y adolescentes de forma notoria en estos instrumentos legislativos que, si bien implican grandes avances, aún presentan una gran oportunidad de mejora.

Por otra parte, se observa una carencia de programas de prevención que estén estructurados con base en datos empíricos y se comuniquen en un lenguaje accesible, lo que permitiría su comprensión y adopción por parte de la población en general, especialmente de padres, madres, tutores, directivos, docentes y alumnos de los planteles educativos. Este vacío es evidente, por ejemplo, en Sonora, donde aún no se ha implementado un programa de prevención que sea aplicado de manera generalizada y sistematizada en las escuelas de educación básica. Asimismo, es común la confusión entre los programas de prevención y los protocolos de atención, los cuales deben ser distinguidos por su enfoque en áreas distintas.

Con políticas antibullying que carecen de respaldo financiero para su implementación, y una escasez de formación y capacitación para los profesionales educativos involucrados en su ejecución en las escuelas de México, así como la ausencia de programas especializados en prevención, detección y atención del acoso escolar, la percepción de incertidumbre entre padres, madres, tutores, directivos, docentes y estudiantes es desalentadora cuando se enfrentan a conductas violentas en el entorno escolar. Contar con leyes bien estructuradas, que aborden de manera clara las directrices para los modelos de prevención y los sistemas de atención y tratamiento del acoso escolar, podría resolver muchos de los problemas relacionados con las diversas formas en que se manifiesta el bullying (Núñez, 2021).

### **Naturalización e invisibilización de la violencia por bullying**

La naturalización de la violencia por bullying en nuestro país se refleja en la falta de instrumentos legislativos especializados sobre el tema, así como en la ausencia de programas de prevención y atención que estén respaldados por evidencia empírica y sean de aplicación práctica en las escuelas. Esta carencia afecta a padres, madres, directivos, docentes y estudiantes, dejándolos desprotegidos ante este grave problema.

En este sentido, es necesario comprender que uno de los aspectos fundamentales en la prevención, detección y atención de la violencia en el entorno escolar es dejar de invisibilizarla. La violencia ha sido normalizada y utilizada como una forma común de resolver conflictos en diversos entornos (Ghiso & Ospina, 2010), no solo en México, sino también en el contexto global.

Las prácticas empleadas para legitimizar y naturalizar la violencia en diversos ámbitos, incluido el educativo, pueden manifestarse tanto en acciones directas como en omisiones. Estas prácticas han estado arraigadas en los discursos identitarios de diversos países alrededor del mundo, principalmente en aquellos cuya economía depende de la industria de la guerra o el crimen organizado. En estos contextos, el concepto de “buena violencia” se utiliza para justificar la violencia y las muertes de personas de todas las edades y géneros (Botia, 2017).

Aun bajo este panorama, conviene impulsar esfuerzos hacia un cambio de paradigma que vaya de la naturalización de la violencia en los diferentes entornos de convivencia humana, especialmente en el entorno escolar, hacia un enfoque que reconozca la interdependencia humana como fundamental para la sobrevivencia colectiva. En este nuevo paradigma, los modelos educativos deben basarse en la colaboración y en el fomento del *buen trato*, dejando de lado los enfoques competitivos que suelen excluir a ciertos grupos, como niños, niñas y adolescentes con discapacidades intelectuales o trastornos del desarrollo.

Por ello, la primera acción para la instauración de una cultura de paz es reconocer que la violencia no es un medio adecuado ni justificable para alcanzar ningún objetivo, sin importar cual sea este. En este sentido, es fundamental establecer con claridad que las conductas deseables deben incluir la convivencia colaborativa entre las personas, reconociendo y valorando las diferencias individuales y priorizando el buen trato.

En este sentido, para que cualquier iniciativa de cultura de paz tenga éxito, es fundamental que se reconozca y se visualice la violencia como una conducta no deseable en todos los ámbitos de la vida, incluyendo el entorno escolar, familiar y comunitario. Solo cuando se toma conciencia de la presencia y la gravedad de la violencia se pueden implementar medidas efectivas para prevenirla y abordarla de manera adecuada. Sin esta comprensión, cualquier esfuerzo por promover una cultura de paz enfrentará mayores obstáculos para ser aceptado y adoptado socialmente.

### Un cambio de paradigma necesario

Aun y cuando la violencia se encuentre naturalizada en muchos ámbitos sociales, incluyendo la escuela, y se apoye en un condicionamiento social que prioriza el éxito individual en lugar de la colaboración social, es fundamental continuar promoviendo un cambio de paradigma, que incorpore en los procesos educativos una enseñanza centrada en el buen trato y una cultura de paz (Cerdas, 2015).

La incorporación de una pedagogía orientada hacia el buen trato dentro del ámbito escolar permeará en el ámbito comunitario y familiar, trayendo consigo el desarrollo de habilidades para resolver conflictos de manera pacífica y respetuosa entre los individuos. En este sentido, es fundamental que los currículos en pedagogía sean deliberadamente diseñados para incluir elementos de educación destinados a promover la resolución pacífica de conflictos, destacando los beneficios de la colaboración, la generosidad y el buen trato; además, es importante fomentar una visión identitaria y de orgullo en los estudiantes, reconociendo la interdependencia humana no solo entre individuos, sino también con el medio ambiente (Núñez, 2021).

El cambio de paradigma, que abandona la normalización de un trato violento enfocado en obtener estatus o poder, y que favorece alternativas colaborativas para resolver conflictos, debe ir acompañado de un reconocimiento explícito de la interdependencia entre los individuos y su entorno. Esto implica una comprensión y explicación clara a todos los miembros de la comunidad sobre la imposibilidad de subsistir de forma aislada como seres humanos, sin la generosidad y cooperación de otros seres y del medio en el que habitamos.

En forma contraria a lo que el condicionamiento social ha sugerido, la supremacía y la sobrevivencia del más fuerte dista mucho de la realidad humana o de cualquier otra especie. Uno de los aprendizajes que brindó la pandemia de COVID-19 fue precisamente comprender la importancia de la interdependencia humana y el papel preponderante que tiene en la sobrevivencia.

Sin duda, los cambios de paradigma de la violencia como medio para lograr metas o solucionar conflictos hacia aquellos donde impere el buen trato permearán en las experiencias y conductas adaptativas de los individuos de formas positivas; esto puede reflejarse en un incremento en la percepción de bienestar de los individuos (Gaxiola, 2015), el fortalecimiento de redes de apoyo social más fuertes y solidarias, entre otros beneficios individuales y colectivos.

### La escuela en la construcción de la paz y el buen trato

La escuela tiene el potencial y la responsabilidad de convertirse en un espacio central para el cambio de paradigma, pasando de un trato violento hacia uno basado en el buen trato. Desde la escuela, es posible irradiar hacia otros ámbitos de convivencia humana y nuevos modelos de conducta que incluyan de forma clara y visible conceptos que promuevan el cambio. En este sentido, el buen trato debe observarse como una propuesta alterna al uso de la violencia para la resolución de conflictos (Cerdas, 2015).

Por buen trato podemos entender la forma de interactuar entre individuos que se fundamenta en el respeto y la valoración de la dignidad y las diferencias entre las personas. Se centra en considerar tanto las necesidades propias como las del otro, priorizar la comunicación efectiva y procurar la resolución pacífica de conflictos (Educar Chile, 2023).

El proceso de desaprendizaje de formas violentas de relación entre individuos hacia la construcción de modelos pedagógicos no violentos, basados en el respeto y la colaboración humana, que incorporen una visión que promueva la generosidad y el buen trato, requiere un respaldo en las regulaciones de convivencia escolar establecidas por las políticas públicas del Estado como ente rector. Esto implica una clara definición de las conductas deseables y las no deseables.

Tradicionalmente y hasta hace poco, el tratamiento del acoso escolar solía abordarse de manera discrecional, es decir, se dejaba a la imaginación y los recursos de conocimiento disponibles en los directivos y docentes de las escuelas, pues no existían parámetros establecidos sobre las conductas esperadas o deseables en un entorno escolar. Aun cuando algunos estados de la república ya cuentan con leyes para tratar el bullying, como se mencionó en el inicio, estas leyes no son homogéneas en cuanto a conceptos básicos como, por ejemplo, qué se entiende por bullying o acoso escolar. Además, en algunas leyes, como las del estado de Sonora, se intentan regular otras conductas violentas que pueden ocurrir en el entorno escolar y que implican la participación de adultos y pueden ser tipificadas como delitos en los códigos penales, tales como el maltrato infantil, los abusos deshonestos, la violación, entre otros.

Estos problemas estructurales en las legislaciones mexicanas, junto con la falta de programas de prevención y directrices claras para la detección y atención del acoso escolar, dificultan su abordaje y crean confusión entre padres y madres de familia, personal docente y estudiantes. En este sentido, una política coordinada desde el Estado con la comunidad escolar para implementar un plan integral de prevención y atención del bullying es indispensable y constituye un primer paso para abordar este problema de manera efectiva.

Por ello, se debe partir de una visión política educativa de Estado que incorpore en los planes de enseñanza modelos educativos colaborativos, solución pacífica de conflictos y promoción del buen trato. Esta visión debe estar respaldada por legislaciones armonizadas, fundamentadas en estudios empíricos, alineadas con los tratados internacionales en materia de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, homogéneas en cuanto al manejo de conceptos básicos, tales como el bullying y el desequilibrio de poder, las modalidades en que las conductas de acoso escolar se puedan presentar y los roles que desempeñan sus participantes.

### **Etiquetamiento en las etapas tempranas**

Otro aspecto importante por considerar es que el bullying o acoso escolar puede presentarse en la etapa de formación de los individuos, desde la educación primaria hasta la universidad. Considerando los rangos de edad, el trabajo de formación para una pedagogía antibullying se centra en individuos que se encuentran en desarrollo; esto implica que algunas áreas de su cerebro aún no han alcanzado su madurez total, lo que afecta la capacidad para tomar decisiones y comprender la trascendencia de sus actos.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que, durante las etapas de desarrollo, los individuos están en un proceso de búsqueda y conformación identitaria (Solomon, 2015), por lo tanto, el uso de etiquetas como “agresor”, “acosador”, “generador de violencia” o “violento” puede influir en que tales conceptos sean internalizados por el niño, niña o adolescente como características con las que se identifique. Por lo tanto, debe evitarse su uso, ya que son las conductas las que deben ser cuestionadas y no el sujeto que las lleva a cabo; esta distinción debe ser hecha en todas las etapas de la vida de un individuo, pero principalmente en la infancia y adolescencia.

La inclusión de conductas tipificadas como delito cometidas por adultos en las leyes de acoso escolar, así como el uso de términos tajantes y etiquetamientos en las legislaciones, no solo constituyen una violación de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, sino que también influyen en la percepción que el individuo tiene de sí mismo, lo cual puede llevarlo a que se identifique con una clasificación que podría afectarlo a lo largo de su vida (Solomon, 2015).

Debido a la alta vulnerabilidad que experimentan los niños, niñas y adolescentes durante la etapa de desarrollo, donde son especialmente susceptibles a los modelos y las influencias de los adultos que los rodean, es indispensable que al hablar de bullying o acoso escolar, se haga referencia a la conducta como algo reprochable, en lugar de dirigir-

se hacia el individuo, pues la conducta es la indeseable y reprochable y no la persona que la realiza. Con ello, dejamos claro que no hay nada malo en el niño, niña o joven, sino en la conducta que realiza; por lo tanto, es posible cambiarla, apartándose de conductas que afectan a otros y adoptando conductas de buen trato y colaboración.

### Conclusiones

Es necesario promover un cambio de paradigma socioeducativo, transitando del uso de la violencia como método para resolver y atender las diferencias que se presentan en la convivencia escolar cotidiana hacia un modelo de colaboración que priorice el buen trato y fomente una cultura de paz. Esta visión debe ser instrumentada como una política de Estado, que incluya un diseño legislativo pertinente y respetuoso de los tratados internacionales en materia de derechos de niños, niñas y adolescentes, que prevenga el uso de una terminología que les etiquete y que desarrolle programas de prevención, detección y atención del acoso escolar.

Este esfuerzo hacia el cambio de paradigma planteado requiere de la participación intencional de la comunidad, incluyendo padres, madres, directivos y docentes en general, para transitar del empleo de la violencia para la resolución de conflictos hacia el uso consciente de comportamientos y prácticas respetuosas de las diferencias, que prioricen la colaboración y el buen trato por sobre el éxito y la competencia.

### Referencias

- Anti-Bullying Alliance. (2023). *What is bullying*. <https://anti-bullyingalliance.org.uk/>
- Botia, A. (2017). *The naturalization of "Good" violence in recent films about the word and terror* [Tesis]. Middle Tennessee State University, E.U.A. <https://jewlscholar.mtsu.edu/server/api/core/bitstreams/dd69bd57-3093-4f89-a4be-ea77b869a2cb/content>
- Bullying Sin Fronteras. (2023). *Estadísticas Mundiales de Bullying 2022-2023. México. Primer lugar. 270.000 Casos*. <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2017/03/bullying-mexico-estadisticas-2017.html>
- Cerdas, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Educare*, 19(2), 135-154. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n2/a09v19n2.pdf>
- Cisneros, N. (2021). Suicidio por acoso escolar: el legado de Eli Fritchley. *Fundación en Movimiento*. <https://www.fundacionenmovimiento.org.mx/blog/articulos/1109-suicidios-por-acoso-escolar-el-legado-de-eli-fritchley>

- Educar Chile. (2023). *Buen trato*. Fundación Chile / Ministerio de Educación. <https://www.educarchile.cl/node/50038>
- Gaxiola, J. (2015). *Adaptación Psicológica Humana*. Pearson.
- Ghiso, A., & Ospina, V. (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 8(1), 535-556. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315079025.pdf>
- No Más Bullying. (2023). *Bullying en México: Estadísticas y Leyes*. <https://nomasbullying.org/bullying-en-mexico/>
- Núñez, L. M., & Moraga, K. O. (2021). *Iniciativa de Ley para la Prevención, Detección, Atención y Tratamiento del Acoso Escolar para el Estado de Sonora*. [http://www.congresoson.gob.mx/Transparencia/Asunto/LXIII\\_5\\_0204](http://www.congresoson.gob.mx/Transparencia/Asunto/LXIII_5_0204)
- Núñez, L. M. (2021). *La importancia de regular el acoso escolar en la creación de una cultura de paz*. Colectividades Sonora.
- Solomon, R. (2015). *The Impact of Labeling in Childhood on the Sense of Self of Young Adults* [Tesis]. Brock University, Ontario. <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/OSTCB/TC-OSTCB-6252.pdf>

## — Capítulo 8 —

### La ciudadanía digital como factor protector en la adolescencia: una revisión de literatura

*Agustín Morales-Álvarez*

*Angel Alberto Valdés-Cuervo*

*Christian Samhir Grijalva-Quiñonez*

*Dayanne Alejandra Quintana Chávez*

Instituto Tecnológico de Sonora

#### Resumen

La ciudadanía digital es en una variable de gran relevancia para el desarrollo de sociedades respetuosas e inclusivas. Sin embargo, su definición conceptual continúa siendo controversial y son limitados los estudios que indagan en su relación con el desarrollo socioemocional y la conducta durante la adolescencia. A partir de una revisión de la literatura especializada, en el presente estudio se propuso analizar la evolución teórica del concepto de ciudadanía digital y las evidencias empíricas de su rol protector durante la adolescencia. Se concluyó que la ciudadanía digital comprende aspectos relativos a la alfabetización tecnológica, el cuidado de uno mismo y las relaciones interpersonales que favorecen el desarrollo moral y la conducta prosocial de los adolescentes en línea.

*Palabras clave:* ciudadanía, ciudadanía digital, adolescencia, TIC

#### Introducción

Según la International Telecommunication Union (2023), existen alrededor de cinco billones de usuarios de Internet, lo que representa poco más del 67% de la población mundial. En México, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2023), en el año 2022 se registraron alrededor de 93.1 millones de personas que utilizan Internet, lo que equivale al 78.6% de la población; en particular, el estudio muestra que el 92.4% de los adolescentes entre 12 y 17 años utilizan frecuentemente Internet. Esta situación ha provocado un incremento del interés de los investigadores por analizar los efectos del Internet en el desarrollo socioemocional y la conducta de los adolescentes.

Estudios empíricos han mostrado que el Internet favorece la participación de los adolescentes en actividades de ocio (Contreras et al., 2023; Ilesanmi et al., 2021), el aprendizaje académico (Livingstone et al., 2018), la adquisición de habilidades cognitivas (Ata & Yildirim, 2019) y sociales (Wu et al., 2016). Sin embargo, también se reportan consecuencias negativas derivadas de su uso, tales como la adicción (e. g., videojuegos y redes sociales), el ciberacoso y el cibersexting (Kuss et al., 2020; Martínez et al., 2024; Madrid et al., 2020), que afectan la salud física, mental y la adaptación social de los adolescentes (Gansner et al., 2022; Garaigordobil, 2017; Liu et al., 2022).

Lo anterior evidencia que un grupo importante de adolescentes tiene dificultades para utilizar de forma segura y comportarse de forma responsable en Internet. Diversos autores han resaltado la importancia de la ciudadanía digital para promover la conducta segura y responsable socialmente en línea (Hollandsworth et al., 2017; Hui & Campbell, 2018). En general, se reconoce que la ciudadanía digital se caracteriza por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) acorde a normas éticas, de forma moralmente responsable y asumiendo un compromiso con el bienestar de los demás integrantes del grupo (Jones & Mitchell, 2016; Imer & Kaya, 2020; Ribble, 2017). En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo analizar los distintos modelos de ciudadanía digital y los estudios empíricos que analizan su relación con el desarrollo socioemocional y la conducta de los adolescentes.

### **Ciudadanía digital**

Para examinar el concepto de ciudadanía digital es necesario retomar el concepto de ciudadanía. De acuerdo con Akcil et al. (2016), la ciudadanía implica reconocer y aceptar tanto los derechos como las responsabilidades determinadas por los grupos sociales. Un ciudadano respeta a los otros, participa en actividades de apoyo a su comunidad y tiene conductas prosociales diversas (Kim & Han, 2020). Con la alta penetración del Internet en la vida social, surge la necesidad de extender este concepto hacia el mundo digital; entonces, un ciudadano digital es aquel que participa de manera activa y responsable en su comunidad digital (Richardson & Milovidov, 2019).

#### ***Modelos de ciudadanía digital***

Existen diversos modelos acerca de las dimensiones de la ciudadanía digital. Una propuesta extendida en el ámbito académico es el modelo elaborado por Ribble y colaboradores (Curran & Ribble, 2017; Ribble et al., 2004; Ribble & Miller, 2013; Ribble, 2017), que identifica nueve dimensiones distintas que se agrupan en tres áreas primarias (Tabla 1).

