Aportes para la **reconstrucción** de una **sociedad sin violencia:** experiencias multidisciplinarias

Coordinadores:
Ana María Martínez Jerez
Guadalupe Isabel Ceballos Álvarez
Elda Ruth de los Reyes Villarreal

editorial fontamara

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS
VERDAD, BELLEZA, PROBIDAD

Aportes para la **reconstrucción** de una **sociedad sin violencia:** experiencias multidisciplinarias

Aportes para la reconstrucción de una sociedad sin violencia: experiencias multidisciplinarias / Ana María Martínez Jerez, Guadalupe Isabel Ceballos Álvarez, Elda Ruth de los Reyes Villarreal coordinadores .—Cd. Victoria, Tamaulipas : Universidad Autónoma de Tamaulipas ; Ciudad de México : Editorial Fontamara , 2026.
173 págs. ; 17 x 23 cm

LC: **HD57.7 B6.6 2026** DEWEY: 361 JBFK

Universidad Autónoma de Tamaulipas
Matamoros SN, Zona Centro
Ciudad Victoria, Tamaulipas C.P. 87000
D. R. © 2026

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: 2905
cpublicaciones@uat.edu.mx • www.uat.edu.mx • https://libros.uat.edu.mx/

Libro aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT
ISBN UAT: 978-970-95545-5-7

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 • coedicion@fontamara.com.mx • www.fontamara.com.mx
ISBN Fontamara: 978-968-9729-82-2

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.

Libro digital

Esta obra y sus capítulos fueron sometidos a una revisión de pares a doble ciego, la cual fue realizada por especialistas pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Asimismo, fueron aprobados para su publicación por el Consejo de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y el Comité Interno de la editorial Fontamara.

fontamara digital

VERDAD, BELLEZA, PROBIDAD

Aportes para la **reconstrucción** de una **sociedad sin violencia:** experiencias multidisciplinarias

Coordinadores:
Ana María Martínez Jerez
Guadalupe Isabel Ceballos Álvarez
Elda Ruth de los Reyes Villarreal

UAT Universidad Autónoma de TAMAULIPAS

FADYCS Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

Universidad Anáhuac Anáhuac Online

RIDIECOT Red Iberoamericana para el Desarrollo Integral de Ecosistemas de Innovación en las Organizaciones y el Territorio

aup Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado Declarada de Utilidad Pública

CABiES

Unidad de Evaluación de Políticas Públicas

Consejo de Publicaciones

MVZ MC Dámaso Leonardo Anaya Alvarado
Presidente

Dra. Evelia Reséndiz Balderas
Vicepresidenta

Dra. Dora María Lladó Lárraga
Secretaria técnica

Mtro. Eduardo García Fuentes
Vocal

Dra. Rosa Issel Acosta González
Vocal

CP Jesús Francisco Castillo Cedillo
Vocal

MVZ Rogelio de Jesús Ramírez Flores
Vocal

Comité 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 Rodrígues** • University of California at Fresno. E.U.A. | **Dr. José Manuel Valenzuela Arce** • Colegio de la Frontera Norte. México | **Dra. Margarita Velázquez Gutiérrez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. José Manuel Sabucedo Cameselle** • Universidad de Santiago de Compostela. España | **Dr. Alessandro Soares da Silva** • Universidad de São Paulo. Brasil | **Dr. Akexandre Dorna** • Universidad de CAEN. Francia | **Dr. Ismael Vidales Delgado** • Universidad Regiomontana. México | **Dr. José Francisco Zúñiga García** • Universidad de Granada. España | **Dr. Bernardo Jiménez** • Universidad de Guadalajara. México | **Dr. Juan Enrique Marcano Medina** • Universidad de Puerto Rico-Humacao | **Dra. Ursula Oswald** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Arq. Carlos Mario Yori** • Universidad Nacional de Colombia | **Arq. Walter Debenedetti** • Universidad de Patrimonio. Colonia. Uruguay | **Dr. Andrés Piqueras** • Universitat Jaume I. Valencia, España | **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

Prólogo 11
Introducción 13

Parte I. Derechos humanos, políticas públicas y violencia 15

Capítulo 1. Derecho a una vida libre de violencia de niñas, niños y adolescentes en México 17
Roberto Aude Díaz, Claudia Patricia González Cobos
Resumen 17
Introducción 17
Derechos de la infancia y adolescencia en México 18
Derecho a una vida libre de violencia 20
Comentarios de la Observación General N. 13 del Comité de los Derechos del Niño 23
Conclusiones y reflexiones finales 29

Capítulo 2. Teoría sobre comportamiento humano y política pública sobre violencia: una propuesta desde la influencia social 33
Ennio Héctor Carro Pérez, Oscar Eliezer Mendoza de los Santos
Resumen 33
Política basada en evidencia científica 34
Política pública y comportamiento humano: historia y tendencias teórico-metodológicas 35
Críticas y limitaciones la política conductual *mainstream* 38
Política pública en materia de violencia: una aproximación integral desde las ciencias del comportamiento 39
Política pública en violencia basada en el conflicto y la innovación 41
Conclusiones 43

Capítulo 3. La violencia de género contra las mujeres en los hogares de México. Un análisis jurídico social en perspectiva de derechos humanos con enfoque preventivo 49
José Miguel Cabrales Lucio
Resumen 49

Introducción 49
La violencia de género contra la mujer en el hogar. Algunas precisiones conceptuales y teóricas básicas de partida como evidencia del problema público 51
Origen y evolución histórica de la violencia de género contra la mujer en el hogar en México (violencia doméstica) 52
Marco contextual del incremento de la violencia de género contra la mujer en los hogares 53
Marco jurídico normativo relevante sobre la violencia de género contra la mujer en los hogares en perspectiva de derechos humanos a nivel federal 54
Conclusiones 55
Recomendaciones 55

Parte II. **Propuestas de prevención y atención a la violencia** 59

Capítulo 4. Acciones a implementar como prevención a la violencia 61
María Guadalupe Aguilar Silva, Jesús Alejandro Sánchez Delgado, Laura Araceli Rodríguez Mariño
Resumen 61
Introducción 61
Definición y tipos de violencia 62
Principales esferas de actuación de la violencia 64
Conclusiones 69

Capítulo 5. Propuesta para romper estereotipos de género, lograr la equidad y disminuir la violencia 73
Karla Jazmin Rodríguez Hernández, Guadalupe Isabel Ceballos Álvarez, Jorge Alberto Pérez Cruz
Resumen 73
Introducción 73
Descripción de la propuesta 78
Objetivo 83
Objetivos particulares 83
Sector o área al que va dirigido 83
Alcance 83
Población 84
Forma de participación de la comunidad 84

Mecanismos de financiamiento 84
Resultados esperados 85
Factibilidad 85
Recomendaciones 85
Conclusiones 85

Capítulo 6. Aportes para la incorporación de la cultura de paz en la formación integral de la educación superior 89
José Luis Martínez Guevara
Resumen 89
Introducción 90
La noción de paz y la educación para la paz 90
La promoción de la cultura de paz desde la Ley General de Educación Superior 92
La perspectiva de la educación para la paz en la NEM 93
Tendencias en el diseño curricular de la educación superior 94
La formación para la paz en la evaluación y la acreditación de la educación superior 96
Conclusiones y propuestas 98

Capítulo 7. Contra la violencia, educación para la paz 103
Adolfo Rogelio Cogco Calderón
Resumen 103
Introducción 103
Antecedentes 105
Por una cultura de paz 107
La educación para una cultura de paz 110
Conclusión 112

Capítulo 8. Las habilidades blandas y la educación para la paz en el nivel superior: estrategias para contribuir a la cultura de paz en la sociedad 115
Lorena Alicia Medina López
Resumen 115
Introducción 116
Educar para una cultura de paz 116
El fomento de la paz a través de las habilidades blandas 122
Conclusiones 124

Parte III. Otras visiones contra la violencia 129

Capítulo 9. Gaudibilidad y bienestar subjetivo: una visión acerca de la concientización de la violencia en estudiantes de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas 131
Olga Gálvez Murillo, Claudia Adriana Calvillo Ríos, Verónica Marcela Vargas Nájera
Resumen 131
Introducción 132
La psicología positiva, de la felicidad al bienestar subjetivo 132
Desarrollo
Marco teórico 134
Bienestar subjetivo y sus componentes 135
Bienestar subjetivo, afecto 136
Consecuencias psicológicas de la violencia 137
Metodología 139
Resultados 142
Discusión y conclusiones 145

Capítulo 10. Violencias y malestar psicológico de jóvenes mexicanos: aportes para la prevención 151
Silvia Judith Ramírez-Torres, Gloria Margarita Gurrola-Peña, José Alberto Carreón-Rodríguez
Resumen 151
Introducción 152
Desarrollo 156
Resultados 157
Conclusiones y propuestas 159

Sobre los autores y coordinadoras 169

Prólogo

En la sociedad contemporánea, la violencia explícita y estructural dentro o fuera del hogar, debe abordarse desde una perspectiva multidisciplinaria para proponer soluciones integrales. Este libro es el resultado del trabajo colaborativo de investigadores comprometidos con la transformación social, mediante el análisis crítico y la elaboración de propuestas orientadas a la prevención y la atención de la violencia en diversos contextos.

El libro vincula el conocimiento teórico con la práctica de las políticas públicas y destaca la promoción de una cultura de paz entre todos los grupos sociales, en especial entre los jóvenes universitarios. Con base en análisis del comportamiento humano, el libro incorpora enfoques basados en evidencia para diseñar estrategias de gobierno que reduzcan la violencia. Los autores convocan a superar los enfoques reactivos vigentes y adoptar modelos de intervención integrales que transformen las dinámicas sociales que la han exacerbado.

Los estudios presentados resultan de interés porque permiten comprender las causas subyacentes de la violencia, lo que conduce al desarrollo de programas de prevención y políticas públicas eficaces para reducirla en sus manifestaciones familiares, sociales e institucionales. El texto remarca que la prevención es más efectiva que la reacción: identificar factores de riesgo en grupos vulnerables evita que el problema se agrave. Desde un punto de vista económico, la violencia implica gastos en salud, seguridad y productividad, y desintegra el tejido social, fomentando la pobreza, la desigualdad y la exclusión.

En América Latina, la violencia ha desbordado los límites, y se vive un escenario trágico que exige análisis serios que conduzcan a soluciones. En el caso mexicano, se enmarca en los problemas nacionales estratégicos que la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación vincula con la seguridad humana. Por ello, el eje principal del libro es la violencia: sus costos físicos y psicológicos afectan la salud mental de las víctimas y de las comunidades, provocando traumas, ansiedad y depresión.

La estructura del libro refleja la diversidad temática y metodológica necesaria para enfrentar los desafíos de la violencia. A lo largo de sus capítulos, el lector encontrará temas como los derechos humanos, la política pública, la violencia

de género, la educación para la paz y el bienestar subjetivo. Esta variedad resalta la complejidad del fenómeno y ofrece una perspectiva profunda sobre sus causas y posibles soluciones. Cada capítulo refleja el compromiso científico y académico de contribuir a la transformación positiva de la realidad social.

La violencia de género es un problema estructural que atraviesa diversas esferas de la vida cotidiana. Algunos capítulos subrayan la importancia de un enfoque preventivo y multidimensional, integrando políticas que no solo respondan a las agresiones, sino que también promuevan cambios culturales y educativos que favorezcan la equidad y el respeto mutuo entre géneros. Involucrar tanto a hombres como a mujeres en estas acciones transformadoras es clave para alcanzar una sociedad justa e igualitaria.

En la escuela deben cultivarse conocimientos técnicos, pero también competencias socioemocionales para gestionar los conflictos de manera constructiva. La educación para la paz es una herramienta para lograr una mejor convivencia en la educación básica y superior. Por ello, la integración de habilidades blandas, la reflexión crítica y el desarrollo humano integral resultan esenciales.

Este libro es un punto de partida para diálogos y acciones en todos los sectores. El texto nos recuerda la importancia de entender las causas estructurales de la violencia, fortalecer una cultura de paz y crear condiciones para la reparación de daños y la búsqueda de justicia para las víctimas; su público es amplio, desde estudiantes hasta tomadores de decisiones.

Dr. Isaac Leobardo Sánchez Juárez
Laboratorio de Problemas Estructurales de la Economía Mexicana
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Ciudad Juárez, Chihuahua, México a 23 de octubre de 2024

Introducción

La violencia, en sus múltiples manifestaciones, se propaga entre las personas sin importar su raza, género, etnia, religión o edad. Puede observarse desde los conflictos bélicos en el ámbito público hasta el ámbito privado de los hogares. No basta con reconocer que existe; es urgente tomar medidas de prevención, acción y atención.

La construcción de una sociedad libre de violencia requiere esfuerzos multidisciplinarios. En la presente obra se explora cómo la psicología, la sociología, la educación y el derecho se unen para desentrañar sus raíces y proponer estrategias para prevenirla.

El libro se divide en tres partes. La parte I, "Derechos humanos, políticas públicas y violencia", consta de tres capítulos. En el primero, "Derecho a una vida libre de violencia de niñas, niños y adolescentes en México", se expone que este grupo poblacional es propenso a sufrir violencia. Los autores analizan, en el plano internacional, la Convención sobre los Derechos del Niño y, en el nacional, la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, para identificar las obligaciones de los Estados en materia de prevención y atención de este fenómeno.

En el capítulo "Teoría del comportamiento humano y política pública sobre violencia: una propuesta desde la influencia social", se propone el conocimiento psicológico para el desarrollo de políticas públicas que abonen a la prevención y la remediación de la violencia, ante la falta de una visión integral del comportamiento humano.

La primera parte culmina con "La violencia de género contra las mujeres en los hogares de México. Un análisis jurídico-social desde la perspectiva de los derechos humanos, con un enfoque preventivo". El autor, además de realizar un análisis histórico de este tipo de violencia en el país, ofrece recomendaciones de prevención, apoyo y empoderamiento.

La parte II, "Propuestas de prevención y atención a la violencia", está compuesta por cinco capítulos que abordan diferentes problemáticas y ofrecen propuestas para cada una. El primero, "Acciones a implementar para prevenir la violencia", se centra en los ámbitos familiar, educativo y laboral, apostando por la prevención como medida de bienestar a mediano y largo plazo.

En el capítulo "Propuesta para romper estereotipos de género, lograr la equidad y disminuir la violencia", se explica que los estudios sobre la violencia contra la mujer en México se han enfocado en las mujeres; sin embargo, es importante

considerar también a los hombres, etiquetados por la sociedad y la cultura. Los autores proponen estrategias para fomentar una participación equitativa de ambos en la vida familiar y social.

En "Aportes para la incorporación de la cultura de paz en la formación integral en la educación superior", se propone la cultura de paz como eje transversal de las políticas educativas, con el propósito de que la educación sea integral y responda a las exigencias actuales de la sociedad.

En el capítulo siete, "Contra la violencia, educación para la paz", se reflexiona sobre la importancia de construir la cultura de paz en la teoría y en la práctica, en la que los centros educativos son clave. Se recomienda incorporar asignaturas en todos los niveles educativos que promuevan una cultura de paz en las relaciones humanas.

Cierra esta parte "Las habilidades blandas y la educación para la paz en el nivel superior: estrategias para contribuir a la cultura de paz en la sociedad", donde se establece que, si bien las habilidades técnicas son importantes en las secuencias curriculares, también lo son las habilidades blandas, pues permiten a los humanos relacionarse con los demás, con su entorno y ellos mismos. La autora propone estrategias didácticas en un contexto universitario para la apropiación de estas habilidades, junto con la educación para la paz, como parte de una formación integral del estudiantado.

El libro concluye con la parte III, "Otras visiones contra la violencia", compuesta por tres capítulos. En el capítulo nueve, "Gaudibilidad y bienestar subjetivo: una visión acerca de la concientización de la violencia en estudiantes de psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas", las autoras emplean un concepto reciente que va más allá de la felicidad: la gaudibilidad, la capacidad del ser humano para experimentar la vida independientemente de su entorno. Se señala que a mayores niveles de gaudibilidad, mayores posibilidades de disfrutar felizmente el entorno.

En el último capítulo, "Impacto diferencial de las violencias en la presencia del índice de malestar psicológico en jóvenes mexicanos", los autores señalan que la salud mental se ve afectada por factores como la pobreza, la violencia, la discapacidad y la desigualdad. Los jóvenes son propensos a desarrollar padecimientos de salud mental debido a la exposición a algún tipo de violencia; por ello, el artículo busca determinar el impacto de las violencias en su malestar mental.

Esperamos que este libro contribuya a disminuir la violencia y a reconstruir una sociedad que merece vivir en bienestar y prosperidad.

