

# MIRADAS MULTIDISCIPLINARIAS DE LA VIOLENCIA Y LA VULNERABILIDAD SOCIAL

Aileen Azucena Salazar Jasso  
Adolfo Rogelio Cogco Calderón  
Guadalupe Isabel Ceballos Álvarez  
*Coordinadores*

**UAT** Universidad Autónoma  
de Tamaulipas

editorial  
**fontamara**



Miradas multidisciplina-  
rias de la violencia  
y la vulnerabilidad social

---

Miradas multidisciplinares de la violencia y la vulnerabilidad social / Aileen Azucena Salazar Jasso, Adolfo Rogelio Cogco Calderón, Guadalupe Isabel Ceballos Álvarez coordinadores.—Cd. Victoria, Tamaulipas : Universidad Autónoma de Tamaulipas ; Ciudad de México : Editorial Fontamara , 2023.  
180 págs. ; 17 x 23 cm.

1. JBFK - Violencia en la sociedad

LC: HN955 M5.7 2022

DEWEY: 303 - Procesos sociales

---

Universidad Autónoma de Tamaulipas  
Matamoros SN, Zona Centro  
Ciudad Victoria, Tamaulipas C.P. 87000  
D. R. © 2023

Consejo de Publicaciones UAT  
Centro Universitario Victoria  
Centro de Gestión del Conocimiento. Segundo Piso  
Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. C.P. 87149  
Tel. (52) 834 3181-800 • extensión: 2912 • [www.uat.edu.mx](http://www.uat.edu.mx)  
[consejopublicacionesuat@outlook.com](mailto:consejopublicacionesuat@outlook.com)

Libro aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT  
ISBN UAT: 978-607-8888-16-0

Editorial Fontamara, S.A. de C.V.  
Av. Hidalgo No. 47-B, Colonia Del Carmen  
Alcaldía de Coyoacán, 04100, CDMX, México  
Tels. 555659-7117 y 555659-7978  
[contacto@fontamara.com.mx](mailto:contacto@fontamara.com.mx) • [coedicion@fontamara.com.mx](mailto:coedicion@fontamara.com.mx) • [www.fontamara.com.mx](http://www.fontamara.com.mx)  
ISBN Fontamara: 978-607-736-810-6

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

México • *Libro Digital*

**Este libro fue dictaminado y aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT mediante un especialista en la materia perteneciente al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Asimismo, fue autorizado por el Comité interno de selección de obras de Editorial Fontamara mediante el sistema “doble ciego” en la sesión del segundo semestre 2022.**

# Miradas multidisciplinarias de la violencia y la vulnerabilidad social

Aileen Azucena Salazar Jasso  
Adolfo Rogelio Cogco Calderón  
Guadalupe Isabel Ceballos Álvarez  
*Coordinadores*

**editorial**  
**fontamara**

**UAT** Universidad Autónoma  
de Tamaulipas



C.P. Guillermo Mendoza Cavazos  
PRESIDENTE

Dra. Mariana Zerón Félix  
VICEPRESIDENTE

Dr. Leonardo Uriel Arellano Méndez  
SECRETARIO TÉCNICO

Mtro. Franklin Huerta Castro  
VOCAL

Dra. Rosa Issel Acosta González  
VOCAL

Mtro. Rafael Pichardo Torres  
VOCAL

Mtro. Mauricio Pimentel Torres  
VOCAL

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

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

# Índice

<b>Prólogo</b>	9
<i>Diego Lizarazo Arias</i>	
<b>Capítulo 1</b>	15
Expresiones de violencia simbólica en el currículo de escuelas rurales de Tamaulipas	
<i>Aileen Azucena Salazar Jasso</i>	
<b>Capítulo 2</b>	41
Violencia institucional: el guion y puesta en escena de los Consejos Técnicos Escolares. Una propuesta de mejora	
<i>Luis Alberto Fernández Marfil</i>	
<i>Fidel Núñez Mejía</i>	
<b>Capítulo 3</b>	61
Factores de riesgo y dinámicas del acoso escolar	
<i>Cecilia Vallejos Parás</i>	
<b>Capítulo 4</b>	87
Consecuencias por la discriminación a mujeres transgénero en el ámbito escolar, en la zona conurbada del sur de Tamaulipas	
<i>Alejandra Lorenzo González</i>	
<i>Guadalupe Isabel Ceballos Álvarez</i>	
<b>Capítulo 5</b>	113
Efectos del maltrato en la infancia: una visión metapsicológica	
<i>Eunice Amor González Ochoa</i>	
<b>Capítulo 6</b>	125
Violencia filio-parental en la zona conurbana del sur de Tamaulipas	
<i>Luz Berenice González Vázquez</i>	
<i>Guadalupe Isabel Ceballos Álvarez</i>	

<b>Capítulo 7</b>	141
Narrativas de necropoder transnacional: evolución de la violencia en el subsistema migratorio mesoamericano	
<i>Alfredo Sánchez Carballo</i>	
<b>Capítulo 8</b>	165
Representaciones sociales de la inseguridad en Sinaloa	
<i>Hiram Reyes Sosa</i>	
<i>Isaac Tomás Guevara Martínez</i>	
<i>Verónica Molina Coloma</i>	
<b>Semblanza de los autores</b>	177

# Prólogo

Quizás la pregunta principal que atraviesa el célebre libro de Judith Butler *Marcos de guerra. Las vidas lloradas* (2010) es la que se hace respecto al sistema de normas (generalmente implícitas, a veces visibilizadas) que define los marcos discursivos, visuales, enunciativos, en todo caso performativos, que marcan los límites entre las vidas consideradas humanas y las que no lo son, así como las de aquellas vidas ante las cuales el marco es inestable: a veces lo son, a veces no, en ciertos aspectos lo son, en otros no. Estas normas no son solo de orden semiótico, no dan cuenta principalmente de los esquemas de posibilidad de formas de enunciación (lingüística, icónica, topológica...), sino que remiten, en realidad, a normas que gobiernan las diferenciaciones, las jerarquías y las valoraciones de las personas, normas de racialización, de demarcación civilizatoria, de género u otras cuestiones, que, como se ve, terminan por definir que las vidas no tienen igual valor. Aunque el trabajo de Butler se produzca en el contexto de la guerra, da cuenta de un tiempo no restringido a ella, permite leer un tiempo extendido, en realidad, el tiempo mismo de la vida social. Butler repara que la admisibilidad (o no) del duelo cuando las vidas son cercenadas, expresa las demarcaciones del campo antropológico (es decir, define quien entra en el campo del *antropo*). En el contexto en que su obra apareció, el de las postrimerías de la invasión de Irak, el ambiente socio-político norteamericano (y por vía de su hegemonía, del contexto global), resumaba un espíritu anti-árabe (en general desatento a distinciones como árabe, islamista, musulmán, yihadista, etcétera), que se desplegaba en el acoso policiaco a toda persona que tuviese rasgos raciales y culturales que indizaran dicho origen, en la restricción de parte de sus derechos civiles (reducción de sus derechos humanos, es decir, merma de su humanidad), o en la clara desarticulación de todo derecho humano para quienes eran remitidos a los centros de detención por sospecha de terrorismo, marcadamente en Guantánamo. Pero la cuestión de la acción del marco de diferenciación en la valoración de las vidas, no se restringe a los contextos de conflicto, más bien actúa como instrumento y referencia transversal de la vida social. Cuando Agamben recupera la noción de *Homo Sacer* del antiguo derecho romano, lo que básicamente está mostrando es el poder de la soberanía de deshumanizar cualquier vida y remitirla al campo de lo que se halla fuera del derecho:

[...] una vida absolutamente expuesta a qué se le de muerte, objeto de una violencia que excede a la vez la esfera del derecho y la del sacrificio [...] el

término apunta aquí hacia una zona originaria de indiferencia, en que *sacer* significa sencillamente una vida a la que se puede dar muerte lícitamente (Agamben, 2006, p. 112).

El análisis de Agamben muestra que en los sistemas de derecho moderno subsiste la potestad de la soberanía para ejercer este proceso de definición de quienes se hallan en condición de cobijo del derecho y de quienes quedan en la condición del *sacer*. Incluso tal persistencia no es un apéndice, sino la transversalidad que sustenta dicho derecho, en el que, justamente, por ejemplo, los presos de Guantánamo, las personas definidas por el Estado como sospechosas de terrorismo, las vidas en las zonas limítrofes, dan muestra fehaciente de un ejercicio de tal tipo.<sup>1</sup> Por la acción del poder soberano, las vidas pueden quedar desnudas (*nuda vida*) o ser cobijadas políticamente (dotadas de derechos). Pertenecen al sistema legal, pero pueden dejar de pertenecer, sometidas por dicho poder. La misma oscilación del encuadre advertida por Butler. La cuestión radica entonces en la potencia del poder de determinar la inclusión/exclusión del individuo, de tal forma que sea posible ejercer sobre él dicha violencia. Esta puede llegar al punto extremo de la aniquilación, pero admite diversos grados, de tal manera que su potencia está en disposición de ejercerse en daños, socavaciones y agresiones de distinto calado e intensidad. Por lo dicho resulta claro que, en el ejercicio de violencia, subyace una *politicidad transversal*. Es decir, los planteamientos sobre la *nuda vida* de Agamben, y sobre el encuadramiento de Butler, nos permiten reconocer la inherente politicidad de toda violencia, y este es el punto que aquí sostengo, no solo soberana, sino proveniente de diversos orígenes de la trama social, pero que están atravesados por la misma lógica de politicidad. En otros términos, la violencia que, en última instancia hace dos cosas: separa las vidas y las jerarquiza (las vidas que pueden ser violentadas y las que no), está definida, o define, una política que la avala y de la que emerge. Una politicidad que opera como algún tipo de código, de sistema de justificación o valoración. En su forma más paradigmática, aquella en que el marco institucional y oficial la autoriza (como en las lecturas de Butler y Agamben), pero que aparece, aunque se trate de violencias ejercidas en otros territorios y por diversos actores, como la que va desde las acciones atroces de los grupos paramilitares o los grupos criminales, hasta la que se da en los escenarios de la micropolítica, como en los núcleos domésticos, en

---

<sup>1</sup>Dice Agamben: “El espacio político de la soberanía se ha constituido, pues, a través de una doble excepción, como una excrecencia de lo profano en lo religioso y de lo religioso en lo profano, que configura una zona de indiferencia entre el sacrificio y el homicidio. Soberana es la esfera en que se puede matar sin cometer homicidio y sin celebrar un sacrificio, y sagrada, es decir, expuesta a que se le de muerte, pero insacrificable, es la vida que ha quedado prendida en esa esfera” (Agamben, 2006, p. 109).

los espacios escolares, en los ámbitos comunitarios o laborales. Allí las agresiones sobre los otros se paran sobre un código político de crueldad (generalmente difuso y anónimo) en la que dicha alteridad se representa con un menoscabo humano que justifica la violencia que sobre ella se ejerce. En todos los ámbitos, hay un encuadramiento, o, en otros términos, una cierta semiosis que pone sobre los otros una marcación que les hace objeto de la violencia. Una lógica de semioticidad que avala, hace posible e incluso normaliza dichos ejercicios, en tanto ve en el otro unas características, un modo de ser, un aspecto, una condición, una posición sitial o estructural, una pertenencia, que lo hace objeto propicio para recibir sus acciones. Los trabajos incluidos en este libro tienen el hilo común de dar cuenta, de dilucidar, en diversos ámbitos y ante relaciones diversas, esta dimensión de la violencia. Ese lugar en el que los otros resultan, por este marco o semiosis, objeto de los ejercicios de violencias, en las modalidades y sinergias abordadas. Lo visibilizado y clarificado aquí, es justo estas variantes de la heteróclita semiosis de la violencia que se ejerce en la acción coercitiva y simbólica sobre los cuerpos y sus alianzas. El libro que tengo el honor de prologar es un notable estudio contemporáneo de algunas de las más significativas trazas de la violencia en nuestra sociedad. Un trabajo fundado en investigaciones empíricas y documental-conceptuales, que, desde diversos enfoques epistemológicos, permite comprender las características que la violencia presenta en nuestro entorno y la forma en que ella actúa sobre individuos y comunidades en nuestro país. Reconozco en el cuerpo del texto, el análisis de las violencias, en tres de sus ejes fundamentales: el que se realiza en los campos escolares, el que se da en los núcleos familiares y el que se produce en los entornos sociales. Estas tres localizaciones socio-espaciales, son también de orden estructural en tanto dan cuenta de los ámbitos de la crianza, la educación formal y la convivencia social.

El primer eje lo constituyen cuatro textos que ofrecen, en su conjunto, una sensible cara de violencias que cruzan la vida escolar y definen relaciones y sistemas de agresión como ámbitos en los que se despliegan los procesos educativos. Desde una mirada macro, que procura visibilizar la trama que estos cuatro trabajos hacen patente, hay cuando menos una clara indicación de que la violencia no resulta una cuestión marginal o casuística en el sistema escolar, sino que mucho de ella está en sus propias articulaciones. Ese diagnóstico macro es de vital importancia para reencarar la escuela en nuestro contexto y reactivar las discusiones nucleares sobre la necesidad de repensar y rediseñar la escuela básica. Como Alejandra Lorenzo e Isabel Ceballos bien identifican, el territorio de la escuela, legitimado e imaginado como ámbito paradigmático de desarrollo y florecimiento de las personas, se halla plagado de prácticas y enunciaciones (dos dispositivos capitales) de agresión contra el estatuto humano de las mujeres transgénero (*Consecuencias por la discriminación en*

*las mujeres transgénero en el ámbito escolar; en la zona conurbada del sur de Tamaulipas*). Discriminación y violencia ejercidas por actores que forman parte de la trama de convivencia escolar cotidiana, lo que indica una dinámica oclusiva de experiencia subjetiva que encara, continuamente, la fuerza de sus agresores. Esquemas de deshumanización en el corazón de la matriz de la humanización. Cecilia Vallejos, en una problematización abarcadora, desde una localización de orden epistemológico, da cuenta de esta matriz en las sensibles y extendidas prácticas de acoso escolar, buscando clarificar la especificidad de tales prácticas violentas, frente a la selva de agresiones y violencias que se suscitan en los contextos escolares (*Factores de riesgo y dinámicas del acoso escolar*). Su abordaje desbroza y dilucida la trama compleja que abarca el acoso escolar, desde los rituales que establece, los papeles de sus diversos actores, hasta la participación del entorno institucional. Permite interrogar las dinámicas de transformación del acoso según el propio devenir social, y da cuenta de sus implicaciones y consecuencias en diversos ámbitos de la vida. Aileen Salazar identifica una violencia institucional que impone el arbitrario cultural (en términos bourdianos) del currículo escolar, sin mediar diálogo ni procesos de construcción común, ante las propias tradiciones de saber de la comunidad (*Expresiones de violencia simbólica en el currículo de escuelas rurales de Tamaulipas*). Da cuenta de una cuestión clave: el encuadramiento abstracto de los procesos curriculares, en realidad, tiene la forma de una inoculación violenta de significaciones, en tanto no es capaz de reconocer la mirada y, justamente, los campos de sentido de la comunidad. No logra transitar del modelo de la inculcación al diálogo. Luis Alberto Fernández y Fidel Núñez identifican una tensión interior, una suerte de paradoja institucional en la constitución de los consejos técnicos de la escuela básica, representados como dispositivos de participación docente, pero presas de esquemas verticales de control y operación. Contención de la participación, en un dispositivo creado para la participación (*Violencia institucional: el guion y puesta en escena de los Consejos Técnicos Escolares. Una propuesta de mejora*).

Un segundo eje de análisis de las diseminaciones y conformaciones de la violencia son las estructuras familiares y clánicas. Territorio capital en la experiencia de hostigamiento y ruina de las personas, en tanto soporta las contradicciones internas entre las significaciones apolíneas de unidad, protección y amor con que en el discurso social tradicional las describe, y las dinámicas efectivas de violencia, destrucción de las dignidades de las personas y lesión de los vínculos que muchos núcleos domésticos viven efectivamente. Eunice González encara las implicaciones y procesos que la violencia produce en la infancia, en la condición agravada del refugio sobre quienes se ha sobrevenido una violencia familiar extrema (*Efectos del maltrato en la infancia: una visión metapsicológica*). El nodo se halla en un contexto cultural y familiar que hace del

terror un ingrediente en la constitución de la subjetividad infantil. El estudio, desde un marco metapsicológico, tiene la virtud de plantear la interrogación ética sobre el abordaje de estas problemáticas, manteniendo la impronta de la necesidad de una escucha de la heterogeneidad radical de la infancia, atenta a no reducirla a nuestros propios presupuestos. Luz B. González y Guadalupe I. Ceballos permiten visualizar la complejidad de las operaciones y circuitos de violencia en los campos familiares, al mostrar los procesos de agresión, que, en ciertas situaciones, se dan de parte de los hijos a sus padres (u otros adultos). La intimidación, los chantajes, los golpes y diversas agresiones para socavar, usufructuar o imponerse sobre los otros son discernidas a la luz de la clarificación de la articulación de diversos factores examinados aquí en una evaluación analítica que permite comprender las características y condiciones de los victimarios, sus víctimas y sus estructuras de sinergia (*Violencia filio-parental en la zona conurbana del sur de Tamaulipas*).

El tercer eje da cuenta de la construcción semiótica de la percepción y la representación de la violencia en circuitos sociales más amplios: se encara, así, en el trabajo de Alfredo Sánchez, las narrativas que en torno a los migrantes provenientes de Centroamérica rumbo a Estados Unidos, como formas sustantivas de violencia simbólica y denigración (*Narrativas de necropoder transnacional: evolución de la violencia en el subsistema migratorio mesoamericano*). Diégesis que proviene de la lógica neoliberal y transnacional de contención de las migraciones y que estimulan una semántica xenófoba y destructiva, a la que el autor designa, pertinentemente como “narrativas del necropoder transnacional”. Hiram Reyes-Sosa, Isaac Tomás Guevara y Verónica Molina-Coloma muestran que la discursividad social en torno a la inseguridad pública en Sinaloa se halla nucleada en la identificación de hechos violentos y sus consecuencias subjetivas (*Representaciones sociales de la inseguridad en Sinaloa*). La impresión subjetiva es de intimidación y miedo ante un entorno que se experimenta poblado de riesgos. El hecho violento, por su parte, se significa en relación con lo que sucede en los entornos próximos, en el orden de la delincuencia común. Un resultado notable del estudio es que el narcotráfico no se identifica, para la sociedad, como centro de la inseguridad, incluso no aparece como una de sus causas principales. Este resultado invita a proseguir la ruta de análisis, para comprender las razones que motivan dichas representaciones.

Valoro sustantivamente la prestancia y profundidad que una obra como esta, coordinada por las doctoras Aileen Azucena Salazar Jasso y Guadalupe Isabel Ceballos Álvarez, así como por el doctor Adolfo Rogelio Cogco Calderón, ofrece a la clarificación de nuestro horizonte social, una aportación que merece una circulación amplia para su discusión en foros diversos y amplios de debate.

Diego Lizarazo Arias

## Referencias:

Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Barcelona : Paidós Ibérica.

Agamben, G. (2006). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida I*. Valencia, España: Pre-textos.

# 1 Expresiones de violencia simbólica en el currículo de escuelas rurales de Tamaulipas

Aileen Azucena Salazar Jasso

## Introducción

El texto presenta una serie de reflexiones, producto de un trabajo de campo realizado en un proyecto de investigación más amplio.<sup>2</sup> Se problematiza el diseño curricular de las escuelas rurales de Tamaulipas, enmarcado en los programas de educación básica de las primarias federales. La institucionalización de las prácticas pedagógicas en estas escuelas evidencia una violencia simbólica sobre los saberes rurales que invisibilizan condiciones contextuales, necesidades territoriales, principios culturales e identidades sociales de las comunidades rurales. El propósito del texto es reconocer las manifestaciones de violencia simbólica en el ámbito escolar desde la voz de las comunidades rurales.

La apropiación de la escolarización por parte de las comunidades rurales implica reconocer las múltiples relaciones que se generan en el espacio escolar, así como los significados y prácticas culturales que pueden ocurrir en múltiples direcciones. El reconocimiento de los saberes y expectativas que proyecta la escuela es un aspecto importante en la comprensión de la escolarización rural, ya que dichos saberes juegan un papel imprescindible en las interpretaciones de las comunidades rurales y en la interiorización de las prácticas escolares.

No se puede ocultar que las políticas educativas en México se han visto influenciadas por los intereses político-económicos de los modelos de desarrollo global, a través de las recomendaciones de organismos internacionales. Esto genera conflictos pedagógicos y culturales entre los aprendizajes esperados por la institución educativa, y el conocimiento local de las comunidades y sus condiciones culturales.

## Inicios de la educación rural en México

El México posrevolucionario fue una etapa caracterizada por una serie de cambios y transformaciones políticas, económicas, culturales, entre otras, pero una de las áreas en las que se evidenciaron influencias y cambios a partir de las acciones derivadas del nuevo régimen político fue la educación. Aunque hay evidencias que la escolarización en México ya tenía sus bases en la época porfirista, fue en

<sup>2</sup> El texto se desprende de la tesis doctoral *Sentidos escolares en comunidades rurales del suroeste de Tamaulipas: el caso del ejido El Tigre, Cd. Ocampo*, realizada a través de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

la época posrevolucionaria donde se consolidó institucionalmente como proyecto educativo nacional.

La gestión de José Vasconcelos en 1921 fue la que cobró mayor relevancia al definir el proyecto unificador educativo, consolidando distintas políticas para reestablecer la Secretaría de Educación Pública (SEP). Uno de sus principales propósitos fue establecer escuelas primarias en todo el país (Rockwell, 2018), a partir de una misión civilizadora que en el discurso se comunicaba como una pretensión de rescatar la pluralidad de las culturas, al tiempo que las integraba a una nación unificada. Para lograr estos propósitos, las primarias que se constituyeron en el país fueron llamadas las *Casas del Pueblo* (Loyo, 1985).

Lo que resultó de estas acciones educativas fue un proyecto hegemónico, que políticamente buscaba, a través de la reforma agraria y la educativa, contrarrestar las fuerzas regionales remanentes, al establecer redes alternativas y alianzas clientelares con los electores campesinos (Rockwell, 2018).

El sistema federal tendía a reestructurar la administración escolar a fin de contrarrestar los poderes locales y fortalecer el control central, mientras que la población local trataba de preservar su control sobre la escuela (Rockwell, 2018, p. 146).

Lo anterior derivó en que la vida rural proyectada desde los propósitos nacionales no siempre coincidió con las demandas de los pobladores. La intención de la política nacional fue la alfabetización y castellanización de los indígenas campesinos para lograr un idioma común, con la finalidad de constituir una unidad nacional y la integración del habitante rural a la modernización del país en la época posrevolucionaria.

A través de la escuela se comenzaron a proyectar ideas en torno a la escuela como instrumento para el progreso y la movilidad social:

[...] ya que uno de los objetivos explícitos de la escuela rural mexicana, además de acabar con el analfabetismo, fue que buscaba arraigar nuevos valores culturales, promover el uso de técnicas modernas en la agricultura y fomentar pequeñas industrias (Mendoza, 2008).

La escuela se representó como un medio para vincularse a otros ambientes productivos y adentrarse en la cultura popular; envuelta en la cultura dominante de la época (Palacios, 1999).

A partir de la implementación de la política educativa se incluyó a las comunidades a la escolarización formal, y, al ser la escuela un espacio social donde se constituyen representaciones, “los campesinos alteraron sus relaciones con la escritura y crearon estrategias para enfrentar el cambio de las condiciones políticas” y económicas de la época (Rockwell, 2018). La dinámica escolar influyó en las

comunidades las diferentes luchas sociales que condicionaron la apropiación de espacios y prácticas escolares.

Uno de los actores importantes en la reconfiguración política a través de la escolarización fue el maestro rural que fungió como el vínculo entre los propósitos educativos institucionalizados y las particularidades de las comunidades rurales. Fue el maestro la figura que articuló la vida escolar con la vida comunitaria (Bourdieu y Passeron, 1995; Loyo, 1985; Rockwell, 2018).

De esta manera se sentaron las bases para institucionalizar en todo el país las escuelas rurales, que han sido el antecedente del modelo educativo de educación básica en el país, y que a lo largo de los años ha sufrido cambios en función de los propósitos trazados en las políticas educativas de cada administración de gobierno.

### Escuela y medio rural en Tamaulipas

Actualmente son innegables las barreras sociales con las que se encuentra la escolarización en la ruralidad, como la exclusión, la inequidad, deserción escolar, oportunidades educativas limitadas, trabajo infantil, pobreza, marginación, mismas que condicionan su desarrollo.<sup>3</sup> Entre las características más evidentes se encuentra la dispersión y fragmentación de localidades, así como la flexibilización del trabajo agrícola en las últimas décadas (González y Larralde, 2013). Esto ha recrudecido fenómenos como la pobreza y la marginación, que ha llevado a la acentuación de la migración a zonas urbanas ya sea local, estatal o internacional.

Otro de sus signos de identidad son los procesos de socialización propios de su historia, que son el marco de construcción y reproducción de prácticas culturales que mantienen diferencias con la vida urbana, pero, a su vez, han encontrado la transformación de valores y estilos de vida tradicionales que se conjugan también con exigencias globales. Es un espacio social construido desde antecedentes históricos y culturales particulares, sostenido por concepciones y simbolismos que mantiene dicho espacio. Un ejemplo que lo ilustra es su relación con la tierra y la naturaleza, al ser su característica elemental la agricultura como actividad productiva, siendo su principal ritual el trabajo del campesino con la tierra (Benítez, 1998).

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) una población se considera rural cuando tiene menos de 2500 habitantes. No obstante, hay características históricas que distinguen “a la sociedad rural como el predominio del trabajo agrario, la baja densidad de población, la escasa diferenciación y

---

<sup>3</sup> Salomón González y Adriana Larralde en su artículo *Conceptualización y medición de lo rural: una propuesta para clasificar el espacio rural en México* (2013) reúnen la caracterización actual del contexto rural en México y cómo a partir de sus condicionantes en decadencia se ha llegado a su reconceptualización.

movilidad social, y los vínculos personales de naturaleza primaria” (González y Larralde, 2013).

La vida cultural está siempre económicamente condicionada y la economía está siempre culturalmente condicionada (Boas, 1964). Por el contexto histórico asociado al desarrollo del capitalismo hacia la reestructuración neoliberal y la globalidad, el medio rural ha sufrido cambios donde se han desvanecido o transformado estilos de vida y valores asociados a lo rural (tradicional) y lo urbano (moderno) (González y Larralde, 2013). Se ha flexibilizado el trabajo rural tras la mecanización de la explotación agrícola y el desplazamiento de las granjas campesinas, resultando en la disminución de los empleos agrícolas y la reducción de los costos de la mano de obra al favorecer la fuerza laboral temporal y flexible por encima del empleo fijo (Kay, 2009 en González y Larralde, 2013).

Desde una perspectiva desarrollista, los efectos de las diferentes contradicciones del crecimiento económico auspiciado en un sistema capitalista excluyente son la pobreza y la marginación, y se deben “a los siguientes factores: las insuficiencias del desarrollo agrícola, industrial y tecnológico, junto a la escasez de mano de obra cualificada y las desventajas del comercio exterior, lo que desencadena conflictos estructurales” (Noda y Cogco, 2011). Estos efectos se han materializado en una precariedad que ha sido una constante en los estudios de educación rural, no sólo en México sino también en Latinoamérica. El olvido y la marginación de la educación y desarrollo de las comunidades rurales han sido la marca de la continuidad en las realidades latinoamericanas (López y González, 2009).

En este sentido, la escuela rural en México padece carencias sociales que han caracterizado el espacio escolar. En el ámbito educativo se ha gestado una marginación que, de acuerdo con Noda y Cogco (2011), se manifiesta en desequilibrios económicos y geográficos, pero también como interacciones sociales convirtiéndose en un espacio social que existe en la realidad significativa. La marginación es vista bajo la lógica de Bourdieu como una diferenciación del desarrollo, bienestar e integración social, que se traza a partir de un capital cultural y económico:

[el capital cultural y económico como base de la diferenciación] establece un patrón de conducta y transformación del mismo espacio, donde los signos y símbolos constituyen otros órdenes sociales (familia, Estado, instituciones, entre otros) precisamente a través de las diferenciaciones sociales simbólicas (paradigmas, lenguaje, representaciones, entre otros). Lo anterior afecta a todas las reproducciones sociales, siendo entonces la “significación” de la realidad un elemento muy asociado al espacio social y simbólico (Noda y Cogco, 2011, p. 102).

Desde esta perspectiva, y trasladando esta concepción al ámbito educativo, la marginación escolar en las comunidades rurales de Tamaulipas convierte a la escuela en un espacio social atravesado por carencias económicas, pero también por formas de vivir el espacio educativo, sostenido por un capital cultural que interpreta las distinciones escolares en relación con un sistema educativo.

El Consejo Nacional de Evaluación de la Política y Desarrollo Social (Coneval, 2019) para el año 2018 estimó que el 55.3 por ciento de la población rural en el país vive en pobreza. Esta población además se ve inmersa en una expansión educativa durante los últimos años como resultado de la universalización y obligatoriedad de la educación básica, lo que ha generado que en zonas rurales se presente una movilidad educativa (Centro de Estudios Espinosa Yglesias, 2019). Esto quiere decir que la población rural ha aumentado sus niveles educativos y ha estado inmersa en las prácticas escolares.

La población rural también se caracteriza por conformar gran parte del rezago educativo. En México, con base en la Encuesta Intercensal 2015 de INEGI, se conoce que el 35 por ciento de la población de 15 años y más vive en condición de rezago educativo (SEP- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos [INEA], 2016). Uno de los problemas fundamentales se presenta en las localidades menores de 2500 habitantes en donde se concentra más de un tercio del rezago nacional.

Un gran porcentaje de esta cifra pertenece a la población rural, que:

[...] se manifiesta en condiciones adversas como la extrema marginación social, escasa o nula inversión en infraestructura, carencia de insumos educativos indispensables para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje, el predominio de escuelas con organización incompleta y unitarias, así como la existencia de un trabajo docente caracterizado por el ausentismo y una excesiva rotación, no por falta de voluntad de los docentes, sino por la carencia de estímulos, capacitación y actualización pedagógica y de un eficaz proceso de supervisión (Conafe, 2010).

Con base en dicha encuesta, el estado de Tamaulipas presenta un 31.8 por ciento de rezago educativo en la entidad, que contempla una población de 803 218 personas de 15 años o más en esta condición, de ellas 153 649 se encuentran en zonas rurales. En cuanto a la población analfabeta, la población total tamaulipecta es de 75 127 de los cuales 23 316 se encuentran en zonas rurales; sin primaria terminada, la población total es de 256 917 donde 64 734 es población rural; y, finalmente, sin secundaria terminada, la población total es de 471 174 donde 65 599 es población rural. Estas cifras en relación con una población total de 15 años y más en Tamaulipas de 2 500 369, donde 276 142 es población rural (SEP- INEA, 2016).

## Ejes y propósitos del plan curricular en escuelas primarias rurales de Tamaulipas

La práctica escolar para las comunidades rurales de Tamaulipas se rige por planes y programas educativos nacionales. Hay alternativas como las acciones de la Dirección General de Educación Indígena, pero, de acuerdo con cifras del Sistema Educativo Nacional en Tamaulipas para el ciclo 2013-2014, no se registran escuelas primarias indígenas (SEP, 2014). Para el 2018, en Tamaulipas se registraron 846 escuelas comunitarias del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), que se ubican principalmente en tres municipios (Aguilar, 2018). A partir de lo anterior, se deduce que en este estado la población rural se encuentra mayoritariamente inscrita a planteles educativos de escuelas federales.

La práctica educativa federal se orienta por los programas educativos de la SEP. Dichos programas definen planes curriculares trazados por metas y propósitos educativos homogéneos, libros de texto diseñados para un contexto urbano y *aprendizajes esperados* estandarizados. La política educativa mexicana se ha visto influenciada por las recomendaciones de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial (BM). La globalización de los mercados, la era digital, las sociedades de conocimiento, las economías del aprendizaje, y la aceleración del conocimiento científico, tecnológico y de las comunicaciones, han sido pautas que dirigen los distintos programas educativos en el país.

Lo anterior ha conllevado al diseño e implementación de evaluaciones, nacionales e internacionales, mediante indicadores de desempeño educativo estandarizados, como el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) y el Programme for International Student Assessment (PISA). Estos indicadores no hacen una distinción entre realidades educativas; su contenido no contextualiza dinámicas y necesidades educativas de cada comunidad de aprendizaje, sino que han evaluado de manera homogénea y uniforme el aprendizaje de todos los estudiantes de educación básica en el país.

Las escuelas rurales, adscritas a las primarias y secundarias federales se ven obligadas a orientarse por los lineamientos antes descritos. Su práctica se ha forzado a los cánones del conocimiento hegemónico escrito por la globalización y las concepciones productivistas del mercado. Esto ha recrudecido los problemas que se presentan en el devenir cotidiano de la escolarización, pues además de tener que padecer el atraso en infraestructura escolar y la falta del aseguramiento del acceso a servicios básicos como agua y luz, se tienen que alinear a estándares de aprendizaje y conocimientos desligados de su realidad social y económica.

Este aspecto es propio de analizarse desde la mirada crítica de las ciencias sociales, específicamente desde la sociología de la educación, la antropología y la psicología, pues nos habla de un conflicto cultural, institucional, territorial, político y pedagógico en torno a la escolarización rural y las comunidades que orientan su cotidianidad alrededor de ella. Una de las perspectivas analíticas que se ha consolidado sobre la práctica educativa rural y sus contradicciones sociales es el análisis cultural de las comunidades rurales, y su interpretación en torno a los lineamientos pedagógicos e institucionales que proyecta la escuela.

Una vez revisado el contexto de la escuela rural en México y, específicamente, en Tamaulipas, el análisis de este trabajo se fundamenta en los principios sociológicos de la educación desde la mirada de la escuela como espacio social, que conjunta una serie de fuerzas institucionales, políticas, económicas y culturales, y que entreteje un capital simbólico que deriva en la interiorización y reproducción de la práctica educativa por parte de las comunidades, pero que también hace visible la violencia simbólica que se gesta en la práctica escolar rural.

### **Campo cultural: el universo simbólico y las prácticas educativas**

En el pensamiento sociológico uno de los términos al que se ha dedicado gran trabajo es a la definición y caracterización de la cultura. De acuerdo con Lizarazo (2004), semánticamente, el concepto de cultura identifica dos raigambres: la relacionada a la acción de cultivar y lo referente al producto de dicho cultivo; para este autor, es a partir del siglo XV que comienzan a proliferar sus sentidos alusivos y metafóricos referentes al cuidado de las virtudes espirituales.

El problema principal en el estudio de la cultura se centra en desentramar los principios del orden que subyacen a las creencias y a las instituciones. Para lograrlo es necesario dialogar con las dos grandes posiciones epistemológicas: la universalista, al reconocer el carácter estructurado de la cultura a través del sistema social resultado de la historia y que arropa al individuo; y la particularista, al concebir la capacidad estructurante de los individuos, al reconocer sus posibilidades de interpretación y creación sobre dichas estructuras.

Desde esta perspectiva, el proceso cultural se gesta entre “el comportamiento intencional y racional de los agentes” y “las características restrictivas y habilitantes de los contextos materiales y sociales” (Giddens, 1984, p. 177). Esta postura permite concebir a los agentes dentro de un campo social con posibilidades de dar sentido a las prácticas sociales, a partir de la interpretación de las condiciones materiales y sociales del espacio en el que actúa y su construcción significativa. Desde la sociología de la cultura de Bourdieu (2007), el campo cultural vendría a ser un

espacio de relaciones humanas e institucionales en el que la sociedad encuentra resolución a necesidades de tipo simbólico.

El supuesto que guía las reflexiones de este trabajo es que la relación de la comunidad rural con la escuela no se limita a una experiencia sólo receptiva de asumir relatos y discursos en su integridad. La pragmática comunitaria frente a la escolarización implica un proceso de apropiación de símbolos, de construcción de representaciones, y de articulación de rituales y dinámicas que orientan la práctica educativa. No se deja de lado a las estructuras condicionantes de la práctica escolar. En palabras de Bourdieu sería la interiorización de las normas del juego del espacio escolar, y en reflexiones de Giddens serían las características restrictivas del contexto escolar.

### *Habitus, capital simbólico y hexis corporal*

Uno de los conceptos bourdianos que explica la generación y apropiación de las prácticas es el de *habitus*, entendido como la construcción individual y colectiva históricamente, que asegura la reactivación de experiencias pasadas que aseguran la reproducción de las prácticas y su constancia a través del tiempo (Bourdieu, 2007).

El *habitus* origina prácticas, la construcción individual y colectiva de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el *habitus* el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamientos y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo (Bourdieu, 2007, p. 88).

La constancia del orden de las prácticas culturales dependerá de la constancia de los *habitus* construidos socialmente, mediante una apropiación de comportamientos que se adaptan a las exigencias del grupo. El *habitus* se reactiva y se constituye en un espacio simbólico que integra el espacio corporal y social; dicho espacio se sostiene mediante un capital simbólico, entendido éste como el conjunto de prácticas y discursos que constituyen significados conforme a los *habitus* (Bourdieu, 2007).

La relación del habitante en el medio rural con la tierra, con el trabajo, con la alimentación, se verá reflejada en sus *habitus* y, por tanto, tendrá lugar esencial en el capital simbólico. Así, al ser la escuela el recinto del conocimiento, su sentido escolar estará orientado por este capital simbólico.

Para Bourdieu una especie cualquiera de capital (cultural, económico, social) se puede transformar en capital simbólico. Lo simbólico está intrínseco en la cultura, y es la labor simbólica la que permite transfigurar las relaciones sociales a través de discursos y actos, por lo que la vida cotidiana se constituye por un

sentido práctico plagado de costumbres y hábitos mediados por dichos discursos y actos. Dicha interiorización del capital simbólico y los *habitus* se manifiesta y tiene una durabilidad en el tiempo gracias a la *hexis corporal*, concebida en términos bourdianos como la transfiguración de lo simbólico en el cuerpo. El *habitus* en la práctica se vive a través de rituales que no solo implican las significaciones, sino su materialización en los actos.

La *hexis corporal* se traduce como *disposición de carácter* y se refiere a la forma en que los modos de pensar, de sentir, las visiones sobre el mundo, las interpretaciones de la realidad y la manera en que se confrontan, están inscritos en el cuerpo como principios activos incrustados, encarnados y por ello profundamente arraigados en las identidades de las personas, lo que permite regular las acciones y los juegos de poder emprendidos dentro del campo social (Olvera y Sánchez, 2012). En la *hexis corporal* se manifiesta cómo se lleva el cuerpo con la práctica social, articulando actividades con los tiempos preestablecidos socialmente.

Es a través de la labor simbólica donde se transfiguran las relaciones económicas a través del discurso, pero también a través de los actos. Para Bourdieu dichas relaciones son una especie de *alquimia simbólica*, que a través de sus elementos constituyentes se llega a la transmutación de relaciones, “es la elaboración simbólica que tiende objetivamente a disfrazar la verdad objetiva de las prácticas” (Bourdieu, 2012, p. 94). El ejemplo clarificador de esta alquimia simbólica sería la transfiguración de las relaciones de dominación y de explotación. Es a través de esta elaboración simbólica que Bourdieu le llama un *eufemismo*, pues es aquella forma como se permite nombrar lo innombrable.

Con esta breve revisión conceptual podemos decir que el capital simbólico, *habitus* e historia, son elementos constitutivos en la comprensión cultural bourdiana. Es la significación de la realidad un elemento asociado al espacio social y simbólico, materializado a través del lenguaje, que permite comprender y dialogar con las distintas manifestaciones culturales intrínsecas a los distintos actos sociales. En este sentido, los grupos comunitarios rurales y sus saberes son concebidos como alteridad que posibilita el diálogo para la comprensión de sus procesos de escolarización.

## Violencia simbólica y prácticas educativas

Las relaciones de dominación se materializan a través de *habitus*, capital simbólico y *hexis corporal* que invisibilizan las relaciones de poder político, económico y cultural que sostienen a dichas prácticas. Es en estas relaciones de dominación donde cobra relevancia abordar el término de violencia simbólica.

Como afirma Galtung (2016) no hay culturas violentas, sino violencias culturales; afirmación que refuta a los estereotipos en torno a culturas particulares.

La violencia cultural hace que la violencia directa y la estructural aparezcan, e incluso se perciban, como cargadas de razón, o al menos, que se sienta que no están equivocadas [...] El mecanismo psicológico sería la interiorización. El estudio de la violencia cultural subraya la forma en que se legitiman el acto de la violencia directa y el hecho de la violencia estructural y, por lo tanto, su transformación en aceptables para la sociedad (Galtung, 2016, p. 149).

La construcción de la realidad a partir de estructuras condicionantes y agentes estructurantes, es decir, con posibilidades de reorientar las prácticas sociales por la labor simbólica que se pone en juego a través de actos y discursos, lleva consigo las violencias que perpetúan las relaciones de dominación en los espacios sociales. En la constitución de la estructura social los distintos tipos de violencias se concatenan entre sí para sostener las relaciones de poder que dan funcionalidad a la práctica social. En este sentido, se conoce que hay varios tipos de violencia, sin embargo, en este trabajo nos remitiremos a la violencia cultural o simbólica, ya que, como se revisó en el apartado anterior, es la labor simbólica la que permite la distribución de los distintos tipos de capital, y, por lo tanto, la que define las representaciones y significaciones que se interiorizan y que orientan las prácticas.

Es preciso revisar brevemente las conceptualizaciones de la violencia simbólica desde la mirada de tres autores: Johan Galtung, Slavoj Žižek y Pierre Bourdieu. Johan Galtung la denomina violencia cultural y le otorga un lugar dentro de un espacio de tres puntos configurados por la violencia estructural y la violencia directa, concibiendo a la violencia cultural como la legitimadora de las dos anteriores.

Por violencia cultural nos referimos a aquellos aspectos de la cultura, la esfera simbólica de nuestra existencia -materializado en la religión y la ideología, en el lenguaje y el arte, en la ciencia empírica y la ciencia formal (la lógica, las matemáticas)- que puede ser utilizada para justificar o legitimar la violencia directa o la violencia estructural (Galtung, 2016, p. 149).

Galtung (2016) afirma que hay cuatro clases de necesidades básicas del ser humano: las necesidades de supervivencia, las necesidades de bienestar, necesidades identitarias y necesidad de libertad. En lo que ocupa este texto, la necesidad transgredida por la violencia cultural está ligada a las necesidades de reconocimiento o identidad de grupos. De acuerdo con el autor en la transgresión de este tipo de necesidades, la violencia directa se manifiesta en la des-socialización, es decir, en la exclusión de personas que no se reconocen culturalmente, convirtiéndose en ciudadanos de segunda clase, ya que el grupo sometido se le obliga a alinearse a la cultura dominante.

Esto quiere decir que no se permite un papel activo a los grupos identitarios, sino que se presenta un adoctrinamiento desde los conocimientos y prácticas hegemónicas del sistema mediante instrumentos educativos, religiosos, políticos, entre otros, dando lugar a violencias estructurales. “La violencia directa es un suceso; la violencia estructural es un proceso con sus altibajos; la violencia cultural es inalterable, persistente, dada la lentitud con que se producen las transformaciones culturales” (Galtung, 2016, p. 154).

Esta violencia cultural (simbólica) no es percibida, como menciona Bourdieu, al estar intrínseca en los actos y discursos legitimados socialmente, ya que no es posible identificar las relaciones de dominación que la sostienen. Desde esta perspectiva, Slavoj Žižek (2009) refiere que la violencia simbólica está encarnada en el lenguaje y sus formas, y que ésta se expresa a través de la violencia objetiva, que es inherente al estado de cosas normal. Para Žižek, la violencia simbólica está en juego constante con la violencia sistémica, que son las consecuencias del funcionamiento homogéneo de nuestro sistema económico y político. Tanto Bourdieu como Žižek intentan reconocer formas de violencias subyacentes a la violencia manifiesta, que se detecta explícitamente.

Bourdieu y Passeron conciben que la violencia simbólica:

(...) arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales, apoyándose en unas expectativas colectivas y en creencias socialmente inculcadas. Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza (1995, p. 44).

A partir de estos tres conceptos se puede deducir que la violencia simbólica ha sido concebida como esa fuerza inherente a las prácticas sociales interiorizada en el devenir de los actos, y que oculta sus cimientos de poder y dominación en una estructura más amplia que aquellas que definen los actos y discursos inmediatos. Más allá de la diferencia nominal del concepto, los autores antes citados coinciden en el carácter invisible, pero fuertemente influyente, de la violencia simbólica en la normalización de las prácticas.

## Pedagogía y violencia simbólica

En la comprensión de las tradiciones escolares rurales es pertinente tener presente la violencia simbólica que las atraviesa; “toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una

arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1995, p. 45).<sup>4</sup> La violencia simbólica arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales, apoyándose en unas expectativas colectivas, en unas creencias socialmente inculcadas (Bourdieu, 2012).

La violencia es la conquista oculta de determinadas clases dominantes sobre la imposición de acciones y autoridades pedagógicas. La educación ha sido llevada a la ruralidad como agente civilizador con finalidades de un contexto urbano. En la búsqueda de garantizar las condiciones institucionales de la homogeneidad, mediante el trabajo escolar se dota a los agentes educativos de una formación homogénea, y de instrumentos homogeneizados y homogeneizantes (Bourdieu y Passeron, 1995).

Esto se vuelve parte de la alquimia simbólica, al estar las prácticas pedagógicas apoyadas por una estructura institucionalizada, y por estructuras mentales y disposiciones producidas por dicha institucionalización. En esta alquimia surge un espacio de acciones pedagógicas legitimadas, acompañadas de recompensas y beneficios simbólicos que se convierten en beneficios materiales. El acatamiento del acto se da mediante una correspondencia con desconocimiento, aunque reconocida para sostener las relaciones del grupo.

La violencia simbólica como la sistémica no pueden pasar desapercibidas en los universos de sentidos, ya que atraviesan el lenguaje y las formas de comunicación, y por lo tanto el habla que, como lo llama Heidegger (1971), es nuestra casa del ser. Si los sentidos escolares son atravesados por una dialógica institucional, es innegable la manifestación de la reproducción de estructuras dominantes legitimadas históricamente en las significaciones en torno a la escolarización.

Las reflexiones que se exponen a continuación derivan de un trabajo de campo realizado como caso de estudio en una comunidad rural de Tamaulipas. El caso fue la comunidad escolar de una escuela multigrado bidocente en la localidad *El Tigre*, del municipio de Ocampo, Tamaulipas.

## Manifestaciones de la violencia simbólica en el entorno rural

La escuela como pertenencia a un mundo social, existencial y jurídico  
El horizonte significativo de la alfabetización está sostenido en una base simbólica de arraigo histórico y cultural. Para la comunidad rural, la escuela no solo es un espacio donde se desarrollan las habilidades sobre las letras y los números. Aprender a escribir significa *saber escribir tu nombre o la firma*, que lleva en sí mismo un sentido más profundo que el simple desarrollo cognitivo-motriz; es un signo de reconocimiento social y de pertenencia a un mundo.

---

<sup>4</sup> Los autores se refieren a cualquier tipo de acción pedagógica, sea la familia, la religión, las instituciones o cualquier otro tipo.

Hay gente que todavía no sabe poner su nombre, y chavos verdá, entonces esté [...] se entusiasma uno, yo digo bendito sea Dios que me metieron a la escuela porque sé poner mi nombre [...] Usté cree, si no hubiera aprendido nada, que no hubiera ido a la escuela ¿qué fuera de mí? (Abuelo de estudiante de primaria).

La escuela define quién eres y cómo te reconoces ante las exigencias del mundo jurídico. Estas exigencias están ligadas a la vida comunitaria, al ser altas las posibilidades de ser ejidatario y beneficiario de un programa social. Se significa al saber escribir su nombre o firma como el aprendizaje escolar fundamental, esto demuestra que se deposita en la escuela la labor de reconocimiento existencial, ante la necesidad de distinguir su singularidad en un mundo escolar, social y jurídico. Estar adscrito al proceso de escolarización, implica reconocerse en la vida comunitaria a partir del espacio escolar.

Pus que aprenda a leer y escribir, yo pienso que es lo más importante en la vida, porque no va a estar de ignorante de no saber cómo se llama, de no saber su nombre, es lo que uno piensa, y pus mira que dice ‘este no se pierde’, no, porque sabe leer y escribir (Madre de estudiante de primaria).

El signo histórico civilizador de la escuela se manifiesta en las significaciones de la comunidad, pues se interpreta como el espacio que define las reglas para orientarse en un mundo cívico y social, y quienes están dentro de ella las *aprenden*, y quienes están fuera las *ignorán* y carecen de ese conocimiento necesario para orientar su vida. En este aspecto se hace presente el sentido socializador que significa la comunidad en torno a la escuela, pues la convivencia con los compañeros es un signo distintivo en los recuerdos de los abuelos, las madres y los padres, pero también en la representación escolar de los niños. La convivencia y el juego colectivo es el rasgo que distingue una de las actividades que constituyen la vida escolar en la elaboración icónica de los niños. Para las maestras, la socialización es el propósito no formalizado de la escolarización.

### Conocimiento moderno y globalizado en detrimento de la vida comunitaria

La mirada de la escuela como espacio de pertenencia social conlleva la otra arista de significados, ya que se rememora a la escuela como un espacio colectivo que se constituye por la propia comunidad. La memoria histórica se hace presente. En este sentido, la generación que representan los abuelos es la que manifiesta el trazo más claro de un contraste entre cómo se vivía la escuela en sus años escolares y cómo

se vive actualmente. Los abuelos rememoran a la escuela como un espacio que irradia influencias hacia la colectividad, y que, a su vez, es la colectividad quien la construye. Estos recuerdos son una deuda con el pasado.

Como se detalló en apartados anteriores, en los años posrevolucionarios la política educativa generó vínculos entre las comunidades rurales y las escuelas a partir de los principios de unidad nacional y arraigo al campo, y el trabajo con la tierra.

La escuela rural era un centro social para la comunidad, al denominarse *La Casa del Pueblo*, era el lugar de reunión de los vecinos, con relaciones y conexiones vitales con toda la comunidad. La escuela rural funcionaba no solo como escuela para los niños, sino también para los jóvenes y para sus madres y sus padres. Se instituían pequeñas bibliotecas no solo para la escuela, sino para todo el pueblo (Loyo, 1985). Para los abuelos, la imbricación de las prácticas escolares con las comunitarias es innegable, sus años escolares estuvieron trazados de experiencias donde las actividades escolares se realizaban con la comunidad.

No sé si les enseñen así referencias al campo... ¡antes sí! ¡sí, a nosotros sí! ‘ustedes váyanse a sembrar, a ayudarles a sus papás ya cuando salgan de la escuela’ nos decían, ‘porque aquí se vive del campo’ y no sé hoy, no sé cómo estén. Yo me olvidé de todo eso y sí hace uno mal en realidad, porque la escuela es la cara del ejido, la escuela bonita (Abuela de estudiante de primaria).

Constantemente, esta generación recuerda a las actividades de siembra y cosecha que se realizaban en la escuela, reconociendo que ese tipo de actividades eran parte importante de sus responsabilidades escolares, incluso dejando en segundo momento el inicio de las clases. Las expresiones como la escuela es la cara del ejido (Abuelo de estudiante de primaria) y *la escuela es el espejo del ejido* (Abuelo de estudiante de primaria) denotan esta pertenencia comunitaria a las actividades escolares, pero no solo en cuestión de mantenimiento cotidiano, sino en la base simbólica que orienta la cotidianidad escolar.