**Tabla 1***Dimensiones y elementos de la ciudadanía digital*

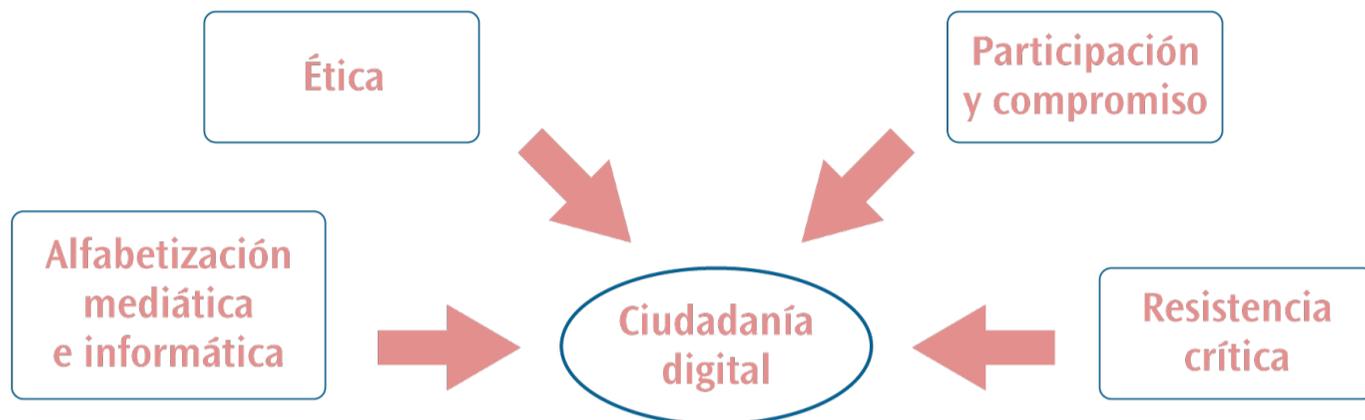
Dimensiones	Subdimensión	Definición
Respetar a otros y a uno mismo	Acceso digital	Aprovechamiento de las TIC disponibles para la participación social activa
	Etiqueta digital	Respeto de los estándares conductuales para los entornos digitales
	Ley digital	Comprensión del marco jurídico que regula la conducta digital
Educar a otros y a uno mismo	Alfabetización digital	Aprendizaje de cómo y cuándo usar las TIC
	Comunicación digital	Intercambio de información e interacción con otros miembros usando las TIC
	Comercio digital	Aprovechamiento del mercado digital para la compra y venta de bienes de forma segura
Proteger a otros y a uno mismo	Derechos y responsabilidades digitales	Comprensión de las normas y obligaciones asociadas a la participación en ambientes digitales
	Seguridad digital	Protección de datos personales sensibles a través de diversas herramientas digitales
	Salud digital	Cuidado del bienestar físico y psicológico al usar las TIC

Por su parte, Choi (2016) propuso un enfoque que divide la ciudadanía digital en cuatro dimensiones: (a) *ética*, que incluye la conciencia acerca de los derechos y responsabilidades inherentes al participar en espacios digitales, asegurando interacciones responsables y seguras; (b) *alfabetización mediática e informática*, que comprende las competencias digitales para utilizar de forma óptima y eficiente las herramientas digitales; (c) *participación y compromiso*, que se refiere al involucramiento activo en movimientos políticos, socioeconómicos y culturales utilizando las TIC, y (d) *resistencia crítica*, que implica orientarse hacia las posturas críticas contra las estructuras de poder establecidas (Figura 1).

Jones y Mitchell (2016), aunque reconocen la importancia de los aspectos intrapersonales dentro de la ciudadanía digital, sugieren que esta debe incluir dos factores críticos para las sociedades digitales: (a) *respeto en línea*, que involucra practicar la tolerancia ante las diferencias sociales, cuidar los derechos humanos y evitar perjudicar el bienestar de los demás miembros; (b) *compromiso cívico en línea*, que abarca comportamientos orientados a la mejora comunitaria, como el voluntariado, la caridad, la participación en colectivos y

**Figura 1**

*Modelo de ciudadanía digital propuesto por Choi y colaboradores*



movimientos políticos. Finalmente, otros autores (Morales-Álvarez et al., en prensa; Kim & Han, 2020) agregan a estas dos dimensiones la *aceptación de la diversidad*, que implica valorar y tratar con respeto y equidad a personas con diferencias (e. g., culturales, étnicas, identidad sexual).

### ***Ciudadanía digital y desarrollo en la adolescencia***

Aunque es incipiente la investigación en la temática, la literatura disponible resalta de manera consistente que la ciudadanía digital desempeña un rol positivo en el desarrollo de las personas. En relación con eso, existe evidencia empírica que asocia positivamente la ciudadanía digital con la autoeficacia académica (Gannon, 2019), el aprendizaje percibido (Dunaway & Macharia, 2021) y resultados académicos, aspectos de vital importancia en el proceso formativo de los adolescentes.

Las implicaciones prácticas de la ciudadanía digital no se limitan al área académica, también se promueven recursos sociocognitivos en los adolescentes. Por ejemplo, algunos estudios refieren que la ciudadanía digital se asocia con la autoeficacia para utilizar Internet (Aldosari et al., 2020; Choi et al., 2017), las actitudes hacia la tecnología (Çiftci & Aladag, 2018), así como las habilidades para la búsqueda de información en línea (Çebi & Bahçekapili, 2019), las cuales pueden influir en la adaptación positiva de los adolescentes a los diversos entornos virtuales.

Por otra parte, la ciudadanía digital se ha asociado con diversas respuestas positivas en los adolescentes; por ejemplo, una mayor empatía (Lee et al., 2021), un mayor sentido de pertenencia a las comunidades virtuales (Elcicek et al., 2018), percepciones positivas sobre la habilidad para manejar emociones y escenarios sociales (Gannon, 2019), conduc-

ta autorregulada (Wang et al., 2021) y niveles más altos de felicidad (Si & Lee, 2023). Además, existe evidencia de que la ciudadanía digital promueve la intervención defensiva de los espectadores en el ciberacoso (Jones & Mitchell, 2016; Morales-Álvarez et al., en prensa; Vlaanderen et al., 2020), lo cual subraya la importancia de su promoción durante la etapa formativa de los adolescentes. Finalmente, se ha observado una correlación entre la ciudadanía digital y una menor incidencia de conductas de riesgo en línea entre los adolescentes; por ejemplo, se ha encontrado que la ciudadanía digital puede prevenir el uso problemático de las TIC (Ata & Yildirim, 2019; Si & Lee, 2023) y reducir el involucramiento en conductas de acoso en línea entre pares (e.g., Jones & Mitchell, 2016; Martin et al., 2020).

### **Discusión y conclusiones**

En el trabajo se examinan tres modelos de ciudadanía digital y su implicación en el desarrollo de los adolescentes. Se observa que estos modelos consideran aspectos como la alfabetización tecnológica, el cuidado de uno mismo, el comportamiento autorregulado y el compromiso con el bienestar de los demás (Choi, 2016; Choi et al., 2017; Jones & Mitchell, 2016; Ribble, 2017). Adicionalmente, se identifica que la ciudadanía digital actúa como un factor que inhibe el uso problemático de las TIC en los adolescentes y promueve su bienestar, el desarrollo de recursos psicológicos y la conducta prosocial.

Estos hallazgos resaltan la importancia de fomentar el desarrollo de la ciudadanía digital tanto en los aspectos individuales como en los interpersonales, para avanzar hacia una sociedad más respetuosa y cívica (Shin et al., 2019). Para lograrlo, es necesario la participación de diversos agentes socializadores, como docentes, padres de familia y sociedad en general (Richardson & Milovidad, 2019). En este sentido, Choi et al. (2017) han enfatizado que enfrentar el desafío de cultivar ciudadanos digitales requiere crear entornos propicios para su desarrollo, lo que implica garantizar el acceso equitativo a las TIC para reducir la brecha digital, educar a las personas en el uso crítico de estas herramientas y fomentar relaciones interpersonales positivas que favorezcan la conformación de comunidades colaborativas y supongan un bloque crítico frente a las desigualdades sociales.

### ***Limitaciones***

A pesar de los avances en la conceptualización e investigación sobre los efectos de la ciudadanía digital en los adolescentes, son necesario nuevos estudios para identificar las variables comunitarias, familiares y escolares, que inciden de forma directa e indirecta en la

ciudadanía digital de los adolescentes (Grusec, 2011). Aunque algunos estudios han identificado que el currículo escolar (e. g., Brandau et al., 2021) y las prácticas de crianza positivas (e. g., Martin et al., 2020; Wang et al., 2021) se relacionan con la ciudadanía digital, la información disponible es escasa, lo cual limita las implementaciones de acciones para favorecerla.

### *Implicaciones prácticas*

Desde el punto de vista práctico, los resultados indican que la educación en ciudadanía digital, desde una perspectiva amplia, es un elemento esencial para promover el uso seguro y responsable del Internet en adolescentes. Por lo tanto, es necesario que los diversos actores de la sociedad en general, las escuelas y las familias sean capacitadas para implementar acciones dirigidas a promover la ciudadanía digital.

### Referencias

- Akcil, U., Altinay, Z., & Altinay, F. (2016). Assessing the effects of managers in the digital age on the management process of digital citizenship roles. *Anthropologist*, 23(1-2), 209–217. <https://doi.org/10.1080/09720073.2016.11891943>
- Aldosari, F. F., Aldaihan, M. A., & Alhassan R. A. (2020). Availability of ISTE Digital citizenship Standards among middle and high school students and its relation to Internet self-efficacy. *Journal of Education and Learning*, 9(5), 59–74. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n5p39>
- Ata, R., & Yildirim, K. (2019). Turkish pre-service teachers' perceptions of digital citizenship in education programs. *Journal of Information Technology Education Research*, 18, 419–438. <https://doi.org/10.28945/4392>
- Brandau, M., Dilley, T., Schaumleffel, C., & Himawan, L. (2021). Digital citizenship among Appalachian middle schoolers: The common sense digital citizenship curriculum. *Health Education Journal*, 81(2), 157–169. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00178969211056429>
- Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the Internet age. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 565–607. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>
- Choi, M., Glassman, M., & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the Internet age: development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & Education*, 107(1), 100–112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.002>

- Contreras, C., Rivas, J., Franco, R., Gómez-Plata, M., & Luengo, P. (2023). Digital media use on school civic engagement: A parallel mediation model. *Comunicar*, 75(31), 91–102. <https://doi.org/10.3916/C75-2023-07>
- Curran, M. B., & Ribble, M. S. (2017). P-20 Model of digital citizenship. *New Directions for Student Leadership*, 2017(153), 35–46. <https://doi.org/10.1002/yd.20228>
- Çebi, A., & Bahçekapili, T. (2019). The role of digital nativity and digital citizenship in predicting high school students' online information searching strategies. *Education and Science*, 44(200), 47–57. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.8379>
- Ciftci, S., & Aladag, S. (2018). An investigation of pre-service primary school teachers' attitudes towards digital technology and digital citizenship levels in terms of some variable. *International Education Studies*, 11(1), 111–118. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n1p111>
- Dunaway, M., & Macharia, M. (2021). The effect of digital citizenship on negative online behaviors and learning outcomes in higher education. *Journal of Information Systems Education*, 32(4), 294–307. [https://jise.org/Volume32/n4/JISE20\\_21v32n\\_4pp294-307.html](https://jise.org/Volume32/n4/JISE20_21v32n_4pp294-307.html)
- Elcicek, M., Erdemci, H., & Karal, H. (2018). Examining the relationship between the levels of digital citizenship and social presence for the graduate students having online education. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(1), 203–214. <https://doi.org/10.17718/tojde.382801>
- Gannon, M. (2019). *The impact of youths' digital citizenship levels on their self-efficacy*. [Master thesis dissertation]. University of Central Florida.
- Gansner, M., Nisenson, M., Lin, V., Pong, S., Torous, J., & Carson, N. (2022). Problematic Internet use before and during the COVID-19 pandemic in youth in outpatient mental health treatment: app-based ecological momentary assessment study. *JMIR Mental Health*, 9(1), e33114. <https://mental.jmir.org/2022/1/e33114>
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26, 47–54. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>
- Grusec, J. E. (2011). Socialization processes in the family: social and emotional development. *Review of Psychology*, 62(1), 243–269. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131650>
- Hollandsworth, R., Donovan, J., & Welch, M. (2017). Digital citizenship: You can't go home again. *TechTrends*, 61(6), 524–530. <https://doi.org/10.1007/s11528-017-0190-4>

- Hui, B., & Campbell, R. (2018). Discrepancy between learning and practicing digital citizenship. *Journal of Academic Ethics*, 16(1), 117–131. <https://doi.org/10.1007/s10805-018-9302-9>
- Ilesanmi, O. S., Afolabi, A. A., & Adebayo, A. M. (2021). Problematic internet use (PIU) among adolescents during COVID-19 lockdown: A study of high school students in Ibadan, Nigeria. *The African Journal of Information and Communication*, 27, 1–22.
- Imer, G., & Kaya, M. (2020). Literature review on digital citizenship in Turkey. *International Education Studies*, 13(8), 6–15. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n8p6>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2022*. INEGI. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENDUTIH/ENDUTIH\\_22.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENDUTIH/ENDUTIH_22.pdf)
- International Telecommunication Union. (2023). *Statistics*. ITU. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx>
- Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society*, 18(9), 2063–2079. <https://doi.org/10.1177/1461444815577797>
- Kim, S., & Han, Y. (2020). Different trajectories of citizenship across of adolescent online risk behavior. *Children and Youth Services Review*, 109, e104731. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.104731>
- Kuss, D. J., Kristensen, A. M., & López-Fernández, O. (2020). Internet addictions outside of Europe: a systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 115(1), e106621. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106621>
- Lee, J., You, S.-K., & Lee, Y.-O. (2021). The effect of middle school science instruction applying digital citizenship learning model on digital citizenship and empathy. *Journal of Digital Convergence*, 19(12), 91-102.
- Liu, S., Zou, S., Zhang, D., Wang, X., & Wu, X. (2022). Problematic internet use and academic engagement during the COVID-19 lockdown: The indirect effects of depression, anxiety, and insomnia in early, middle, and late adolescence. *Journal of Affective Disorders*, 309, 9–18. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.04.043>
- Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media and Society*, 20(3), 1103–1122.
- Madrid, E. J., Valdés Cuervo, A. A., Urías, M., & Torres-Acuña, G. M. (2020). Factores asociados al ciberacoso en adolescentes. Una perspectiva ecológico-social. *Perfiles Educativos*, 42(167), 1–16.

- Martin, F., Hunt, B., Wang, C., & Brooks, E. (2020). Middle school student perception of technology use and digital citizenship practices. *Computers in the School, 37*(3), 196–215. <https://doi.org/10.1080/07380569.2020.1795500>
- Martínez, A., López-del Burgo, C., Aranzazu, A., & Ibabe, I. (2024). Cyber dating abuse in adolescents: Myths of romantic love, sexting practices and bullying. *Computer in Human Behavior, 150*, e108001. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.108001>
- Morales-Álvarez, A., Valdés-Cuervo, A. A., Parra-Pérez, L. G., & García-Vázquez, F. I. (en prensa). Assessment of on adolescent Digital Citizenship Scale: Examining dimensionality, measurement invariance and external validity. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*.
- Ribble, M. S. (2017). *Digital citizenship: use technology appropriately*. <https://www.digitalcitizenship.net/nine-elements.html>
- Ribble, M. S., Bailey, G. D., & Ross, T. W. (2004). Digital citizenship. Addressing appropriate technology behavior. *Learning & Leading with the Technology, 32*(1), 6-11. <https://eric.ed.gov/?id=EJ695788>
- Ribble, M. S., & Miller, T. N. (2013). Educational leadership in an online world: connecting students to technology responsibly, safely, and ethically. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 17*(1), 137-145. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1011379.pdf>
- Richardson, J., & Milovidov, E. (2019). *The digital citizenship education handbook*. Council of Europe.
- Si, E., & Lee, G. (2023). Moderating effects of digital citizenship on problematic digital media use and children's happiness: A cross-sectional study. *Journal of School Health, 93*(6), 485-493. <https://doi.org/10.1111/josh.13275>
- Shin, T. S., Hwang, H., Park, J., Teng, J. X., & Dang. (2019). *Digital kids Asia-Pacific: insights into children's digital citizenship*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367985>
- Vlaanderen, A., Bevelander, K. E., & Kleemans, M. (2020). Empowering digital citizenship: An anti-cyberbullying intervention to increase children's intentions to intervene on behalf of the victim. *Computers in Human Behavior, 112*, e106459. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106459>
- Wang, H., Geng, J., Liu, K., Wei, X., Wang, J., & Lei, L. (2021). Future time perspective and self-control mediate the links between parental autonomy support and adolescents' digital citizenship behavior. *Youth & Society, 54*(6), 1077–1096. <https://doi.org/10.1177/0044118X211020778>

Wu, Y., Outley, C., Matarrita-Bascante, D., & Murphrey, T. P. (2016). A systematic review of recent research on adolescent social connectedness and mental health with internet technology use. *Adolescent Research Review*, 1(2), 153–162. [https:// doi.org/10.1007/s40894-015-0013-9](https://doi.org/10.1007/s40894-015-0013-9)

## — Capítulo 9 —

### Tratar las intermitencias. El acompañamiento en organizaciones que abordan el consumo de sustancias en jóvenes

*María Florencia Caparelli*

Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIPsi)-CONICET, y Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios (NEPSICO), Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

#### Nota del autor

En este texto se presentan resultados parciales del proyecto doctoral titulado *Acompañar las intermitencias. Vínculos inter-generacionales y accesibilidad en organizaciones que abordan el consumo problemático de sustancias en jóvenes*, con sede en el Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIPsi)-CONICET, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. El proyecto cuenta con la financiación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, periodo 2022-2024.

#### Resumen

Este capítulo se enfoca en el rol que representa la configuración de vínculos intergeneracionales en la accesibilidad de los jóvenes a la salud como derecho social en contextos institucionales que abordan el consumo problemático de drogas. Mediante un enfoque cualitativo y un diseño de investigación, que incluyó un muestreo estratégico y por accesibilidad, se recopilaron datos a través de entrevistas individuales a referentes y jóvenes, así como de observaciones de campo; estos datos fueron analizados usando operaciones de codificación centrales de la Teoría Fundamentada. Esta estrategia teórico-metodológica permitió la construcción de categorías situadas, identificando una línea de análisis emergente relacionada con el acompañamiento. Los profesionales describen este acompañamiento como una práctica socioterapéutica que vertebra el trabajo cotidiano con los usuarios; mientras que estos últimos, como parte del trato recibido. Ambos testimonios sugieren indagar sobre este modo de vinculación, ya que constituye un soporte específico para comprender la dimensión relacional de la accesibilidad en el trabajo con jóvenes y sustancias.

*Palabras clave:* organizaciones, acompañamiento, jóvenes, accesibilidad

## Introducción

La problemática del consumo de drogas persiste en diversos ámbitos, como el académico, jurídico, religioso y político-sanitario. Las convenciones internacionales han atribuido un carácter de legalidad o ilegalidad a las sustancias con el fin de controlar su producción y uso, lo que ha llevado a una diferenciación entre aquellas que se consideran que curan (remedios) y las que enferman (drogas). Esta distinción ha generado un juicio moral sobre la figura del usuario de sustancias prohibidas, emparentando enfermedad e ilegalidad.

La implementación de políticas prohibicionistas-abstencionistas y la penalización del consumo de drogas han producido diferentes consecuencias en las personas usuarias, en especial en aquellos sectores vulnerados. Según varios estudios documentados (Centro de Estudios Legales y Sociales [CELS], 2015; Corbelle, 2018; Touzé, 2006, 2007), estas políticas han resultado ineficaces y contraproducentes en la población argentina, principalmente al menoscabar el derecho a la salud.

En adición, la irrupción de la pandemia trajo diversas consecuencias, amplificadas entre aquellos grupos sociales con dificultades en el acceso a recursos. Algunos reportes locales (Gradin et al., 2021; Maceira et al., 2020) remarcan que, ante este contexto, las organizaciones de la sociedad civil (OSC) han desempeñado un rol fundamental para la reproducción social de la vida en los sectores más vulnerados. En efecto, las organizaciones que integran este estudio se vuelven agencias decisivas para revertir inequidades.

Si bien el concepto de sociedad civil se caracteriza por ser poco específico, es posible entenderlo como un campo heterogéneo de asociaciones que se ubican entre el mercado y el Estado. Aunque los límites entre estas esferas pueden ser difusos, esto no elimina las interacciones fluidas ni los solapamientos; por lo tanto, es importante alejarse de construcciones discursivas que vinculan a las OSC con lo apolítico, la autonomía económica o la búsqueda exclusiva del bien común y fines prácticos.

Entonces, las OSC se definen como iniciativas de diversas procedencias, orígenes y contextos, con niveles variables de institucionalización, formalmente independientes del Estado y el mercado. Estas se crean en torno a la resolución de problemas, compartiendo ideales y objetivos, con fines legales y no exclusivamente lucrativos (De Piero, 2020; Ferrera, 2023). Esta posición por fuera del Estado y el mercado, no las exceptúa de un marco legal para constituirse. Por ello, es importante considerar las leyes que regulan su existencia, funcionamiento e intervenciones psicosociales y terapéuticas. Si bien hay antecedentes y experiencias que representan avances en materia de derechos sociales, algunas normativas referidas a drogas pueden no estar alineadas con estos avances.