Parte I

Derechos humanos, políticas públicas y violencia

Capítulo 1

Derecho a una vida libre de violencia de niñas, niños y adolescentes en México

Roberto Aude Díaz, Claudia Patricia González Cobos

Resumen

En México, las niñas, los niños y los adolescentes (NNA) son más propensos a ser víctimas de la violencia. El derecho internacional, en la Convención sobre los Derechos del Niño, y el derecho nacional, en la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, reconocen el derecho de NNA a una vida libre de violencia. Por ello, el presente trabajo toma como base el texto de la Convención y, en particular, el contenido de la Observación General 13 emitida por el Comité de los Derechos del Niño en 2011, para identificar los tipos de violencia y las obligaciones de los Estados Parte para atender esta grave problemática.
Palabras clave: derechos de niñas, niños y adolescentes, interés superior, protección reforzada, malos tratos.

Introducción

La violencia puede analizarse desde distintas aristas, ya sea atendiendo a sus tipos, a los sujetos que la ejercen o la sufren, al impacto que tiene o al lugar en el que se desarrolla. Hay sujetos que suelen ser víctimas con mayor frecuencia que otros; entre ellos, NNA, quienes, por su vulnerabilidad, sufren acciones y omisiones que afectan su desarrollo.

A pesar de esta realidad, tanto el sistema jurídico internacional como el nacional han reconocido que NNA tienen derecho a una vida libre de violencia, así

como a una protección contra malos tratos, de conformidad con el artículo 19 de la Convención sobre los Derechos del Niño (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF por sus siglas en inglés], 2006) y del artículo 46 de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (Congreso de la Unión, 2014), por lo que resulta valioso analizar el derecho referido para reconocer su alcance, las obligaciones que tiene el Estado mexicano, así como las personas que tienen bajo su cuidado a niñas, niños y adolescentes; incluso, para identificar conductas generadoras de violencia, toda vez que de satisfacer este derecho se lograría la prevención y disminución de patrones y los efectos negativos que estos provocan.

Para lograr lo anterior, se analiza el contenido de la Convención sobre los Derechos del Niño, de la Observación General 13 emitida por el Comité en 2011, que debe ser atendida por los Estados Parte para una correcta interpretación y aplicación de la Convención. También se estudia la legislación nacional, tomando como base la obligación de proteger a NNA, así como los principios aplicables, como el interés superior de la niñez, desde el enfoque de derechos. Estas líneas tienen como objetivo difundir el derecho a una vida libre de violencia de NNA, promover la reflexión sobre su contenido y la concientización para que cada lector pueda prevenir, combatir o denunciar la violencia contra NNA.

Derechos de la infancia y adolescencia en México

Los derechos de la infancia y la adolescencia, pese a los importantes avances, son una asignatura pendiente dentro del Estado mexicano, sobre todo en su aplicación, ya que, aun cuando México cuenta con normatividad e instancias especializadas en la materia, muchas veces aspectos culturales, sociales e institucionales han impedido alcanzar lo previsto en los tratados internacionales, la propia Constitución y la legislación aplicable.

La forma en que se perciben las y los NNA transitó del enfoque indiferenciado, que "se caracterizó por excluir a la infancia y adolescencia de la vida adulta" (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2021, p. 8), ya que eran prácticamente invisibles al enfoque tutelar o paternalista que protege a NNA y, después, al enfoque integral de derechos, que emerge a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño. Así, las y los NNA son objeto de protección y se les reconoce como sujetos de derecho; son titulares de derechos, tanto en lo general como en lo particular, siempre considerando su situación de desarrollo.

Aun cuando en las presentes líneas se reconoce la protección jurídica de NNA en México, el punto de partida debe ser la Convención sobre los Derechos del Niño aprobada el 20 de noviembre de 1989, ya que ha sido reconocida como:

> El primer instrumento internacional jurídicamente vinculante que incorpora toda la gama de derechos humanos de la infancia –civiles, culturales, económicos, políticos y sociales. Significa un parteaguas en la materia; reconoce a las niñas y a los niños como sujetos de derecho, con la característica de ser personas en desarrollo (Azzolini, 2017, p. 6).

Dicho instrumento descansa en cuatro grandes principios: el interés superior de la infancia; el derecho a la no discriminación; el derecho a opinar y ser escuchados; y el derecho a la vida, supervivencia y desarrollo, que encuentran sustento en los artículos 2, 3, 6 y 12 de la Convención y que, junto con el resto de los derechos consagrados en dicho instrumento, se han vuelto la base del reconocimiento y protección jurídica de niñas, niños y adolescentes.

El Estado mexicano ha elevado a rango constitucional el reconocimiento de derechos de la infancia y adolescencia, en su artículo cuarto constitucional, que en los párrafos décimo al décimo segundo dispone:

> En todas las decisiones y actuaciones del Estado se velará por el interés superior de la niñez y se cumplirá dicho principio, garantizando plenamente sus derechos. Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral. Este principio deberá guiar el diseño, la ejecución, el seguimiento y la evaluación de las políticas públicas dirigidas a la niñez.
>
> Los ascendientes, tutores y custodios tienen la obligación de preservar y exigir el cumplimiento de estos derechos y principios.
>
> El Estado otorgará facilidades a los particulares para que coadyuven al cumplimiento de los derechos de la niñez (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, p. 13).

A nivel federal, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 4 de diciembre de 2014, durante el gobierno del entonces presidente Enrique Peña Nieto, tiene por objeto reconocer a las y los NNA como sujetos titulares de derechos, así como garantizar su ejercicio pleno, respeto, protección y promoción, conforme a lo establecido tanto en la Constitución como en los tratados internacionales. A nivel local existen las correlativas legislaciones especializadas, en armonía con la legislación federal y con la Convención, lo que permite sostener que México ha cumplido con los compromisos adquiridos a nivel internacional en materia legislativa; no obstante, la realidad en la que viven muchos NNA dista del texto normativo. En el apartado

siguiente se estudia el derecho de este grupo etario a una vida libre de violencia, desde su reconocimiento, garantía y protección conforme a la normativa aplicable.

Derecho a una vida libre de violencia

La violencia "se puede definir como una práctica orientada, elaborada, aprendida y legitimada por quienes se sienten con más poder que otros/as, con más derechos que otros/as de controlar e intimidar" (Dueñas, 2016, p. 8). Hellmér (2018) la clasifica según el momento en que se presenta, los autores o el ámbito en el que se da, y si es activa o pasiva. En el primer caso, puede producirse antes o después del nacimiento, bajo la denominación de violencia prenatal o posnatal.

La violencia puede ser familiar o extrafamiliar, según quien la ejerza; y, atendiendo al ámbito en que se desarrolla, puede ser institucional o social. La primera es aquella que tiene lugar en el sistema de justicia, la escuela, el hospital y otras instituciones; un ejemplo de la segunda es la ejercida contra los niños de la calle (Hellmér, 2018).

Finalmente, puede clasificarse como activa (física, psicológica y sexual) o pasiva (negligencia y el abandono físico o emocional), es decir, por acción u omisión. De esta forma, "es fundamental tener en cuenta que la violencia contra los niños puede tener múltiples matices y, por lo general, varios tipos de violencia están relacionados" (Hellmér, 2018, p. 34). Como señala la UNICEF (2019), "NNA están expuestos a combinaciones de agresiones (gritos, golpes, amenazas y ataques sexuales, por ejemplo), es decir, la violencia rara vez ocurre de manera aislada" (p. 13). Al respecto, Pérez (2023) indica que:

> Las personas menores de edad, por definición, son víctimas especialmente vulnerables a la violencia, en la medida en que tienen limitada su capacidad de autoprotección y de respuesta física y psicológica al maltrato o a la agresión, dependiendo, por tanto, de personas adultas (p. 17).

O, lo que sostiene Hellmér (2018), al considerar que:

> La violencia contra los niños se diferencia de la violencia dirigida a las personas adultas en el sentido de que los niños son más vulnerables que los adultos y no poseen los mismos mecanismos de defensa, tanto físicos como jurídicos y de conocimiento, que estos (p. 34).

La violencia contra NNA en muchos casos se ejerce por las personas que los tienen bajo su cuidado, ya sea en el núcleo familiar o en alguna institución (escuela, hospitales, casas hogar, entre otros), por lo que, tal como sostiene Pérez (2013), "se manifiesta a través de conductas, basadas en relaciones de supra y subordinación" (p. 4) y, por lo tanto, en escenarios sin testigos, por lo que se debe actuar de manera oportuna ante las reacciones de NNA.

Las causas de la violencia suelen ser multifactoriales; sin embargo, para García (2022), "es consecuencia de erróneas prácticas vivenciadas desde la infancia por los menores, manifestándose estas en maltrato a ellos o simplemente en crianzas carentes de refuerzos positivos en el aprendizaje del menor" (p. 190), lo que genera que sea un factor para que delincan; aportación que guarda relación con este trabajo, ya que se parte de la premisa de que violencia genera violencia, es decir, quienes la sufren probablemente en el futuro la ejerzan, lo que debe considerarse para aumentar los esfuerzos para erradicarla.

El derecho a una vida libre de violencia es reconocido tanto a nivel internacional como a nivel nacional. Doctrinalmente, ha sido definido por Pérez (2023) como:

> El derecho que las niñas, niños y adolescentes tienen a ser protegidos de ser víctimas, directa o indirectamente, de cualquier conducta que ponga en peligro su vida o les prive de ella, les cause daño o sufrimiento físico, psicoemocional, sexual, económico o patrimonial (p. 92).

Por su parte, la Convención sobre los Derechos del Niño lo reconoce en su artículo 19 e impone una serie de obligaciones a los Estados Parte para lograr la protección efectiva de NNA de cualquier forma de violencia al disponer que:

> 1. Los Estados Parte adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.
> 2. Esas medidas de protección deberían comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención y para la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y

> observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos al niño y, según corresponda, la intervención judicial (UNICEF, 2006, p. 16).

Del texto de la Convención se desprende que los Estados Parte se comprometieron a realizar todos los esfuerzos posibles para proteger a NNA con acciones que van desde la armonización legislativa, la asignación de recursos, la creación de programas y políticas públicas, la capacitación de personal y las acciones de educación dirigidas a diversos sujetos, entre otras, que en un apartado posterior se enuncian tomando como referencia lo señalado por el Comité de los Derechos del Niño (ONU, 2011).

A nivel nacional, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014) regula los derechos de las personas que oscilan entre cero y 18 años en México y, en cuanto al derecho a una vida libre de violencia, lo contempla tanto como principio en la fracción XII de su artículo sexto, así como derecho en sus artículos 13, fracción VIII, y 46, que a la letra dice: "Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a vivir una vida libre de toda forma de violencia y a que se resguarde su integridad personal, a fin de lograr las mejores condiciones de bienestar y el libre desarrollo de su personalidad" (p. 22).

La legislación referida impone a todos los niveles de gobierno, en su artículo 47, la obligación de prevenir, atender y sancionar los casos en que se afecte a NNA por conductas como el descuido, la negligencia, el abandono, el abuso físico, psicológico o sexual; la corrupción de menores de 18 años; el tráfico de menores; el trabajo antes de la edad permitida o en condiciones que afecten su salud, educación o desarrollo; la explotación laboral; la incitación o coacción para participar en delitos; y el castigo corporal y humillante. Las autoridades también tienen el deber de adoptar medidas para la recuperación física-psicológica y la restitución de derechos de NNA en términos del artículo 48, sin perder de vista que, en caso de ser víctimas de delitos, deberá estarse a lo dispuesto por la Ley General de Víctimas, tomando en consideración la edad y la madurez del menor.

La violencia que afecta a NNA puede presentarse en diversos espacios (que deberían ser seguros) y provenir de familiares, cuidadores, educadores y pares, a través de acciones y omisiones que afectan el sano desarrollo de NNA; de ahí la relevancia de reconocer a nivel internacional y nacional del derecho a una vida libre de violencia, tan es así que el Comité de los Derechos del Niño, a través de la Observación General número 13, generó recomendaciones a los Estados con relación a los alcances de este derecho y a las obligaciones contraídas.

Comentarios de la Observación General N. 13 del Comité de los Derechos del Niño

En la Convención sobre los Derechos del Niño, los Estados Parte acordaron la creación del Comité de los Derechos del Niño. De conformidad con el numeral 43, tiene "la finalidad de examinar los progresos realizados en el cumplimiento de las obligaciones contraídas […]". De acuerdo con Villanueva (2011), "a partir del año 2001 se elaboran diversas observaciones generales por parte del Comité de los Derechos del Niño, reconociéndose como fundamentales para la interpretación fidedigna de las disposiciones de la CDN" (p. 41). Actualmente existen 26, de las cuales, dada la amplitud del tema de la violencia contra NNA, muchas pueden estar relacionadas con dicha problemática, aunque son dos las que expresamente lo señalan: la Observación General número 8 (UNICEF, 2006) "El derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigo crueles o degradantes (artículo 19, párrafo 2 del artículo 28 y artículo 37, entre otros)"; y la Observación General número 13 (ONU, 2011) "Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia", que desentrañan el sentido del artículo 19 antes transcrito, limitándose estas líneas a la segunda de ellas.

En la introducción de la Observación General número 13 se transcribe el artículo 19 de la Convención y se justifica la emisión del documento. Posteriormente, se señalan sus objetivos, destacando la instrucción a los Estados Parte para comprender las obligaciones asumidas en relación con el derecho a una vida libre de violencia, así como la descripción de medidas de naturaleza legislativa, judicial, administrativa, educativa o social para erradicarla. El tercer apartado destaca los efectos referidos por el Comité, que van desde lesiones y dificultades de aprendizaje, hasta consecuencias psicoemocionales, problemas de salud mental y comportamientos perjudiciales, así como el deterioro de las relaciones personales, indicando que:

> Se ha demostrado que la exposición a la violencia aumenta el riesgo de que el niño sea objeto de una victimización posterior, acumule experiencias violentas e incluso presente un comportamiento violento en el seno de la pareja en etapas posteriores de la vida (ONU, 2011, párr. 15, inciso b).

Al respecto, las consecuencias que generan los actos de violencia dependen de muchos factores, como "la personalidad o temperamento del infante, el tipo de violencia vivida, de la persona de la que emana dicha conducta; así como si la víctima recibió o no intervención psicológica a tiempo" (García, 2022, p. 191).

Además, dicha intervención debe ser la idónea, por lo que resulta sumamente relevante la atención por un profesional y su seguimiento.

El apartado IV, denominado "Análisis jurídico del artículo 19", es la parte central del abordaje de estas líneas con relación a la Observación General, ya que realiza una amplia interpretación del contenido de la Convención, partiendo del hecho de que la expresión "toda forma de" implica que no existe ningún tipo de excepción, señalando que "no deja espacio para ningún grado de violencia legalizada contra niños. La frecuencia, la gravedad del daño y la intención de causar daño no son requisitos previos de las definiciones de violencia" (ONU, 2011, párr. 17), por lo que podemos coincidir con Hellmér (2018), para quien: "La violencia contra los niños no se limita a actos que causan daño físico ni a actos violentos intencionales. Tanto la violencia psicológica como la violencia no intencional, así como la negligencia o el descuido, son igualmente graves" (p. 30).

Aun con la amplitud de esta expresión, el Comité ofrece una explicación enunciativa y no limitativa de las distintas formas de violencia de las que NNA pueden ser víctimas. Se alude al descuido o al trato negligente, que abarca el descuido físico, psicológico y educativo, e incluso el abandono. Se contempla también el maltrato psicológico, abuso mental, agresión verbal y maltrato o descuido emocional, que afecta el aspecto psicoemocional de NNA, haciéndoles creer que no valen, así como por medio de sustos, amenazas, insultos, humillaciones o intimidaciones.

De igual manera, se reconoce la violencia física, que puede ser mortal o no, y abarca los castigos corporales, las intimidaciones físicas, las torturas y los tratos crueles o degradantes. Posteriormente, el Comité profundiza en los castigos corporales, remitiéndose a la Observación General número 8; además, contempla el abuso y explotación sexual, que implica la incitación o coacción para que NNA se dediquen a actividades sexuales ilegales o perjudiciales; la explotación sexual comercial; utilizar al niño para la producción de contenidos sexuales; así como la prostitución, la esclavitud sexual, la trata y los matrimonios forzados, entre otros. En cuanto a la tortura y los tratos o penas inhumanos o degradantes, el Comité establece que, generalmente, las víctimas son NNA marginados, desfavorecidos o discriminados, que viven en la calle, en conflicto con la ley, indígenas o pertenecientes a minorías, y que quienes ejercen la violencia suelen ser el personal policial o del orden público, de hogares, residencias e instituciones con autoridad sobre NNA.