¡Esa escuela que está nosotros la hicimos! [...] ¡¡sí!! a pura fatiga, claro el gobierno dio los materiales y nosotros a pura fatiga, sí! la hicimos. Y ahora no, pus ahora, ¡el gobierno todo dá! pa’ la mano de obra y pa’ todo, y antes no (Abuelo de estudiante de primaria).

La escuela pertenecía a la comunidad, y no la comunidad a la escuela. Las añoranzas de la vida comunitaria en los actos escolares se hacen presentes; los festivales que eran el escenario para expresar prácticas de arraigo cultural como juegos tradicionales, expresiones artísticas como canto, poesía o bailes, y, aunque se realizaban dentro de la escuela, eran organizados por todos los habitantes del ejido.

No obstante, para los abuelos, esta construcción comunitaria ha quedado atrás, para ellos la escuela hoy es fruto solo de la construcción gubernamental. La comunidad se ha vuelto sólo receptiva de las planificaciones curriculares y de la administración de recursos que realizan, principalmente, las maestras. Tanto madres, padres y abuelos reconocen la extinción de la manifestación comunitaria en la escolarización. El conflicto se presenta principalmente ante la incertidumbre sobre la ausencia de las festividades que involucren participaciones de los niños y otros personajes de la comunidad en actos artísticos o de juegos tradicionales. Así mismo, este conflicto involucra las actividades de siembra de hortalizas en la escuela. Para ellos, los niños y jóvenes han perdido el interés de estas prácticas, relacionado la escuela con el aprendizaje de conocimientos disciplinarios.

No obstante, las madres y padres de familia se encargan del mantenimiento de la escuela, y esto lo hacen a partir de una organización entre maestras y maestros, madres, padres y estudiantes. El *habitus* que conforma a las *fatigas* escolares (actividades de mantenimiento escolar) manifiesta la interiorización de la responsabilidad de sostener a la escuela en su funcionamiento cotidiano. El desayunador, el mantenimiento de áreas verdes, el abastecimiento de agua, la siembra de huertos, la pintura de los muros, entre otras actividades, se realizan a través de la organización de madres y padres, encargados de cumplir las labores designadas y proporcionando parte del material necesario.

Las maestras son quienes legitiman la necesidad de aprender conocimientos, de lectoescritura y matemáticos básicamente, para desenvolverse en ambientes de educación superior y laboral. Por otro lado, los abuelos, las madres y padres de familia han encontrado en la alfabetización una herramienta que les permite relacionarse con otros contextos, ya sea que impliquen reconocimientos jurídicos, laborales, o bien, experiencias en zonas urbanas.

Esto ha generado la legitimación de la necesidad alfabetizadora de la escuela, que ya no sólo se limita a cuestiones solo de lectoescritura y de operaciones matemáticas, sino que se comienza a concebir el conocimiento digital y el idioma inglés. En la comunidad se considera la alfabetización como medio que posibilita la continuación a otros niveles educativos; a su vez, se relaciona un mayor nivel de estudios con la posibilidad de encontrar un empleo remunerado que evite migrar a Estados Unidos de América para trabajar en el campo en condiciones de explotación laboral, o bien, la oportunidad de encontrar un empleo fuera del ejido, pero dentro del país, que evite quedarse en el ejido a padecer las malas condiciones del trabajo en el campo. Otra de las ocupaciones es el corte de caña, sin embargo, éste solo comprende un periodo determinado en el año, imposibilitando un ingreso constante.

La realidad de estas localidades, caracterizada por pobreza y marginación social debido al desmantelamiento de políticas estatales o nacionales que apoyen la producción del campo, se encuentran con nulas posibilidades de desarrollo económico, pues sus cosechas solo les permiten el autoconsumo. Además, no se tiene acceso a escuelas de educación media superior y superior en la localidad. Para acceder a estos niveles tienen que acudir a la cabecera municipal o a municipios aledaños. Para obtener un empleo remunerado con ingreso constante, tienen que migrar a otras regiones del estado o del país.

La escolarización se significa como un medio de alfabetización que permite la inserción a contextos laborales y responde a sus exigencias. No obstante, sus experiencias les han mostrado que la escolarización no asegura culminar los estudios universitarios, o bien, adquirir un empleo remunerado satisfactorio. Este reconocimiento expresa el conflicto con la significación de la escuela como medio para el mejoramiento del nivel de vida.

Las evaluaciones nacionales se centran en habilidades de comprensión de lectura, matemáticas y alguna materia de ciencias, y es este conocimiento el que se prioriza en las actividades curriculares. Dichas evaluaciones han marcado el propósito institucional que guía la práctica escolar, lo que ha significado la escolarización en relación con el desarrollo de habilidades de lectoescritura y de operaciones básicas, así como la conexión con las exigencias del mundo moderno, lo que implica aprender tecnologías e inglés.

## Metas y contenidos curriculares descontextualizados de la vida comunitaria

En la interpretación de los abuelos, las madres, padres y las maestras, se representa un distanciamiento entre el contenido del plan de estudios y las posibilidades que tiene la comunidad escolar de cumplir, principalmente, con los propósitos trazados y el contenido en los libros de textos. El siguiente fragmento pertenece a una de las maestras de la comunidad.

Yo no conozco bien exactamente lo que es el plan o el programa del preescolar, pero hasta donde hemos escuchado en los CETES, el niño debe de salir del preescolar leyendo, cosa que ¡pues no! aquí te llegan los niños y a veces no se saben ni los colores, no saben ni agarrar el lápiz. Están descontextualizados los planes y programas ¿por qué? porque nosotros como escuela multigrado debemos tener el mismo desempeño que una escuela de organización completa, y para nosotros es más difícil (Maestra de primaria bidocente).

En la escuela no se cuenta con los planes de estudio como folletos o libros; éstos se encuentran disponibles en formato digital en una plataforma, y las maestras se encargan de descargarlo cuando lo requieren, o bien, los consiguen entre los compañeros del magisterio. Los libros que sí les llegan a proporcionar de manera física es el *Libro del Maestro de Español y Matemáticas*, siendo esta área a la que se avocan las maestras, pues los aprendizajes de lectura, escritura y operaciones básicas son los principales indicadores de evaluación, tanto para ellas como para los alumnos, en detrimento de aprendizajes deportivos, cívicos y de la naturaleza. Además, se manifiesta que no cuentan con las condiciones para lograr estos propósitos en los tiempos institucionalmente marcados.

La inmersión a la escuela primaria es el primer acercamiento de los niños con la lectoescritura, pues no viven la experiencia previa del preescolar; esto conlleva que lleguen sin la maduración de la destreza motriz para la escritura, un desarrollo madurativo que requiere su tiempo. Esta condición constantemente se confronta con las exigencias evaluativas en los aprendizajes esperados para primer grado.

Tanto las maestras, como las madres y los padres, expresan de manera recurrente vacíos contextuales en las situaciones de aprendizaje abordadas en los libros de texto. Los materiales que se utilizan, el tipo de ejercicios que se exponen y las situaciones que se ejemplifican, no se relacionan con la vida rural del niño; por lo general son situaciones ciudadinas que son ajenas a la comunidad. El aprendizaje situado aquí no es posible, las maestras constantemente intentan tejer los contenidos curriculares con las condiciones de la escuela y de los niños, pero es una labor difícil. Para las maestras, existe una distancia entre los contenidos específicos del libro y lo que se evalúa en las pruebas nacionales.

¡Los libros! los libros vienen, por ejemplo, marcando cosas que ni siquiera los niños conocen. En el de ciencias naturales viene infinidad de material que no puedes conseguir aquí en el ejido, todavía cuando te viene aceite, arena, bicarbonato, bueno eso sí, pero a veces vienen cosas que ni en Ocampo [cabecera municipal] venden, entonces es difícil trabajar (Maestra de primaria bidocente).

El *habitus* en la vida comunitaria está influido por las metas educativas y los contenidos curriculares que proyecta la escuela, y la necesidad de pertenecer a ese mundo escolar refuerza la relación de la comunidad con la escuela, moldeando sus saberes y prácticas al marco institucional educativo. Sin embargo, la expresión del conflicto es inevitable. La vida comunitaria plagada de acciones relacionadas a la vida agrícola y ganadera, caracterizada por una vida artesanal en sus insumos, cercana a la naturaleza y distanciada de los equipamientos e infraestructura ciudadina,

se enfrenta a constantes dificultades en el alcance de las metas y el cumplimiento de los contenidos curriculares.

### El maestro: responsable del rezago educativo, pero excluido del diseño institucional

Como menciona Bourdieu y Passeron (1995), el maestro es ese personaje principal en la legitimación de las prácticas institucionales de la escuela, que permiten su reproducción. El maestro rural es la figura representativa de las expectativas que proyecta la escuela, con sus saberes y práctica; es él quien conduce el rumbo de la escolarización y quien define su organización y administración. Desde los inicios de la escuela rural en la época posrevolucionaria, el maestro fue ese vínculo entre los lineamientos institucionales y la vida comunitaria, es él quien vincula estos dos saberes, aunque dé prioridad a los primeros.

El personal docente de la comunidad legitima los procesos escolares, pero su incertidumbre va en torno a la incomprensión de los procesos de gestión, pues desconocen por qué su escuela no goza de apoyos en infraestructura básica o de personal educativo, aun cuando se realizan las gestiones establecidas. Lo anterior se suma a las inquietudes sobre las evaluaciones nacionales, que no consideran circunstancias ni tiempos pedagógicos particulares de la escuela. Los bajos niveles educativos influyen en la legitimidad de la docencia.

A veces dicen ‘los maestros multigrado son los más flojos’; al contrario, somos los que más trabajamos ¿por qué? porque te mandan el mismo plan de estudio que a una escuela que tiene un intendente, que tiene dos administrativos, que tiene un director, y aquí nosotras, entre las dos, tenemos que hacer las funciones de todos (Maestra de primaria bidocente).

No obstante, aunque constantemente aparece este conflicto institucional entre las exigencias curriculares, organizacionales, y la realidad escolar y comunitaria, apegarse a los marcos institucionales les permite obtener recursos de financiamiento para la escuela y la aprobación de programas de dependencias gubernamentales. Las maestras llevan a cabo programas de regularización por parte de la SEP, para atender rezagos en cuanto a la lectura y escritura, y que consideran pagos extraordinarios para ellas. Así mismo, solicitan programas compensatorios por parte de la Sedesol (Secretaría de Desarrollo Social), como el programa *Arraigo del Maestro en el Medio Rural*, donde la finalidad institucional es recuperar el vínculo entre la escuela y la comunidad, llevando a cabo actividades como huertos escolares, deportivas, de higiene, entre otras, pero que, si bien las maestras buscan fomentar el empoderamiento de la comunidad a partir de dichas actividades,

una de sus finalidades es obtener ingresos extraordinarios para complementar su sueldo mensual.

Los apoyos gubernamentales para infraestructura básica y de equipo escolar se significan como un acto próspero hacia la escuela, pero aún se padecen carencias para su funcionamiento, desde necesidades básicas hasta pedagógicas. Esto es innegable por la comunidad cuando las madres y los padres son los responsables de abastecer de agua a la escuela y se encargan de dar mantenimiento a las áreas verdes del espacio escolar, o porque sus hijos, aunque tienen acercamiento a un equipo de cómputo, es poca la interacción que tienen con las tecnologías, sobre todo en el plano didáctico o pedagógico.

La comunidad reconoce esta exclusión, sobre todo las maestras, pues siempre que inician un proceso de gestión con la SEP para solicitar la solvencia de alguna de estas necesidades, se encuentran con la respuesta institucional de no contar con el número de alumnos suficiente para aprobarles el recurso solicitado. Esto genera una incertidumbre entre ellas, pues no se explican la exclusión hacia las escuelas multigrado en estos procesos. Aunque la escuela se significa próspera por lo que ya posee, también perciben la exclusión hacia su institución educativa por la negación de asegurarles las condiciones básica para un mejor funcionamiento.

Si mis niños fueran bien alimentados, si mis niños no tuvieran problemas en sus hogares, si mis niños contaran con todos sus útiles que necesitan, pues a lo mejor sería otra versión, porque a veces nada más es mi trabajo, no puedo alcanzar el 100 si no tengo el apoyo. En comparación con los demás niños andan en un 70%, yo considero 60, 70, no andan al nivel (Maestra de primaria bidocente).

En la escuela se cumple con los contenidos curriculares, pero no se logran los aprendizajes esperados trazados en el plan nacional. Es decir, maestros y niños se están adaptando a la dinámica escolar institucionalizada; sus *habitus* están plagados de horarios, actividades, uniformes escolares, libros de textos, pero los aprendizajes definidos institucionalmente no se cumplen en su totalidad. Sus saberes rurales están constantemente mediando entre las exigencias escolares y sus condiciones contextuales.

Tanto la formación profesional docente como su evaluación de enseñanza, se define por el manejo de los contenidos curriculares y el cumplimiento de metas educativas. Las actividades comunitarias en torno a la vida escolar no cobran un papel relevante en la evaluación educativa de los maestros. Por esto, ellos se han alejado de estas inquietudes y se vuelcan a cumplir con lo establecido institucional y pedagógicamente.

El apego comunitario por parte del maestro rural no está dado en estos casos. Las maestras conciben el aprendizaje en relación con el conocimiento disciplinar, y en sus representaciones no se hace alusión al conocimiento local. Para los abuelos, las madres y los padres, actualmente La planta docente llega a la comunidad sin tener conocimiento del saber rural, de las historias que sostienen a la escuela y no conocen la situación de los habitantes del ejido. Quienes han pasado por la escuela permanecen solo un corto tiempo, no son originarios de ahí, no hay arraigo en la comunidad y eso provoca que tomen la primera oportunidad para pedir un cambio de escuela, pues no es fácil el traslado diario de la cabecera municipal al ejido.

### Realidad curricular y realidad rural

Al ser una escuela multigrado bi-docente, las condiciones y dinámicas son distintas a la realidad citadina. Pero esto no se considera en el plan de estudios, pues sus exigencias entran en conflicto constante con la práctica pedagógica. Una de las dificultades que expresan las maestras es que el tiempo no es suficiente para avanzar en el cumplimiento de los aprendizajes que les marcan los planes de estudio, propósitos y metas oficiales.

En una escuela bidocente o multigrado es más difícil prestarles atención a los alumnos, dividirse el tiempo para enseñarlos a leer, entonces, yo desde septiembre-octubre, me propuse quedarme con ellos [primer grado] para darles más atención y así poder enseñarlos a leer como está establecido en el plan, que es antes de diciembre [...] en una escuela multigrado sí es algo difícil por cuestiones de tiempo, si te das cuenta son cuatro horas y media laborales, entre tres, dividido entre tres vienes prestando, bien, bien atención una hora y media, a cada grupo (Maestra de primaria bidocente).

La organización del tiempo para cubrir contenidos curriculares establecidos es otro conflicto institucional. La ausencia de escolarización previa, referente al preescolar, implica considerar el tiempo necesario para adentrar al alumno a una lógica pedagógica definida institucionalmente e iniciar por primera vez el desarrollo de habilidades de lectoescritura. Además, al no contar con personal de intendencia para la limpieza de la escuela, los alumnos se responsabilizan diariamente de ello al finalizar las clases, por lo que el tiempo destinado a esta tarea también se resta al horario de clases.

Otro aspecto importante es el conflicto entre los libros de texto y las posibilidades del salón de clases, ya que se caracteriza por la insuficiencia de materiales y recursos que requieren para las actividades y que en la escuela, o bien en el ejido, no se cuentan, como realizar un correo electrónico o material de laboratorio. Para

las maestras, los contenidos de los libros exigen un equipo tecnológico que la escuela no posee, o bien, contemplan artefactos que es imposible conseguir en el ejido, o incluso, en la cabecera municipal. Esto implica que, constantemente, no cubran el contenido o lo explican, como dicen ellas, mediante la imaginación.

Dado lo anterior, los aprendizajes esperados entran en conflicto con los aprendizajes posibles. El plan de estudios genera una serie de aprendizajes que son delineados desde el mapa curricular nacional, y que son orientados mediante los contenidos de los libros de textos. Esta realidad curricular no se traza paralelamente a la realidad rural, ni horizontalmente, sino que se plantean lineamientos institucionales de manera vertical, sin considerar saberes, necesidades o condiciones de las comunidades rurales. Los saberes globales y los saberes locales entran en conflicto cuando lo que impera es la enseñanza del conocimiento derivado de modelos hegemónicos y exigencias del mercado laboral, pues las comunidades al vivir en una lógica distinta producen y reproducen saberes diferenciados culturalmente de dichos modelos. Esto se suma a sus condiciones de rezago educativo, pobreza, marginación y falta de infraestructura en telecomunicaciones, incluido el equipamiento tecnológico.

Esta condición es una de las manifestaciones evidentes de violencia simbólica, pues los efectos sociales de este conflicto entre realidad curricular y rural constituye *habitus* y *hexis corporales* que interiorizan las comunidades, atentando cotidianamente contra sus principios culturales. Los planes prescinden del conocimiento local que se gesta en la dinámica comunitaria. El capital simbólico está plagado de creencias en torno a la escuela, relacionadas al progreso y a la movilidad social, pero constantemente, en su devenir cotidiano, las comunidades viven las dificultades escolares y contextuales para cumplir esa ilusión.

La naturaleza como entorno rural está borrada del currículo escolar  
La relación de las comunidades rurales con la naturaleza es innegable. Dadas las actividades productivas de siembra, su relación la tierra está cargada de simbolismos y vínculos que cobran un sentido de pertenencia al entorno. El trabajo del campo implica el cuidado de la tierra y se reconoce como el objeto transversal en la vida del campesino que nace en este entorno y constituye su identidad a partir del trabajo con ella.

Los niños representan a la escuela envuelta en un espacio verde que cubre gran parte del espacio escolar. Es imposible no encontrar estos signos en sus figuraciones; las flores, animales, el pasto, el agua de un río, los árboles y el sol, son objetos que aparecen en sus dibujos; denotan la naturaleza alrededor de la vida escolar. No hay alumno de la primaria que no esté familiarizado con el trabajo de labrar la tierra; todos son de familias jornaleras, campesinas o cañeras. Sus experiencias en

la comunidad rondan en torno al apoyo que brindan a sus padres en el trabajo del campo o de la ganadería. Los roles de género se hacen presentes; si son hombres, ayudan a hacer surcos o a abastecer de agua a las piletas donde los animales beben; si son mujeres, apoyan en echar las semillas a los surcos, o a dar de comer a los gallos y gallinas, así lo expresan ellos en sus concepciones. En otros casos, hay niños que desde los doce años salen a trabajar a *la palmilla*, actividad que se realiza en la parte alta de la sierra.

Los actores que más expresan este contexto natural son los niños. En su representación de la escuela, el dinamismo de la vida escolar no ocurre en las aulas, sino en las áreas verdes, que se vuelven los espacios comunes para el juego y el deporte. Es aquí en donde aflora la pluralidad de gustos e intereses de los alumnos, y la diversidad de actividades que se pueden realizar en el espacio escolar. Ellos no conocen otro contexto, aquí nacieron y aquí han crecido, su mundo es verde y cubierto de animales silvestres. Entre ellos se relatan los mitos rurales, como el que narra que hay osos que bajan por la sierra, pero son pocos los privilegiados de verlos.

Los docentes aceptan que dedican poco tiempo pedagógico a las asignaturas relacionadas con el entorno. No tienen profesor de educación física, su actividad deportiva es libre, sin orientación técnica. En la asignatura de *Exploración de la naturaleza*, revisan contenidos ciudadanos.

El distanciamiento entre los contenidos curriculares y el saber rural, y entre las actividades áulicas y las actividades comunitarias, ha extinto el vínculo entre el saber escolar y la naturaleza, y han negado las posibilidades que pudieran emerger de esta relación, que se ha negado en el espacio educativo, pero no en la representación de los niños que viven la escolarización. La naturaleza es parte constitutiva de la vida del ejido, y por tanto de la vida escolar, que la envuelve, la define, la orienta y la representa en la interpretación de los habitantes comunitarios, pero que se ha borrado de los espacios curriculares oficiales que trazan la escolarización rural.

## Conclusiones

De acuerdo con Galtung (2016), la violencia cultural sería la legitimadora de la violencia directa o estructural. En este sentido, la naturalización de las formas pedagógicas en la enseñanza alimenta la dinámica de la escolarización, y la legitimación de los contenidos curriculares y metas educativas. Para Bourdieu y Passeron (1995), esta reproducción cultural en el espacio escolar es lo que permite también la reproducción de violencias simbólicas en torno a la escolarización, al invisibilizar las prácticas de dominación que se esconden en las formas hegemónicas de aprendizaje que responden a las exigencias institucionales de los planes de estudio.

Individualizar el problema de rezago educativo al explicarlo como la falta de competencias pedagógicas por parte de las maestras y maestros rurales, y la falta de motivación, capacidades intelectuales y tecnológicas de los estudiantes y sus familias, es la principal manifestación de la violencia simbólica en la escolarización rural, ya que culpa a estos actores (profesor, estudiante y sus familias) como los transgresores de los lineamientos institucionales, cuando dichos lineamientos han sido diseñados bajo un esquema vertical y homogéneo que invisibiliza las identidades y necesidades educativas de las comunidades rurales.

En el imaginario social la creencia de la escuela en relación con el progreso es indiscutible, no creer en ello desde los términos hegemónicos señala a los no creyentes como atrasados e improductivos. La institucionalización de los aprendizajes esperados es la condición estructural que gestiona los saberes educativos, y con ello el sentido escolar en la vida de las comunidades. Si bien no se trata de una dominación directa y explícita de los organismos internacionales sobre los contenidos curriculares de los planes de estudio en México, dichos organismos sí establecen el tono de la dirección que deben tomar las metas educativas en los planes de desarrollo.

La invisibilidad como el no reconocimiento de la identidad de los otros, no se da en términos de ocultamiento o censura, sino en relación con el lugar que ocupa el sujeto o grupo de sujetos en el espacio social (Bourdin, 2010). En este sentido, hablar de violencia simbólica en la escolarización de las comunidades rurales es reconocer que los saberes dominantes no toman en cuenta los cimientos culturales, territoriales, políticos, económicos, entre otros, de dichas comunidades, dejando a orillas de la planificación curricular el conocimiento local de dichas poblaciones. Asimismo, se institucionalizan prácticas pedagógicas que legitiman saberes descontextualizados de las realidades rurales, y que se vuelven dominantes al momento de interiorizar la labor escolar como parte de la vida comunitaria.

Por otro lado, reconocer la violencia simbólica que se gesta en el espacio escolar rural de escuelas primarias federales en Tamaulipas, es intentar visibilizar a los estudiantes, al personal docente, a las madres y padres de familia, a sus abuelos, y a la comunidad en general, como actores educativos plagados de saberes que pudieran aportar a una educación participativa e incluyente de otras realidades.

La educación básica en México requiere de una mirada crítica sobre su planificación curricular, que permita considerar a la interculturalidad como parte constitutiva de los procesos escolares en el país. Para ello, es necesario una concepción educativa que permita construir diseños curriculares flexibles y abiertos, producto de políticas educativas *desde abajo* que permitan una planificación curricular horizontal *con* las comunidades rurales y no solo *para* ellas.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar, J. (02 de abril del 2018). Dotan de servicios básicos a 120 escuelas de Conafe en Tamaulipas. *Gaceta.mx*. <https://www.gaceta.mx/2018/04/dotan-de-servicios-basicos-a-120-escuelas-de-conafe-en-tamaulipas/>
- Benítez, R. (1998). *Comunicación en la escuela y la comunidad. Cuaderno de autoestudio para el docente rural*. Coordinador: R. Benítez. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) México.
- Boas, F. (1964). *Cuestiones Fundamentales de Antropología Cultural* (S. W. de Ferdkin, Trad.). Solar y Hachette, S. A.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI editores.
- \_\_\_\_\_. (2012). La economía de los bienes simbólicos. En *Pierre Bourdieu: capital simbólico y magia social*. En I. Jiménez (coord.). (pp. 86-120), Siglo XXI editores.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Bourdin, J-C. (2010). La invisibilidad social como violencia. *Universitas Philosophica*, 27(54), 15-33. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=409534418002>
- Centro de Estudios Espinosa Yglesias [CEEY]. (2019). *Informe de Movilidad Social en México. Hacia la igualdad regional de oportunidades*. CEEY Editorial <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/Informe-Movilidad-Social-en-M%C3%A9xico-2019..pdf>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2010). *Educación Preescolar Comunitaria. La intervención educativa en el medio rural, indígena y en contextos migrantes*. <http://www.conafe.gob.mx/educacioncomunitaria/atencionpoblacionindigena/epc-intervencion-edu.pdf>
- Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2019). 10 años de medición de pobreza en México, avances y retos en política social. *Comunicado de prensa No. 10*, 5 de agosto. Dirección de Información y Comunicación Social.
- Cortés, F., Escobar, A. y Solís, P. (2007). *Cambio Estructural y Movilidad Social en México*. El Colegio de México.
- Galtung, J. (2016). La violencia cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategias*, 183, 147-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society* (Berkeley: University of California Press). En español: Giddens, A. (ed. 1991). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- González, S. y Larralde, A. (2013). Conceptualización y medición de lo rural. Una propuesta para clasificar el espacio rural en México. En *La situación demográfica en México 2013*. (pp. 141-157). Conapo. [http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1740/1/images/8\\_Conceptualizacion\\_y\\_medicion\\_de\\_lo\\_rural.pdf](http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1740/1/images/8_Conceptualizacion_y_medicion_de_lo_rural.pdf)

- Heidegger, M. (1971). *El ser y el tiempo*. (José Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Lizarazo, D. (2004). *Iconos, Figuraciones, Sueños. Hermenéutica de las imágenes*. Siglo XXI.
- López, O. y González, T. (2009). Educación, Pobreza rural y Cambio Social en Iberoamérica. En *Educación Rural en Iberoamérica: Experiencia Histórica y Construcción de Sentido*. Anroart Ediciones.
- Loyo, E. (1985). *La casa del pueblo del maestro rural mexicano* (1era ed.). Caballito. Consejo Nacional de Fomento Educativo. Secretaría de Educación Pública y Subsecretaría de Cultura.
- Mendoza, C. (2008). La hermenéutica: posibilidad en la búsqueda del sentido de la praxis pedagógica. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 119-128.
- Noda, E. y Cogco, A. (2011). Regionalización dimensional del espacio social de la marginación municipal para el estado de Tamaulipas. México. *Revista Iberoamericana de Estudios Municipales*, 11(3), 93-121.
- Olvera, M. y Sánchez, L. (2012). “El proceso de incorporación del *habitus* en la *hexis corporal*: subordinaciones y rebeldías de las mujeres indígenas de Chiapas”. En I. Jiménez (coord.), *Pierre Bourdieu: capital simbólico y magia social* (pp. 179-204). Siglo XXI editores.
- Palacios, J. (1984). *P. Bourdieu y J. C. Passeron; Ch. Baudelot y R. Establet; L. Althusser: La escuela capitalista, aparato ideológico del Estado al servicio de la reproducción social*. En *La cuestión escolar*, Editorial Laia.
- Puga, I. y Solís, P. (2010). Estratificación y transmisión de la desigualdad en Chile y México. En R. Campos, J. Huerta y R. Vélez (coord.) *Movilidad Social en México: Constantes de la desigualdad*. Centro de Estudios Espinosa Yglesias (CEEY).
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2014). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras 2013-2014*. Dirección General de Planeación y Estadística Educativa. [http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2013\\_2014.pdf](http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2013_2014.pdf)
- Secretaría de Educación Pública - Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. (2016). *Población de 15 años o más en Rezago Educativo por Ámbito Urbano-Rural*. Dirección de Prospectiva y Evaluación. <http://www.inea.gob.mx/index.php/serviciosbc/ineanumeros/rezago/rezago-educativo-tamaulipas.html>
- \_\_\_\_\_. (2016). *Población de 15 años o más en Rezago Educativo. Encuesta Intercensal 2015*. Dirección de Planeación, Administración y Evaluación. <http://www.inea.gob.mx/index.php/serviciosbc/ineanumeros/rezago.html>
- Rockwell, E. (2018). Claves para la apropiación: la educación rural en México. En E. Rockwell, *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 139-171). CLACSO.
- Torche, F. (2007). Movilidad intergeneracional y cohesión social: análisis comparado de Chile y México. En *Movilidad Social en México: Constantes de la desigualdad*, Centro de Estudios Espinosa Yglesias (CEEY).
- Žižek, S. (2009). *Sobre la violencia: seis reflexiones marginales* (1ra ed.).



## 2 Violencia institucional: el guión y puesta en escena de los Consejos Técnicos Escolares. Una propuesta de mejora<sup>5</sup>

Luis Alberto Fernández Marfil

Fidel Núñez Mejía

### Introducción

El sistema educativo nacional presenta un rezago histórico en la calidad de la educación que imparte. Para hacerle frente a este problema, se han intentado varias reformas y propuestas de gestión educativas, con el fin de generar buenas prácticas en educación. Sin embargo, dichos intentos tendientes, en el discurso, a mejorar el desempeño del magisterio y lograr una gobernanza en los procesos de gestión escolar, suelen enmascarar una lógica centrada en el control y gobernabilidad que no deviene en la posibilidad de generar instancias colegiadas capaces de incidir en la mejora de la práctica docente.

Una de las propuestas que ha tomado fuerza es convertir a las escuelas en organizaciones que aprenden, que sean contenedoras de comunidades profesionales de aprendizaje, orientadas al trabajo colaborativo, con el fin de atender los problemas y desafíos del plantel escolar y lograr buenas prácticas docentes. En las escuelas de educación básica operan desde hace muchos años los Consejos Técnicos Escolares (CTE), que consisten en la reunión del colegiado docente para atender problemas del plantel escolar y compartir experiencias en la práctica educativa. Estas reuniones, programadas a lo largo del ciclo escolar, se han establecido como el escenario para desarrollar las propuestas mencionadas.

En este ensayo se analiza la lógica de los CTE, su puesta en práctica y algunos resultados, con el fin de develar sus limitaciones como espacio de gestión y colaboración colegiada, orientado al diálogo y resolución de problemas en los planteles escolares. Adicional al análisis se plantea una propuesta de organización alternativa tendiente a mejorar la participación y colaboración del magisterio en las escuelas.

### El control, las instituciones y la gobernanza

La noción tradicional de violencia institucional tiene un contenido estructural y performativo, se entiende como la existencia de reglas y leyes coercitivas articuladas a dispositivos de control (juzgados, fuerzas policiales, cárceles, manicomios, entre otros). El aspecto explícito performativo es el uso que hacen agentes del estado de

<sup>5</sup> Versión corregida de: Luis Alberto Fernández Marfil y Fidel Núñez Mejía, “El consejo técnico escolar: Modelo de sesión de una zona escolar”. En Carlos Ornelas, Gabriel Yáñez Rivas y Luis Iván Sánchez Rodríguez (coordinadores), *Arrojos contra el vendaval: Buenas prácticas de educación básica en México*. Universidad Autónoma de Tamaulipas-Colofón, 2022, pp. 127-139.

la fuerza física para reprimir o coaccionar. También se entiende como violencia institucional los actos de omisión, intimidación, dilación y discriminación, por parte de la autoridad, que violentan los derechos de los ciudadanos (Foucault, 1975, 1983 y 1988; Arendt, 1973 y 1993; Galtung, 1965; Barrientos, 2016).

El ejercicio del poder se articula mediante instituciones (entendidas como reglas y prácticas) que establecen una mecánica de la disciplina por medio de la normalización y el examen (Foucault, 1992, 2007). Las normas y reglas establecen relaciones y mecanismos de control, dominación y sometimiento que son contrarios a una lógica de la colaboración y la gobernanza, que conciba a los actores como sujetos, por medio de una relación de coordinación y participación (Del Castillo, 2012). Esto implica que hay una dimensión de la violencia institucional que es más sutil pero que tiene consecuencias importantes en el comportamiento. Nos referimos al papel que tienen las reglas, los formatos, los protocolos, las guías, los plazos y los presupuestos para determinar o, por lo menos, inducir una forma de conducta normalizada. Estos dispositivos encausan los procesos hacia un determinado interés u objetivo, lo que inhibe, en las personas involucradas, la capacidad de creación, debate, crítica, comunicación y organización.

Las lógicas institucionales tendientes al control devienen en violencia estructural y simbólica, que se oculta tras una pátina democrática. Esta violencia puede inhibir las posibilidades de lograr una gobernanza genuina para abordar desafíos en los planteles escolares. Es necesario ver más allá de la cubierta que suponen las formas de organización institucionalizada de los colegiados docentes, para entender la posibilidad de crear comunidades escolares que tengan el potencial de lograr formas de participación y cooperación capaces de mejorar la práctica educativa. Por ello se propone analizar si el guion y puesta en escena de los CTE generan condiciones para dicha participación y colaboración, pues se consideran el espacio de trabajo idóneo de los colegiados docentes.

## La escuela como organización

La escuela, entendida como una organización, tiene una estructura con normas y reglas que definen cargos, funciones y responsabilidades que se deben cumplir independientemente de las personas. La estructura implica dimensiones y características que le dan un sentido para el desarrollo de los aprendizajes. En esta organización son esenciales las funciones directivas para llevar a cabo una buena gestión.

El cambio en la gestión de las escuelas debe estar alineado al cambio en su organización. No es suficiente la capacitación en instrumentos de gestión escolar, ni modificar mecanismos de evaluación y formación a maestros, directores o supervisores, si esas modificaciones no están relacionadas a propósitos que involucren la visión de las comunidades escolares.

La gestión centrada en la escuela se basa en un principio donde las comunidades escolares cuentan con información adecuada para seleccionar, entre varias opciones, aquellas que atiendan mejor los problemas que enfrenten. En este modelo de gestión los actores escolares tienen información suficiente y completa, que permita identificar soluciones y alternativas viables. También disponen de recursos para llevar a cabo las soluciones seleccionadas.

La finalidad de las propuestas y políticas educativas es encontrar, en la práctica y en la teoría, una gestión eficaz. Para ello, la organización del trabajo escolar requiere incluir a las comunidades escolares, con sus características culturales, sociales y legales, como parte de las decisiones. El espacio adecuado para ello es el CTE.

La modificación de la práctica docente es imprescindible para lograr una mayor calidad en la práctica educativa. Esto implica reconocer los vacíos del CTE para aprovechar el espacio único que ofrece para impulsar acciones de mejora pertinentes, desde una mirada interna, donde (tal como plantea la Nueva Escuela Mexicana) la visión de la escuela debe enfocarse en la modalidad de comunidades de aprendizaje, en oposición a una visión externa de nuestra realidad, que muchas veces pierde sentido al no estar inmersa en lo que ocurre en cada centro de trabajo.

## El Consejo Técnico Escolar: una aproximación

Las escuelas públicas mexicanas enfrentan diversos retos que tienen que ver con la forma de entender la escuela, desde la óptica de las diferentes componentes del modelo de gestión educativa, que van del plano organizativo hasta lo técnico pedagógico. De una lógica vertical, centrada en el control, se ha pugnado por transitar a una lógica centrada en la escuela, “con mayor autonomía de gestión, es decir con más capacidades, facultades y recursos” (SEP, 2018, p. 28).

La autonomía de gestión tiene como instrumento la *Ruta de Mejora Escolar* (RTE). Se trata de un planteamiento dinámico que permite ordenar y sistematizar las actividades, decisiones y procesos. El éxito de los objetivos planteados en la RTE tiene que ver con la toma de decisiones oportuna, el trabajo colaborativo, el liderazgo compartido y una planificación estratégica.

El espacio donde ocurre lo anterior es el CTE, que es “el órgano colegiado encargado de tomar y ejecutar decisiones comunes enfocadas a que el centro escolar cumpla de manera uniforme y satisfactoria su misión” (SEP, 2014, p. 1). El CTE es, en primera instancia, la plantilla docente de la escuela encargada de tomar decisiones en cuestiones técnico pedagógicas, para alcanzar el logro de aprendizajes de sus alumnos. La SEP define al CTE como:

[...] reuniones de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) que se realizan previo al inicio del ciclo escolar, así como el último viernes de cada mes; estas las conforma el director del centro educativo y la totalidad del personal docente del mismo, con el objetivo de plantear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a abordar problemáticas, logros académicos y necesidades pedagógicas de las y los alumnos (2018, p. 1).

Los CTE se encuentran regulados por varias normativas. La normatividad general es el Acuerdo 717 que regula los Programas de Gestión Escolar. Este acuerdo establece que la función de los CTE es:

Identificar los problemas asociados al aprendizaje de los alumnos y emplearlos para retroalimentar la mejora continua en cada ciclo escolar. Los resultados de la evaluación deben ser aprovechados para tomar decisiones en cuanto a las estrategias para asegurar que todos los estudiantes, alcancen el máximo logro de los aprendizajes, disminuir el rezago y la deserción (SEP, 2014, Art. 8).

También se encuentran regulados en los Acuerdos 96, 97 y 98 relativos a la organización y funcionamiento de las escuelas primarias y secundarias. En ellos se establece que la función del CTE es auxiliar a la dirección del plantel escolar en la planeación, desarrollo y evaluación de las actividades educativas y en la solución de problemas trascendentes del plantel (SEP, 1982).

Los CTE son un espacio de decisión y participación del colegiado docente que conforman los plateles escolares, enfocados a lograr algún nivel de autonomía de gestión escolar y mejorar el logro educativo. Una lógica subyacente al establecimiento de los CTE es el trabajo colaborativo, con el fin de enriquecer sus prácticas considerando las siguientes características: que sea inclusivo, que defina metas comunes, que favorezca el liderazgo compartido, que permita el intercambio de recursos, que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad, que se realice en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono (SEP, 2011, p. 28). El CTE debe de garantizar la toma de decisiones oportuna en torno al logro de aprendizajes, con el fin de hacerlo efectivo, darle seguimiento y realizar la retroalimentación pertinente. Conceptualmente, las características del CTE son:

## Figura 1

### Características de los CTE

Características Del CTE	Disposiciones generales	Definición de CTE
		Participantes (plantilla docente)
		Presidencia (director)
		Periodicidad de las reuniones (fechas establecidas por la autoridad educativa)
		Número de sesiones (fase intensiva y fase ordinaria)
	Organización	Obligatoriedad de la participación
		Ámbitos de acción (impacto en escuela, aula y comunidad)
		Procesos que atiende (gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, gestión escolar y participación social en favor de los aprendizajes)
		Organización de sesiones (estructurarse y organizarse al inicio y a lo largo de todo el ciclo escolar)
		Misión (logro de aprendizajes)
	Funcionamiento	Propósitos generales del CTE
		Atribuciones (facultades técnico-pedagógicas)
		Estilos de trabajo (Trabajo Colaborativo, La observación y el aprendizaje entre pares)
		Herramientas de trabajo (planeación: contexto escolar y trabajo en las aulas. Pertinente, útil y viable)

Nota: elaboración propia con base en los *Líneamientos* para la organización y funcionamiento de los *Consejos Técnicos Escolares* en Educación Básica (SEP, 2017).

En la Nueva Escuela Mexicana, además de la mejora continua se ha puesto énfasis en crear comunidades profesionales de aprendizaje y colectivos docentes. También se propone establecer instancias de diálogo dentro de las escuelas, y entre escuelas de diferentes niveles escolares, para compartir experiencias docentes y entender las necesidades de cada nivel con el fin de coordinar prácticas educativas.

Si bien se han incluido estas temáticas en los cuadernillos de trabajo y se han realizado CTE que reúnen a docentes de diferentes niveles, la lógica de organización y puesta en práctica se ha mantenido en términos generales. La única novedad es dividir las sesiones ordinarias de consejo en tres momentos: 50% para dar seguimiento al Programa Escolar de Mejora Continua, 25% para el diseño e implementación de buenas prácticas docentes y solo un 25% para asuntos del colectivo docente de cada escuela.

## Acercamiento al análisis de los CTE en la literatura especializada

En diversos artículos académicos y de opinión se califica positivamente a los CTE, y se conciben como el espacio idóneo para aumentar la autonomía de gestión escolar, poner la escuela al centro, compartir experiencias docentes y mejorar el logro educativo (Cordero y Navarro, 2015; Solís, Valenzuela y García-Poyato, 2017; Estrada, 2012 y 2013; Fierro y Rojo, 1994; Loera 2006; Barraza y Guzmán, 2002). Por otro lado, hay análisis que se enfocan en las limitaciones de los CTE y que presentan un panorama diferente (Flores, 2013; Rubio, 2017; Ezpeleta, 2000; Miranda, 2020; Pérez, 2016).

Otros estudios señalan que no hay una forma única de trabajar y organizar los CTE, lo que pudiera ser indicio de ser un evento situado y contextualizado, pero existen algunas limitaciones y críticas que podrían tener un carácter general. Rubio (2017), identificó una discrepancia entre el discurso oficial y legal de cómo debería funcionar el CTE y una realidad que se centra en cumplir exigencias administrativas, lo que deviene en simulación, llenado de formatos y productos, que derivan en una línea de trabajo olvidada o copiada.

Para Flores (2013), los CTE se centran en cuestiones pedagógicas, pero no conforman espacios efectivos de formación docente. Otros estudios mencionan que, si bien hay opiniones positivas por parte de los involucrados, existen problemáticas y aspectos que necesitan mejorar para que cumplan su cometido (Solís et al., 2017). Loera (2006) y Estrada (2012 y 2013) argumentan que los CTE serán efectivos si funcionan realmente como un espacio de trabajo participativo, colaborativo, democrático, en contraste con un estilo burocrático.

Para Miranda (2020) la guía que orienta las sesiones de CTE no cumple una función educativa, ya que su naturaleza es centralizada. Para el autor, la guía de los CTE se basa en actividades desconectadas, presentadas sin una lógica o planeación coherente, que derive en análisis y discusiones críticas, oportunas y pertinentes. En este sentido, Miranda propone construir una agenda educativa que sustituya a la agenda de trabajo rutinaria que supone la guía de los CTE, cuya lógica parece centrarse en el control burocrático. Esto coincide con las afirmaciones de Pérez (2016), al referir que los CTE tienen una parálisis académica y una tendencia burocrática centrada en cumplir la tarea, con una verticalidad institucional, pero le apuesta a que se pueden aprovechar intersticios para dialogar de manera genuina.

## El control institucional en el guion y puesta en práctica de los CTE

Los CTE tiene una intención positiva: reúnen al colegido docente a reflexionar en torno a los problemas escolares para incentivar la toma de decisiones. La guía puede orientar el trabajo y la autoevaluación puede servir como mecanismo de mejora. El CTE es el espacio idóneo para intentar construir procesos de participación,

deliberación y cooperación, con el fin de atender problemas del plantel escolar y fomentar buenas prácticas docentes.

Sin embargo, es un espacio establecido institucionalmente, su diseño es estandarizado a nivel nacional y se basa en sesiones pautadas. Esto limita la realización de un ejercicio de discusión contextualizado a nivel regional, local y de plantel escolar. El CTE es un ritual compuesto de reglas, protocolos, formatos, guías, actividades y tiempos establecidos. Estas características permiten concebirlo como un dispositivo de control que ejerce una violencia institucional “sutil”, ya que induce el comportamiento de los participantes e inhibe su capacidad de agencia.

La lógica de los Consejos es vertical, con el director como conductor de la sesión y la presencia de representantes de la supervisión escolar. El formato se despliega en diversas actividades que culminan en productos que se registran en un cuadernillo de trabajo. Dicho formato encausa la discusión y orienta los esfuerzos en contestar preguntas y hacer ejercicios, la mayoría de las veces superficiales en su lógica y contenido. La discusión y colaboración se centra en resolver los diversos ejercicios, con poco espacio para un adecuado debate y reflexión de estos.

En la identificación de las aristas de los desafíos y retos educativos se menciona a diferentes actores, pero el punto central de responsabilidad es el maestro, cuya labor no siempre es contextualizada en un entramado de relaciones, recursos y factores más amplio y complejo.

La rigidez del formato da paso a la superficialidad en el tratamiento de los asuntos. Los maestros no suelen abundar en algún tema, su intención es agotar rápidamente la guía de trabajo para completar el cuadernillo. Cuando surge alguna discusión, esta suele zanjarse con expresiones de conformismo tales como “es lo que tenemos”, “así debemos trabajar”, “es difícil, pero debemos mostrar nuestro compromiso”, sin considerar las posibilidades de dar alguna respuesta más significativa a los desafíos y problemas. Esto pone en evidencia la interiorización de una cultura laboral orientada al cumplimiento de la tarea, con un sentimiento de sacrificio, conformidad o impotencia, que responde a la exigencia de una legislación que expresamente obliga a cumplir con el deber.

El formato pauta de antemano todos los aspectos de las sesiones. Se pautan fechas, horarios, tiempos, temas, actividades, productos. El objetivo es estrictamente escolar. La lógica se centra en la evaluación, la estandarización y la normalización. El CTE termina siendo una puesta en escena y la necesidad de crear comunidades profesionales, basadas en el trabajo colaborativo, deviene en un ejercicio de simulación, donde se aparenta un ejercicio colaborativo, acotado por formatos institucionales y prácticas pedagógicas rígidas.

En su organización y ejercicio, el CTE reproduce los modelos de enseñanza que los maestros practican en el aula, basadas principalmente en lecturas grupales y resolución de ejercicios básicos, lo que inhibe la búsqueda de nuevas prácticas docentes. El control institucional parece dirigirse a evitar que el proceso se desborde y detone procesos de deliberación y organización significativos.

En las sesiones se verifica la ausencia de un análisis y comprensión crítica de lo que se aborda por medio de lecturas, videos o testimonios. El trabajo se vuelve mecánico, para “cumplir” y terminar pronto. Las intervenciones basadas en la lectura grupal del cuadernillo incentivan la ostentación de habilidades de lectura. La ausencia de contenidos significativos no provoca un debate real, que invite a la reflexión, la búsqueda de propuestas y alternativas.

La lógica de los CTE se centra en asuntos situados en los confines del plantel escolar. Pero en ocasiones surgen problemáticas que superan y desbordan la escuela. Hay problemas que requieren la intervención coordinada de autoridades, padres de familia y demás actores asociados al fenómeno educativo situados dentro y fuera del plantel escolar, ya que la escuela es una organización que se encuentra en un contexto mucho más amplio.

Si bien en el discurso se aborda esta noción, los recursos que se pueden gestionar en el CTE generalmente no permiten plantear soluciones que trasciendan los muros del plantel o atender muchas problemáticas cuyo origen traspasa los límites de este. La mayoría de las propuestas terminan en actividades internas muy acotadas, aisladas, anecdóticas y a veces nunca implementadas, que no alcanzan para resolver problemas complejos ni siquiera dentro del plantel escolar. La relación con otras instancias se reduce a la entrega de los productos, cuyo destino, uso y procesamiento es desconocido para la mayoría de maestros involucrados. Este diseño institucional no permite discutir los asuntos de manera holística y compleja, que aspire a atender el fondo de los problemas.

La presencia de las autoridades escolares inhibe la crítica honesta y profunda de situaciones anómalas o deficientes. La puesta en escena con el guion preestablecido y con todos los elementos institucionales mencionados, en ocasiones incentiva participaciones centradas en la demostración de conocimiento y la competencia. Esto es contrario a la intención de un trabajo colaborativo que permita exponer y evidenciar deficiencias y lograr el desarrollo de mejores prácticas. Las voces críticas suelen encontrar poco eco, por lo restringido del formato y la interiorización del control y el conformismo.

Los CTE se pensaron como espacios para desarrollar el liderazgo del director de plantel, pero su lógica burocrática vertical puede inhibir el liderazgo del director o el desarrollo de un liderazgo compartido. Tampoco logran ser el

espacio adecuado de participación, deliberación y colaboración de los desafíos y problemas escolares y solo sustituyen espacios autogenerados, autoorganizados, autónomos que tengan tiempos y lógicas contextualizadas, donde se pueda expresar libremente las opiniones y encontrar soluciones significativas. Se elimina la posibilidad de crear espacios que permitan desarrollar una mayor participación y colaboración, ya que el espacio pautado del CTE no permite trascender a otros modelos de organización genuino.

Para que los CTE se conviertan en el escenario propicio para la participación, deliberación y organización docente, que devenga en la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje, debe ocurrir una reconfiguración de su diseño institucional. La reglamentación y estandarización excesiva debiera dar paso a una mayor flexibilidad. Las reuniones deberían incorporar a más actores involucrados en el fenómeno educativo. Los asuntos deben trascender los aspectos escolares más acotados, para poder discutir asuntos laterales a la práctica educativa y se debiera tener la posibilidad de gestionar recursos y proponer alternativas de mayor calado.

La mejora de los CTE requiere realizar reformas y cambios profundos, pero en su actual configuración se pueden aprovechar espacios e intersticios institucionales para mejorar su puesta en práctica. A continuación, se explica la forma en que el colegiado de la zona escolar 545 de la Ciudad de México pone en práctica sus CTE, para aprovechar sus bondades y llevar a cabo un ejercicio más útil y significativo.

## **El Colegiado de la Zona Escolar 545 de la Ciudad de México**

En el apartado anterior se puede identificar una serie de cuestiones institucionales que se mezclan con eventos situados. Cada escuela organiza de manera particular sus sesiones de CTE y cada una de ellas, dentro de su unicidad, tiene áreas de oportunidad donde trabajar. A continuación, se expone la experiencia de la Zona Escolar 545 en el proceso de organización y puesta en práctica de los CTE. Esta zona escolar es de especial interés, porque en ella se ha implementado un nuevo formato de CTE que no existe en ninguna otra zona escolar del país, ya que ha sido concebido por los propios miembros de la zona escolar.

En la Zona Escolar 545, los integrantes del CTE tenían una concepción de este como un espacio de esparcimiento o un ejercicio burocrático donde se llenan formatos y en el que no encuentran sentido ni significado a lo que realizan. En gran medida esto responde, como se explicó, a la lógica del propio CTE, basada en una guía de trabajo establecida por la autoridad educativa carente de una verdadera vinculación con la realidad objetiva; amén de la falta de una organización adecuada y un exceso de información. Todo esto hacía que los consejos técnicos fueran improductivos y devaluados.

Las escuelas primarias de la Zona Escolar 545 pertenecen a la alcaldía de Tláhuac de la Ciudad de México. El nivel de logro esperado de los alumnos está por debajo del estándar y la plantilla docente es diversa: maestros con varios años de trayectoria interactúan con maestros de nuevo ingreso, que accedieron al Servicio Profesional Docente (SPD) por medio del examen de ingreso. Adicionalmente, la cultura organizacional es segregada, por lo que, en términos de Fullan (1994), hay una balcanización del colegiado. En este contexto predomina cierta resistencia al cambio. Estos retos implican la aplicación razonada y sistemática de una propuesta de intervención, utilizando herramientas de gestión innovadoras, adquiridas en una formación y capacitación dentro del proceso de promoción, y habilidades aprendidas durante años de servicio.

El actual supervisor de la Zona Escolar 545 tiene una carrera magisterial mixta. Fue promovido a director por medio del Reglamento Tabulador Crédito Escalonario (Escalafón), pero accede al puesto de supervisor por medio del examen de promoción del Servicio Profesional Docente (SPD). Esta condición lo lleva a reflexionar sobre las viejas prácticas de gestión y la necesidad de plantear una propuesta que pudiera ser más útil para afrontar los retos de su zona escolar, aprovechando los conocimientos y experiencias obtenidas con el proceso de escalafón y el SPD. Cuando el supervisor asume su cargo, se aboca a la tarea de crear una forma de trabajo en los CTE, que sea congruente con el nuevo planteamiento educativo.