Un ejemplo de la disonancia legislativa lo observamos en la coexistencia de dos conjuntos de leyes. Por un lado, la Ley N°23.737 del Código Penal (Ley de tenencia y tráfico de estupefacientes), que busca regular el expendio y venta de medicación, comercialización y circulación de sustancias ilegales, así como los insumos para producirlas; esta ley establece medidas como la represión con prisión, el pago de multas y la indicación de tratamiento como parte de cumplimiento de la pena, integrando así una medida de seguridad curativa.

El otro conjunto de leyes incluye la Ley N°26.675 (Ley Nacional de Salud Mental) referente a la atención de las personas con padecimiento psíquico, incluidas aquellas con problemas de consumo de sustancias. Por otro lado, la Ley N°26.934 establece el Plan Integral para el Abordaje de los Consumos Problemáticos (Plan IACOP), que reconoce la importancia de abordarlos como parte integrante de las políticas de salud mental. Esto significa que los sujetos que los padecen tienen todos los derechos y garantías establecidos en la Ley Nacional de Salud Mental en relación con los servicios de salud.

De esta manera, advertimos sobre la cualidad contradictoria del marco normativo vigente, ya que contiene regulaciones que se dirimen entre una lógica punitiva y una lógica sanitaria y de derechos, “que contempla que su vulneración genera mayores padecimientos, malestares y enfermedades” (Vázquez & Stolkiner, 2010, como se citó en Caparelli et al., 2021, p.82).

Puntualmente, preguntarse sobre las singularidades del proceso de acceso a servicios de salud por parte de la población juvenil (en este caso, a instituciones relacionadas a la asistencia por consumo de drogas), nos lleva a considerar el concepto de *accesibilidad a derechos*. Inicialmente, este concepto explica el proceso de interacción que supone encuentros y desencuentros por su relación asimétrica (Clemente, 2018). En tanto que su redefinición considera tanto las ofertas institucionales de políticas públicas como las experiencias de los actores sociales, ya sea que se los denominase pacientes, usuarios o beneficiarios.

En este sentido, analizar la accesibilidad a derechos desde una perspectiva relacional implica indagar las representaciones sociales y grupales que diferentes sujetos construyen sobre los servicios establecidos por las políticas sociales; también implica explorar sus expectativas sobre el acceso a los beneficios o prestación de servicios y evaluar su grado de satisfacción con respecto al cumplimiento de ciertos derechos (Comes et al., 2006; Magliolini, 2018).

Los consumos de sustancias asumen diferentes significados según las generaciones, la posición de género y de clase o los grupos sociales de pertenencia, así como la configuración de los sentidos de tiempo y espacio. Por lo tanto, la inclusión de la *perspectiva generacional* para el análisis de las configuraciones vinculares que se construyen entre referentes institucionales y los jóvenes en situación de consumo “resulta relevante puesto que permite comprender lo juvenil y las generaciones como relaciones sociales en permanente construcción, articulando una matriz de análisis que desnaturaliza los conflictos generacionales” (Álvarez, 2018; Duarte, 2018, como se citó en Caparelli & Paulín, 2022, p.72).

La incorporación del género como categoría analítica en el estudio de la accesibilidad permite visibilizar las diferencias en las estrategias de cuidado y autocuidado, así como en las oportunidades de atención, acompañadas o no de experiencias de discriminación y estigmatización para cada género (Arce et al., 2021; Diez et al., 2020; Escobar et al., 2018; Romo & Camarotti, 2015).

Para este estudio es clave el objetivo de analizar la *accesibilidad como un proceso relacional e intergeneracional*, en el cual diferentes agentes participan en la construcción de puentes y barreras junto a las personas jóvenes.

### Metodología

Utilizando un enfoque cualitativo, que incluyó un muestreo estratégico y por accesibilidad, se construyeron datos con base en entrevistas individuales a jóvenes, profesionales y operadores sociales, así como a través de observaciones de campo. El contacto inicial con la primera organización se estableció en 2019,<sup>1</sup> donde se realizó la mayor parte del trabajo de campo. Sin embargo, con la irrupción de la pandemia, fue necesario replantear el diseño de la investigación entre 2020 y 2021. Durante ese periodo, la investigación se vio obligada a virtualizarse, con las limitaciones que ello implicó, especialmente en el trabajo con jóvenes. Con la flexibilización de las medidas sociosanitarias, se retomó progresivamente el trabajo presencial hasta ampliar el campo para incluir otra sede de la organización que contaba con mayor asistencia de jóvenes.

Por otra parte, en la segunda organización, el trabajo de campo presencial se vio aún más retrasado, debido a las dificultades financieras que atravesaba la institución. En 2020, se avanzó realizando una entrevista a una psicóloga del módulo de jóvenes. Y, posteriormente, participando en las reuniones de co-visión semanales del equipo terapéutico en-

---

1 Para preservar su identidad, son referidas como organización N°1 y N°2.

cargado de atender a los usuarios jóvenes, así como en un taller al que asistían tanto jóvenes como adultos.

En total, las actividades comprendieron observaciones participantes en asambleas, jornadas institucionales y de convivencia, espacios de talleres, reuniones de co-visión y seguimiento; además, se llevaron a cabo entrevistas a usuarios y referentes institucionales, incluyendo a un coordinador, dos operadores, una abogada y una psicóloga; también se colaboró en actividades institucionales, por ejemplo, como parte de la campaña mundial “Acompañe no castigue”.

La aplicación de criterios de diversificación para una mirada más amplia sobre el fenómeno estudiado fue fundamental en la selección de los informantes. Por tanto, considerando aspectos como género, edad, barrio de procedencia, experiencia previa en espacios organizacionales, roles desempeñados, antigüedad y predisposición, se llevaron a cabo entrevistas a referentes y usuarios. Estos encuentros individuales, al consistir en una técnica que permite obtener un valioso caudal de información, favorecieron la emergencia de las perspectivas de las personas entrevistadas.

Para validar los hallazgos y análisis, se implementó la triangulación de datos mediante la articulación entre la información recogida en la observación, los registros de campo, el análisis de documentación y las entrevistas. A la par, se realizó la triangulación entre investigadores, a través del trabajo de supervisión y el co-análisis con directores de la tesis y el equipo.

En cuanto a la construcción y análisis de datos, se empleó la estrategia teórico-metodológica de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2006), lo que permitió desarrollar una categoría emergente relacionada con el acompañamiento. Para ello, se realizaron operaciones de codificación con el apoyo del software de análisis cualitativo Atlas.ti versión 7.0. Además, se recurrió al análisis narrativo (Gibbs, 2012) para complejizar el trabajo con los datos. Es importante destacar que este enfoque facilita la identificación de los mecanismos retóricos mediante los cuales las personas representan y contextualizan sus experiencias.

### *Caracterización de las organizaciones y sus usuarios*

La organización N°1, referida como O-N°1 en adelante, es un dispositivo co-gestionado por una organización política de base y forma parte de la Red de Casas de Atención y Acompañamiento Comunitario (CAACs). Este espacio fue inaugurado en la provincia en 2017, en respuesta a la declaración de la Emergencia Nacional en Adicciones, dada la cre-

ciente necesidad de acceder a espacios de tratamiento que abordaran el consumo problemático de sustancias, según lo señalado por diversas organizaciones.

Con tres dispositivos ubicados en diferentes barrios de la ciudad de Córdoba, la organización propone un abordaje ambulatorio, integral, territorial y comunitario mediante jornadas de convivencia, espacios terapéuticos, talleres recreativos y unidades productivas. Estas actividades son gratuitas y están dirigidas a personas jóvenes y adultas con problemas de consumo de sustancias. Para llevarlas a cabo, percibe el financiamiento de la SEDRONAR<sup>2</sup> y aportes de la propia organización política, procurando además cualquier tipo de ayuda y colaboración adicional. Cuenta con un equipo interdisciplinario conformado por trabajadoras sociales, psicólogas, abogada, operadores socioterapéuticos y talleristas.

La organización N°2, referida como O-N°2 en adelante, se define como un dispositivo de atención terapéutica y ambulatoria para personas jóvenes y adultas que enfrentan situaciones problemáticas relacionadas con el consumo de drogas. Con una trayectoria de más de dos décadas, el espacio inicialmente contaba con dos sedes en la ciudad, pero debido a dificultades económicas y administrativas, en la actualidad dispone solo de una. Su personal está compuesto principalmente por psicólogas, aunque también incluye trabajadoras sociales, talleristas, una médica psiquiatra (si bien no forma parte orgánica del personal, ofrece consultas y seguimiento de casos puntuales) y una secretaria encargada de la administración.

Se divide en dos áreas, una terapéutica y otra comunitaria. El área terapéutica está conformada por diferentes dispositivos de tratamiento, llamados módulos, que agrupan a los usuarios según características similares, como la edad y el género; se incluye el módulo de jóvenes, el de personas adultas, así como el de mujeres y disidencias. Además, hay talleres que forman parte del abordaje integral de la problemática, que son transversales a todos los módulos y usuarios; estas propuestas de talleres varían según las demandas y posibilidades institucionales.

El área comunitaria se encarga de la prevención integral de los consumos problemáticos de sustancias mediante proyectos y actividades realizados en colaboración con organizaciones territoriales e instituciones de salud, deporte, trabajo y educación que lo requieran.

---

2 La Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas de la Nación Argentina es el organismo a cargo de coordinar políticas públicas enfocadas en la prevención, atención y asistencia de personas con consumos problemáticos de sustancias en todo el país.

Para iniciar un tratamiento, se puede hacer mediante obras sociales, de forma particular, o bien quienes no poseen obra social, pueden acceder a la cobertura de tratamiento a través de becas de la SEDRONAR. El sistema de becas tiene un carácter paradójico, ya que, si bien responde al derecho de cobertura en la prestación básica, para las personas usuarias conlleva un requisito de asistencia que no contempla las barreras que con frecuencia se interponen en el acceso a la atención por usos de drogas.

La mayoría de los jóvenes y adultos que asisten a las organizaciones, y con quienes hubo un acercamiento durante el trabajo de campo, manifiestan consumir con intensidad cocaína<sup>3</sup> principalmente, seguido del alcohol. Casi en su totalidad habitan en barrios empobrecidos de la ciudad de Córdoba, no han completado la escuela media, sus ingresos provienen de empleos informales (pintura y albañilería, cuidacoches, “cirujeo”) y han transitado por contextos de encierro (cárceles, comisarías, institutos de menores, hospitales psiquiátricos).

Conforme a los acuerdos y consentimientos obtenidos en cada espacio, se entrevistaron solo a usuarios de la O-Nº1: tres varones, Brian (17), Nicolás (19) y Matías (20); y una mujer, Micaela (21).<sup>4</sup> Mediante el análisis de esas entrevistas y de los registros de campo, resalta que la mayoría cuenta con itinerarios terapéuticos que incluyen instituciones de salud, salud mental o especializadas en adicciones, ya sean públicas, privadas o religiosas. Desde el 2021, año en que se inauguró la organización en el barrio, asisten semanalmente.

## Resultados

Con base en los datos, se destaca una línea de análisis emergente: el acompañamiento. A continuación, se presenta una breve conceptualización, seguida del desarrollo de los sentidos y modalidades que el acompañamiento asume para referentes, así como los efectos subjetivos que genera en quienes atraviesan situaciones complejas con el consumo de sustancias.

### *Una conceptualización inicial de acompañamiento*

Los análisis parciales permiten dar cuenta del fuerte arraigo de las estrategias e intervenciones institucionales en la dimensión vincular, destacándose la importancia que reviste

---

3 Mediante diferentes formas de administración: inhalables, fumables e inyectables. Bajo la nominación cocaína, se incluyen una diversidad de productos: cocaína base, pasta base/paco, clorhidrato de cocaína, pipazo.

4 Para preservar su identidad, se utilizaron seudónimos.

el *trato*. Teniendo en cuenta que muchas veces las organizaciones operan sujetas al devenir de los lineamientos políticos en torno al consumo problemático de drogas (Corbelle, 2018; Llovera & Scialla, 2017), el análisis posibilita identificar al trabajo basado en la dimensión vincular como un elemento central para sortear las barreras que, con frecuencia, se imponen en el acceso a la atención por uso de drogas.

Ya sean barreras de tipo organizacional, económico, geográfico, cultural o de género, el vínculo entre jóvenes usuarios y referentes pareciera disminuir los efectos de esta obstaculización (Pawlowicz et al., 2009), presentándose como una alternativa al encierro y aislamiento institucionales. De esta manera, la predisposición, implicación y afectación subjetiva en el *trabajo con otros* (Dubet, 2006), junto a las concepciones sobre la problemática del consumo de parte de profesionales y operadores, configuran condiciones facilitadoras para el abordaje.

Asimismo, la complejidad de la problemática imprime sobre este vínculo una cadencia de discontinuidades, interrupciones y momentos de consolidación. “Los referentes entrevistados saben de estas intermitencias y destacan el acompañar como la práctica socio-terapéutica que vertebra el trabajo cotidiano con [usuarios] y sus redes de proximidad” (Caparelli & Paulín, 2022, p.90).

Ahora bien, ¿qué entendemos por acompañamiento? ¿Qué antecedentes y aportes teóricos encontramos desde las ciencias sociales? Se trata de una categoría teórica con potencia para analizar procesos vinculados al bienestar de los sujetos, el lazo y la integración social (Sierra, 2021). En la política pública, es posible identificar referencias al acompañamiento en sus discursos y lineamientos para el abordaje de campos problemáticos, como el consumo de sustancias o la violencia de género.

Por lo tanto, este es un punto de ingreso para su indagación teórica, ya que *a priori* no hay un cuerpo conceptual consolidado sobre el tema, sino más bien una noción que se presenta de manera polisémica. Además, el acompañamiento se utiliza frecuentemente como la respuesta institucional que se evoca asiduamente para describir intervenciones. En ese sentido, explorar el significado del acompañamiento nos permite abrir debates sobre las respuestas que brinda a problemáticas de salud mental, como es el consumo de sustancias.

Entonces, el acompañamiento se refiere al proceso mediante el cual una persona realiza acciones que son valoradas positivamente por otra que se encuentra en una condición de necesidad o padecimiento. Este proceso no es lineal ni mecánico, sino más bien sinuoso y complejo. Acompañar implica poner el cuerpo, co-regular emociones, conside-

rar temporalidades disímiles entre quien acompaña y es acompañado, asumir una posición de articulación y ser flexible en las condiciones, mientras se marcan y sostienen límites (Candil, 2016; Sierra, 2021). Es decir, el acompañamiento requiere de una forma específica de presencia.

A lo largo del trabajo de campo, se identificaron ciertas modalidades de acompañamiento presentes en estas organizaciones. Para fines descriptivos, se señalan individualmente, pero en la praxis profesional y social suelen encontrarse imbricadas. Estas modalidades son las siguientes: (a) *acompañamiento jurídico*, incluye asesoramiento en causas penales y facilitación de herramientas para comprender el funcionamiento de la burocracia judicial; (b) *acompañamiento socioterapéutico*, abarca espacios de escucha individual, administración y seguimiento de esquemas farmacológicos, y asesoramiento en la gestión de trámites; (c) *acompañamiento económico y laboral*, brinda orientación sobre la administración del dinero, la promoción de la responsabilidad, y la búsqueda y gestión de actividades laborales; y (d) *acompañamiento educativo*, implica la articulación con instituciones para iniciar o retomar trayectorias educativas.

A su vez, en las entrevistas con los referentes, es posible identificar algunos sentidos en torno al acompañamiento, tales como: la escucha atenta y desprejuiciada que habilita un espacio de reconocimiento y respeto; la mediación en situaciones de gestión de recursos; o bien, un espacio de transmisión de saberes. Veamos algunos ejemplos:

*Y otra de las cosas que hacemos, en particular... cuando me preguntabas cuáles eran mis roles, y mis tareas con estos jóvenes que están en conflicto con ley penal es acompañar después en la libertad, a todas estas instancias que por ahí las familias no pueden, o no hay familia. Si están citados por algo a tribunales, ir juntos a tribunales. Porque cuando vuelven de allá “¿qué te dijeron?” “nada, no sé, no entendí, que siga así” “Bueno, pero ¿qué es? tenés que volver a firmar, ¿o te dieron la libertad?” Bueno, todo lo que pasa como en general, viste, la dificultad del lenguaje que se utiliza y además que se puedan sacar las dudas. (Cassandra, psicóloga, O-Nº2)*

*Y el acompañamiento es estar para el otro, pero no desde un lugar de resolver cosas al otro, sino como poder brindar una escucha, poder compartir herramientas (...) Acompañar para mí no es hacer por el otro. Por ejemplo, me pasa mucho que por ahí con lo que es causas judiciales, me pasa de decir bueno, llamemos juntas y les paso el teléfono, habla vos, “no, pero yo no sé qué decir” “Bueno, pero fijate, lo que venimos*

*hablando es esto, esto y esto”. Como generar esa independencia, ¿no? Porque si no generamos independencia o herramientas para la independencia, bueno, me parece que es como muy difícil que los pibes se empoderen en un mundo que no les da espacio, no les da lugar. Entonces, para mí acompañar es eso y entender, sobre todo en el consumo, de no juzgar tanto en una recaída o cuando se mandan una legalmente. (Clara, abogada, O-N°1)*

*El tema, la problemática es muy difícil, muy complicada, por ahí no la saben manejar gente que tienen muchos mejores recursos que nosotros. Entonces apostamos nosotros a la comunicación, el oído, el acompañar, preguntarle “qué te pasa”. (Renzo, operador socioterapéutico, O-N°1)*

Es preciso aclarar que, acompañar no es equivalente a cuidar, aunque múltiples tareas son abarcadas, solapándose aspectos del cuidado, la protección y el control. Esto nos permite considerar la cualidad que puede adquirir para quienes acompañan, ya que, como advierte Candil (2016; 2018), el destacar su importancia no debe conducirnos a adoptar concepciones románticas ni heroicas, puesto que también genera desgaste, malestar y erosión en los sujetos acompañantes.

Hecha esta observación, resulta interesante la idea del acompañamiento como un *oficio*, como propone Sierra (2021) en un sentido dubeteano: el oficio no se limita a ser simplemente una profesión basada en competencias y cualificaciones profesionales, sino que implica la capacidad de producir algo, de conocerlo y hacerlo reconocer. Por lo tanto, la consideración del acompañamiento como eje central u objetivo de la intervención profesional contribuye a su jerarquización.

***“Acá me siento acompañada”. El acompañamiento desde la experiencia de los usuarios***  
Desde un enfoque clínico-terapéutico, el acompañamiento se ha relacionado con tareas destinadas a facilitar el lazo social, ya sea con la comunidad o con el entorno, para evitar la cronificación, el aislamiento o la estigmatización. Es un abordaje que tiende a que el paciente/usuario/consultante continúe —dentro de lo posible— en su medio habitual y no pierda sus actividades ni sus vínculos. Para ello, el acompañante se inserta en su cotidianidad, compartiendo “sus mundos”. Su objetivo principal es brindar contención y favorecer la socialización, proporcionando un vínculo que posibilita que el sujeto no sea excluido de la trama social y relacional a la que pertenece (Rossi, 2007).

De esta manera, preguntarse sobre los sentidos y los propósitos que sostienen la tarea de acompañar en contextos organizacionales, nos lleva a considerar el impacto en aquellos que reciben el acompañamiento; específicamente, a los efectos que genera el acompañamiento en aquellos que enfrentan problemáticas complejas. Al respecto, se ha observado que cuando se combinan disposiciones y condiciones hospitalarias, esto posibilita la (re)inscripción institucional, habilitando nuevas narrativas y sostenes institucionales reparadores de subjetividad.

Desde las experiencias de algunos usuarios, se encuentran referencias sobre la percepción de cómo es para ellos ser acompañados. En los talleres, manifestaron lo siguiente: “en la pregunta ‘¿cómo estás?’, en la invitación a tomar unos mates” (Bruno); “con un abrazo y sin juzgar de por qué estoy así, en situaciones de tristeza y frustración” (Federico); “con un consejo, en cualquier situación y más, cuando lo pida” (Pablo); “cuando estoy mal, hablo con la psicóloga de acá por wsp y ese es mi mejor acompañamiento” (Carlos); “preguntándome ‘¿cómo estás?’” (Daniel); “acompañar es que te pregunten ‘¿cómo estás?’, es sentirte cómodo con los profesionales de acá, es sentir que son parte de un grupo, es ayudar y es poder expresar emociones” (plenario grupal).