Aunado a lo anterior, existe violencia entre NNA de naturaleza física, psicológica e incluso sexual, que habitualmente se ejerce mediante intimidación por parte de grupos de NNA, como el acoso escolar. Además, las autolesiones

que pueden sufrir NNA van desde trastornos alimentarios, abuso de sustancias psicotrópicas y lesiones, hasta pensamientos suicidas e intentos de suicidio.

También existe la violencia en medios de comunicación, por ejemplo, con la toma y distribución de fotografías o videos que violenten la integridad de NNA, ya sea por su contenido sexual o por burlarse de ellos; el estar expuestos a publicidad o información con contenidos engañosos, pornográficos o desagradables; o ser víctimas de intimidación, hostigamiento o acoso por estas vías.

Finalmente, dos elementos más son contemplados: 1) las violaciones de derechos de niños en instituciones y dentro del sistema estatal, conocida como violencia institucional y que, de acuerdo con Muñozcano (2016), es una situación "prácticamente desconocida por las autoridades y la población civil en general" (p. 182); y 2) las prácticas perjudiciales, definidas como las "normas, leyes o costumbres legales, sociales, comunitarias o familiarmente validadas o aceptadas cuya vigencia se traduce en actos, obligaciones, restricciones o rituales que pueden menoscabar o perjudicar la integridad física o psicológica de NNA" (UNICEF, 2019, p. 13) y que corresponden a castigos corporales, mutilación genital, ataduras, ritos de iniciación violentos, alimentación forzada, pruebas de virginidad y matrimonio precoz o forzado, entre otras.

El Comité reconoce la importancia de distinguir que una cosa es aludir a los tipos de violencia y otra a las formas, puesto que:

> El concepto de tipos de violencia se centra en definir el tipo de afectación que causa, por ejemplo, la física, la psicológica o la sexual, mientras que las formas de violencia abarcan la manera en que puede causarse el daño físico, sexual o psicológico (García, 2022, p. 182).

El daño físico puede causarse, por ejemplo, mediante golpes; el psicológico, por medio del hostigamiento; y el daño sexual, por conducto de la explotación sexual.

La Observación General no se limita al pronunciamiento de los tipos y formas de violencia, sino que, al seguir desglosando el texto del artículo 19, desarrolla el significado de la expresión "mientras (…) se encuentre bajo la custodia de", partiendo del hecho de que toda persona menor de 18 años está o debe estar bajo la custodia de alguien, por lo que puede tener cuidadores permanentes (madre, padre o tutor) o circunstanciales (por ejemplo, maestros o profesionistas de la salud), además de identificar distintos espacios de atención, aclarando que, en los casos en que los niños carecen aparentemente de un cuidador principal o circunstancial, el obligado a responsabilizarse es el Estado. Desafortunadamente, el Comité reconoce que los NNA pueden ser víctimas de violencia por parte de sus cuidadores.

Así, el artículo 19 impone a los Estados Parte la obligación de adoptar "todas las medidas apropiadas a fin de hacer respetar plenamente este derecho para todos los niños" (ONU, 2011, párr. 37); es decir, la expresión "adoptarán" implica una obligación y no una facultad discrecional, de generar medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas que combatan la violencia, sin excepción. Dentro de las medidas legislativas, debe contemplarse también el rubro presupuestal, en los distintos niveles de gobierno. Las medidas administrativas implican la creación de "políticas, programas y sistemas de vigilancia y supervisión necesarios para proteger al niño de toda forma de violencia" (ONU, 2011, párr. 42). Las medidas sociales incluyen programas de asistencia a NNA, a su familia y a sus cuidadores sobre prácticas óptimas de crianza positiva. Finalmente, respecto a las prácticas educativas:

> Deben combatir las actitudes, tradiciones, costumbres y comportamientos que toleran y promueven la violencia contra los niños y fomentar un debate abierto sobre la violencia, en particular mediante la participación de los medios de comunicación y de la sociedad civil. Deben ayudar al niño a prepararse para la vida cotidiana, a adquirir conocimientos y a participar en la sociedad y a mejorar las capacidades de los cuidadores y profesionales que trabajan con niños (ONU, 2011, párr. 44).

Estas medidas se dirigen a la sociedad en general, a NNA, a familias y comunidades, así como a profesionistas e instituciones, tanto del gobierno como de la sociedad civil.

El Comité también realizó un desglose del segundo párrafo del artículo 19, dando continuidad a las medidas de protección que los Estados deben adoptar, identificando que estas deben contemplar la prevención y la prohibición de cualquier tipo de violencia. Dichas medidas preventivas pueden estar dirigidas a la sociedad en general, a NNA, a familias y comunidades, así como a profesionistas e instituciones públicas o privadas. El Comité ha señalado que otro aspecto relevante es la identificación de los factores que afectan a NNA y sus cuidadores, explicando que:

> Es preciso que todas las personas que mantienen contacto con niños sean conscientes de los factores de riesgo y de los indicadores de todas las formas de violencia, reciban orientación sobre cómo interpretarlos y tengan los conocimientos, la voluntad y la capacidad necesarios para adoptar las medidas oportunas (como la protección en caso de emergencia) (ONU, 2011, párr. 48).

Otro elemento vinculado es la recomendación del Comité para que los Estados Parte "elaboren mecanismos de atención seguros, bien divulgados, confidenciales y accesibles a los niños, sus representantes y otras personas, que permitan notificar los casos de violencia" (ONU, 2011, párr. 49) y, por ende, actuar de manera oportuna, siempre respetando el derecho a opinar de NNA. Es relevante que quien reciba dicha notificación cuente con los elementos para remitir el asunto al organismo encargado de dar respuesta, por lo que resulta indispensable la cooperación entre organismos, tal como se desprende de su párrafo 50.

Aunado a lo anterior, el Comité hace referencia a tres aspectos de gran relevancia: la investigación de los casos de violencia, su tratamiento y la observación ulterior. En la investigación se requiere la intervención de profesionistas cualificados y especializados, un enfoque de derechos de NNA y de sus necesidades, y especial atención para no perjudicarlo durante el proceso, respetando su derecho a opinar y a ser escuchado. El párrafo 52 está dedicado al tratamiento, conceptualizado como "uno de los muchos servicios necesarios para promover la recuperación física y psicológica y la integración social del niño víctima de violencia" (ONU, 2011, párr. 52), es decir, el apoyo proporcionado a NNA víctimas y a los autores de esta. La observación ulterior consiste en el seguimiento y la evaluación de las medidas adoptadas. Finalmente, se contemplan la intervención judicial y los procedimientos eficaces orientados a la salvaguarda de NNA.

El análisis del artículo 19 que realiza el Comité muestra la amplitud que tiene por sí mismo, a lo que se suma que no puede interpretarse de manera aislada, pues existe una interrelación inmediata con el resto del articulado de la Convención. La Observación General señala que se requiere adoptar un enfoque basado en los derechos de las infancias y, por lo tanto, reconocerlos como sujetos titulares de derechos; además, se relaciona con otros derechos reconocidos en el instrumento internacional, como el de no discriminación (artículo 2), el interés superior de la niñez (artículo 3), el derecho a la vida, supervivencia y desarrollo (artículo 6), el derecho a ser escuchado (artículo 12), a las medidas apropiadas (artículo 4) y a la dirección y orientación en consonancia con la evolución de sus facultades (artículo 5), sosteniendo que deben tomarse en cuenta todos los derechos relacionados con la vida libre de violencia que permitan a NNA gozar de una adecuada protección para su desarrollo.

Por último, la observación reconoce la existencia de esfuerzos realizados por los Estados Parte y señala ciertos elementos que deben incorporarse en los marcos nacionales de coordinación:

- Un enfoque basado en los derechos del niño
- Las dimensiones de género de la violencia contra los niños
- Prevención primaria general
- El papel central de la familia en las estrategias de cuidado y protección del niño
- Factores de resiliencia y protección
- Factores de riesgo
- Niños en situación de vulnerabilidad potencial
- Asignación de recursos
- Mecanismos de coordinación
- Rendición de cuentas

De todo el listado, lo relativo a los recursos cierra el texto de la Observación General, al señalar que se requiere invertir en recursos humanos, financieros y técnicos, así como en cooperación regional e internacional. De esta manera, el Comité de los Derechos del Niño, vía la Observación General, proporciona una guía para los Estados Parte sobre los elementos que deben considerar para alcanzar los objetivos de la Convención, particularmente aquellos que permitan el reconocimiento, protección y goce de una vida libre de violencia para NNA, pero que también permita a cualquier lector identificar conductas, acciones y omisiones consideradas violencia y que deben cesar por cualquier persona, sea o no cuidador del niño.

González (2022) ha señalado que: "Las acciones para garantizar el derecho a una vida libre de violencia deben, necesariamente, ser multidimensionales. No resulta suficiente la modificación de las leyes –que ha sido muy reciente–, sino que es necesario cambiar creencias y actitudes" (pp. 502-503); es decir, este derecho no se limita a la existencia de cuerpos normativos, sino que requiere el reconocimiento, respeto y goce pleno de dichos derechos; no se trata de un asunto de participación exclusiva de peritos en derecho, sino que se requiere apoyo multi e interdisciplinar que permita la prevención y combate de la violencia, así como el apoyo y tratamiento a las personas involucradas y sus entornos; no es un tema que solo corresponda a cuidadores de NNA, sino a todos los integrantes de la sociedad.

A lo anterior, vale la pena incorporar lo señalado por Basurto (2024):

> Es posible prevenir la violencia contra las mujeres, niñas y adolescentes; para ello, es indispensable abordar el problema con un enfoque interseccional, a fin de analizar los factores sociales que la determinan y, en su erradicación, considerar las diversas situaciones que se presentan en quienes la reciben (p. 216).

Si bien el autor se refiere al sexo femenino, puede hacerse extensivo a cualquier grupo vulnerable, en especial a los NNA, al adoptar un enfoque interseccional y analizar los factores que podrían aumentar el riesgo de ser víctima de violencia.
Tal como ha reconocido la Suprema Corte de Justicia de la Nación (2021), para el respeto y garantía de los derechos de NNA resulta de gran utilidad identificar si viven alguna interseccionalidad, tales "como el género, el origen étnico o racial, la situación migratoria, la situación de calle, la condición de salud o la discapacidad, entre otras" (p. 90), ya que ello los puede colocar en un riesgo mayor de sufrir conductas de violencia.

El Comité ha dejado clara la amplitud de las implicaciones del derecho a una vida libre de violencia, así como la necesidad de atender sus efectos negativos. Su actuar no puede limitarse al ámbito legislativo, sino que requiere el seguimiento colaborativo de diversos órganos de gobierno, como las instituciones de salud y educativas, de la sociedad en general y, en particular, de quienes tienen a su cargo el cuidado de NNA.

Conclusiones y reflexiones finales

Cualquier acto de violencia cometido en perjuicio de NNA constituye una grave violación de sus derechos humanos y conlleva consecuencias negativas que requieren atención y tratamiento adecuados. Por ello, el marco normativo internacional y nacional contempla el derecho a una vida libre de violencia de NNA, para proteger a estos individuos de cualquier forma de abuso, descuido o trato violento, imponiendo obligaciones que recaen en el Estado, en la sociedad en general y en los particulares, sean o no cuidadores.

El Estado mexicano está obligado a tomar medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas, así como asignación de recursos en temas de prevención, identificación, combate, atención y erradicación de la violencia contra NNA, teniendo en la Convención sobre los Derechos del Niño, así como en las observaciones generales emitidas por el Comité, particularmente en la 13, una guía que, con las adaptaciones necesarias a los tiempos actuales, puede emplearse para cumplir con los compromisos adquiridos.

Existe una amplia gama de tipos y formas de violencia que requieren ser atendidas y erradicadas, siendo indispensable identificarlas, dejar de invisibilizarlas o normalizarlas, así como generar acciones de prevención, educación, concientización y atención profesional oportuna que garantice un adecuado seguimiento.

En atención al momento en que surgió la Convención sobre los Derechos del Niño y a los cambios que se han presentado, se debe prestar atención para que

NNA no queden desprotegidos en la realidad actual, puesto que, como señala Ibáñez (2018): "la incesante y acelerada evolución tecnológica, política y demográfica de la sociedad, ha rebasado las expectativas plasmadas en este documento internacional" (p. 229), tal como sucede con el mal uso de redes sociales.

Todo tipo de violencia, sin importar su gravedad, frecuencia o intencionalidad, es inaceptable, siendo necesario tener presente que la violencia sufrida por NNA "es una de las violaciones a derechos humanos y libertades fundamentales más graves, precisamente porque afecta su desarrollo en aspectos como las capacidades físicas, psicológicas, espirituales, sociales, emocionales, cognitivas, culturales, económicas y del mismo desarrollo sexual en su caso" (Pérez, 2023, p. 92), y que tiene un impacto que prevalece en el tiempo, por lo que se requiere concientizar y educar al Estado, a las instituciones públicas y privadas, así como a los particulares, para evitar cualquier práctica violenta en perjuicio de NNA, así como para una correcta actuación en caso de que estas se presenten.

El derecho a una vida libre de violencia debe traducirse en una protección efectiva de las infancias y las adolescencias frente a cualquier acto de violencia. La exigencia de una adecuada intervención del Estado y la sociedad es un compromiso que demanda voluntad, colaboración y aplicación de recursos sin precedentes, ya que solo a través de la prevención, atención y erradicación de la violencia será posible hablar de un respeto irrestricto a la esfera jurídica de las y los NNA y a su desarrollo integral, situación que se verá reflejada en un futuro con miembros que, por fin, logren romper patrones de violencia.

Referencias

Azzolini, A. B. (2017). *Los derechos de la infancia*. Porrúa.

Basurto, G. P. (2024). La relevancia del principio de interseccionalidad en la prevención y erradicación de la violencia familiar contra las mujeres, niñas y adolescentes en México. En M. M. Pérez. (Coord.), *Temas sobre niñas, niños, adolescentes y juventudes ante las dimensiones de la vulnerabilidad. Impacto en la protección de derechos humanos.* Instituto de Investigaciones Jurídicas, Serie Doctrina Jurídica (1008). Universidad Nacional Autónoma de México. https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/15/7361/12.pdf

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. 5 de febrero de 1917. (última reforma publicada 15-09-2024). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf

Dueñas, N. L. (2016). Vulnerabilidad y violencia contra niños, niñas y adolescentes: Marco teórico conceptual. En S. Rodríguez, N. González, M. M. Pérez y M. C. Macías. (Coords), *Vulnerabilidad y violencia contra niños, niñas y adolescentes: marco teórico conceptual. Línea institucional sobre promoción y protección de los derechos de la infancia* (pp. 1-17). Instituto de Investigaciones Jurídicas. Serie Documentos de trabajo electrónicos, núm. 1. Universidad Nacional Autónoma de México. https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4232/14.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño* (original publicado el 20 de noviembre de 1989). https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2019). *Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México*. https://www.unicef.org/mexico/media/1731/file/UNICEF%20PanoramaEstadistico.pdf

García, L. (2022). La violencia familiar como un factor potencializador en los niños para futura delincuencia. En M. D. Valenzuela. (Coord.), *Derechos incumplidos de la niñez mexicana* (pp.169-195). Editorial Porrúa.

González, M. (2022). Violencia hacia niñas, niños y adolescentes en contextos familiares. En S. C. Treviño y A. M. Ibarra. (Eds.), *Curso de derecho y familia* (pp. 501-528). Tirant lo Blanch. Centro de Estudios Constitucionales SCJN. Suprema Corte de Justicia de la Nación.

Hellmér, M. (2018). *La violencia contra los niños y las niñas en el ámbito familiar*. Tirant lo Blanch.

Ibáñez, E. (2018). A 28 años de la convención del niño. Desafíos ante la niñez migrante. En M. M. Cruz. (Ed.), *La infancia en las Américas. Violencia, vulnerabilidad y derechos humanos* (pp. 229-269). Tirant lo Blanch.

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. (2014). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (última reforma publicada 27-05-2024. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf

Muñozcano, M. D. (2016). La violencia hacia niñas, niños y adolescentes, ayer y hoy. En M. M. Pérez, M. Macías, N. González y S. Rodríguez. (Coords.), *Temas selectos de vulnerabilidad y violencia contra niños, niñas y adolescentes* (pp. 179-191). Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México. https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/4242-temas-selectos-de-vulnerabilidad-y-violencia-contra-ninos-ninas-y-adolescentes

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2011, 18 de abril). *Observación General Nº 13: Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia.* Comité de los Derechos del Niño. https://www.refworld.org/es/leg/coment/crc/2011/es/82269

Pérez, M. M. (2013). Violencia y maltrato infantil en la familia: una reflexión actual y prospectiva. En M. C. Macías, M. M. Pérez, N. González y S. Rodríguez. (Coords.), *Marco teórico conceptual: violencia contra niños, niñas y adolescentes* (pp. 1-15). Serie: Memorias Núm. 8 Universidad Nacional Autónoma de México. https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3582/11.pdf

Pérez, M. M. (2023). *Aspectos jurídicos de la violencia contra la niñez y la adolescencia migrante no acompañadas*. Instituto de Investigaciones Jurídicas. Serie Doctrina Jurídica, núm. 997. Universidad Nacional Autónoma de México. https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/15/7195/13.pdf

Suprema Corte de Justicia de la Nación [SCJN]. (2021). *Protocolo para juzgar con perspectiva de infancia y adolescencia*. https://www.scjn.gob.mx/derechos-humanos/protocolos-de-actuacion/para-juzgar-con-perspectiva-de-infancia-y-adolescencia

Villanueva, R. (2011). *Derechos de menores*. Porrúa.