El Escalafón implicaba que los directores y supervisores fueran maestros con larga carrera profesional y gremial, lo que les permitía adquirir habilidades, saberes, competencias administrativas, y de resolución de problemas muy valiosas, para el desempeño de su función y el ejercicio legítimo de su autoridad. El director y el supervisor tenían un vínculo personal con los maestros, generado por años de trabajo en un mismo entorno, los conocían personalmente, entendían su manera de pensar, de trabajar y sus problemas reales. También desarrollaban un dominio de los símbolos y lenguaje común del gremio, amén de un profundo conocimiento del trabajo escolar en lo formal e informal.

La fortaleza del SPD se basaba en su orientación técnica y formativa. La evaluación toma en cuenta conocimientos y habilidades para la práctica profesional en la escuela y el trabajo en el aula. También intenta evaluar competencias para la gestión escolar, amén de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales. Este mecanismo de promoción puede generar una mejora profesional para abonar a la calidad educativa.

## La sesión de CTE en comunidades de aprendizaje bajo el liderazgo compartido

Con las herramientas y habilidades adquiridas en su trayectoria mixta, el supervisor plantea la organización de las sesiones del CTE por ámbitos de formación docente, con base en la modalidad de comunidades de aprendizaje, entendida como:

Una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades (Torres, 2001, p. 1).

En este proceso es de vital importancia considerar las fortalezas y áreas de mejora del colegiado, amén de delegar la ejecución realizada por cada figura de la estructura educativa de acuerdo con su especialidad, teniendo como base el liderazgo compartido y de acuerdo con las necesidades de información y formación docente.

A partir de esta modalidad, se plantean los objetivos del nuevo modelo de CTE en la Zona escolar 545:

- Cumplir con los propósitos inherentes del CTE
- Propiciar el desarrollo de competencias docentes en un nuevo modelo de organización de CTE, basado en las comunidades de aprendizaje para el impacto de la gestión escolar en los diferentes niveles de concreción.
- Optimizar los recursos humanos, materiales y de tiempo con los que cuentan los CTE para generar el logro de objetivos institucionales.

Se trazó un plan de acción que fuera coherente con los objetivos y con lo que resultó del diagnóstico institucional, contextual y académico. Se basa en la detección de las necesidades escolares, con el fin de diseñar un espacio de organización del colegiado. Posteriormente se capacitó al personal directivo, se aplicó la propuesta y se dio seguimiento a la misma. Los elementos de este plan se muestran en el siguiente cuadro:

**Tabla 1**

*Ruta metodológica*

Elementos de la ruta metodológica	Diagnóstico
	Detección de problemática
	Organización de propuesta de Intervención (CTE en comunidades de aprendizaje)
	Capacitación al equipo directivo
	Aplicación de propuesta en sesión de CTE
Seguimiento y evaluación	

Nota: elaboración propia con base en los procesos de Ruta de Mejora (SEP, 2014).

Esta modalidad no se reduce a decisiones meramente gerenciales y administrativas. Se basa en un análisis más profundo que involucra distintos actores, muchos de ellos relacionados a las interacciones entre directores, maestros, alumnos y padres de familia, con la idea de incrementar las oportunidades de los docentes y directores para aprender unos de otros, resolver conflictos y tomar en cuenta los intereses de los diferentes actores. Lo anterior implica pasar de un enfoque técnico a uno de estrategia, en el que hablar de escuelas eficaces es dar prioridad a los procesos y no solo a los resultados. En este enfoque, lo significativo y relevante para la organización es la calidad de las relaciones entre sus miembros, la comunicación de ideas, experiencias y objetos del contexto social y cultural.

El proceso se basa en la premisa de que, si la gestión se centra en su propia cultura institucional, puede orientar a cambios institucionales. Las decisiones tomadas en la política educativa, como en la gestión de las escuelas, para introducir cambios institucionales, requieren de una aceptación por parte de los diferentes actores educativos y de su consolidación en la práctica cotidiana en las escuelas.

Un esquema de organización con mayor flexibilidad permite una articulación entre la autonomía de los actores y la necesaria cohesión entre ellos. En comparación con los sistemas jerárquicos tradicionales, un esquema flexible consiste en que la articulación puede ser movilizada en función de las iniciativas de cada uno de los participantes y usuarios, y no sólo de altos mandos en la jerarquía. Cuando se busca favorecer a la institución escolar, el énfasis no está en la presencia de factores organizativos, sino en facilitar el proceso abierto de discusiones y reflexiones.

Un aspecto importante en este modelo de organización del CTE es el espacio de colaboración entre miembros escolares que son interdependientes, dentro de una estructura institucional que facilitan u orientan dicha colaboración. El objetivo básico del trabajo colaborativo es incrementar las oportunidades de los docentes y directores para aprender unos de otros, de la práctica y del currículo. Este aspecto convierte el modelo de organización del CTE en una práctica innovadora y valiosa, que genera un cambio de actitud, un aumento en el interés, una mayor participación y una resolución de problemas mucho más eficaz.

### Proceso de organización y trabajo de la sesión de CTE bajo liderazgo compartido

El proceso de esta propuesta de organización inicia con el diagnóstico, planteado en los ámbitos institucional, contextual y académico. Dentro de los diferentes ámbitos de trabajo magisterial se optó por el CTE, debido al impacto que tendría en la organización del trabajo en la escuela y el aula. La importancia del CTE es fundamental en la toma de decisiones en el corto plazo de las actividades de

clase. Es necesario que los docentes -bajo el principio de liderazgo compartido- se involucren en dichas actividades y, desde las diferencias de cada uno, se reconozcan las bondades del trabajo colaborativo.

Una vez que se identifica el CTE como el ámbito privilegiado de organización escolar, se proponen las dimensiones con las que trabaja el colegiado, desde la perspectiva del modelo de gestión estratégica y de autonomía de gestión, y se establecen los ámbitos de trabajo para crear una propuesta emergente. Hablar de dimensiones precisa categorizar el todo de una realidad educativa, mientras que los ámbitos hacen referencia a los lugares exactos de la aplicación real de las actividades propuestas.

A partir de lo anterior, el CTE se divide en siete momentos, cada uno de ellos liderado por una figura educativa, con el acompañamiento del director y supervisor escolar. El CTE se centra en temas de relevancia y pertinencia que considere la escuela bajo su autonomía de gestión, en torno a la toma de decisiones propia sobre el logro de aprendizajes. A continuación, se detalla cómo se divide una sesión con un ejemplo de orden del día:

**Tabla 2**

*Sesión regular y propuesta de sesión del CTE*

Sesión regular	Propuesta de sesión	Dimensión	Ámbitos
Temas que se abordan:  1. Momentos de la guía de CTE 2. Asuntos generales	1. Activación física	Pedagógica	Entre maestros
	2. Dimensión organizativa: componente de modelo de gestión	Organizativa	En la escuela
	3. Extractos de la guía de CTE acorde a su relevancia y pertinencia	Organizativa	En la escuela: para medir avances
	4. Dimensión pedagógica: uso de material didáctico, estrategia didáctica, etcétera	Pedagógica	En la escuela, con materiales e insumos educativos
	5. Dimensión administrativa: Revisión de documento normativo	Administrativa	En la escuela: asesoría técnica
	6. globales	Pedagógica / Participación social	En la escuela y con los padres de familia
	7. Asuntos generales	Organizativa, administrativa, participación social	En el salón de clases, en la escuela, con los padres de familia

Nota: elaboración propia con base en los lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares en Educación Básica (SEP, 2017).

El equipo directivo debe coordinar el desarrollo de los temas de acuerdo con las necesidades de su colegiado. Para ello se tuvo que capacitar a los directivos en cuanto los modelos de gestión, su operatividad, la organización del colegiado y la clasificación de las diferentes necesidades de sus centros de trabajo.

### **Diferencias entre una sesión con liderazgo compartido y una sesión regular**

Establecer los contrastes entre el tipo de una sesión propuesta y la sesión regular, requiere de la reflexión en torno a las prácticas docentes regulares y las que se plantean en el nuevo modelo educativo. Mientras que, en una sesión regular, la puesta en marcha y el liderazgo es del director o “presidente del CTE”, el presente modelo de organización es liderado en los diferentes momentos por cada figura educativa de la plantilla de la escuela; esto implica un trabajo previo que se da bajo el principio de una evaluación formativa.

En este nuevo modelo se toman decisiones de acuerdo con el proceso y al nivel de avance del cumplimiento de objetivos. Si en una sesión regular solo se agotan los momentos de la guía bajo la conducción del director, en el nuevo modelo de sesión se abordan diferentes dimensiones de formación docente bajo el ya mencionado liderazgo compartido de los integrantes del CTE. La sesión regular se limita a cumplir la formalidad normativa que se establece desde la autoridad educativa, en tanto que la propuesta de sesión aborda una variedad de temas que involucran a la comunidad de la escuela en la realidad escolar específica, con el fin de acordar decisiones y propuestas en diferentes ámbitos. Otra diferencia del nuevo modelo de sesión es que las propuestas no se quedan en el plano conceptual, como en el esquema tradicional, ya que se trabaja sobre la praxis de estas.

### **Resultados obtenidos con el nuevo modelo de sesión de CTE**

En un primer momento, la aplicación del nuevo modelo de sesión de CTE resultó atractiva para los docentes, ya que encontraron el proceso funcional y sistemático. Con este modelo de organización los docentes se sienten implicados y comparten una identidad forjada por el cumplimiento de objetivos comunes entendidos, de manera general, como el logro de aprendizajes de los alumnos y, de manera particular, como la identificación y resolución de las necesidades de cada centro de trabajo.

Los productos de la implementación de este esquema de organización del CTE son un modelo productivo y una estrategia de proyecto de centro educativo coherente, que sume las diferentes actividades que realiza diariamente el colegiado, articuladas y orientadas al cumplimiento del mismo objetivo. Con esta estrategia

se evita dispersar esfuerzos, se propicia el trabajo colaborativo, la planeación estratégica, la participación responsable y el liderazgo compartido.

Para dar cuenta de lo anterior, se diseñó un instrumento de seguimiento y evaluación que muestra el avance en los CTE. Se evaluaron los siguientes tópicos en una encuesta aplicada en los centros de trabajo adscritos a la zona escolar:

- Organización del CTE
- Revisión de momentos del CTE
- Dimensiones trabajadas
- Ámbitos abordados
- Existencia de acuerdos y compromisos
- Generación de una estrategia global del Proyecto del centro de trabajo

Se aplicó el instrumento que contiene seis indicadores con respuesta binaria sí/no a un total de 20 profesores en la quinta sesión de CTE de la Zona Escolar 545.

**Tabla 3**

*Resultados de la aplicación del instrumento de seguimiento*

Indicadores	Sí	No
1. Organización del CTE		
a) Participación de todos los integrantes	80 %	20 %
b) Liderazgo compartido	70 %	30 %
2. Momentos del CTE		
a) Los mencionados en la guía	100 %	0
b) Momentos adicionales de la propuesta	80 %	20 %
3. Trabaja las dimensiones		
Pedagógica	100 %	0
Organizativa	100 %	0
Administrativa	100 %	0
Participación social	70 %	30 %
4. Trabaja en los ámbitos de autonomía de gestión	20 %	80 %
5. Se generan acuerdo y compromisos	100 %	0
6. Se genera una estrategia global	80 %	20 %

Nota: elaboración propia con base en los resultados del instrumento aplicado.

En el cuadro se puede observar que, derivado de la aplicación de la propuesta de organización del CTE en la Zona Escolar 545, se han tenido resultados significativos. Se registra una buena participación de los maestros en los consejos y en la mayoría de ellos las sesiones son conducidas por medio de un liderazgo compartido, no

solo por el director de la escuela. En todas las sesiones se aplica la guía de trabajo que establece la autoridad educativa y en un alto porcentaje se trabajan cuestiones adicionales. En todos los casos se reportó que se trabajan las dimensiones pedagógica, organizativa y administrativa, y, en una alta proporción, aprueban que se trabaja la dimensión de participación social, por lo que las sesiones suelen ser variadas y productivas. Todos los encuestados declararon llegar a acuerdos y compromisos, y, en un alto porcentaje, declararon generar una estrategia global de acción, lo que indica que se toman decisiones. El área que tiene un déficit es el ámbito de la autonomía de gestión escolar.

Los resultados muestran que hay una aceptación del nuevo modelo de organización del CTE en la Zona Escolar 545. En ellos se llega a decisiones y se toman medidas para llevarlas a cabo, lo que contrasta con las sesiones regulares, generalmente señaladas como improductivas e inconsecuentes. Los resultados también muestran que se generaron, en la mayoría de las escuelas, las condiciones para la implementación de la propuesta del modelo de CTE. Las escuelas donde aún no se dan estos resultados son justamente aquellas que trabajan con el modelo tradicional.

El análisis de los resultados nos lleva a las siguientes reflexiones:

a) La mayoría de las escuelas diversifica las actividades del CTE, basado en la propuesta, siempre teniendo como referencia el contexto donde se desenvuelve.

b) El formato de la propuesta implica tener una visión holística de la realidad educativa, de las diferentes dimensiones y ámbitos del modelo de gestión institucional, lo cual impacta de manera sustancial en la toma de decisiones, la planificación, el seguimiento y acompañamiento de todo lo que ocurre en el centro.

c) Uno de los resultados relevantes de este modelo es que surge una estrategia global, que implica los aspectos abordados en la propuesta de organización del CTE de la Zona Escolar 545: se trabaja sobre un eje y se generan propuestas, acuerdos y compromisos que se aterrizan en la estrategia global alimentada de los diferentes insumos que componen el CTE.

Además de los beneficios que se puede obtener en el ámbito de organización y gestión escolar, es pertinente mencionar el aporte que genera esta propuesta en la formación de una cultura y una práctica escolar que pueda desarrollar una educación cercana al sujeto educativo, en el sentido propuesto por Alain Touraine (2000): aquella que no se centra en la socialización y capacitación laboral (transmisión de normas y conocimientos para la construcción de ciudadanos y agentes económicos), sino aquella que puede potenciar la libertad, los proyectos de vida personales, la diversidad cultural, la comunicación, la equidad y la participación democrática.

## Conclusión

Esta propuesta es innovadora y puede abonar a un nuevo modelo de gestión y participación, si se orienta a generar en el centro escolar una cultura y una práctica de trabajo basada en la comunicación y la participación plural e incluyente, con el fin de identificar y resolver problemas situados en el centro escolar.

Para lograr lo anterior, es necesario superar el guion y puesta en escena centrado en implementar las directrices de la autoridad educativa, como sucede en una sesión tradicional de CTE. La propuesta también invita a dejar atrás una visión vertical y jerárquica de la gestión educativa y una noción reduccionista de la educación, basada en una capacitación para aprobar exámenes. Este proceso de trabajo ayuda a modificar la noción burocrática del CTE, al estimular la reflexión, deliberación, creatividad, sensibilidad, interés y participación en los temas relevantes para la comunidad escolar.

Si bien la propuesta ha sido aceptada y bien recibida, la mayor área de oportunidad es institucionalizar el proceso y volverlo cotidiano. La intención es lograr una transformación profunda del CTE para consolidarlo como espacio de trabajo, en lugar de un espacio de reunión social. Otra área de oportunidad es lograr que, a partir las prácticas que se llevan a cabo en el CTE, haya una reflexión de la práctica de los docentes de grupo, para que el modelo tenga efectos en el trabajo del aula. Lo más innovador del modelo, respecto a un CTE tradicional, es que los propios maestros lo operan de forma participativa y deliberativa, pero la idea final es generar espacios de reflexión con el objetivo de propiciar cambios en las prácticas docentes en el aula escolar.

El CTE es sin duda el lugar privilegiado para la transformación de la cultura y práctica escolar, pues es el ámbito que reúne y ocupa a todo el colegiado educativo de un centro escolar de manera recurrente y en condiciones de participación y comunicación. El CTE como colegiado es una parte sustancial de las acciones del trabajo diario en la escuela y, como espacio, es una herramienta fundamental en el logro de objetivos de la institución educativa que debe revalorarse para entender su relevancia en la oportuna toma de decisiones, en torno al logro de los objetivos educativos.

## Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1973). *Crisis de la República*. Taurus
- \_\_\_\_\_. (1993). *La condición humana*. Paidós.
- Barraza, L. y Guzmán, A. (2002). El trabajo colegiado en la práctica educativa de los formadores de docentes, *Revista Acoyauh*, 44, XIV.
- Barrientos, P. (2016). *Violencia Institucional: Hacia un nuevo enfoque*. Ensayo.

- Cordero, G. y Navarro, C. (2015). *La toma de decisiones en el CTE: el camino hacia la autonomía de la gestión*. Trabajo presentado en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México.
- Del Castillo, G. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 637-652.
- Estrada, C. (2013). *El funcionamiento del Consejo Técnico: su tipología y relación con la eficacia escolar*. Trabajo presentado en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Funcionamiento del consejo técnico y la eficacia escolar*, CCHEP. Primer Congreso Internacional de Educación. Chihuahua, Chihuahua.
- Ezpeleta, J. (1990). El consejo técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XX(4), 13-33.
- Fierro, C. y Rojo, S. (1994). *El consejo Técnico. Un encuentro de maestros*. Libros del Rincón. Secretaría de Educación Pública, México.
- Flores, D. (2013). El consejo técnico escolar, limitaciones y alcances de formación docente ante su restitución en el ciclo escolar 2013-2014. Claroscuros en Educación. *Revista electrónica de Educación*, (36). <http://palido.deluz.mx/articulos/1372>
- \_\_\_\_\_. (1983). El sujeto y el poder, en Michel Foucault: *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Nueva visión.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores,
- \_\_\_\_\_. (1988). El sujeto y el poder. En: *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), (Jul.– Sep., 1988), 3-20.
- \_\_\_\_\_. (1991). *La microfísica del poder*. Madrid La Piqueta.
- \_\_\_\_\_. (1992). *El orden del discurso*. Tusquets Editores.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica: Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Fondo de Cultura Económica.
- Fullan, M. (1994). La Gestión Basada en el Centro. El olvido de lo Fundamental. *Revista de Educación*, 304, 147-161.
- Galtung, J. (1965). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, 6, 167 -191.
- Miranda, J. (2020). *La Guía del CTE no es una Agenda*. Secretaría de Educación Pública.
- Pérez, M. (2016). *El funcionamiento del consejo técnico escolar CTE, ¿Instancia para construir colectivamente o para legitimar la política pública?* <https://www.educacionfutura.org/el-funcionamiento-del-consejo-tecnico-escolar-cte-instancia-para-construir-colectivamente-o-para-legitimar-la-politica-publica/>
- Rubio, N. (2017). *Discurso y realidad en los consejos técnicos escolares*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Secretaría de Educación Pública. (1982). *Acuerdo número 96, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias*. 7 de diciembre de 1982.
- \_\_\_\_\_. (2010) (2da ed.). [http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/recursos\\_evaluacion/materiales/escuelas%20de%20calidad/Modelo%20de%20Gestión%20Educativa.pdf](http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/recursos_evaluacion/materiales/escuelas%20de%20calidad/Modelo%20de%20Gestión%20Educativa.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2014). *Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. Diario Oficial de la Federación el 07 de marzo de 2014. [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014)
- \_\_\_\_\_. (2014). *Orientaciones para Establecer la Ruta de Mejora Escolar*. Secretaría de Educación Pública, México.
- \_\_\_\_\_. (2018). *Nuevo Modelo Educativo. Resumen Ejecutivo*. Secretaría de Educación Pública, México.
- Solís, S., Valenzuela, K. y García-Poyato, J. (2017). *El consejo técnico escolar: perspectiva de distintos actores educativos a nivel primaria ante su funcionamiento*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Torres, R. (2001, octubre). Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona, España.
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos?* Fondo de Cultura Económica.



# 3 Factores de riesgo y dinámicas del acoso escolar

Cecilia Vallejos Parás<sup>6</sup>

## Introducción

Este capítulo busca acercarse a la comprensión del acoso escolar por medio del debate entre las diversas corrientes académicas que lo han intentado delimitar, no sin antes hacer un recorrido conceptual sobre el pensamiento intelectual de los términos *violencia* y *violencia escolar*. Aunado a ello, en este artículo se explorarán las características, los factores de riesgo, los actores y las consecuencias de este tipo de violencia, a partir de algunos ejemplos de estudios científicos sobre el hostigamiento escolar.

El segundo objetivo es identificar y analizar las distintas posiciones que han surgido en cuanto al *bullying*; y, junto con ellas y con base en la evidencia recabada por parte de nuestra propia investigación, presentar algunas propuestas sobre la forma de abordar el problema del acoso escolar.

## De la violencia en la escuela al acoso escolar

Partiendo de sus propias raíces lingüísticas, la palabra *violencia* proviene del latín *violentia*, formada por *vis*, que significa *fuerza*; y por el sufijo *lentus*, que significa *continuamente*. Entonces, podemos decir que, derivada de su terminología, la *violencia* es aquella fuerza que se efectúa de manera incesante o, aquello que continuamente usa la fuerza.

Derivado de ello, el concepto de *violencia* ha estado ligado a la fuerza física que está intrínseca en su significado, como puede ser una conducta criminal, como el homicidio, o el asesinato, o el robo agravado, o la violación. Esto principalmente a causa de que se centran en hechos concretos fácilmente cuantificables (Debardieux y Blaya, 2011). Sin embargo, numerosos autores han coincidido que existen diversas manifestaciones coercitivas que pueden tener o no tener un aspecto físico y que, aún en la actualidad, hay desacuerdos en cuanto a su definición.

Sociólogos como Max Weber o Pierre Bourdieu han ofrecido una visión más amplia sobre este término, al no solo clasificarla como un tipo de agresión que puede ser física, sino que también considera aspectos psicológicos, sociales, políticos e, incluso, simbólicos. Eric Debardieux subraya: “culturalmente, la *violencia* es una

<sup>6</sup> El texto forma parte de la tesis doctoral *Alumnos como coinvestigadores: acoso escolar y derecho de participación estudiantil*, realizada a través de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

noción relativa, dependiente de los códigos sociales, jurídicos y políticos de épocas y lugares donde cobra sentido” (1996, p. 35). En otras palabras, cada sociedad tiene una serie de tradiciones que, dependiendo de la visión que cada una tenga sobre la violencia, es que ésta puede ser considerada como un hecho violento.<sup>7</sup>

La violencia ha sido vista desde múltiples miradas, que han sido un apoyo para determinar sus características más relevantes. Por ejemplo, Castillo-Pulido (2011) exponen que la violencia es la existencia de un nexo conflictivo entre las partes involucradas. Este significado supone que hay una relación entre dos o más personas sobre una diferencia, lo que conlleva a una discusión o a una pugna entre dos o más individuos. Esta definición amplía la visión sobre la violencia, y no la limita simplemente a alguien que trasgrede la ley o a aquel individuo que constantemente utiliza la fuerza física, sino que supone la participación de varios actores.

A principios del siglo XXI, la Organización Mundial de la Salud (OMS) reconoce a la violencia como un problema de salud pública y evidencia la necesidad de caracterizar y clasificar los diversos tipos de violencia, así como de definir su magnitud, estudiar los vínculos que existen entre ella y evaluar sus causas. La OMS sugiere que la violencia es:

El uso intencional de la fuerza física o el poder, la amenaza o el hecho contra uno mismo, contra otra persona o contra un grupo, o una comunidad, que puede producir o tiene una alta probabilidad de provocar una lesión, muerte, daño psicológico, afectar al desarrollo o generar privaciones (2002, p. 5).

Esta definición ya no ve a la violencia como un acto meramente de carácter físico, sino que puede ser a través del poder de una persona sobre otra, o por medio de un abuso de tipo verbal. Además, otra de las virtudes que tiene la OMS es que amplía la definición del término otorgándole diferentes categorías dependiendo del lugar en el que ocurre y de la persona o el grupo que la ejerce.

Dicho de otra forma, la OMS categoriza a la violencia a partir de quién comete el acto violento (si uno mismo, si una persona ajena, o si un grupo o una organización) y del lugar donde se comete el hecho. Por ello, existen diversas categorías en torno a esta agresión. Por ejemplo, la *violencia familiar*, que es aquella que se da dentro del hogar y la ejerce un miembro de la propia familia, pudiendo realizarse por parte del padre sobre la madre, o del padre sobre un hijo, o viceversa. O *la laboral* que tiene que ver con las relaciones entre trabajadores y jefes. O bien, *la escolar* que pudiera efectuarse por parte del profesorado hacia el alumnado (o viceversa), o por los alumnos sobre otros alumnos.

---

<sup>7</sup> Traducción propia de: *Historiquement, culturellement, la violence est une notion relative, dépendant des codes sociaux, juridiques, et politiques des époques et des lieux où elle prend sens.*

Otro atributo en cuanto a la definición de la OMS es que sobresale la intencionalidad de la acción (el deseo de agredir) y los efectos que esto conlleva.<sup>8</sup> Prieto complementa esta definición al otorgarle un objetivo por el que sucede el hecho violento: “la violencia es el uso de la fuerza abierta y oculta, con el fin de obtener de un individuo o de un grupo algo que no quiere consentir libremente” (2002, p. 107).

Si bien en esta descripción queda claro la intencionalidad y los efectos de la violencia, es necesario argüir en torno a los sujetos que cometen la acción. Asimismo, hay que comprender los porqués de ésta; pues, como se verá más adelante, en la dinámica del acoso escolar no necesariamente se busca obtener algo del individuo que por su propia voluntad no lo otorga, sino que esta problemática está mayormente vinculada a la intención del agresor o del actor violento.

Siguiendo la línea de la definición de la OMS, la violencia puede caracterizarse según el lugar y la persona que la comete. Así pues, para el ámbito educativo, los estudiosos del tema la han denominado *violencia escolar*.

## La violencia escolar

Dorsey define a la violencia en la escuela como cualquier acción que afecta a los jóvenes y que tienen un impacto negativo en el clima social de la escuela (citado en Hernández y Susan, 2004, p. 257).<sup>9</sup> Esta definición es similar a la que sostiene el *Carolina Center for the Prevention of School Violence* que explica que cualquier conducta que viole la misión de educar o interrumpa la intención de la escuela para tener un clima libre de agresión hacia cualquier persona se caracteriza como violencia. Este centro sitúa a la violencia escolar como una sub forma de violencia juvenil (*youth violence*), a la que define como una experiencia infantil adversa que está relacionada con otras formas de violencia como el maltrato y abandono de los niños, el abuso sexual, el *bullying*, la violencia en el noviazgo adolescente y el suicidio.

Para Santoyo y Frías (2014), la violencia escolar es un tipo de coacción que abarca aquellas acciones y conductas negativas efectuadas dentro del recinto escolar o en sus alrededores, y que son practicadas por algún miembro de la comunidad

---

<sup>8</sup> Como discutiremos más adelante, esta característica es clave para describir el acoso escolar en este artículo.

<sup>9</sup> Según Debardieux, el clima escolar *es la calidad general del centro educativo que emerge de las relaciones interpersonales percibidas y experimentadas por los miembros de esa comunidad. Se basa en la percepción colectiva sobre las relaciones interpersonales que se establecen en cada centro y es un factor influyente en los comportamientos de los miembros de una comunidad educativa* (2011, p. 342). Esta definición se basa en el tipo de relaciones que se establecen entre los actores del recinto escolar. A su vez, Aristimuño y Noya (2015) definen la convivencia escolar como el hecho inevitable, ya sea propositivo o conflictivo, que se produce entre personas que comparten un lugar, un tiempo, y un quehacer común que, en este caso es el formar y ser formado. En otras palabras, tanto el clima como la convivencia escolar están ligados al tipo de relaciones que se producen en la escuela, haciendo hincapié en que éstas pueden ser o no positivas, pero que se vuelven una realidad al momento de ir a la escuela.

escolar, que incluye peleas, pandillerismo, vandalismo, entre otros actos. En consecuencia, la violencia escolar ocurre entre los miembros de una comunidad educativa, en la que todos, estudiantes, directivos, maestros, personal administrativo y padres de familia, conviven. Por ello, la violencia se produce en los espacios físicos del recinto escolar o en sus alrededores.

Martínez-Otero (2005) opina que la violencia escolar se refiere a una amplia gama de acciones que tienen por objeto producir daño, y que alteran en mayor o menor cuantía el equilibrio institucional.

### Figura 1

*Tipos de violencia en los niños, niñas y adolescentes (NNA)*



Nota: elaboración propia.

La violencia se puede clasificar según el tipo de comportamiento. Por ejemplo, *la violencia hostil* es aquella que tiene un comportamiento impulsivo, no planeado, cargado de ira y que surge como una reacción incitada por una provocación, que puede ser de tipo verbal o física. En este tipo de violencia encontramos aquellas peleas repentinas, esporádicas, que no se repiten, pero que demuestran enojo y furia por aquellos que la cometen. Esta violencia es la que se observa día a día en los planteles escolares y está mayormente ligada a las edades de los alumnos agresores. O bien, *la violencia instrumental*, que surge como un medio premeditado para alcanzar los objetivos y propósitos del agresor (Anderson y Bushman, 2002, citado en Álvarez, 2015). Este tipo de violencia es mucho más pensada y requiere de mayor tiempo para su ejecución y concreción, y es este modelo el que más se acerca al acoso escolar.

Furlán y Spitzer (2013) consideran que la violencia es un estado extremo y polarizado, que tiene un problema de léxico y de significado, por lo que se vuelve necesario crear nuevos conceptos y definir los ya conocidos; esto coincide también con la posición de Eric Debardieux. Un ejemplo de ello son algunas prácticas que son propias del adolescente. Saucedo (1998) argumenta que existe la *cultura del relajo* definida como un aspecto de la producción cultural de los alumnos y constituye un comportamiento fundamental en las relaciones sociales de los adolescentes. Esta cultura se encuentra presente en las bromas, que se ejercen bajo un sistema de significados compartidos; en las burlas; en pláticas con componentes sexuales, especialmente en los varones; o en juegos de lenguaje con contacto físico. Esta cultura del relajo es manejada, aceptada y asumida por los estudiantes.

Siguiendo con esta misma idea, Smith et al. (1999) señalan que hay que diferenciar entre acosar o violentar a otro compañero y el jugar a burlarse de alguien más (*teasing*). En las interacciones sociales que se dan a diario en la escuela entre compañeros, suelen ocurrir una buena cantidad de burlas que se derivan de la naturaleza de la amistad y que, en la mayor parte de los casos, no pueden determinarse como *bullying*.

Otro tipo de conducta antisocial o violenta que ocurre en el centro escolar es el *conflicto*, que se define como aquella situación, circunstancia o momento en la que dos personas o dos grupos tienen una confluencia de intereses.<sup>10</sup> Este tipo de violencia puede ser enfrentada más o menos de manera agresiva (cuando es dañina) o por la vía de la cooperación (cuando se implementa el diálogo o la negociación). Sin embargo, cuando se adoptan posiciones que utilizan la fuerza física, psicológica o social, se producen desequilibrios de poder, lo que deja al otro sin protección y sin defensa (Ortega et al., 2001).

A modo de recapitulación, así como el relajó, existen otros comportamientos o conductas que irrumpen en la convivencia escolar, como pueden ser problemas de disciplina, el conflicto, las burlas, la falta de orden dentro del salón de clases o el vandalismo, que no necesariamente son manifestaciones de acoso escolar. Tener claro las diferencias entre los diversos tipos de violencia es esencial para reflexionar sobre ella.<sup>11</sup> En el siguiente apartado, se analizan las características propias del *bullying*.

## ¿Qué es el acoso escolar?

Breve recuento de la evolución del acoso escolar en México y en el mundo

El estudio del acoso escolar se emprende en la década de los setenta con una investigación del sueco Olweus (1978). Este investigador acumuló información sobre la violencia en las escuelas y buscó comprender las causas del *bullying*. Además de ello, Olweus empleó la mayor parte de su tiempo en encontrar soluciones para reducir esta problemática. A partir de este aprendizaje, otros países europeos se propusieron abordar al maltrato entre pares desde diversas disciplinas: la psicología,

<sup>10</sup> Se retoma el término conducta antisocial de Moreno y Torrego, quienes llaman así a otros comportamientos que irrumpen el clima natural de la escuela y, sobre todo, del salón de clases (citado en Martínez-Otero, 2005).

<sup>11</sup> Moreno y Torrego mencionan tres conductas antisociales que pueden ser catalogadas como otros tipos de violencia escolar, como son: la *disrupción en las aulas*, que son las acciones de baja intensidad que corrompen el ritmo de las clases. Algunos ejemplos de este tipo de conducta son comentarios, risas, juegos, o movimientos, ajenos al proceso de enseñanza-aprendizaje y que dificultan el quehacer educativo. La segunda conducta antisocial es la *indisciplina*, que representa conflictos entre el profesorado y el alumnado por incumplimientos de tareas y obligaciones, retrasos injustificados, falta de reconocimiento a la autoridad, entre muchos otros. Por último, está el *vandalismo*, que se refiere a la destrucción del material o del inmobiliario de la escuela (citado en Martínez-Otero, 2005).

la sociología, la pedagogía y la criminología, principalmente. En un inicio, todas ellas buscaron facilitar una definición del problema, para luego estudiar la incidencia y su posible explicación y solución.

Ya para los años noventa existían investigaciones sobre maltrato entre iguales en casi cualquier parte del mundo; por consiguiente, países como Estados Unidos (EE.UU.), Canadá, Reino Unido, Australia y Francia comenzaron a producir un sinnúmero de publicaciones sobre esta problemática.

En México, los estudios sobre acoso escolar inician a la mitad de la década de los noventa. En un principio, la mayor parte de éstos se enfocan en describir cómo actúa la comunidad escolar -directores, docentes y alumnos- frente a esta problemática (Santoyo y Frías, 2014). A partir del año 2000, impera el crecimiento de la literatura sobre el tema. Autores como María Teresa Prieto y Nelia Tello se convierten en las principales académicas que intentan explicar esta incógnita y esclarecer las causas y las consecuencias de la intimidación entre pares en México.

Existen tres momentos en la producción de artículos sobre violencia escolar en el territorio mexicano (Gómez y Zurita, citado en Furlán y Spitzer, 2013). El primero es denominado como *Inaugural*, que va de 1996 a 2004, y que se caracteriza por demostrar que la violencia se encuentra presente en las escuelas. La segunda etapa titulada *Reconocimiento explícito del tema*, comprende el periodo de 2005 a 2008, que se distingue por aquellos estudios que describen lo que acontece en las instituciones y sus dinámicas internas, especialmente con los estudios sobre disciplina de Alfredo Furlán; o las investigaciones sobre indisciplina efectuadas por Cecilia Fierro. Es en este tiempo que comienzan los estudios sobre acoso escolar con Prieto y Tello.

Finalmente, la fase *Búsqueda de alternativas*, que abarca de 2009 a la fecha, se caracteriza por estudios más específicos de corte cualitativo. En estos años se acentúan los trabajos sobre intimidación escolar, en un contexto donde las nuevas tecnologías han tenido un impacto considerable en la difusión de hechos violentos. Investigadoras como Luz María Velázquez Reyes (2012, 2019) han documentado el punto, por medio de investigaciones sobre violencia *online* (ciberacoso, *grooming*, *sexting*, sextorsión, suplantación de personalidad) y de los significados culturales que los estudiantes le otorgan al uso de los *smartphones*.

La forma de evaluar el acoso escolar ha presentado distintas aristas en estos años de investigación. Una buena cantidad de estudios son adaptaciones de los instrumentos creados en otros países. Tal es el caso del estudio de Lilia Albores-Gallo y Juan Manuel Saucedo-García (2011), cuya investigación es un trabajo transversal comparativo en cinco escuelas primarias públicas de las delegaciones Iztapalapa y Tlalpan, de la Ciudad de México, efectuado de septiembre de 2009 a junio de 2010. Otro ejemplo es la exploración de Valadez et al. (2008), que se centró en la

problemática de 16 escuelas secundarias públicas de la ciudad de Guadalajara, en el que se aplicaron cinco instrumentos provenientes de investigaciones españolas. El eje central de estas dos pesquisas se enfoca en la prevalencia del acoso escolar. Existen otras investigaciones que estudian primordialmente la violencia escolar en general, y sólo abarcan algunas preguntas sobre la intimidación entre pares, tal fue el caso del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Ruiz, 2007).

A propósito de la discusión sobre la delimitación del concepto acoso escolar, si bien Olweus dio una definición que sirvió de base para detectar posibles víctimas, agresores, o tipos de conductas que pudieran desencadenar violencia entre pares; hoy el mundo tiene nuevos ejemplos de diversos tipos de hostigamiento escolar, como el *bullying* a través de las redes sociales y medios de comunicación, el *bullying* que utiliza armas y el *bullying* que trae como consecuencia el suicidio de menores de edad. Difícilmente, hace cincuenta años, alguien podría morir por ser acosado. No obstante, en la actualidad, esto se ha vuelto una realidad cada vez más constante tanto en México como en EE.UU.<sup>12</sup>

Esta realidad ha llevado a reflexionar sobre la amplitud de este concepto, dando cuenta de la problemática de estudiarlo y de enfrentarlo en sus más finas proporciones, debido a que la violencia es poco visible a los ojos de los adultos, ya que frecuentemente ocurre en lugares donde no hay más personas que los involucrados, o porque los alumnos no deciden hacerle frente a esta situación. Y, de igual forma, la violencia se produce porque se vuelve ignorada, especialmente por los adultos, puesto que, en sus formas menores, existe una aceptación social o un grado de permisividad hacia ciertas conductas negativas (Álvarez, 2015). Y es precisamente por ello, que es indispensable tratar de delimitarla en sus formas más específicas, intentando en ello agrupar a sus elementos, a la totalidad de los actores involucrados y a los medios que confluyen en ella.

Así pues, a lo largo de estos años de estudio los investigadores han dado definiciones sobre el fenómeno del acoso escolar, centrándose en diferentes aspectos, algunos de ellos abarcan a los actores; otros se centran en el tipo de acciones o actos violentos; otros tantos han buscado comprender las causas del maltrato.

---

<sup>12</sup> Tan sólo en Estados Unidos, la organización *Everytown for gun safety* (2018) reporta que hubo 53 incidentes de disparos en escuelas norteamericanas del 1 al 30 de mayo de 2018, lo que ha llevado a la muerte de 26 estudiantes y 5 adultos. Al igual que en Estados Unidos, en México, en los últimos años, se han dado nuevos casos de acoso escolar que han sorprendido a la sociedad. El primero, que ocurrió el 10 de febrero de 2017, fue el de una niña de 7 años que fue rescatada por elementos de seguridad pública en el estado de Guanajuato, al querer abordar sola un autobús de la terminal de San Miguel Allende hacia la ciudad de Celaya. Esto debido a que la niña quería escapar de su casa y su escuela porque sus compañeros se burlaban constantemente de ella. (Sinembargo, 10 de febrero de 2017). El segundo caso es el de la niña llamada Sara, una estudiante de una secundaria pública también en el estado de Guanajuato, que fue víctima de *bullying* por más de seis meses, hasta que un día sus compañeros pusieron veneno en su bebida, lo que le causó una seria intoxicación que la tuvo cuatro días hospitalizada. (Álvarez, X., 10 de febrero de 2017). El último caso ocurrió el 18 de enero de 2017, cuando un estudiante de una escuela privada de Monterrey, disparó una pistola calibre .22 hacia su maestra y tres de sus compañeros. La docente murió dos meses después. (Beauregard, L., 19 de enero de 2017).

## Definición del concepto acoso escolar o bullying

En los últimos años, especialmente en México, los medios de comunicación han tendido a hablar indistintamente de violencia, maltrato, agresión y acoso. La intimidación entre pares y la violencia escolar tienen diferentes significados, dependiendo los actores implicados y los escenarios donde se efectúan. Tienen matices, niveles y dimensiones distintos (Vallejos, 2020).

Tal y como lo afirman Collell y Escudé (2006), los centros educativos suelen asimilar al acoso escolar a las confrontaciones esporádicas o a otras situaciones conflictivas violentas.

Investigadores del ámbito educativo coinciden en que una forma de violencia escolar, que está siendo cada vez más reconocida como un problema sustancial que afecta el bienestar y el funcionamiento social, es el acoso escolar, o intimidación escolar, agresión o maltrato entre pares o *bullying* (Nansel et al., 2001; Carrillo et al., citados en Furlán y Spitzer, 2013; Álvarez, 2015).

El psicólogo sueco Dan Olweus comenzó a estudiar el fenómeno de la violencia entre pares en las escuelas, en los años 70, convirtiéndose así en pionero de esta problemática. Para él, el acoso escolar es:

La situación de acoso e intimidación y la de su víctima queda definida en los siguientes términos: un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos (1993, p. 25).<sup>13</sup>

Smith et al. (1999) opinan que el *bullying* es una subcategoría de una conducta agresiva; pero un tipo particularmente perverso de comportamiento agresivo, ya que se dirige, a menudo, hacia una víctima particular que es incapaz de defenderse eficazmente. Los niños, niñas y adolescentes (NNA) victimizados pueden verse aventajados por ser más jóvenes o menos fuertes, o simplemente por no tener una sólida base de confianza en el ámbito psicológico. A su vez, los NNA que son agresores aprovechan esta oportunidad para infringir daño, situación que los lleva a tener una gratificación psicológica o a empoderarse en su propio grupo escolar. Esto es particularmente útil para diferenciar el *bullying* de otras conductas violentas o propias de la infancia, puesto que, como marcan Smith et al. (1999), cuando las burlas reiteradas son de carácter degradante y ofensivo y, en particular, continúan a pesar de los claros indicios de angustia y de oposición por parte del niño agredido, es que también se puede hablar de un caso de acoso escolar.

<sup>13</sup> Olweus correlacionó un estudio sobre el suicidio de adolescentes con la agresión física que los mismos habían sufrido dentro de sus centros escolares, ello lo llevó a identificar situaciones de acoso entre pares y propuso utilizar el concepto de *bullying* para especificar dichas situaciones.

Rosario Ortega Ruiz, Rosario del Rey y Joaquín Antonio conforman un grupo de académicos españoles que por más de veinte años ha centrado su trayectoria en estudiar el fenómeno de la violencia en las escuelas en los países de habla hispana, preferentemente en España. Ellos contextualizan y definen a la intimidación entre pares de la siguiente forma:

En la actualidad, aunque no es posible hablar de una definición única, podemos afirmar que existe un alto índice de acuerdo con la hora de plantear cuáles son los elementos claves para definir el maltrato entre iguales o *bullying*. En primer lugar, estamos ante un comportamiento de naturaleza claramente agresiva, independientemente de la forma que tome (física, verbal o social). En segundo lugar, esta conducta debe repetirse en el tiempo con cierta consistencia. Por último, la relación que se establece entre agresor y víctima se caracteriza por un desequilibrio de poder (2001, p. 100).

En contraste, la escuela francesa amplía el campo de definición del hostigamiento entre iguales y no sólo se centra en las características ya mencionadas. Según Fabre-Cornali et al. (1999), el acoso escolar incluye acciones criminales y ofensas hacia otras personas, ya sea compañeros, maestros, o cualquier otro personal la escuela, así como a las instalaciones escolares; e incluye cualquier forma de violencia hacia la propia escuela, y todas aquellas manifestaciones de incivildad que perjudican la vida diaria de las instituciones (citado en Rigby, 2002).

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2015) refiere a la intimidación escolar como una forma de violencia entre compañeros en la que uno o varios alumnos molestan y agreden de manera constante y repetida a uno o algunos compañeros que no pueden defenderse de manera efectiva y generalmente están en una posición de desventaja o inferioridad.

A pesar de que existen diversos criterios en torno a la definición del concepto acoso escolar, la comunidad científica está de acuerdo en que hay ciertas características que distinguen al maltrato entre pares de otras conductas agresivas. Así pues, el *bullying* puede definirse como una conducta agresiva verbal, física, social o cibernética, que se repite, que es intencional, y que representa un desequilibrio de poder entre el agresor y el agredido, ya sea en la fuerza física o en el aspecto psicosocial del individuo (Olweus, 1978; Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001; Rigby, 2002; Furlán y Spitzer, 2013; Smith et al., 1999, 2014; Jacobson, 2013; UNICEF, 2014, 2015; SEP, 2015).

Esta definición conlleva a asegurar que el acoso escolar pueda claramente ser diferenciado de la violencia escolar.

En noviembre de 2020, se llevó a cabo en la sede virtual de Puerto Vallarta, Jalisco, el VIII Congreso Mundial de Violencia en las Escuelas, donde se reunieron investigadores de 22 países, con el objetivo de lograr construir la paz en cada una de las escuelas del mundo. Uno de los temas más debatidos fue el concepto de acoso escolar, al determinar que cambia dependiendo de la época y la generación y, por tanto, se debe seguir investigándolo para su mayor comprensión.<sup>14</sup>

## Crterios y elementos que distinguen el acoso escolar

Con base en la revisión bibliográfica se encontraron cuatro características que deben estar presentes y son condicionantes para que se pueda hablar de un caso de acoso escolar, como son: intencionalidad, duración, desequilibrio de poder y sentimiento de agresión. Estos elementos son necesarios y suficientes para el maltrato entre pares, por lo que, si uno de ellos llega a faltar, tendríamos que hablar de otro tipo de violencia o conducta antisocial. En la Tabla 1 se ilustran los criterios que definen al acoso escolar con base en la literatura revisada.

**Tabla 1**

*Acoso escolar: elementos distintivos y roles*

Crterios o elementos	Agresor	Víctima
Deseo de agredir	No siempre es consciente	Se siente agredida
Acción de agredir	Uno contra uno Uno contra un grupo Un grupo contra otro grupo Un grupo contra uno	Sufre una o más agresiones
Acción injustificada	Forma de actuar impulsiva, sin motivo aparente	No hay provocación
Desequilibrio de poder	Mayor poder	Menor poder
Acto repetitivo	Constante	Siempre está en alerta
Sentimiento de agresión	No siempre es consciente	Se siente agredida

Nota: elaboración propia.

## Sobre la intencionalidad de la acción

*Sobre el deseo de herir.* Diversos autores se han centrado en definir al acoso escolar bajo la óptica interna del sujeto que lo produce, que tiene que ver con la

<sup>14</sup> Las memorias de este Congreso se pueden encontrar en el libro: Ramos, M. et al. (2020). *La Construcción de la Paz en la Escuela. Múltiples miradas desde la investigación, las intervenciones y las políticas públicas*. México: Ed. Fundación Vivir en Armonía.

moral de cada niño más que con el hecho de la simple acción. Bajo esta mirada, el *bullying* es considerado como una parte de la mente, del corazón, donde no sólo existen los pensamientos de ofender, o de molestar al compañero, sino donde los sentimientos y los deseos de lastimar o de hacerle un mal al otro sobresalen. Tattum y Tattum (1992) definieron al acoso escolar como un deseo voluntario para agredir a una persona y ponerlo bajo estrés (citado en Rigby, 2002). Desde esta perspectiva, el agresor es bravucón por el hecho de tener deseos de lastimar, aunque ni siquiera lleve a cabo la acción. En la actualidad, comienzan a emerger distintos puntos de vista sobre esta característica, pues los últimos resultados de estudios internacionales y nacionales mencionan que no siempre existe un deseo de provocar una lesión por parte del abusador.

*Sobre el acto de agredir y su justificación.* Otra de las características del *bullying* es que no existe una razón justificada para el maltrato. El siguiente ejemplo nos permite comprender este elemento. En algunas ocasiones, dos niños, de la misma edad, se pelean continuamente durante la clase de deportes, debido a que uno anota un gol en fuera de lugar, o a que el otro comete siempre la misma falta; situación que los lleva a los golpes semana tras semana. En este ejemplo, podríamos decir que no existe *bullying*, sino violencia escolar, porque existen “justificaciones” para las peleas. Dicho de otro modo, se puede afirmar que este paradigma es un enfrentamiento entre dos personas, producto de algún conflicto determinado, en el que las partes involucradas deciden poner fin al aprieto mediante una agresión mutua.

No obstante, en el acoso escolar no es así, pues una de las partes es la que busca hacer daño a otro compañero sin que haya una razón de por medio. Además, el estudiante agredido no está de acuerdo con el combate o con el altercado. Como ejemplo, podemos pensar en una niña de 12 años que está comiendo su *lunch* sentada en su banca. De un segundo a otro, siente un zape en la nuca que hace que se caiga el sándwich que está almorzando. Escucha risas y uno que otro insulto como: “Esto les pasa a las zorras”. “Te estoy haciendo un favor, pues así no engordarás”. Esto ocurre tres veces a la semana, durante todo el ciclo escolar. En esta ilustración, lo primero que hay que destacar es que la niña no es consciente de que vendrá una agresión. Lo segundo es que tampoco es advertida como en el caso de los chicos que pelean por el fútbol, donde existe un acuerdo para pelearse: “vamos a partirnos la cara para ver quién gana el juego”.

*Sobre la duración de los hechos.* En esta forma de estudiar y entender al acoso escolar se ha centrado la mayor parte de los estudiosos del tema. Aquí, la importancia radica en el tiempo de los actos y de los hechos, más que en la intencionalidad del autor. La repetición implica que los hechos se den más de una vez o, al menos, que tengan el potencial de llevarse a cabo en repetidas ocasiones.

Esta cualidad no es menos importante, pues en muchos casos ayuda a diferenciar entre violencia y acoso escolar (Castillo-Pulido, 2011). La idea de repetición conlleva a pensar que existe un patrón establecido entre las relaciones estudiantiles.

Contrario a estas definiciones, hay autores que subrayan que el maltrato entre pares no necesariamente tiene que ser repetitivo, sino que basta una simple acción para definir el hecho violento como *bullying*. Un ejemplo de ello son las investigaciones de Stephenson y Smith (citados en Farrington, 1993), quienes proponen que el *bullying* es una forma de interacción social que no necesariamente tiene una duración larga. No obstante, múltiples autores sitúan al acoso entre compañeros cuando se repite la conducta hiriente hacia otro compañero. Y es justamente esta repetición la que crea el mayor daño a la víctima, pues ésta sabe que el hostigamiento seguirá y que puede ocurrir en cualquier momento, haciendo que la escuela se convierta para ella en un ambiente de inseguridad y en una experiencia agobiante diaria (Vallejos, 2018).

*Sobre el desequilibrio de poder.* El desequilibrio de poder se refiere al uso y aprovechamiento de una desigualdad en la fuerza física, acceso a la información, o popularidad, para controlar y/o dañar a una persona. Collell y Escudé (2006) señalan que, en la escuela, los nexos entre los NNA no tienen un carácter jerárquico, por lo que se consideran relaciones entre iguales o entre pares. Por ello, como señala Farrington (1993), el fenómeno del acoso escolar consiste en una opresión reiterada hacia un estudiante con un poder menor, por parte de otro alumno con un dominio mayor. Este desequilibrio algunas veces es claro, dada la mayor fuerza física del individuo o dado que puede tratarse de un grupo contra un sólo estudiante. Pero la mayoría de las ocasiones el desequilibrio pasa desapercibido, especialmente cuando la diferencia toma un aspecto psicológico. Aunado a ello, el desbalance en el poder entre pares ha mostrado también algunas dificultades para observar, comprender y hacerle frente al *bullying*.