Mientras que en las entrevistas expresaron lo siguiente:

*acá te acompañan, te aconsejan (...) hace poco vine llorando porque lo había visto a mi ex y Emilia y Anahí [psicólogas] me esperaban con los brazos abiertos (...) lo que no podría contarle a mi hermana o mamá se lo contaba a ellas. (Mica)*

*antes hablaba con un trabajador social de acá, tiene toda mi confianza, porque él me entiende realmente cómo soy por dentro, todos me dicen “ya vamos a ver la forma de solucionarlo” y él me decía “lo vamos a solucionar así” (...) cuando estuve en el Complejo [Esperanza]<sup>5</sup> me ayudó mucho (...) con los problemas de mi familia (...) yo no sé hablar y busco pleito, cuando me enojo, me altero y él me enseñó a que las cosas se hablan, nadie me había enseñado eso (...) también tengo buena onda con Nadia [trabajadora social] me habla bien, me trata bien, le tengo confianza. (Brian)*

---

5 Centro socioeducativo para jóvenes menores de edad en conflicto con la ley penal, cuya situación procesual les impide el cumplimiento de las medidas en libertad.

A partir de estas experiencias, se identifica que el acompañamiento contiene una gran potencialidad al propiciar una lógica de amparo subjetivo (Arias & Di Leo, 2019; Sierra, 2021) frente aquello que las personas asistidas puedan significar como su padecimiento o malestar. Dicha lógica está marcada por lo que experimenta, siente y percibe la persona cuando es acompañada: reparación subjetiva, bienestar, justicia, sosiego y esperanza. En el caso de los usuarios entrevistados, a esa lista se agrega la contención, confianza, comodidad y aceptación sin prejuicios. Por lo tanto, se considera que el acompañamiento se configura como un punto estratégico que pone de manifiesto los procesos mediante los cuales los vínculos sociales y los programas socioterapéuticos se refuerzan bidireccionalmente.

### Discusión y conclusiones

En el campo de la psicología, encontramos antecedentes interesantes provenientes del acompañamiento terapéutico que contribuyen a su conceptualización. En Argentina, desde sus orígenes a mediados de los años 60 y comienzos de los 70, el acompañamiento fue concebido como un recurso terapéutico alternativo para tratar patologías complejas, que solían ser confinadas en instituciones asilares. Junto con la creación del hospital de día y las comunidades terapéuticas, el surgimiento del acompañamiento se vio favorecido por el desarrollo de un conjunto de teorías psicológicas y dispositivos terapéuticos alineados con el psicoanálisis, la teoría sistémica, el psicodrama, la psicoterapia grupal y la psiquiatría social.

Ante la necesidad clínica de rediseñar ciertos abordajes terapéuticos debido a la reiterada discontinuidad en estos, el acompañamiento abre paso a un nuevo rol en materia de salud mental en el país. Inspirado en las comunidades terapéuticas de Inglaterra, la psiquiatría democrática italiana y el modelo francés de la psicoterapia institucional, el acompañamiento permitió diseñar dispositivos de atención ambulatorios e interdisciplinarios.

Asimismo, la denominación de “acompañamiento” fue precedida por la de “amigo calificado”, acuñada por el psiquiatra E. Kalina. De esa manera, se refería a un recurso terapéutico que, en ese momento, colaboraba en el abordaje de personas jóvenes con problemas de adicción y pacientes psicóticos. El cambio de nombre implicó una delimitación y especificación del rol, ya que circunscribía el vínculo con los pacientes a la dimensión terapéutica y no a la amistad (Resnizky & Kuras de Mauer, 2005). Resulta llamativo que desde sus comienzos el acompañamiento haya estado ligado a la problemática del consumo.

Por su parte, desde otras ciencias sociales como la sociología y el trabajo social, se piensa al acompañamiento como una categoría omnipresente y omniexplicativa, que contrasta con la falta de elaboración teórico-conceptual y delimitación de su genealogía (Arias & Sierra, 2018; Sierra, 2021). En la psicología, como ya se ha comentado, se observa algo similar en cuanto a su conceptualización en otros campos, además del terapéutico. De este modo, el acompañamiento remite a una categoría que se presta a múltiples acepciones y usos cotidianos en la disciplina. Al mismo tiempo, se presenta como una herramienta que podría incluir y describir aquellas prácticas de acompañamiento institucional.

Aún, cuando estos señalamientos respecto a los inicios del acompañamiento se refieren a prácticas psicoterapéuticas en Argentina, igualmente permiten plantearnos algunas preguntas. Como vimos, originalmente, fue pensado como estrategia alternativa a los programas sanitarios más tradicionales, en la medida en que procuraba menguar las asimetrías entre profesional y paciente.

Si consideramos los contextos organizacionales estudiados, la recurrencia de la categoría analítica acompañamiento ¿es el resultado de una práctica profesional destinada a disminuir distancias entre profesionales y usuarios, promoviendo un trato más horizontal y facilitando la accesibilidad al derecho a la salud? ¿Consiste en una práctica que da cuenta de procesos de transición entre paradigmas y cambios en los programas institucionales que pretenden la llegada y permanencia de las juventudes de sectores populares? Y en caso de ser así, ¿qué aspectos innovadores ofrece esta propuesta de abordaje?

Durante las conversaciones con los referentes en el trabajo de campo, se ha observado una preocupación recurrente: perciben que las lógicas de atención sanitaria de los consumos problemáticos están centradas en modelos médicos y psiquiátricos que sustentan la creación de dispositivos moralizantes y expulsivos hacia las juventudes. Esta persistencia de modelos hegemónicos paradójicamente entra en colisión con la ley de salud mental vigente en nuestro país.

A esto se suman las consecuencias de la lógica patriarcal en el acceso a la salud y en la asistencia en el consumo de drogas que, entre otras cosas, promueve que el porcentaje de mujeres y otros géneros que acceden a un tratamiento se reduzca significativamente.

Como se mencionó, las problemáticas relacionadas con el consumo de sustancias también se ven atravesadas por otras cuestiones que no se agotan en la dimensión psicoterapéutica. Negligencias y vulneraciones materiales, subjetivas y afectivas, contribuyen a la complejidad de su abordaje e imprimen sobre el vínculo intergeneracional entre profesionales y usuarios jóvenes una cadencia de intermitencias y continuidades. La cuestión de

las temporalidades en los acompañamientos institucionales conduce a cuestionar la conjunción de los tiempos institucionales disponibles y posibles, y los tiempos subjetivos juveniles.

Siguiendo la línea de pensamiento de Sierra (2021), no se trataría tanto de diseñar un acompañamiento ajustado a cada persona, sino más bien de reflexionar y darle un lugar a la tensión entre las subjetividades contemporáneas y los dispositivos existentes.

### Referencias

- Arce, M., Boccardi P., & Decca, E. (2021). Perspectiva de géneros en abordajes por consumo problemático de sustancias. *ConCiencia Social. Revista Digital de Trabajo Social*, 4(8), 310-327.
- Arias, A., & Di Leo, P. (2019). Hacer(se) sujetos de derechos: singularidad y responsabilidad en el encuentro entre instituciones y jóvenes. En *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares*. Espacio.
- Arias A., & Sierra, N. (2018). Construcción de accesibilidad e instituciones. En A. Clemente (Dir.), *La accesibilidad como problema de las políticas sociales. Un universo de encuentros y desvinculaciones*. Espacio.
- Candil, A. L. (2016). Acompañar a usuarios intensivos de drogas: el papel de las redes de proximidad en los tratamientos ambulatorios. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 26, 179-196.
- Candil, A. L. (2018). Presencias enrevesadas: los cuerpos/emociones que acompañan a los/as usuarios/as de drogas en los tratamientos ambulatorios. *Mora*, 24, 95-110.
- Caparelli, F., Carreras, R., Gómez, M. L., & Paulín, H. L. (2021). Políticas, accesibilidad y pandemia. Posicionamientos y desafíos en el abordaje de consumo de sustancias en jóvenes. En P. F. Di Leo, A. J. Arias, & H. L. Paulín (Ed.), *Singularidades en común. Juventudes, instituciones y derechos*. Teseo Press. <https://www.teseopress.com/singularidadesencomun/chapter/2-politicas-accesibilidad-y-pandemia-posicionamientos-y/>
- Caparelli, M. F., & Paulín, H. L. (2022). Acompañar las intermitencias: desafíos en el abordaje del consumo problemático de sustancias en jóvenes desde las perspectivas de referentes institucionales. *Última Década*, (58), 67-98. <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v30n58/0718-2236-udecada-30-58-67.pdf>
- Centro de Estudios Legales y Sociales. (2015). *El impacto de las políticas de drogas en los derechos humanos. La experiencia del continente americano*. CELS.

- Clemente, A. (2018). *La accesibilidad como problema de las políticas sociales. Un universo de encuentros y desvinculaciones*. Espacio Editorial.
- Comes, Y., Solitario, R., Garbus, P., Mauro, M., Czerniecki, S., Vázquez, A., Sotelo, R., & Stolkiner, A. (2006). El concepto de accesibilidad: la perspectiva relacional entre población y servicios. *Anuario de investigaciones*, 14, 201-209. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139943019>
- Corbelle, F. (2018). *El activismo político de usuarios de drogas. De la clandestinidad al Congreso Nacional*. Teseo. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/113899>
- De Piero, S. (2020). *Organizaciones de la sociedad civil. Tensiones de una agenda en construcción* (2°ed.). Universidad Nacional Arturo Jaureche. <https://biblioarchivo.unaj.edu.ar/uploads/ef8221180580c269ef0c9c7c8c2dc4ef0002e674.pdf>
- Diez, M., Pawlowicz, M. P., Vissicchio, F., Amendolaro, R., Barla, J. C., & Arrúa, A. (2020). Entre la invisibilidad y el estigma: el consumo de sustancias psicoactivas en mujeres embarazadas y puérperas de tres hospitales generales de Argentina. *Revista Salud Colectiva*, 16, 1-19.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Escobar, J. C., Chiodi, A., & Vázquez, M. (2018). Masculinidades y Salud Integral. Repensando abordajes durante la adolescencia desde una perspectiva de género. *Revista Estudios de Políticas Públicas*, 4(2), 99–109. <https://doi.org/10.5354/0719-6296.2018.51739>
- Ferreya, F. (2023). La sociedad civil ante el consumo de drogas en la Argentina democrática: tipos de organizaciones y modalidades de intervención. *Eleusis, Revista de Estudios sobre Cannabis y Sustancias Psicoactivas*, 1(1). <http://revistaeleusis.web.unq.edu.ar/wp-content/uploads/sites/211/2023/07/ferreya.pdf>
- Gradin, A., Toscani, M., Ferrari, C., & Muro, M. (2021). *Experiencias de inclusión financiera en los territorios durante la pandemia. (Experiencias en acción N°1)*. FLACSO.
- Llovera, M. S., & Scialla, M. (2017). Políticas de drogas en Argentina (2003- 2015). Reflexiones en torno a la puja entre lo heredado y lo reformulado. *Temas y Debate*, (34), 77-99. <https://doi.org/10.35305/tyd.v0i34.370>
- Maceira, V., Vázquez, G., Ariovich, A., Crojethovic, M., & Jiménez, C. (2020). Pandemia y desigualdad social: los barrios populares del conurbano bonaerense en el aislamiento social preventivo y obligatorio. *Revista Argentina de Salud Pública*, (12), e12. <https://rasp.msal.gov.ar/index.php/rasp/article/view/91>

- Maglioni, C. (2018). La accesibilidad desde la perspectiva de los sujetos. En A. Clemente (Dir.), *La accesibilidad como problema de las políticas sociales. Un universo de encuentros y desvinculaciones* (pp.55-76). Espacio Editorial.
- Pawlowicz, M. P., Zunino Singh, D., Rossi, D., Galante, A., Goltzman, P., & Touzé, G. (2009). *El vínculo de los usuarios de drogas y los trabajadores de la salud como factor decisivo en el acceso a los servicios de salud*. VIII Jornadas Nacionales de Debate Interdisciplinario en Salud y Población. Área Salud y Población. IIGG. Facultad de Ciencias Sociales, UBA. <https://n2t.net/ark:/13683/pgaP/n3w>
- Resnizky, S., & Kuras de Mauer, S. (2005). *Territorios de Acompañamiento Terapéutico*. Letra Viva.
- Romo, A. N., & Camarotti, A. C. (2015). Haciendo género en un mundo de varones: el consumo de pasta base de cocaína entre las mujeres de la Ciudad de Buenos Aires. *La Aljaba Segunda Época*, (19), 229-235.
- Rossi, G. (2007). *Acompañamiento terapéutico: lo cotidiano, las redes y sus interlocutores*. Polemos.
- Sierra, N. (2021). El acompañamiento como categoría y las instituciones contemporáneas. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 11(21), 161-173.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2006). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.
- Touzé, G. (2006). Evolución del “problema droga” en la Argentina. En G. Touzé (Org.), *Saberes y prácticas sobre drogas. El caso de la pasta base de cocaína* (pp. 47-76). Intercambios Asociación Civil / Federación Internacional de Universidades Católicas.
- Touzé, G. (2017). *Avances y retrocesos en políticas de drogas: conferencias nacionales sobre políticas de drogas 2010-2017*. Intercambios Asociación Civil.

## — Capítulo 10 —

### Trayectorias escolares de jóvenes de sectores populares de Argentina: un análisis en clave biográfica

*María Eugenia Pinto*

Instituto de investigaciones Psicológicas (IIPsi), CONICET-UNC  
Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios, Facultad de Psicología, UNC

#### Resumen

En Argentina, la obligatoriedad legal de la escolaridad secundaria lleva más de quince años de vigencia, sin embargo, la democratización del nivel continúa siendo un desafío pendiente. Este capítulo se enmarca en una línea de indagación centrada en los procesos de accesibilidad educativa; específicamente, se busca conocer los elementos que tensionan la continuidad de la escolaridad y aquellos que la sostienen. Se analiza cómo se despliegan las trayectorias educativas, haciendo hincapié en el entrecruzamiento entre experiencias biográficas y escolares. Desde una estrategia de indagación cualitativa, se analiza un corpus de narrativas biográficas de jóvenes pertenecientes a sectores populares. Los resultados señalan que las escuelas que sostienen lógicas hospitalarias y promueven procesos de reconocimiento se posicionan como un soporte primordial de las trayectorias.

*Palabras clave:* jóvenes, escuela secundaria, trayectorias escolares, sectores vulnerabilizados, enfoque biográfico

#### Introducción

La historia de la educación secundaria<sup>1</sup> en Argentina ha atravesado diversos avatares desde su creación hasta la actualidad. Uno de los acontecimientos clave en su trayectoria fue la promulgación de su obligatoriedad para toda la población en 2006. Investigaciones realizadas a nivel local (Acosta, 2012; Nobile, 2016) señalan que este hito inaugura un periodo

---

1 La educación obligatoria en Argentina inicia a los 4 años de edad y comprende tres niveles: educación inicial (2 años), educación primaria (6 años) y educación secundaria (6 años, salvo en las orientaciones de carácter técnico-profesional que contemplan 7 años de escolarización).

caracterizado por diversas transformaciones, enmarcadas en una dinámica de incorporación-expansión y expulsión, ya que el aumento en la matriculación suele ir a la par de un alto índice de desgranamiento.

Un análisis preliminar de la estadística educativa revela que, a la par del crecimiento de la matrícula, también se observa un aumento de los indicadores de sobreedad, repitencia y abandono escolar, fenómenos que afectan principalmente a los estudiantes de sectores populares.<sup>2</sup>

En esta línea, la implementación de la obligatoriedad del nivel secundario permitió que una población históricamente marginada tuviera acceso a este. Como resultado, los establecimientos educativos se poblaron de jóvenes que son los “últimos en llegar” en términos temporales, los “primeros en llegar” en comparación con sus progenitores y, paralelamente, los “recién llegados” desde la perspectiva de algunos docentes que fueron formados para enseñar a estudiantes ideales de tiempos inmemoriales (Fogolino et al., 2007).

A pesar de la llegada de este nuevo público, la oferta escolar no sufrió modificaciones sustantivas para adaptarse a las condiciones vitales de estos jóvenes (Terigi, 2007). Sin embargo, se observan transformaciones en los modos de transitar el nivel, desplegándose de manera creciente recorridos diversos y heterogéneos, pero que no encuentran lugar en todas las escuelas.

Siguiendo la perspectiva de Kessler (2002), se entiende que la masificación del nivel y la virulencia de los procesos de fragmentación escolar sostienen una relación proporcional. Por lo tanto, la promulgación de la obligatoriedad de la educación secundaria inaugura una nueva etapa en términos de desigualdades educativas, en la cual asumen centralidad los procesos de diferenciación al interior del sistema educativo (Nobile, 2016).

Este marco permite afirmar que la democratización del nivel secundario sigue siendo un desafío pendiente. En un contexto de “masificación expulsiva”, resulta primordial comprender las dificultades que enfrentan estos jóvenes cuando habitan las escuelas y sobre qué elementos se sostiene su continuidad.

De acuerdo con Binstock y Cerruti (2005), las explicaciones sobre la diversidad que asumen los modos de transitar la escolaridad desbordan los márgenes de la escuela, imbricándose en recorridos vitales más amplios. En esta línea, indagaciones posteriores ana-

---

2 En 2019, la tasa de egreso del nivel secundario era del 54% y la de egreso a término era del 29%. En ese mismo año, el 48% de los jóvenes pertenecientes al quintil de ingresos más bajos había completado el nivel, a diferencia del 88% en el quintil más alto (Pinto, 2020).

lizaron las trayectorias escolares a partir de las biografías juveniles. Así, Ripamonti y Lizana (2020) observaron el fuerte anclaje de la reconstrucción de los recorridos escolares en acontecimientos de la vida familiar y personal, específicamente, advirtieron que los momentos de interrupción o abandono escolar están vinculados a nudos problemáticos en las biografías. Mientras que D’Aloisio et al. (2018) vincularon la afiliación y desafiación en las trayectorias con las conciliaciones y desacoples entre la condición juvenil y la condición escolar, señalando que la presencia de tramas de reconocimiento, soporte y cuidado en algunas trayectorias permite contrarrestar condiciones de vulnerabilidad biográfica.

Atendiendo a esta relación indisociable entre lo escolar y lo biográfico, este capítulo se enfoca en analizar cómo se despliegan las trayectorias escolares de un grupo de jóvenes de sectores populares, haciendo énfasis en el entrelazamiento entre ambas dimensiones.

En ese camino, se concibe a las trayectorias escolares como una herramienta teórico-metodológica que permite analizar los recorridos de las juventudes en el nivel, contemplando la articulación de condicionantes estructurales, institucionales y subjetivos (Briscoli, 2017). Son percibidas como “itinerarios en situación” cuya historicidad y significación se expresa en las narraciones construidas por cada estudiante (Nicastro & Greco, 2012).

Desde esta perspectiva, se retoman los aportes del enfoque biográfico, ya que permite no solo conjugar las experiencias escolares con aquellas de carácter biográfico, sino también acceder a la perspectiva de los sujetos sobre sus propios recorridos. La ausencia de las voces de los propios jóvenes sobre asuntos que les afectan resulta una preocupación central en la investigación con infancias y juventudes (Alves et al., 2022). En este punto, al diseñar intervenciones tendientes a alcanzar el nuevo y reciente piso obligatorio, resulta primordial contemplar las voces y experiencias de sus destinatarios.