Capítulo 2

Teoría sobre comportamiento humano y política pública sobre violencia: una propuesta desde la influencia social

Ennio Héctor Carro Pérez, Oscar Eliezer Mendoza de los Santos

Resumen

En 1879 se constituyó el primer laboratorio de psicología experimental en Leipzig, Alemania. Desde entonces se ha generado un cuerpo teórico sólido para explicar el comportamiento humano, acompañado de evidencia empírica obtenida mediante métodos experimentales y no experimentales, lo que ha permitido aplicaciones limitadas a diversos problemas psicosociales; sin embargo, en el desarrollo de políticas públicas no han tenido una presencia contundente. El presente capítulo discute la aplicación del conocimiento producido en psicología a la resolución de problemas concretos y de interés público. Se considera que el corpus de conocimiento psicológico ha sido subutilizado en el desarrollo de políticas públicas para la prevención y la remediación de la violencia, con base en la ocurrencia y en una visión ingenua del comportamiento. Así, se establece la necesidad de desarrollar estas políticas con evidencia psicológica y psicosocial, a partir del estudio de la influencia y del cambio social. Asimismo, se propone un modelo de diseño de estas políticas que considere el conflicto sociocognitivo como elemento principal en la adquisición de conductas no violentas.

Palabras clave: política pública, violencia, conflicto sociocognitivo, influencia y cambio social.

Política basada en evidencia científica

La toma de decisiones políticas basada en la evidencia científica es cada vez más común en diversos ámbitos. En términos generales, se le conoce como política basada en evidencia (PBE). Para Baron (2018), este enfoque se caracteriza por dos elementos: 1) la aplicación de métodos rigurosos de investigación (especialmente los ensayos aleatorizados) para construir una sólida base de evidencia que permita determinar qué contribuye a mejorar la condición humana y 2) el uso de dicha evidencia para concentrar recursos en intervenciones efectivas.

Esta forma de proceder se nutrió, tanto conceptual como metodológicamente, de los estudios de efectividad de tratamientos médicos que comenzaron a cobrar fuerza en el periodo de la posguerra en países como Estados Unidos y el Reino Unido (Baron, 2018). Antes de la Segunda Guerra Mundial, la medicina echaba mano de evidencia más bien anecdótica (si bien es posible detectar algunos esfuerzos más o menos sistemáticos por obtener evidencia rigurosa, como el estudio de James Lind para determinar una cura para el escorbuto), y no fue sino hasta la década de 1940 que comenzaron a llevarse a cabo ensayos aleatorizados para poner a prueba la efectividad de la estreptomicina como tratamiento para la tuberculosis (Bhatt, 2010). Esta metodología, así como el interés por implementarla de manera más amplia, recibió impulso gracias a su institucionalización por organismos como la Administración de Alimentos y Medicamentos de los Estados Unidos (FDA) y los *National Institutes for Health* (NIH), convirtiéndola en el estándar de oro para la investigación en salud (Baron, 2018).

Paralelamente al creciente interés en medicina, algunos ensayos aleatorizados fueron llevados a cabo en el área de política social, como el *Cambridge-Somerville Youth Study*, en la década de 1930, para evaluar un programa que proveía consejería y actividades grupales recreacionales a adolescentes de escasos recursos con riesgo de delinquir, y el *Manhattan Bail Bond* de 1961, cuyo objetivo era poner a prueba los efectos de liberar sin fianza a determinados acusados antes del juicio, por mencionar algunos ejemplos (Baron, 2018).

Si bien la evidencia científica de ensayos aleatorizados se ha considerado fundamental para el desarrollo de PBE, con el paso del tiempo otras metodologías han cobrado gran relevancia, especialmente las revisiones sistemáticas de la literatura científica (Pawson, 2006), que contribuyen a sintetizar la evidencia de diversos estudios sobre la efectividad de intervenciones ante un mismo problema, lo que mejora dichas intervenciones.

De tal manera, se ha atestiguado un mayor interés por ampliar las concepciones de la PBE en ámbitos muy diversos, reconociéndose que, además

de la rigurosa evidencia científica que sustenta las intervenciones, es necesario considerar el criterio de los expertos que aplican y transfieren el conocimiento científico a determinados contextos prácticos, así como las preferencias, creencias y valores del público objetivo de dichas intervenciones (p. ej., pacientes). En México, el enfoque de la PBE ha sido adoptado para toma de decisiones en contextos como la salud pública, así, en 2019 se decidió sustituir las *Guías Diarias de Alimentación* (GDA) por los etiquetados frontales, pues, de acuerdo con la evidencia obtenida por el Instituto Nacional de Salud Pública, las GDA no eran comprendidas ni utilizadas adecuadamente por la población mexicana (Jáuregui et al., 2020; Nieto et al., 2020).

En muchos de estos ejemplos, los componentes psicosociales predominan. Términos como *comprensión* (del etiquetado nutricional) y *conductas de riesgo*, refieren a una gama de fenómenos cognitivos, afectivos y conductuales que caen dentro del dominio de la ciencia del comportamiento. Aun así, conviene notar que durante la segunda mitad del siglo XX la investigación en política pública tomó incluso la delantera al estudio del comportamiento humano en el sector público, lo cual se resarció en gran medida con el advenimiento de la economía conductual (Straßheim y Beck, 2019). Es necesario analizar la relevancia de las ciencias del comportamiento para la política pública y profundizar en sus implicaciones en materia de violencia.

Política pública y comportamiento humano: historia y tendencias teórico-metodológicas

La relación entre asuntos de índole psicológica y la política es antigua, quizá incluso previa a la constitución de la psicología como disciplina científica. Por ejemplo, según Platón, había tres tipos de ciudadanos: los gobernantes, los guerreros y los artesanos, cada uno con una determinada cualidad del alma: en los primeros, el alma racional, con la virtud de la prudencia; en los segundos, el alma irascible, con la virtud de la valentía; y en los últimos, el alma apetitiva. Platón argumentaba que el gobernante ideal debía ser el filósofo y que la justicia solo podía existir cuando las tres clases interactuaban en armonía y cumplían adecuadamente sus funciones.

Pero en cuanto la psicología se constituyó como ciencia, el interés por aplicar el conocimiento científico al comportamiento humano en distintos ámbitos comenzó a crecer. Las posibilidades terapéuticas, educativas y laborales que proveía el conocimiento psicológico empezaron a ser exploradas, aunque la motivación por indagar sus aplicaciones en la política fue más bien modesta, aunque identificable. Un ejemplo de ello fue John Dewey, quien a principios del siglo XX mostró interés por comprender las bases del comportamiento humano y las implicaciones sociopolíticas de la psicología. Así, Dewey (2022) menciona:

> Una moral que se base en el estudio de los hechos y que obtenga orientaciones del conocimiento de los mismos localizaría, por lo menos, los puntos de efectiva importancia y enfocaría sobre ellos los recursos disponibles […] Una moral basada en el estudio de la naturaleza humana y no en el menosprecio de ella, encontraría que los hechos reales del hombre se concatenan con los del resto de la naturaleza y podría aliar a la ética con la física y la biología […] y podría, por tanto, eslabonar la ética con el estudio de la historia, de la sociología, de las leyes y de la economía (pp. 25-26).

Dewey estaba comprometido con una visión naturalista del comportamiento humano, donde este último no se concibe como algo ajeno al mundo, estudiado por otras disciplinas como la física y la biología, sino que el conocimiento científico podría aportar soluciones a diversas problemáticas que involucran la dimensión del comportamiento humano.

Otro ejemplo notable en la historia de la psicología fue el de Skinner (1977). Los estudios de los gobiernos de su época se centraban en describir los diversos tipos de estructuras gubernamentales, así como las teorías y principios que justificaban determinadas prácticas. Sin embargo, Skinner consideraba importante estudiar la conducta del gobernado y el efecto de dicha conducta, lo cual explica cómo el gobierno puede seguir ejerciendo control sobre la ciudadanía. Además, cuestionó la eficacia del castigo como medio de control social y se interesó por promover otras opciones educativas y económicas. Al respecto, Skinner (1977) ejemplifica:

> Si se acumula riqueza –por ejemplo, mediante los impuestos–, entonces se puede disponer de control económico. Se utiliza este control como reforzamiento positivo, en forma de subsidios y bonificaciones. Así se induce al ciudadano a actuar de forma legal más que disuadirlo de actuar ilegalmente (p. 369).

Skinner reconoce que, en su tiempo, el uso de técnicas alternativas al castigo para prevenir la conducta ilegal había sido menos explorado, por lo que lo consideraba un área de interés. En este sentido, la planificación o diseño de culturas resultó ser un aspecto de considerable interés a lo largo de toda la obra de Skinner (1948; 1961; 1971), tomando como fundamento los conocimientos adquiridos mediante el estudio científico del comportamiento humano.

Si bien el análisis y la modificación de la conducta proveyeron sendas bases para comenzar a consolidar la propuesta de una gobernanza informada por la evidencia científica en materia de conducta humana, la relación entre las ciencias del comportamiento y la política pública se vio fortalecida con el avance de la economía

conductual y de la psicología cognitiva. Reconfigurar la relación entre las esferas política y psicológica requirió poner en duda la noción económica neoclásica del *homo economicus* y reconocer una visión alternativa de la racionalidad humana, alejada de las expectativas de racionalidad perfecta.

El modelo del ser humano como agente racional, cuyo objetivo principal es maximizar sus propios beneficios, tiene como problema central los supuestos de racionalidad humana en los que se sustenta. Para Simon (1990), uno de los principales críticos del concepto de *homo economicus*, no era posible hablar de un agente racional perfecto, sino de una racionalidad limitada, caracterizada por limitaciones cognitivas tanto en el conocimiento disponible como en la capacidad computacional de los individuos.

Otros aportes decisivos a la política pública provienen del estudio de la cognición humana. Los hallazgos sobre sesgos cognitivos, producto de las indagaciones de Daniel Kahneman y Amos Tversky (Kahneman, 2012), mejoraron el entendimiento de la razón humana: el uso de heurísticos (atajos cognitivos) antes que las evaluaciones probabilísticas, para afrontar las demandas de entornos sumamente complejos. En este contexto, el *homo economicus* no se utiliza como un modelo descriptivo del comportamiento humano, sino como un estándar del que este se desvía debido a determinados sesgos cognitivos.

Algunas implementaciones se han materializado en lo que podría denominarse política de empujoncitos (*nudging policy*), cuya presencia se ha ido extendiendo en diversos países como Estados Unidos, Reino Unido, Australia, Singapur y Países Bajos (Halpern y Sanders, 2016) y, en menor medida, en países de Latinoamérica como México (el etiquetado alimentario es un ejemplo). Esta forma de hacer política pública echa mano de los conocimientos sobre sesgos cognitivos para abogar por una arquitectura de decisiones en la que el contexto de decisión de los individuos se organice de modo que facilite su toma de decisiones (Thaler y Sunstein, 2008).

Esta forma de paternalismo libertario (como sus principales proponentes la han llamado) asume que el ser humano, predeciblemente, toma malas decisiones en distintos contextos (las cuales no tomaría si tuviera capacidades cognitivas ilimitadas, completo autocontrol y acceso total a la información), por lo que resulta adecuado que el gobierno pueda orientar a las personas hacia direcciones propicias para mejorar su vida, sin recurrir a prohibiciones ni a la coerción (Thaler y Sunstein, 2008). Algunos buenos ejemplos de empujoncitos se encuentran en ámbitos como la salud (Murayama et al., 2023), la educación (Weijers et al., 2021) y las finanzas personales (García y Vila, 2020).

De esta forma, queda patente la tendencia creciente a aplicar el conocimiento científico al comportamiento humano. Tal es este creciente interés

que, recientemente (Whitehead et al., 2018; Whitehead, 2020), se ha acuñado el neologismo neuroliberalismo (*neuroliberalism*) para referirse al modo de gobernar basado en el uso del conocimiento conductual, psicológico y neurológico para moldear la conducta humana en sociedades libres. Conviene subrayar, sin embargo, que, aunque el neuroliberalismo alude al conocimiento psicológico en un sentido amplio, la tendencia más consolidada en materia de política pública conductual se asocia a la política de empujoncitos y al uso de metodologías experimentales.

El conocimiento sobre comportamiento humano y su modificación no se limita a este tipo de estrategias. Además, este tipo de aproximaciones a la gobernanza psicológica han suscitado diversas críticas en cuanto a su alcance y sus implicaciones éticas (aun cuando dichas críticas han sido calificadas de exageradas por los mismos defensores de esta forma de gobierno [Whitehead, 2020]). Aunque el objetivo principal de este trabajo no es ahondar en dichas cuestiones, es menester abordar algunos puntos ineludibles para la gobernanza psicológica, con el amplio abanico de posibilidades teóricas y metodológicas que ofrecen las ciencias del comportamiento.

Críticas y limitaciones a la política conductual *mainstream*

De acuerdo con Esmark (2023), hay herramientas y conceptos que han sido excluidos (o malinterpretados como *nudges*), tales como incentivos (reforzadores), *defaults* y estándares industriales, que podrían considerarse parte de la caja de herramientas de la política conductual. La fuerte preferencia por los ensayos aleatorizados en materia de política pública, que se consolidó durante el siglo pasado, también ha sido cuestionada por sus limitaciones como propuesta metodológica para aprehender la efectividad de las intervenciones políticas (Jones y Whitehead, 2018), lo que ha impulsado la experimentación y la incorporación de metodologías más diversas (por ejemplo, cualitativas).

Por su cuenta, Mols et al. (2015) han cuestionado la eficacia de la política de empujoncitos como vía para generar un cambio perdurable en el comportamiento, subrayando que, si bien existe evidencia de su éxito, se pasa por alto que muchos supuestos empujoncitos no lo son, pues en ocasiones su uso puede resultar contraproducente y, además, conlleva ciertos problemas éticos. Estos autores argumentan que es más probable que el comportamiento perdure en contextos en los que intervienen tanto el cambio de identidad social como la internalización de normas.

Informados por los hallazgos de la psicología social, específicamente del enfoque de la identidad social, Mols et al. (2015) proponen programas de cambio

conductual basados en la identidad (*identity-based behaviour change programmes*), en los que se supone que los seres humanos no son avaros cognitivos; es decir, si bien tienen limitaciones cognitivas y usan heurísticos para informar sus juicios, son seres sociales que se apoyan cognitivamente en sus grupos. Así, estar abierto a la influencia social no es irracional, sino correcto. Además, reconocen que las normas son expresiones de identidad y, en este sentido, dichos programas apuestan por aspectos como la internalización de las normas.

Este tipo de críticas a la corriente principal de la política pública conductual ha llevado a su reformulación, en lo que autores como Ewert (2020) han denominado política pública conductual avanzada, en un esfuerzo por llevar las intervenciones políticas hacia espacios más pluralistas, no deterministas y multipropósito. Si bien no existe una estrategia o enfoque de intervención psicosocial único, lo que poco a poco queda más claro es la necesidad de un compromiso firme con una noción amplia del comportamiento humano que no se limite a los supuestos conceptuales y metodológicos de aproximaciones como la política de empujoncitos y, en su lugar, se opte por una diversidad de enfoques teórico-metodológicos y de estrategias para intervenir en el comportamiento humano.

Política pública en materia de violencia: una aproximación integral desde las ciencias del comportamiento

Las aproximaciones psicosociales más usuales en el ámbito de la política pública contemporánea suelen partir de una base ingenua sobre la constitución del individuo o de la ausencia de elementos contextuales, como la cultura o las prácticas comunes en una comunidad. Asimismo, para fines de implementación de políticas públicas relativamente exitosas, se soslayan procesos que atraviesan cualquier fenómeno de comportamiento social, como el conflicto sociocognitivo, la identidad social y la comparación social, entre otros, los cuales confluyen en la influencia social (González, 2005).

Cualquier iniciativa, estrategia o acción de gobierno cuyo propósito sea modificar el comportamiento social en beneficio de las comunidades debería contemplar los procesos de influencia social, a partir de la evidencia experimental disponible al respecto. Lo anterior es aplicable a cualquier diseño de política pública orientado al cambio de comportamientos de grupos o de individuos. En este sentido, la violencia debe ser abordada sin sesgos cognitivos ni emocionales por parte de cualquier actor que intervenga.