Aunque existen ciertas características entre los actores del acoso escolar que pueden ser o resultar obvias para determinar el desequilibrio del poder, como ser físicamente más fuerte que el otro, o tener mayores habilidades para hablar o para defenderse; otras no son tan evidentes y pueden pasar desapercibidas. Esto suele ocurrir entre NNA del mismo salón cuyas edades son semejantes, y está mayormente relacionado con la debilidad de las víctimas para defenderse. Por ejemplo, en el *bullying* físico es visiblemente más fácil de comprobar si una pelea a golpes es un tanto pareja, cuando las dos personas pesan y miden lo mismo; pero en el *bullying* verbal o social, cuando se trata de ofender, burlarse, o excluir a otro, es más difícil de medir y de hacer el desequilibrio de poder más evidente.

A su vez, este elemento está ligado a la desigualdad en la fuerza física o psicológica entre individuos. Esto generalmente ocurre cuando el acoso escolar se da de uno a uno. No obstante, cuando el *bullying* es grupal, el desequilibrio se da por la formación de grupos, pandillas o bandas en la escuela, que son superiores en número o de edad o de grado académico contra otro estudiante o un grupo de alumnos. Por consiguiente, dentro de esta categoría, el acoso escolar puede ser:

- a. Uno a uno
- b. Un grupo contra un alumno
- c. Un grupo contra otro grupo
- d. Un alumno contra un grupo

Dentro de esta característica se debe tomar en cuenta la satisfacción o el gusto por molestar al otro, en otras palabras, la diversión que le conlleva a un estudiante incomodar a otro.

*Sobre el sentimiento de ser agredido.* Una categoría que se añade en este artículo está relacionada con el sentir de aquel estudiante que es agredido. Esto derivado de que el agresor no siempre es consciente de las consecuencias que trae para el otro la violencia que él produce. Para el caso del acoso escolar, el estudiante molestado debe sentirse violentado o maltratado, ya sea física o psicológicamente (Vallejos, 2018, 2020).

## Manifestaciones del acoso escolar

Hasta hace poco tiempo, la comunidad científica había acordado crear una tipología para el maltrato entre pares, a saber: el verbal, el social y el físico. Empero, a partir de 2000, una buena parte de la literatura confluye en que, a raíz de la penetración de las nuevas tecnologías en la vida diaria de los NNA, ha surgido una nueva especie de acoso escolar: el cibernético. Esta tipología se ha creado con base en las conductas que se efectúan de manera directa, que se refieren al contacto frente a frente, que son observables o manifiestas y que generalmente se expresan por medios físicos o verbales. También por medio de las intimidaciones indirectas, que aluden a cuando el agresor no es identificado, o cuando las acciones son encubiertas:

a) *El verbal*, que se refiere al conjunto de burlas, insultos, apodos, comentarios sexuales inapropiados, provocaciones y amenazas graves que puedan ocasionar algún daño psicológico o físico. Estas formas pueden ser de manera directa o indirecta, es decir, pueden ser cara a cara, o por medio de otra persona o, también, por medio de las redes sociales.

b) *El social*, donde está implícito un daño a la reputación o a las relaciones humanas de una persona, generalmente, se manifiesta indirectamente (la persona

que lo sufre no lo sabe) pero termina siendo directo, al excluir al individuo de su grupo social.

c) *El físico*, que consiste en empujar, golpear, escupir, o esconder, robar, o dañar objetos personales; abarca todas aquellas agresiones que se efectúan por medio del cuerpo, ya sea de manera directa (cara a cara) o indirecta. O bien, mostrar un arma, un cuchillo o un palo para amedrentar, o agredir sexualmente a alguien.

d) *El cibernético*, que se refiere al uso de los medios tecnológicos para acosar, molestar o maltratar a la víctima. Este vocablo proviene del inglés *bullying* (*bull*, que se refiere a *toro*, y que metafóricamente se utiliza como *agresor* o *matón*), y *cyber*, que significa *internet*. Derivado de sus raíces etimológicas se define como: *el acoso que tiene lugar a través de internet*. El *cyberbullying* es una agresión intencional que se repite, por parte de un alumno o de un grupo, a través de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) donde la víctima no puede defenderse fácilmente (Smith et al., 2006; Ortega, 2008).

El Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) lo define como:

Daño intencional y repetido causado por medio del uso de computadoras, teléfonos celulares u otros dispositivos electrónicos. Puede incluir amenazas, intimidación u hostigamiento a través de un correo electrónico, salas de chat en línea, mensajería instantánea, mensajes de texto y sitios de redes sociales. También puede abarcar actos como la difamación, la exclusión o el rechazo entre pares, la suplantación o la publicación no autorizada de información o de fotos o imágenes privadas y, la manipulación (2014, p. 122).<sup>15</sup>

Autores como Álvarez (2015) sugieren un quinto tipo de acoso escolar, el *psicológico*, argumentando que es un compendio de comportamientos cuyo objetivo es reducir al agredido a su mínima expresión. No obstante, al igual que en el *cyberbullying*, cualquier acto violento sugiere un deterioro en la parte psíquica, emocional y espiritual del individuo, por lo que se infiere que éste se presenta en cualquier tipo de hostigamiento entre pares.

Sin embargo, esta tipología presenta limitaciones que cercenan la problemática del acoso escolar, al reducirlo a una serie de conductas que, en algunas ocasiones, son difíciles de separar y de representar. Por ejemplo, -derivado de nuestra investigación-, pudimos constatar que difícilmente el *bullying* comienza como algo físico, previamente

---

<sup>15</sup> Traducción propia de: *Willful and repeated harm inflicted through the use of computers, cell phones, and other electronic devices. It can include threats, intimidation or harassment via email, online chat rooms, instant messaging, texting and social media websites. It can also encompass acts such as defamation, exclusion or peer rejection, impersonation, unauthorized publication of private information or images and manipulation* (2014, p. 122).

tuvo que darse una serie de condiciones externadas mediante el habla, o mediante un gesto, y que conllevan a que su exposición sea física, más no como inicio de éste.

Desde nuestra perspectiva, en el acoso escolar los hechos físicos, verbales, cibernéticos y sociales confluyen y se mezclan unos con otros, no son hechos aislados. Estos tipos pueden presentarse de manera simultánea, por medio de símbolos o signos, que pueden tomar aspectos verbales, ya sea de forma escrita o hablada. Pero también pueden ser físicos, por medio de gestos o de la utilización de una parte del cuerpo. Y, de igual forma, podrían hacerse por medio de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

En todos los casos, sus efectos pueden dañar en los ámbitos social y psicológico tanto a los individuos que la padecen, como a aquellos que la cometen. En otras palabras, el “*bullying* social y cibernético” (como lo han catalogado múltiples autores) conlleva necesariamente a acciones que se manifiestan de manera verbal y/o física y/o simbólica, es decir, las tres van de la mano, no son excluyentes la una de la otra. Los efectos de estas acciones se observan en los planos personal, social y cibernético de las personas. Por ello, más que hablar de una tipología del *bullying*, este artículo propone dialogar entre cómo confluyen los criterios y los medios para llegar a las *manifestaciones del acoso escolar*.

Dentro de las *manifestaciones del acoso escolar*, encontramos los criterios, esto es, el conjunto de características o circunstancias que lo distinguen de otro tipo de conductas. En segundo lugar, tenemos el medio, que es el instrumento para efectuar el acoso escolar. Dentro de éste, encontramos al medio verbal, que puede ser hablado o escrito; o bien, el físico, que es cuando se emplea alguna parte del cuerpo; el simbólico, que es representado por signos, gestos, dibujos, o imágenes y; por último, el cibernético, que es el empleo de las TIC para afectar al otro. No obstante, estos medios confluyen los unos con los otros, sin tener la particularidad de que uno excluya al otro. Por el contrario, los cuatro se entremezclan. Las manifestaciones del acoso escolar trasgreden las esferas social, académica, afectiva y psicológica del individuo o de la comunidad, teniendo repercusiones en su entorno.

**Tabla 2**

*Manifestaciones del acoso escolar*

Criterios o elementos	Medios	Afectaciones
Deseo de agredir		
Acción de agredir	verbales	
Acción injustificada	físicos	Esferas social, académica, afectiva y psicológica
Desequilibrio de poder	simbólicos	
Acto repetitivo	cibernéticos	

Nota: elaboración propia.

Aunado a ello, el observar al acoso escolar como un todo y no como ciertas conductas aisladas, hace que el sentimiento de inseguridad y de impunidad disminuya en la escuela. Esto es, al haber una serie de acciones violentas a diario en la escuela, que muchas veces no pone en riesgo la vida de algún estudiante (como pueden ser las físicas) o no son visualmente agresivas, los directivos y docentes tienden a no poner atención a ellas, a minimizarlas, y a no sancionarlas, lo que provoca que el clima escolar se vaya deteriorando, creando una percepción de inseguridad y de falta de paz para el estudiantado.

Una vez expuestos los elementos y medios de manifestación del acoso escolar, ahora se abordarán a las personas que son partícipes del acoso escolar; para posteriormente hablar de las causas y de las consecuencias que éste tiene para los individuos que lo viven, y para las instituciones que lo permiten.

## Los actores en el acoso escolar

Si bien en los estudios del acoso escolar hay cierta discrepancia en torno a cómo catalogar a los involucrados en el hostigamiento entre pares, existe la aceptación de que tres figuras primordiales confluyen en este problema. Los tres tipos de actores son: el agresor, la víctima y los espectadores u observadores. Demanet y Van Houtte (2012) suponen un cuarto tipo que son aquellos estudiantes que pueden ser víctimas y agresores a la vez, dependiendo de la situación en la que se encuentren.

## Las víctimas

Luego de una revisión de literatura se puede describir a los alumnos que son víctimas como ansiosos, inseguros, callados, cautelosos y más sensibles. Muestran baja autoestima y suelen tener una imagen negativa de ellos mismos. Hay una baja en el desempeño académico. Generalmente, cuando son atacados recurren al llanto. Se sienten poco atractivos, avergonzados y tontos; es decir, presentan pérdida de confianza en sí mismos y en los demás. Por lo general, las víctimas se encuentran solas en el colegio y son abandonadas por éste mismo. Como regla, no tienen un buen amigo en clase. No son agresivos por lo que no buscan provocar a los demás.

De igual manera, estos NNA muestran una actitud negativa hacia la violencia. Si son hombres, suelen ser más débiles físicamente que los demás. Con respecto al físico, pueden presentar algún rasgo visible como usar anteojos, tener sobrepeso, ser corto en la talla, tener alguna discapacidad, ser minoría racial, tener dificultades en el habla o para caminar (Olweus, 1999, citado en Smith et al., 1999; O'Brennan et al., citados en Valdés y Martínez, 2014; Demanet y Van Houtte, 2013; Díaz-Aguado, 2006). En cuanto al ambiente familiar, las víctimas pueden vivir maltrato dentro del círculo familiar más cercano, ya sea por parte de los padres o hermanos. Además, en general

son poco atendidas por sus progenitores; y no cuentan con el apoyo de los adultos responsables de ellas para atender la violencia que pasan en la escuela (Vallejos, 2018).

### Los agresores

Estos alumnos tienden a ser agresivos en general, ya sea con sus compañeros o con los adultos, no importando si son maestros, directivos o sus propios padres. Por lo general aceptan y justifican la violencia. Se caracterizan por ser impulsivos y tener un fuerte deseo de dominar a los demás. Muestran poca empatía hacia las víctimas.

Aunque no lo hacen notar, tienden a ser inseguros y ansiosos, aunque no muestran baja autoestima (Olweus, 1998, citado en Castillo-Pulido, 2011; Olweus, 1999, citado en Smith et al., 1999). Frecuentemente, los agresores están rodeados por un grupo pequeño de compañeros, que los apoyan y hacen gala de su forma de actuar (Díaz-Aguado, 2006). En cuanto a la situación familiar de estos estudiantes, es interesante observar la falta de alguno de los padres, ya sea por divorcio, separación, o por otro motivo, la poca atención que reciben por parte de los progenitores, y que pasan la mayor parte del tiempo solos (Vallejos, 2018).

Conforme los alumnos crecen, la popularidad de los buleadores baja, siendo a la edad de 15 o 16 que pierden prestigio y aprobación entre sus compañeros (Cairns et al., 1988, citados en Smith et al., 1999). Derivado de sus investigaciones, Díaz-Aguado (s.f.) encuentra que el número de agresores es mayor al número de víctimas, debido principalmente al carácter grupal que adoptan las manifestaciones de violencia sobre una sola persona, o un grupo de estudiantes que son menores en número al conjunto de atacantes.

Con respecto al futuro, los alumnos *bullies* presentarán conductas antisociales en la juventud y en la vida adulta, además de abuso de alcohol y drogas, problemas de delincuencia, desempleo y trastornos psiquiátricos, entre otros (Valdés y Martínez, 2014; Lodge y Frydenberg, 2010).

### La víctima-agresor o agresor-víctima

Una investigación en 37 escuelas norteamericanas donde hubo tiroteos entre 1974 y 2000, incluyendo Columbine, encontró que el 71% de los agresores se sentían perseguidos, intimidados, amenazados, atacados o heridos por otros antes del incidente (Lodge y Frydenberg, 2010). Esto los hace sentirse como víctimas y agresores al mismo tiempo.

### Los observadores o espectadores

Olweus (1998, citado en Castillo-Pulido, 2011) denomina a los observadores como aquellos estudiantes que si bien no participan de forma directa en las intimidaciones

y que no son ellos los que toman la iniciativa, presencian y tienen conocimiento de las situaciones de acoso escolar. Aunado a ello, estudios canadienses afirman que estos actores pueden estimular y prolongar la intimidación, al prestar atención o reforzar el acoso de forma pasiva (Craig et al., 2009). Castillo-Pulido (2011) los llama “cómplices”.

## Factores de riesgo vinculados al acoso escolar

Dado que los factores de riesgo para la intimidación escolar son multifactoriales, diversos autores los han estudiado bajo tres unidades: el individuo, la familia y la escuela.

a) *El individuo*: algunas teorías argumentan que el acoso escolar se origina por un mecanismo de desconexión moral en el individuo, lo que lo imposibilita de sentir pena o culpa por el daño ocasionado (Ahmed y Braithwaite, 2004; Sánchez et al., 2012, citado en Valdés y Martínez, 2014).

b) *La familia*: existen hipótesis que arguyen que la violencia entre pares se ocasiona por la presencia de una alta conflictividad y violencia en el ambiente familiar. Prieto (2005), en una revisión de la literatura, identifica las posibles causas de la intimidación escolar derivadas del hogar: falta de cariño, de atención y de comunicación; separación, divorcio o ausencia de los padres; ser hijo único; pobreza y privaciones. También, educación inestable y agresiva, excesivamente estricta o, por el contrario, permisiva; falta de control; así como padres o tutor que trabajan doble jornada que les impiden estar al pendiente del adolescente. Además, Álvarez (2015), en una exhaustiva revisión de artículos, agrega que se ha verificado la existencia de una relación entre problemas de comportamiento violento en adolescencia y conflictos familiares constantes. Afirma que las disputas entre los padres provocan un clima negativo en la familia que, en muchas ocasiones, suponen un riesgo grande para los hijos en convertirse en agresores. A su vez, confirma que el grado de estructuración, jerarquización y cohesión de la familia son elementos predictores de posibles arrebatos violentos en las escuelas. En nuestra investigación, pudimos corroborar estos mismos factores (Vallejos, 2018).

c) *La escuela*: como bien lo afirma Álvarez (2015), el recinto escolar presenta una dualidad: por una parte, puede ser un actor fundamental para la protección de los infantes ante situaciones no deseadas; por el otro, puede actuar como un factor de riesgo. La balanza se inclinará por uno o por otro dependiendo la organización escolar, y el diseño de su proyecto educativo, entre otros. Hay teorías que infieren que el maltrato entre iguales se deriva del ambiente escolar, al sostener que la intimidación es el resultado de comportamientos que procuran construir una identidad dentro de una atmósfera percibida como violenta. En el marco de esta teoría, sobresale el clima escolar como factor predominante construido por la clase de relaciones

que se generan entre los agentes educativos (Loukas y Murphy, 2007, citado en Valdés y Martínez, 2014). Díaz-Aguayo (2006) sugiere que la falta de respuesta de la escuela para ayudar a las víctimas hace que los agresores reproduzcan más violencia, al no sentir ningún tipo de sanción por parte de las autoridades. Esto se vuelve más complejo en la secundaria, pues el profesorado se limita a impartir una determinada materia en un horario específico.

Asimismo, para Prieto (2005), entre las posibles causas del acoso derivadas del contexto escolar están: la organización de la institución; la calidad de las relaciones entre profesor-alumno; la carencia de normas y de valores educativos; el ausentismo recurrente de maestros o una planta docente incompleta; la improvisación de clases y la falta de control del profesor; la segregación, hostigamiento, racismo, intolerancia y agresión entre educandos; la indisciplina e incivilidad, la falta de pertenencia al grupo y sus implicaciones; así como el fracaso escolar y los alumnos repetidores.

Prieto menciona una cuarta unidad que contribuye al acoso escolar: los medios de comunicación. Para ella, los videojuegos, las películas, los programas televisivos, la música, las noticias, entre otros, forman parte de la vida cotidiana de los alumnos, por lo que éstos últimos están expuestos a una violencia matizada todos los días. De igual forma, esta autora menciona al internet como coadyuvante para la violencia. Funk (1997) señala que la exposición constante a peleas en la televisión, y a películas de violencia, provoca una mayor tensión entre los estudiantes (citado en Prieto, 2005).

Investigaciones más recientes contemplan a la falta del derecho de participación estudiantil tanto dentro como fuera del aula como factores importantes para el florecimiento del acoso escolar (Vallejos, 2018).

## Efectos del acoso escolar

Pese a que la prevalencia de acoso escolar varía significativamente entre países (Craig et al., 2009), esta problemática tiene los mismos efectos nocivos en el desarrollo personal, social, académico, emocional y moral de los NNA ya sea en el papel de agresor, víctima u observador (Sampén-Díaz et al., 2017). Además de los estudiantes, el maltrato entre pares tiene consecuencias negativas para las familias y para la comunidad escolar de cualquier nación (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2017).

a) *Para la escuela.* El *bullying* compromete las finalidades y los procesos de enseñanza y aprendizaje de los recintos escolares, pues interrumpe y dificulta la misión y los objetivos de la escuela, como el desarrollo intelectual, social y moral de los escolares. Al mismo tiempo que compromete el trabajo de los maestros, al crear climas injustos, agresivos y perturbadores (Ortega et al., 2001). Asimismo, la

violencia reduce la calidad de vida de la comunidad educativa, pues la impunidad genera más violencia (Díaz-Aguayo, 2006).

b) *Para la víctima.* La victimización impacta significativamente en la capacidad de aprender en los estudiantes (Rigby, 2002). Al mismo tiempo, los alumnos acosados presentan rechazo para asistir a la escuela, disminución del desempeño académico, ansiedad, depresión, ideas suicidas y baja autoestima. Más aún, tienden a ser ansiosos, y constantemente tienen miedos y preocupaciones. (Rigby, 2002; O'Brennan et al., citados en Valdés y Martínez, 2014; Lodge y Frydenberg, 2010). Según el Departamento de Justicia de los EE.UU., 160 000 estudiantes faltan a diario a la escuela por el miedo al hostigamiento (U.S. Department of Justice, 2011). En otras palabras, 15 % del ausentismo escolar está directamente relacionado con el maltrato entre iguales.

En México, el problema parece ser mayor. Según la SEP (2014), 18.1 % de los estudiantes que presenta episodios de violencia recurrente reporta haber faltado dos o más veces a la escuela, comparado con 14 % reportado por los estudiantes que no presentaron agresiones repetidas; por lo tanto, el ausentismo es 30 % más elevado para el primer tipo de alumnos.

En lo que se refiere al *cyberbullying*, autores como Collell y Escudé (2006) relatan que este tipo de acoso aumenta el miedo y la inseguridad de la víctima, pues puede llegar a sentirse intimidada incluso dentro de su propio hogar, lo que genera un sentimiento de vulnerabilidad.

Aunado a ello, los investigadores han comenzado a utilizar el término *bullycide*, debido a que han encontrado una estrecha conexión entre la intimidación entre pares y el suicidio. Según datos de la organización *Bullying Statistics* en el año 2010, el acoso escolar es la causa número uno de suicidios en menores de 14 años en EE.UU.

En México, durante el taller Prevención del *bullying* organizado por la Cámara de Diputados en 2011, Francisco Castillo Alemán, director general de Prevención del Delito de la Procuraduría General de la República (PGR), informó que uno de cada seis jóvenes víctimas de acoso se suicida (*El Universal*, viernes 27 de mayo de 2011).

c) *Para el agresor.* Estudios norteamericanos han evidenciado al acoso escolar como señal de alarma para conductas criminales posteriores. Lodge y Frydenberg (2010) señalan que es más probable que los agresores no terminen la escuela, utilicen drogas y alcohol, y tengan conductas delictivas. Además, muestran evidencia mediante estudios longitudinales que las conductas agresivas suelen continuar a lo largo del tiempo, de manera especial dentro de la familia. Esto coincide con los estudios de Rigby (1996, 2002), en Australia.

En el documento *Bullying prevention is crime prevention*, efectuado por Kass y Evans (2003), la organización no gubernamental *Fight Crime: Invest in Kids*, señala

que cerca del 60% de los alumnos que fueron clasificados como acosadores en los grados de primero a tercero de secundaria fueron condenados por al menos un delito a la edad de 24 años, momento donde al menos el 40% había tenido tres o más condenas. Para Coloroso et al., los agresores presentarán conductas antisociales en la juventud y en la vida adulta, además de abuso de alcohol, problemas para asumir responsabilidades, desempleo y trastornos psiquiátricos (citado en Valdés y Martínez, 2014).

d) *Para el observador.* Los alumnos que conviven con actos violentos pero que no participan directamente en éstos pueden presentar problemas semejantes a los que se dan en la víctima o en el agresor. Por ejemplo, miedo a ser agredido, reducción de la empatía y falta de solidaridad con los problemas de los demás (Díaz-Aguayo, 2006).

### La dinámica del acoso escolar

Hay una serie de criterios, medios y actores que, en conjunto, forman el concepto de acoso escolar y que nos lleva, como investigadores en el ámbito educativo, a mirarlo desde una perspectiva integral y grupal, en la que intervienen múltiples factores. Por ejemplo, no podría existir un agresor si no hubiera una víctima y, seguramente, si la familia de ésta última no presentara ciertos elementos de descomposición, tampoco sería fácil que ella fuera blanco de alguna agresión. Por ello, como se ha justificado hasta el momento, en la intimidación entre pares se reúnen componentes variados de índole social, psicológica, familiar y educativa que detonan el florecimiento de esta problemática.

En la Tabla 3 se engloba la dinámica del acoso escolar.

**Tabla 3**

*La dinámica del acoso escolar*

Criterios o elementos	Agresor	Víctima
	Factores de riesgo: individuo, familia, escuela y entorno	
Deseo de agredir	No siempre es consciente	Se siente agredida
Acción de agredir	Uno contra uno	verbales
	Uno contra un grupo	físicos
	Un grupo contra otro grupo	simbólicos
	Un grupo contra uno	cibernéticos
Acción injustificada	Forma de actuar impulsiva, sin motivo aparente	No hay provocación
Desequilibrio de poder	Mayor poder	Menor poder
Acto repetitivo	Constante	Siempre está en alerta

Crterios o elementos	Agresor	Vctima
Sentimiento de agresin	No siempre es consciente	Se siente agredida
Afectaciones en las esferas social, acadmica, afectiva y psicolgica		
Efectos: individuo, familia, escuela y entorno		

Nota: elaboracin propia.

En esta tabla, los criterios, medios y actores del acoso escolar expuestos en este captulo se encuentran equilibrados y conforman un todo. Para el caso de los actores de la intimidacin entre pares, tienen el mismo valor el agresor como la vctima. El agresor est ligado principalmente al deseo y a la accin de agredir; mientras que la vctima est prxima al desequilibrio de poder, al acto repetitivo y al sentimiento de agresin. Se entiende al sentimiento de agresin como la afliccin de la vctima ante un ataque o provocacin. Por ltimo, los factores de riesgo y los efectos estn enlazados a los cuatro pilares de todo niuo, niua y adolescente: la familia, la escuela, la sociedad y el entorno, y que son las que afectan y son afectadas por el *bullying*.

## Conclusiones

A pesar de que en la academia ha existido un consenso sobre la definicin del *bullying* en cuanto a sus caractersticas y elementos propios, teóricos como Erick Debardieux insisten en mirar a la violencia desde nuevos horizontes para lograr comprenderla. Este pensamiento se vuelve cierto y vlido si pensamos que cualquier hecho social, desde la mirada de Durkheim, tiende a modificarse dependiendo de las circunstancias que lo rodean, como son la cultura y las costumbres de cada grupo. As pues, si bien las definiciones que se han dado sobre el acoso escolar sirven como suelo firme para preguntarse y dar respuesta a este fenmeno, las realidades actuales exigen cuestionarnos sobre las distintas variaciones y transformaciones que el *bullying* tiene en la educacin. Un ejemplo de este hecho social son las nuevas tecnologas de la informacin con las que cuentan los alumnos y que comienzan a ser causas graves de agresiones entre pares.

Fraccionar el problema de violencia e intentar encasillarlo en alguna tipologa, necesariamente excluye a otro tipo de agresiones y no permite verlo en su totalidad, ni comprender su dinmica, lo que conlleva a que slo se castigue a la agresin que fue palpable en ese momento y a que los adultos no se interesen por darle una solucin de fondo al problema presentado.

La intimidacin entre pares no es un hecho aislado, sino reiterativo, en el que se entremezclan una serie de manifestaciones simblicas, fsicas y verbales que forzosamente deben comprenderse de manera grupal y no fragmentada, y que tienden a ir escalando en grado, cuyas consecuencias transgreden las esferas social, acad-

mica, psicológica y afectiva tanto de la víctima, como del agresor y de los observadores, no sólo en los años de la secundaria, sino probablemente en los siguientes; y cuyas causas no sólo provienen de la escuela en sí misma, sino también de otros ámbitos, como es el familiar.

## Referencias bibliográficas

- Ahmed, E. y Braithwaite, V. (2004). Bullying and Victimization: Cause for Concern for both Families and Schools. *Social Psychology of Education*. 7, 5-54. 10.1023/B:SPOE.0000010668.43236.60.
- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J., Ruiz-Velasco, S., y Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53(3), 220-227. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S003636342011000300006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003636342011000300006&lng=es&tlng=es)
- Álvarez, E. (2015). *Violencia escolar: variables predictivas en adolescentes gallegos*. [Tesis doctoral por la Universidad De Vigo, España]. <https://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/301/Violencia%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Álvarez, X. (10 de febrero de 2017). Sarita sufrió *bullying* medio año... sin saberlo. *Periódico El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/estados/2017/02/10/sarita-sufrio-bullying-medio-ano-en-silencio>
- Aristimuño A. y Noya J. (2015). La convivencia escolar y el fenómeno del bullying en la enseñanza secundaria del Uruguay. Un estudio de caso. *Páginas de educación*, 8(2). [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682015000200002](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682015000200002).
- Beauregard, L. (19 de enero de 2017). Un adolescente dispara a varios compañeros y a una profesora en un colegio de Monterrey. *Periódico El País*. [https://elpais.com/internacional/2017/01/18/mexico/1484752144\\_868329.html](https://elpais.com/internacional/2017/01/18/mexico/1484752144_868329.html)
- Bullying Statistics. (2010). *Bullying Statistics. Anti-Bullying, Facts, and More*. <http://www.bullyingstatistics.org/>.
- Carolina Center for the Prevention of School Violence. [www.ncdjdp.org/cpsv.htm](http://www.ncdjdp.org/cpsv.htm).
- Castillo-Pulido, L. (2011). *El acoso escolar*. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428.
- Colléll, J. y Escudé C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 9-14. [http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS\\_2\\_esp\\_9-14.pdf](http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_9-14.pdf).
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., de Mato, M. G., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W., HBSC Violence & Injuries Prevention Focus Group, & HBSC Bullying Writing Group. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International journal of public health*, 54(2), 216-224. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9>.

- Debardieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire. 1. État des lieux*. ESF éditeur.
- Debardieux, E. y Blaya, C. (2011). La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿cómo están los alumnos franceses? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8). Edición especial *La violencia en las escuelas*, 339-356.
- Demagnet, J. y Van Houtte, M. (2012). The Impact of Bullying and Victimization on Students' Relationships. *American Journal of Health Education*, 43(2), 104-113. 10.1080/19325037.2012.10599225.
- Díaz-Aguado, M. (2006). *Convivencia escolar, disciplina y prevención de la violencia*. Universidad Complutense de Madrid, España.
- El Universal. (27 de mayo de 2011). Acaba en suicidio 16 % de víctimas de bullying. *Periódico El Universal*. <https://archivo.eluniversal.com.mx/notas/768615.html>.
- Farrington, D. (1993). Understanding and preventing bullying. En M. Tonry (Ed.), *Crime and Justice*, 17, 381-458. University Chicago Press.
- Furlan, A. y Spitzer, T. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Hernández, J. y Susan S. (2004). *A safe school climate*. <http://eric.ed.gov/?id=EJ703452>.
- Jacobson, R. (2013). Rethinking School Bullying. Dominance, identity and school culture. Routledge. Taylor and Francis Group.
- Kass, D. y Evans, P. (2003). *Bullying Prevention Is Crime Prevention. A Report by Fight Crime: Invest in Kids*. [https://www.researchgate.net/publication/234667090\\_Bullying\\_Prevention\\_Is\\_Crime\\_Prevention\\_A\\_Report\\_by\\_Fight\\_Crime\\_Invest\\_in\\_Kids](https://www.researchgate.net/publication/234667090_Bullying_Prevention_Is_Crime_Prevention_A_Report_by_Fight_Crime_Invest_in_Kids)
- Lodge J. y Frydenberg, E. (2005). The Role of Peer Bystanders in School Bullying: Positive Steps Toward Promoting Peaceful Schools. *Theory Into Practice*, 44(4), 329-336. [http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4404\\_6](http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4404_6).
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52. <https://doi.org/10.35362/rie380829>.
- Nansel, T., Overpeck, M., Ramani, S., Ruan, J., Simons-Morton, B., Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors among US youth. *American Medical Association*, 285(16), 2094-2100. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.538.432&rep=rep1&type=pdf>.
- OECD. (2017). *PISA 2015, Results (Volume III): Student's Well-Being*. PISA. OECD Publishing Paris.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and Whipping boys*. Washington: Hemisphere Publishing Corporation.
- \_\_\_\_\_. (1993). *Bullying at School: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- \_\_\_\_\_. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Publicado en español por la Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud. Washington, D.C.

- Ortega, R., Del Rey, R., Mora-Merchán, J. (2001). *Violencia entre escolares*. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, 41, 95-113. <http://www.redalyc.org/pdf/274/27404107.pdf>
- Ortega, R., Del Rey, R., Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192. <http://www.ijpsy.com/volumen8/num2/194/cyberbullying-ES.pdf>
- Prieto, G. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(027), 1005-1026.
- Ramos, M. et al. (2020). *La Construcción de la Paz en la Escuela. Múltiples miradas desde la investigación, las intervenciones y las políticas públicas*. Ed. Fundación Vivir en Armonía.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying* Athenaeum Press.
- Ruiz-Cuéllar, G. (2007). Violencia y disciplina en escuelas primarias y secundarias. *La Calidad de la educación básica en México*, 2006. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Sampén-Díaz, M., Aguilar-Ramos, M. y Tójar-Hurtado, J. (2017). Educando la competencia social en Perú. Programa de prevención del maltrato social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 46-57. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1013>
- Santoyo D. y Frías, S. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLIV(4), 13-41. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27032872002>.
- Saucedo, C. (1998). Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un Conalep. *Serie Tesis del DIE*, 28, DIE-CINVESTAV, México.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). Principales cifras del ciclo escolar 2012 - 2013. *Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior*. Secretaría de Educación Pública, México.
- \_\_\_\_\_. (2015). *Marco de Referencia sobre la Gestión de la Convivencia Escolar desde la Escuela Pública*. Secretaría de Educación Pública, México.
- SinEmbargo. (10 de febrero de 2017). Niña escapa de su primaria en San Miguel Allende, Guanajuato, e intenta huir a causa del bullying. *Periódico SinEmbargo*. <https://www.sinembargo.mx/10-02-2017/3149294>
- Smith, P. (Ed.). (1999). *The Nature of School Bullying*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315812397>.
- UNICEF. (2011). *Estado mundial de la infancia 2011. La adolescencia, una época de oportunidades*. UNICEF Nueva York.
- \_\_\_\_\_. (2014). *Hidden in plain sight. A statistical analysis of violence against children*. UNICEF: New York.
- \_\_\_\_\_. (2015). *Protocolo de actuación en situaciones de bullying* UNICEF Costa Rica.

- U.S. Department of Justice. (2011). Bureau of Justice Statistics, School Crime Supplement (SCS) to the National Crime Victimization Survey.
- Valdez, I., Barragán, L., González, N., Fausto, J. y Montes, R. (2008). *Violencia escolar: Maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara*. Mar Eva.
- Valdés A. y Martínez, E. (2014). Relación entre el auto concepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 447-457. DOI: dx.doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07.
- Vallejos, C. (2018). Alumnos como coinvestigadores: buscando nuevos significados del acoso escolar. *Entropía*, 2(3), 33-51. <http://www.entropia.slg.br/index.php/entropia/article/view/72>.
- Vallejos, C. (2020). La dinámica del acoso escolar: qué criterios distinguen al *bullying* y cómo se manifiestan. En M. A. Ramos. (2020). *La Construcción de la Paz en la Escuela. Múltiples miradas desde la investigación, las intervenciones y las políticas públicas*. Ed. Fundación Vivir en Armonía.
- VIII Congreso Mundial de Violencia en las Escuelas. (2020). *Múltiples miradas desde la investigación, las intervenciones y las políticas públicas como esfuerzos para la construcción de la paz*. Sede virtual: Puerto Vallarta, Jalisco. Noviembre 2020. <https://www.congresocmve.com/>.

# 4 Consecuencias por la discriminación a mujeres transgénero en el ámbito escolar, en la zona conurbada del sur de Tamaulipas

Alejandra Lorenzo González

Guadalupe Isabel Ceballos Álvarez

## Introducción

En este capítulo se invita al lector a reflexionar en torno a la discriminación y violencia, fenómenos sociales muy arraigados en la evolución humana. Al respecto, la comunidad LGBT es una de las más sobresalientes en cuanto a este tipo de problemáticas sociales, específicamente, las identidades *trans*, dicha población comprende a las identidades transgénero, transexual y travesti que han sido de las más vulnerables, estigmatizadas y marginadas en la vida cotidiana, en los ámbitos familiares, escolares, sociales y laborales. En este capítulo se abordará en específico el área escolar, donde las mujeres *trans* han experimentado manifestaciones de discriminación y violencia, como insultos, golpes, represiones en el aula de clases, maltrato, hostigamiento, acoso, burlas, gritos ofensivos y hasta atentados contra su vida en los lugares públicos, todo esto a raíz de un fenómeno conocido como transfobia, desencadenando afectaciones a nivel psicológico.

De acuerdo con el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred, 2016), transfobia es:

Rechazo, discriminación, invisibilización, burlas, no reconocimiento de la identidad y/o expresión de género de la persona y otras formas de violencia basadas en prejuicios, estereotipos y estigmas hacia las personas con identidades, expresiones y experiencias *trans*, o que son percibidas como tales. Puede derivar en violencia extrema como crímenes de odio, a los que se denomina transcidio en contra de mujeres u hombres *trans* aun cuando cabe aclarar que ese hecho delictivo todavía no se encuentra legalmente tipificado. En el caso específico de las mujeres *trans* se habla de transfeminicidio, haciendo énfasis en su doble condición, de mujeres y de personas *trans* (p. 34).

Con base en lo anterior, y para entender esta problemática, es importante conocer a qué hace referencia el término *trans*, según la revista *National Geographic* (2017), transgénero abreviado como *trans*, describe a una persona cuya identidad de género no corresponde al sexo biológico. Hace referencia a un rango de identidades que incluye a niños y hombres transgénero: personas que se identifican como niño o varón, pero que fueron asignadas como mujer al nacer; niñas y mujeres transgénero: personas que se identifican como niña o mujer, pero que fueron asignadas como varones al nacer; y, transexual, como término viejo usado para referirse a una

persona transgénero que pasó por intervenciones hormonales o quirúrgicas para cambiar su cuerpo, de forma que esté más alineado con su identidad de género que con su sexo asignado al nacer.

Por tanto, para una mujer *trans* es muy difícil la aceptación por parte de las instituciones escolares, debido a que estas se convierten en un juez muy duro al externar una crítica, con esto no quiere decir que para el varón *trans* sea menos difícil; sin embargo, por las condiciones físicas, en una mujer *trans* suele ser más evidente la transición, así como también la manera en cómo son sancionadas irracionalmente y sin una justificación válida.

El ámbito escolar es un espacio importante para el desarrollo de cualquier ser humano, la educación es un derecho y permite que las personas puedan crecer en el ámbito profesional aportándoles una mejor calidad de vida. Como menciona el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2002), la definición abarca la educación para la seguridad humana, para el desarrollo comunitario, y para el progreso nacional; sin embargo, para las personas *trans* esto se vuelve complejo.

El objetivo de este trabajo es dar a conocer las manifestaciones en cuanto a la discriminación y violencia, así como las afectaciones psicológicas que viven las mujeres *trans* en el ámbito escolar en la zona conurbada del sur de Tamaulipas, en el noreste de México, específicamente los municipios de Tampico, Ciudad Madero y Altamira. La naturaleza de esta investigación será cualitativa, ya que las manifestaciones ya mencionadas sobre discriminación y violencia serán desde la percepción de las mujeres *trans*.

Dicho estudio parte de las dificultades que presentan las mujeres *trans* en el área escolar debido a la falta de apoyo y aceptación por parte de los directivos y maestros en los tres municipios de estudio, por ejemplo, la falta de prevención ante la discriminación y violencia, mecanismos que hagan una estancia escolar inclusiva en temas de diversidad sexual, así como la capacitación sobre identidades LGBT hacia los docentes de las instituciones educativas; por otro lado, las manifestaciones de discriminación y violencia por parte de los compañeros de aula y las consecuencias que estas problemáticas sociales provocan en las alumnas *trans* a nivel psicológico y emocional.

## Discriminación y violencia en el ámbito escolar

El Ministerio de Educación (2013) en Chile menciona que existen diferentes manifestaciones que pueden propiciar la discriminación en el aula escolar; algunas de estas características son:

- Apariencia física

La apariencia física es un motivo importante de preocupación para los adolescentes, por lo que suele ser también motivo de burlas y discriminación. Muchas de las formas de discriminación arbitraria y violencia escolar se manifiestan a través de sobrenombres peyorativos que aluden a alguna característica física que destaque; apelativos como “narigón”, “guatón”, “cabezón”, “negro”, “chanchó”, suelen ser considerados como bromas inofensivas por los estudiantes y aceptadas (a veces promovidas) por parte de los adultos, aun cuando se trata de expresiones que dañan significativamente su autoestima y dignidad, resaltando una característica con la que probablemente no se sientan cómodos o a gusto (p. 18).

- Orientación sexual e identidad de género

Los y las adolescentes homosexuales, lesbianas, bisexuales o transexuales (LGTB) son víctimas habituales de la discriminación arbitraria, no sólo en el espacio escolar, sino muchas veces también en sus familias. Las expresiones de “maricón”, “mariquita”, “camiona” y tantas otras, acompañan su desarrollo; un aspecto central, es que este tipo de discriminación se ejerce en contra de personas que, de manera percibida o real, son consideradas homosexuales o que tienen una orientación sexual o identidad de género diversa, es decir, no necesariamente son homosexuales, sino que basta que lo parezcan, ya sea por su comportamiento, gustos o apariencia personal. Se trata de un grupo particularmente vulnerable, dado que estos estudiantes, por lo general, no cuentan en su entorno con personas adultas para protegerse. Lo mismo les sucede con compañeros/as de su edad, aunque, producto de los cambios culturales, encuentran cada vez más comprensión en sus pares etarios. Una de las razones de la discriminación es la falta de claridad respecto de los conceptos que involucran a la diversidad sexual, existiendo materiales y documentos que ayudan a revertir este punto (p. 19).

Lorenzetti (2014) expone las características que conforman la discriminación escolar; demostrando lo siguiente:

- a. Desde el Estado cuando no se distribuye de forma equitativa el presupuesto.
- b. Desde los docentes cuando dedican más atención a algunos alumnos que a otros.
- c. Desde los mismos alumnos cuando separan del grupo al que tiene alguna particularidad en su físico (color, peso, altura), o no comparten sus cosas porque es varón, o es mal visto dedicarse a estudiar, o es ocasión de burlas por su origen, o simplemente al que no les gusta (p. 20).

En otras palabras, estas son algunas formas de discriminación y las principales que pudieran afectar al alumno o un determinado grupo de alumnos en una escuela.

Avilés (2002, citado en Lorenzetti, 2014) añade la existencia de otra problemática como consecuencia de la intolerancia a lo diferente, a esta situación cada vez más frecuente se le resume en una sola palabra, *bullying*:

Es cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado”, además, “el tipo de violencia dominante es emocional y se da mayoritariamente en el aula y patio de los centros escolares (p. 11).

Ahora bien, lo anterior referente al *bullying* y su relación con el maltrato psicológico, verbal o físico, es importante comenzar a hablar de este fenómeno social llamado transfobia que es una problemática que afecta principalmente a las identidades *trans*.

El portal Planned Parenthood Federation of America Inc. menciona algunas características de la transfobia:

- Creencias y actitudes negativas.
- Aversión y prejuicios contra las personas transgénero.
- Miedo irracional y malentendidos.
- Falta de aceptación o descarte de los pronombres de identidad de género preferidos
- Insultos y lenguaje despectivo.
- Intimidación, abuso y hasta violencia.<sup>16</sup>

Teniendo en cuenta algunas de sus características ya mencionadas, es importante conocer el origen y el porqué de la existencia de la transfobia, para ello, Molina et al. (2015), mencionan dos posibles causantes de la siguiente manera:

El prejuicio y el estigma que se cierne sobre estas identidades generalmente conduce a las personas transgénero a condiciones de vida precarias. Se sabe que un número muy elevado de personas transgénero se ven obligadas a ejercer la prostitución porque se encuentran excluidas de otros ámbitos laborales (p. 74).

Asimismo, existen consecuencias o efectos de manera general a raíz de esta problemática, el Movimiento Chileno de la Diversidad Sexual (MOVILH, 2010), reporta los siguientes efectos de la transfobia:

- Asesinatos
- Golpizas u ofensas verbales provenientes de grupos o personas desconocidos/as.

<sup>16</sup> <https://www.plannedparenthood.org/es/temas-de-salud/orientacion-sexual-y-genero/trans-e-identidades-de-genero-no-conforme/que-es-la-transfobia>

- Atropellos policiales y/o detenciones arbitrarias.
- Despidos, expulsiones u hostigamientos en espacios laborales o educacionales.
- Rechazo familiar que puede terminar en golpizas o con la expulsión de las personas de sus hogares.
- Burlas, hostigamientos y, en casos extremos, golpizas propinadas por “amigos/as” o vecinos/as.
- Declaraciones públicas o privadas contra la igualdad de derechos a través de los medios de comunicación o de otros espacios, como internet.
- Marginación o exclusión de espacios públicos o privados cuando homosexuales o transexuales expresan su cariño o afecto de pareja o amistad.
- Negación de la igualdad de derechos por parte de instituciones públicas o privadas (p. 24).

Por estas consecuencias y situaciones de riesgo es importante dar a conocer la crítica situación que viven las mujeres *trans* en sus diferentes ámbitos de su vida cotidiana, demostrando que el ámbito escolar, no es la excepción.

## Discriminación institucional

Es importante abordar este tema por los efectos que puede tener en individuos o grupo de personas que son vulnerables ante la discriminación.

Avanzando con este fenómeno, se mencionan instituciones como la familia, las oficinas gubernamentales, la industria, los sistemas de salud, educativos, la política, las universidades, las religiones; la aplicación de políticas institucionales y procedimientos en sociedades opresivas, dirigidas por individuos o grupos que defienden o coluden con la opresión social producen resultados opresivos, por ejemplo, el trato desigual que reciben los indígenas y la gente de escasos recursos económicos en la impartición de justicia, en los sistemas de vivienda y empleo, la discriminación en contra de *gays* y lesbianas y el desigual acceso a la educación de las clases trabajadoras.<sup>17</sup>

## Discriminación institucional y su diferencia con violencia institucional

Antes de abordar directamente el concepto de violencia institucional, es importante aclarar que existen muchos tipos de violencia; este apartado abordará específicamente el ámbito institucional, contrastando su definición con la discriminación institucional que puede afectar a cualquier persona.

Doz (2010) define violencia institucional como “un tipo de violencia que brota desde instituciones formales del estado, o de sus ordenamientos funcionales, y que por ello mismo se encontraría cubierta de un manto de legitimidad” (p. 152).

<sup>17</sup> <http://www.inap.mx/portal/images/pdf/lat/edoconst1/discriminacion%20estructural.pdf>

Bezanilla et al. (2016), indican que la violencia institucional es “aquella que se encuentra cargada de una dimensión moral, al caracterizarse por una objetivación y desconsideración hacia la persona, presentando fundamentalmente un carácter simbólico y administrativo” (p. 5). Asimismo, señalan tres características de la violencia institucional y cómo pueden afectar a las personas que suelen acudir a determinadas instituciones o dependencias y son las siguientes:

a. La inversión del objetivo institucional.

Cuando la institución se desvía de su meta y termina promoviendo exactamente su opuesto. Por ejemplo, una institución que se dedique a la atención y apoyo a víctimas que termine provocando revictimización y generando más víctimas.

b. El incremento patológico de la institución.

La institución refuerza o crea patología entre pacientes, usuarios y trabajadores, en la medida en que hay una crisis en la relación dinámica de los mismos. Por ejemplo, el trato durante la entrevista a víctimas, la falta de sensibilidad y especialización teórico-práctica puede provocar el incremento de angustia y malestar de la persona.

c. El mimetismo patológico.

Cuando la institución mantiene la misma problemática que pretende tratar. Es decir, todas las instituciones afectadas por un “Estado” violento, cuyas únicas soluciones giran en torno al maltrato al que son sujetos sus miembros en el día a día, actúan conforme a lo que su cotidianidad les ofrece; ¿qué provoca? Que permanezca renovándose el ciclo revictimizante y de violencia (Bezanilla et al., 2016).

En contraste con la discriminación institucional, este fenómeno denominado violencia institucional hace referencia al maltrato que puede emitir la institución, llámese escuela, institución del sector salud o institución gubernamental hacia el cliente o persona que acuda a algún servicio, mientras que la discriminación institucionalizada se refiere a la forma en que opera la institución por medio de una política, regla o norma que de alguna oprime los derechos humanos de grupos sociales vulnerables como los indígenas, mujeres, las personas LGBT, personas con discapacidad y en consecuencia afectando su calidad de vida.

### Teoría de la estigmatización

Goffman (1963, citado en Major y O’Brien, 2005) conceptualiza el estigma como “un atributo que extensivamente desacredita a un individuo, reduciendo a él o ella, de una persona completa y habitual ha rebajado y corrompido” (p. 394).

En otras palabras, Crocker (1998, citado en Major y O'Brien, 2005), menciona que el estigma “ocurre cuando una persona posee algunas características o atributos que expresan una identidad social que es devaluada en un contexto social particular” (pp. 394-395).

Y para complementar esta información, Major y O'Brien (2005) indican una serie de características que conforman el estigma:

- a. Tratamiento negativo y discriminación directa.

Por un limitado acceso a dominios importantes de vida, la discriminación afecta directamente el estado social, el bienestar psicológico, y la salud física del estigmatizado. Los miembros de los grupos estigmatizados son específicos contra el mercado de alojamiento, el lugar de trabajo, ajustes educativos, asistencia médica, y el sistema de justicia criminal.

- b. Procesos de confirmación de expectativa.

Los estereotipos negativos y expectativas pueden conducir a comportamientos y objetivos estigmatizados, de modo que afectan directamente los objetivos de los pensamientos, sentimientos, y comportamientos. El comportamiento de estos objetivos puede entonces confirmar el inicio de una expectativa errónea.

- c. Activación de estereotipos automáticos.

El estigma también puede afectar al estigmatizado por una vía automática de estereotipos negativos en un grupo. Se sabe extensamente que los estereotipos culturales dominantes de grupos en una sociedad pueden afectar el comportamiento.

- d. Procesos de identidad amenazada.

Perspectivas contemporáneas sobre el estigma acentúan el grado al cual los efectos del estigma son mediados por la comprensión de los objetivos de cómo otros ven en ellos sus interpretaciones de contextos sociales, sus motivos y objetivos. Estas teorías están “abajo de la cima” haciendo énfasis sobre cómo la gente construye su entorno y sus motivaciones más relevantes (p.ej., la protección de amor propio) forma sus emociones, creencias y comportamientos (pp. 396-398).

## Marco legal y el acceso a la educación inclusiva

Para efectos de este apartado, se darán a conocer algunos artículos y leyes en pro de la comunidad LGBT en México y otras partes del mundo. Comenzando con los artículos 1º y 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM):

### Artículo 1º

En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su

protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece.

Artículo 3º

Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado-Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.<sup>18</sup>

De acuerdo con la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LFPED) menciona lo siguiente:

Artículo 1º

Las disposiciones de esta Ley son de orden público y de interés social. El objeto de esta es prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona en los términos del Artículo 1 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como promover la igualdad de oportunidades y de trato.<sup>19</sup>

Se destacan algunos puntos de *Los Principios de Yogyakarta* dirigidos a las personas LGBT a nivel internacional.

Principio 1

El derecho al disfrute universal de los derechos humanos.

Principio 2

Los derechos a la igualdad y a la no discriminación.

Principio 16

El derecho a la educación.<sup>20</sup>

Tomando en cuenta estos principios y leyes en pro de los derechos humanos, en este caso, hablando de identidades *trans* y el colectivo LGBT en general, es importante establecer una estancia inclusiva en las escuelas donde todo el personal académico cree un ambiente de inclusión y respeto partiendo desde el aula y la institución en general; Parra (2010) define educación inclusiva de la siguiente manera:

Es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común. La educación inclusiva implica que el alumnado de una

<sup>18</sup> [http://dof.gob.mx/constitucion/CPEUM\\_Octubre2017.pdf](http://dof.gob.mx/constitucion/CPEUM_Octubre2017.pdf)

<sup>19</sup> <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/LFPED%283%29.pdf>

<sup>20</sup> <http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=48244e9f2>

determinada comunidad aprenda como conjunto, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de una escuela que no exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación (p. 77).

Simón y Echeita (2013), señalan a la educación inclusiva como un derecho, además, mencionan que uno de los principales retos para las entidades educativas es hacer valer ese derecho, explicándolo de la siguiente forma:

Construir sistemas educativos que garanticen la calidad con equidad, lo que equivale a decir que la primera llegue a todos los niños, jóvenes y adultos a lo largo de todas las oportunidades educativas de su vida (*Life Long Learning*), sin estar condicionada por razones de salud, de procedencia, género, capacidad económica, etnia, lugar de residencia, orientación afectivo sexual o cualquier otra (p. 1).

Por tanto, la educación inclusiva abraza todo tipo de expresión, física, afectiva, la procedencia, porque lo más importante es que el aprendizaje llegue a todos, y que sea un derecho y no un privilegio para las infancias, adolescencias y demás edades, incluida la población *trans*.