Por ello, en este capítulo presentamos lecturas iniciales de un análisis de narrativas biográficas de jóvenes pertenecientes a sectores populares de Córdoba Capital. El objetivo principal es analizar sus trayectorias escolares, atendiendo a los entrelazamientos entre las dimensiones biográficas y escolares. Los resultados se encuentran organizados en dos apartados: en el primero, se presentan una serie de acontecimientos biográficos que se enlazan a hitos en las trayectorias escolares; en el segundo, se desarrollan dos sentidos sobre la escolaridad que emergen en las biografías y operan como soporte de sus trayectorias. En las reflexiones finales, se resalta el lugar de soportes que asumen en los itinerarios escolares aquellas escuelas que promueven procesos de reconocimiento y sostienen lógicas hospitalarias.

## Método

### *Tipo de estudio e instrumentos*

Para el estudio, se optó por una estrategia de investigación interpretativa-cualitativa (Vasilachis, 2007), a través de la técnica de relatos de vida del enfoque biográfico (Meccia, 2020; Di Leo et al., 2013). La selección de esta herramienta metodológica supone un interés primordial por recuperar las perspectivas y significaciones de los sujetos acerca de sus propios recorridos vitales; relatar la propia vida implica enfrentarse a un ejercicio de reflexividad mediante el cual se reconstruye la experiencia y se otorga significado a lo vivido.

### *Participantes*

El trabajo de campo se realizó en dos instituciones educativas de la Ciudad de Córdoba, una de gestión estatal y otra privada, que principalmente atienden a poblaciones de sectores populares. En estas instituciones, se seleccionaron siete estudiantes siguiendo un muestreo teórico (Flick, 2007), afinado en tres dimensiones. Por un lado, se priorizó el trabajo con jóvenes provenientes de barrios socio-marginados, quienes enfrentan mayores dificultades para ingresar y mantenerse en la escuela. Por otro lado, se optó por estudiantes que habían egresado recientemente o se encontraban próximos a hacerlo, lo que permitía indagar el entrecruzamiento entre las diferentes experiencias vitales y escolares a lo largo del devenir biográfico extenso. Además, se contempló un criterio de diversificación en función del género. Así, la muestra quedó constituida como se indica en la Tabla 1.<sup>3</sup>

**Tabla 1**

*Descripción de la muestra*

Escuela	Nombre	Edad	Situación escolar al momento de su participación
Gestión Estatal	Camilo	20	Transitando 6° año
	Antonella	19	Transitando 7° año
	Fernando	25	Egresado (actual docente de la institución)
Gestión Privada	Tatiana	18	Transitando 7° año
	Álvaro	18	Transitando 7° año
	Ana	18	Transitando 6° año
	Ariana	17	Transitando 6° año

3 Siguiendo los lineamientos de la Resolución 2857 del CONICET, se utilizaron seudónimos para preservar el anonimato de las/os participantes y garantizar la confidencialidad de la información aportada.

### *Procedimiento de recolección y análisis de datos*

Una vez seleccionados los participantes, se inició un proceso de entrevistas que implicó entre tres y cinco sesiones con cada joven. Para ello, se siguieron las orientaciones desarrolladas por Di Leo et al. (2013). Se inició con la consigna de presentación: “*Si tuvieras que decirme quién sos, ¿qué dirías? ¿cómo te describirías? ¿cómo te presentarías?*”. Luego, se socializó la segunda consigna: “*Si tuvieras que elegir los momentos que provocaron cambios muy importantes en tu vida o que sientas que marcaron tu historia, ¿cuáles serían?*”.

Se optó por construir relatos a partir de la identificación de acontecimientos dada la función temporalizante que asumen para el sujeto. Estos elementos son considerados situaciones vitales que marcan un punto y aparte en la biografía, en tanto suscitan algún tipo de cambio en la dirección de esta (Leclerc-Olive, 2009). En cada una de las sesiones, se abordaban los acontecimientos elegidos, los cuales se iban profundizando y ordenando en los encuentros siguientes. Finalmente, en la última sesión, se le ofrecía al sujeto un borrador del relato y, colectivamente, se realizaban las modificaciones necesarias para que el joven pueda apropiarse de la producción final.

En relación con el proceso de análisis, se llevó a cabo siguiendo los lineamientos de la teoría fundamentada (Glasser & Strauss, 1967). A partir de un proceso de comparación constante, se codificaron los materiales empíricos obtenidos, lo que permitió construir progresivamente distintas categorías analíticas y sus relaciones. Algunas de estas categorías se presentan en los resultados que se desarrollan a continuación.

## **Resultados**

### *Lo biográfico y lo escolar: experiencias entrelazadas*

Abordar las trayectorias escolares desde la reconstrucción de relatos biográficos permitió acercarnos a la dimensión subjetiva de estos recorridos, así como también vislumbrar cómo se van entrelazando las dimensiones institucionales, biográficas y contextuales.

Los acontecimientos biográficos se convierten en un objeto de análisis primordial, dado que permiten vislumbrar qué sucede con la escuela en esos momentos de quiebre y qué recursos se utilizan para transitarlos. Al revisar aquellos señalados por los participantes, se notó la transversalidad de ciertas vivencias y, además, lo que Ripamonti y Lizana (2020) señalaron como una tensión entre la experiencia biográfica y la escolar. Durante la tarea de análisis, se advirtieron tres acontecimientos que reiteradamente se enlazaban con hitos en las trayectorias educativas: la ausencia y la pérdida del lugar de sostén (emocional o económico) de algunos de los progenitores, el ingreso laboral y la pandemia.

En relación con el primero de ellos, a lo largo de las narrativas de los informantes se observan relatos de privación de la libertad, fallecimientos, separaciones o mudanzas que culminaron con la pérdida de un sostén primordial de sus biografías. En sintonía con lo relevado por D’Aloisio et al. (2018) en torno a las experiencias juveniles de “caída”, se observa la implicancia de estos sucesos en las trayectorias escolares. En este caso, advertimos cómo estos acontecimientos implican cierta reorganización a nivel familiar en la cual la asunción de nuevos roles, tareas y actividades, a la par de la ausencia del progenitor, imprime ciertas dificultades para sostener la escolaridad.

*Estuve viviendo sola un tiempo. Fue cuando no venía nunca, estuve dos meses sin venir al colegio. Al principio era lindo, después no me gustaba nada, necesitaba algo de contención, estaba muy sola, yo veía que a compañeros los acompañaban, y yo nunca venía, nunca hacía nada. (Ana, 18 años)*

Se produce un punto de inflexión en sus biografías, que marca un antes y un después en el modo de transitar sus cotidianidades, lo cual se observa claramente en el relato de Fernando, donde la privación de la libertad de su padre le implica la asunción de nuevas responsabilidades y actividades:

*No lo tuve más a mi viejo, quedó privado de su libertad y yo era el mayor de los hermanos, con mi vieja que no trabajaba, no estudiaba, entonces me cargué la mochila de una familia y eso también me cambió bastante mi forma. (Fernando, 25 años)*

Indagar el lugar de la escuela en estos momentos, permitió vislumbrar la sincronía entre estos acontecimientos y algunos eventos escolares como repitencias, interrupciones o cambios de escuela, que señalan el alejamiento de estas trayectorias de aquellas de carácter “teórico” (Terigi, 2007). En el caso de Ariana, las reorganizaciones posteriores al fallecimiento de su madre le suponen un cambio de una escuela de la cual no quería alejarse, al tiempo que inauguran un nuevo modo de transitar su escolaridad:

*Después con las notas, mi vieja me re tenía corta, o sea re ahí para hacer las tareas y eso y después cuando me cambié nunca hice nada, antes mi mamá me sentaba a hacer las cosas, después que ella no estuvo ya no hice nada. (Ariana, 17 años)*

Al mismo tiempo, en algunos casos, este suceso se enlaza directamente al segundo tipo de acontecimiento, el ingreso laboral, en tanto las reorganizaciones familiares experimentadas, empujan a los jóvenes a insertarse en el mundo laboral para garantizar la subsistencia de ellos y sus familias:

*La separación de mi mamá y mi papá fue algo jodido, yo tenía 10 años. Después de eso, empezamos a necesitar, porque el que trabajaba era mi papá. Así que empezamos a salir a cortar pasto, hacíamos tortas e íbamos a vender, vivíamos de eso. (Camilo, 20 años)*

El relato de Camilo ofrece una clara ejemplificación de la sincronía señalada entre las experiencias biográficas y escolares. Si observamos lo que sucede a nivel educativo, durante el periodo que comprende la separación de sus padres y la realización de actividades laborales, coincide con su repitencia por dos años consecutivos.

La conflictividad entre las actividades laborales y escolares ha sido ampliamente documentada (Binstock & Cerruti, 2005) y, en Argentina, esta relación pareciera consolidarse. Según un relevamiento nacional (Gobierno de la Nación, 2023) durante 2022, el 52% de la población de entre 16 y 29 años pertenecía al grupo de personas económicamente activas. Por lo tanto, el ingreso laboral durante la escolaridad no resulta una experiencia aislada de los jóvenes de nuestro estudio, sino que se consolida como una marca de la época, sobre todo para las juventudes de sectores populares.

Para quienes participaron en la investigación, constituirse trabajadores implicó un quiebre en sus biografías, a partir del cual la posibilidad de experimentar su condición estudiantil en exclusividad se vio cercenada. Desde ese momento, comienzan a vivenciar una doble condición de estudiantes/trabajadores que entra en conflicto con la posibilidad de sostener la escuela:

*Solo este año pensé en dejar la escuela, como había empezado a trabajar dije “¿por qué no la dejo?”. (Camilo, 20 años)*

En esta línea, entendemos que para estos jóvenes sostenerse en la escuela implica la implementación de ciertas maniobras o estrategias, frente a un régimen escolar afincado en un estudiante ideal, alejado de la condición estudiantil desde la cual sostienen su escolaridad.

*Llegaba tarde [a la escuela], tenía un certificado de trabajo y por eso me daban esa posibilidad. Estaba trabajando en un taller mecánico de motos. Ellos me hicieron el favor también de acomodarme un poco los horarios. Entonces bueno se me dio eso [...], que se me amolden ambas partes, entonces me dio la posibilidad de hacerlo.*  
(Fernando, 25 años)

En la referencia de Fernando, se puede advertir que el sostenimiento de la escolaridad, eventualmente, implica la intersección de estas estrategias juveniles con prácticas de flexibilización, no solo del régimen escolar, sino también de otras agencias, en este caso, el trabajo. Así, observamos en sus relatos, la convivencia entre una escolaridad que resiste y prácticas institucionales que, excediendo lo prescripto y articulándose con otras agencias, habilitan un intersticio para alojar estas trayectorias.

Finalmente, el último acontecimiento identificado deviene de la situación de pandemia. Dicho suceso inauguró un periodo en el cual las experiencias escolares juveniles se vieron profundamente transformadas (Pinto, 2022). Algunos participantes seleccionaron este acontecimiento, dado que implicó un antes y un después en los modos de transitar su cotidianidad, situado principalmente en la clausura del edificio escolar y la consecuente imposibilidad de encontrarse con sus pares. En ese marco, para muchos, el sostenimiento de la escolaridad se vio tensionado. Las entregas de los trabajos se postergaron y la presencia en las clases virtuales fue nula. A pesar de que desde los lineamientos ministeriales señalaban estas experiencias como “desvinculación”, desde nuestra óptica entendemos que responden a efectivas interrupciones de la escolaridad en el marco de un régimen escolar virtual.

*Después empezaron las clases virtuales y creo que hice dos semanas de clases virtuales y nunca más aparecí, no me unía a las clases, no hacía tareas, nada.* (Álvaro, 18)

Es importante señalar que estas “interrupciones virtuales” aparecen en los relatos de jóvenes con trayectorias escolares “exitosas” en términos de lo prescripto. Desde allí, podemos comprender el lugar de acontecimiento que asumen en sus biografías, ya que producen una transformación, al menos temporal, en los modos de vincularse con lo escolar, escenario que, en sus relatos, adquiere gran centralidad.

### *Sentidos que sostienen: la escuela como promesa y la escuela como refugio*

A pesar de las tensiones y reconfiguraciones que experimentaron en sus trayectorias, los participantes lograron finalizar el nivel o se encontraban próximos a hacerlo. En sus relatos, se observa la presencia de ciertos elementos que oficiaron de soportes, ya que les permitieron afrontar los acontecimientos biográficos señalados y sostener su escolaridad, incluso después de ciertos momentos de interrupción.

Retomando los aportes de Martuccelli (2010), los soportes se definen como aquellos elementos, conscientes o no, que permiten al sujeto suspenderse socialmente, es decir, son recursos que se ponen en juego para enfrentar las pruebas estructurales y los desafíos de la existencia. Cada biografía está atravesada por una red existencial y flexible de actividades, objetos, vínculos o consumos culturales que se entrelazan entre sí y soportan las experiencias vitales específicas (D'Aloisio, 2018).

A pesar de advertir la presencia de diversos soportes en las narrativas, en esta ocasión nos centraremos en los sentidos que los jóvenes construyen sobre su experiencia escolar. Comprendiendo estos elementos como construcciones sociales a través de las cuales los sujetos significan y vuelven inteligible su cotidianeidad (Spink & Medrado, 2000), identificamos dos *núcleos de sentido* (D'Aloisio, 2018) que atraviesan transversalmente los relatos y son ubicados por nuestros informantes como motivo de su continuidad escolar: “*la escuela como promesa*” y “*la escuela como refugio*”.

Con el primero de ellos, hacemos referencia a una mirada sobre la escuela como “trampolín” que permitiría alcanzar mejores condiciones vitales, a través del acceso a trabajos mejor rentados o el ingreso a un nuevo nivel educativo. Como señala D'Aloisio (2018), la escuela participa en la construcción que sus estudiantes realizan acerca del porvenir. Para estos jóvenes, imaginarse un futuro promisorio permite contrarrestar los esfuerzos y malestares que implica sostener la escuela en el presente.

*Nunca quise dejar el colegio, o sea si, por ahí me canso, pero quiero terminar, porque tengo que formar un futuro para mí y para mi hija, y quiero estudiar. (Antonella, 19 años)*

Sin embargo, estas lecturas no emergen del vacío, los procesos de construcción de sentido se enraízan en un cúmulo de significados previos, social e históricamente construidos (D'Aloisio et al., 2010). En este caso, es posible situar algunas de estas referencias en el discurso de “educación para el trabajo y el progreso” instalado con la llegada masiva de

jóvenes de sectores populares a las escuelas técnicas, durante los primeros gobiernos peronistas (Dussel & Pineau, 2003), y la “obligatoriedad social” (Tenti, 2007), que se consolida con la Ley de Educación Nacional en el 2006.

Además, se advierte que en “la escuela como promesa” se entrelaza una visión credencialista de la educación, ya que se vislumbra la finalidad de los estudios como un requisito indispensable para acceder a un trabajo y ejercer plenamente su condición ciudadana.

*Nunca he tenido la intención de dejar el colegio, el día de mañana quiero tener mis cosas, quiero trabajar, quiero tener un futuro y sin estudios no voy a tener nada. (Ana, 18 años)*

Este sentido se ve potenciado entre quienes transitan una orientación técnica, en tanto les posibilita obtener un título que podría garantizar el acceso a mejores puestos de trabajo. Además, como señala Fernando, la posibilidad de entrar en contacto con contenidos y experiencias relacionadas con su futuro campo de inserción laboral, constituye otro elemento que representa cotidianamente el objetivo por el cual sostener su escolaridad:

*Te empiezan a decir: “miren que acá van a salir y van a trabajar en tal empresa, y con los conocimientos con los que salen apuntan como mínimo a operario, pero sino tienen para estar en un rango medio” y bueno todas esas cosas me motivaban. (Fernando, 26 años)*

Por lo tanto, podemos afirmar que la escuela en tanto promesa encuentra en las orientaciones de carácter técnico un refuerzo que consolida su lugar de soporte.

En cuanto al segundo sentido, advertimos cómo frente a acontecimientos vitales que generan angustias, desconciertos y malestares, la escuela aparece en sus relatos como un espacio donde encuentran acompañamiento, escucha y miradas comprensivas sobre las implicancias de estos sucesos en sus trayectorias. Las juventudes valoran tanto el acompañamiento brindado por los adultos como la disposición para ensanchar los marcos institucionales y así hacer lugar a sus modos de experimentar la condición estudiantil:

*Estos últimos meses que estoy terminando la secundaria, me estoy dando cuenta que me aferré tanto a este lugar, que fue un lugar de refugio también en parte. (Tatiana, 18 años)*

Como señalan Arias et al. (2023), el espacio escolar ofrece una serie de soportes que convierten este escenario en verdaderos “refugios subjetivos”. Allí, encuentran lugares de diálogo y escucha en los que se sienten reconocidos en los planos afectivo, jurídico-moral y ético-social (Honneth, 2011):

*Y bueno, así fui al colegio, fue todo lo contrario a los otros dos [colegios], sentí más amor, más cariño, más contención que en ningún otro lado había sentido, ni en mi casa, así que eso también me influenció mucho. (Fernando, 25 años)*

De esta manera, las referencias juveniles dan cuenta de una “escuela atenta” que acompaña múltiples dimensiones de la vida de cada estudiante (Southwell, 2020). En esta línea, entendemos que opera como refugio cuando sostiene lógicas hospitalarias (Arias & Sierra, 2018) en las que los adultos reconocen la existencia de trayectorias reales (Terigi, 2007) y, con sus prácticas, a veces lejanas al rol prescripto, ensanchan los márgenes escolares disponibles para hacer lugar a estos recorridos diversos y heterogéneos.

A pesar de que analíticamente distinguimos ambos sentidos sobre la escolaridad, entendemos que se encuentran estrechamente relacionados, tal como señala Camilo:

*Esta escuela me enseñó a respetar, a ver de otra manera mi futuro, a ver de otra manera la vida y que el estudio es algo importante. A veces cuando salgo veo a la gente que junta cartón y esas cosas y duele, porque no quiero terminar así, quiero tener un buen trabajo y quiero terminar la escuela. (Camilo, 20 años)*

Para muchos estudiantes, la escuela como promesa emerge en función de una escuela que ofició como refugio, en tanto a partir de prácticas de reconocimiento, les permite a estas juventudes proyectar un futuro convocante, que justifica su permanencia en la escuela en el presente. Por lo tanto, en un contexto donde “las marcas de clase sobre las experiencias biográficas se han agudizado” (Bayón & Saraví, 2022, p.45), entendemos que sus experiencias en estas instituciones se convierten en hitos en sus trayectorias, al habilitar la emergencia de otras proyecciones posibles, alejadas de aquellos horizontes que las biografías familiares y su pertenencia a sectores populares parecieran anticipar.

## Reflexiones finales

En este capítulo, el objetivo fue analizar las trayectorias escolares juveniles, atendiendo a los entrelazamientos entre la dimensión biográfica y escolar. Los resultados presentados señalan la potencia de este enfoque en el marco de las preocupaciones por la accesibilidad educativa, en tanto permitió construir algunas pistas acerca de las dificultades y soportes que encuentran algunos jóvenes al transitar la escolaridad.

En primer lugar, se identificaron tres acontecimientos biográficos que se enlazan a hitos significativos en las trayectorias escolares de los jóvenes: la pérdida del lugar de sostén (económico o emocional) de alguno de los progenitores, el ingreso laboral y la pandemia. Estos eventos no solo afectan el modo de transitar la cotidianeidad de estos jóvenes, sino que también resultan un punto de inflexión en torno al modo de transitar su escolaridad. Por lo tanto, al analizar las trayectorias escolares de estos jóvenes y sus vicisitudes, es necesario contemplar a la par de los eventos biográficos, los márgenes escolares disponibles para alojar los diversos modos de transitar la escolaridad que estos acontecimientos inauguraron.

En segundo lugar, se identificaron dos núcleos de sentido sobre la escuela que ofrecen de soporte en las trayectorias escolares de los jóvenes: la escuela como promesa y la escuela como refugio. Respecto al primero, observamos que persiste en las nuevas generaciones un valor positivo atribuido a la escolaridad secundaria, como lo han demostrado otros estudios (Dussel et al., 2007). Igualmente, entendemos que a la par del lugar de promesa en el que las juventudes ubican a la escuela, investigaciones recientes (Nogueira & Meza, 2021) señalan que la movilidad ascendente prometida quedó en el pasado. Entonces, se vuelve imperativo, a la par de repensar qué ofrece la escuela como promesa, revisar qué experiencias convocantes ofrece en el presente. En este sentido, los relatos analizados sugieren que la escuela también puede ser vista como un refugio. Se observa que aquellas instituciones que sostienen lógicas hospitalarias y promueven procesos de reconocimiento se convierten en un soporte fundamental de las trayectorias, en tanto ofrecen experiencias escolares posibles, al tiempo que habilitan en esas biografías un proyecto de vida en el cual el sostenimiento de la escolaridad adquiere sentido.