La aplicación de algunos principios de comportamiento en la implementación de la política pública se ha dado en el vacío, de manera parcial o

en la ingenuidad de obviar el contexto cultural e incluso teórico de los principios aplicados. Por poner un ejemplo, las estrategias sustentadas en la "aproximación sucesiva" y "reforzamientos" no consideran las bases conductuales; en otras palabras, se estandariza el refuerzo o los procesos de aproximación o empujoncitos sin tener en cuenta el valor de los estímulos para la población, o bien, condición de "privación" que es necesaria a la asimilación o atención del individuo a los diferentes estímulos que se ofrecerán. Los procesos de influencia social se han abordado desde una perspectiva única o reducida. Así, se ha partido de procesos como el de la "normalización" o el de la "conformidad", dejando de lado el de la "innovación", que puede resultar más plausible para los cambios sociales.

Moscovici (1996), en un texto de finales del siglo XX que tiene plena vigencia, analiza los tres principales procesos de influencia social que han sido estudiados con éxito desde el siglo pasado, a partir de los experimentos de Asch (1956) y de Sherif (1935). Estos procesos de influencia social se enmarcan en dos paradigmas bien diferenciados para hacer psicología o analizar el comportamiento: el modelo funcionalista y el genético.

En el modelo funcionalista, el acento está en la adaptación que los individuos deben realizar frente a un entorno que les plantea problemas; de esta manera, en un entorno social, la adaptación puede provenir de la conformidad y de la *normalización* social. En este modelo, el cambio no es importante, o al menos no prioritario, a menos que opere en comportamientos que permitan salvaguardar la operación del ambiente. En otras palabras, los cambios provienen de los individuos para reproducir los patrones mayoritarios; la influencia es de la mayoría sobre la minoría.

En el modelo genético, el acento no recae en la adaptación sino en el conflicto cognitivo producido. El estado de contradicción u oposición de pensamientos es el que puede posibilitar la creación de un armazón cognitivo distinto al que se tenía y traducirse en el cambio de pensamientos y de prácticas. Por lo tanto, en el modelo genético, el comportamiento de los individuos se orienta hacia la innovación y la influencia de una minoría sobre una mayoría (Moscovici, 1996).

Así, para el diseño de cualquier política orientada a la prevención, eliminación o erradicación de la violencia, podríamos enunciar los siguientes puntos o consideraciones:

- La conducta no opera en el vacío, tiene un contexto que le sustenta y le permite emerger.
- La violencia, a pesar de sus efectos indeseables, es un comportamiento más, aprendido y sustentado en un contexto social y cultural del cual no se puede desprender.

- La violencia, en tanto comportamiento aprendido, es susceptible de adquirirse y eliminarse mediante procedimientos de fortalecimiento y extinción de la conducta propios del condicionamiento operante.
- Los procesos de fortalecimiento y extinción de la conducta violenta operan de manera simultánea con los de la influencia social. De este modo, se puede apreciar la existencia de reforzadores sociales o de consecuencias socialmente deseables, como el reconocimiento de la autoridad, del grupo o de la mayoría, en la conformidad y la *normalización*. De igual manera, en la *innovación*, el refuerzo se encuentra en el autorreconocimiento que el individuo hace de su consistencia comportamental de la minoría hacia el individuo innovador, o en la verificación del cambio en la mayoría al adoptar el comportamiento innovador.
- Los procesos de influencia deben ser la base de las políticas públicas orientadas a la prevención, eliminación o erradicación de la violencia, a partir de actores preponderantes de influencia, considerados como individuos que pueden accionar u operar de manera más eficaz la *normalización*, la *conformidad* y la *innovación*.
- Si, a partir de la evidencia, se considera que la violencia es la conducta preponderante en una comunidad o el comportamiento reforzado o mayoritario en un grupo, el proceso de influencia indicado es la *innovación*.

Política pública en violencia basada en el conflicto y la innovación

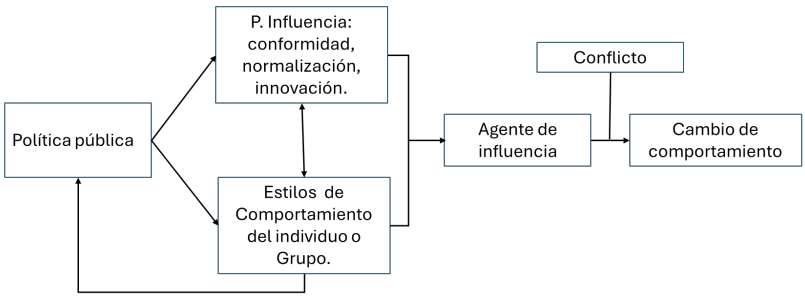
La política pública se basa con frecuencia en aplicaciones parciales desde perspectivas conductuales o sociocognitivas, como las centradas en el desarrollo de la identidad social. Sin embargo, no se discute la afiliación teórica de los supuestos en los que se basan estrategias como la de los empujoncitos u otras, sino que estas han sido aplicadas e implementadas de manera ingenua o en el vacío. De igual manera, se ha considerado hasta el momento un modelo funcionalista, dejando de lado la existencia de uno genético, de tal manera que el diseño de políticas públicas ha considerado un individuo que se debe adaptar o acomodar a la estrategia o intervención que viene de una mayoría psicosocial, la cual es representada por el interventor, especialista o bien grupos de activistas que adoptan estilos de influencia mayoritarios, es decir, esperando imponer y la conformidad del otro. De esta forma, la influencia está cruzada por la conformidad y la normalización, lo que produce un cambio de comportamiento en la parte superficial y observable, un comportamiento no perdurable o sujeto a la resistencia, porque no es atribuible

al convencimiento sino a la sanción de la mayoría (Moscovici, 1996; Moscovici et al.,1991; Santin y Wolter, 2023).

Ante esto, se propone que la política pública adopte un modelo genético cuando la violencia es la conducta común o mayoritaria, integrando los tres procesos de influencia y los estilos de comportamiento señalados por Moscovici (1996), que deben ser emitidos por un actor o agente de influencia. Estos estilos de comportamiento son: esfuerzo, autonomía, consistencia, rigidez y equidad, de los cuales, la autonomía, la consistencia y la equidad han demostrado, de manera experimental, tener un mayor potencial de influencia, en particular del individuo al grupo, o de la minoría a la mayoría (Moscovici et al., 1969).

Figura 1

Diagrama del diseño de política pública basado en influencia social



Fuente: elaboración propia.

Por lo tanto, el diseño de política pública para atender la violencia en cualquiera de sus variantes o tipos debe considerar los tres procesos de influencia social, poniendo énfasis en la innovación y en los estilos de comportamiento, los cuales deberán ser implementados por agentes de influencia pertenecientes al grupo o comunidad en el que se pretende modificar los patrones de comportamiento violentos. Esto evitará la imposición de un actor externo y la resistencia natural al cambio social. Sin embargo, se debe tener en cuenta que todo proceso de influencia social que busque un cambio de comportamiento perdurable por convencimiento no transita por la conformidad, sino por el conflicto sociocognitivo que el agente de influencia provoca en los demás, o el interventor en los intervenidos.

El diseño de las políticas públicas orientadas a la reducción, mitigación y prevención de la conducta violenta en cualquiera de sus tipos debe tener en cuenta los procesos de influencia social, que deben estar instrumentados por uno o varios agentes de influencia, y que la parte operacional o instrumental se encuentra en los

estilos de comportamiento, los cuales producirán conflicto en las cogniciones del grupo o comunidad en la que se interviene. El resultado esperado será el cambio social, materializado en la adquisición de conductas, esquemas de pensamiento, resolución de problemas (heurísticos) y actitudes no violentas.

Conclusiones

La política pública es un conjunto de acciones, estrategias o intervenciones instrumentadas por el gobierno con el propósito de resolver o prevenir problemas sociales y, en consecuencia, producir beneficios para las comunidades que representa o gobierna (Salazar, 2012). De ello, las políticas públicas para prevenir o erradicar la violencia son las estrategias o acciones de gobierno orientadas a resolverla o prevenirla en sus diferentes modalidades, en los grupos donde se presenta o puede presentarse.

Se considera que este tipo de políticas públicas no han sido diseñadas e implementadas considerando las teorías y la evidencia empírica que la psicología ha desarrollado para explicar el comportamiento humano y modificarlo. En el mejor de los casos, se han diseñado, adoptado y adaptado de manera parcial e ingenua principios de comportamiento enunciados en teorías conductuales y sociocognitivas, como las estrategias de empujoncitos o de aproximación, y las que buscan anclarse a la identidad social.

Una alternativa para la elaboración de políticas públicas para la prevención o la remediación de la violencia, radica en la aplicación de los desarrollos teóricos y de la evidencia obtenidos en el estudio de la influencia social desde principios del siglo XX, particularmente en el de la influencia social minoritaria.

La influencia social minoritaria no descansa en la conformidad ni en el control social, sino en el conflicto cognitivo, la innovación y el cambio social. De este modo, se propone un modelo para el diseño de políticas públicas en el que los elementos o variables principales son, por una parte, los procesos de influencia que atraviesan toda interacción social entre individuos o grupos, y, por otra, los estilos de comportamiento de los individuos. Y, por último, para los individuos no puede existir una estrategia cuyo propósito sea el cambio social sin su intervención. Los individuos que impulsan el cambio son los "agentes de influencia".

Si bien el modelo que se propone no descansa en principios novedosos, sí modifica la forma de realizar política pública, empleando la psicología e insertando la teoría y la evidencia científica sobre el comportamiento humano en el centro de toda la estrategia o acción gubernamental para la solución de problemas, no solo para mejorar las prácticas en el diseño de políticas públicas (Cairney et al., 2018).

En México, el diseño de políticas públicas requiere aumentar la participación de científicos en las disciplinas relacionadas con los problemas en los que se quiere intervenir, algo que se ha dado de manera reciente; de hecho, fue ostensible la forma en que el gobierno abordó la pandemia de COVID-19. Asimismo, la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (LGHCTI), publicada en el Diario Oficial de la Federación (Secretaría de Gobernación, 2023), busca propiciar el mayor acercamiento de la ciencia a lo público. De este modo, es necesario un mayor involucramiento de los científicos del comportamiento en el diseño de políticas públicas de cualquier tipo, incluidas aquellas que no buscan resolver problemas sociales, ya que todo lo que el ser humano plantea es comportamiento.

Referencias

Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs: General and Applied, 70*(9), 1-70. https://doi.org/10.1037/h0093718

Baron, J. (2018). A brief history of evidence-based. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, *678*(1), 40-50. https://doi.org/10.1177/0002716218763128

Bhatt, A. (2010). Evolution of clinical research: A history before and beyond James Lind. *Perspectives in Clinical Research*, *1*(1), 6-10. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21829774

Cairney, P., Weible, C., Vieira, J. G. y Olis, J. S. (2018). Las nuevas ciencias de política pública: combinando la ciencia cognitiva de la decisión, las múltiples teorías del contexto y el análisis básico y aplicado. *Ciencia Política*, *13*(26), 321-338. https://doi.org/10.15446/cp.v13n26.73461

Dewey, J. (2022). *Naturaleza y conducta humana: introducción a la psicología social*. Fondo de Cultura Económica.

Esmark, A. (2023). Is there a behavioral revolution in policy design? A new agenda and inventory of the behavioral toolbox. *Policy and Society*, *42*(4), 441-453. https://doi.org/10.1093/polsoc/puad028

Ewert, B. (2020). Moving beyond the obsession with nudging individual behaviour: towards a broader understanding of behavioural public policy. *Public Policy and Administration*, *35*(3), 337-360. https://doi.org/10.1177/0952076719889090

García, J. M. y Vila, J. (2020). Financial literacy is not enough: The role of nudging toward adequate long-term saving behavior. *Journal of Business Research*, *112*, 472-477. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.01.061

González, M. A. (2005). El conflicto sociocognitivo como generador de cambio social. *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, *59*, 15-28. https://www.redalyc.org/pdf/393/39349210002.pdf

Halpern, D. y Sanders, M. (2016). Nudging by government: Progress, impact, & lessons learned. *Behavioral Science & Policy*, *2*(2), 52-65. https://doi.org/10.1353/bsp.2016.0015

Jáuregui, A., Vargas-Meza, J., Nieto, C., Contreras-Manzano, A., Alejandro, N. Z., Tolentino-Mayo, L. et al. (2020). Impact of front-of-pack nutrition labels on consumer purchasing intentions: a randomized experiment in low- and middle-income Mexican adults. *BMC Public Health*, *20*(463). https://doi.org/10.1186/s12889-020-08549-0

Jones, R. y Whitehead, M. (2018). 'Politics done like science': Critical perspectives on psychological governance and the experimental state. *Environment and Planning D: Society and Space*, *36*(2), 313-330. https://doi.org/10.1177/0263775817748330

Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Penguin Random House.

Mols, F., Haslam, S. A., Jetten, J. y Steffens, N. K. (2015). Why a nudge is not enough: A social identity critique of governance by stealth. *European Journal of Political Research*, *54*(1), 81-98. https://doi.org/10.1111/1475-6765.12073

Moscovici, S. (1996). *Psicología de la minorías activas.* Morata.

Moscovici, S., Lage, E. y Naffrechoux, M. (1969). Influence of a consistent minority on the responses of a majority in a color perception task. *Sociometry*, *32*(24), 365-380. https://doi.org/10.2307/2786541

Moscovici, S., Mugny, G. y Pérez, J. A. (1991). *La influencia social inconsciente: estudios de psicología social experimental*. Anthropos.

Murayama, H., Takagi, Y., Tsuda, H. y Kato, Y. (2023). Applying nudge to public health policy: Practical examples and tips for designing nudge interventions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(5), 3962. https://doi.org/10.3390/ijerph20053962

Nieto, C., Alcalde-Rabanal, J., Mena, C., Carriedo, Á. y Barquera, S. (2020). Perception of the use and understanding of nutrition labels among different socioeconomic groups in Mexico: a qualitative study. *Salud Pública de México*, *62*(3), 288. https://doi.org/10.21149/10793

Pawson, R. (2006). *Evidence-based policy: A realist perspective*. Sage Publications, Ltd.

Salazar, V. C. (2012). La definición de política pública. *Bien Común*, *18*, 47-52. https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/proyectos_I/m%C3%B3dulo%202/C_Salazar.pdf

Santin, T. R. y Wolter, R. M. (2023). A Inovação pelo conflito de ideias: retornando às fundações da influência das minorias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, *23*(3), 877-897. https://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v23n3/1808-4281-epp-23-03-0877.pdf

Secretaría de Gobernación. (2023, 8 de mayo). Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5688048&fecha=08/05/2023#gsc.tab=0

Sherif, M. (1935). A study of some social factors in perception. *Archives of Psychology, 187*, 5-60. https://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Influence_Compliance/Sherif_A_Study_of_Some_Social_Factors_(1935)_Arch%20Psych.pdf

Simon, H. A. (1990). Bounded rationality. En J. Eatwell, M. Milgate y P. Newman. (Eds.), *Utility and probability*. The New Palgrave. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-349-20568-4_5

Skinner, B. F. (1948). *Walden two*. Hackett Publishing Company.

_____. (1961). The design of cultures. *Daedalus*, *90*(3), 534-546. https://www.jstor.org/stable/20026672

_____. (1971). *Beyond freedom and dignity.* Penguin Books.

_____. (1977). *Ciencia y conducta humana*. Fontanella

Straßheim, H. y Beck, S. (2019). Introduction to the handbook of behavioural change and public policy. En H. Straßheim y S. Beck. (Eds.), *Handbook of behavioural change and public policy* (pp. 1-21). Edward Elgar Publishing Limited.

Thaler, R. H. y Sunstein, C. R. (2008). *Nudge: Improving decisiones about health, wealth, and happiness.* Yale University Press.

Weijers, R. J., de Koning, B. B. y Paas, F. (2021). Nudging in education: from theory towards guidelines for successful implementation. *European Journal of Psychology of Education*, *36*(3), 883-902. https://doi.org/10.1007/s10212-020-00495-0

Whitehead, M. (2020). Neuroliberalism in the digital age: the emerging geographies of the behavioural state. En S. Moisio, N. Koch, A. E. Jonas, C. Lizotte y J. Luukkonen. (Eds.), *Handbook on the changing geographies of the state.* Edward Elgar Publishing.

Whitehead, M., Rhys Jones, R., Lilley, J. P. y Howell, R. (2018). *Neuroliberalism. behavioural government in the twenty-first century*. Routledge.