## Metodología

### Naturaleza de la investigación

La metodología empleada para esta investigación fue cualitativa. Este enfoque permitió la comprensión y el acercamiento hacia las manifestaciones de discriminación y violencia en el sector educativo desde la percepción de las entrevistadas. El principal propósito será reconstruir las categorías propias que cada uno de los participantes desempeñan en la conceptualización de sus experiencias y convicciones (Quecedo y Castaño, 2002).

### Población de estudio

Esta investigación incluyó a las mujeres *trans* como su población de estudio, con la característica principal de no identificarse con el sexo y género asignado al nacer. Bajo ese contexto, se trabajó con 7 participantes con edades entre los 17 y 54 años, hasta llegar a la saturación teórica. Se eligió a este grupo de mujeres porque a diario enfrentan manifestaciones de discriminación y violencia en uno de los principales ámbitos de cualquier persona: la escuela.

## Contexto

En esta investigación se trabajó en la zona conurbana del sur de Tamaulipas, debido a que pocas investigaciones de carácter cualitativo han abordado este tema. Si se toma como referencia la particularidad de esta investigación que son las consecuencias por discriminación a mujeres transgénero en el ámbito escolar, hasta el momento, no se cuenta con alguna. Para esto último, se acudió a lugares donde tenían la facilidad de llegar o estar, y en una ocasión se acudió a una asociación especializada hacia mujeres *trans*.

## Técnica de recolección de información

Se usó de la técnica de entrevista semiestructurada, que es la más adecuada para el propósito principal de esta investigación. Finalmente, se formalizaron 10 entrevistas y solo se pudieron realizar siete.

## Trabajo de campo

La zona demográfica para realizar este trabajo es la zona conurbada del sur de Tamaulipas, esto es, Tampico, Madero y Altamira. Como primer paso, se acudió a la marcha organizada por la comunidad LGBT con el propósito de conocer a los sujetos de estudios y obtener sus datos para poder entrevistarlas; de esta manera, se aplicó un método llamado bola de nieve, esto es, un contacto propiciaría otro hasta al número deseado de entrevistas. Finalmente, se realizaron siete entrevistas de las 10 programadas. Este trabajo de campo se realizó en una etapa (septiembre y octubre de 2018), en cafeterías y en casa de las entrevistadas.

## Primera etapa

Esta etapa comenzó en el mes de septiembre del 2018, y, como ya se había mencionado en un principio, previamente, se acudió a la marcha organizada por la comunidad LGBT en Tampico, Tamaulipas, para obtener contacto con los sujetos de estudio; las citas fueron en el horario y lugar donde ellas quisieron, en su domicilio, en una cafetería y en el negocio de una de ellas; asimismo, por medio de la técnica de bola de nieve, se encontró y se acudió a una Asociación X, encargada de dar apoyo y orientación a mujeres trans; ahí, se lograron realizar dos entrevistas en el horario establecido por la asociación. Antes de cada conversación se explicó la forma de trabajar respetando la identidad y expresión de género; de igual manera, se les explicó que la entrevista sería grabada sin interrupciones y que al término de la transcripción se eliminarían los archivos para proteger su privacidad.

Las fechas fueron asignadas de acuerdo con las fechas que indicaron las entrevistadas, al igual que por la asociación.

**Tabla 1***Etapa de trabajo de campo (septiembre–octubre 2018)*

Número de entrevista	Fecha	Nombre de la entrevistada	Edad	Entrevista viable
1	3 de septiembre de 2018	Rebeca	17	Sí
2	6 de septiembre de 2018	Mónica	23	Sí
3	7 de septiembre de 2018	Sandra	35	Sí
4	18 de septiembre de 2018	Valeria	24	Sí
5	29 de septiembre de 2018	Marcela	30	Sí
6	9 de octubre de 2018	Patricia	26	Sí
7	9 de octubre de 2018	Julia	54	Sí

Nota: elaboración propia.

## Limitaciones

A pesar de que se realizaron siete entrevistas hasta octubre de 2018, el trabajo de campo no fue tarea fácil, debido a que por situaciones que se desconocen, algunas terminaban no acudiendo a la cita, no contestaban llamadas ni mensajes, o mencionaban que: “tenían una situación personal y que confirmarían después”. Lo mismo pasó con la Asociación X que apoyó las primeras dos entrevistas de cuatro que se habían acordado. De haberse dado seguimiento y en condiciones favorables se hubiera llegado a 10; es posible que existieran factores que las hicieran tomar la decisión de no hablar, por ejemplo, desconfianza, falta de interés, irresponsabilidad, miedo o inseguridad.

## Estrategia de análisis y codificación

Una vez que se transcribieron las siete entrevistas, se codificaron abarcando las variables de discriminación y consecuencias encontradas en las narraciones.

Los códigos y los enunciados claves se destacaron para el análisis cualitativo y se agregaron comentarios para su clasificación, tomando en cuenta las variables esenciales de esta investigación: discriminación, las consecuencias y la afectación hacia las mujeres transgénero en el ámbito escolar.

**Tabla 2***Códigos relacionados con datos sociodemográficos de las entrevistadas*

	Código	Descripción
Datos sociodemográficos	A1. Datos generales de la entrevistada	Nombre completo, fecha de nacimiento, edad, escolaridad, ocupación, estado civil, origen o lugar de nacimiento, religión y lugar de residencia
	A2. Familiares con quienes se crió	Papá, mamá, abuelos, tíos
	A3 Familiar de confianza	Papá, mamá, ambos, otro familiar, vecino(a)
	A4. Características de los padres (si creció con ellos)	Ocupación, estatus socioeconómico, violentos, comportamiento con sus hijos(as)
	A5. Relación con sus familiares con quienes vivió	Buena, regular, mala, aceptación, apoyo
	A6. Expresión de género en la niñez de la entrevistada	La manera en que se comportaba, gustos por la ropa, colores, juguetes y atracción física por varones
	A7. Reacción familiar al cambio de identidad de la entrevistada	Se refiere al sentimiento y acción tenida en el momento en el que la entrevistada decide cambiar su identidad de género

Nota: elaboración propia.

**Tabla 3***Códigos relacionados con la discriminación*

	Código	Descripción
Discriminación	B1. Situaciones de discriminación	En la niñez, adolescencia, edad adulta y tercera edad
	B2. Antecedentes de discriminación en lugar de origen y residencia	Momentos de discriminación que se vivían anteriormente en la localidad donde viven las entrevistadas
	B3. Perpetrador de la discriminación en la niñez	Ambos padres, el padre, la madre, otro familiar
	B4. Perpetrador de la discriminación en la adolescencia	Ambos padres, el padre, la madre, otro familiar; pareja, sociedad, maestros, compañeros de clase, vecindario, instituciones
	B5. Perpetrador de la discriminación en la edad adulta	Familiares, su jefe, compañeros(as) de trabajo, la sociedad, vecindario, instituciones
	B6. Perpetrador de la discriminación en la tercera edad	La sociedad, familiares, vecindario, instituciones
	C2. Escolar	Rechazo; estigma; son juzgadas por su apariencia física y expresión de género al cual se sienten identificadas; expulsión y suspensión injustificada; exclusión; acoso; hostigamiento; violencia; maltrato; y, falta de apoyo y aceptación

Nota: elaboración propia.

**Tabla 4***Códigos relacionados con la afectación por la discriminación en el área escolar*

Código	Descripción
E2. Aislamiento por parte de la entrevistada	Momento en que la entrevistada menciona alejarse de su entorno y preferir permanecer aislada de sus compañeros de clase, no participar en eventos ni en clase
E3. Afectación psicológica	Manifestación de pensamientos negativos, ansiedad, inseguridad, baja autoestima, ideas y pensamientos suicidas, depresión, estrés, irritabilidad provocados por el acoso, hostigamiento por parte de sus compañeros de clase y maestro
E4. Afectación emocional	Hace referencia a sentimientos negativos, tales como, enojo, molestia, incomodidad, miedo, vergüenza, tristeza, impotencia con la relación que tenga con sus compañeros de clase, maestros y personal de la escuela
E5. Conflictos en la escuela	Situación irregular de la entrevistada en el ámbito escolar con bajas calificaciones; falta de interés por acudir a clases; irresponsabilidad con sus tareas y trabajos; mala conducta; y, aislamiento en el aula
E6. Sentimientos y pensamientos de abandono escolar	Ideas y sentimientos de querer abandonar la escuela por distintos factores, como es el miedo, la inseguridad, ansiedad

Nota: elaboración propia.

## Resultados

La violencia y discriminación han existido a lo largo de la evolución humana; asimismo, en el ámbito escolar, donde estas manifestaciones se han presentado entre pares, de alumnos hacia docentes y en algunos casos, viceversa, es importante conocer el conflicto cuando se relaciona directamente hacia alumnas *trans*, cayendo en la transfobia, una consecuencia a raíz de estas problemáticas sociales.

### Manifestaciones discriminatorias por parte de sus compañeros de clase o pares

Como se mencionó anteriormente, la discriminación y manifestaciones de odio entre los mismos alumnos suele ser común, incluso llegar a ser de uso normalizado; las causas de estas manifestaciones suelen ser por el físico, condición económica, orientación sexual, color de piel, y en este caso, por cuestiones de identidad y expresión de género.

R. Cuando iba en segundo de kínder, que fue cuando ingresé, se llama, fue como que la primera vez que interactué con más niños, entonces, se burlaban de mí porque yo pues el rosa y así, pero uno en especial, se quedó conmigo, y de hecho nos hicimos súper amigos, y como que sentí un gran cariño por él y, creo que me llegó a gustar ese niño.

A. Ok, entonces, podrías decir que Rebeca, en su infancia, desde chiquita, siempre tuvo un gusto preferente hacia los niños varones; y tu relación en cuanto a amistades, ¿cómo era en el área del salón, cuando estabas en la infancia?

R. Siempre sufrí burlas.

A. Desde pequeña

R. Ajá. (Expresión de confirmación), porque me decían, “¡qué maricón!”, que me decían “¡qué afeminado!”.

A. Ok, ¿tú cómo te sentías? O sea, ¿te sentías dentro de un grupo o cómo se sentía Rebeca en el salón? ¿Se sentía identificada, se sentía aparte? ¿Cómo se sentía Rebeca?

R. A veces me sentía incluida en el grupo, pero cuando hacían los equipos, nadie me elegía, y eso me sentía como que, excluida del grupo (Rebeca, 17).

Para las infancias y adolescencias *trans* se vuelve una prioridad reprimir la expresión de género, o forma de ser por temor a ser blanco de burlas o manifestaciones de odio por parte de los compañeros de aula y demás en su escuela, aparentando gustos, vestimenta y gestos que no van con la identidad con la que se desarrolla.

Pero fijate que me daba mucho coraje participar en los eventos de niños, pero lo supe canalizar; “bueno, si quiere que participe en eventos de niños, me voy a atletismo”, y empecé a correr, y cuando corría sentía que era libre, y decía “por fin nadie me va estar pegando con el balón”, porque en esa época el atletismo era muy marcado para los niños; entonces fue cuando dije “el atletismo es para mí”; desde tercero de primaria hasta sexto de primaria siempre estuve en atletismo, carreras o competencias o cualquier cosa que estaba relacionado a correr; siempre, entonces descubrí que alejándome del fútbol y todo eso, buscando un deporte de hombre, dejaban de molestarme, entonces a veces una tenía que ser más inteligente que sus compañeros para que no te agredieran (Sandra, 35).

Para las identidades *trans* es difícil comprender lo que está pasado a su alrededor, es muy común y normalizado ver que los niños deben jugar con niños y las niñas con niñas, pero cuando se trata de un cambio en este patrón, se vuelven un blanco fácil de burlas y hostigamiento por parte de los compañeros de clase; además, si el maestro comparte esta convicción, el ambiente en el aula tiende a ser hostil y compleja, dando paso a la discriminación hacia el infante.

Llego a la primaria, y fue muy raro todo para mí, porque yo quería estar con las niñas y pues me juntaba con las niñas, y los maestros decían: “vamos a

hacer grupos”, y pues yo me iba con las niñas, y los niños ahí se empezaron a dar cuenta de que, pues yo era más afeminada, de que yo era más callada, más tímida y pues se encargaron de hacerme muchísima discriminación [...] (Valeria, 24).

Este tipo de experiencias suelen manifestarse en todos grados y niveles académicos, desde preescolar hasta la universidad, causando secuelas en el aspecto psicológico, la conducta en su hogar y en la institución educativa.

Cuando entré a la secundaria fue muy diferente, pues ya en la secundaria yo ya no me dejaba de nadie; me contestaban, les contestaba; me decían cosas, les decía cosas; me querían pegar, les pegaba (Valeria, 24).

La violencia es otra de las manifestaciones presentes a lo largo del tiempo, se debe a múltiples factores, el estigma enfocado hacia una persona o grupo determinado, pero en este caso, la violencia también forma parte de la problemática que enfrentan las infancias y adolescencias *trans*, clasificada en forma verbal, física y psicológica por parte de los compañeros dentro y fuera del plantel educativo, debido a las mismas circunstancias relacionadas con la identidad y expresión de género.

En la prepa ahí sí sufrí, sufrí por parte de todos, por parte de toda la escuela; inclusive me hicieron *bullying*; me quisieron golpear, me grabaron, o sea era parte de su burla, de chicos que decían que era un juego de hombres, porque como yo no me relacionaba con ellos, yo era más, de hecho en el salón había una chica que también, ahorita que me entero que también es *trans*, y pues yo me juntaba con ella, yo andaba con ella y pues por eso empezaban a descubrir que yo era igual que ella (Patricia, 26).

Sin embargo, esta situación suele agravarse cuando no existe un acompañamiento, orientación u apoyo por parte del personal especializado del plantel, provocando soledad, aislamiento, inseguridad; por otro lado, en algunos casos, los mismos docentes, directivos e institución educativa, en general, son el puente a este tipo de conflictos debido a una actitud y convicción basada en tradiciones, creencias religiosas o políticas.

### Manifestaciones discriminatorias por parte de los profesores y directivos

Existen actos discriminatorios que son incitadores de violencia por parte de los maestros hacia los alumnos, esta una situación muy común, pero que poco se toma en cuenta por miedo a represalias que los perjudiquen académicamente. Los factores

pueden ir del desempeño académico, favoritismo, color de piel, estatus económico, la raza o grupo étnico, orientación sexual hasta la expresión de un género no acorde con el género asignado al nacer.

Para las alumnas *trans* es complejo entender que en los directivos, maestros y personal especializado como orientadores, trabajadores sociales y psicólogos no exista una actitud mediadora o neutral para lograr disminuir y desaparecer dichos actos hacia su forma de ser y de expresión de género, causando aislamiento, inseguridad y, en algunos casos, el abandono escolar o que la institución les expulse, negándoles el derecho a la educación.

Los profesores, había algunos que, prácticamente no hacían nada, nada más me decían que, pues dejara llevar los comentarios, y había otros que también cuando yo salía al baño hacían comentarios de que yo era *gay*, ya que en especial, el de segundo grado, que una vez, estaba jugando con una muñeca, y me contó una compañera que empezaron a hablar de mí. Empecé a subir pocas fotos con peluca, pero nada más, sin que se viera mi cara, y ya me empecé a pintar las uñas; empecé poco más a expresarme conmigo misma, pero aún no decía que era lo que era, fue cuando perdí año, fue cuando pasó todo, fue cuando me empezaron a rechazar las maestras, cuando no me querían revisar trabajos porque tenía las uñas pintadas, que eso estaba mal, y prácticamente de 10 maestras que tenía, nada más tres me aceptaban, ya que las otras veían que esto estaba mal, ya que como que son señoras que son de la época de ¡uh! (Rebeca, 17).

En este aspecto se hace presente la carencia de ética y profesionalismo ante una situación donde no se tomen las medidas necesarias para lograr contrarrestar el conflicto, por consiguiente, no hay una respuesta inmediata por parte del personal encargado; parte de esta problemática también se debe a la falta de capacitación o campañas de prevención sobre discriminación y violencia, así como la puntualización de mejoras hacia los docentes y personal en general en temas sobre el manejo del aula y conflictos entre alumnos.

En este caso, son pocas las instituciones educativas que están capacitando y haciendo campañas sobre discriminación y violencia con relación a la diversidad sexual, en temas específicos sobre la comunidad LGBT y las problemáticas que enfrenta en el área escolar.

Me fui a quejar varias veces a subdirección, varias veces de que porqué yo no podía llevar las uñas pintadas, de que las niñas también las traen, de que pues no tiene nada de malo, me decían que los maestros estaban bien, de que, pues yo era hombre, y que siempre lo voy a ser, y que esas son cosas de mujeres,

que yo no tenía que llevar las uñas pintadas, porque eso está mal y si no me las despintaba, no me iban a dejar entrar. Estaba prácticamente harta de lo mismo, ya que ocho maestros estaban en contra de mí y, además, me iban a dar todos los años, no me recibían las tareas, ya no me dejaban hablar con niños, porque decían que los acosaba, me ponían hasta enfrente, me ponían la calificación que ellos querían, me llamaban la atención por la “diminutiva” cosa, si yo volteaba, decían que estaba echándole piropos al niño (Rebeca, 17).

Existen ocasiones donde se atiende mediante el conducto adecuado, un orientador o psicólogo; sin embargo, la gran mayoría de estas atenciones no están enfocadas desde un punto neutral, y por consiguiente, se afecta al alumno, confundiendo su pensar y sentir.

Se metieron con mis preferencias porque ahí descubrieron que, además de que era amanerado, eran dos gustos, o sea, me gustan las niñas y los niños, y pues empezaron las burlas de que cómo era posible que yo era amanerado, que yo quería hacer algo y que me gustaran las dos cosas, y era burla, o sea también en las tutorías en las cosas de que de pláticas para sanar de que cambies, eran puras burlas (Patricia, 26).

Ahora bien, es importante resaltar la existencia de un reglamento interno en cada plantel educativo, estos se basan en valores, principalmente el respeto, sobre todo, en los niveles de formación básica, preescolar, primaria, secundaria y preparatoria, dicho reglamento señala medidas referentes a expresiones de género, por ejemplo, corte de cabello, vestimenta clasificada estrictamente para hombre y para mujer, maquillaje y la conducta de acuerdo al género asignado al nacer, el siguiente apartado, se puede apreciar con mayor claridad un ejemplo sobre discriminación hacia la expresión de género, así como la falta de empatía y ética por parte de los maestros y personal encargado para enfrentar esta situación.

En la escuela x fue la secundaria donde yo estuve de la generación del 2013 al 2016 y pues yo fui con todo el amor como siempre, ¡ay mi vieja escuela! Y todo eso, cuando me voy a formar para unos boletos, hasta enfrente y no me atienden, y veo que pasa el de atrás, y pasa el de atrás, y no me atienden y yo así de, bueno, me volví a formar, y ya la segunda fue como que me atienden y ya me dan el boleto, y ya paso, y me paso y me checan de nuevo, y en eso me dicen “¡tú no! Tú pasa de este lado”; entonces ya me mandan a otro lugar; que me pasan con otras maestras y la subdirectora, y me dicen que no podía pasar así [se refiere al maquillaje y su vestimenta femenina] porque está mal, que iba a causar mucho conflicto entre los alumnos, y yo así “como que, aquí

en la escuela todos me conocen, o sea, como saben las maestras saben que yo asistí a esta escuela, saben que yo así fui”, y dijo, “no, si quieres entrar te debes de desmaquillar”, pero me lo dijo de una manera muy grosera, de que “¡No, tú no entras!”, entonces yo le marco a mi amiga para preguntar que si tenía crema y no me contestó; entonces yo le dije de que ya me dejara entrar, y le pregunté que si no había forma de entrar y me contestó de que “¡No! ¡No hay forma!” Y me dijo, “¿Quieres tu dinero? O ¿Si vas a encontrar crema?”, y yo pues, “no, pues regrésemme mi dinero”, y ya, me iba a poner a llorar de frustración cuando me encuentro a unas amigas y ya me quedé un buen de rato, como una media hora, y sale una de ellas a ver si estaba ahí, y me miró tan feo, como si viera algo terrible y se regresa a avisar, y salieron otras maestras a checar y ya yo mejor me regresé (Rebeca, 17).

Debido a la falta de conocimiento sobre una orientación adecuada por parte del maestro, termina provocando un ambiente poco favorable para la inclusión en el grupo hacia el infante o el adolescente *trans*. La educación inclusiva es vital para buen desempeño, mejores oportunidades de aprendizaje, así como la interacción entre pares; sin embargo, no todos los docentes y planteles educativos comparten esta modalidad, por tanto, dan paso a ciertas afectaciones como el aislamiento, inseguridad y bajo desempeño académico.

Me acuerdo mucho de una maestra; yo iba en segundo año, y les comentan a unos niños que yo soy rarito, y me dice “van a hacer equipos, pero pues él es rarito”, y ese tipo de comentarios sí me afectaron muchísimo porque la maestra hizo un hincapié a que los demás siguieran su ejemplo para burlarse de mí, para seguirme discriminando, para seguirme señalando, y pues no hizo absolutamente nada (Valeria, 24).

Con base en lo anterior, las manifestaciones de discriminación y violencia tienen como punto de origen, principalmente, los planteles educativos, por medio de su personal docente, administrativo y directivo, cayendo en la discriminación y violencia institucional; por tanto, dichos actos culminan replicándose en los alumnos y compañeros de aula, quienes desconocen y no entienden lo que pasa con sus compañeros y compañeras *trans*.

## Consecuencias de discriminación y violencia en la vida de las entrevistadas

Para efectos de este apartado, es importante conocer también las consecuencias que originan este tipo de manifestaciones de violencia y discriminación, además

de la falta de apoyo por parte del personal educativo en las aulas de clase hacia las identidades *trans*, dando paso a desarrollar afectaciones psicológicas y emocionales.

El aislamiento es una afectación que también se hizo presente en este ámbito, a causa de las manifestaciones de violencia, maltrato, burlas, hostigamiento que constantemente se recibe por parte de los compañeros y maestros de clase, así como el caso omiso a sus quejas por parte de los directivos de la escuela.

Pues mal porque yo no quería ir a la escuela, ya no tenía muchas ganas, incluso tuve mi etapa de que a cada rato lloraba, yo me la pasaba encerrada en mi casa, yo no tenía amigos, yo me la pasaba aislada, era más reservada (Patricia, 26).

Anteriormente, se ha dado a conocer la facilidad en que la población *trans* se ve vulnerada en el ámbito escolar debido a que no concuerda la expresión de género con la identidad asignada al nacer. De esta manera nace otra afectación, la represión a la expresión de género femenino en el caso de alumnas *trans*, esta consecuencia emerge como solución para evitar ser víctimas de sus propios compañeros y maestros, debido a la percepción que tienen en su entorno escolar, como el maltrato e insultos hacia otros niños y niñas del plantel.

En lo que fue en la primaria, siempre fui muy reservado, muy reservadón [sic], penoso, yo sentía que era, sí como reservada a que no se dieran cuenta; en la adolescencia pues era muy reservado, siempre fue mi reservado, siento que antes era más de que veían a un *gay* o algo, y de que lo castraban [hace referencia a que lo molestaban o incomodaban] [...] Pero en la primaria siempre fui reservado a que me respetaran, para que yo los respetara, o sea yo, o sea, pido un respeto, para que no pasara a mayores o algo, o sea, no hablaba y todo, pero siempre muy reservado, y me preguntaban, “¿eres *gay*?” Y yo siempre respondía, “¿Por qué me preguntas?, yo a mi vida y tú a tu vida”, y me decían, “¿entonces, sí eres?” Y no decía nada, pero siempre muy reservado hasta en la prepa, pero en la prepa duré un año, y fui muy reservada (Mónica, 23).

Asimismo, como parte de estos mecanismos de defensa, la población *trans* en el ámbito educativo tiene que buscar la manera de disfrazar sus gustos y preferencias que, socialmente, son opuestas al género al cual se identifican. En el caso de las alumnas *trans*, demostrar preferencia por deportes o actividades donde no necesariamente están cómodas, por el mismo motivo, evitan ser víctimas de rechazo y maltrato por sus mismos compañeros y maestros de clase. El caso de Sandra, quien anteriormente mencionó el gusto por el atletismo para evitar ser humillada o

rechazada por parte de sus compañeros en el fútbol, teniendo que fingir para que no fuera golpeada.

Yo veía como los demás niños de la secundaria golpeaban a un compañero que su tendencia homosexual era demasiada marcada, o sea era demasiada marcada y yo veía el trato y yo decía, “no quiero eso para mí”; entonces, ahí yo me comportaba como tal, mi comportamiento de niño, mi forma de niño, o sea, pero mi comportamiento siempre fue muy tranquilo muy callado, muy extrovertido, eso sí, me encantaba participar en los reinados de las escuelas, yo desde que me acuerdo me encantaban las coronas, y no podía ser reina, pero yo voy a ser rey (Sandra, 35).

Por otra parte, una de las afectaciones más serias que puede desarrollar la población *trans* son los pensamientos suicidas, esto debido a las burlas, acoso, hostigamiento y maltrato físico en la institución educativa, así como la falta de aceptación y apoyo por parte del personal del plantel, sumando las anteriores afectaciones como el aislamiento y represión hacia su verdadera identidad.

E. Ok, ¿Qué otro efecto tuvo toda esa situación Patricia?

P. Pues es que pues, haz de cuenta que en mi casa pues era en la etapa que según yo pues salí del closet como *gay* y en la casa haz de cuenta que como mi padrastro le metía ideas a mi mamá, le hablo de mí y pues mi mamá no se acercaba a mí, era así de que “de lejitos” y pues yo me sentía pues como que sola en mi casa, sola en la escuela, y sin amigos me sentía mal, yo no quería ir a la escuela yo ya no quería saber de nada yo ya no quería; lo único, ya no estar ahí, inclusive sí quise atentar...

E. ¿Con tu vida?

P. Sí (Patricia, 26).

El abandono y pensamientos de abandono escolar son situaciones que suelen ser muy comunes, en algunos casos por cuestión económica, trabajo, gusto, o, en este caso, por violencia y discriminación hacia la identidad de género de una persona. Los casos de tres entrevistadas reportan que se vieron a la necesidad de abandonar sus estudios debido al acoso y hostigamiento que había en sus aulas de clases, comenzando por Rebeca (17), su mamá tuvo que darla de baja en su antigua preparatoria e ingresarla en otra, debido a la situación y trato de que tenían con su hija.

R. La primera vez que pasé con la subdirectora, dijo, “¡ay! Pues tú eres niño, ¿para qué quieres las uñas pintadas?”; entonces, una de esas, reprobé varias, de esas maestras y mandaron a llamar a mi mamá de que pues qué estaba pasando conmigo; entonces la tutora era la maestra que más la tenía contra

mí, entonces le dijo, “es que su niño voltea para allá, es que su niño, voltea para allá, y trae sus uñas pintadas”, entonces mi mamá se enojó y le dijo, “pues está evaluando su calificación, no su conducta”; entonces, hubo una discusión entre mi mamá y la maestra.

E. Ok, y esta discusión, ¿a qué conllevó?

R. Me sacó.

E. Y, ¿te saliste o qué pasó?

R. Hice lo mejor que pude, para salir con calificación, por lo menos de ocho, para poder inscribirme, pero como no era compatible, entonces pues ya (Rebeca, 17).

Estas manifestaciones de odio y discriminación terminan ahuyentando a la población *trans* del sector educativo, en parte, por el estigma y prejuicio por parte del personal educativo; la mayoría no culminan sus estudios, por tanto, terminan en otras situaciones de riesgo, trabajo sexual, drogadicción y alcoholismo, privándose de una carrera profesional u oficio, así como una mejor calidad de vida, sin embargo, hay quienes deciden retomar sus estudios, años más tarde.

Yo ahorita estoy estudiando apenas la prepa, la estoy estudiando abierta y si en aquel momento me hubieran apoyado y si en aquel momento no se hubieran dejado guiar por lo que una aparenta pues a lo mejor yo ya estuviera acabando una carrera, pero pues ahora tengo que empezar porque pus [sic] en el aquel momento no me dieron la oportunidad de hacerlo (Valeria, 24).

Es tanta la violencia y rechazo que llegan a experimentar en este ámbito, que deciden ya no regresar a estudiar, debido a la gran afectación a nivel psicológico y emocional que esta genera, como el temor e inseguridad de volverlo a vivir.

Porque tenía miedo de que volviera a pasar eso [se refiere a que siguieran discriminándola y burlándose de ella, además de violentarla], de hecho, se podría decir que estoy soltera, pero tengo a mi pareja y con él le digo yo quiero, pero a la vez me da miedo porque tengo la mala fortuna de que siempre en lo escolar me bullean [significa que siempre se burlaban de ella] (Patricia, 26).

Las afectaciones emocionales son de las principales y más comunes, en este caso, la población *trans* es muy vulnerable ante este tipo de afectaciones, represiones hacia su persona, acoso y hostigamiento por parte de sus compañeros desde preescolar.

Yo me enojaba, porque la gente mayor catalogaba eso como malo, y yo me enojaba porque decía, “yo no soy malo”, y me enojaba y siempre me iba a

quejar con la maestra, y la maestra, de que no que discúlpese porque él no es esto, esto y esto, ya que pues yo pensaba que era algo malo (...) Me decían que los maestros estaban bien, que pues yo era hombre, y que siempre lo voy a ser, y que esas son cosas de mujeres, que yo no tenía que llevar las uñas pintadas, porque eso está mal y si no me las despintaba, no me iban a dejar entrar, me enojé, y le conté a mi mamá mejor, y “lo mejor es que te despintes las uñas para no ocasionar tantos problemas”, ya que mi mamá no tenía tanto tiempo de pedir permiso e ir a quejarse y así. Me sentí enojada, frustrada, se me hacía una tontería porque no estudio con las uñas y es algo normal, y no estoy yendo a la escuela como una *drag* [término que describe a un hombre que se disfraza y actúa a la semejanza del estereotipo de una mujer de rasgos exagerados, con una intención primordialmente histriónica que se burla de las nociones tradicionales de la identidad de género y los roles de género], porque ni siquiera me visto como una *drag*, pero siempre piensan eso de que voy a ir muy extravagante y así (Rebeca, 17).

Estas afectaciones emocionales se agravan y pasan a otras más serias en el momento en que no son tratadas psicológicamente. Como se ha dicho anteriormente, las instituciones no cuentan con una capacitación o conocimiento previo en cómo trabajar estos casos, donde se habla de identidad de género, expresión de género, orientación sexual, sexo, como la educación sexual, que, erróneamente se ha estereotipado y reducido a difundir los métodos anticonceptivos.

## Conclusiones

Esta investigación tuvo como objetivo dar a conocer y analizar las consecuencias, así como las manifestaciones por la discriminación y violencia en las mujeres transgénero en el ámbito escolar en la zona conurbada del sur de Tamaulipas que durante su infancia, adolescencia y edad adulta, han enfrentado estas problemáticas sociales.

En la zona conurbada del sur de Tamaulipas, comprendida por los municipios de Tampico, Ciudad Madero y Altamira, han sido escasas las investigaciones relacionadas con mujeres *trans*, sobre todo, que se especialicen en este contexto de discriminación y violencia, así como las consecuencias y manifestaciones que este fenómeno social causa en ellas. Esta investigación llegó a la conclusión que sí existen consecuencias psicológicas y emocionales en las mujeres transgénero debido a las manifestaciones de discriminación y violencia en el ámbito escolar. Se observó la timidez y represión en su persona; a su vez, esta represión a su identidad y expresión femenina incrementó debido al trato negativo que ellas observaron por parte de sus compañeros de clase y maestros hacia quienes que manifestaban la misma expresión

de género que no coincidía con la que se les había asignado al nacer, esto último se transforma en un factor o causa para que las entrevistadas, en su infancia y adolescencia, se convirtieran en un blanco fácil de burlas y hostigamiento, así como víctimas de la discriminación, violencia y el rechazo, finalmente, originando en ellas afectaciones emocionales como el miedo, enojo, irritabilidad, frustración, así como afectaciones psicológicas como la ansiedad, estrés, pensamientos suicidas y depresión.

El instrumento aplicado en el estudio fue la guía de entrevista, bajo un análisis cualitativo, utilizando la técnica de investigación de la entrevista semiestructurada, bajo el método bola de nieve. Se recurrió a la técnica de entrevista a profundidad, con la finalidad de obtener las experiencias de vida de las entrevistadas con relación al ámbito escolar.

También se habla de la Teoría sobre la Estigmatización fuertemente ligada con las manifestaciones de desaprobación en el área escolar; Crocker (1998, citado en Major y O'Brien, 2005) menciona que el estigma “ocurre cuando una persona posee algunas características o atributos que expresa una identidad social que es devaluada en un contexto social particular” (pp. 394-395); ahora bien, con base en esta explicación, se puede encontrar la situación similar que viven y experimentan las mujeres *trans* al momento de salir de sus casas, en el trabajo, en la familia y, en este caso, en el sector educativo.

En el grupo de las entrevistadas, la violencia y rechazo por familiares repercutieron en lo emocional y psicológico, reflejándose en el ámbito escolar, donde se mostraban reservadas, con ansiedad, miedo, agresividad y con cierta timidez, a causa del trato negativo que llegaron a tener por parte de sus compañeros de clase; en alguno de los casos no fue directamente hacia ellas, pero sí con otros niños y niñas cuya expresión de género era diferente a la que se les asignó al nacer; ante esta situación, algunas se vieron obligadas a reservarse o mostrar una identidad que no les representaba, y, de esa manera, no fueran violentadas o maltratadas por burlas, acoso, hostigamiento por sus compañeros de aula y negligencia por sus maestros y directivos de la institución educativa a la que asistieron.

La literatura expuesta aborda no sólo la discriminación hacia las personas *trans*, sino también asesinatos, suicidios, expulsiones en el ámbito escolar. Se compararon situaciones que pasan en el país y otras partes del mundo demostrando que en la zona conurbada del sur de Tamaulipas (Tampico, Ciudad Madero y Altamira) falta mucho por hacer en los planteles educativos, como campañas de prevención y concientización de discriminación y violencia sobre la diversidad sexual hacia el alumnado, así como cursos de mediación para docentes y personal especializado como psicólogos, trabajadores sociales y orientadores, logrando, así, una educación inclusiva en el plantel y en las aulas.

Asimismo, existen leyes y mecanismos en pro de los derechos humanos, por ejemplo, la LFPED promulgada en México, el artículo 1º menciona que, las disposiciones de esta ley son de orden público y de interés social.<sup>21</sup> El objeto de ésta es prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona. El Artículo 1º de la CPEUM promueve la igualdad de oportunidades y de trato; asimismo, el Artículo 3º, considera el derecho a la educación. Por otra parte, los *Principios de Yogyakarta* cuya aplicación es internacional en pro de los derechos humanos sobre orientación sexual y la identidad de género.

A pesar de la existencia de leyes y mecanismos que ayuden a prevenir y promover la discriminación hacia las personas *trans* en el sistema educativo mexicano, se siguen repitiendo estas manifestaciones (no se aplican las leyes). Sería importante conocer qué se hace en los planteles educativos para erradicar la discriminación hacia las personas pertenecientes a la diversidad sexual.

Finalmente, existen diversas asociaciones que se especializan en la protección y defensa de los derechos humanos de las mujeres *trans* y personas pertenecientes a la diversidad sexual, por ejemplo, *It gets better* y la organización llamada Centro de Apoyo a las Identidades Trans, A. C. Hay que resaltar que en la zona en mención existe un número muy reducido de asociaciones civiles con este tipo de funciones. Por tanto, es importante destacar la falta de asociaciones que puedan apoyar a la causa y, de esa manera, lograr visibilizar, fomentar una vida digna hacia las identidades *trans*, con los mismos derechos de cualquier ser humano, así como la sensibilización y empatía hacia esta población.

## Referencias bibliográficas

- Benzanilla, J., Miranda, M. y González, J. (2016). Violaciones graves a derechos humanos: violencia institucional y revictimización. *Cuadernos de crisis y emergencias*. <https://www.alfepsi.org/wp-content/uploads/2016/07/violaciones-graves-a-derechos-humanos-violencia-institucional-y-revictimizaci%3%93n-26-07-16.pdf>
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2016). *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales*. [http://www.conapred.org.mx/documentos\\_cedoc/glosario\\_tdsyg\\_web.pdf](http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/glosario_tdsyg_web.pdf)
- Doz, J. (38 de julio de 2010). Violencia institucional y cultura política. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*. <http://www.redalyc.org/pdf/185/18516804010.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2002). *Educación de buena calidad para todos desde la perspectiva de las niñas*. [https://www.unicef.org/spanish/publications/files/quality\\_education\\_sp.pdf](https://www.unicef.org/spanish/publications/files/quality_education_sp.pdf)

<sup>21</sup> <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/LFPED%283%29.pdf>.

- Lorenzetti, R. (2014). *Discriminación dentro del ámbito escolar*. (Tesis de pregrado). Universidad Abierta Interamericana. <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC115597.pdf>
- Major, B., y O'Brien, L. (2005). The social psychology of stigma. *Annu. Rev. Psychol.*, 56, 393-421. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070137>.
- Ministerio de Educación. (2013). *Discriminación en el contexto escolar - orientaciones para promover una escuela inclusiva*. <http://www.movilh.cl/documentacion/educacion/Discriminacionenelespacioescolar-Mineduc-MOVILH-2013.pdf>
- Molina, N., Guzmán, O. y Martínez, A. (2015). Identidades transgénero y transfobia en el contexto mexicano: Una aproximación narrativa. *Quaderns de Psicologia*, 17(3), 71-82. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1279>
- Movimiento chileno de la diversidad sexual. (2010). *Educando en la Diversidad. Orientación sexual e identidad de género en las aulas*. [http://www.movilh.cl/documentacion/educando\\_en\\_la\\_diversidad\\_2da\\_edicion\\_web.pdf](http://www.movilh.cl/documentacion/educando_en_la_diversidad_2da_edicion_web.pdf)
- Parra, C. (2010). *Educación inclusiva: un modelo de educación para todos*. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:aPnhEBSsySkJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777544.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx>
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39.
- Rotzinger, P. (1 de enero de 2017). El glosario del género. *National Geographic*, (40), 12-13.
- Simón, C., y Echeita, G. (2013). *Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica*. [https://www.psicologiauam.es/gerardo.echeita/documentos,%20articulos,%20ponencias,/sim%20c3%b3n%20y%20echeita%20\(2013\)%20definr%20la%20ei%20par%20intentar%20llevarla%20a%20la%20pr%20c3%a1ctica.pdf](https://www.psicologiauam.es/gerardo.echeita/documentos,%20articulos,%20ponencias,/sim%20c3%b3n%20y%20echeita%20(2013)%20definr%20la%20ei%20par%20intentar%20llevarla%20a%20la%20pr%20c3%a1ctica.pdf)



# 5 Efectos del maltrato en la infancia: una visión metapsicológica

*Eunice Amor González Ochoa*

La extorsión, el insulto, la amenaza, el coscorrón, la bofetada, la paliza, el azote, el cuarto oscuro, la ducha helada, el ayuno obligatorio, la comida obligatoria, la prohibición de salir, la prohibición de decir lo que se piensa, la prohibición de ser lo que se siente, y la humillación pública son algunos de los métodos de penitencia y tortura tradicionales en la vida de familia. Para castigo de la desobediencia y escarmiento de la libertad, la tradición perpetúa una cultura del terror que humilla a la mujer, enseña a los hijos a mentir, y contagia la peste del miedo. En Chile, Andrés Domínguez me comenta, los Derechos Humanos tendrían que empezar por casa.

*Los Derechos Humanos*

Eduardo Galeano

## Introducción

El análisis que se presenta en este capítulo surge de la práctica clínica realizada en una asociación civil que atiende a mujeres y niños víctimas de violencia familiar y/o de género, sin embargo, este texto constituye una primera invitación para la formalización de los hallazgos clínicos, por lo que resulta especialmente importante ponerse a la altura del objeto a tratar: los efectos psíquicos de la violencia familiar en niños.

De tal modo que se eligen nociones metapsicológicas para aprehender un objeto que no cesa de ofrecer resistencias, pues la clínica con niños invariablemente nos enfrenta a una verdad que nos resulta ajena, por lo que se requiere un posicionamiento ético en función de la demanda proveniente de los niños, para elevar el estatuto de los hallazgos clínicos a la altura de un saber que proteja y transmita la singularidad propia a las experiencias vividas por los niños y, como consecuencia, reconocer la responsabilidad implicada en el fenómeno de la violencia y el maltrato infantil.

## Contexto institucional de la práctica clínica

La práctica clínica se realizó en una asociación civil ubicada en San Luis Potosí, que ofrece servicios para mujeres y niños identificados como víctimas de violencia familiar y/o de género, tanto para residentes de la ciudad como de otros municipios; su principal labor es ofrecer resguardo a población que se encuentre en peligro extremo a través de su refugio, además de atención externa para víctimas que no se encuentran expuestas a un peligro apremiante, pero que cuentan con problemas relacionados con la violencia; entre los servicios más demandados a la

asociación se encuentran el refugio, y de manera externa, la atención legal y el servicio de psicología.

Dentro del refugio se proporciona acompañamiento social, legal, psicológico, servicios médicos y psiquiátricos, seguimiento pedagógico y de educación, además de actividades de esparcimiento considerando las necesidades personales de los solicitantes además de atender necesidades básicas como alimento, vestido, artículos personales y de higiene. Todo orientado en conjunto a que al egreso cuenten con medios para restaurar los aspectos sociales afectados por la violencia, además de promover los recursos legales e institucionales que procuren mantener a salvo su integridad y la de su familia.

En relación con la atención psicológica, el personal del área tiene la función clínica de atender ya sea a mujeres o a población infantil, específicamente, la práctica clínica realizada por la autora inició en el 2018 y concluyó en el 2022, periodo en donde se atendió a través de fundamentos psicoanalíticos a niños que ingresaron a refugio con sus madres o por disposición de medidas cautelares por las autoridades competentes, por lo que la dirección de la cura se torna específica a las condiciones y singularidad que cada caso presenta.

El objetivo del dispositivo configurado en la práctica clínica consistió en que ante las posibilidades transferenciales,<sup>22</sup> se instauren los procesos psíquicos que transformen y movilicen las detenciones provocadas por la irrupción de actos destructivos que sacuden un cuerpo súbitamente afectado. Básicamente, el objetivo -con base en la propuesta de Levin (2010)- consistió en generar la experiencia infantil propiamente, poner en escena la infancia hasta realizarse como acontecimiento subjetivante.

## Una mirada psicoanalítica a la violencia infantil

A través de un análisis metapsicológico en torno de lo infantil y en función de los hallazgos derivados de la práctica clínica, se revelen hipótesis con respecto a la violencia y el maltrato extremo que sufren los niños y cómo opera en las manifestaciones de la cultura. Es decir, recrear lo colectivo de la violencia en su reverso: la trama inconsciente; en el entendido que lo social se muestra como real de la pulsión de muerte (Assoun, 2003b).

A este respecto, se considera necesario establecer como primer elemento de qué manera afecta a lo infantil cuando un niño tiene un choque frontal con una realidad con cara (in)humana. Para tal empresa, se realiza un tratamiento

---

<sup>22</sup> La transferencia resulta la condición necesaria para la clínica psicoanalítica, básicamente consiste en el fenómeno que posibilita el desplazamiento de afectos que provienen desde lo originario del psiquismo y se transfieren al clínico. Assoun (2003a) la define, en términos freudianos, como la reproducción de las mociones y fantasmas que son despertadas durante un análisis, y deben volverse conscientes en el transcurso de este.

metapsicológico para revelar y extraer todas las consecuencias de la hipótesis de lo inconsciente (Assoun, 2002). La metapsicología funciona para cuestionar la teoría psicoanalítica con respecto al devenir de la clínica; Freud (1914/1979) propone en el texto *Lo inconsciente*, que los procesos psíquicos sean analizados en sus aspectos dinámicos, tópicos y económicos; de acuerdo con Assoun (2003a), el punto de vista dinámico hace referencia al “carácter conflictivo y defensivo del sujeto bajo el apoderamiento pulsional” (p. 38), mientras que lo tópico hace referencia a las instancias o sistemas del aparato psíquico (primera tópica: inconsciente, preconscious y consciente; segunda tópica: ello, yo, superyó), y finalmente, lo económico explica “las cantidades comprometidas o invertidas en los conflictos y los desplazamientos de las fuerzas” (Assoun, 2002, p. 27).

Asentadas las cuestiones acerca de la metapsicología, a continuación se articula cómo se construye el objeto social a partir de la mirada psicoanalítica, lo cual se remonta desde la introducción de la noción de inconsciente, pues según Assoun (2003b), es en torno del interés por la cultura que cobra significación el conjunto del saber de los procesos inconscientes inaugurados por Freud. “Sólo al dar respuesta al origen de la *kultur* cobra significación el saber psicoanalítico” (p. 36). De hecho, resulta interesante el paralelismo que mantienen los términos cultura e inconsciente, pues ambos hacen referencia a un apilamiento de estratos que hacen coexistir el presente y el pasado, recuerdos o huellas mnémicas que no paran de actuar sobre el presente. Incluso, Assoun (2003b) afirma que Freud es alguien que mantiene una relación viva con la realidad cultural y a través de la disciplina del psicoanálisis, significativamente le permite atravesar capas diversificadas de la cultura, “como si el conocimiento del inconsciente viniera a requerir una cierta erudición. Efectivamente, el inconsciente vuelve de nuevo «interesantes» -en el sentido más fuerte- unos objetos culturales supuestamente conocidos” (p. 37).

Una de las obras más representativas a este respecto es *El malestar en la cultura* (Freud, 1930/1979), donde se argumenta que existe un antagonismo entre las exigencias pulsionales y las restricciones que la cultura presenta, por lo que ante esa discrepancia se plantea una dificultad en el desarrollo cultural, debido a la inercia de la libido que mantiene una renuencia a abandonar posiciones antiguas en las que existe una cuota de agresividad: “Bajo circunstancias propicias, cuando están ausentes las fuerzas anímicas contrarias que suelen inhibirla, se exterioriza también espontáneamente [la inclinación agresiva], desenmascara a los seres humanos como bestias salvajes” (p. 108), y por lo tanto, perturba el vínculo con el prójimo. A la letra, Freud (1930/1979) declara lo siguiente:

Esta pulsión de agresión es el retoño y el principal subrogado de la pulsión de muerte que hemos descubierto junto al Eros, y que comparte con este el

gobierno del universo. Y ahora, yo creo, ha dejado de resultarnos oscuro el sentido del desarrollo cultural. Tiene que enseñarnos la lucha entre Eros y Muerte, pulsión de vida y pulsión de destrucción, tal como se consume en la especie humana. Esta lucha es el contenido esencial de la vida en general, y por eso el desarrollo cultural puede caracterizarse sucintamente como la lucha por la vida de la especie humana (p. 118).

Freud (1933/1979) menciona que cada una de las pulsiones resulta indispensable, ya que de las acciones conjugadas y contrarias de ambas surgen los fenómenos de la vida. Mientras que en *La moral sexual «cultural» y la nerviosidad moderna* (Freud, 1908/1975) se afirma que el patrimonio cultural se edifica sobre la sofocación de las pulsiones y la renuncia a inclinaciones agresivas posibilitadas por los sentimientos familiares infantiles y del apremio de la vida. Asimismo, en *Tótem y tabú* (Freud, 1913/1975) señala que las formaciones culturales reposan sobre pulsiones sociales que surgen de la unión de componentes egoístas y eróticos; “la necesidad sexual no es capaz de unir a los hombres como lo hacen los requerimientos de la autoconservación” (p. 78).

En correspondencia con los argumentos presentados en torno de la cultura, se vislumbra la importancia de la represión para la conformación cultural, sin embargo, Levin (2010) afirma que en los tiempos actuales y específicamente en la transmisión cultural hacia los niños se promueve la liberación del deseo y la simetría generacional, condiciones que “ubican a la niñez como objeto y mercancía a consumir sin prescripción o legalidad alguna que limite el goce” (p. 100). Es decir, lo simbólico diferencia y distingue las generaciones, de esa forma se instaura una asimetría generacional, pero en la época actual “lo que se transmite de generación en generación (la herencia simbólica, el deseo, la castración, la interdicción, la diferencia) está en cuestión, aparece de igual a igual, simétrica. Surgen la indiferencia hacia el otro y la transgresión” (p. 98). El complejo de Edipo, explica el autor (Levin, 2010), introduce un orden temporal y de diferencia generacional, pero actualmente lo que se observa es que el hijo está en un lugar de tanto poder que desubica el lugar parental, de esa manera comparte los placeres y pasiones de los adultos; lo simétrico implica no diferenciar el mundo de los niños con el mundo de los adultos, al estar equiparados surge lo imposible: incesto, por mencionar un caso; el niño en esa posición no puede responder a la demanda que se le exige, pero tampoco puede separarse de ella.

Asimismo, en tal asimetría también se produce una inversión, la infancia ocupa un lugar central como mercancía. Las promesas de bienestar, de prosperidad, etcétera, no están ubicadas en la figura del *otro*, sino en la de los hijos-niños, explica Levin (2010) y añade:

La utopía ha dejado de ser el mundo del adulto, el trabajo, las ideologías, las familias, los cambios sociales, y ha pasado a ser el universo de la infancia, sobre el que la información técnica crece acumulativamente, siendo a la vez un instrumento de control y dominio (p. 97).

Esto provoca diversas manifestaciones, por ejemplo, las publicaciones ejecutivas para el cumplimiento del interés superior de la niñez, en las que se argumentan fehacientemente las leyes que garanticen el ejercicio de sus derechos, sin embargo al testimoniar la aplicación en recintos judiciales -como el Supremo Tribunal de Justicia, por mencionar alguno-, se revelan de manera gravosa las condiciones de simetría e inversión, donde los agentes de esas instituciones le adjudican al niño la culpa de lo que con esfuerzo, él logra denunciar respecto a los crímenes ejercidos en su contra desde el mundo familiar: violaciones, amenazas de muerte, laceraciones y demás acusaciones reveladas por los niños caen en el vacío al no encontrar un representante de la ley, comprobando una vez más su desamparo, pero ahora en una magnitud institucional y gubernamental que vuelca su violencia hacia el niño.

Tales situaciones vuelven vigentes el balance sobre la causa de los niños realizada por Dolto (1996) al denunciar que se invocan los derechos de la infancia, todo el mundo *suelta su lagrimita*, pero fundamentalmente los niños no son tratados como personas. Y estas *buenas obras* continúan constatando que “la causa de los niños no será defendida con seriedad mientras no se diagnostique el rechazo creciente que induce a toda sociedad a no querer tratar al niño como persona...” (p. 130). De la misma manera, Larrosa (2000) indica que existe una política social para la infancia que incluye planes y proyectos en los que la infancia se contempla como un objeto de estudio de un conjunto de saberes más o menos científicos, de acciones técnicamente controladas y eficaces; sin embargo, de acuerdo con el autor, la infancia no debe reducirse a lo que ya se ha sido capaz de someter o capturar a la lógica de las prácticas y las instituciones; “la infancia es portadora de una verdad que debemos ponernos en disposición de escuchar” (p. 5).