Sin embargo, los hallazgos de este estudio sugieren que las instituciones educativas con estas características constituyen una experiencia excepcional en las trayectorias escolares, ya que se encuentran circunscritas a apuestas y posicionamientos institucionales o de adultos singulares. Por ello, para avanzar en el objetivo de democratización de la educación secundaria, una alternativa posible resulta el diseño de lineamientos transversales

al nivel educativo, que enmarquen estas apuestas singulares y garanticen que los diversos modos de transitar la escolaridad encuentren lugar en cada una de las escuelas.

### Referencias

- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: Modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*, 11(1), 131-144. <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17534/9633>
- Alves, H., Gibbs, L., Marinkovic, K., Brito, I., & Sheikhattari, P. (2022). Children and adolescents' voices and the implications for ethical research. *Childhood*, 29(1), 126-143. <https://doi.org/10.1177/09075682211061230>
- Arias, A., & Sierra, N. (2018). Construcción de accesibilidad e Instituciones. En *La accesibilidad como problema de las políticas sociales* (pp. 105-116). Espacio.
- Arias, L. A., Di Leo, P. F., Paulín, H. L., & D'Aloisio, F. (2023). Ser jóvenes y sostenerse en la escuela. Soportes y reconocimientos en las existencias juveniles. *Revista del IICE*, (53). <https://doi.org/10.34096/iice.n53.11655>
- Bayón, M. C., & Saraví, G. A. (2022). Espacios de pertenencia juvenil en contextos de desventaja: Tensiones y disputas. *Última década*, 30(59), 43-74. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362022000200043>
- Binstock, G., & Cerruti, M. (2005). *Carreras truncas: El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. UNICEF.
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-30. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>
- D'Aloisio, F. (2018). *¿Qué es la escuela secundaria para sus jóvenes? Un estudio socio hermenéutico sobre sentidos situados en disímiles condiciones de vida y escolaridad*. Centro de estudios Avanzados. <http://hdl.handle.net/11086/11109>
- D'Aloisio, F., Arce, V., & Arias, L. A. (2018). Las trayectorias escolares juveniles en clave biográfica. Un análisis desde las condiciones de cuidado y de vulnerabilidad. En *Contar quiénes somos: Narrativas juveniles por el reconocimiento*. Teseo.
- D'Aloisio, F., García Bastan, G., & Sarachu Laje, P. (2010). La reconstrucción de sentidos en ciencias sociales. Algunas puntualizaciones para su abordaje. *diáLogos*, 1(2), 97-108. <http://hdl.handle.net/11336/69206>

- Di Leo, P., Camarotti, A. C., Guleman, M., & Touris, M. C. (2013). Mirando la sociedad a escala del individuo: El análisis de procesos de individuación en jóvenes utilizando relatos biográficos. *Athenea Digital*, 13(2), 131-145. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n2.1049>
- Dussel, I., Brito, A., & Núñez, P. (2007). Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina. Fundación Santillana.
- Dussel, I., & Pineau, P. (2003). De cuando la clase media entro al paraíso: La educación técnica estatal en el primer peronismo. En *Historia de la educación en la Argentina. Tomo VI. Discursos pedagógicos e imaginario en el peronismo (1945-1955)* (pp. 107-173). Galerna.
- Flick, U. (2007). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Fogolino, A. M., Falconi, O., & López Molina, E. (2007). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de Educación*, VI(26), 227-243.
- Glasser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of the grounded theory. Strategies of qualitative research*. Routledge.
- Gobierno de la Nación (2023). Tendencias en el trabajo juvenil: cuentapropismo, trabajo en plataformas de reparto y economía. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/03/tendencia\\_en\\_el\\_trabajo\\_juveni.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/03/tendencia_en_el_trabajo_juveni.pdf)
- Honneth, A. (2011). *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 de Buenos Aires*. UNESCO. <https://www.buenosaires.iipe.unesco.org/es/publicaciones/la-experiencia-escolar-fragmentada>
- Leclerc-Olive, M. (2009). Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 4(8), 1-39. <https://metodo3.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/169/2014/10/Leclerc-Olive-Acontecimientos.pdf>
- Martuccelli, D. (2010). La Sociología en los tiempos del Individuo. Entrevista a Danilo Martuccelli. *Doble vinculo*, 1(1), 1-26.
- Meccia, E. (2020). *Biografías y Sociedad: métodos y perspectivas*. Universidad Nacional del Litoral.
- Nicastro, S., & Greco, B. (2012). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.

- Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última década*, 44, 109-134. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/54167>
- Nogueira, C., & Meza, E. (2021). Los sentidos de la escuela secundaria actual en debate. *Revista IRICE*, 38, 41-68. <http://web2.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistairice>
- Pinto, M. E. (2022). Trayectorias escolares atravesadas por la pandemia. Un análisis a partir de voces juveniles. *Propuesta educativa*, 31(58), 80-92. <http://hdl.handle.net/11336/202873>
- Pinto, M. F. (2020). Pobreza y Educación: Desafíos y Políticas. *Documentos de Trabajo del CEDLAS N° 265*, 1-53. <https://www.cedlas.econo.unlp.edu.ar/wp/no-265/>
- Ripamonti, P. C., & Lizana, P. C. (2020). Trayectorias escolares desde singularidades resistentes: Una investigación educativa a través de relatos biográficos de jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 291-316. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v25n85/1405-6666-rmie-25-85-291.pdf>
- Southwell, M. (2020). Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (1ª ed.). Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/11336/165679>
- Spink, M. J., & Medrado, B. (2000). Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. En M. J. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas* (2ª ed.). Cortez Editora.
- Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana, Buenos Aires.
- Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

# — Capítulo 11 —

## Diario de campo, ambiente escolar y estudiantes de secundaria

*Jorge Luis Reyes Valenzuela*

*Ariatna Yasu Montoya Ayala*

*Hatia Yamileth Ayala Araujo*

Instituto Tecnológico de Sonora

### Resumen

El objetivo de este capítulo es brindar un panorama sobre la utilidad del diario de campo como herramienta complementaria para recopilar datos en estudios realizados en ambientes escolares de nivel secundaria. Para ello, se recopiló información de cuatro escuelas ubicadas en el estado de Sonora, al norte de México, en dos ciudades: una en la parte sur y otra en la parte norte, cerca de la frontera con Estados Unidos. Durante la aplicación de una batería de instrumentos, se observó al alumnado y se realizaron registros de personas y contextos relevantes. La información se describió y categorizó en cinco áreas en términos de las interacciones dentro de estas comunidades educativas: (a) la disponibilidad de los directivos ante las aplicaciones, (b) las estrategias implementadas por el docente para mantener el orden y la disciplina en sus estudiantes, (c) las conductas problemáticas, (d) las necesidades de inclusión y (e) el bienestar emocional de los estudiantes.

*Palabras clave:* diario de campo, ambiente escolar, secundaria

### Introducción

En el proceso de trabajo de campo en una investigación cuantitativa, es común utilizar algún tipo de cuestionario; durante su aplicación surgen diversas situaciones que proporcionan información valiosa del contexto. Al interactuar con los estudiantes de secundaria en repetidas ocasiones, los jóvenes se muestran en su cotidianidad y comparten sus experiencias escolares relacionadas con las preguntas planteadas. Estas interacciones ocurren durante los cambios de clases, los recreos y en otras situaciones donde se tiene la oportunidad de estar presente con el estudiantado. Este contacto revela una diversidad de situaciones en el contexto escolar y entre varios de sus actores, incluyendo a los estudiantes.

El diario de campo es una estrategia valiosa para recopilar información directamente del adolescente en su entorno escolar. Este instrumento consiste en anotaciones que pueden incluir narrativas, descripciones, relatos de hechos, incidentes, emociones, sentimientos, conflictos, observaciones, reacciones, interpretaciones, reflexiones, pensamientos, hipótesis y explicaciones, entre otros tipos de registros que permiten obtener una visión completa de lo observado y los acontecimientos tanto personales como del entorno. El diario de campo puede incluir escritura, fotos, mapas, dibujos y esquemas. El uso de este registro personal fomenta el desarrollo de competencias como la capacidad de observación, análisis, escritura, entre otras (Londoño et al., 2009; Ospina, 2016).

La evidencia sugiere que el uso del diario de campo contribuye a la reflexión sobre la práctica del investigador, así como a la formación de los investigadores en proceso de formación. Por ejemplo, en las Escuelas Normales Superiores, se incluyen materias que se centran en la observación y el acercamiento a la práctica docente mediante el uso de estas herramientas (Espinoza & Ríos, 2017). El diario de campo fomenta la reflexión al hacer visible el proceso de trabajo y el pensamiento detrás de los procesos de diseño que siguen los estudiantes; además, permite registrar las emociones que intervienen al hacer sus proyectos y ayuda a formar un pensamiento de construcción de información (Luna-Guijón et al., 2022).

En este capítulo, se examinan las posibilidades que ofrece una herramienta como el diario de campo para complementar la información recopilada en un estudio cuantitativo, reconociendo que esta técnica se deriva principalmente de un enfoque cualitativo de investigación. Aunque el diario de campo tiende a centrarse más en la descripción de los hechos que en las interpretaciones, sigue siendo una herramienta muy valiosa.

Al respecto, es relevante proporcionar al lector una perspectiva clara del grupo demográfico que fue objeto de estudio: adolescentes de secundaria. Estos individuos se encuentran en una fase de desarrollo crucial, marcada por una transición entre la infancia y la adultez, lo que conlleva una serie de cambios importantes en el aspecto físico, social y cognitivo. Es frecuente que durante esta etapa se presenten conductas de riesgo, como el consumo de alcohol y tabaco, así como problemas de agresividad o violencia, e incluso problemas de salud. Además, se ha documentado que tanto el consumo de drogas como la violencia en el entorno escolar pueden perturbar la convivencia entre los estudiantes y con los profesores, generando impactos negativos en la salud y el comportamiento de los estudiantes (García et al., 2013). Estos problemas pueden manifestarse en diversas situaciones cotidianas dentro del ambiente escolar, afectando las actividades y la convivencia.

El consumo problemático de sustancias es otro de los desafíos importantes que enfrentan los adolescentes durante esta etapa. Se estima que más de la mitad de los adolescentes han experimentado el uso de drogas en algún momento de sus vidas, siendo el tabaco la sustancia más común, seguida por el alcohol, la marihuana, las pastillas tranquilizantes sin prescripción médica, la cocaína, los inhalables, las anfetaminas, los alucinógenos, la heroína, la morfina o los opiáceos. Algunos estudios reportan que los amigos suelen ser los principales promotores del consumo de drogas entre los adolescentes, ofreciendo la mayor parte de las sustancias consumidas por primera vez. Sin embargo, en el caso del alcohol y las pastillas, los miembros de la familia también pueden tener una responsabilidad considerable en la iniciación y el patrón de consumo (Rodríguez et al., 2007).

Más allá de las características y conductas de los adolescentes, las experiencias en la escuela refieren al ambiente que es percibido por los miembros de la comunidad educativa en función de sus interacciones sociales y académicas con sus pares, profesores, personal administrativo y otros actores relevantes dentro del espacio escolar. Las percepciones de los individuos también están influenciadas por normas, creencias y valores que organizan la vida institucional (Prada et al., 2020).

El ambiente escolar abarca aspectos como la infraestructura, los recursos materiales, las relaciones interpersonales entre todos los miembros de la comunidad educativa y las condiciones laborales de los trabajadores de la institución. Estos factores impactan en la motivación de los docentes y, por ende, en el apoyo que brindan para el logro de un buen desempeño académico de los estudiantes. Se ha observado que la motivación docente se ve influenciada por el clima escolar, las acciones y las relaciones existentes; por ello, es importante desarrollar estrategias que permitan a los profesores contribuir a la construcción de un ambiente escolar que motive el desempeño de los estudiantes (López et al., 2018) y, simultáneamente, estos sean motivados como parte esencial de la vida escolar.

Los directivos también desempeñan un papel fundamental en la configuración del clima escolar, ya que son responsables de gestionar los procesos pedagógicos, fomentar la convivencia democrática e intercultural, establecer vínculos efectivos entre la escuela, la familia y la comunidad, así como orientar el camino hacia un aprendizaje de calidad (Aparicio, 2018). Tanto los directivos como los profesores son encargados de establecer y hacer cumplir las normas que regulan la convivencia escolar; sin embargo, esto puede resultar especialmente desafiante en entornos donde los estudiantes provienen de familias disfuncionales y viven en barrios con altos niveles de inseguridad y falta de apoyo social.

En este sentido, se presentan distintas formas de convivencia en la vida escolar; una de ellas, particularmente matizada por la violencia: el *bullying*. Esta forma de violencia afecta especialmente aquellos estudiantes en condición de vulnerabilidad; las víctimas de bullying experimentan un deterioro en su autoestima, lo que puede afectar su capacidad de concentración y su motivación para estudiar. En muchos casos, esta situación llega a tal punto que los estudiantes optan por abandonar la escuela para evitar encontrarse físicamente con sus perpetradores. Es decir, el impacto del bullying no se limita únicamente al ámbito académico, sino que también afecta el bienestar emocional y la motivación de los estudiantes para permanecer en la institución educativa (Andrade & Urrea, 2017).

El maltrato, el acoso, la intimidación y el hostigamiento dentro del espacio escolar son una realidad para muchos estudiantes. Estas situaciones pueden ser aún más complicadas cuando miembros del personal de la institución u otros estudiantes están involucrados en actividades relacionadas con el mercado de drogas. Los casos de acoso y abuso sexual en las escuelas, los problemas de consumo y venta de drogas, e incluso situaciones como la desaparición masiva de jóvenes, se ven relacionados también con el ambiente social y cultural que existe alrededor de la institución. Por tanto, es importante reconocer que las instituciones escolares no existen en un vacío, sino que son parte integral de la sociedad en la que están ubicadas y, como tal, reproducen las dinámicas de poder, discriminación y violencia que existen en su entorno. Estas dinámicas negativas se manifiestan en faltas de respeto, abusos, maltratos, daños a la propiedad y otras formas de violencia entre los miembros de la comunidad escolar (De Agüero, 2020).

Dado lo anterior, la herramienta del diario de campo ofrece una oportunidad única para que el investigador en formación aprenda y desarrolle habilidades (Luna-Gijón et al., 2022). En este capítulo, se presenta una experiencia que destaca el uso del diario de campo en el contexto de la aplicación de un cuestionario. Este proceso implicó realizar de tres a cuatro visitas, cada una con una duración de 45 minutos, permitiendo al investigador observar, interactuar y relacionarse con los estudiantes en el entorno escolar.

### **Justificación**

La escuela, según González-Galán (2004), Orpinas y Horne (2009) y Trianes (2000), “es uno de los principales escenarios de la vida cotidiana de los jóvenes. Por lo cual es fundamental que el ambiente escolar sea positivo y que induzca a los miembros de la comunidad educativa a desarrollarse de manera óptima” (como se citó en Ruvalcaba-Romero et al., 2017, p.78).

De acuerdo con Alvarado (2022), “el papel del personal docente es de gran importancia al respecto de la valoración positiva del clima escolar, así como las condiciones de infraestructura y las actividades extracurriculares que la institución educativa puede ofrecer a la comunidad estudiantil” (p.1). Se ha encontrado que el clima escolar se asocia de manera positiva y significativa con variables como la respuesta empática y la satisfacción con la vida.

Por lo tanto, el propósito de este capítulo es mostrar cómo una herramienta sencilla como el diario de campo, utilizada como herramienta adicional para recuperar más información durante el proceso de aplicación de un cuestionario, proporciona información valiosa de diversas características de las relaciones que se presentan en la cotidianidad de la vida escolar y en los contextos escolares en general, complementando la información recopilada a través de los instrumentos aplicados en el marco de las instituciones educativas que atienden a adolescentes.

### **Método**

En este estudio, se recuperaron las observaciones directas durante el trabajo de campo, registrando las conductas individuales y sociales, así como los comentarios expresados y las interacciones entre estudiantes, y con los profesores y directivos, durante el proceso de aplicación de los cuestionarios.

Se visitaron cuatro escuelas secundarias en el estado de Sonora, ubicado al norte de México. Durante la aplicación de una batería de instrumentos, se realizaron anotaciones sobre el contexto y el comportamiento de los alumnos, los docentes y los directivos. Estas observaciones se registraron en una tabla de Excel, donde se detallaron las visitas realizadas a cada una de las escuelas. Para ello, se capacitó a un equipo de trabajo compuesto por estudiantes de la Licenciatura en Psicología, provenientes del Instituto Tecnológico de Sonora, ubicado en Cajeme, y de la Universidad de Sonora, en la frontera de Nogales.

La aplicación consistió en un cuestionario que fue respondido por estudiantes de primer y tercer grado de secundaria durante tres o cuatro sesiones. En el diario de campo, se registró el contexto en el que se llevaba a cabo la aplicación, observando lo que sucedía y anotando los comentarios realizados por los estudiantes, así como las interacciones que tenían con sus pares, profesores y otro personal de la institución. Posteriormente, se realizaron análisis para identificar categorías y describirlas, proporcionando ejemplos específicos de cada una de estas.

## Resultados

A partir de las observaciones, se resaltaron algunas coincidencias entre las escuelas, las cuales sirvieron de base para desarrollar categorías que proporcionan un panorama del ambiente escolar en términos de directivos, maestros y alumnos. Se identificaron aspectos como la disposición por parte de directivos y docentes para la realización del proyecto de investigación, el uso de estrategias docentes, el fomento de ambientes inclusivos, el registro de conductas problemáticas y la atención al bienestar de los adolescentes.

### *Directivos*

Los directivos tienen un papel primordial en la construcción del clima escolar; durante las visitas a las escuelas se pudo recopilar información sobre su disposición hacia la participación de la escuela en proyectos de investigación. Esta actitud proporciona una perspectiva sobre cómo los directivos responden a solicitudes similares de otras instituciones o profesionales interesados en contribuir a la mejora educativa.

### *Disposición de directivos a la aplicación*

En algunos de los casos, los directivos parecían depender de agentes externos para cubrir la supervisión de los grupos durante algunos módulos; además, se observó que algunos maestros podrían no acceder a la solicitud del directivo para evitar interrumpir su programa regular de clase. Como resultado, es común que se aproveche la visita de investigadores con proyectos para asignar actividades a aquellos grupos que tienen un módulo de clase libre o cuyo maestro no pudo asistir. Sin embargo, esta práctica parece ser contraproducente, ya que los alumnos tienden a mostrar mayor indisciplina y desinterés cuando se les priva de su tiempo de recreación para responder el cuestionario.

En el mejor de los casos, cuando el ambiente escolar es propicio, se observa una comunicación abierta y una relación de confianza entre directivos y docentes, se realizan reuniones periódicas donde se fomenta la colaboración y se construye un círculo de confianza en el que todos están dispuestos a brindar apoyo. En algunos casos, los directivos confiaban plenamente en que los docentes estarían dispuestos a ofrecer su ayuda de manera voluntaria cuando fuera necesario.

### *Docentes*

Los docentes, al convivir con los alumnos durante gran parte de su jornada escolar diaria, emplean diversas estrategias para afrontar situaciones de conflicto, como conductas vio-

lentas, ausencias voluntarias en clases y otros desafíos a la autoridad. Durante las observaciones en las visitas, se identificaron algunas de estas estrategias utilizadas por los docentes en respuesta a estos desafíos.