Capítulo 3

La violencia de género contra las mujeres en los hogares de México. Un análisis jurídico social en perspectiva de derechos humanos con enfoque preventivo

José Miguel Cabrales Lucio

Resumen

La presente investigación analiza la violencia de género contra las mujeres en los hogares de México desde una perspectiva jurídico-social y de *cumplimiento normativo* de los derechos humanos. Este fenómeno sistémico, sustentado en relaciones asimétricas de poder, afecta las dimensiones físicas, emocionales y económicas de las víctimas, perpetuando micro y macroviolaciones de sus derechos fundamentales. En el ámbito jurídico, se examinan las políticas públicas vigentes en el país y sus limitaciones punitivas. Por ello, el texto enfatiza la necesidad de adoptar un enfoque preventivo con perspectiva de género que aborde las causas estructurales de las agresiones. Finalmente, factores como la situación económica, el origen étnico y la orientación sexual incrementan la vulnerabilidad femenina, por lo que resulta indispensable diseñar políticas públicas integrales que trasciendan el carácter punitivo e incorporen medidas de apoyo, prevención y empoderamiento.
Palabras clave: violencia de género, México, derechos humanos, mujer.

Introducción

Los derechos humanos son una prerrogativa mundial impostergable. Todas las sociedades, países y regiones deben reconocerlos, aceptarlos, respetarlos, garantizarlos,

protegerlos y promoverlos. Los países con estructura federal, como México, deben garantizar que las entidades federativas cumplan con la armonización jurídica y, sobre todo, con la efectividad de los derechos humanos en sus respectivas realidades sociales.

No existe un único modelo de política pública para prevenir la violencia de género en los hogares del país, ni un marco normativo acabado que garantice todos los derechos humanos. Sin embargo, es posible revisar el marco global más protector de los derechos de las mujeres y utilizarlo como parámetro para analizar el andamiaje institucional y jurídico de México, con el objetivo de proponer la construcción de una política pública integral con el estándar más alto, aun cuando México, en el ámbito federal, no lo haya hecho.

La violencia en el territorio nacional se ha vuelto cada vez más visible, lo que impulsa la búsqueda de mecanismos para sancionarla. En investigaciones recientes se ha buscado aportar datos empíricos al análisis de los niveles de violencia en las entidades federativas de las últimas décadas. Por ejemplo, el estudio de Márquez (2022):

> […] responde a la pregunta sobre los factores determinantes de la violencia en las entidades federativas mexicanas, partiendo de la premisa de que la fragmentación criminal, la alternancia partidista y la coordinación política han sido variables clave para explicar este fenómeno (p. 20).

Dicha investigación analiza la evolución de la tasa de homicidios en las 32 entidades federativas entre 2000 y 2017:

> Se contrasta la influencia de las variables de interés. Los resultados de los modelos de regresión Poisson, binomial negativa y mínimos cuadrados ordinarios [MCO] sugieren que los niveles de violencia han sido significativamente mayores en entidades en las que, con dos o más alternancias, los grupos criminales han experimentado una mayor fragmentación (Márquez, 2022, p. 3).

Por tanto, el objetivo de este estudio teórico es analizar problemáticas sociales, como la violencia de género contra la mujer en los hogares de México, para generar datos que sirvan de base para el diseño de políticas públicas y marcos regulatorios razonables e integrales, desde una perspectiva de cumplimiento de los derechos humanos y de género.

La violencia de género contra la mujer en el hogar. Algunas precisiones conceptuales y teóricas básicas de partida como evidencia del problema público

Diversas expresiones suelen emplearse indistintamente o como sinónimos, por lo que se ofrecerán definiciones básicas para los siguientes apartados.

El "género", según Durán (2018), es la "asignación social a partir de las diferencias biológicas que se perciben a simple vista entre hombres y mujeres; se asignan atributos diferenciados a cada sexo, abarcando la forma de vestir, las actitudes aceptadas o esperadas, las actividades a realizar" (pp. 12-13).

El sexo se define como el "conjunto de atributos biológicos en humanos que están asociados con características físicas y fisiológicas que incluyen cromosomas, expresión génica, función hormonal y anatomía reproductiva/sexual" (Heidari et al., 2019, p. 204). Históricamente ha existido una división de los cuerpos en torno a los dos sexos, a partir de la cual se deriva la asignación social de género. No obstante, las personas no siempre se identifican con esta asignación, lo que provoca diversidad en las identidades de género. La identidad de género puede entenderse como la "experiencia subjetiva de pertenencia a uno de los géneros" (Lobato et al., 2016, p. 460), es decir, la percepción personal del género y la identificación con él.

La violencia de género es definida por Ramírez et al. (2009) como:

> Una práctica social mediada por relaciones entre los géneros que se constituyen y se materializan en formas de ejercicio de poder, siempre en contextos sociales asimétricos que atentan contra la integridad de las mujeres y favorecen su subordinación y control por parte de los varones (p. 112).

Este tipo de violencia puede ocurrir en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, entre ellos el doméstico que, según Blanco (2005):

> Se manifiesta en una gama de comportamientos abusivos (físicos, sexuales o emocionales) que ocurren en el contexto de una relación afectiva cercana, ya sea entre parejas casadas, parejas que cohabitan o exparejas. No se limita sólo a los miembros de la pareja (sea esta heterosexual u homosexual), sino que a veces también afecta a los descendientes o a otros miembros de la familia (p. 13).

La prevención de la violencia es central en los análisis jurídicos y normativos, que podrían resultar insuficientes al privilegiar la represión o la reacción por encima de la prevención, la cual requiere abordar las causas estructurales y los factores de

riesgo o de protección para detenerla incluso antes de que ocurra (ONU Mujeres, s. f.). Definir este concepto implica tener en cuenta la perspectiva de género como herramienta de análisis (Trejo, 2017) o como enfoque teórico, que se desglosa de la teoría feminista (Ariño et al., 2011) y analiza las desigualdades entre los géneros.

Como parte de los objetivos de esta investigación, y en el camino de la prevención e intervención social respecto a la violencia de género contra la mujer en los hogares, se parte de la necesidad de una política pública integral, entendida como "aquella que conjuga programas de generación de trabajo e ingreso, desarrollo humano y social y protección social, implantada, monitoreada y evaluada de forma intersectorial (diferentes sectores), descentralizada (diferentes niveles de gobierno), participativa (diferentes poderes gubernamentales)" (Engel, 2004, como se cita en Caballero, 2007, p. 161). En su versión más amplia, la política pública integral incluiría también el marco normativo, y podría definirse como el conjunto de disposiciones de carácter jurídico, político, institucional, operativo y estratégico que guían y marcan la pauta de actuación de todas las personas en los ámbitos público, privado, institucional, económico, etcétera.

Origen y evolución histórica de la violencia de género contra la mujer en el hogar en México (violencia doméstica)

En la literatura y en el discurso social es frecuente encontrar referencias al término "violencia doméstica", que diversos autores también denominan "violencia en el hogar", ya que ocurre en un espacio íntimo donde tanto la víctima como el agresor pertenecen al mismo núcleo familiar y se ejerce en la privacidad. Incluso la jurisprudencia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (2022) hace referencia explícita a estos conceptos de manera equivalente. Para fines de esta investigación, el análisis se centra en las agresiones dirigidas contra las mujeres en este ámbito específico.

La ubicación histórica de la violencia doméstica contra la mujer resulta compleja por la falta de precisión en las fechas y los tiempos. En México, los periodos históricos contemplan diversas etapas dignas de análisis, desde las culturas prehispánicas y la creación de México en 1325 (De los Ríos, 1852) hasta la transición a la Colonia, la Independencia y otros eventos. Durante estos periodos pudieron surgir situaciones de violencia de género y doméstica; no obstante, el contexto explica por qué no eran reconocidas. Por ello, en el análisis histórico de México se destacan los antecedentes que empezaron a visibilizarlas como problemáticas sociales. Además, se hace hincapié en que el ámbito social debería orientar el ámbito jurídico para promover el beneficio común, dado que las sociedades, al ser dinámicas, están en constante cambio y, en consecuencia, los ámbitos que las

rodean deben modificarse y adaptarse a las necesidades que de ello surjan. No obstante, en México no se han observado regulaciones constantes ni evolutivas en todos los ámbitos y problemáticas sociales.

En este contexto, Joan Kelly y Gerda Lerner (citadas por Anderson y Zinsser, 1991) señalan que la historia tradicional ha marginado a las mujeres: los periodos históricos suelen reflejar exclusivamente las experiencias masculinas, y cuando las vivencias femeninas diferían se consideraban insignificantes y, por ende, se omitían. Esta exclusión dificulta el rastreo histórico de su regulación legal; de hecho, ni los primeros movimientos feministas consideraron el maltrato conyugal un asunto de interés público.

Valdés (1998, como se cita en Álvarez, 2005) relata lo siguiente:

> En el caso de México, el primer estudio de carácter social acerca de la violencia doméstica se realizó apenas en 1990 en Ciudad Nezahualcóyotl, en el que se entrevistó a 342 mujeres, de las cuales el 33.5 % reconoció haber tenido al menos una relación violenta en su vida (p. 154).

La promulgación de leyes protectoras es, en efecto, un fenómeno reciente: el 26 de abril de 1996 se promulgó la Ley de Asistencia y Prevención de la Violencia doméstica (1996) en el Distrito Federal, y a nivel nacional no fue hasta 2007 cuando se aprobó la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007), seguida en 2009 por la Norma Oficial Mexicana (NOM-046-SSA2-2005) para la atención médica de las víctimas.

Marco contextual del incremento de la violencia de género contra la mujer en los hogares

Diversos estudios revelan que, en desastres naturales o emergencias humanitarias, la movilidad limitada o nula incrementa la violencia contra las mujeres en los hogares. Por ejemplo, la pandemia obstaculizó el ejercicio pleno de sus derechos humanos y generó consecuencias en la salud, la libertad y la seguridad, además de afectar el desarrollo y el bienestar de los países (Instituto Nacional de las Mujeres, 2021).

Durante 2020, la pandemia de COVID-19 y las medidas de confinamiento visibilizaron el aumento de la violencia contra las mujeres, reflejado en los registros de llamadas al 911, que sumaron 260 067. Durante 2016 y 2017 las llamadas tuvieron un ligero aumento; sin embargo, de 2018 a 2020 el incremento fue sustantivo, al pasar de 172 210 a 260,067, un aumento de 87 857 llamadas (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2021). Desde marzo de 2020 hasta julio de 2021 se

registraron 1 345 feminicidios, 4 411 homicidios culposos y 337 033 delitos de violencia familiar; no obstante, no se contempló ningún aumento de la asignación presupuestal en 2022 para atender y prevenir este fenómeno (Zárate, 2021).

Las llamadas de emergencia al 911 relacionadas con la solicitud de ayuda por violencia contra las mujeres durante 2020 aumentaron respecto al año anterior, al pasar de 197 693 a 260 067, que representa un incremento aproximado del 31.5 %. Asimismo, durante el primer mes de confinamiento, el Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP) reportó 339 muertes violentas de mujeres, es decir, un promedio diario de 11 asesinadas, siendo marzo y abril los meses con las cifras más altas del año (Instituto Nacional de las Mujeres, 2021).

Marco jurídico normativo relevante sobre la violencia de género contra la mujer en los hogares en perspectiva de derechos humanos a nivel federal

La violencia de género contra las mujeres cuenta con un amplio marco de referencia que la considera un problema público y la prevé en diversos instrumentos jurídicos, administrativos y políticos. Desde el ámbito jurídico internacional de carácter universal destacan: la Declaración Universal de los Derechos Humanos; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; la Declaración sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer; la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés); el Protocolo Facultativo de dicha Convención; y la Convención sobre la Nacionalidad de la Mujer Casada.

Desde el ámbito político universal, es necesario tener presente la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, mejor conocida como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), así como la Declaración y la Plataforma de Acción de Beijing. En el ámbito regional del derecho internacional se encuentra la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, conocida como la Convención de Belém do Pará.

A nivel nacional, desde el punto de vista jurídico destacan: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; la Ley Federal de Igualdad entre Hombres y Mujeres; la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia; el Código Penal Federal y el Código Nacional de Procedimientos Penales. En el mismo nivel, desde el punto de vista político, el marco de referencia es el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024.

Conclusiones

En México, la violencia contra las mujeres en los hogares, en el ámbito privado, familiar o doméstico es un problema que requiere atención urgente. Ante ello, se ha encontrado un marco jurídico robusto y detallado que, al menos en la historia reciente, cumple con el objetivo de regular la protección de la mujer. El problema que subsiste, resultado del contraste entre las acciones adoptadas antes y después de la pandemia y los datos reales del contexto, es la enorme disparidad entre el esfuerzo de las autoridades y la reducción efectiva de estos casos.

La contención, la reacción y el establecimiento jurídico no han corregido este problema en los hogares de México, lo que exige atender con mayor fuerza el argumento preventivo. Este hallazgo implica ensayar recomendaciones para reducir la violencia desde el ámbito preventivo, sin dejar todo el trabajo en manos del marco jurídico, y repensar las estrategias de los poderes Ejecutivo y Legislativo. Asimismo, deben considerarse acciones de prevención, sin dejar de lado las de contención, derivadas de experiencias nacionales en ámbitos como el judicial, considerado el más avanzado en la protección de los derechos humanos con perspectiva de género.

Recomendaciones

En este apartado se desarrollan las recomendaciones, agrupadas en dos segmentos: 1) de prevención y 2) de reacción.

1. Desde una perspectiva preventiva, en términos generales se recomienda:
    - Una metodología para construir y administrar políticas públicas con perspectiva de género en Tamaulipas.
    - Refugios de acceso libre en toda la entidad federativa de Tamaulipas para mujeres víctimas de violencia de género a nivel municipal.
    - Producciones audiovisuales para prevenir la violencia contra la mujer en el hogar.
    - Diagnósticos sobre la violencia de género en el hogar durante y después del confinamiento.
    - Personal capacitado en los procesos de seguimiento y atención a las víctimas de violencia doméstica.
    - Instituciones educativas que fomenten la construcción de una cultura de paz desde el ámbito académico. En especial, deberá considerarse la instrucción en los espacios educativos –desde los primeros niveles– sobre la prevención de la violencia en el hogar y de las violencias en general,

mediante talleres, cursos y capacitaciones que engloben habilidades sociales, emocionales y de acción, con el fin de formar personas con cultura de paz y criterio propio, capaces de identificar las violencias y de ser actores clave en su intervención, prevención y erradicación. Existe apertura social para ampliar los contenidos temáticos en las instituciones educativas, con el fin de reflexionar y generar criterios sobre situaciones reales y cotidianas, por lo que incluir la prevención de la violencia en los hogares puede constituir un anexo a dichos contenidos.

2. Desde una propuesta de reacción

Se propone contar con personal capacitado en los procesos de seguimiento y atención a las víctimas de violencia doméstica, así como capacitar de manera continua al personal ya contratado –psicólogos, médicos, ministerios públicos, asesores jurídicos y demás– para que trate adecuadamente a las víctimas. Esto, como se ha puesto en práctica en otras entidades, entre ellas Coahuila, mediante el Modelo de Capacitación para Prevenir y Atender la Violencia contra las Mujeres en el Sector Salud y la propuesta de reforma a la Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia del Estado de San Luis Potosí.

Además, se propone capacitar a los policías y agentes de investigación para que canalicen a las víctimas, investiguen y recopilen adecuadamente los hechos.

Referencias

Álvarez, R. M. (2005). La violencia familiar: un problema social. En S. García, O. Islas de González, L. A. Vargas. (Coords.), *Temas de derecho penal, seguridad pública y criminalística. Cuartas Jornadas sobre Justicia Penal.* Biblioteca Jurídica Virtual. Universidad Nacional Autónoma de México. http://ru.juridicas.unam.mx:80/xmlui/handle/123456789/23834

Anderson, B. y Zinsser, J. (1991). *Historia de las mujeres. Una historia propia.* Crítica.

Ariño, M. D., Tomás, C., Eguiluz, M., Samitier, M. L., Oliveros, T., Yago, T. et al. (2011). ¿Se puede evaluar la perspectiva de género en los proyectos de investigación? *Gaceta Sanitaria*, *25*(2), 146-150. https://scielo.isciii.es/pdf/gs/v25n2/original9.pdf

Blanco, A. I. (2005). Violencia doméstica y nuevos modelos de mujer: "Te doy mis ojos" o la importancia de la mirada femenina. *Cuestiones de Género*, (0), 9-32. http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/cuestionesdegenero/article/view/3842/2718

Caballero, J. F. (2007). La política integral como respuesta multidimensional de la pobreza. *Espacios Públicos, 10*(19), 150-168. https://www.redalyc.org/pdf/676/67601909.pdf

Comisión Nacional de Derechos Humanos [CNDH]. (2021). *Reporte de análisis de los procedimientos de alerta de violencia de género contra las mujeres (AVGM). Primer trimestre, 2021.* Programa de Asuntos de la Mujer y de Igualdad entre Mujeres y Hombres. Cuarta Visitaduría General https://igualdaddegenero.cndh.org.mx/Content/doc/Publicaciones/1er_Reporte_AVGM_2021.pdf

De los Ríos, D. (1852). *Compendio de la historia de México. Desde antes de la Conquista hasta los tiempos presentes.* Biblioteca de México. https://dgb.cultura.gob.mx/libros/dgb/80695_1.pdf.