No obstante, el caso de un niño resulta paradigmático para entender el funcionamiento institucional y el rechazo a la infancia, su pseudónimo es *Odiseo*, un niño de 8 años que ingresó al refugio junto con tres hermanos más y su madre embarazada, quien acusa a su esposo de violencia extrema, pero a su vez vuelca su propia crueldad en contra de sus hijos reiteradamente, por lo que se realiza acompañamiento terapéutico de los niños para hacer las denuncias correspondientes. *Odiseo* al denunciar ante el ministerio público y otros agentes de una fiscalía y un juzgado, manifiesta aterrorizado las mortificaciones que recibió de ambos padres, la afectividad y la impresión de los ataques en su contra los conmueve en magnitudes

ominosas, sin embargo el efecto de ello, más que admitir un interés por la vida, el discurso se vuelca destructivo en contra del niño.<sup>23</sup> Esta situación representa el carácter extremo donde se encuentran implicados los niños en los procesos jurídico-asistenciales, de hecho resulta una situación paradigmática dadas las condiciones de peligro a su vida, el reiterado maltrato del mundo parental y la confirmación del desamparo por parte del sistema de justicia que emite acciones o medidas fuera de una articulación simbólica, por lo que las determinaciones legales o institucionales se sostienen desde el sinsentido, así que realmente lo que constituyen son actos violentos.

Esta experiencia ilustra la imagen del totalitarismo presentada por Larrosa (2000), pues argumenta la forma en que el terror inscrito en la política totalitaria se deriva de la asimetría entre una idea que debe ser realizada y la realidad del mundo que le opone resistencia; por lo que la pretensión totalitaria apunta hacia la destrucción de la novedad de la infancia, como se manifiesta en los diversos recintos de procuración de justicia.

En el contexto de la clínica, *Odiseo* denuncia que el maltrato que arremeten sus padres en contra suya sucede “*porque ellos [sus padres] no tuvieron infancia*”. En ese sentido, a partir de lo aseverado por *Odiseo* se puede otorgar un tratamiento metapsicológico de la noción *infantil* para generar un punto de encuentro que explique las vicisitudes psíquicas, en torno a las condiciones sociales y generacionales, y su efecto en la constitución psíquica del niño. De esa manera, al construir respuestas con respecto al origen se encuentran posibilidades de revelar la significación de un hecho cultural, como se entiende el maltrato a los niños, pues de acuerdo con Assoun (2003b), “la significación es en sí misma «histórica» (en el sentido de la génesis) y, por tanto, «psicológica» (en el sentido de un origen significativo que el saber del inconsciente tiene que esclarecer)” (p. 42).

## Tratamiento metapsicológico de la violencia infantil

Asentado lo anterior, se presenta un análisis metapsicológico de lo infantil, sin embargo, se considera necesario en función de lo establecido en la teoría psicoanalítica, distinguir en un primer momento lo propio de niños, a diferencia de lo infantil, así como sus articulaciones; pues lo infantil no se reduce exclusivamente a un determinado grupo etario, pero es en ese terreno que la violencia genera sus efectos directamente.

En principio, en términos filogenéticos se tiene como un aspecto propio a los niños la necesaria dependencia de otros, ya que de lo contrario el niño queda

---

<sup>23</sup> Desde mi posicionamiento como acompañante realicé algunas intervenciones orientadas a la escansión del discurso institucional, pero independientemente de los efectos generados, en el niño no pudo ser otro que devastador el pronunciamiento aberrante de la institución.

desprotegido ante diversas clases de peligros, ante ello, Freud (1930/1979) establece que en el comienzo de la vida, *lo malo* se impone ante la amenaza de la pérdida de amor y/o que ese ser hiperpotente le demuestre su superioridad en forma de castigo, frente a esto, adviene una consistente angustia ante la pérdida, afecto que se posterga a lo largo de la vida en diferentes manifestaciones pulsionales.

No obstante, ante la irremediable pérdida, el niño aprende a amar a otras personas que remedian su desvalimiento y satisfacen sus necesidades; por lo que el trato del niño con la persona que lo cuida es una fuente continua de excitación y satisfacciones, además que esta persona, que suele ser la madre, dirige sobre el niño sentimientos que brotan de su vida, lo acaricia, lo mece, lo besa (Freud, 1905/1978). Esta configuración sienta las bases para la constitución del yo, que será la instancia representante de la autoconservación; más adelante se establece de qué manera trae consecuencias que exista una falla en la libidinización del niño por la falta del vínculo amoroso.

Por otro lado, cabe destacar como propio a los niños la presencia de la pulsión sexual, que fue tan difícilmente asimilada en el siglo pasado cuando Freud la sostiene, y que todavía se encuentran algunas resistencias al respecto; afirma “ni siquiera es difícil observar las exteriorizaciones de ese quehacer sexual infantil; más bien hace falta un cierto arte para omitirlas o interpretarlas erradamente” (Freud, 1910/1979, p. 38). No obstante, aunque es propio de niños no es exclusivo para ellos evidentemente, más bien lo que corresponde a los niños en cierto periodo es la posición denominada *perversa polimorfa* (Freud, 1905/1953); dicha organización se distingue por no instaurarse aún los diques que posteriormente inhiben dicha pulsión caracterizada por su organización libidinal canibálica y aunado a ello, se desarrolla un componente cruel de la pulsión sexual; ante la instauración de los diques se posibilita que la pulsión se detenga ante el dolor del otro. Asimismo, Freud (1905/1953) explica que en los casos de una práctica sexual prematura, se posterga la ausencia de la barrera de la compasión, lo cual trae consigo el peligro de que el enlace entre pulsión cruel y erótica resulte inescindible más tarde en la vida, y en ese sentido, con respecto a las fuentes de excitación sexual cabe destacar, “aún las excitaciones terroríficas, desbordan sobre la sexualidad” (p. 185).

En correspondencia con la condición perversa polimorfa también se encuentra que la sexualidad es autoerógena y más adelante, esa característica es interrumpida por el hallazgo de objeto, momento en que la pulsión esfuerza a un objeto fuera del cuerpo propio, a partir de entonces “el hallazgo {encuentro} del objeto es propiamente un reencuentro” (Freud, 1905/1953, p. 203). Es entonces en torno a estas condiciones propias a la niñez se instaura lo infantil, Dinerstein (1987) afirma que el niño sueña figurando un cumplimiento de deseo y a su vez, desmiente el

acontecimiento de la privación de un real-objetivo, acontecimiento insostenible en tanto se le sustrae el deseo del *otro*; por lo tanto, la neurosis infantil se constituye frente a ese real objetivo desmintiéndolo, le dice “No”.

A este respecto, Levin (2000) afirma que mientras no se instaure la imagen del cuerpo en un niño, no hay posibilidad de que el niño pueda denegar su realidad, en ese sentido lo que se produce en él es la irrupción descarnada del goce del cuerpo como órgano sin imagen, ya que el niño no podrá negarse para afirmar el uso de su cuerpo y del lenguaje; la denegación posibilita al niño ubicar lo reprimido. Ante tales condiciones, el recurso privilegiado para el niño consiste en el juego.

De esa manera se presenta uno de los elementos privilegiados al niño. En *Más allá del principio del placer* Freud revela de manera inaugural el modo de trabajo del aparato anímico en los niños: el juego infantil (Freud, 1920/1975). A través de un análisis económico principalmente, la interpretación freudiana se entrama con el gran logro cultural para el niño, su renuncia pulsional; mediante la repetición en calidad de juego de una vivencia displacentera e impresionante, de modo que el niño abre-acciona la intensidad de la impresión; lo cual, aunque no ahorra las impresiones más dolorosas, el juego es el medio para convertir en objeto de recuerdo y elaboración anímica lo displacentero. Asimismo, en *El creador literario y el fantaseo* se explica que el jugar del niño está dirigido por el deseo, fuerza pulsional de la fantasía, y cada fantasía contenida en el juego constituye la rectificación de la insatisfactoria realidad (Freud, 1908/1979).

En ese sentido, el juego resulta el modo privilegiado de trabajo con los niños. Sin embargo, es necesario comprender que el trabajo anímico específico en los niños, de acuerdo con Assoun (1994), “se trata de algo que en el fondo está en espera del trauma, pero necesita ser actualizado, hay una fuerza pulsional siempre ya ahí, pero cabe toda ella en su actuación” (p. 356). En ese sentido, las intervenciones en la clínica con niños están orientadas a desplegar la historia deseante y a partir de ello, generar una hiancia entre la posición de objeto del niño y su identificación ideal para que se despliegue su propio deseo. No obstante, en el caso de la exposición al maltrato en sus múltiples manifestaciones crueles, el niño es invadido por un *instante catastrófico* (noción propuesta por Le Poulichet, 1994), por lo que estructuralmente y ante las implicaciones del suceso, no cuenta con los respondientes afectivos y representativos para integrar esas escenas y comprenderlas.

Con respecto al instante catastrófico, en unos párrafos atrás se contempló que para los niños uno de los primeros componentes de peligro se conforma por la amenaza de la pérdida de amor; a este respecto se conoce que ante un peligro puede advenir una correspondiente angustia, de acuerdo con lo desarrollado por Freud (1917/1978). No obstante, en la clínica con niños en estas condiciones de

maltrato, es necesario analizar otras posibilidades de descarga de afecto como es el terror, ya que éste comprende el efecto tras un peligro que no es recibido con apronte angustiado. En *Más allá del principio del placer* (Freud, 1920/1979) se afirma: “no creo que la angustia pueda producir una neurosis traumática; en la angustia hay algo que protege contra el terror y por tanto, también contra la neurosis de terror” (p. 13). La diferencia para desplegar angustia o terror se sitúa en el factor de la sorpresa, ésta se define como una fuerza poderosa para el psiquismo, por lo que no se produce la señal de angustia, sino el terror debido a que falta la preparación del psiquismo para ejecutar un mecanismo defensivo:

Creo que podemos atrevernos a concebir la neurosis traumática común como el resultado de una vasta ruptura de la protección antiestímulo. Así volvería por sus fueros la vieja e ingenua doctrina del choque (*shock*), opuesta, en apariencia, a una más tardía y de mayor refinamiento psicológico, que no atribuye valor etiológico a la acción de la violencia mecánica, sino al terror y al peligro de muerte (Freud, 1920/1979, p. 31).

Laplanche (2012) describe el terror como una suerte de derrota subjetiva debido a que no hay ningún mecanismo psíquico que prepare para el ataque; la angustia marca un límite pero cuando falta, el terror hace reinar lo económico. Añade que el terror aparece situado entre dos escenas: lo sexual y lo presexual, pues lo sexual irrumpe en una organización presexual, que constituye para el niño un estado de impreparación para simbolizar, en la impreparación del yo, instancia que representa los intereses de la autoconservación, y que en el niño son funciones vicariadas por la madre, por la díada madre-hijo.

Sin embargo, las funciones de autoconservación que la madre tendría que realizar están puestas en cuestión en estos niños, ya que ante las condiciones de violencia que se extienden a lo largo de su existencia, de acuerdo con Le Poulichet (1998), manifiestan intentos de engendrar un cuerpo extraño que asume el estatus de sustitutos del yo, el objeto engendrado tiene el poder de encarnar el sucedáneo de una superficie corporal cuando fallas narcísicas hacen imposible investir la protección de una superficie, el yo corporal; esto con el fin de arrancar de una dependencia peligrosa, ser aspirados en el espejismo de la Madre. Tales fallas narcísicas y en general el devenir psíquico, se repiten en la relación con sus hijos, lo cual les revela el atravesamiento de peligros infantiles que a su vez, colocan a sus hijos en un estado de desamparo que desintegra la imagen del yo (en caso de que se hubiera presentado alguna integración); en suma, se instala el estado de terror y hay una pérdida de referencias identificatorias para el niño.

A partir del argumento freudiano establecido en *El yo y el ello* (1923/1979), acerca de que “el yo es sobre todo una esencia-cuerpo; no es solo una esencia-superficie, sino, él mismo, la proyección” (p. 27), Le Poulichet (1998) propone que no se reduce a la concepción del cuerpo propio ni de la imagen especular, sino que puede representar una superficie del acontecer, superficie en la que se engendra un lugar psíquico que recompone las relaciones del tiempo y el espacio enlazando secuencias de acontecimientos. Además de la referencia espacial, añade entonces una dimensión temporal para la elaboración del cuerpo, a través de los acontecimientos psíquicos que dan forma al marco de un yo en devenir y no una imagen detenida.

Estas constelaciones clínicas se producen en relación con la angustia de muerte. Asimismo, en *El yo y el ello* (1923/1979) se afirma que la angustia de muerte adviene al prescindir el yo de una investidura libidinal narcisista y por lo tanto, se abandone a sí mismo; es decir, el yo, al encontrarse ante un peligro real de excesiva magnitud, se ve abandonado por todos los poderes protectores y se deja morir. De esa manera, sostiene que el yo se encuentra amenazado por tres peligros: por el mundo exterior, por la libido y por la severidad del superyó; mientras que del mundo exterior y de la libido específicamente el peligro consiste al desborde o la aniquilación. Por lo que ante estas constelaciones, tener al propio cuerpo como extraño es una posibilidad.

## Conclusiones

De acuerdo con Larrosa (2000) la infancia presenta una absoluta heterogeneidad respecto a nosotros y nuestro mundo, mantiene una absoluta diferencia y por lo tanto, encarna la aparición de la alteridad. Y en ese sentido, la infancia nunca es lo que sabemos, pero es portadora de una verdad que ante estas condiciones extremas, se instala éticamente la disposición a escuchar, de abrir un lugar que la reciba. De tal manera que este capítulo se construyó manteniendo como principio fundamental la argumentación teórica psicoanalítica de los procesos psíquicos inconscientes que fueron identificados en la práctica clínica con niños en condiciones de refugio por violencia extrema; es decir, se considera que la orientación que la clínica presenta y su correspondiente formalización teórica, debe resultar en definir un posicionamiento clínico determinado, con el objetivo de generar condiciones de posibilidad terapéuticas para la configuración de un dispositivo propio a lo que los niños encuentren un sitio dónde presentar su voz.

Para ello, la capacidad creativa de las nociones en psicoanálisis permite bordear y aprehender un objeto que no cesa de ofrecer resistencias, como implica lo infantil. De tal modo que no se tiene la intención de reducir lo infantil a datos fácticos, ni reducir la experiencia de los niños a una objetivación aprehensible.

Singer (1998) establece que al inaugurarse el psicoanálisis remite a una alteridad constitutiva que funda su ontología y alcanza a sus nociones, sus modelos y sus criterios de cientificidad, por ejemplo, el par consciente-inconsciente. Por lo que, de esa manera, existe una transformación donde otro aspecto se instala progresivamente, pero también en el pasaje entre los dos aspectos de la alteridad se conserva algo del sentido anterior; esta capacidad creativa del corpus psicoanalítico se refleja principalmente en la metapsicología.

En ese sentido, el análisis de lo infantil mediante las nociones que provee la metapsicología supone, de acuerdo con Singer (1998) que la capacidad creativa propia al psicoanálisis y específicamente la metapsicología se consideran necesarias para bordear lo infantil y la experiencia clínica, que como se mencionó, no cesa de resistirse. Asimismo, los elementos de la clínica se analizan a la luz de la obra freudiana y psicoanalítica, y al establecer algunos esclarecimientos, también se presenten nuevos cuestionamientos que incidan en reformular el dispositivo configurado y acceder a la experiencia del niño como “encuentro con una verdad que no acepta la medida de nuestro saber” (p. 6), y así devolver su presencia enigmática y hacerla corresponder clínicamente con la ética que exige.

## Referencias bibliográficas

- Assoun, P.-L. (1994). *Introducción a la metapsicología freudiana* (1.ª ed.). Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2002). *La metapsicología*. Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (2003a). *El vocabulario de Freud*. Nueva visión Argentina.
- \_\_\_\_\_. (2003b). *Freud y las ciencias sociales: Psicoanálisis y teoría de la cultura*. Ediciones del Serbal
- Dinerstein, A. (1987). *¿Qué se juega en psicoanálisis de niños?* Lugar Editorial.
- Dolto, F. (1996). *La causa de los niños*. Paidós.
- Freud, S. (1905/1978). Tres ensayos de teoría sexual. En J. Strachey (Ed. y trad.), *Obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 7, pp. 109-224). Buenos Aires: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_. (1908/1975). La moral sexual cultural y la nerviosidad moderna. En J. Strachey (Ed. y trad.), *Obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 9, pp. 159-182). Buenos Aires: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_. (1908/1975). El creador literario y el fantaseo. En J. Strachey (Ed. y trad.), *Obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 9, pp. 123-136). Buenos Aires: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_. (1910/1979). Cinco conferencias de introducción al psicoanálisis. En J. Strachey (Ed. y trad.), *Obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 11, pp. 1-52). Buenos Aires: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_. (1913/1980). Tótem y tabú. En J. Strachey (Ed. y trad.), *Obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 13, pp. 1-164). Buenos Aires: Amorrortu.

- \_\_\_\_\_. (1917/1978). 25ª conferencia. La angustia. En J. Strachey (Ed. y trad.), *Obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 16, pp. 357-374). Buenos Aires: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_. (1917/1979). Lo inconsciente. En J. Strachey (Ed. y trad.), *Obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 14, pp. 153-214). Buenos Aires: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_. (1920/1979). Más allá del principio del placer. En J. Strachey (Ed. y trad.), *Obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 18, pp. 1-61). Buenos Aires: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_. (1923/1979). El yo y el ello. En J. Strachey (Ed. y trad.), *Obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 19, pp. 1-66). Buenos Aires: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_. (1930/1979). El malestar en la cultura. En J. Strachey (Ed. y trad.), *Obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 21, pp. 57-140). Buenos Aires: Amorrortu.
- Laplanche, J. (2012). *Problemáticas I. La angustia* (2.ª ed.). Amorrortu.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana: Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Noveduc Libros.
- Le Poulichet, S. (1994). *La obra del tiempo en psicoanálisis*. Amorrortu.
- \_\_\_\_\_. (1998). *El arte de vivir en peligro. Del desamparo a la creación*. Nueva Visión.
- Levin, E. (2000). *La Función del hijo*. Ediciones Nueva Visión.
- \_\_\_\_\_. (2010). *La experiencia de ser niño. Plasticidad simbólica*. Ediciones Nueva Visión.
- Singer, F. (1998). Modelos en psicoanálisis. *Revista latinoamericana de psicopatología fundamental*, 1(2), 123-136.

# 6 Violencia filio-parental en la zona conurbada del sur de Tamaulipas

*Luz Berenice González Vázquez  
Guadalupe Isabel Ceballos Álvarez*

## Introducción

La violencia es un fenómeno sumamente antiguo que en la actualidad se manifiesta en diferentes tipos; en este capítulo se abordará la violencia filio-parental, que es un foco rojo en la sociedad, ya que se presenta en familias de cualquier nivel socioeconómico; sin embargo, no es tan reconocida gracias a los padres que ocultan su propia realidad.

De acuerdo con Pereira (2006) se define a la violencia filio-parental como:

Conductas reiteradas de violencia física (agresiones, golpes, empujones, arrojar objetos), verbal (insultos repetidos, amenazas) o no verbal (gestos amenazadores, ruptura de objetos apreciados) dirigida a los padres o a los adultos que ocupan su lugar. Se excluyen los casos aislados, la relacionada con el consumo de tóxicos, la psicopatología grave, la deficiencia mental y el parricidio (p. 2).

Los trabajos de Loinaz et al. (2017) indican que la violencia filio-parental es un tipo de violencia que no está definida como peligrosa, cuando es la que marca una pauta en la vida familiar, ya que arriesga la armonía del desarrollo familiar.

Un aspecto relevante, como menciona Aroca et al. (2013) es que los hijos no solo buscan violentar a sus padres solo porque sí, ya que su mayor recompensa es tener el control de cualquier situación, rompiendo el esquema de que los padres tienen la autoridad sobre ellos; y, en la familia, para ser ellos los que ejerzan el papel de única autoridad.

El objetivo de este trabajo es conocer los factores relacionados con la violencia filio-parental en la zona conurbana del sur de Tamaulipas. Lo que prioriza este estudio es identificar las características de los padres que permiten ser violentados, así como el estilo de crianza del perpetrador, las características de las familias propensas a recibir este tipo de violencia, como también el tipo de violencia más frecuente dependiendo el sexo del padre; por otro lado, obtener información acerca de antecedentes de violencia en la familia y de qué manera afectó en los hijos; a su vez, se pretende conocer las principales características del agresor. Realizándose mediante la perspectiva social, con metodología cualitativa, utilizando como instrumento la entrevista semiestructurada para las madres con el propósito de

conocer los factores a los que estuvieron expuestos los niños y adolescentes para ejercer la violencia filio-parental; asimismo, se realizó una entrevista libre para el experto en el tema con el fin de conocer los desencadenantes de este tipo de violencia, a partir de la experiencia que tiene de los casos que recibe.

### Violencia: su definición y clasificación

En el año 2002, la Organización Mundial de la Salud (OMS) definió la violencia como:

El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

### Violencia doméstica

De acuerdo con Castro y Casique (2008), la violencia doméstica es una de las principales manifestaciones de la violencia familiar. Normalmente se asocia con el maltrato físico ejercido por el varón hacia la mujer, específicamente hacia su pareja; y aunque, efectivamente, es un fenómeno alarmante, existen otros tipos de violencia doméstica menos estudiados pero de igual importancia como la violencia de los hijos hacia sus padres, de los padres hacia los infantes y la agresión hacia el anciano.

### Violencia y abandono a menores

Se le llama abuso infantil a cualquier tipo de agresión física o psicológica que haya recibido el infante a lo largo de su vida, aunque solo haya sido una sola vez; asimismo, se encuentra definido como la restricción u omisión de las necesidades primarias del infante como la vestimenta, la protección al peligro, las socio-emocionales, el afecto, el juego y todo lo relacionado con su desarrollo físico, emocional e integral (Vainstein, 2011).

### Violencia de hijos a padres

De acuerdo con Jaramillo et al. (2014), los padres cada vez tienen hijos más agresivos y poco tolerantes, misma agresión que se vuelve en su contra cada que algo no les agrada o va en contra de su comodidad. Dicho tipo de violencia se conoce por agresiones reiteradas, ya sean físicas, verbales o cualquier tipo de atentado en contra del bienestar del padre como: robos, empujones, gritos, entre otros.

### Violencia contra la pareja

Se define como aquellas agresiones que se producen en el ámbito privado en el que

el agresor, generalmente varón, tiene una relación de pareja con la víctima. Dos elementos deben tenerse en cuenta en la definición: la reiteración o habitualidad de los actos violentos y la situación de dominio del agresor que utiliza la violencia para el sometimiento y control de la víctima. (Fernández et al., 2003, pp. 11-12)

La violencia en contra de la pareja no exceptúa ningún país, cultura, raza o nivel socioeconómico, aunque en las clases bajas se corre mayor riesgo de exponerse a ella. No solo es exclusiva en contra de la mujer; en la actualidad, existen hombres que han denunciado haber sufrido violencia por parte de su novia o esposa; las mujeres son las más propensas a recibir esta violencia, pero también hay un índice considerable en agresiones de la mujer hacia el varón, como en las relaciones del mismo sexo (Farrington, 2001; Heise y Ellsberg, 1999).

### Violencia contra ancianos

El maltrato a las personas mayores se definió como: “la acción única o repetida, o la falta de la respuesta apropiada, que ocurre dentro de cualquier relación donde exista una expectativa de confianza que produzca daño o angustia a una persona anciana” (Views of Older Persons on Elder Abuse, Geneva: World Health Organization, 2002, p. 3).

### Violencia filio-parental

De acuerdo con Cottrell (2001) la violencia filio-parental se refiere a: “cualquier acto de los hijos que provoque miedo en los padres y que tenga como objetivo hacer daño a éstos” (s.p.); se divide en varias dimensiones:

- Maltrato físico: empujar, golpear, lanzar objetos, escupir, romper, entre otros.
- Maltrato psicológico: como la intimidación y amenazas.
- Maltrato emocional: engaños maliciosos hacia los padres, provocándoles creer que se están volviendo locos, mentiras, fugas de la casa, chantajes emocionales, entre otros.
- Maltrato financiero: Robo de efectivo y pertenencias de los progenitores, destrucción del hogar, deudas, y compras no permitidas (Cottrell, 2001, s.p.).

Este tipo de violencia va en escala ya que al principio se muestra desapercibida con agresiones verbales y, posteriormente, resulta más evidente con agresiones físicas. Además, la *Asociación Raíces Atención y Orientación del conflicto filio-parental* (s.f.) añade que existen circunstancias que pueden propiciar la violencia filio-parental:

- Padres sobreprotectores que protegen y aceptan toda actividad que realiza su hijo, obstaculizando desarrollen capacidades por sí mismos.
- Padres permisivos, no existen límites.

- Familias donde la violencia es una actividad cotidiana para resolver los conflictos.
- Familias sin acuerdos en la manera de educar y cuidar a los hijos y el estilo de educación no se mantiene firme.
- Familias donde el nacimiento de los hijos es accidental (s.p.).
- Algunos profesionales mencionan que este aumento de las cifras actuales está involucrado en:
  - Aumento dentro de familias mono-parentales en donde los roles no son bien definidos.
  - Mayor número de familias con un solo hijo siendo este el jefe de la casa.
  - Modelo educativo diferente, el profesor ha perdido autoridad al ejercer normas ya que los padres la mayoría de las veces causan problemas acerca de no querer que se les exija a sus hijos.

Con base en Gallagher (2004), la VFP se manifiesta en los siguientes casos:

- Jóvenes intimidando a madres solas, a menudo, en el periodo subsiguiente a la violencia doméstica o divorcios conflictivos.
- Chicos con poca responsabilidad victimizando a padres hiper-responsables.
- Jóvenes defendiéndose o reaccionando a ser abusados.
- Niños intentando defender a las madres de padres que son violentos.
- Jóvenes siendo violentos en el seno de familias caóticas con pobres límites.
- Violencia hacia los padres como parte de un patrón general de comportamiento delincuente (s.p.).

## Factores relacionados con la violencia filio-parental

En un estudio sobre el papel del poder en las agresiones filio-parentales, realizado por Finkelhor (1991), se identifica como una de las principales características en común en las familias afectadas la confusión que existe en la estructura de poder, haciendo que el hijo asuma responsabilidades que no le corresponden y tome decisiones por toda la familia.

Pagani et al. (2004) analizaron un posible vínculo entre el abuso parental y la monoparentalidad; al parecer, no es un divorcio lo que conlleva a que los adolescentes adopten la postura de agresores, sino las consecuencias derivadas de esa situación, lo que a su vez perjudica la relación filio-parental. Asimismo, Howard (2011) añadió que, del divorcio, se propician diferentes situaciones y una de ellas es la campaña de difamación que se crea en contra de la expareja en presencia del hijo, contribuyendo así a deteriorar aún más la relación filio-parental.

## Actitudes aprendidas

La familia conforma el primer ambiente social para el niño ya que es con sus miembros con quienes crece, desarrolla y va formando su identidad por lo que los estilos educativos tienen gran fuerza en esta violencia. A lo largo de los años, como consecuencia de los cambios sociales, las dinámicas familiares, roles y estructura se han modificado, al parecer la familia ha perdido valor como agente generador de proceso integral de los miembros encomendando esta tarea a la escuela. Se ha hecho énfasis en la falta de valores, responsabilidad y educación produciendo violencia, abuso y maltrato. Desde la posición de Laurent (1997) y Price (1996) marcan estas nuevas prácticas educativas como los acentuadores de falta de límites y permisividad.

Garrido (2005) menciona factores de los que se deriva la dificultad de educar hijos en la sociedad actual:

- a. No hay conciencia de lo que implica educar bien a un adolescente en esta generación.
- b. Los conflictos en la relación marital (separación o divorcios) y que uno de los progenitores eduque solo.
- c. Gran estrés y tensión por parte de los padres, ya que es directamente proporcional a sus responsabilidades (trabajo, cuentas, ser padres de adolescentes, entre otras).
- d. Padres permisivos, al no otorgar responsabilidades a los adolescentes.
- e. Se vive en una sociedad de consumo exacerbado en la que todo ha de obtenerse pronto, y existen muchas posibilidades de práctica insana (pornografía, violencia, alcohol, drogas, entre otras).

## Conductas aprendidas

Con base en Patró y Limiñana (2005), las primeras experiencias de un niño son otorgadas por su familia, principalmente sus padres; cuando se trata de violencia, cobra una gran relevancia, ya que al ser testigo de maltrato, se internalizan valores y creencias negativas, trayendo como consecuencia que, en su adolescencia, pueda abusar de la violencia para conseguir sus objetivos. En relación con otras investigaciones, la violencia marital tiene relación con la VFP.

## Modelo de los cuatro factores de la conducta negativista por Russell Barkley

Barkley (1987) expuso cuatro factores que explican cómo nace, se mantiene y fomenta la conducta negativista y desafiante en niños y adolescentes.

- a) Prácticas de crianza. Cuando los padres no muestran interés ni atención, el infante o el adolescente crea escenas, busca hacer conflicto, tiene rabietas o se niega a cumplir con las peticiones que le hacen sus figuras de autoridad.

b) Características del niño o adolescente. Los adolescentes con ciertas características cognitivas o temperamentos son más propensos a mostrar conductas coercitivas agresivas y desarrollar desobediencia. Por ejemplo, los adolescentes irritables, emotivos, con pobres mecanismos de control, activos e impulsivos.

c) Características de los padres. Es más probable que los padres inmaduros, inexpertos, impulsivos, desatentos, deprimidos, hostiles, rechazantes o con otras características temperamentales negativas tengan niños o adolescentes desafiantes y agresivos.

d) Factores contextuales. También es posible que los acontecimientos del contexto amplio que rodea a la familia, tanto internos como externos, creen o contribuyan a aumentar el riesgo del niño o adolescente de conducta desafiante y agresión, e incluso de posterior delincuencia. (Berkley, 1987, s.p.).

## Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura

Basado en el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante, Bandura formula su teoría del Aprendizaje Social Vicario donde expone que el aprendizaje, además de generarse por estímulos externos, se generaba por determinantes sociales (Bandura, 1987).

## Estilos de crianza

Nardone et al. (2012) postulan modelos de diferentes formas de interacción familiar, mismos que sostienen la condición del ambiente social como parte fundamental de la crianza de un individuo, por tanto, no hay estructuras, sino esquemas o modelos:

- Modelo hiperprotector: Los padres son los encargados de hacerles la vida más fácil a los hijos.
- Modelo democrático-permisivo: Los padres son amigos del hijo/hija y no figuras de autoridad.
- Modelo sacrificante: La base de este modelo es el sacrificio y tiene como resultado la falta de satisfacción de los deseos personales y la condescendencia de las necesidades y deseos de los demás, ya sean padres o hijos.
- Modelo delegante: Las familias de este modelo aceptan los estilos de crianza y vida de sus familias de origen y delegan en los demás su papel de guía o autoridad.
- Modelo autoritario: Los padres ejercen el poder totalmente.
- Modelo intermitente: Los miembros de la familia no tienen un modelo definido y oscilan de un modelo a otro (s.p.).

## Sistema familiar por Salvador Minuchin

Minuchin (1984) plantea que la familia se moviliza con base en estructuras como los límites, estos son espacios emocionales-físicos entre las personas, y la jerarquía que corresponde a la autoridad en la familia, quien determina la organización y las transacciones. Basado en esto, una familia es funcional o disfuncional por la capacidad de adaptación a variables como: exigencias sociales y evolutivas de sus integrantes; valores individuales y forma de enfrentar dilemas cotidianamente. Es así como se espera que el investigador de familia comprenda que los problemas familiares son el producto de dificultades en el ejercicio de la jerarquía familiar para establecer límites.

## Síndrome del niño emperador

Se distingue el Síndrome del Emperador del trastorno antisocial de la personalidad ya que el segundo se caracteriza por la falta de conciencia. Para diagnosticarlo, se deben cumplir por lo menos tres de los siguientes criterios: a) incapacidad de cumplir con leyes y normas de la sociedad, engaño y manipulación; b) impulsividad, irritabilidad y agresividad; y, c) despreocupación temeraria por la propia seguridad o la de los demás, irresponsabilidad, falta de remordimientos o sentimientos de culpa (Fernández et al., 2009, p. 1887).

## Metodología

Se empleó el análisis cualitativo mediante la técnica de la entrevista semiestructurada, con el propósito de que el progenitor que recibe violencia relate cómo se fue suscitando este fenómeno y los factores relacionados al mismo. Se entrevistaron siete madres de familia y un especialista en el tema, en este caso, a un psicólogo, en la zona conurbada del sur de Tamaulipas comprendiendo los municipios de Tampico, Ciudad Madero y Altamira, en el noreste de México. Los sujetos entrevistados fueron localizados en una escuela secundaria con previo conocimiento de que ejercían violencia hacia sus padres; de igual forma, algunos casos fueron seleccionados por las autoras del presente capítulo.

Después del análisis de la información, se diseñaron tres tablas de datos para una sistematización temática que diera cuenta de los resultados de forma rápida y efectiva; para ello, se utilizó el mismo instrumento para las siete madres de familia y una entrevista abierta enfocada en el especialista, mediante la perspectiva social; las ocho entrevistas se audio grabaron, bajo la promesa de protección de identidad, transcribiéndose de manera tradicional.

## Resultados

### Características de los padres del hijo agresor

Las principales características de las familias de los casos estudiados son familias compuestas por padres separados, por lo general, padre ausente, con un rango de edad de los 32 a los 58 años.

### Antecedentes de violencia doméstica en la infancia y/o adolescencia de la víctima

Es importante conocer cómo fue la vida de las víctimas en su infancia y adolescencia, conocer el estilo de crianza en el que se desarrollaron. Lo que para madres representa la familia puede ser un factor de suma importancia que ayude a comprender por qué la permisividad frente al abuso; en este apartado, se identificó que cuatro de los siete casos presenciaron y/o fueron víctimas de violencia física o psicológica durante su adolescencia o infancia; cinco coincidieron en ser abusadas por el padre, seguido de su madre en tres casos y solo una por sus hermanos; cabe destacar que, en el caso de Lala, Maly y Bertha, fueron violentadas por más de un miembro de su familia.

**Tabla 1**

*Antecedentes de violencia de la víctima*

Caso	Violencia en la infancia	Tipo de violencia	Manifestación	Perpetrador
Mía (51)	Sí	Psicológica	Espectadora de violencia psicológica entre sus padres. Padre alcohólico.	Padre
Lala (58)	Sí	Física y psicológica	Espectadora de violencia entre sus padres	Padre
			Abandono de la familia	Padre
			Cachetadas	Madre
Maly (39)	Sí	Psicológica y física	Fungir como proveedor	Madre
			Machismo	Madre
Lulú (32)	No	No	Se hizo responsable del hogar al morir su mamá y la golpeaba	Padre
Becky (46)	No	No	No	No
Yuya (53)	No	No	No	No
Bertha (51)	Sí	Física y psicológica	Sufrió un abuso sexual del cual la culparon sus padres, insultos	Padres
			Pedradas, maltratos e insultos.	Hermanos

\*Los nombres fueron cambiados por confidencialidad.

Nota: elaboración propia.

Las expresiones de Bertha marcan la violencia que sufrió en su infancia y adolescencia por parte de sus padres y posteriormente a la edad de 13 años sufrió de abuso sexual, por lo que su familia la discriminó.

Mi mamá seria, decían que yo era una vergüenza para ellos, recuerdo que me dijo que así nadie me iba a querer, que ningún hombre me iba a querer, yo lloraba (comienza a llorar), que una madre te diga eso, duele, es cuando más deberías sentir el apoyo de tus padres, mis hermanos me atacaban, me agredían, me aventaban piedras, me pegaban y nadie les ponía alto (Bertha, 51).

### Relaciones y posible violencia de pareja de la víctima

Los antecedentes de cualquier tipo de violencia ejercida hacia la víctima pueden estar estrechamente ligados con la violencia filio-parental, pudiendo ser la violencia de pareja o las agresiones recibidas en la infancia. En esta investigación, cinco de siete casos relataron haber sido violentadas por sus parejas en algún momento de su relación, manifestándose en: violencia física (golpes, petición de aborto, entre otros), violencia psicológica (infidelidades, omisiones, devaluación a su persona), violencia sexual (abuso sexual) y violencia económica (falta de recursos en el hogar).

A través de la comunicación entre los padres, se puede crear un sano desarrollo emocional y mental en los hijos, por eso es importante estar de acuerdo en cuanto a las decisiones que se toman y que repercuten de manera directa en ellos, como lo menciona el especialista:

Mucho que se ha tocado también es “el papá bueno y la mamá mala” y a veces al revés ¿Por qué?, porque los padres no se ponen de acuerdo; cuando mamá busca disciplinar al hijo, el papá le levanta el castigo sin querer o no sabe cómo mamá manejó la situación y viceversa; entonces el chico juega con eso, toma ventaja y les tiene tomada la medida; hay muchas problemáticas que ocurren dentro del hogar que el niño va adoptando y se va a ir comportando de acuerdo a lo que los padres les van señalando (Joaquín, 2019).

Maly, fue violentada psicológicamente durante la gestación de su hijo, ya que, en ese entonces, su pareja no quería que Miguel naciera, sin embargo, gracias al apoyo económico tanto del padre de Miguel como de su familia, el embarazo llegó a término.

Del mismo modo, Bertha expresa que a los 18 años fue cuando conoció a su primer esposo, mencionando que ella siempre les comentaba desde un inicio que había sido abusada, motivo por el que sus parejas sentimentales abusaban de ella, su primera pareja formal la aceptó, pero recibió violencia física por él y toda su familia.

Era una persona violentísima, celosísima, nunca me echó en cara el pasado, pero yo no podía voltear a ningún lado, ni a salir, me insultaba, me pegaba.

Tenía eyaculación precoz, era muy libidinoso, era muy morbosos, como él no podía tener una relación normal, me metía velas y picos de botellas de vidrio, yo no sabía nada de sexo, yo creí que era normal, yo siempre me dejé hacer lo que él quería, pensando que era normal. Empecé a trabajar, empezó con sus celos, me rompía la ropa, me olía la ropa interior cada que llegaba, me la revisaba, era una cosa muy horrible, aparte de violencia e insultos, nunca tuvimos hijos, lo dejé a los cuatro años (Bertha, 51).

Por consiguiente, los antecedentes de violencia entre los padres de los agresores determinan la salud emocional de los hijos frente a un ambiente familiar armonioso o carente de él. Depende también la forma en que se le inculca el respeto hacia la imagen materna; en esta área se encontró que cuatro de las siete familias, expusieron a sus hijos a la violencia de pareja.

### Estructura familiar del agresor

Los resultados de este estudio arrojan que los hijos e hijas mantienen una ausencia paterna y, por tanto, un estilo de crianza negligente por parte del padre; en cuanto a las madres, se observan mujeres de carácter sumiso, con un estilo de crianza permisivo y, en su mayoría, mujeres con varios años en soltería, dedicándose absolutamente a sus hijos y a su vida laboral para obtener recursos para la crianza de ellos. En cuanto al tipo de familia, resaltan la extensa y la reconstituida, habiendo tres y tres de los siete casos y, solamente, una familia nuclear.

**Tabla 2**

*La estructura familiar del agresor*

Caso	Tipo de relación		Estilo de crianza		Tipo de familia	Número de fratría
	Padre	Madre	Padre	Madre		
Luis	Ausente	Presente/Falta de comunicación	Negligente	Permisivo	Extensa	1
Pedro y María	Ausente	Presente	Negligente	Permisivo	Reconstituida	*María 2 Pedro 3
Miguel	Ausente	Presente/Falta de convivencia	Negligente	Permisivo	Extensa	Único
Isaías	Presente	Presente	Permisivo	Permisivo	Nuclear	2
Federico	-	Presente	-	Permisivo	Extensa	Único
Laila y Antonio	Ausente	Presente	Negligente	Permisivo	Reconstituida	Laila 1 Antonio 3
Rufus	-	Presente	Permisivo	Permisivo	Reconstituida	Único

Nota: elaboración propia.

## Características del agresor

En la búsqueda de las principales características del agresor se encontró una notable recurrencia en la adicción a los videojuegos o a los aparatos electrónicos, el desalentador desempeño escolar, y el consumo de sustancias tóxicas.

## Tipo de violencia filio-parental ejercida

Los siete casos presentan violencia psicológica por parte de sus hijos, seis de los siete casos manifiestan violencia física y cuatro de los siete casos describieron haber padecido violencia económica por parte de sus hijos.

**Tabla 3**

*Tipo de violencia filio-parental ejercida*

Nombre del agresor	Edad	Nombre de la víctima	Tipo de violencia			Manifestaciones
			Económica	Psicológica	Física	
Luis	30	Mía	Sí	Sí	No	Chantajes, manipulaciones, burlas y robos
Pedro	16	Lala	Sí	Sí	Sí	Insultos, humillaciones, jalones de cabello, lanzamiento de cosas, patadas, golpes, robos, estrangulamiento
María			Sí	Sí	Sí	Insultos, humillaciones, cachetadas, golpes, amenazas económicas
Miguel	11	Maly	No	Sí	Sí	Amenazas, insultos, patadas, jalones de cabello
Isaías	11	Lulú	No	Sí	No	Insultos machistas, desobediencias
		Gus	No	Sí	Sí	Patadas, chantajes
Federico	8	Becky	No	Sí	Sí	Gritos, humillaciones, da órdenes, jalones, empujones, golpes, patadas
Laila	22	Yuya	No	Sí	Sí	Recriminaciones por permitir ser violentada por su padre, avergonzarla en público, odio hacia su madre, machista, cachetadas
Antonio			Sí	Sí	No	Recriminación por abandono y por no estar con su papá; quedarse con cambios de dinero sabiendo que Yuya no tiene más, amenaza de golpe
Rufus	24	Bertha	Sí	Sí	Sí	Robarle cosas, quererla sacar de su casa, diciéndole que se hubiera muerto ella en vez de su papá, forcejeos

Nota: elaboración propia.

En el caso de Lala, tuvo sus primeros indicios de violencia con su hija María desde la adolescencia, ya que responsabilizaba a su madre por el abandono del hogar por parte de su padre; posteriormente, al casarse María, el que siguió con su abuso fue su hijo Pedro. A continuación, se presentan expresiones de Lala de 58 años en donde se pueden apreciar los diferentes tipos de abusos ocasionados por sus hijos, caracterizándose en amenazas, golpes, chantajes, gritos, estrangulaciones, jaloneos, hurto de efectivo, entre otras:

Pedro no me chantajea, pero sí me dice que va a ser narco, que va a ser esto, lo otro; y sabe que todo eso me da mucho miedo. Pedro es muy egoísta, usa las mismas palabras que su papá, que “la mujer se hizo para la casa, que yo debo estar ahí, que la mujer tiene que lavar, tiene que estar en casa todo el tiempo”; le contesto que está loco, que levante su plato, que no lo lave, pero que lo ponga en su lugar; yo soy como una grabadora, siempre le digo lo mismo; y pues yo le pido mucho a Dios para poder soportar, así como ya soporté con María; me ha querido ahorcar ¿eh?, anoche me quiso ahorcar, no se me marca (muestra el cuello), pero me agarra de aquí (se sujeta el cuello) y me avienta al suelo; me rompe los floreros, yo no le puedo decir nada, o sea no le puedo llamar la atención; me empieza a decir groserías, yo le digo que se calle, que soy su mamá, y me mienta la madre (Lala, 58).

## Conclusiones

Esta investigación tuvo como propósito conocer los diferentes factores que intervienen en la incidencia de la violencia filo-parental. Se encontró que las únicas con disposición eran las madres, entrevistándose, así, a siete mujeres de entre 32 y 58 años. La metodología empleada para esta investigación fue la cualitativa por medio de siete entrevistas semiestructuradas y una completamente abierta para sumar ocho

Dentro de los factores que influyen en la violencia filio-parental se manifestaron las características de los padres de los agresores; se encontró que prevalece la problemática cuando los hijos carecen de figura paterna presente en su desarrollo. En cuanto al perfil de las mujeres entrevistadas violentadas, se observó que, en su mayoría, son mujeres con carencias emocionales, sentimientos de soledad y/o abandono, preocupadas por la manutención de su hogar, baja autoestima, autodevaluadas, con sensibilidad extrema y ansiedad, combinada con estrés.

En la mayoría de los casos, se encontró una similitud durante la infancia donde fueron violentadas física y/o psicológicamente. Generalmente, carentes de una óptima solvencia económica o tener que trabajar a temprana edad, truncando estudios, para lograr un mejor futuro.

Los resultados obtenidos acerca de la estructura familiar permitieron observar el tipo de familia y el estilo de crianza en el que desenvuelve el agresor. El tipo de familia que incide en este fenómeno es la uniparental aunada con la extensa.

Las características de los agresores radicaron en su poca tolerancia a la frustración, demandantes de cosas materiales, empatía limitada, imitación de conductas agresivas vistas en casa y la gran mayoría mantiene adicciones (los adolescentes, jóvenes y adultos al alcohol y/o marihuana y los niños a los videojuegos o aparatos electrónicos), mismos que mantienen un bajo rendimiento académico, con historial de quejas por conducta y estudios truncos, presentando problemas para seguir instrucciones, para respetar la autoridad y ser responsables con sus deberes. Sus edades van de los ocho años a los 30.

El tipo de violencia ejercida por todos ellos es la psicológica recurriendo a chantajes, amenazas, maltratos, insultos, humillaciones, entre otros; de igual forma, en cuatro de los nueve hijos que violentan, se encontró la violencia económica por hurto tanto de objetos como de dinero; y, siete de los nueve casos con episodios de violencia física infringida por golpes, patadas, jalones, estrangulamiento, cachetadas, entre otros.

Como se planteó en el modelo de los cuatro factores de la conducta negativista de Russell Barkley, es de suma importancia que haya armonía en cuanto a las decisiones de crianza de un hijo, ya que esto permitirá un desarrollo óptimo en él, pues al no estar de acuerdo en algo o notarse alguno de los padres ausente o carente de interés hacia su hijo, el hijo hará cualquier maniobra para poder captar su atención, manifestándose -desde un inicio- una conducta violenta o desafiante; así como también intervienen los factores contextuales, tanto internos como externos, el aislamiento de la madre, así como ser madre soltera y criar sola a su hijo, desencadenando mayor probabilidad de que haya un niño o adolescente agresivo en una familia.

Asimismo, la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura menciona que el sujeto aprende por medio de la observación; en este sentido, se presentó en cinco de siete casos, cuando el infante o adolescente está expuesto a violencia por parte de alguna otra persona hacia su padre o madre, él buscara hacer lo mismo, imitando conductas que aún no conoce, pero que ya están preestablecidas en su entorno social.

Además, en el sistema familiar, de acuerdo con Salvador Minuchin, se menciona la importancia de los límites y cómo la estructura familiar está sujeta a cambios drásticos como que una familia conformada por los dos padres se vuelva una familia uniparental y, en ella, los hijos involucrados mantengan ciertas resistencias, afectando de manera directa a su sistema, ahí es donde los padres deben establecer los límites que permitirán manifestar las reglas de participación de cada miembro

y crear lazos armoniosos entre los mismos. Por consecuencia, ninguno de los casos estudiados en la investigación ha marcado los límites, por lo que no existen reglas en casa y cada uno se autodenomina el rol que le conviene.

Continuando con el Síndrome del Niño Emperador, los padres les brindan a sus hijos todo lo que ellos les demandan, satisfaciéndolos de forma inmediata sin restricciones, permitiendo que crezcan con la idea de que merecen todo sin dar nada a cambio; al ser dos de los siete casos niños de ocho y 11 años, incapaces de cumplir con reglas o responsabilidades que se les imponen; niños con pobres mecanismos de control, así como irritables, impulsivos y manipuladores.

Bajo este contexto, sobresale el tipo de violencia psicológica como el más frecuente, ya que los agresores se aprovechan de la madre que vive por ellos, para poder manipularla, denigrarla y crear en ella un sentimiento de culpa, que pueda hacer que la violencia siga su curso hasta donde ellos decidan.

## Referencias bibliográficas

- Aroca, M., Bellver, M., y Alba, R. (2013). Revisión de programas de intervención para el tratamiento de la violencia filio-parental. Una guía para la confección de un nuevo programa. *Educación XXI*, 16(1), 281-304. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.727>
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe.
- Barkley, R. (1987). *Defiant children: a clinician's manual for parent training*. Guilford Press.
- Castro, R., y Casique, I. (2008). *Violencia de género en las parejas mexicanas: Análisis de resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2006*. Instituto Nacional de las Mujeres.
- Cottrell, B. (2001). *Parent abuse: The abuse of parents by their teenage children*. Health Canada, Family Violence Prevention Unit.
- Farrington, D. (2001). *Predicting adult official and self-reported violence*. En G.-F. Pinard y L. Pagani (Eds.). *Clinical assessment of dangerousness: Empirical Contributions*. 66-88. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511500015.005>
- Fernández, A., Herrero, V., Buitrago, R., Ciurano, M., Chocron, B., García, C., Montón, F., Redondo, G., y Tizón, G. (2003). *Violencia doméstica*. Grupo de Salud Mental de Actividades de Prevención y Promoción de la Salud (PAPPS) de la Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria (semFYC).
- Fernández, B., Cruz, F., Domínguez, F., Abelleira, D., y Amado, M. (2009). *El Síndrome del Emperador: ¿Un problema social o un problema educativo?* Actas do X Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. 1881-1894. <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t5/t5c134.pdf>
- Finkelhor, D. (1991). *The sexual abuse*. Oxford University.

- Gallagher, E., (2004). Parent victimized by their children, Australian and New Zealand. *Journal of Family Therapy*, 25(1), 1-12.
- Garrido, V. (2005). *Los hijos tiranos*. Ariel.
- Heise, L., y Ellsberg, M. (1999). *Ending violence against women*, Johns Hopkins University School of Public Health.
- Howard, J. (2011). *Adolescent violence in the home: the missing link in family violence prevention and response*. Australian Domestic and Family Violence Clearinghouse.
- Jaramillo, O., Bermeo, Á., Caldas, O., y Astudillo, Ñ. (2014). Construcción de una escala de violencia. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas*, 32(2), 30-39. <https://publicaciones.uceuca.edu.ec/ojs/index.php/medicina/article/view/885/783>
- Laurent, A. (1997). À propos des familles où les parents sont battus par leur enfant. *Archives Pédiatriques*, 4, 468-472.
- Loinaz, I., Andrés-Pueyo, A., y Pereria, F. (2017). Factores de riesgo de violencia filio-parental: una aproximación con juicio de experto. *Acción psicológica*, 14(2), 17-32. <https://www.redalyc.org/pdf/3440/344054646002.pdf>
- Minuchin, S. (1984). *Calidoscopio familiar*. Paidós.
- Nardone, G., Giannotti E., y Rocchi, R. (2012). *Modelos de familia: conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Herder.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2002). *Informe mundial sobre la violencia y salud: resumen*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43431>
- Pagani, L., Tremblay, R., Nagin, D., Zoccolillo, M., Vitaro, F. y McDuff, P. (2004). Risk factor models for adolescent verbal and physical aggression toward mothers. *International Journal of Behavioral Development*, 28(6), 528-537. <https://doi.org/10.1080/01650250444000243>
- Patró, H. y Liminaña, G. (2005). Víctimas de violencia familiar: consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas. *Anales de psicología*, 21(1), 11-17. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27071/26261>
- Pereira, R. (2006). Violencia filio-parental, un fenómeno emergente. *Revista Mosaico*, 36, 1-4. [https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/VFP\\_un\\_fenmeno\\_emergente.\\_Pereira\\_R.pdf](https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/VFP_un_fenmeno_emergente._Pereira_R.pdf)
- Price, J. (1996). *Power and compassion: Working with difficult adolescents and abused parents*. Guilford.
- Vainstein, N. (2011). *Por qué, cuándo y cómo intervenir desde la escuela ante el maltrato a la infancia y la adolescencia: maltrato infantil*. Argentina, Unicef, Ministerio de Educación Presidencia de la Nación.
- World Health Organization (WHO). (2002). *Missing Voices: views of older persons on elder abuse*. [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67371/WHO\\_NMH\\_VIP\\_02.1.pdf?jsessionid=D9F6A240410BF1D45F549AF6CEA32E8A?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67371/WHO_NMH_VIP_02.1.pdf?jsessionid=D9F6A240410BF1D45F549AF6CEA32E8A?sequence=1)



# 7 Narrativas de necropoder transnacional: evolución de la violencia en el subsistema migratorio mesoamericano

Alfredo Sánchez Carballo

*Para no dejar en el olvido a los 72 migrantes asesinados en San Fernando Tamaulipas en agosto de 2010.*

*In memoriam...*

## Introducción

Durante las dos primeras décadas del siglo XXI han acontecido fenómenos de transición a nivel mundial: crisis económicas, disputas internacionales, desposesión de territorios, extractivismo, pandemias, desastres a causa del cambio climático, golpes de estado, transiciones político partidistas, entre otros. Todos estos hechos han provocado movilizaciones humanas en varias dimensiones, por ejemplo, las caravanas migrantes desde Centroamérica hacia Estados Unidos, los éxodos masivos desde el continente africano hacia Europa, las movilidades que se han registrado en el sur de América, ciudadanos sirios refugiados en Turquía, solo para citar los más representativos.