### *Estrategias docentes para lograr la disciplina y el orden en los estudiantes*

Una situación recurrente que enfrentan los docentes es el deseo de los alumnos de ausentarse de clase de diversas maneras, siendo una de las más frecuentes la solicitud de permiso para ir al baño, a menudo en parejas o incluso en grupos de tres o más estudiantes. Una estrategia para reducir estas ausencias es permitirles ir al baño de uno en uno, pero esto requiere el acuerdo de las autoridades escolares. En algunas ocasiones, cuando los aplicadores solicitaban esta medida, las autoridades consultaban directamente al maestro de la clase, y si él autorizaba que los alumnos fueran juntos, se anulaba la orden anterior y los estudiantes salían en grupo. Esta estrategia parece ser efectiva si cuenta con la aprobación de las autoridades y continúa considerando la necesidad básica de ir al baño, ya que prohibirlo podría representar un riesgo para la salud.

Otra forma en que los alumnos buscan salir de clase para tomar un descanso es solicitando permiso para ir a la caseta, que en este contexto se refiere a una cafetería o tienda dentro de la escuela donde se pueden adquirir alimentos como dulces, frituras, galletas y otros productos. Una maestra permite a sus estudiantes ir a la caseta o cooperativa para comprar alimentos, señalando que es una estrategia para buscar generar un rapport con sus alumnos; además, parece estar relacionada con su preocupación por asegurarse que todos los alumnos hayan tenido la oportunidad de alimentarse antes de tomar la clase, especialmente si esta es en el turno vespertino.

Algunos alumnos optan por medios más radicales, como simplemente no ingresar a la clase; que en ciertos contextos le denominan “pintearse” o “perrearse” la clase. Lo anterior implica ausentarse y fingir que nunca asistieron a la clase, reemplazándola por otras actividades que pueden ir desde esperar al siguiente módulo, jugar, conversar con amigos, hasta brincar la barda y salir de la escuela para ir a casa o a algún otro lugar fuera de la institución. Varios maestros consideran que no es su responsabilidad perseguir a los alumnos que se ausentan, y algunos incluso se han visto envueltos en problemas con los padres de familia, especialmente aquellos que están involucrados en actividades ilícitas y están acostumbrados a romper las reglas y utilizar su poder para imponer sus propias normas.

A pesar de los desafíos, algunos maestros persisten en su esfuerzo por lograr que los alumnos ingresen a clase y los motivan para hacerlo. Una estrategia efectiva implementa-

da por una orientadora educativa involucra el uso de un micrófono para llamar a los estudiantes al aula designada; esta táctica se aplicó incluso en clases en las que el grupo estaba libre y debía reunirse para la aplicación del instrumento, resultando en un éxito notable. La orientadora cuenta con aliados dentro del grupo de alumnos que la ayudan a identificar a aquellos que aún no han ingresado al aula, y los vocea por su nombre mientras los busca en el plantel. Aunque los estudiantes pueden resistirse inicialmente, esta conducta de la orientadora crea un ambiente de confianza en el que se sienten atendidos y valorados por la escuela, lo que fomenta una relación en la que se pueden comunicar libremente.

### ***Estudiantado***

Los estudiantes como participantes del clima escolar se ven inmersos en diversas conductas problemáticas, generan y experimentan un ambiente que requiere de inclusión y constantemente expresan a través del diálogo y el comportamiento sus emociones y percepción del bienestar. A continuación, se describe lo observado en relación con estas situaciones y las estrategias asociadas.

### ***Necesidades de inclusión***

Uno de los problemas más recurrentes en los estudiantes es la dificultad en la lectura y la escritura, un fenómeno presente en todas las escuelas. Algunas investigaciones sugieren que la pandemia pudo haber exacerbado estas dificultades al interferir con el desarrollo de las competencias necesarias. Los docentes también mencionan que algunos estudiantes dejan de esforzarse al enterarse de que no pueden ser reprobados, lo que puede contribuir a esta situación. Es importante destacar que estas dificultades pueden tener múltiples causas, algunas de ellas externas al entorno educativo. Las medidas más comunes adoptadas por las escuelas visitadas incluyen la asignación de practicantes de docencia para brindar apoyo a los estudiantes con dificultades de lectura, y en casos más graves, algunos alumnos tienen asignado un maestro de apoyo, comúnmente denominado *sombra*.

Durante la aplicación de los cuestionarios, parte del equipo de aplicadores en ocasiones se destinaban a acompañar al alumno que lo necesitara. Cabe mencionar que algunos maestros también se ofrecieron a apoyar a los alumnos con dificultades en lectoescritura, lo que demuestra la disposición por incluirlos en todas las actividades educativas.

Las escuelas suelen tomar medidas como la suspensión de los alumnos cuando se les sorprende consumiendo drogas en la institución, y si esto se convierte en un problema

recurrente, puede resultar en su expulsión. Sin embargo, algunas escuelas han tomado medidas más inclusivas, como integrar al alumno en un centro de ayuda para dejar de consumir; se les solicitan que presenten un seguimiento semanal y se les permite continuar con sus estudios, siempre y cuando sigan recibiendo tratamiento para su adicción.

Durante la aplicación de los cuestionarios, uno de los docentes expresó su inconformidad por la apariencia de una de las compañeras del equipo de aplicadores, quien llevaba tenis y un piercing en el labio. La maestra expresó de manera despectiva: “¿Cómo esperas que una institución te respete como un profesional así? Con piercings y luego en tenis...”

La maestra mostró desacuerdo con el uso de vestimenta casual y el uso de expresiones juveniles que son comunes en la actualidad, como el uso de piercing. Estas situaciones revelan que, a partir del sistema de creencias de la profesora y desde su perspectiva, las reglas de la escuela están dirigidas a esos aspectos y no se discute al respecto.

También, se presentó un caso particular de un alumno que parecía experimentar alucinaciones; algunas de sus conductas consistían en rascarse los brazos y doblar un poco su cuerpo, mientras hacía gestos de dolor y molestia. Expresaba y repetía: “necesito inteligencia, necesito inteligencia...”, gritando y mostrando signos de irritación. Sus compañeros ya no se alarmaban ante esto, ya que lo consideraban algo habitual, y seguían con su rutina, aparentemente adaptados a las crisis del alumno. Tras continuar las sesiones, nos percatamos de que el alumno recibía atención especial, ya que contaba con un enfermero que le llamaba y le administraba un medicamento; además, contaba con un maestro de apoyo que mencionó haber sido informado sobre el diagnóstico de autismo del alumno.

Aun cuando no tenemos certeza sobre el diagnóstico oficial del alumno, este caso muestra las necesidades educativas que deben ser atendidas y la diversidad de estudiantes que se encuentran en las escuelas. Además, muestra la capacidad del grupo para adaptarse a la condición de su compañero y continuar su vida estudiantil con regularidad. Sin embargo, también resalta la importancia de seguir desarrollando estrategias que promuevan una inclusión cada vez más efectiva de todos los tipos de diversidad en la comunidad estudiantil.

### *Bienestar psicológico y emociones*

El contexto educativo es un escenario propicio para observar las diferencias individuales en la forma en que las personas experimentan, perciben y expresan emociones. Tanto dentro como fuera de las aulas, se experimentan distintas circunstancias que permiten identificar a los alumnos que tienen habilidades para identificar y expresar sus emociones

de manera adecuada, así como aquellos que poseen un conocimiento sólido sobre las emociones.

En cuanto a la experiencia vivida, algunos adolescentes se acercan en busca de ayuda para comprender sus emociones y pensamientos, cuestionando si estas respuestas emocionales son apropiadas o no, con base en sus situaciones cotidianas. Durante la aplicación de los cuestionarios, algunos estudiantes se acercaron para solicitar orientación y consejo. La estudiante A, comentó lo siguiente:

*¿Cómo debo sentirme si le conté a mi mejor amiga que me gustaba un niño y ella fue a decírselo? ¿Qué debo hacer o cómo debo reaccionar si mi mejor amiga se puso de novia con el niño que me gustaba?, ¿Está bien que yo tome mi distancia con ella, porque me pone triste su comportamiento de ahora? siento como si hiciera las cosas a propósito para hacerme sentir mal.*

El estudiante B mencionó: “nunca me he sentido bonita”, “nunca nadie me ha dicho que soy bonita”, “no me gustan mis ojos, ni mi cuerpo”.

### *Conductas problemáticas*

Durante las aplicaciones, se observaron algunos comportamientos problemáticos entre los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula; entre estos se incluyen el uso de sobrenombres peyorativos, golpes, lenguaje inapropiado y bromas pesadas que van más allá de simples distracciones durante la clase. En ocasiones, aun cuando se llamaba a los prefectos o autoridades escolares, los alumnos continuaban peleando; esto puede deberse a que ya los reconocen e incluso se establecen lazos de camaradería, lo que puede facilitar la comunicación y la confianza, pero en otros casos puede conducir a una falta de respeto por la autoridad y una resistencia a acatar las órdenes y las reglas.

Estas agresiones físicas y verbales son persistentes tanto dentro como fuera del aula, independientemente de la presencia de los maestros. Se registraron casos en los que los estudiantes no pudieron completar el cuestionario, debido a que estaban suspendidos, principalmente por consumo de sustancias. La mayoría de las suspensiones se debieron a la sorpresa de encontrar a los estudiantes utilizando vapeadores, cigarrillos de tabaco o marihuana; en estos casos, se les suspendió temporalmente de clases, y en casos de reincidencia, podrían enfrentar la expulsión.

Los docentes expresan su preocupación sobre ciertos grupos o alumnos con los que han tenido conflictos, afirmando que en años de experiencia nunca habían tenido grupos tan indisciplinados. En ocasiones, encuentran más difícil mantener el orden, especialmente cuando se trata de grupos de alumnas que desobedecen sus indicaciones y mantienen el desorden en el aula: *“En toda mi carrera como docente no me había tocado que fueran las niñas quienes son más indisciplinadas”*.

Consideran que incluso ese grupo de alumnas influye y motiva a otros compañeros varones a cometer faltas de respeto y a mostrar conductas de rebeldía e indisciplina. Esto resalta la importancia de reconocer que el sexo no necesariamente define el rol dentro del clima escolar, ya que habrá ocasiones en las que los varones resulten inmersos en mayor medida y otras en las que sean las mujeres quienes jueguen un papel más destacado.

### Discusión

El diario de campo elaborado por los aplicadores proporcionó una visión valiosa de la vida escolar y permitió generar opciones para complementar los cuestionarios; además, brindó la oportunidad de desarrollar una clasificación sencilla de la información recopilada.

Los directivos de la institución asumen una gran responsabilidad y, según las observaciones, su disposición y motivación parecen influir en la actitud del equipo docente. Al respecto, Salvador y Sánchez (2018) encontraron una correlación positiva entre la capacidad del directivo para liderar y motivar a los docentes de la escuela, y el compromiso que estos presentan en su desempeño laboral en la organización.

La motivación de algunos maestros se vio reflejada en las estrategias que utilizaron para atender las distintas necesidades y demandas de los alumnos, quienes parecieron percibir este esfuerzo y respondieron de forma positiva. Incluso investigaciones anteriores han demostrado que el aprendizaje puede ser más significativo cuando los docentes implementan estrategias adecuadas y promueven la importancia de compartir sus hallazgos para fortalecer la red de apoyo docente y mejorar el acceso a mejores estrategias que favorezcan a la comunidad estudiantil (Pamplona-Raigosa et al., 2019).

El ambiente que el docente construye junto con los estudiantes desempeña un papel significativo en su aprendizaje y desarrollo de la personalidad. Las observaciones revelan problemas emocionales y afectaciones en el bienestar de los estudiantes y, simultáneamente, muestran esfuerzos de los docentes y directivos por generar un ambiente inclusivo para los alumnos. La literatura sostiene que este tipo de ambiente beneficia el bienestar de los adolescentes, ya que se ha comprobado que aquellas instituciones educativas que

consiguen generar un ambiente inclusivo promueven emociones más positivas y un mayor bienestar en la comunidad estudiantil (Iglesias & Romero, 2021).

La perspectiva del investigador, a través del observador-aplicador, brinda una visión única del ambiente escolar. Es necesario seguir llevando a cabo estudios de esta índole, para generar información complementaria a otras técnicas de recolección de datos.

### Conclusiones

En las investigaciones, el trabajo de campo y las herramientas utilizadas son de suma importancia. De esta manera, el diario de campo como técnica de recolección de datos permite capturar todos aquellos momentos relevantes dentro del contexto de la aplicación del estudio. A través del trabajo de campo y las observaciones realizadas, se abre un amplio campo de posibilidades para seguir analizando las conductas de adolescentes en su hábitat natural: el espacio escolar, el cual no solo incluye a los estudiantes, sino también a los profesores, sus emociones, su bienestar y la forma en que interactúan entre pares. Estas observaciones ofrecen una nueva perspectiva sobre el diario de campo dentro de la investigación cuantitativa y destacan su importancia en la obtención de hallazgos significativos.

Los resultados permiten tener un panorama de las conductas problemáticas más comunes entre los estudiantes, así como de la expresión de sus emociones, el bienestar percibido y las necesidades de inclusión que requieren. Es interesante observar cómo estos aspectos están interrelacionados y cómo intervienen diversos agentes, como los directivos y los docentes, con estrategias para abordar estas cuestiones.

En el caso de las conductas agresivas, por ejemplo, se necesita continuar trabajando en el desarrollo de estrategias efectivas de respuesta. Para algunos alumnos, las agresiones físicas o verbales son una parte común de su comportamiento, y aunque las autoridades escolares implementen castigos o amenazas, parecen no detenerse ni prestar la debida importancia a la consecuencia. Incluso, en ocasiones, los lazos de confianza que establecen con algunos profesores encargados de atender estas conductas pueden ser percibidos por los alumnos como un trato especial que les permite evadir las consecuencias de su indisciplina.

Por otro lado, las estrategias implementadas por algunos docentes o autoridades escolares para reducir las inasistencias resultaron altamente efectivas en la recuperación de gran parte del grupo. Aun cuando se encontraban en módulos libres, la estrategia de voceo a través de micrófono funcionó para reunir al alumnado en una sola aula.

Cuando examinamos las emociones y el bienestar percibido por el alumnado, podemos identificar que existen situaciones muy complejas, que demandan la atención tanto del personal escolar como de la familia para tomar parte en su evaluación y solución. Además, se observan necesidades de inclusión que son notorias en ciertos casos, pero que se están abordando de manera proactiva; por ejemplo, se están implementando medidas como la asignación de personal de apoyo, como enfermeros, para atender a aquellos estudiantes con enfermedades crónicas o con alguna barrera del aprendizaje, con el fin de facilitar su proceso educativo y su desarrollo integral.

Algunos casos reflejan la difícil situación social que enfrenta el estado de Sonora y, en general, todo el país. La inseguridad amenaza a la comunidad y algunos maestros han expresado su preocupación por tomar medidas para formar y corregir la conducta de sus alumnos, ya que han surgido casos de violencia verbal, física y psicológica, e incluso amenazas de muerte, que limitan las acciones de los docentes y desmotivan su participación en la formación y disciplina de los estudiantes.

Por último, la observación continua y la documentación del proceso de aplicación de instrumentos en las instituciones educativas son fundamentales para comprender las problemáticas que enfrentan los adolescentes. Esto permite obtener una perspectiva más amplia y detallada de sus necesidades y preocupaciones, así como de las estrategias que los docentes utilizan para abordarlas. Al cruzar esta información con los datos obtenidos en estudios previos, podemos enriquecer nuestro conocimiento y desarrollar nuevas estrategias para apoyar a los estudiantes y mejorar el ambiente escolar.

### Referencias

- Alvarado, K. (2022). Exploración de las relaciones entre clima escolar, satisfacción con la vida y empatía en adolescentes costarricenses. *Revista Educación*, 46(1), 216-232. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45127>
- Andrade, A. M., & Urrea, J. M. (2017). *Influencia del Bullying en la deserción escolar en los estudiantes de la Institución educativa Boyacá* [Trabajo de grado]. Universidad de San Buenaventura Colombia, Ibagué, Colombia. <https://core.ac.uk/download/pdf/199658418.pdf>
- Aparicio, M. J. (2018). *Desempeño directivo y clima escolar en la Institución Educativa Particular "Andenes de Chilina" del Distrito Alto Selva Alegre de la provincia de Arequipa* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú. <https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/53ba56aa-fc18-4248-a701-935af062cfe3/content>

- De Agüero, M. (2020). La investigación acerca del acoso y violencia escolares en México. *Revista Digital Universitaria*, 21(4), 1-15. <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.4.2>
- Espinoza, R. A., & Ríos, S. (2017). *El diario de campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva*. Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1795.pdf>
- García, M. M., Ruiz, E. P., Gonzalo, J. J. A., & Ramírez, F. C. (2013). Violencia escolar y consumo de alcohol y tabaco en estudiantes de Educación Secundaria. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 137-147.
- Iglesias, P., & Romero, C. (2021). Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: una revisión sistemática. *Educación XX1. Revista de la Facultad de Educación*, 24(2), 305-350. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28705>
- Londoño L. V., Ramirez, L. Á., Londoño, C. I., Fernández, S., & Vélez, E. (2009). Diario de campo y cuaderno clínico: herramientas de reflexión y construcción del quehacer del psicólogo en formación. *Poiésis*, 9(17). <https://doi.org/10.21501/16920945.168>
- López, M., Efstathios, S., Herrera, M., & Apolo, D. (2018). Clima escolar y desempeño docente: un caso de éxito. Aproximaciones a escuelas públicas de la provincia de Carchi-Ecuador. *Revista Espacios*, 39(35). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n35/a18v39n35p05.pdf>
- Luna-Gijón, G., Nava-Cuahutle, A. A., & Martínez-Cantero, D. A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, 6(11), 245-264. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-84372022000100245&s>
- Ospina, D. (2005). *El diario como estrategia didáctica*. Aprende en línea, Universidad de Antioquia. <https://educrea.cl/el-diario-como-estrategia-didactica/>
- Pamplona-Raigosa, J., Cuesta-Saldarriaga, J. C., & Cano-Valderrama, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Revista Eleuthera*, 21, 13-33. <https://doi.org/10.17151/eleu.2019.21.2>
- Prada, R., Aloiso, A., & Avendaño, W. R. (2020). Hábitos de estudio y ambiente escolar: determinantes del rendimiento académico en estudiantes de básica secundaria. *Espacios*, 41(35), 160-169. <http://repositorio.ufps.edu.co/handle/ufps/762>
- Rodríguez, S., Pérez, V., & Córdova-Alcaraz, A. J. (2007). Factores familiares y de pares asociados al consumo de drogas en estudiantes de educación media. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 9(1), 159-186.

- Ruvalcaba-Romero, N. A., Gallegos-Guajardo, J., & Fuerte, J. M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 77-90. <http://hdl.handle.net/11162/137044>
- Salvador, E. M., & Sánchez, J. A. (2018). Liderazgo de los directivos y compromiso organizacional Docente. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20(1), 115-124. <http://www.scielo.org.pe/pdf/ria/v20n1/a11v20n1.pdf>

## — Capítulo 12 —

### Conductas agresivas, violencia y actividad física cooperativa en estudiantes adolescentes: una revisión de la literatura

*Juan Francisco Gómez Leyva*

*Raquel García Flores*

*Iván de Jesús Toledo Domínguez*

Instituto Tecnológico de Sonora

#### Resumen

En este capítulo se presenta una breve revisión de la literatura referida a conductas agresivas, violentas y actividad física cooperativa, con el objetivo de resaltar las oportunidades que la actividad física y el deporte en colectivo brindan no solo para la salud de los adolescentes, sino también a la sociedad al contribuir a la reducción de conductas violentas. Se presentan estudios sobre la violencia durante la adolescencia, los beneficios de la actividad física, los efectos pospandemia en la práctica de actividad física y el desarrollo de actividades físicas cooperativas en clases de educación física. La discusión se centra en los impactos sociales de la violencia y los resultados tanto positivos como contradictorios del efecto de la actividad física en la reducción de la agresión o la mejora de la cooperación en los jóvenes, especialmente dentro del contexto escolar.