Durán, N. D. (2018). *Legislar con perspectiva de género: control de armas y violencia contra las mujeres en México* [Tesis de maestría, FLACSO México]. Repositorio Flacso-Primo. https://flacso-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/7ppa3u/52FLA_Aleph000087936

Heidari, S., Babor, T. F., De Castro, P., Tort, S. y Curno, M. (2019). Equidad según sexo y de género en la investigación: justificación de las guías SAGER y recomendaciones para su uso. *Gaceta Sanitaria, 33*(2), 203-210. https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.04.003.

Instituto Nacional de las Mujeres. (2021). *La mujer y la violencia en tiempos de pandemia.* http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/BA7N03%20Para%20Publicar%20con%20vo%20bo.pdf

Ley de Asistencia y Prevención de la Violencia Intrafamiliar. (1996, 8 de julio). Asamblea de Representantes del Distrito Federal (última reforma publicada el 5 de abril de 2017). *Gaceta Oficial del Distrito Federal.* http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Ciudad%20de%20Mexico/wo75466.pdf

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. (2007, 1 de febrero). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (última reforma publicada el 26-01-2024). *Diario Oficial de la Federación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf

Lobato, L., Jenaro, C., Rodríguez, M. y Flores, N. (2016). Los roles de género y su papel en las actitudes y comportamientos afectivosexuales: un estudio sobre adolescentes salmantinos. *Cuestiones de Género: de la Igualdad y la Diferencia, 11*, 457-476. http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/cuestionesdegenero/article/view/1638/2826

Márquez, C. (2022). ¿Determinantes de la violencia en las entidades federativas mexicanas? Alternancia partidista y fragmentación criminal como variables explicativas. *Perfiles Latinoamericanos, 30*(60). https://perfilesla.flacso.edu.mx/index.php/perfilesla/article/view/1418/1310

NOM-046-SSA2-2005. (2009, 16 de abril). *Violencia familiar, sexual y contra las mujeres. criterios para la prevención y atención. Modificación a la Norma Oficial Mexicana NOM-190-SSA1-1999, prestación de servicios de salud. Criterios para la atención médica de la violencia familiar.* https://www.cndh.org.mx/DocTR/2016/JUR/A70/01/JUR-20170331-NOR19.pdf

ONU Mujeres. (s. f.). *Enfoque en la prevención: poner fin a la violencia contra las Mujeres*. https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/prevention.

Ramírez, J. C., López, G. C. y Padilla, F. J. (2009). ¿Nuevas generaciones, nuevas creencias? Violencia de género y jóvenes. *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, *3*(29), 110-145. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362009000100006&lng=es&tlng=es

Suprema Corte de Justicia de la Nación [SCJN]. (2022). Violencia familiar. *Cuadernos de Jurisprudencia, 7*. https://www.sitios.scjn.gob.mx/cec/sites/default/files/publication/documents/2023-07/CUADERNO%20NUM%207%20DYF_VIOLENCIA%20FAMILIAR_ELECTRO%CC%81NICO.pdf

Trejo, K. (2017). Conceptualización de los derechos humanos desde la perspectiva de género en relación con la reforma laboral. *Revista Latinoamericana de Derecho Social, 24,* 133-172. https://doi.org/10.22201/iij.24487899e.2017.24.10814

Zárate, L. (2021, septiembre 11). Preocupa el aumento de violencia intrafamiliar por la pandemia en Celaya. *Periódico Correo*. https://periodicocorreo.com.mx/preocupa-aumento-de-violencia-intrafamiliar-por-la-pandemia-en-celaya/.

Parte II

Propuestas de prevención y atención a la violencia

Capítulo 4

Acciones a implementar como prevención a la violencia

María Guadalupe Aguilar Silva, Jesús Alejandro Sánchez Delgado,
Laura Araceli Rodríguez Mariño

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo dar a conocer acciones para prevenir la violencia psicológica, física, verbal y emocional en el ámbito educativo. Los comentarios humillantes o degradantes, el trato hostil, los maltratos y las agresiones físicas son inaceptables en cualquier contexto. La violencia, en ocasiones, es imperceptible para quien la sufre; por ejemplo, con una broma inapropiada que puede escalar hasta desencadenar consecuencias legales. Quien violenta puede recurrir al hostigamiento verbal, a la exclusión social, a la manipulación de la información y a la intimidación física o a amenazas. La pregunta medular que guía el presente trabajo es: ¿cómo erradicar o eliminar el acoso escolar? En este texto se proponen estrategias de prevención como una medida de bienestar social a largo plazo y se revisan leyes que contemplan sanciones, asumiendo que las autoridades deben desempeñar su labor de manera conjunta y orientada a la protección del individuo y de la sociedad.
Palabras clave: prevención, violencia, acoso escolar.

Introducción

El presente capítulo aborda dos ámbitos en los que la prevención es una prioridad debido a los altos índices de violencia en los ámbitos familiar y educativo. Una vida pacífica es imperante para el individuo, pues le permite alcanzar una estabilidad

emocional y física que se traduce en una mejor calidad de vida. Actualmente, el gobierno ha implementado políticas públicas, pero sin medidas preventivas eficaces. A continuación, se abordarán la definición de violencia, sus diferentes tipos y las formas en que se presenta, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003).

Definición y tipos de violencia

a) Definición de violencia

La OMS (2003) define la violencia en general como:

> El uso intencional de la fuerza o del 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 (p. 5).

b) Tipos de violencia

A su vez, la OMS (2003) divide la violencia en tres categorías, según quien o quienes la ejerzan: autoinfligida, interpersonal y colectiva. Esta categorización inicial distingue entre la violencia que una persona se inflige a sí misma, la impuesta por otro individuo o por un pequeño grupo de individuos y la infligida por grupos más grandes, como el Estado, contingentes políticos organizados, tropas irregulares y organizaciones terroristas. Estas tres categorías generales se subdividen, a su vez, en tipos más específicos.

La violencia autoinfligida

La violencia autoinfligida incluye el comportamiento suicida y las autolesiones. El primero incluye pensamientos suicidas, intentos de suicidio también llamados "parasuicidio" o "intento deliberado de matarse" en algunos países y suicidio consumado. Por el contrario, el automaltrato incluye actos como la automutilación.

La violencia interpersonal

La violencia interpersonal se divide en dos subcategorías:

- Violencia familiar o de pareja: esto es, la violencia que se produce, sobre todo, entre los miembros de la familia o de la pareja y que, por lo general, aunque no siempre, sucede en el hogar.
  En este primer grupo se incluyen el maltrato de menores, la violencia contra la pareja y el maltrato a las personas mayores.
- Violencia comunitaria: es la que se produce entre personas que no guardan parentesco y que pueden conocerse o no, y que, por lo general, ocurre fuera del hogar.
  Este segundo grupo abarca la violencia juvenil, los actos fortuitos de violencia, la violación o el ataque sexual por parte de extraños y la violencia en establecimientos como escuelas, lugares de trabajo, prisiones y hogares de ancianos (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2019; 2022).

La violencia colectiva

La violencia colectiva se subdivide en violencia social, violencia política y violencia económica. A diferencia de las otras dos categorías generales, las subcategorías de la violencia colectiva indican los posibles motivos de la violencia cometida por grupos más grandes de individuos o por el Estado. La violencia colectiva infligida para promover intereses sociales sectoriales incluye, por ejemplo, los actos delictivos de odio cometidos por grupos organizados, las acciones terroristas y la violencia de masas. La violencia política incluye la guerra y otros conflictos violentos afines, la violencia del Estado y actos similares llevados a cabo por estos grupos. La violencia económica comprende los ataques de este tipo de agentes, motivados por el afán de lucro, tales como los llevados a cabo con la finalidad de trastornar las actividades económicas, negar el acceso a servicios esenciales o crear división económica y fragmentación. Evidentemente, estos actos pueden tener múltiples motivos (OMS, pp. 6-7).

Respecto a la forma o los tipos en que las categorías de la violencia pueden ejercerse, la OMS (2003) los divide en física, sexual, psíquica y privaciones o descuido.

> Estos cuatro tipos de actos de violencia, con excepción de la autoinfligida, ocurren en cada una de las categorías generales y sus subcategorías descritas con anterioridad. Por ejemplo, la violencia contra los niños cometida en el seno del hogar puede incluir abuso físico, sexual y psíquico, así como negligencia o descuido. La violencia comunitaria puede incluir agresiones físicas entre

> los jóvenes, violencia sexual en el lugar de trabajo y descuido de las personas mayores en los establecimientos asistenciales de largo plazo. La violencia política puede incluir la violación durante los conflictos armados, la guerra como tal y la llamada guerra psicológica.
>
> Aunque es imperfecta y dista mucho de gozar de aceptación universal, esta clasificación proporciona un marco útil para comprender los tipos complejos de violencia que acontecen en todo el mundo, así como la violencia en la vida diaria de las personas, las familias y las comunidades. También supera muchas de las limitaciones de otras clasificaciones porque capta la naturaleza de los actos de violencia, la importancia del entorno, la relación entre el agresor y la víctima, y, en el caso de la violencia colectiva, los posibles motivos de la misma. Sin embargo, tanto en la investigación como en la práctica no siempre están claras las líneas divisorias entre los distintos tipos de violencia (OMS, 2003, pp. 7-8).

Principales esferas de actuación de la violencia

Esfera familiar

1) Bases legales de la violencia familiar en México

La violencia familiar se puede definir como:

> Un acto de poder u omisión intencional, dirigido a dominar, someter, controlar o agredir física, verbal, psicoemocional o sexualmente a cualquier integrante de la familia, dentro o fuera del domicilio familiar, por quien tenga o haya tenido algún parentesco por afinidad, civil, matrimonio, concubinato o a partir de una relación de hecho y que tenga por efecto causar un daño (De Alba, 2023, p. 4).

En el artículo 343 Bis del Código Penal Federal (1931) se define a quien comete violencia familiar como:

> Quien lleve a cabo actos o conductas de dominio, control o agresión física, psicológica, patrimonial o económica, a alguna persona con la que se encuentre o haya estado unida por vínculo matrimonial, de parentesco por consanguinidad, afinidad o civil, concubinato, o una relación de pareja dentro o fuera del domicilio familiar. A quien cometa el delito de violencia familiar se le impondrá de seis meses a cuatro años de prisión y perderá el derecho de pensión alimentaria. Asimismo, se le someterá a un tratamiento psicológico especializado (p. 115).

De acuerdo con el artículo 343 Ter del Código Penal Federal (1931), la violencia familiar se sancionará con: "Seis meses a cuatro años de prisión al que realice cualquiera de los actos señalados en el artículo anterior en contra de la persona que esté sujeta a la custodia, guarda, protección, educación, instrucción o cuidado de dicha persona" (p. 116).

Por su parte, el Código Civil Federal (1928) establece en su artículo 323 Ter que:

> Los integrantes de la familia están obligados a evitar conductas que generen violencia familiar. Queda prohibido que la madre, el padre o cualquier persona de la familia utilice el castigo corporal o cualquier tipo de trato o castigo humillante como forma de corrección o disciplina de niñas, niños o adolescentes (p. 40).

Por otro lado, el artículo 47, fracción VIII, de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014) establece el:

> Derecho de las niñas, niños y adolescentes de ser cuidado por sus padres o quienes ejerzan la patria potestad, sin que se deba ejercer contra ellos castigo corporal o físico, así como castigo humillante que provoque dolor, intimidación o humillación en niñas, niños y adolescentes (p. 23).

De acuerdo con Cortés (2021), la violencia en los hogares afecta a toda persona en situación de vulnerabilidad. Se trata de hechos que pueden ser cometidos por padres, madres, hermanas, hermanos, familiares o cuidadores contra personas vulnerables, principalmente niñas, niños, mujeres o adultos mayores. Igualmente, la Oficina de la Representante Especial del secretario general de la ONU sobre la Violencia contra los Niños alerta sobre los principales tipos identificados durante el encierro por el COVID-19, entre los que se encuentran:

- Violencia física y psicológica, expresada mediante castigos físicos y humillantes y tratos degradantes.
- Violencia sexual.
- Violencia en el entorno digital.

En este contexto, la violencia familiar se incrementó durante y después de la pandemia de COVID-19, que, a diferencia de otros países, en México duró del 2020

hasta finales del 2022, cuando se normalizaron las actividades. A continuación, se muestran algunas cifras nacionales durante este periodo:

- Denuncias por violencia familiar (2019-2022): aumentaron en un 28 % (Soto, 2023).
- La *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares* (ENDIREH, 2022) proporciona datos sobre las experiencias a lo largo de la vida de las mujeres de haber vivido violencia física (34.7 %), económica y/o patrimonial (27.4 %), sexual (49.7 %) y psicológica (51.6 %), en los ámbitos familiar, escolar, laboral, comunitario y de pareja (INEGI, 2022).

2) Algunas medidas preventivas para disminuir y erradicar la violencia en el entorno familiar

Si bien existen leyes que prevén sanciones para quienes cometen violencia doméstica, la prevención es la mejor estrategia, con algunas de las siguientes medidas:

- Fomentar los valores en las familias mediante cursos impartidos por organismos especializados dirigidos a los padres, concientizando sobre la importancia de practicarlos, como el respeto, la empatía, la tolerancia, la solidaridad y la honestidad, entre otros.
- Uso de los medios digitales y tradicionales para generar campañas de concientización y alerta, con el fin de facilitar la identificación de situaciones de violencia doméstica y de las opciones de apoyo disponibles para salir de ellas.
- Difusión de las características que permitan identificar y reconocer a una persona víctima de violencia doméstica en cualquiera de sus modalidades, de modo que pueda buscar apoyo.

Esfera escolar

1) Descripción de la problemática

La violencia dentro de las escuelas o en los salones de clase entre los alumnos no es un fenómeno reciente; sin embargo, desde hace algunas décadas se utiliza el término acoso escolar, que se refiere al maltrato ejercido con el ánimo de humillar, amenazar o intimidar, e incluso llega a los golpes y a dañar la integridad física y emocional de las víctimas. De acuerdo con el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2019), el acoso escolar se clasifica en:

- Agresiones físicas: se refiere a las peleas que incluyen contacto físico entre los participantes y que surgen por alguna diferencia, un descontrol o un conflicto mal resuelto.
- Violencia psicológica o emocional: se refiere al uso de descalificaciones, amenazas, insultos o burlas dirigidas a algún miembro de la comunidad, de manera presencial y directa o de forma virtual. Al repetirse esta conducta, se considera acoso o acoso escolar. Por ejemplo, la presión para ser aceptados o las burlas.
- Violencia social: consiste en la manipulación de la relación o de la participación de la víctima en la convivencia cotidiana; se produce mediante rumores malintencionados, revelando secretos o hablando mal de otras personas. Puede ser un evento cotidiano o recurrente. Como ejemplo, el caso de quien pertenece al grupo "popular" o es líder del salón y se ve obligado u obligada, incluso, a hacer correr rumores sobre compañeros o compañeras como forma de seguir perteneciendo a dicho grupo.
- Acoso escolar: toda acción u omisión constitutiva de agresión y hostigamiento reiterado, realizado dentro o fuera del establecimiento educacional por estudiantes que en forma individual o colectiva atenten en contra de otro estudiante, valiéndose para ello de una situación de superioridad o indefensión del estudiante afectado que provoque en este último maltrato, humillación o el temor de verse expuesto a un mal de carácter grave, ya sea por medios tecnológicos o cualquier otro medio.
- Ciberacoso o ciberacoso escolar: se realiza a través de medios tecnológicos, como redes sociales, Internet u otros espacios virtuales, por lo que su difusión e impacto en todos los involucrados y en la convivencia general de la comunidad son mucho mayores (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, 2019, pp. 5-6).

Martínez (2023) ofrece algunas estadísticas sobre el estado del acoso escolar en nuestro país. Menciona que el Consejo Ciudadano para la Seguridad y Justicia de la Ciudad de México reportó en 2022 un total de 292 casos de acoso escolar a nivel nacional, es decir, 24 casos al mes. Durante 2023, en tres meses (de enero a marzo), habían recibido el reporte de 76 casos. En 2025, la Red por los Derechos de la Infancia en México encontró que 30.7 mil niños y adolescentes, de entre 10 y 17 años, habían vivido en el último año violencia física en su escuela, y que los daños fueron tan graves que 61 fueron atendidos en hospitales; el 42.6 % correspondía al sexo femenino y el 57.4 % al masculino. Estos datos muestran la necesidad de reforzar los esfuerzos a nivel nacional para disminuir y poner fin a la violencia escolar.