En este capítulo, se discuten las migraciones en el subsistema migratorio mesoamericano, algunas de sus variaciones, pero en especial la relación que existe entre el concepto de violencia, necropoder, transnacionalismo y migración en esta localización del continente. Es a partir de estos acontecimientos que se prestó especial consideración a la construcción de narrativas de necropoder transnacional. Este concepto se refiere a los efectos que reproducen las expresiones que forman el carácter de un sujeto y su interpretación del mundo (Ricoeur, 1995), siendo de *necropoder* porque asumen una postura que insiste en la administración de la muerte (desechar) en contra ciertos grupos, en este caso contra migrantes. Y su carácter transnacional<sup>24</sup> corresponde a que las operaciones y repercusiones de dichas narrativas trascienden las fronteras de los Estados-nacionales y conducen a un sistema de señalamiento y condena de tipo global.

Para discutir lo antes planteado parto de dos hipótesis. La primera hipótesis afirma que los flujos migratorios de origen mesoamericano han sido provocados, entre otras causas, por la instauración y mantenimiento de políticas neoliberales conformadas a partir de tratados internacionales de comercio, por ejemplo, el

<sup>24</sup> Así como lo transnacional refiere a los intercambios y redes que se crean en flujos migratorios (Kearney, 1991; Rouse, 1992; Portes, Guarnizo y Landolt, 1999; Basch, Schiller y Blanc, 2005), esta teoría aquí se adapta para responder a la forma en que las narrativas 'migran' y cómo estas causan impactos transforman los flujos migratorios a partir de la intervención de autoridades nacionales en concordancia con actores no estatales.

Tratado de Libre Comercio para América del Norte (TLCAN de 1994) renombrado como TMEC (Tratado México-Estados Unidos-Canadá) a partir del 2018. Las intervenciones políticas norte-sur también han contribuido a la creciente salida de personas desde sus lugares de origen (Guatemala, Honduras y El Salvador, por mencionar los casos más representativos) hacia otras latitudes, en especial hacia Estados Unidos (en adelante, EE.UU.). La segunda hipótesis señala que los flujos migratorios han adoptado otras formas de constituirse -una imagen de ello son las caravanas migrantes, marcando una diferencia con las formas de emigración individuales o en pequeños grupos- y así hacer frente a los embates de violencia que sufren en su lugar de origen, en su tránsito por México y a su llegada a EE.UU. En general, los migrantes que van de sur a norte son detectados como una amenaza para la soberanía de otros países (en especial para México y EE.UU.), y es a partir de su condición de amenaza son contenidos y castigados por medios institucionales, al mismo tiempo que son víctimas de actores no estatales, manifestándose así una violencia reiterada a los derechos fundamentales de las personas en condición de movilidad a través de las fronteras. Estas amenazas violentas hacia los migrantes han sido impulsadas precisamente por las narrativas de necropoder transnacional como mostraré más adelante.

El capítulo se desarrolla en cuatro partes. En la primera parte, se presenta un recuento de las causas de la masiva emigración en el subsistema migratorio mesoamericano a partir de la década de 1970. Un aporte de esta sección es conocer cómo los distintos tipos de violencia están asociados a la emigración desde este subsistema hacia EE.UU. En la segunda parte, se discute el concepto de necropoder a partir de la postura teórica de Achille Mbembe. La tercera parte está planteada para mostrar los tipos de violencia que provocan las narrativas de necropoder transnacional, enfocando la discusión en los ataques perpetrados por instituciones estatales y privadas hacia grupos de migrantes, hasta llegar a las expresiones de amenaza del expresidente estadounidense Donald Trump en contra de las caravanas migrantes. En la sección cuarta se presenta un análisis de cómo han operado los acuerdos binacionales (México-EE.UU.) en contra de los flujos migratorios que provienen de diversos puntos del subsistema migratorio mesoamericano. En la parte final se presentan algunas conclusiones.

## **50 años de migraciones desde Mesoamérica (1970-2020)**

La emigración que se originó en Centroamérica (en especial Guatemala, Honduras, El Salvador y Nicaragua) desde la década de 1970 fue el resultado de varios procesos sociales, políticos y económicos. Especial consideración merecen los ajustes para proyectos macroeconómicos creados a partir de un modelo de mercado denominado

la neoliberalización de Centroamérica. Este proyecto macro estructural se diseñó sobre cuatro pilotes:

- 1) instalación de industria maquiladora de textiles; 2) renta y privatización de tierras a través de proyecto agroindustriales; 3) clústeres industriales para el ensamblaje de piezas electrónicas, manufactura y prestación de servicios informáticos; 4) implementación de servicios de turismo (Moreno, 2002).

Estos ajustes en el sector económico incidieron en los ámbitos políticos y sociales. Las guerrillas armadas en El Salvador y Honduras, durante la década de 1980 y años posteriores, incrementaron la vulnerabilidad de la población y con ello se insistía en que los gobiernos de dichos países no tenían capacidad institucional para mantener la seguridad y la democracia (Toussaint, 2011). Estos movimientos armados trastocaron aún más el de por sí endeble equilibrio social, económico y político en toda la región centroamericana, esto llevó a la reiterada intromisión de EE.UU. como un intento imperial<sup>25</sup> de expansión y control (Kruijt, 2009).

Sumado a lo anterior, varios eventos climáticos provocaron salidas masivas desde Centroamérica no solo hacia EE.UU., sino a otros países de Europa y Oceanía (Morales, 2015). Guatemala es un caso representativo de la relación que existe entre la afectación de fenómenos climáticos y la migración.

De acuerdo con el Índice de Riesgo Climático Global, el país se encuentra dentro de los diez más afectados por fenómenos meteorológicos extremos, tanto en términos de muertes como de pérdidas económicas, que se produjeron entre el período de 1992 a 2013 (Casillas, 2020, p. 76).

En un principio, se pensaba que el factor climático adverso no tenía correlación con la interacción social -por ejemplo, la contaminación provocada por el incremento de la industrialización-, no obstante, algunos especialistas concluyeron que el cambio climático y el calentamiento global que acentúan los efectos destructores de eventos climáticos (huracanes), sí tienen relación con la afectación que los seres humanos han provocado al medio ambiente (Burton et al., 1993).

Se puede constatar, entonces, que los eventos climáticos adversos junto a las intervenciones socio económicas y políticas, han contribuido de forma directa y, en otros casos de manera indirecta, al aumento de emigración desde Centroamérica hacia diversas partes del mundo, principalmente hacia EE.UU.

---

<sup>25</sup> Aquí podría extenderse la discusión y hablar del proceso colonizador desde 1492 y de la subordinación a los procesos de expansión imperial en los últimos 150 años en la región mesoamericana. Véanse los textos de Galeano (2004), Mignolo (2007), Quijano (2005 y 2014) y Escobar (2004), tan solo por citar algunos trabajos que hacen una crítica puntual al tema de la colonización de América Latina y la continua expansión imperial del norte sobre el sur global.

Según el censo de 1970, la inmigración centroamericana en EE.UU. creció a tasas cercanas al 9% en 1980 y en 1990. El grupo más numeroso está conformado por los salvadoreños, seguido por el de los guatemaltecos y el de los nicaragienses. A partir de 2000, esa inmigración ha crecido menos como conjunto regional, pero ha evidenciado el crecimiento vertiginoso de una emigración de hondureños casi completamente desregulada, así como una fuerte emigración de guatemaltecos desde nuevos territorios de expulsión dentro de ese país (Morales, 2015, s.p.).

Al inicio de la primera década del siglo XXI, los movimientos migratorios centroamericanos siguieron el curso marcado por las crisis económicas, intervenciones políticas internacionales y todos los problemas domésticos que se han señalado, incluidos los problemas de tipo climático ambiental. A saber, de los 43 millones de personas que se contaban en Centroamérica a principios de este siglo, el 10% de su población se identificaba como emigrante (Marroquín, 2014).

A riesgo de sobre simplificar, el patrón de movilidad humana en Centroamérica fue análogo a lo que aconteció en la zona sur y sureste de México. Quizá la zona mexicana aludida emprendió el camino de la emigración no por los mismos efectos que los países de Centroamérica, pero sí por un entorno adverso estructural provocado, al menos en un principio, por los efectos del TLCAN, precedido por las crisis económicas desde la década de 1980, la adaptación de políticas globales de instituciones transnacionales a nivel nacional y, posteriormente, ya en las dos primeras décadas del siglo XXI, por una creciente violencia estructural relacionada con temas de narcotráfico y mafias transnacionales.

La zona sur-sureste de México comprende los estados de Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Quinta Roo, Campeche, Tabasco y Veracruz, que comenzaron a ser protagonistas en la emigración hacia EE.UU. a partir de la década de 1990, a diferencia de los estados de emigración tradicional como Guanajuato, Jalisco y Michoacán que tienen una historia migratoria iniciada desde finales del siglo XIX.

Es precisamente esta confluencia en el flujo migratorio de las zonas mencionadas (Centroamérica y sur-sureste de México) que se habla de Mesoamérica. La idea de que el sistema migratorio del continente americano puede dividirse en subsistemas ha generado nuevas formas de entender la migración y los fenómenos relacionados a la movilidad humana. Por ejemplo, se puede hablar del subsistema de América del sur: con las migraciones que se dan entre Venezuela-Colombia o entre Bolivia-Argentina, o del subsistema caribeño. La hipótesis sobre el subsistema mesoamericano sostiene que éste es unidireccional ya que tiene como destino a EE.UU. y Canadá, existe una codependencia por las remesas que los migrantes de esta región envían a sus lugares de origen y en dicho subsistema se crean relaciones

geopolíticas donde, además de personas, hay un intercambio importante de mercancías, información y capitales (Durand, 2016; Heredia y Durand, 2018).

En coincidencia con la discusión de Durand (2017), las migraciones del subsistema mesoamericano han estado motivadas por condiciones económicas y laborales, pero tras esto subyace una estructura de violencia sistémica. La violencia tiene diversas manifestaciones y es producto de un conjunto de variables. En la Tabla 1, se observa de manera resumida cómo se comporta la violencia en el subsistema mesoamericano y la relación estrecha con el fenómeno de la migración desde la década de 1970 hasta la segunda década del siglo XXI:

**Tabla 1**

*Migración, violencia y condiciones sociopolíticas en el subsistema migratorio mesoamericano*

Década	Localización	Acontecimientos	Violencia	Tipo de Migración
1970	Honduras	Intervención comercial	Política	Refugio Exilio
	Guatemala	Injerencia política imperial	Armada	
	El Salvador	Dictaduras	Despojo	
1980	Nicaragua,	Guerra civil	Militar	Refugio Exilio
	Honduras,	Intervenciones militares internacionales	Armada	
	Guatemala, El Salvador	Golpes de Estado militares	Política Despojo	
1990	Nicaragua, Honduras, Guatemala, El Salvador	Formación de maras y kaibiles	Política	Especial (TPS) Indocumentada Económico-Laboral
		Postguerra civil	Económica	
		Intervenciones políticas y económicas internacionales	Social	
		Desastres climáticos, Desempleo, Pobreza	Militar	
2000	Sur-sureste de México Centroamérica	Despojo por extractivismo minero	Delincuencia organizada	Especial (TPS) Indocumentada Económico-Laboral
		Transiciones 'democráticas'	Paramilitares	
		Mafias transnacionales	Despojo por extractivismo	
		Guerra contra el narcotráfico	Despojo por extractivismo	
		Pobreza	Desplazamientos	
2010	Subsistema migratorio mesoamericano	Exclusión	Sistémica/ Estructural	Indocumentada Forzada Caravanas migrantes Petición de asilo
		Desempleo	Sistémica/ Estructural	
		Violencia de género		
		Desapariciones		
		Despojo por extractivismo minero		
		Planes de intervención transnacional (p.e. Plan Mérida; Plan Puebla-Panamá)		

Nota: elaboración propia basada en las ideas de Durand (2016).

La coexistencia de diversos tipos de violencia en la región mencionada tendría su origen, como algunos autores ya lo han señalado, al sistema de mercado neoliberal y los modos de producción capitalista establecidos en la mayor parte del mundo a partir de la década de 1970, la internacionalización del capital y con la idea de que los países no desarrollados (periféricos) debían adquirir el pase a la integración de los países del “centro” (Noda y Sánchez, 2019). El común denominador del sistema capitalista es la violencia y la sobreexplotación de los recursos naturales y humanos. De tal manera que no se puede entender la emigración continua desde Mesoamérica hacia el norte sin atender las condiciones forzadas de explotación, violencia, empobrecimiento e imposición imperial sobre esta región.

Un punto relevante en esta síntesis de la migración en el subsistema mesoamericano es que la violencia se diversificó, siempre ligada a las intervenciones internacionales y a los flujos económicos globales. En las primeras dos décadas del siglo XXI, la violencia evolucionó quizá impulsada por los alcances del discurso antiterrorista y global que instaló EE.UU. contra sus “enemigos”. De tal manera que la violencia puede ser resumida como estructural y/o sistémica, concepto que desarrollaré más adelante.

Para continuar, solo se discutirá la violencia que se manifiesta en el tránsito migratorio a partir del 2006, haciendo un recorrido teórico por un marco desde la necropolítica y las condiciones estructurales transnacionales, hasta intentar una discusión sobre el proceso de formación de caravanas migrantes que estuvo principalmente integrada por personas de Centroamérica y algunos mexicanos provenientes de la zona sur-sureste durante 2018 y 2019.

## Necropoder: hacia un marco de referencia para entender la violencia

Hay algunas preguntas que guiarán el curso de la discusión teórica: ¿por qué la violencia en sus diferentes manifestaciones está íntimamente ligada a los procesos, sistemas y subsistemas de la migración en Mesoamérica y el norte del continente?, ¿cómo puede interpretarse la evolución de la violencia que comparte el subsistema migratorio mesoamericano en relación con la migración hacia el norte?, ¿puede hablarse acaso de una estrategia conjunta orquestada desde EE.UU. como política de seguridad en contra de migrantes indeseados que provienen de Mesoamérica?, ¿de qué forma las narrativas de necropoder transnacional han instalado dispositivos de violencia estructural para controlar los flujos migratorios desde Mesoamérica hacia EE.UU. en coordinación con el gobierno mexicano?

Para comprender el fenómeno de la violencia es necesario un acercamiento al *corpus* teórico analítico propuesto por Achille Mbembe (2011) quien alude que:

[...] la expresión más actual de la soberanía reside, en gran medida, en el poder y capacidad de dictar quién merece vivir y quién debe morir. Por consiguiente, matar o permitir la vida constituyen los límites de la soberanía como sus principales atributos (p. 11).

En este primer acercamiento se habla de la soberanía de los estados para enfrentar a los “enemigos” con cualquiera de los mecanismos diseñados para ello, ya que dichos enemigos representan una amenaza. Mbembe inaugura, por decirlo de algún modo, el concepto de necropoder para señalar que los gobiernos modernos<sup>26</sup> con una tendencia neoliberal supervisan su territorio e intereses a partir del concepto de soberanía, administrando así, entre otros “bienes”, la decisión de “quién puede vivir y quién puede morir” (Mbembe, 2011, p. 19).

Violencia y soberanía, influencias entrambas se revelan como divina dualidad: la cualidad de pueblo se encuentra forjada por la veneración de una deidad mítica, y la identidad nacional se concibe como identidad contra el *otro*. Esta herencia es de orden colonial, ya que están fijadas en la posesión de la verdad y exclusividad, aludiendo a cuestiones relacionadas al territorio, una doctrina, un procedimiento o todo un imaginario social sobre el destino de una nación. A decir de Mbembe (2011), la formación del terror que el autor denomina necropoder -de tipo colonial en los albores de esta propuesta teórica, pero después relacionadas con las características de los Estados naciones en el siglo XXI- se materializa primordialmente a través de la fragmentación territorial, manteniendo con dicho proceso la prohibición de acceso a ciertos puntos del territorio.

El autor es contundente al afirmar que “el objetivo de este proceso es doble: convertir todo movimiento en imposible y llevar a cabo la segregación según el modelo de Estado del *apartheid*” (Mbembe, 2011, pp. 47-48). Como puede notarse, la postura conceptual crítica remite a lo ocurrido en las luchas que se gestaron en la zona sur de África, aunque desde hace algunas décadas atrás también puede aplicarse a los estudios de migración, en especial por lo referente a la exclusión/admisión a ciertos territorios, o con la instauración de políticas de frontera cada vez más rígidas y militarizadas, tal es el caso de EE.UU.

Estas características se urden con otras tres que cumplen los Estados que ejecutan una necropolítica para mantener un orden interno/externo a toda costa: “Estado racista, el Estado mortífero y el Estado suicida” (Mbembe, 2011, p. 24),

---

<sup>26</sup> En un principio la propuesta de Mbembe había sido concebida para explicar y hacer una crítica a la violencia en el continente africano, sin embargo, al paso del tiempo, la consistencia explicativa de su *corpus* analítico ha sido tan fecunda que se ha expandido a nivel global para abordar los fenómenos del poder desde una perspectiva de la necropolítica.

herencia del modelo nazi en Alemania. Pero, ¿a qué se refiere Mbembe cuando habla de necropoder al evidenciar los procedimientos de soberanía de los Estados modernos? Pues bien, el necropoder es un procedimiento político supraestatal basado en una tecnología de regulación que tiene como objetivo controlar y/o eliminar a ciertos sectores de la población, es decir, a una gestión de las multitudes en la determinación de quiénes deben morir y quiénes merecen vivir. Una clave esencial es que el procedimiento tecnológico supraestatal es una consecución de los procedimientos que los colonizadores imponían en sus territorios invadidos, especialmente las ejercidas desde Europa contra África, Asia y América.

Tales argumentos llevan a pensar en, ¿quiénes merecen emigrar y quiénes deben ser detenidos en nombre de la seguridad y soberanía de una nación? O, ¿quiénes son forzados a enfrentar amenazas para las que no tienen defensa como el crimen organizado? Los migrantes han sido el blanco de ataque porque sobre ellos se han materializado las narrativas transnacionales que los califican como enemigos, indeseables, amenaza andante, delincuentes y, además, son una carga para la administración estatal.

Ahora bien, con el concepto de necropoder y soberanía se intenta hacer una crítica a las narrativas que se convierten en procedimientos de políticas transnacionales para detener, culpar, bloquear y dislocar los flujos migratorios que surgen en el subsistema migratorio mesoamericano que tiene como destino EU. Se hace hincapié en la violencia ejercida por acción u omisión por las autoridades mexicanas hacia los migrantes de tránsito y la violencia ejercida por autoridades migratorias fronterizas estadounidenses contra los mexicanos del sur-sureste y contra personas de origen centroamericano.

## Violencia hacia migrantes en el subsistema migratorio mesoamericano

El subsistema migratorio mesoamericano, tal como indiqué en la primera sección de este capítulo, es una región que ha enfrentado problemas socioeconómicos y políticos que convulsionan su estabilidad y equilibrio. Aunado a esto, la violencia ha imperado como la manifestación insistente que ha estado acompañando la vida cotidiana de la mayoría de las personas que habitan esta región.

Pero, ¿qué se entiende por violencia? Puede ser entendida como la manifestación del poder<sup>27</sup> (Arendt, 2006) o como el fundamento de dominación de todo Estado (Weber, 1969). En otros términos, toda configuración moderna de

---

<sup>27</sup> La propia Arendt, en combinación con las ideas de Jouvenel, indica que el poder es el instrumento de mando resultado del instinto de dominación (p. 50).

la sociedad que responde a un contrato social donde el Estado es el encargado de mantener el orden, entonces allí hay trazos de violencia, pero el binomio está completo siempre y cuando se identifiquen medios de poder. La violencia, afirma Weber señalando la íntima relación entre Estado y violencia, “no es, naturalmente, ni el medio normal ni el único medio de que el Estado se vale, pero sí su medio específico” (p. 2).

Desde ambas perspectivas podemos constatar que la insistente dominación y control de los Estados sobre sus territorios han alcanzado a los flujos migratorios que están más allá de sus propios límites territoriales. Tal es el caso de EE.UU. frente a las oleadas migratorias que han surgido en el subsistema migratorio aquí señalado. Durante el año 2013, según informes de instituciones de seguridad y migración mexicanas, se indicó que en México fueron detenidas 86 929 personas, de ellas el 94% provenía de Centroamérica (Segob, INM y UPM, 2013b, p. 118). Las personas deportadas en ese año, según los reportes del Instituto Nacional de Migración (INM), en su mayoría provenían de Honduras, 42%; Guatemala, 36.5% y El Salvador, 18.2%; Nicaragua, 1%; Estados Unidos, 0.9%; y otros, 1.5% (Segob, INM y UPM, 2013a, p. 32). Estas cifras sirven para dimensionar el volumen de personas que transitan por el territorio mexicano que sin proponérselo comparten las rutas que regularmente utilizan el crimen organizado para traficar hacia Estados Unidos (Pérez, 2010). Esto los coloca en un territorio violento e incrementa la vulnerabilidad de personas de Centroamérica como de México.

La violencia mantiene una variedad indiscutible que amenaza los derechos humanos de los migrantes. Los actos violentos de mayor frecuencia registrados son: la extorsión, el secuestro, el trabajo forzado, la trata, el asalto y la violación sexual (CNDH, 2009 y 2011). Más recientemente, según datos de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR, 2018):

Más de medio millón de personas desplazadas viajan al norte desde Centroamérica y a través de México cada año. Muchas de ellas sufren múltiples formas de violencia sexual y de género, que incluyen violaciones, sexo transaccional, prostitución forzada, trata con fines y agresiones sexuales (p. 2).

Las necesidades que han forzado la salida de personas de ciertas zonas no sólo son de índole económica o de empleo, más bien esas necesidades se diseminan desde diferentes orígenes: contextos de violencia, incremento de la pobreza, exclusión social, explotación laboral, inseguridad civil y sanitaria (a consecuencia de la pandemia por coronavirus durante el 2020).

Todo esto provoca que la violencia se extienda hacia diversos grupos, incluidos los grupos de personas que transitan por el territorio mexicano. Se habla de violencia en este aspecto, no porque precisa ser una manifestación de

represión física, sino porque la violencia está calificada como la fuerza de poder institucionalizada, justificada a través de reglamentos migratorios que, para muchas personas que intentan salir de sus territorios con la urgencia de sobrevivir, no pueden cumplir.

En este sentido, hay coincidencia con la afirmación de Castles et al. (2014) al indicar que con el inicio de un nuevo siglo nos enfrentaríamos a una nueva era de las migraciones y, al mismo tiempo, una nueva era de las expulsiones (Sassen, 2014), mismas que se fundan como resultado de los procesos de expansión del sistema de mercado capitalista que provocan la exclusión de poblaciones enteras a nivel mundial. La expulsión-exclusión es una doble manifestación de violencia contra una parte de la población mundial, entre la que se cuenta la del subsistema migratorio mesoamericano.

Otras formas de violencia contra migrantes es la de índole sexual. Estudios como el de Brigden (2018) y Vogt (2013) registran este tipo de abusos que marcan de manera perdurable la vida de quienes padecen este tipo de abusos. Esta violencia desenmascara el procedimiento del necropoder a través de dispositivo de sometimiento de los cuerpos, un paso previo a la muerte.

Se puede decir, entonces, que la violencia que se ejerce sobre los migrantes deriva de la noción de necropoder, ya que este concepto podría integrarse en otro momento de manera más detallada el concepto de violencia simbólica de Pierre Bourdieu (1990) quien también alude al poder en clave de dominación, pero ésta es consensuada y el que es depositario de la violencia simbólica no es consciente de cuáles son los medios ni los dispositivos que vehiculizan su condición de desventaja.

## **Necropoder transnacional y la soberanía contra migrantes indeseados: solidaridad versus contención**

Las tensiones que se dan por la violencia en Mesoamérica provocan varios fenómenos, entre ellos, como ya se ha visto, la masiva emigración hacia el norte. Habría que considerar las posturas de seguridad y defensa basadas en la soberanía de los países involucrados. Esto se da, especialmente, en el caso de México cuando por su territorio cruzan los flujos que provienen de Centroamérica. Entonces, ¿cuáles son los alcances de la soberanía mexicana para atender (y suprimir) los flujos migratorios irregulares que transitan por su territorio? Esta pregunta es pertinente, sobre todo, por el caso de las caravanas migrantes y su desarrollo entre 2018 y 2019, cuando por encargo de Donald Trump, el gobierno mexicano debía detener el avance de personas que deseaban llegar a la frontera estadounidense para iniciar procesos de asilo.

López Obrador, presidente de México, en el mes de octubre de 2018,

enviaba mensajes de solidaridad y apoyo a los migrantes, aludía la eterna amistad de México con Centroamérica y con otras diásporas extracontinentales. Esta narrativa alentaría aún más la llegada de migrantes a la frontera sur de México, en especial al estado de Chiapas. Durante el mes de noviembre de 2018, el presidente mexicano anunció un programa en apoyo a los migrantes. El plan estaba dirigido a crear proyectos para incitar actividades productivas. Sin embargo, mientras estas narrativas de apoyo a migrantes se construían en el territorio mexicano, en EE.UU. se tenía otro plan, Donald Trump no veía con agrado el futuro avance de los grupos migrantes y mucho menos estaba de acuerdo con el mensaje amistoso que expresaba el gobierno mexicano, ya que eso incentivaría el engrosamiento de las caravanas hacia el norte.

De nueva cuenta, tal como venía sucediendo desde la precampaña de Trump para ocupar la presidencia 2016, la narrativa hacia los migrantes tenía en su núcleo discursivo el odio (especialmente se refería a los migrantes de origen mexicano), calificándolos como “un enemigo a vencer”. Pero esa narrativa política transnacional mantuvo su coherencia en 2018, ya que los migrantes de las caravanas tenían que ser contenidos y expulsados, a pesar de que ni siquiera estaban cerca de la frontera estadounidense. A todas luces, esta narrativa norteamericana fortalecía la creencia de que el enemigo (ahora en forma de caravana migrante) era una amenaza contra la estabilidad del pueblo norteamericano.

De allí que, como afirma Mbembe, el estado de excepción es una estrategia necropolítica, procedimiento que en el caso de Trump fue utilizada para alentar discursos de odio y políticas con procedimientos militares y de este modo contener al enemigo que anunciaba un acercamiento a su territorio, un enemigo que pretendía ingresar a EE.UU. a través de procedimientos de asilo. La violencia, en este sentido, suele administrarse a través de tácticas no directas, pero que contiene elementos encaminados a luchar contra un enemigo que debe ser contenido y, posteriormente, aniquilado. Un embate desde el Primer Mundo hacia poblaciones subalternas provenientes de países periféricos, tal como sucede en la migración del continente africano que tiene como destino Europa (Valverde, 2016).

Ya para el mes de noviembre de 2018, el Fiscal General Interino de nombre Mathew Whitaker anunciaba una Regla Final Provisional para contener el flujo de migrantes de las caravanas: “Aquellos extranjeros que infringen una suspensión o limitación presidencial para ingresar a Estados Unidos a través de la frontera sur con México (...) serán inelegibles para el asilo” (BBC, 2018). Esto es un ejemplo contundente de un dispositivo disciplinario que, sustentado en posiciones legales, ejecuta una sentencia para el control y posterior aniquilamiento de los cuerpos de cierto sector de la población (en este caso los migrantes) forzados a seguir colocados

en una posición de vulnerabilidad y muerte. Aunque hasta el momento en que se declaraba dicha regla, la participación era desde posiciones institucionalizadas, no obstante, en cualquier momento, la violencia dirigida desde el Estado podría reactivar otras formas de violencia no estatales, como los grupos del crimen organizado (en el lado mexicano) y los grupos pro defensa de la frontera de corte militar (en el territorio estadounidense).

A inicios del 2019, el escenario para las caravanas migrantes centroamericanas era de incertidumbre, a diferencia de algunos mexicanos que, deseosos por llegar a EE.UU., veían en esos grupos un salvavidas para escapar de la violencia que habían enfrentado en sus territorios, en especial se evidenciaba aún más la explotación y la marginación de grupos indígenas (Barrios y Sánchez, 2021). Por ejemplo, se encontró en los albergues de Ciudad Juárez en Chihuahua, personas de origen indígena del estado de Chiapas y de Guerrero que decidieron integrarse a las caravanas migrantes. De cualquier manera, el señalamiento hacia las caravanas como enemigos manifiestos de EE.UU.<sup>28</sup> arremetía contra todos aquellos que se atrevían a desafiar las políticas de contención estadounidenses que, en poco tiempo, sometieron la soberanía mexicana que pasó de una narrativa de amistad y apoyo a los migrantes a una narrativa restrictiva y de engaño. Al finalizar el primer trimestre de 2019, se denunciaba que el gobierno de López Obrador había “engañado a una multitud de migrantes” (Martínez, 2019). Esto resultó en críticas de varios organismos y grupos internacionales, al mismo tiempo, Donald Trump felicitaba a López Obrador por las acciones de contención hacia los migrantes.<sup>29</sup> Una especie de *Aliquis latet error*<sup>30</sup> que resulta de los acuerdos transnacionales entre México y EU para la contención los flujos migrantes.

Como puede verse, las personas que integraban las caravanas migrantes en su mayoría de origen centroamericano, pero también se integraron personas de origen mexicano especialmente de la zona sur-sureste. Las posiciones de defensa de la soberanía y cumplimiento de las leyes migratorias (aunque omitiendo los derechos humanos de las personas migrantes) tanto de México como de EE.UU., son interpretadas como procesos de necropoder transnacional, ya que dichas acciones

---

<sup>28</sup> Trump tomó una postura antiinmigrante y antimexicana desde que inició su postulación como candidato a presidente de EU. Caracterizando a los migrantes mexicanos como violadores y asesinos, entre otros atributos descalificadores. Para detener el ingreso de migrantes indeseables al territorio estadounidense, Trump fortaleció su postura en campaña política a través del proyecto de la construcción de un muro fronterizo. De nueva cuenta, la narrativa contra un enemigo común ha sido un dispositivo utilizado desde el norte continental hacia el sur.

<sup>29</sup> “Después de muchos años, México está deteniendo a un gran número de personas en su frontera sur”, ese fue el mensaje desde la cuenta de Twitter de Trump el 2 de abril de 2019.

<sup>30</sup> Expresión latina de Publio Virgilio que se traduce como “algún engaño se oculta”.

apuntan a dejar morir a aquellas personas que no son rentables y son una carga para el presupuesto de los países, siendo ellos mismos -los migrantes- culpables de su situación (Valverde, 2016), y a esto debe añadirse que algunos estos migrantes fueron cooptados por bandas criminales que los engañaban prometiéndoles un tránsito mucho más rápido a la frontera norte de México.

Las narrativas de necropoder transnacional hacia los migrantes como enemigos públicos, han mantenido un hilo discursivo que los califican como “ilegales” o “indocumentados” (Plascencia, 2009). Desde dichas posturas descalificadoras, el dispositivo narrativo es un intento de reivindicación de la postura imperial de un centro de poder que, desde el inicio del siglo XXI se encuentra en disputa. EE.UU. mantiene abiertas varias contiendas en el campo de batalla geopolítico global, uno de esos frentes se conforma por las amenazas que representa la migración masiva que atenta contra su estabilidad interna. La colindancia con México se ha convertido en un punto que merece mayor intervención y aumento de presupuesto monetario que garantice la seguridad nacional.

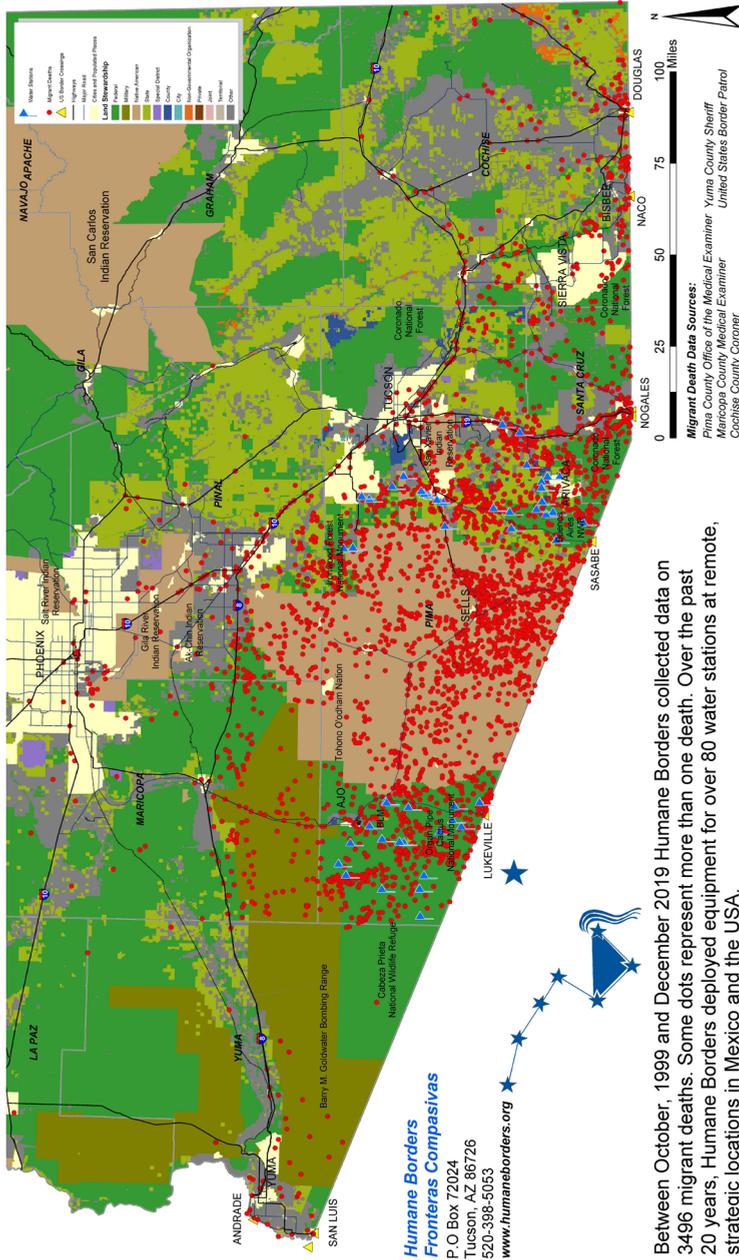
La Figura 1 muestra cómo una sección de la frontera entre México y EE.UU. se convierte en un campo muerte para los migrantes de varias partes del mundo, pero en su mayoría mexicanos y centroamericanos. Cada uno de los puntos marcados en el mapa es el registro del hallazgo de uno o varios migrantes fallecidos.

Según datos de Human Borders, en la región fronteriza entre Arizona (EE. UU.) y Sonora (México), en tan solo 20 años (1999-2019) se registraron 3496 muertes de migrantes en territorio estadounidense. Cada punto es el registro fatal de un inmigrante en su intento de cruzar la frontera. Las muertes se incrementaron cuando las restricciones fronterizas fueron cada vez más rígidas. Así, desde el inicio del siglo XXI, también incrementó la narrativa transnacional que insiste en que los migrantes “ilegales” no son bienvenidos (narrativa que podemos observar en EE.UU., aunque también desde Europa en contra de la inmigración desde África y Asia), son una amenaza y como tal deben ser tratados.

# Mapa 1

Registro de muertes de migrantes en la frontera del estado de Arizona 1999-2019

## 1999 - 2019 Recorded Migrant Deaths and Humane Borders Water Stations



Between October, 1999 and December 2019 Humane Borders collected data on 3496 migrant deaths. Some dots represent more than one death. Over the past 20 years, Humane Borders deployed equipment for over 80 water stations at remote, strategic locations in Mexico and the USA.

Fuente: Human Borders (2019).

Si bien, estas muertes, hasta donde se sabe, no fueron perpetradas por las instituciones estatales como la guardia nacional estadounidense o los agentes de migración, la omisión para prestar ayuda a las personas que intentaron ingresar es parte de la estrategia necropolítica transnacional en donde el sentido imperial<sup>31</sup> -léase tal como lo califican Zusman y Quintanar (2001) adhiriendo la categoría inaugurada por Hardt y Negri (2000)- de la ‘potencia’ ya no se trata de un solo país localizado en un territorio con fronteras delimitadas, más bien el imperio actual está formado por organismos nacionales y supranacionales de alcance global que tienen como objetivo el dominio a través de un conjunto de premisas basadas en el libre mercado global y la desvalorización de la vida.

Debe señalarse que algunas muertes de migrantes fueron provocadas por grupos alternativos al Estado como los *Minutemen*: proyecto civil (aunque integrado por personas que habían tenido entrenamiento militar) que tuvo como objetivo cazar inmigrantes indocumentados que cruzaban la frontera. Este grupo fue fundado por Chris Simcox y Jim Gilchrist, de California en 2005. Como puede verse, la atroz campaña contra los inmigrantes ha generado todo un aparato discursivo que alienta acciones violentas; el necropoder se materializa en acciones violetas con el objetivo de la defensa de un territorio; dicha defensa puede ser a manos de la Patrulla Fronteriza o por grupos para-militares.<sup>32</sup> Estos últimos han declarado abiertamente que tienen capacidad armamentística para contener y eliminar invasores. Las acciones de estos grupos están asociadas a las 385 muertes registradas en la frontera mexicana colindante con los estados de Arizona y Texas; esta cifra causa impacto al ser atípica al número de muertes ocurridas en años anteriores en la misma zona (Garay, 2003).

Las narrativas de necropoder que atraviesan las fronteras se han incrementado en los últimos años, esto es, como lo llamó Trujeque (2007), una “radicalización acumulativa”. En octubre de 2019, Donald Trump ordenó “disparar a los migrantes en las piernas” (BBC, 2019), como una estrategia para detener el ingreso al territorio estadounidense. Una instrucción de corte militar y directa contra el enemigo de

---

<sup>31</sup> En este sentido, también se puede adherir a la discusión el concepto de “violencia estructural” desarrollado por Johan Galtung (1978), mismo que Paris (2017) utiliza para explicar la muerte de migrantes en la frontera entre EU y México: “La violencia estructural es la privación de los medios para alcanzar condiciones dignas de vida en un determinado sistema político y económico... se trata de una violencia indirecta. Si se considera, por ejemplo, la muerte por deshidratación de los migrantes al caminar por el desierto de Arizona, donde la identidad del culpable es tan confusa que podría incluso argumentarse que se trata del propio migrante por atreverse a emprender un trayecto tan peligroso que pone en riesgo su vida” (p. 34). Ésto se convierte en una estrategia gubernamental necropolítica por antonomasia: dejar morir para disuadir los futuros flujos migrantes indeseables.

<sup>32</sup> Además del grupo icónico cazador de inmigrantes llamado Minuteman, existen otros grupos tales como *Ranch Rescue*, *Border Rescue*, *Civil Homeland Defense*, *Americans for Zero Immigration*.

la nación. Como se puede corroborar, ya no se consideraba la disuasión de flujos inmigrantes por medio de muros virtuales y físicos, sino que ahora la amenaza es letal.

Sumando las condiciones de violencia armada y política, ahora se presenta un tipo de violencia transnacional, un modelo de necropoder que se ejecuta desde posturas legales. Estas condiciones han orillado a los migrantes a enfrentarse a condiciones adversas en varias direcciones. Las presiones de violencia aquí se dan por varias vías. Una de ellas son los discursos transnacionales que ensalzan la seguridad nacional y la acción armada de grupos alternativos al Estado que operan aprovechando la omisión de las instituciones oficiales. La segunda vía que materializa la violencia está supeditada a la operación de grupos del crimen organizado que operan allí donde la institucionalización no tiene presencia u omite su compromiso.

A razón de lo anterior, algunos grupos del crimen organizado han diversificado sus actividades a nuevas líneas de economía criminal. Tal es el caso de las bandas de narcotraficantes que optaron por diversificar sus operaciones ilegales adhiriendo el tráfico de seres humanos a través del territorio mexicano. Los “polleros” y “coyotes” que se dedicaban al trasiego de personas, se convirtieron en piezas necesarias para la maquinaria de la criminalidad; una abrupta conversión: de ser un sujeto hasta cierto punto “amigable” y de confianza para los migrantes, a un sujeto sanguinario que extorsiona, secuestra, viola, engaña y aterra.

Cabe afirmar, entonces, que la violencia coadyuva a la formación de grupos y regiones de expulsados, que deberán transitar por territorios adversos (los casos desde Centroamérica en su tránsito por México son el mejor ejemplo), pero, además, los actos de violencia transnacional que aquí logramos dilucidar no deberán comprenderse como separados o que han surgido de manera espontánea, más bien estos son la suma de la relación social capitalista<sup>33</sup> que se ha establecido en la región de Centro y Norte América. De allí que “la violencia surge como mecanismo para implantar la relación social capitalista. En casos excepcionales como mecanismo para salvaguardarla” (González, 1990, p. 6).

Los intereses en conflicto entre territorios nacionales hacen que la migración se considere como el resultado del sustrato común a las movilidades de personas: la violencia y la coacción de las instituciones estatales y los poderes semifácticos, es decir, aquellos avalados y a su vez condenados desde la posición de poder estatal.

<sup>33</sup> Marx (1971) ya había señalado la relación entre violencia y relación social capitalista a partir de la noción de explotación: “La organización del proceso capitalista de producción ya desarrollado vence todas las resistencias; la existencia constante de una superpoblación relativa mantiene la ley de la oferta y la demanda de trabajo a tono con las necesidades de explotación del capital, y la presión sorda de las condiciones económicas sella el poder de mando del capitalista sobre el obrero. Todavía se emplea, de vez en cuando, la violencia directa, extraeconómica; pero solo en casos excepcionales” (p. 627).

El conflicto y la violencia se instaura, dirá Durkheim (1967), cuando la normatividad está ausente, por lo tanto, es relativamente sencillo augurar comportamientos desde las instituciones en detrimento del equilibrio haciendo alusión a la transgresión. Aunque, un disidente de las Reglas del Método Sociológico, Gabriel Tarde podría argumentar que esos acuerdos son una imitación (1970); estaríamos entonces presentando un necropoder por imitación: estrategias que han permeado desde el norte hacia el sur. Procedimientos de control, dispositivos de ejecución y manejo efectivo de los cuerpos, de mecanismos eugenésicos, “castigos ejemplares”, procedimientos jurídicos importados. Tan es así que, al momento de escribir este capítulo se cumplieron 10 años del fatídico y violento episodio de San Fernando en el estado de Tamaulipas, donde 72 migrantes, en su mayoría de Centroamérica, fueron masacrados por un grupo del crimen organizado. Una costra que pone en evidencia la herida causada por los dispositivos de necropoder y su narrativa que proviene del norte global hacia el sur periférico.

Ciertamente, la seguridad nacional (*Homeland Security*) de la frontera sur estadounidense se ha extendido, si no de manera física, sí de un modo simbólico-político-administrativo. Por un lado, sus límites administrativos, y por el otro, efervescentes, los límites de necropoder extensibles según los intereses soberanos de dicha nación. La contracción (ceder soberanía) de los límites territoriales de México se han dado, en los últimos 25 años, a partir de los tratados económicos, las disposiciones políticas y la dependencia, todas con miras a las convenciones que se firman con ese país. La acentuada liberalización económica y de mercado entre EE.UU.-México-Canadá, también propagó consecuencias negativas, sobre todo para nuestro país ubicado en el extremo sur de Norteamérica.

La violencia también se ejerce a través de la disposición de mecanismos contradictorios. La soberanía de la administración del presidente mexicano Andrés Manuel López Obrador dispuso (durante el primer año de su mandato en 2018) una política de solidaridad hacia los migrantes que se internaban en caravanas al territorio mexicano, y ofrecía una esperanza para aquellos desterrados que deseaban llegar a los Estados Unidos; sin embargo, la voz desde el norte, teniendo como principal mensajero a Donald Trump, dominaba una narrativa soberana de contención. Así, la contención y el rechazo contra los migrantes de las caravanas en su tránsito por territorio mexicano anulaban la recomendación de la Organización Mundial para las Migraciones para que todo proceso migratorio fuese ordenado, seguro y regular.

El discurso xenófobo y racista alentado desde el norte apuntaba certeramente a los flujos migratorios. Primero, hacia los mexicanos que deseaban llegar o que ya estaban instalados en territorio norteamericano, pero después, esa misma

violencia narrativa atacaba a las caravanas migrantes que se había formado en Centroamérica y que a su paso integraron personas de otras nacionalidades, algunas de origen mexicano. A pesar de que el presidente mexicano López Obrador insistía en plantear una decisión soberana para el tratamiento de las caravanas migrantes, cedió finalmente a las exigencias de su vecino del norte.

Las narrativas de necropoder transnacional suelen ser efectivas ya que pueden permear más allá de los acuerdos diplomáticos de alto nivel. Dicha efectividad se nota cuando la violencia la ejercen grupos alternativos al Estado, pero además comienzan a operar delincuentes comunes que aprovechan la vulnerabilidad de los migrantes en tránsito por México. Esta urdimbre delincencial, que construye una trama que dibuja una marca de necropoder, se escuda en la narrativa que proviene de los niveles superiores institucionales en forma de políticas migratorias de contención, porque cuando los migrantes son estigmatizados desde la Casa Blanca, entonces se exageran los secuestros, extorsiones, rechazo, trata de personas, entre otras manifestaciones que se combinan con negocios criminales, a esto Hernández (2012) lo ha denominado la “industria bastarda de la migración”. Así, en las narrativas de necropoder transnacional existe un sistema de símbolos basado en un conjunto de códigos que se observan no solo en las relaciones institucionales transnacionales, sino que dichas narrativas trasminan los estratos más intrincados de la estructura social.

En este sentido, habría que convencernos, entonces, de la creación de una hermenéutica de las narrativas transnacionales de diferentes niveles (institucionales, crimen organizado, criminalidad común y los discursos de las personas en la vida cotidiana), con el fin de comprender cómo se vulneran y avasallan los derechos humanos de las personas en movilidad en el continente americano y en otras regiones del mundo.

## Reflexiones finales

El actual desplazamiento social de la zona centro y norte del continente americano tiene en la migración uno de sus signos más visibles. Además, el momento actual de la migración (al menos para esta parte del planeta), los repetidos ciclos de las crisis económicas, las desigualdades, la corrupción, la impunidad y la debilidad institucional corresponden a una creciente vulnerabilidad de amplios sectores de la población.

Los hechos de violencia ocurridos en el subsistema migratorio mesoamericano están auspiciados por el modelo neoliberal de la economía de mercado (Moreno, 2002). Esta condición social, económica y política genera un flujo migratorio que tiene como objetivo llegar al norte. Sin embargo, para alcanzar ese objetivo deben trasladarse a través del territorio mexicano y esto representa una

amenaza por la creciente violencia sistemática y estructural que se ejerce contra las personas migrantes.

Por lo tanto, en estrecha sintonía con lo anterior, la violencia en contra de las personas en situación de movilidad se ha incrementado y diversificado a partir de la arenga provocada por lo que aquí he denominado narrativas de necropoder transnacional. Estas narrativas nacen de las políticas de contención y control de la migración que se origina en el sur y Centroamérica y que se dirigen hacia los EE.UU. Las narrativas contienen un repertorio xenófobo que facilitan la operación de dispositivos que orillan a los migrantes a no migrar o, en su caso, para que estos enfrenten condiciones de violencia extrema y la muerte. Las narrativas pululan a través de diversos medios discursivos: políticos, económicos, culturales, sociales, entre otros, aunque para este capítulo me he concentrado en la observación de algunas trazas del repertorio ubicado en el ámbito del discurso político.

Es verdad que el nodo México-EE.UU. (Donald Trump - Andrés López Obrador, ambos presidentes mientras se redactaba este capítulo entre 2019 y 2020) no tiene la posibilidad de detener el imperioso flujo de caravanas y otro tipo de migraciones que provienen del subsistema migratorio mesoamericano que se dirige hacia el norte, quizá lo mantendrán momentáneamente en pausa (Sánchez, 2022); no obstante, las estrategias de necropoder transnacional están diezmando los flujos, aunque tampoco tendrán la capacidad para suprimirlos.

Otra conclusión es que la violencia sistémica, como uno de los motivos entre otros para emigrar, es una de las principales características de subsistema migratorio mesoamericano. Si bien, los estados del sur sureste mexicano no tienen los niveles de violencia en cuanto a homicidios como otros estados (por ejemplo, Sinaloa o Chihuahua) sí hay otros como el estado de Guerrero y Veracruz que, en las últimas tres décadas, han aumentado la tasa de homicidio considerablemente.

También habrá que considerar que las narrativas de necropoder transnacionales en el territorio del norte y Mesoamérica precisan ser identificadas y así poder describir las decisiones que México toma con relación a la administración de las migraciones en su territorio, y solamente entonces se podrán explicar los dispositivos de necropoder y sus narrativas en esta región de las movilidades, las fronteras y las violencias.

Finalmente, las narrativas de necropoder transnacional dejan trazas más allá de sus fronteras nacionales y extienden su influencia “atravesando” los cuerpos que emigran, los acuerdos transnacionales y las soberanías nacionales. Las huellas de las narrativas transnacionales que se originan en los EE.UU., pero que trascienden a México, están selladas en la violencia sistemática ejercida en la región del subsistema migratorio mesoamericano. Esta violencia no tendría sentido sin

el aparato diplomático-político que se ha instituido como acuerdo comercial de las naciones imperiales con las naciones dependientes. De allí que, las narrativas de necropoder transnacional, llegan a afirmar que las consecuencias violentas de sus procedimientos son daños colaterales que habrá que asumir en nombre del progreso económico, la seguridad nacional y la libertad, pero nunca reconocerán el derecho humano a la movilidad regular, ordenada y segura.