*Palabras clave:* conducta agresiva, violencia, actividad física cooperativa

#### Introducción

Alrededor de mil millones de niños se ven afectados social, emocional y económicamente por la violencia, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020). Los niños que sufrieron violencia tienen mayor riesgo de desarrollar trastornos mentales como estrés y ansiedad, así como participar en conductas de riesgo como el consumo de alcohol, drogas y relaciones sexuales de riesgo. Además, los costos económicos asociados son considerables, alcanzan los 428 000 millones de dólares al año en países como Estados Unidos, y representan entre el 1.4% y el 2.5% del producto interno bruto (PIB) en la región del Pacífico. Se estima que aproximadamente uno de cada dos niños y adolescentes de 2 a 17 años sufre algún tipo de violencia; alrededor de un tercio de los varones de 11 a 15 años repor-

taron haber sufrido intimidación por sus pares en el último mes; mientras que alrededor de 120 millones de mujeres menores de 20 años han sido obligadas a tener contacto sexual. Por otra parte, en el 2017, se estimó que 40 150 niños fueron víctimas de homicidio en todo el mundo (OMS, 2020).

La violencia durante la adolescencia es un fenómeno frecuente que, en algunos casos, conduce a repercusiones judiciales. Según datos del Instituto de Estadística y Geografía (INEGI, 2023) a través de la Encuesta Nacional de Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal 2022 (ENASJUP), se procesaron 3413 adolescentes a través del Sistema de Justicia Penal para Adolescentes (SIJPA). Más de la mitad de ellos cumplían su sanción en libertad (56.5%), y sus edades oscilaban entre los 14 y los 22 años. Durante los últimos 12 meses, se encontró que muchos de estos adolescentes consumieron sustancias nocivas para la salud, incluyendo alcohol (48.7%), tabaco (41.9%), marihuana (24.4%), cocaína (9.6%), anfetaminas y metanfetaminas (6.5%), inhalables (3.9%) y antidepresivos (3.7%). Además, la encuesta reveló datos sobre la primera conducta delictiva, donde el robo encabezaba la lista (21%), seguido de violación sexual (15.4%), homicidio (9.5%), portación ilegal de armas (6.2%) y comercio ilegal de drogas (4.8%).

Los datos proporcionados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2021) en 2018 muestran una tasa de 27 muertes por cada 100 000 habitantes en México, lo que sitúa al país nueve veces por encima de la media de la OCDE. Esta situación dificulta el cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible de la organización relacionados con la paz.

Al respecto, según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, la práctica de actividad física se ha reconocido como una herramienta para promover la paz y el apoyo psicosocial; al permitir la expresión de emociones y el manejo de sentimientos negativos y síntomas depresivos, proporciona un sentido de normalidad durante periodos de conflicto y posconflicto (UNICEF, 2019). Asimismo, se ha observado que la actividad física en entornos naturales aumenta las probabilidades de evitar el consumo de sustancias nocivas durante la adolescencia, al mismo tiempo que fomenta el disfrute y las relaciones sociales (Castro-Sánchez et al. 2019).

Otros beneficios de la práctica de actividad incluyen la prevención de enfermedades al fortalecer el organismo, la mejora del bienestar emocional y el aumento del aprendizaje y aprovechamiento académico. Además, proporciona un entorno importante para la inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidades o de bajo estatus socioeconómico, y promueve la igualdad de género al enfocarse en las capacidades y habilidades de

los practicantes, lo que contribuye al fortalecimiento de su autoconfianza y autoestima (UNICEF, 2019).

Sin embargo, en el 2020, más del 80% de la población mundial adolescente no practicaba suficiente actividad física (OMS, 2022). De acuerdo con la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT, 2021), el 68.8% de los adolescentes de entre 10 y 14 años decrementaron su práctica de actividad física durante la pandemia de COVID-19.

Según los Resultados del Módulo de Práctica Deportiva y Ejercicio Físico 2020 (MOPRADEF), durante el primer año de la pandemia de COVID-19, solo el 38.9% de la población de 18 años y más se mantuvo activa físicamente. Comparando con años anteriores, en 2019 aproximadamente el 42.1% de la población era activa físicamente, mientras que en 2020 las cifras descendieron al 38.9% debido a la pandemia (INEGI, 2021). En el año siguiente, la cifra aumentó ligeramente al 39.6%, y para el 2022 se recuperó hasta alcanzar el 42.1%. Sin embargo, en 2023 se observó un decremento, situándose en el 39.8% de la población de 18 años y más activa físicamente en México (INEGI, 2024), lo cual representa una disminución de 5.6 puntos porcentuales con respecto a la cifra de 2014.

Desde el inicio de las mediciones de MOPRADEF, las cifras se habían mantenido por encima del 40% de la población que se mantenía activa físicamente en su tiempo libre; sin embargo, fue a partir del 2020, con la pandemia, cuando estas cifras descendieron por debajo de ese porcentaje. Aunque se observó una recuperación en el 2022, con cifras nuevamente por encima del 40%, en el 2023 se registró nuevamente una ligera caída por debajo de este umbral.

La pandemia de COVID-19 ha tenido un impacto significativo en los niveles de actividad física de adolescentes, jóvenes y adultos en todo el mundo. Según el informe más reciente de UNICEF, más de la mitad de los encuestados en más de 75 países reportaron ser menos activos físicamente que antes de la pandemia; específicamente, el 57% de los adolescentes y jóvenes encuestados afirmaron no realizar ninguna actividad física, con un 34% de los adolescentes y un 23% de los jóvenes en esta categoría. Además, el 25% de los adolescentes reportaron hacer actividad física menos de una hora a la semana, mientras que el 7% realizaba actividad física durante más de 6 horas por semana (León & Arguello, s.f.; UNICEF, 2021).

En México, según la ENSANUT (2021), antes de la pandemia de COVID-19, el 40.8% de los adolescentes de entre 15 y 19 años y el 37.8% de los adolescentes de entre 10 y 14 años afirmaban realizar actividad física o deporte. Sin embargo, durante el confinamiento por la pandemia, estas cifras disminuyeron considerablemente; los grupos de edad más afec-

tados por esta disminución fueron los adolescentes de los rangos de edad anteriormente mencionados.

### **Actividad física y efectos en la conducta**

Con relación a los efectos de la práctica de actividad física, Shin et al. (2019) analizaron datos longitudinales de la Encuesta del Panel de Niños y Jóvenes de Corea durante un periodo de 7 años, desde la infancia hasta la adolescencia. Se evaluaron algunas variables, incluyendo el nivel de actividad física percibida, la disposición a la agresividad percibida y la aceptación percibida por parte de los compañeros. Los resultados mostraron una relación positiva entre la práctica de actividad física y la aceptación entre pares. Asimismo, se encontró una relación negativa entre la disposición a la agresividad percibida y la aceptación percibida por pares.

Por su parte, el estudio realizado por Osés et al. (2016) tuvo como objetivo investigar los efectos de los juegos de cooperación en la conducta asertiva, pasiva y agresiva de niños de sexto grado en el contexto de educación física. Participaron 89 estudiantes (35 niñas y 54 niños, con edades entre los 11 y 15 años) de una zona caracterizada por escasez de empleo, vandalismo, alcoholismo. Mediante la técnica de muestro por conveniencia se formaron dos grupos, experimental (47%) y control (54%). Los resultados mostraron una disminución de la conducta pasiva y un aumento de la conducta asertiva en el grupo experimental, mientras que no se observaron cambios significativos en la conducta agresiva entre el pre y post test. Aunque los autores señalaron la posibilidad de un sesgo de deseabilidad social en las respuestas a los instrumentos, los profesores identificaron beneficios de los juegos cooperativos mediante técnicas observacionales, entre estos, una mayor confianza para expresar opiniones, trabajo en equipo incluso con compañeros que no eran de su agrado, aceptación por parte de los compañeros, trabajo grupal y una mejor actitud.

En esta misma línea, se realizó un estudio con la finalidad de evaluar los efectos de un programa de actividad física para reducir la victimización por acoso escolar en niños de primaria socialmente desfavorecidos. El programa consistió en actividades físicas realizadas antes del inicio de las clases, durante ocho semanas, de lunes a viernes, con una duración de media hora por sesión (8:00 a 8:30 a.m.). Se incluyeron juegos deportivos, juegos infantiles, danza y otras actividades lúdicas cooperativas con intensidad de moderada a vigorosa; estas actividades estaban diseñadas para mejorar el conocimiento, seguir las reglas, el juego limpio, el respeto, la táctica, la conciencia corporal y social, interacción personal vinculada al esfuerzo social, las habilidades de resolución de conflictos y el juego

cooperativo. Los resultados del estudio mostraron que el programa de ocho sesiones de actividad física de moderada a vigorosa redujo significativamente la posibilidad de sufrir acoso físico y acoso verbal por parte de los participantes (Horzamabal-Aguayo et al., 2019).

El estudio realizado por Munevar et al. (2019) tuvo como objetivo evaluar los efectos de un programa de juegos cooperativos en conductas agresivas (agresión física, verbal, ira y hostilidad) en preadolescentes colombianos. Se formaron dos grupos, experimental y control, con 32 y 28 participantes respectivamente, todos con edades entre los 7 y 12 años. El programa tuvo una duración de 12 semanas, con dos sesiones por semana de una hora cada una; la sesión se estructuró con 10 minutos para el calentamiento, 45 minutos para las actividades y 5 minutos de reflexión. El programa se dividió en tres fases: la primera fase se centró en actividades físicas para fortalecer el comportamiento escolar mediante valores como la tolerancia, la colaboración, la confianza y la empatía; la segunda fase se orientó a promover valores como la disciplina, el entusiasmo y la responsabilidad; y la tercera fase se enfocó en consolidar el trabajo mediante el compromiso, el liderazgo, la honestidad y la eficiencia. Al finalizar el programa de intervención, se observó una reducción significativa en las puntuaciones del grupo experimental en las dimensiones de agresividad verbal y hostilidad en la medición del post test. Además, se encontraron diferencias entre hombres y mujeres, con los hombres mostrando puntuaciones más altas en agresividad física, verbal e ira, aunque se observaron puntuaciones ligeramente inferiores en la dimensión de hostilidad en comparación con las mujeres.

### **Discusión y conclusiones**

El análisis de varios estudios revela efectos positivos de las actividades físicas basadas en juegos cooperativos en diversas áreas, como la reducción de conductas agresivas, el fomento de la aceptación entre pares y la disminución de la disposición a la agresión y al acoso (Horzamabal-Aguayo et al., 2019; Munevar et al., 2019; Shin et al., 2019). Sin embargo, es importante tener en cuenta que los resultados pueden variar según el diseño del estudio y las características específicas de la muestra; por ejemplo, un estudio no experimental de tipo transversal realizado por Pino-Juste et al. (2019), con 387 niños de entre 10 y 12 años, no encontró una relación significativa entre la práctica de actividades físicas y la agresividad en preadolescentes.

Asimismo, Osés et al. (2016) no observaron una reducción en las puntuaciones de agresividad en el grupo experimental luego de la intervención con juegos cooperativos. No obstante, es importante resaltar el incremento en las conductas asertivas y la disminu-

ción de las conductas pasivas entre los participantes; estos cambios favorecerán una mejor comunicación entre los participantes con sus compañeros y amigos, lo que contribuirá a crear un ambiente social de convivencia más saludable.

La discusión se centra en la necesidad de continuar promoviendo actividades físicas cooperativas desde una edad temprana y hasta el final de la adolescencia, dado los efectos positivos que tienen en la disminución de conductas agresivas en preadolescentes y adolescentes, así como en el trabajo en equipo, la confianza, la empatía y las relaciones sociales. También es importante fomentar la participación de los estudiantes en el contexto escolar, en particular en las clases de educación física y el recreo; esto contribuirá a crear un ambiente de cooperación, apoyo y aceptación entre pares, así como espacios seguros que propicien una sana convivencia, libre de violencia, acoso e intimidaciones. Por otra parte, es necesario promover la práctica regular de actividades físicas con la frecuencia suficiente para reducir los índices de inactividad física reportados por la OMS, así como con la suficiente intensidad y frecuencia adecuadas para obtener los beneficios físicos, psicológicos y sociales que una práctica constante brinda.

Por último, es crucial resaltar la importancia del contexto escolar en el establecimiento de hábitos y conductas saludables para los estudiantes. La escuela tiene un papel privilegiado en la formación de los niños, niñas adolescentes y jóvenes. Además de adquirir conocimientos académicos, los estudiantes desarrollan habilidades sociales, de comunicación y estilos de vida. Dado que pasan casi la mitad de su tiempo diario en la escuela (excepto los fines de semana), el ambiente escolar puede proporcionar seguridad o riesgo para el bienestar de los estudiantes.

En este sentido, se recomienda desarrollar programas de intervención con el objetivo de fomentar el trabajo cooperativo, mejorar las relaciones sociales y contribuir a la disminución de la agresión y la violencia tanto en los centros educativos como en los barrios circundantes. Atender la situación actual podría ser clave para mitigar la violencia que afecta a niños, niñas, adolescentes y jóvenes en su contexto educativo y social.

### Referencias

Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Pérez-Turpin, J., Cachón-Zagalaz, J., Cofre-Bolados, C., Suárez-Llorca, C. Y., & Cachón-Cuberos, R. (2019). La actividad física en entornos naturales se asocia con el clima motivacional y la prevención de hábitos nocivos: análisis de ecuaciones estructurales. *Ciencia del movimiento y psicología del deporte*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01113>

- Encuesta Nacional de Salud y Nutrición. (2021). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2020 sobre Covid-19, Resultados Nacionales*. ENSANUT. <https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanutcontinua2020/doctos/informes/ensanutCovid19ResultadosNacionales.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *La actividad física en niños, niñas y adolescentes*. UNICEF. <https://www.unicef.org/chile/media/3086/file/La%20actividad%20F%C3%ADsica.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *Sondeo regional U-Reporte sobre nutrición y actividad física durante la pandemia por la COVID-19*. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/30286/file/u-report-nutricion-y-actividad-fisica.pdf>
- Hormazábal-Aguayo, I., Fernández-Vergara, O., González-Calderón, N., Vicencio-Rojas, F., Russell-Guzman, J., Chacana-Cañas, C., Pozo-Cruz, B., & García-Hermoso, A. (2019). Can a before-school physical activity program decrease bullying victimization in disadvantaged children? The Active-Start Study. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 19(3), 237-242. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2019.05.001>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). Resultados del Módulo de Práctica Deportiva y Ejercicio Físico 2020. *Comunicado de prensa Núm.64/21*. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemomopradef2020.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Encuesta Nacional de Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal 2022 (ENASJUP)*. INEGI. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enasjup/2022/doc/enasjup\\_2022\\_presentacion\\_ejecutiva.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enasjup/2022/doc/enasjup_2022_presentacion_ejecutiva.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024). Módulo de Práctica Deportiva y Ejercicio Físico 2023. *Comunicado de prensa Número 31/24*. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/MOPRADEF/MOPRADEF2023.pdf>
- León, K., & Arguello, J. P. (s. f.). *Efectos de la pandemia por COVID 19 en la nutrición y actividad física de jóvenes y adolescentes*. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/efectos-de-la-pandemia-por-la-covid-19-en-la-nutricion-y-actividad-fisica-de-adolescentes-y-jovenes>
- Munevar, S., Burbano, V., & Flores, J. (2019). La actividad física como alternativa de formación para disminuir la agresividad escolar: un estudio comparativo. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, (56), 141-160.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia contra los niños 2020*. OMS. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/332450/9789240007154-spa.pdf>

- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Actividad física*. OMS. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2021). *Medición de la distancia para lograr las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS – México*. OCDE. [https://www.oecd.org/wise/medicion-de-la-distancia-para-lograr-las-metas-de-los-ODS-perfil-de-pais-Mexico.pdf?utm\\_source=OECD+Mexico+-+Lectores&utm\\_campaign=03007a7ab9-wise-02-2022&utm\\_medium=email&utm\\_term=0\\_bb36adc5c3-03007a7ab9-36488797](https://www.oecd.org/wise/medicion-de-la-distancia-para-lograr-las-metas-de-los-ODS-perfil-de-pais-Mexico.pdf?utm_source=OECD+Mexico+-+Lectores&utm_campaign=03007a7ab9-wise-02-2022&utm_medium=email&utm_term=0_bb36adc5c3-03007a7ab9-36488797)
- Osés, R., Duarte, E., & Pinto, M. (2016). Juegos cooperativos: efecto en el comportamiento asertivo en niños de 6º. Grado de escuelas públicas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 176-186.
- Pino-Juste, M. R., Portela-Pino, I., & Soto-Carballo, J. (2019). Análisis entre índice de agresividad y actividad física en edad escolar. *Journal of Sport and Health Research*, 11(1), 107-116.
- Shin, M., Lee, C., & Lee, Y. (2019). Effect of aggression on peer acceptance among adolescents during school transition and non-transition: focusing on the moderating effects of gender and physical education activities. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 16, 3190. <http://doi.org/10.3390/ijerph16173190>

## — Acerca de los coordinadores —

### **Sonia Beatriz Echeverría Castro**

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, Maestra en Docencia e Investigación Educativa por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) y Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Es profesora-investigadora Titular “C” en el Departamento de Psicología del ITSON. Cuenta con perfil PRODEP. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Nivel 1, y miembro de la Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia. Sus líneas de investigación: Participación de los padres de familia y apoyo escolar, Necesidades psicológicas básicas y bienestar en niños y jóvenes, Rendimiento académico, Ambientes de desarrollo (familia, escuela y barrio) en adolescentes de secundaria.

### **Horacio Luis Paulin**

Dorctor en Psicología, Magister en Ciencias Sociales y Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Es investigador categoría I en el Sistema Nacional de Incentivos y profesor titular por concurso en las Cátedras de Psicología Social (Facultad de Psicología) y Psicología Social y Vida Cotidiana en la Facultad de Ciencias Sociales (UNC). Es Director del programa de extensión “Promoción de la convivencia y ciudadanía en ámbitos socioeducativos (PROCONVI)” y coordina el equipo Colectiva de Investigación con Juventudes (CIAJU) radicado en el IIPSI Facultad de Psicología / CONICET. Su línea de trabajo: Experiencia escolar juvenil, Vínculos intergeneracionales en los procesos de convivencia escolar y Acceso a derechos juveniles en salud y educación.

**Bárbara Yadira García Sánchez** 

Doctora en Ciencias de la Educación por la Red de Universidades Estatales de Colombia; Maestra en Sociología de la Cultura por la Universidad Nacional y Licenciada en Administración Educativa por la Universidad de la Sabana. Actualmente, se desempeña como profesora titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, adscrita al Doctorado Interinstitucional en Educación, en el Énfasis Educación, Cultura y Sociedad. Es directora de la línea de investigación Violencia y Educación. Sus áreas de interés: Sociología de la Educación, Historia de la Educación, Violencia y Educación.

**Mirsha Alicia Sotelo Castillo** 

Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos, Maestra y Licenciada en Psicología por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Adscrita como profesora de tiempo completo al Departamento de Psicología, profesora de la Licenciatura en Psicología e integrante del núcleo básico de la Maestría en Investigación Psicológica, Maestría en Psicología y Doctorado en Investigación Psicológica. Integrante del cuerpo académico “Actores y Procesos Psicoeducativos” (Consolidado). Cuenta con reconocimiento del perfil PRODEP. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Nivel 1, y es integrante de la Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia. Su línea de generación y aplicación del conocimiento (LGAC): Desarrollo de los estudiantes.

Qartuppi, S. de R.L. de C.V. está inscrita de forma definitiva en el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT) con el número 1600052; y es miembro activo de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) con número de registro 3751.

**JÓVENES EN CONTEXTOS DE VIOLENCIA**  
— Reflexiones y alternativas de atención —

Esta obra se terminó de producir en abril de 2024.  
Su edición y diseño estuvieron a cargo de:

**Qartuppi**<sup>®</sup>

Qartuppi, S. de R.L. de C.V.  
<https://qartuppi.com>



Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Esta obra surge de la colaboración entre el Programa Institucional de Cultura de la Paz del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) y la Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia (RedLEV). Su objetivo es abordar, a través de discusiones, críticas y reflexiones, el tema de la violencia en los jóvenes; además, proponer estrategias y exponer proyectos exitosos para reducirla, erradicarla y transformarla desde diversas perspectivas.

ISBN 978-604-8694-50-1

DOI 10.29410/QTP.24.03

Qartuppi®



9 786078 694501