## Referencias bibliográficas

- ACNUR. (2018). *El silencio que cargo, revelando la violencia de género en el desplazamiento forzado -Guatemala y México*. Informe Exploratorio 2018
- Arendt, H. (2006). *Sobre la violencia*. Alianza Editorial.
- Barrios, I. y Sánchez, A. (2021). Las trampas del necropoder. Desplazamiento interno forzado de michoacanos solicitantes de asilo político en Ciudad Juárez (2019). En J. Cajas, J. Bermúdez y J. Ruiz (coords.) *La complejidad de las violencias. Saberes, actores y escenarios* (pp. 87-110). Ítaca y UAEM.
- Basch, L., Schiller, N., y Blanc, C. (2005). *Nations unbound: Transnational projects, postcolonial predicaments, and deterritorialized nation-states*. London, NY: Routledge.
- British Broadcasting Company -BBC-. (2018). *Caravana de migrantes: Trump endurece las reglas de solicitud de asilo para los que cruzan a Estados Unidos desde México*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-49906266>
- \_\_\_\_\_. (2019). *Trump y sus controvertidas propuestas: "Disparar a los migrantes en las piernas" y otras ideas del presidente de EE.UU. para la frontera con México*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-49906266>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Brigden, N. (2018). Gender Mobility: Survival Plays and Performing Central American Migration in Passage. *Mobilities* 13(1), 111-125. DOI:10.1080/17450101.2017.1292056
- Burton, I., Kates, R., y White, G. (1993). *The Environment as Hazard*. New York: The Guilford Press.
- Casillas, R. (2020). Migración internacional y cambio climático: conexiones y desconexiones entre México y Centroamérica. *URVIO Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, (26), 73-92. <https://dx.doi.org/10.17141/urvio.26.2020.4038>
- Castles, S., de Haas, H. y Miller, M. (2014). *The Age of Migration International Population Movements in the Modern World* (5ta ed.). Nueva York: The Guilford Press.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos -CNDH-. (2009). *Primer informe especial sobre secuestro de migrantes en México*. <http://www.fundacionjusticia.org/cms/wp-content/uploads/2015/08/Informe-Secuestro-Migrantes-cndh-2009.pdf>

- \_\_\_\_\_. (2011). *Informe especial sobre secuestro de migrantes en México*. [http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Informes/Especiales/2011\\_secigrantes.pdf](http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Informes/Especiales/2011_secigrantes.pdf)
- Kruijt, D. (2009). *Guerrilla: guerra y paz en Centroamérica*. Guatemala: F&G.
- Durand, J. (23 y 24 de octubre de 2017). ¿Qué hacer frente a la crisis migratoria? Nuevas visiones y propuestas de acción. *Seminario Interdisciplinario de Políticas de Atención a las Personas Migrantes*. Ciudad de México.
- \_\_\_\_\_. (2016). El subsistema migratorio norteamericano. En Carlos Heredia Zubieta (coordinador), *El sistema migratorio mesoamericano*. El Colegio de la Frontera Norte y Centro de Investigaciones y Docencia Económicas, A.C., 23-59.
- Durkheim, E. (1967). *De la División del Trabajo Social*. Ed. Shapire.
- Escobar, A. (2004). *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Editorial Norma.
- Galeano, E. (2004). *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo XXI editores.
- Galtung, J. (1978). *Essays in peace Research. Peace and social structure*, 3. Copenhagen: Christian Ejlers.
- Garay, A. (2003). *Immigrant Death Toll in Ariz. Near Record*. [www.phillyburbs.com/pb-dyn/news/1-07242003-129845.html](http://www.phillyburbs.com/pb-dyn/news/1-07242003-129845.html)
- Hardt, M. y Negri, A. (2002). *Imperio*. Paidós.
- Heredia, C. y Durand, J. (2018). *Los migrantes, los gobiernos y la sociedad civil en el sistema migratorio norte-mesoamericano*. CIDE.
- Hernández, R. (9 de marzo de 2012). *La industria de la migración*, en Seminario Permanente de Migración, Tijuana. El Colegio de la Frontera Norte.
- HUmane Borders. (2019). 1999-2019 Recorded Migrant Deaths and Humane Borders Water Stations. [https://humaneborders.org/wp-content/uploads/deathpostercumulative\\_2019\\_stewardship\\_mid.pdf](https://humaneborders.org/wp-content/uploads/deathpostercumulative_2019_stewardship_mid.pdf)
- Kearney, M. (1991). *Borders and Boundaries of State and Self at the End of Empire*. *Journal of Historical Sociology*, 4(1), 52-74. DOI:10.1111/j.1467-6443.1991.tb00116
- Marroquín, A. (2014). La migración centroamericana. Apuntes para un mapa provisional. *Estudios centroamericanos*, 69(736), 91-95.
- Martínez, O. (2019). *AMLO engañó a una multitud de migrantes*. <https://www.nytimes.com/es/2019/05/02/espanol/opinion/lopez-obrador-migrantes-mexico.html>
- Marx, K. (1971). *El Capital. Volumen I*. Fondo de Cultura Económica.
- Mignolo W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.
- Morales, A. (2015). Las migraciones intrarregionales y los flujos laborales temporales y transfronterizos. En Gabriela León y Adriana Velázquez (Ed), *Oportunidades y desafíos para la gestión de las migraciones laborales en Centroamérica*. Flacso, pp. 31-42.
- Moreno, R. (2002). *El Tratado de Libre Comercio entre Estados Unidos y Centroamérica, Impactos Económicos y Sociales*. Terre Libere, San Salvador.

- Noda, E. y Sánchez, A. (2019). El eterno presente latinoamericano: Reflexiones sobre marginación y modernidad. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales*, 14(28), 35-56.
- París, M. (2017). *Violencias y migraciones centroamericanas en México*. El Colegio de la Frontera Norte.
- Pérez, H. (2010). *Formas de explotación manifestadas en el delito del secuestro a migrantes*. <http://mercursosocialsolidario.org/valijapedagogica/archivos/hc/1-aportes-teoricos/2.marcos-teoricos/2.documentos/8.Formas-de-Explotacion-Manifestadas-en-el-Delito-del-Secuestro-a-Migrantes.Gabriel-HPerez-Duperou.pdf>
- Plascencia, L. (2009). The “undocumented.” Mexican migration question: Reexamining the framing of law and illegalization in the United States. *Urban Anthropology* 38(2-4), 375-434.
- Portes A., Guarnizo, L., Landolt, P. (1999). The Study of Transnationalism: Pitfalls and Promise of an Emergent Research Field. *Ethnic and Racial Studies*, 22(2), 217-237.
- Quijano A. (2014). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. En W. Mignolo (ed.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 119-132). Del Signo, Ciudad autónoma de Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_. (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-246). Perspectivas latinoamericanas Clacso, Buenos Aires.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y Narración*. Siglo XXI editores.
- Rouse, R. (1992). Making Sense of Settlement: Class Transformation, Cultural Struggle, and Transnationalism among Mexican Migrants in the United States. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 645, 25-52.
- Sánchez, A. (2022). Experiencias de migrantes solicitantes de asilo en Ciudad Juárez: narrativas de la espera. En O. Esparza y M. Gutiérrez (coords.) *Contingencia migratoria en Ciudad Juárez: contexto de la migración de solicitantes de protección internacional (2018-2020)*. Editorial UACJ.
- Sassen, S. (2014). *Expulsions. Brutality and Complexity in the Global Economy*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press
- Secretaría de Gobernación, Instituto Nacional de Migración y Unidad de Política Migratoria -Segob, INM y UPM- (2013a). *Estadística migratoria. Síntesis 2013*. [http://portales.segob.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CEM/Estadisticas/Sintesis\\_Graficas/Sintesis\\_2013.pdf](http://portales.segob.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CEM/Estadisticas/Sintesis_Graficas/Sintesis_2013.pdf)
- \_\_\_\_\_. *Boletín Mensual de Estadísticas Migratorias*. [http://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CEM/Estadisticas/Boletines\\_Estadisticos/2013/Boletin\\_2013.pdf](http://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CEM/Estadisticas/Boletines_Estadisticos/2013/Boletin_2013.pdf)
- Tarde, G. (1970). *Las leyes sociales*. Editorial Sopena.

- Toussaint, M. (2011). Armas, Bombas, Guerrilla Y Diplomacia: Memorias De Un Diplomático Mexicano En El Salvador, 1980-1981. *The Latin Americanist*, 55(1), 33-48.
- Trujeque, A. (2007). Minuteman Project: segregación y activismo antimigratorio. *Andamios*, 3(6), 137-172. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-00632007000100006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632007000100006&lng=es&tlng=es).
- Valverde, C. (2016). *De la necropolítica neoliberal, a la empatía radical: violencia discreta, cuerpos excluidos y repolitización*. Icaria.
- Vogt, W. (2013). Crossing Mexico: Structural Violence and the Commodification of Undocumented Central American Migrants. *American Ethnologist* 40(4): 764-780. DOI:10.1111/amet.12053
- Weber, M. (1969). *El político y el científico*. Alianza Editorial.
- Zusman P. y Quintar, A. (2001). Éxodo y Ciudadanía Global en la construcción del Contra-Imperio, a propósito de Exodus and Global Citizenship in the Contraempire. Migrants role in the creation of a “new place” in “the non place”, by Antonio Negri and Michael Hardt (Abstract). *Revista Scripta Nova*, 5, Universitat de Barcelona.



# 8 Representaciones sociales de la inseguridad en Sinaloa

*Hiram Reyes-Sosa*

*Isaac Tomás Guevara Martínez*

*Verónica Molina-Coloma*

## Introducción

En el imaginario colectivo mexicano, el narcotráfico ha sido asociado con los altos niveles de delito. Se ha construido un estereotipo en donde se atribuye que el narcotráfico es el culpable de los altos índices de criminalidad (Montoya et al., 2009; Williams, 2010). Así, se vuelve interesante observar que desde el discurso de las instituciones gubernamentales (sobre todo de justicia) se atribuye que eliminando o controlando el narcotráfico, los niveles de inseguridad y de violencia se reducirán en el país (Morales, 2011). Sin embargo, diversos autores han señalado que la corrupción gubernamental ha sido el principal factor del aumento de la inseguridad y no el narcotráfico (Bailey y Matthew, 2009; Williams, 2010). Estudios previos han evidenciado que la sociedad mexicana señala principalmente a la falta de oportunidades laborales, la desigualdad económica o social y a la pobre estructura gubernamental por encima del narcotráfico, como la causa principal de la inseguridad (Reyes-Sosa et al., 2016; Reyes-Sosa et al., 2015). Por tal razón, conviene conocer cuáles son las ideas o representaciones sociales que la sociedad mexicana atribuye al fenómeno de la inseguridad. Así, se pretende conocer qué problemáticas se identifican como los principales hechos promotores de la inseguridad (Molina-Coloma et al., 2015).

Plantear una aproximación al fenómeno de la inseguridad es relevante por diversas razones. Por ejemplo, en la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre la Seguridad Pública (Envipe) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), se encontró que desde el año 2011 al 2019 el 76% de la población percibía su contexto como inseguro. A su vez, el 67.2% de la población señaló que la inseguridad era el principal problema del país. Así también, la Encuesta Nacional de Seguridad Urbana (Ensu) demostró que en México el 35.3% de la sociedad ha sido víctima de un delito, como, por ejemplo, robo o asalto a mano armada (INEGI, 2020, 2021). Así, la inseguridad es un fenómeno que se encuentra presente en el pensamiento colectivo, y es un objeto polémico entre las conversaciones de la sociedad, lo que hace relevante cuestionarse sobre los hechos que la sociedad representa sobre la inseguridad (Cerrato y Palmonari, 2007).

Por otro lado, si bien es cierto que en las encuestas que se aplican en México se incluyen preguntas respecto a la preocupación por la inseguridad (por ejemplo, al

salir de casa), también es verdad que no se realizan preguntas referentes a los efectos (subjetivos) que la inseguridad genera entre la sociedad (Reyes-Sosa et al., 2020). Por último, el estudio de la inseguridad es necesario ya que se pretende conocer si la sociedad representa al narcotráfico como el promotor de los altos niveles de inseguridad (Molina-Coloma et al., 2015; Reyes-Sosa et al., 2016).

Se ha realizado la presente investigación en Sinaloa por varias razones. Ahí se dio un aumento de situaciones relacionadas con la inseguridad. Desde el año 2011 hasta la actualidad, los delitos como robos (en la calle o casa habitación), amenazas verbales y extorsiones han estado presentes en la vida cotidiana de la sociedad (Envipe, 2021). También se dio un aumento desmesurado de la inseguridad y de la violencia asociada con el narcotráfico (ver Córdova, 2011). En el periodo del expresidente Calderón (2006-2012) y con el inicio de la denominada Guerra contra el Narcotráfico se contabilizó un total de 121 mil homicidios en todo México (Robles, 2014). Desde el año 2010 hasta la actualidad los índices de homicidio se han mantenido constantes en Sinaloa. Así, se presentaron 7028 homicidios entre los años 2010-2013. Entre los años 2014-2017 se presentaron 5197. Finalmente, entre los años 2018-2021 se presentaron 3778.

## Representaciones sociales: una mirada procesual

Las representaciones sociales (RS) pueden ser comprendidas como un producto de la actividad mental (afectado por la colectividad), que permite a un individuo o un grupo construir y reconstruir la realidad, proporcionándole un significado (Minibas-Poussard, 2003). Las RS son concebidas como una noción cognitiva que al mismo tiempo se instala en un proceso social (Moscovici, 2001; Farah, 2011), y funcionan como mecanismos a través de los cuales se puede conocer la realidad de una sociedad, ya que a través de ellas es posible aproximarse a un conocimiento compartido por un grupo de personas en el medio social (Jodelet, 2003). Por esta razón, las representaciones deben ser entendidas como conceptos multifacéticos que tienen como base un sistema de valores, creencias, imágenes y prácticas que son compartidas en el universo cotidiano (Sammur et al., 2015).

Para este estudio, se plantea un acercamiento a la visión dinámico-procesual sobre la construcción de un objeto social (como producto) en el contexto mediato, en este caso, la inseguridad (Moscovici, 2001). Desde esta perspectiva las RS son elaboraciones colectivas que son compartidas y elaboradas entre la sociedad, lo que posiciona a las RS como una forma de conocimiento que circula y constituye el contenido del sentido común (Farah, 2011). Así, la perspectiva procesual se interesa por el conocimiento constituyente, que se construye a través de dos procesos: la objetivación y el anclaje (Moscovici y Duveen, 2000).

Por objetivación, se entiende la conversión de un objeto abstracto en concreto. En otras palabras, la transferencia de una imagen mental al mundo físico. Por anclaje, se entiende el mecanismo que transforma lo extraño en familiar, reduciendo las ideas universales en categorías ordinarias e imágenes, haciendo el contexto familiar (Cerrato y Palmonari, 2007; Wagner et al., 2011). Conocer los elementos que construyen la objetivación y el anclaje, nos permitirá contextualizar y dar un significado al contenido de la representación de la inseguridad. Se puede inferir que, en el pensamiento cotidiano de la sociedad mexicana, la inseguridad tiene diversas formas de apropiación (Reyes-Sosa et al., 2015). La mejor forma de conocer las causas de un fenómeno social es preguntando a la población afectada (Zamperini et al., 2012). Por tal razón, en esta investigación se planteó un acercamiento a la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) y se pretende conocer cuáles son las ideas, los factores que desde la perspectiva de la sociedad son promotores del aumento de la inseguridad dentro del tejido social. Así, mediante la perspectiva procesual se pretende conocer los significados y contenidos de la inseguridad.

## Método

### Participantes

Se trató de un estudio transversal, donde participó una muestra por cuotas de 600 personas. Del total de participantes, el 50% eran hombres y el 50% eran mujeres. Los participantes fueron seleccionados con base en criterios de edad y sexo siendo agrupados de la siguiente manera: jóvenes ( $N = 200$ ) entre 19 y 24 años (50% hombres y 50% mujeres), adultos ( $N = 200$ ) entre 30 y 60 años (50% hombres y 50% mujeres) y adultos mayores ( $N = 200$ ) de 60 años o más (50% hombres y 50% mujeres). Cabe señalar que todos los participantes del estudio eran residentes y nacidos en la ciudad de Culiacán.

### Instrumento

Con el objetivo de conocer los contenidos y los significados de la representación de la inseguridad, se optó por un cuestionario abierto. Moscovici y Duveen (2000) plantean que los cuestionarios permiten acceder a los elementos de la RS. La pregunta inductora utilizada en este estudio fue: *¿Qué se le viene a la mente cuando piensa en inseguridad? Además, qué sucesos o eventos considera usted como los principales promotores de la inseguridad entre la sociedad.* Los participantes expresaban los discursos que consideraban representaban mejor a la inseguridad.

### Procedimiento

La aplicación del cuestionario se realizó en el centro de la ciudad de Culiacán. Así, miembros del grupo de investigación debidamente entrenados se dieron a la tarea

de solicitar a las personas su participación y responder cuestionario. Una vez que las personas aceptaron participar en el estudio, se les dio un consentimiento informado en donde se explicó que sus respuestas eran anónimas y solo se utilizarían con fines académicos. Esto último es muy importante señalarlo, ya que algunas personas por desconfianza o temor no accedieron a participar en la investigación.

## Análisis de datos

Mediante el Software IRaMuTeQ 7 (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textos et de Questionnaires) se realizó el análisis de contenido. Las razones por las que IRaMuTeQ 7 es adecuado para el análisis de los datos son dos: la primera es que este es un *software* que permite realizar análisis multidimensionales de textos de diferente naturaleza, por ejemplo, entrevistas o cuestionarios de preguntas abiertas. La segunda razón es que la base de la TRS se encuentra en el concepto del sentido común (micro teoría ingenua), es decir, el sujeto en la interacción con otros construye y reconstruye libremente el contenido (idea) y el discurso sobre un determinado objeto (De Alba 2004). Así, IRaMuTeQ 7 busca dar sentido, segmentar y organizar el discurso incoherente en “mundos lexicales” dando racionalidad y coherencia, dimensionando las categorías que en el discurso del sujeto se presentan con mayor importancia (Ratinaud y Déjean, 2009). Para ello, IRaMuTeQ 7, antes de lanzar el análisis, lematiza las palabras para transformarlas a su forma canónica o su raíz (Carneiro et al., 2017). A través del estadístico chi cuadrado se obtienen los índices de distancia que permiten evidenciar el grado de proximidad o disparidad entre las categorías construidas (Garnier y Guérin, 2010).

El *software* IRaMuTeQ 7, realiza diferentes tipos de análisis. No obstante, para esta investigación se ha optado por utilizar la clasificación jerárquica descendiente (algoritmo de clúster) que crea categorías y permite identificar los principales temas (categorías) del texto analizado. Por otra parte, con la finalidad de conocer y representar en un espacio las categorías creadas por la clasificación jerárquica descendiente, se utilizó el análisis de correspondencia. Este permite representar los discursos en un espacio gráfico dando sentido a los discursos construidos (Greenacre, 2010). Por último, con el objetivo de observar la distribución y la conexión entre los diferentes discursos se utilizó el análisis de similitud, que permite demostrar las relaciones entre los elementos de cada categoría construida.

## Resultados

### Características del cuerpo de palabras

El texto analizado fue un corpus de 29 770 palabras donde 2018 fueron diferentes. El cuerpo de datos fue sometido a un proceso de lematización basado en el diccionario

en español de IRaMuTeQ 7. Dicho proceso se realiza para agrupar las palabras singulares, plurales y verbos conjugados a una misma forma singular, basados en la raíz de la palabra o morfemas lexicales. Los índices de los análisis arrojados por el programa demostraron que el contenido es aceptable para realizar los análisis posteriores (47.62 % HAPAX; type/token ratio 15 %) (ver Tabla 1).

**Tabla 1**

*Características del cuerpo*

Número de textos	600
Número de ocurrencias	29 770
Número de formas	2018
Número de hápax	961 (47.62 % de formas - 3.23 % de ocurrencias)

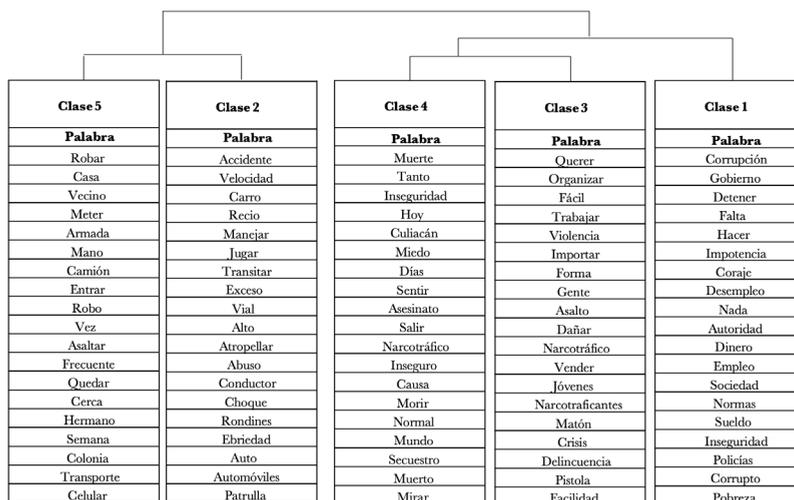
Fuente: elaboración propia.

### Clasificación jerárquica descendiente

Se realizó un proceso denominado como *Parsing* de las UCE<sup>34</sup> (Unidades de Contexto Elementales), que se refiere a la división en partes del cuerpo de palabras y una posterior reagrupación; las agrupaciones creadas son conocidas como clústeres (ver Figura 1).

**Figura 1**

*Dendograma de clústeres*



Fuente: elaboración propia.

<sup>34</sup> UCE: son segmentaciones de texto compuesto por sucesiones de palabras principales.

Para ese cuerpo de palabras, se aprecian cinco clústeres. El clúster dos representa el 17% de las UCE y está caracterizado por palabras como accidente ( $\chi^2 = 130.03; p = .001$ ), velocidad ( $\chi^2 = 80.27; p = .001$ ), carro ( $\chi^2 = 60.42; p = .001$ ), recio ( $\chi^2 = 58.46; p = .001$ ), transitar ( $\chi^2 = 38.51; p = .001$ ) y ebriedad ( $\chi^2 = 24.60; p = .001$ ). Como se puede apreciar en este conjunto de palabras se categorizan a los accidentes viales como hechos delictivos. Este resultado es interesante ya que entre los delitos que tienen mayor prevalencia según la Envipe (2021) los delitos de tipo vial no figuran dentro de los delitos principales. Esto permite hipotetizar que en la construcción de la inseguridad de los participantes existen promotores de este fenómeno que no necesariamente se encuentran ligados al narcotráfico.

El clúster cinco concentra el 23.1% de las UCE y se caracteriza por palabras como robar ( $\chi^2 = 119.69; p = .001$ ), casa ( $\chi^2 = 112.97; p = .001$ ), meter ( $\chi^2 = 57.01; p = .001$ ), armada ( $\chi^2 = 44.72; p = .001$ ), camión ( $\chi^2 = 32.45; p = .001$ ), asaltar ( $\chi^2 = 29.19; p = .001$ ) y frecuencia ( $\chi^2 = 28.35; p = .001$ ). Este clúster hace referencia a hechos violentos que tienen que ver con delitos contra la propiedad y delitos en espacios públicos como el transporte vial. A continuación, se presentan discursos de los participantes para ejemplificar el contenido de ambos clústeres.

#### Clúster dos:

Inseguridad vial a cada momento veo que hay accidentes en cada lugar que paso hay accidentes en automóvil conducido por conductores ebrios. Respetar los altos en los cruceros. La calle donde vivo es una calle principal y no respetan los altos y varias personas han perdido la vida. Asalto a mano armada cada vez que uno sale del hogar hay temor que nos quiten las pertenencias que uno lleva al transitar en las calles.

#### Clúster cinco:

Sales a las calles y no puedes estar seguro de que no te vayan a robar. En las calles crees que te podrán asaltar o robar, si sales de noche, incluso de día a veces. Miedo a salir de tu casa ya que hoy en día no se puede salir a gusto, siempre pensando en la mala seguridad y en el peligro que día a día corremos en nuestro municipio. Robos he vivido en carne propia. También familia o amigos despojados de autos a mano armada, muertos por secuestro y asaltos.

El clúster uno agrupa el 15.1% de las UCE y hace referencia a la impotencia que las personas sienten frente a la inseguridad como corrupción ( $\chi^2 = 76.04; p = .001$ ), gobierno ( $\chi^2 = 68.28; p = .001$ ), detener ( $\chi^2 = 39.64; p = .001$ ), falta ( $\chi^2 = 38.71; p = .001$ ), impotencia ( $\chi^2 = 33.16; p = .001$ ), coraje ( $\chi^2 = 28.35; p = .001$ ) y autoridad ( $\chi^2 = 26.11; p = .001$ ). En su contenido, este clúster destaca emociones negativas representadas

por sentimientos de impotencia por pensar que es complicado hacer algo contra la inseguridad.

El clúster tres incluye el 18.9% de las UCE y hace referencia a palabras como querer ( $\chi^2 = 53.01$ ;  $p = .001$ ), organizar ( $\chi^2 = 46.14$ ;  $p = .001$ ), violencia ( $\chi^2 = 29.64$ ;  $p = .001$ ), importar ( $\chi^2 = 26.63$ ;  $p = .001$ ), narcotráfico ( $\chi^2 = 21.38$ ;  $p = .001$ ), vender ( $\chi^2 = 17.30$ ;  $p = .001$ ) y jóvenes ( $\chi^2 = 17.16$ ;  $p = .001$ ). En este clúster aparecen dos discursos interrelacionados. En uno destaca la precariedad económica: refiere que los jóvenes, por las precarias condiciones laborales en las que se encuentran, pueden incursionar en el mundo del narcotráfico. El segundo discurso destaca tipos de actividades propias del narcotráfico como la venta de drogas en las cuáles los jóvenes se pueden insertar, como lo señalan los participantes de este estudio, por ganar dinero fácil.

Por último, el clúster cuatro agrupa el 25.9% del total de las UCE y hace referencia a palabras como muerte ( $\chi^2 = 102.17$ ;  $p = .001$ ), tanto ( $\chi^2 = 42.89$ ;  $p = .001$ ), inseguridad ( $\chi^2 = 40.64$ ;  $p = .001$ ), hoy ( $\chi^2 = 37.56$ ;  $p = .001$ ), Culiacán 26.4%, miedo ( $\chi^2 = 25.1$ ;  $p = .001$ ), sentir ( $\chi^2 = 23.43$ ;  $p = .001$ ) y asesinato ( $\chi^2 = 23.11$ ;  $p = .001$ ). Este clúster demuestra como la inseguridad afecta a la sociedad. Por una parte, se pueden identificar efectos subjetivos como el miedo o la incertidumbre. Por otra parte, se encuentran efectos objetivos como los asesinatos y los homicidios que se viven cotidianamente entre la sociedad y que fragmentan el tejido social. A continuación, se presentan discursos de los participantes para ejemplificar el contenido de los tres clústeres.

#### Clúster uno:

Gobierno vendido, el gobierno se da cuenta y hace como que no ve. Corrupción, porque se ve que el gobierno no hace nada para detenerla y se deja manipular. Corrupción, no tenemos un gobierno con buenas estrategias para que pueda controlar al mismo bando policiaco para no venderse. Violaciones, porque el gobierno que tenemos casi no ayuda. Narcotráfico, pues porque a causa de la injusticia no hace nada el gobierno.

#### Clúster tres:

Pues hay mala policía porque la mala policía se vende y es muy corrupta y ellos mismos hacen la violencia hacia los demás. Narcotráfico, en la actualidad en Culiacán se está presentando muchísimo este tema. Narcotráfico es la moda hoy en la actualidad y pues los jóvenes se sienten muy halagados por serlo. Delito el matar, robo, vender droga, es un delito por lo tanto genera inseguridad. Narcotráfico en todos lados se dedican a vender drogas de todo tipo.

Clúster cuatro:

Asesinato, debido a tantos asesinatos de personas inocentes nos causa cierta inseguridad Muertes en frente de mi casa asesinaron a uno. Muertes, factor que interviene en que sentimos inseguridad. Miedo, porque debido a la inseguridad nos da miedo salir a la calle. Tantas muertes por las muertes de niños o amigos que ya no están con nosotros. Muertos injustamente, se siente miedo.

### Análisis de correspondencia

El programa IRaMuTeQ 7 arroja una distribución en cuadrantes que se genera a partir de una tabla de contingencia y permite observar gráficamente la proximidad de las palabras de cada clúster. Así, dentro de cada cuadrante se encuentran las palabras más representativas de cada grupo, las que contribuyen en mayor medida a la conformación del clúster se encuentran en fuente de mayor tamaño, disminuyendo de tamaño en relación con su contribución al clúster.

Existen dos discursos diferenciados: uno ubicado en la parte superior e inferior izquierda y otro ubicado en la parte superior e inferior derecha. El primer discurso, se puede categorizar como hechos delictivos de la inseguridad. Esto es muy importante, ya que desde el discurso de la sociedad existen tipos de delitos que se objetivan en la vida cotidiana, por ejemplo, delitos de tipo vial o robo de propiedad. Resulta interesante que, entre los delitos señalados, el fenómeno del narcotráfico no se presenta como un delito principal y generador asociado con la inseguridad.

Si bien es cierto, el fenómeno del narcotráfico es un delito próximo y presente en la vida cotidiana de la sociedad a través del consumo de la narcocultura o delitos como la venta de drogas, también es verdad que la vinculación que el narcotráfico puede tener con la inseguridad es a través de hechos violentos, como, por ejemplo, los asesinatos o las balaceras, lo que se ha denominado relación de encaje (ver Reyes-Sosa et al., 2015).

El segundo discurso hace referencia a efectos subjetivos (emociones negativas) de la inseguridad. Así, parece que al anclar la inseguridad existen diferentes formas de anclaje. Por ejemplo, al hablar de la corrupción y de gobierno, la sociedad señala emociones como la impotencia o el coraje. Además, el narcotráfico aparece ligado al gobierno (corrupción). Esta asociación es muy relevante ya que, desde el discurso de los participantes, el narcotráfico es una consecuencia de la corrupción institucional; la corrupción dentro de las instituciones de gobierno permite el establecimiento de problemáticas como el narcotráfico. Finalmente, el narcotráfico aparece ligado a emociones de miedo y a tipos de delitos. Tal y como se ha señalado en otros estudios, el narcotráfico en Sinaloa parece que se encuentra ligado a diversos delitos, aunque sea de forma simbólica (Reyes-Sosa et al., 2015).

## Análisis de similitud

Para concluir con el análisis de los clústeres, se elabora una distribución gráfica en forma de ramificaciones de las palabras que encabezan cada clúster y que constituyen al mismo. En cuanto a la inseguridad, la sociedad objetiva sus efectos como la muerte, los secuestros, la ciudad y familia (delitos que se pueden sufrir), esto es, que la inseguridad se objetiva frente a delitos que se presentan en su vida cotidiana. Así, los citados delitos se encuentran en las conversaciones de la sociedad, pero, sobre todo, presentes en las imágenes promovidas constantemente por los medios de comunicación.

Observando las ramificaciones del análisis de similitud, resulta que, al anclar (definir o comprender) a la inseguridad, la sociedad tiene diversas representaciones y concretamente destacan hechos delictivos y efectos entre la sociedad, a diferencia de la objetivación. Así, la inseguridad tiene diversas formas de aparición y causa diferentes efectos en la vida cotidiana de la sociedad, por ejemplo, emociones negativas como el miedo. Así también, se pueden encontrar sujetos que son señalados como promotores de la inseguridad como el gobierno (corrupción) y diversos tipos de hechos delictivos (robo en casa). Por último, y lo que resulta de suma importancia ya que es un objetivo de este estudio, es encontrar que el narcotráfico no se asocia con la inseguridad, sino con la violencia. No obstante, estos datos fueron recolectados antes del llamado *Culiacanazo*. Por tal razón, valdría la pena recolectar datos sobre la inseguridad después de dicho evento para identificar si la asociación mencionada ha sufrido alguna modificación.

## Conclusiones

El estudio de la inseguridad a través de la TRS ha permitido encontrar datos interesantes para su comprensión (Zamperini et al., 2012). El contenido de la representación social de la inseguridad mediante el análisis de clúster y el análisis de correspondencia ha permitido evidenciar que existen hechos violentos y efectos subjetivos que construyen el fenómeno de la inseguridad (Garnier y Guérin, 2010; Ratinaud y Déjean, 2009; Molina-Coloma et al., 2015). En lo que tiene que ver con los hechos violentos, resulta que, al objetivar a la inseguridad, las personas señalan hechos delictivos próximos y presentes en su vida cotidiana como, por ejemplo, accidentes viales, robo a mano armada (carros o casa), secuestros y muertes. Ello nos permite demostrar que, desde el discurso de la sociedad, el narcotráfico no se representa como una problemática en términos de inseguridad (ni tampoco como el principal factor que la promueve). No obstante, el narcotráfico sí se representa en términos de violencia (Reyes-Sosa et al., 2015). De esta manera, los delitos comunes (y algunos de alto impacto) generan mayores niveles de inseguridad, ya que están

más presentes en la cotidianidad. Por el contrario, si bien el narcotráfico se encuentra presente en las conversaciones del discurso colectivo, parece por lo menos desde los resultados encontrados, que al narcotráfico se le percibe más distante y afecta a grupos particulares de la sociedad (Reyes-Sosa et al., 2016).

El contenido relacionado con los efectos subjetivos permite evidenciar las formas menos visibles de la inseguridad. Así, las personas participantes despiertan emociones negativas como el miedo o la impotencia por el clima negativo establecido en el tejido social. De esta manera, se puede atribuir que la sociedad sinaloense presenta bajos niveles de bienestar, tanto psicológico como social (Reyes-Sosa et al., 2020). Esto último, es muy importante ya que diversos autores han señalado que existe una aparente normalización (falta de impacto) de fenómenos como la inseguridad (violencia), por lo menos en Sinaloa. Sin embargo, estos efectos subjetivos pueden ser una muestra de una conformidad (falta de movilidad) frente a los efectos de la inseguridad. Lo que permite explicar la aparente falta de interés frente a este tipo de fenómenos. Así también, los resultados de este estudio permiten demostrar la importancia de introducir medidas subjetivas de la inseguridad en las encuestas del país, sobre todo sobre cuestiones de bienestar. Tal y como se ha encontrado en otros estudios, la inseguridad parece que tiene un impacto entre la sociedad.

Por otra parte, y con base en el aspecto histórico de inseguridad-violencia que ha trastocado el tejido de la sociedad sinaloense, los contenidos de las representaciones sociales de la inseguridad develados a través de los discursos muestran que el lazo causal que existe entre los fenómenos de la violencia y la inseguridad se relacionan con diferencias históricas y culturales (Montoya et al., 2009). Desde hace más de cuatro décadas, los sucesos calificados de violencia (asociados al narcotráfico) adquirieron en la entidad sinaloense una presencia inusitada (Córdova, 2011). Así, la violencia no era vista como un fenómeno que afectara al conjunto de la sociedad; se consideraba que afectaba sólo a quienes delinquían o tenían un vínculo con las actividades delictivas relacionadas al narcotráfico. En este sentido, se puede comprender por qué el narcotráfico no se asocia directamente con la inseguridad; el narcotráfico, desde la perspectiva de la sociedad, afectaba a cierto tipo de grupos, no a la sociedad en general (Guevara y Mojardín, 2012).

No obstante, no ocurre lo mismo con el fenómeno de la inseguridad, en donde el enraizamiento de sus representaciones es más bien reciente y muchos de los sucesos que la caracterizan tienen un mayor carácter de novedad que los de la violencia (Guevara y Mojardín, 2012). Así, la inseguridad de la que hablan los sinaloenses parece ser más bien un fenómeno social que se ha ido reconstruyendo, algunos de los hechos calificados de inseguridad por los sujetos de la muestra no existían (o por lo menos no eran temas abiertos de conversación) hace una o

dos décadas (por ejemplo, extorsión telefónica, secuestro, robo de automóvil, vandalismo juvenil, arrancones, accidentes automovilísticos, etcétera); y otros que ya existían han cambiado en su procedimiento, se han generalizado en los últimos años o han cambiado las características de quienes los cometen (por ejemplo robo domiciliario, asalto, narcomenudeo, etcétera). Esto explica las diferencias de arraigo de las representaciones entre la violencia y la inseguridad como fenómenos; la histórica carga de sentido y de significado a los hechos sociales que en determinados momentos históricos se posicionan en la vida colectiva como hechos de interés y de relevancia social.

## Referencias bibliográficas

- De Alba, M. (2004). El Método ALCESTE y su aplicación al estudio de las representaciones sociales del espacio urbano: el Caso de la Ciudad de México. *Papers on Social Representations*, 13, 1-20.
- Bailey, J. y Matthew, T. (2009). Evade, corrupt or confront? Organized crime and the State in Brazil and Mexico. *Journal of Politics in Latin America*, 1(2), 3-29.
- Carneiro, J., Tsunoda, D. y Giacomiti, R. (2017). Social media and self-medication for weight loss, insights from Facebook in Brazil. *Journal of Engineering Research and Applications*, 7(7), 26-36. DOI: 10.9790/9622-0707022636
- Cerrato, J. y Palmonari, A. (2007). *Representaciones sociales y psicología social. Comportamientos, globalización y posmodernidad*. Promolibro. España.
- Córdova, N. (2011). *La Narcocultura: Simbología de la Transgresión, El poder y La muerte*. Sinaloa leyenda negra. México: UAS.
- Farah, A. (2011). Attitudes and social representation. *Social and Behavioral Sciences*, 30, 1593-1597. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.309>.
- Garnier, B. y Guérin-Pace, F. (2010). Appliquer les méthodes de la statistique textuelle. CEPED
- Greenacre, M. (2010). Correspondence analysis of raw data. *Ecology*, 91(4), 958-963. DOI: 10.1890/09-0239.1
- Guevara, T. y Mojardín, A. (2012). *La violencia en Sinaloa: materiales para una psicología cultural*. México: Colección Hablalma.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2019). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE)*. <https://www.inegi.org.mx/programas/envipe/2019/>
- \_\_\_\_\_. (2020). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción Sobre Seguridad Pública (ENVIPE)*. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2020/doc/envipe2020\\_presentacion\\_nacional.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2020/doc/envipe2020_presentacion_nacional.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2021). *Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana*. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2020/doc/envipe2020\\_presentacion\\_nacional.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2020/doc/envipe2020_presentacion_nacional.pdf)

- Jodelet, D. (2003). Pensamiento Social e Historicidad. *Relaciones Invierno*, 24(93), 97-114.
- Minibas-Poussard, J. (2003). *Les représentations sociales sur l'argent, la banque et l'épargne*. IAE de Paris (Université Paris 1 Pantheon Sorbonne). París: GREGOR.
- Montoya, L., Rodríguez, R., y Fernández, J. (2009). Arraigo histórico del narcocorrido en Culiacán. *Acta Universitaria*, 19(1), 40-50.
- Molina-Coloma, V.; Reyes-Sosa, H. y Lagarraña-Egilegor, M. (2015). La representación social de la inseguridad en jóvenes universitarios ecuatorianos: el caso Ambato. *Pensando Psicología*, 11(18), 85-95. <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v11i18.1221>
- Moscovici, S. (2001). Pourquoi l'étude des représentations sociales en psychologie? *Psychologie et Société*, 4(4), 7-27.
- Moscovici, S. y Duveen, G. (2000). *Social Representation. Explorations in Social Psychology*. Cambridge: Polity Press.
- Morales, C. (2011). La guerra contra el narcotráfico en México. Debilidad del Estado, origen local y fracaso de una estrategia. *Revista de Ciencias Sociales*, 50, 1-35.
- Ratinaud, P. y Déjean, S. (2009). *IRaMuTeQ: implémentation de la méthode ALCESTE d'analyse de texte dans un logiciel libre*. MASH : Modélisation Appliquée aux Sciences Humaines et sociales.
- Robles, L. (12 de marzo de 2014). En el sexenio de Calderón hubo 121 mil muertes. *Excelsior*. <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/03/12/948239>.
- Reyes-Sosa, H., Álvarez-Montero, F. y Puente-Martínez, A. (2020). Miedo al delito en jóvenes mexicanos: Propiedades psicométricas de una medida psicosocial. *Pensando Psicología*, 16(1), 1-19. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2020.01.02>
- Reyes-Sosa, H., Larrañaga-Egilegor, M. y Valencia-Garate, J. (2016). Representación social de la violencia en Culiacán, Sinaloa. En M.E. Suárez y N. Arteaga (Eds.), *Violencia, Seguridad y sociedad en México* (pp. 131-152). México: Centro Mexicano de Ciencias Sociales.
- Reyes, H., Larrañaga, M. y Valencia, J. (2015). Dependencia representacional entre dos objetos sociales: el narcotráfico y la violencia. *Cultura y Representaciones Sociales*, 9(18), 162-186.
- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G. y Valsiner, J. (2015). *The Cambridge Handbook of Social Representation*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CB09781107323650
- Zamperini, A., Menegatto, M., Travaglino, G. y Nulman, E. (2012). Social representations of protest and police after the genoa G8 summit: a qualitative analysis of activist accounts of events. *Papers on Social Representations*, 21, 15.1-15.30.
- Wagner, W., Hayes, N. y Flores, F. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las Representaciones Sociales*. México: Anthropos Editorial.
- Williams, P. (2010). El crimen organizado y la violencia en México una perspectiva comparativa. *Revista de historia internacional*. 11(42), 15-40.

# Semblanza de los autores

**Aileen Azucena Salazar Jasso.** Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Es profesora de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Ha participado como ponente en diversos eventos académicos, así como en congresos nacionales e internacionales. Su publicación más reciente es *Saberes rurales en el Sistema Educativo Mexicano: significados comunitarios en el noreste del país*, en la *Revista de Ciencias Sociales*, DOI 10.15517/rcs.v0i172.49938. Ha contribuido en el diseño y evaluación de programas de política pública a nivel municipal, estatal y federal. Sus principales intereses de investigación giran en torno al estudio de los imaginarios sociales en grupos vulnerables y la educación intercultural. Su correo de contacto es [aileen.salazar@uat.edu.mx](mailto:aileen.salazar@uat.edu.mx)

**Adolfo Rogelio Cogco Calderón.** Doctor en Filosofía con Orientación a la Política Social. Labora como profesor investigador en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Su última publicación fue el artículo *Medios del tercer sector en México. Un análisis comparativo entre los medios concesionados y los medios sin regulación estatal (2019)*, en la *Revista Latinoamericana de Comunicación* <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i140.3858>. Es integrante del Cuerpo Académico de Bienestar Económico y Social Sus temas de interés se relacionan con esas temáticas y el desarrollo regional. Su correo de contacto es [acogco@uat.edu.mx](mailto:acogco@uat.edu.mx)

**Guadalupe Isabel Ceballos Álvarez.** Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Regionales por El Colegio de la Frontera Norte, A. C. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores. Es profesora-investigadora en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Tamaulipas Campus Sur. Miembro del Cuerpo Académico de Bienestar Económico y Social. Sus líneas de investigación han girado en torno a tópicos relacionados con la salud reproductiva y la violencia. Ha publicado artículos en revistas, libros y capítulos de libros y participado en proyectos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), El Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y Programa para el Desarrollo Profesional Docente. Ha contribuido en el diseño y

evaluación de programas públicos a nivel municipal, estatal y federal, impactando en la política pública del país. Su correo de contacto es [gceballos@docentes.uat.edu.mx](mailto:gceballos@docentes.uat.edu.mx)

**Diego Lizarazo Arias.** Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es profesor investigador en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II. Ha ganado distintos premios entre los que destacan el Premio Orlando Fals Borda 2005 por Investigación y Trayectoria Académica en Sociedad y Cultura (Bogotá, Colombia), el Premio Internacional de Filosofía Estética 2009, y el Premio Nacional de Ensayo sobre Fotografía 2021. Autor de más de cien artículos sobre Hermenéutica de la Cultura, Teoría de la Imagen y Filosofía del Lenguaje, así como coordinador y coautor de libros colectivos sobre los mismos temas. Como realizador audiovisual ganó el primer lugar en los Premios Televisión de América Latina con la serie *Interferencias. Irrupciones al sentido común* sobre teoría crítica contemporánea, producida para el Canal 22. Su serie *Pensar el Arte*, producida para el Canal 14 fue finalista en distintos festivales de talla internacional.

**Luis Alberto Fernández Marfil.** Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Se encuentra en estancia posdoctoral por parte del Conacyt en el cuerpo académico Bienestar económico y social de la Universidad Autónoma de Tamaulipas campus sur. Ha sido docente en instituciones de educación superior como la Universidad Iberoamericana campus Santa Fe CDMX, la Universidad Autónoma Metropolitana de la CDMX y la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Ha impartido cursos y diplomados convocados por la Secretaría de Cultura federal en distintas instituciones y universidades del país. Tiene publicaciones en revistas y libros académicos en temas de violencia, desarrollo comunitario y análisis de organizaciones e instituciones gremiales. Ha participado como consultor y evaluador para organizaciones y dependencias gubernamentales. Ha desarrollado materiales educativos para el sistema de capacitación docente Sinadep.

**Fidel Núñez Mejía.** Licenciado en Educación Primaria y especialista en la enseñanza del español por la Benemérita Escuela Normal de Maestros, y licenciado en Bibliotecología y Estudios del Español por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es Supervisor de Educación Primaria en la CDMX. Asimismo, estudia la Maestría en Educación Básica en la Universidad Pedagógica Nacional. Sus líneas de investigación se definen en torno a la gestión educativa.

**Cecilia Vallejos Parás.** Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Sociedad y Educación por parte de la Universidad Autónoma Metropolitana campus Xochimilco. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Es docente de la Facultad Mexicana de Arquitectura, Diseño y Comunicación de la Universidad La Salle, campus Ciudad de México. Ha presentado diversas ponencias en los temas de derechos de niños, niñas y adolescentes; convivencia escolar; y violencia y hostigamiento entre pares; en diversos congresos nacionales e internacionales entre los que destacan el Congreso Mundial de Violencia en las Escuelas, el Congreso Latinoamericano de Sociología ALAS, así como en el Congreso Internacional de Educación Comparada. Es autora de varios artículos en revistas académicas tanto nacionales como internacionales, así como ha participado en varios capítulos de libros.

**Alejandra Lorenzo González.** Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Es estudiante de la Maestría de Ciencias Sociales con Orientación en Desarrollo Sustentable en la Universidad Autónoma de Nuevo León. Participó en la residencia *#Fortalécetelgbt 2019*, acreditación de fortalecimiento pedagógico y multidisciplinario a distancia en materia de Derechos Humanos por parte de las asociaciones civiles *Yaaj A.C.* y *Asilegal* de la Ciudad de México. Presentó su tesis de Licenciatura en la Secretaría de Relaciones Exteriores y la Delegación General de Quebec en México. Ha asistido a talleres y conferencias impartidos en distintos espacios gubernamentales como el Conapred, el Senado de la República y la Copred. Ha presentado su investigación en eventos virtuales realizados por distintos organismos sociales, como *Grupo Juvenil Lambda* de Zacatecas y la fundación *100 x Oaxaca* en Oaxaca, además de fungir como auxiliar en la asociación *TTTransformando Almas A.C.* en apoyo a mujeres trans de la zona sur de Tamaulipas.

**Eunice Amor González Ochoa.** Doctora en Psicología por el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Veracruzana, grado otorgado con mención honorífica por la tesis *Vicisitudes clínicas ante la anunciación de la muerte. Un dispositivo psicoanalítico dirigido a niños con cáncer.* Labora en *Otra Oportunidad A. C.* como psicóloga infantil. Fue supervisora de práctica clínica y residente en el Hospital del Niño y la Mujer “Dr. Alberto López Hermosa”, donde además coordinó el I Congreso Nacional de Psicología. Se encuentra en desarrollo de la línea de investigación Fundamentos de la práctica clínica psicoanalítica en situaciones extremas de la que se desprenden dos artículos publicados en revistas indizadas de circulación nacional e internacional.

**Luz Berenice González Vázquez.** Licenciada en psicología por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Ha participado en eventos académicos del Centro de Integración Juvenil de Tampico (CIJ), como la *Conferencia de abuso sexual infantil en el año 2018*. La mayor parte de su trayectoria laboral ha sido en el campo de la educación y en la rama de psicología como terapeuta. Es docente de nivel preescolar en Tampico y psicóloga en el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) del municipio de Chinampa de Gorostiza, Veracruz.

**Alfredo Sánchez Carballo.** Doctor en Investigación de Ciencias Sociales por la FLACSO México, y profesor Investigador de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores. Una de sus publicaciones más recientes *Perception of poverty in the members of an emerging migratory flow. Transnational narratives between Tres Valles and Kansas* (2020), en *Estudios Fronterizos*, <https://doi.org/10.21670/ref.2009051>. Sus temas de investigación se definen en torno a la migración, imaginarios sociales, grupos vulnerables de la población y sociología audiovisual. Su correo de contacto es [alfredo.sanchez@uat.edu.mx](mailto:alfredo.sanchez@uat.edu.mx)

**Hiram Reyes-Sosa.** Doctor por la Universidad La Sapienza en Roma. Es profesor titular en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC). Es coordinador del Departamento de Psicología Social. Pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores. Sus líneas de investigación se asocian con temas de violencia, el narcotráfico, el miedo al delito y el bienestar. Ha publicado varios artículos en revistas indexadas y de alto prestigio (JCR y SJR) académico además de capítulos de libro.

**Isaac Tomás Guevara Martínez.** Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) donde ha laborado por más de 40 años como profesor titular en la Facultad de Psicología de dicha institución. Desde 1998 ha sido coordinador del Laboratorio de Estudios Psicosociales de la violencia (Lepvio). Ha publicado el libro *Introducción a la teoría de las representaciones sociales* y ha sido miembro editorial de la revista *Psico-Logos*.

**Verónica Molina-Coloma.** Doctora en Psicología por la Universidad del País Vasco (UPV). Es profesora titular en la Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC), de la Facultad de Psicología. Pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores. Su línea de investigación es Psicología y psicopatología criminal. Ha publicado varios artículos en las revistas JCR y SJR.

*Miradas multidisciplinares de la violencia y la vulnerabilidad social*, de Aileen Azucena Salazar Jasso, Adolfo Rogelio Cogco Calderón, Guadalupe Isabel Ceballos Álvarez, coordinadores, publicado por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, se publicó de manera digital en marzo de 2023 mediante la Universidad Autónoma de Tamaulipas y Ediciones Coyoacán, S.A. de C.V. Av. Hidalgo No. 47-B, Colonia Del Carmen, Alcaldía de Coyoacán, 04100, Ciudad de México. La revisión y diseño editorial correspondieron al Consejo de Publicaciones UAT.

editorial  
**fontamara**

**UAT**

Universidad Autónoma  
de Tamaulipas

El libro que tengo el honor de prologar es un notable estudio contemporáneo de algunas de las más significativas trazas de la violencia en nuestra sociedad. Un trabajo fundado en investigaciones empíricas y documental-conceptuales, que, desde diversos enfoques epistemológicos, permite comprender las características que la violencia presenta en nuestro entorno y la forma en que ella actúa sobre individuos y comunidades en nuestro país. Reconozco en el cuerpo del texto, el análisis de las violencias, en tres de sus ejes fundamentales: el que se realiza en los campos escolares, el que se da en los núcleos familiares y el que se produce en los entornos sociales. Estas tres localizaciones socio-espaciales, son también de orden estructural en tanto dan cuenta de los ámbitos de la crianza, la educación formal y la convivencia social.

Valoro sustantivamente la prestancia y profundidad que una obra como esta, coordinada por las doctoras Aileen Azucena Salazar Jasso y Guadalupe Isabel Ceballos Álvarez, así como por el doctor Adolfo Rogelio Cogco Calderón, ofrece a la clarificación de nuestro horizonte social, una aportación que merece una circulación amplia para su discusión en foros diversos y amplios de debate.

*Diego Lizarazo Arias*

ISBN UAT: 978-607-8888-16-0

ISBN Fontamara: 978-607-736-810-6



Consejo de  
Publicaciones

ISBN 978-607-736-810-6



9 786077 368106