2) La educación preventiva para salvaguardar a las niñas, los niños y los adolescentes

En lo que respecta al rubro educativo, las medidas de prevención se enfocarán en el padecimiento de niñas, niños y jóvenes que sufren violencia por parte de algún compañero o compañera de su entorno escolar. El acoso escolar ha ido en aumento, lo que refleja trastornos vivenciales o frustraciones de quien agredió, que se manifiestan de forma verbal o física, haciendo que la víctima tenga miedos y traumas al acudir al lugar donde debe adquirir conocimiento, desalentándola a no continuar con sus estudios por temor a ser agredida, dañando su autoestima y su rendimiento escolar.

Es de suma importancia la comunicación entre el personal de las instituciones educativas (directivos, administrativos, docentes), los padres de familia y el alumnado para estar alertas ante cualquier situación de riesgo relacionada con la violencia escolar.

Otra estrategia para disminuir el acoso escolar en todos los niveles educativos consiste en la vinculación con organismos como las fiscalías locales de cada entidad federativa, el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia y diversas instituciones del gobierno estatal o federal, a fin de realizar foros, pláticas, conferencias y concursos de carteles. La concientización gradual entre los alumnos, docentes y administrativos puede reforzarse mediante pláticas, foros y conferencias, bajo la premisa de que informar no es delatar, sino prevenir.

La UNESCO (2024) utiliza los siguiente enfoques y perspectivas complementarias para reducir el acoso escolar:

- La promoción, por ejemplo, de fechas importantes contra la violencia y de otras actividades.
- El trabajo técnico y programático, como la elaboración de recomendaciones para prevenir todo tipo de violencia que pueda manifestarse en la escuela.
- El desarrollo de capacidades y el apoyo al equipamiento para llevar a cabo capacitaciones, programas y acciones.
- Gestión y difusión del conocimiento mediante la colaboración con otros organismos.
- Seguimiento y evaluación de las acciones realizadas para determinar los cambios necesarios para la mejora continua.

Conclusiones

Es relevante enfatizar la prevención para el bienestar de todo ser humano, en cualquier edad y condición, pero en especial, las niñas, los niños y los adolescentes deben ser objeto de medidas de atención y prevención debido a su vulnerabilidad. Para lograr esto en todos los niveles, es prioritario usar los medios digitales (redes sociales) y tradicionales (radio, televisión, medios impresos) para generar campañas de concientización y sensibilización que faciliten la identificación de los diversos tipos de violencia, como los que pueden suscitarse en el ámbito familiar y educativo, así como las opciones de apoyo que existen para erradicar esta problemática, mediante la creación de protocolos de prevención que involucren a los sectores público y privado. Vivir en un entorno libre de violencia es tarea de todos: fomentar el respeto mutuo, la diversidad y la inclusión, y transitar hacia una cultura humanista basada en la dignidad de las personas.

Referencias

Código Penal Federal [C.P.F.]. (1931). *Diario Oficial de la Federación.* 14 de agosto de 1931. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (última reforma publicada el 07-06-2024). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPF.pdf

Código Civil Federal [C.C.F.]. (1928). *Diario Oficial de la Federación*. 31 de agosto de 1928. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (última reforma publicada el 17-01-2024). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CCF.pdf

Cortés, O. (2021, marzo). Violencia intrafamiliar en el contexto del Covid-19. *En Contexto.* Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. Cámara de Diputados. https://portalhcd.diputados.gob.mx/PortalWeb/Micrositios/289a9fa3-0106-4129-b725-170d7d5f9ae9.pdf

De Alba, F. (2023, marzo). *Violencia familiar en México (2015-2022)* (Documento de trabajo no. 402). Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. Cámara de Diputados. https://portalhcd.diputados.gob.mx/PortalWeb/Micrositios/8657bfd2-a41c-46bc-837d-9a1d492c2c39.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2022). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH, 2021).* https://www.inegi.org.mx: https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2021/

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. (2014). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (última reforma publicada el 27-05-2024). *Diario Oficial de la Federación.* https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/918955/LGDNNA_Ultima_Reforma__27052024.pdf

Martínez, A. (2023). El *bullying* en las escuelas mexicanas. *Enlace, 10*(157), 1-14. Gobierno del Estado de México. Dirección General de Desarrollo Político. https://dgdp.edomex.gob.mx/sites/dgdp.edomex.gob.mx/files/files/dgps/157%20EL%20BULLYING%20EN%20LAS%20ESCUELAS%20MEXICANAS.pdf

Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. (2019). *¿Cómo prevenir y abordar la violencia escolar?* División de Educación General. https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/10/cartilla_10.pdf

Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura [UNESCO]. (2024, 5 de noviembre). *Entornos de aprendizaje seguros: prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores.* https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments

Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (2019). *C190 – Convenio sobre la violencia y el acoso, 2019 (núm. 90).* https://normlex.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C190

_____. (2022, 6 de julio). *México ratifica el Convenio sobre la violencia y el acoso.* https://www.ilo.org/es/resource/news/mexico-ratifica-el-convenio-sobre-la-violencia-y-el-acoso

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. http://www.paho.org/spanish/am/pub/violencia_2003.htm

Soto, D. (2023, 24 de marzo). Las denuncias por violencia familiar repuntaron en primer bimestre de 2023. *Expansión Política*. https://politica.expansion.mx/mexico/2023/03/24/las-denuncias-por-violencia-familiar-repuntaron-en-primer-bimestre-de-2023

Capítulo 5

Propuesta para romper estereotipos de género, lograr la equidad y disminuir la violencia

Karla Jazmin Rodríguez Hernández, Guadalupe Isabel Ceballos Álvarez, Jorge Alberto Pérez Cruz

Resumen

A lo largo de la historia, las mujeres han sufrido desigualdades y violencia por razón de género, lo que las ha situado en una posición de desventaja frente a los hombres en diversos contextos sociales. Ambos participan en las dinámicas que generan estos escenarios, como consecuencia de aspectos culturales, tales como los estereotipos de género y las creencias sociales; por ello, necesitan trabajar en torno a temas de género. Sin embargo, en la actualidad, en México, este tema se ha centrado en las mujeres, por lo que resulta relevante integrar a los hombres. Todos se ven influenciados por estos sistemas socioculturales. El presente capítulo expone una propuesta de trabajo orientada a impactar a la población en la búsqueda de la igualdad de género y la disminución de la violencia en la zona sur de Tamaulipas, mediante estrategias que fomenten la participación igualitaria entre hombres y mujeres en la vida familiar y colectiva.
Palabras clave: equidad de género, igualdad de género, violencia de género, terapia familiar sistémica.

Introducción

La violencia de género se vive cotidianamente en las relaciones sociales y se naturaliza como resultado de factores culturales, entre ellos los estereotipos, las

creencias, los roles de género y las desigualdades. Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2023), comprende el conjunto de actos cometidos contra una persona o un grupo de personas debido a su género, como resultado de las desigualdades de género, del uso excesivo del poder y de normas perjudiciales para el desarrollo pleno de las personas. Esta noción tiene como finalidad conceptualizar las diferencias estructurales basadas en el género que vulneran principalmente a mujeres y niñas.

El género es un concepto fundamental para comprender la violencia; su entramado abarca su construcción histórica y cultural. En esta abstracción, existen relaciones de poder asimétricas que, al desarrollarse en una cultura que valida estas relaciones de desigualdad, sitúan a las mujeres en una posición de desigualdad (Adán, 2018). Por otro lado, el comportamiento del adulto es el resultado del impacto de las diversas relaciones sociales mantenidas desde la infancia; como consecuencia de estas interacciones, se configuran valores, creencias y actitudes sociales (Illescas et al., 2018).

Así, la cultura integra los estereotipos de género: juicios o ideas acerca de los roles de hombres y mujeres que la sociedad valida como verdades. Estos se fundamentan en las creencias de un conjunto de personas, que les otorgan solidez, y se transmiten como creencias compartidas que generan un sentido de pertenencia. Estas ideas suelen percibirse como exageradas y falsas (Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH], 2012).

Durante décadas, uno de los estereotipos más difundidos y perpetuados ha sido el asociado al sexo biológico. A las mujeres se les han atribuido cualidades como la ternura, la calidez y la dependencia, así como actividades relacionadas con el cuidado, la crianza y el trabajo doméstico. A los hombres se les han atribuido características como la agresividad, el poder y la independencia, así como actividades relacionadas con el trabajo duro y remunerado que, por lo general, los convierten en proveedores. Los estereotipos de género se desprenden de los estereotipos sociales (Torres, 2018) y repercuten en los roles desempeñados por varones y mujeres, convirtiéndolos en roles rígidos (Illescas et al., 2018).

Asimismo, los mitos son elementos importantes en la configuración de la cultura. Estos son relatos que la sociedad avala como verdades lógicas que explican el orden social. Además, aportan certeza a los grupos sociales; orientan los juicios y las voluntades de las personas. Los mitos representan la estructura social de la comunidad mediante discursos que se fundamentan en escenarios históricos y culturales (Ramírez y Santos, 2018). Por ello, se componen de signos y símbolos que rara vez se cuestionan. Además, se apropian como naturales y se observan como representaciones sociales innatas. Estos cobran valor mediante la aprobación

generalizada de los grupos sociales. Como resultado, se presentan en la cotidianidad como algo habitual (Vásquez y Beltrán, 2014).

Al representar el género, es ineludible abordar los mitos, puesto que fundamentan los roles estereotipados asignados con base en el sexo que el sistema social estipula como forzosos. Además, influyen en el comportamiento sexual de las personas al transmitirse mediante fábulas, narraciones y cuentos simbólicos sustentados en elementos sociohistóricos que vinculan negativamente la sexualidad, la censuran y la estigmatizan (González et al., 2002).

La discriminación por género se refiere a las dinámicas que se desarrollan en un entorno desigual y que se relacionan con el sexo biológico. Este tipo de discriminación se sustenta en instituciones como los organismos políticos, educativos y religiosos, entre otros. Su origen radica en aspectos culturales, como los mitos y los estereotipos de género. Estas creencias se normalizan y se validan en el contexto histórico-social, mientras que las conductas derivadas de dichas dinámicas no se cuestionan (Castro, 2015). El poder se hace presente cuando existe discriminación, ya que mantiene a las personas en situación de sumisión y vulnera sus derechos individuales. En particular, las mujeres sufren desde comentarios discriminatorios hasta la falta de oportunidades para su desarrollo personal, situaciones que pueden presentarse en espacios como las instituciones, los lugares de trabajo y la familia (Fernández et al., 2007).

El lenguaje es un medio cultural que transmite la discriminación de género. Mediante él, se difunden valores y creencias en un contexto social. Por ello, reproduce estereotipos de género, actitudes, una ideología sexista y mitos. Es común que su estructura emplee universalmente el masculino en las expresiones (Flores et al., 2016).

Debido a la discriminación, las personas pueden experimentar consecuencias contextuales en ámbitos como el trabajo, la educación y la familia, así como consecuencias emocionales, entre ellas la disminución de la autoestima, que pueden derivar en afecciones como la depresión, el estrés y la ansiedad. Por ello, la discriminación constituye un agravio contra la identidad y los derechos individuales de las personas (Prevert et al., 2012).

En consecuencia, la violencia de género es fruto de la discriminación. A partir de estas configuraciones culturales, la mujer es ubicada simbólicamente como subordinada al hombre, lo que genera desigualdades en diferentes ámbitos de su vida, limita su desarrollo, afecta su bienestar y perpetúa la violencia (Illescas et al., 2018).

Los movimientos feministas han sido relevantes en la lucha por los derechos de las mujeres, la igualdad y la erradicación de la violencia de género. Las mujeres han alzado la voz para frenar la dominación ejercida sobre ellas durante siglos y

superar las limitaciones en materia de igualdad de oportunidades y de condiciones de vida (De Miguel, 2011).

Como respuesta a estos movimientos feministas, el marco legal a nivel mundial se ha transformado, y México no es la excepción. Según el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres, s. f.), estos acontecimientos han dado lugar a normas acordes con los principios básicos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Entre ellas se encuentran: a) la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), desarrollada en 1979 en Nueva York, EE. UU., considerada la Carta Internacional de los Derechos Humanos de la Mujer y ratificada por México en 1981; b) la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará), adoptada en Brasil en 1994 y en México en 1998; c) la Declaración y Plataforma de Acción de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, realizada en Beijing, China, en 1995; d) la Novena Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, celebrada en la Ciudad de México en 2004; y e) la Cumbre de Naciones Unidas celebrada en Nueva York en 2015, en la que se planteó una agenda de desarrollo sostenible que comprende 17 objetivos, denominados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), establecidos como metas prioritarias hasta 2030. El ODS 5, La igualdad de género, tiene como finalidad empoderar a todas las mujeres y las niñas para lograr la igualdad.

Estos tratados constituyen el fundamento para el desarrollo de leyes en México en torno a estos rubros. Ejemplo de ello son la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia y la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, que fundamentan el Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (Inmujeres, s. f.).

En ese sentido, la ONU (s. f.) afirma que la igualdad de género es un pilar del progreso de las sociedades pacíficas, pues maximiza el potencial humano y contribuye al desarrollo sostenible. Sin embargo, todavía queda un largo camino por recorrer para alcanzar la igualdad entre varones y mujeres. Por ello, es necesario garantizar el acceso igualitario a la educación, a la salud, a los recursos económicos y a la participación política. Como se ha descrito, la cultura refleja valores y actitudes;

por ello, es importante favorecer la ruptura de paradigmas sociales que mantienen el *statu quo* y avanzar hacia una cultura más equitativa.

Por esta razón, es relevante que hombres y mujeres se unan a la lucha por la igualdad de género, ya que una sociedad que prioriza relaciones equitativas y respetuosas entre sus miembros favorece el desarrollo del país. El éxito en la elaboración e implementación de las políticas públicas no depende solo del gobierno, sino también de la cooperación de la comunidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2014).

Dentro de este marco, la terapia familiar sistémica es un enfoque de la psicología centrado en las dinámicas familiares y sociales, con la premisa de que las personas y sus problemáticas constituyen sistemas recíprocos vinculados a sistemas más amplios, siendo la familia su unidad más importante (Ochoa, 1995). Debido a ello, puede emplearse un enfoque de género para comprender e incidir en la deconstrucción, la construcción y la coconstrucción de nuevas pautas relacionadas con las nociones de masculinidad y feminidad, así como en las interacciones entre los géneros. A través de este enfoque pueden abordarse problemáticas de género, lo que puede favorecer mejores interacciones familiares y sociales.

En la actualidad, el trabajo para lograr la igualdad de género se centra en las mujeres, pues, aunque las actividades son abiertas al público en general, su población objetivo es femenina. La participación de los hombres y del resto de la familia, desde una perspectiva sistémica, es fundamental para impulsar cambios en la sociedad; por ello, es necesario diseñar estrategias que integren su participación en la erradicación de la violencia y en el logro de la igualdad de género (Rodríguez y Rodríguez, 2021).

Así surgió la idea de intervenir en la sociedad mediante talleres, conferencias y pláticas fundamentados en la terapia familiar sistémica posmoderna y dirigidos de manera neutral a hombres, mujeres y familias. Se parte de que la participación conjunta de hombres y mujeres en acciones orientadas a la equidad de género puede generar un mayor impacto. Con este enfoque se busca abordar las desigualdades histórico-sociales y estructurales que afectan a hombres y mujeres, romper patrones de conducta y contribuir a una sociedad libre de violencias.

Los roles de género, los mitos y las creencias limitan la participación

equitativa de hombres y mujeres en ámbitos como el familiar, el laboral, el escolar y el social. Por ello, este escrito presenta estrategias de participación igualitaria en la vida familiar y colectiva para disminuir la violencia de género.

Descripción de la propuesta

Con la intención de fomentar la participación igualitaria en la vida familiar y colectiva y contribuir a la disminución de la violencia de género, se propone integrar a todos los actores sociales en el trabajo por la igualdad de género. El trabajo conjunto puede favorecer mejores resultados y romper paradigmas culturales que perpetúan las desigualdades.

Se plantea erradicar la discriminación y la violencia de género, bajo la premisa de que ambas participan en la elaboración y perpetuación de estereotipos, roles y creencias culturales. Por ello, la colaboración de los varones es fundamental para erradicar la violencia de género, deconstruir la masculinidad hegemónica, construir nuevas masculinidades y coconstruir relaciones igualitarias y una convivencia más saludable en los ámbitos familiar y comunitario.

Con base en los postulados de la terapia familiar sistémica posmoderna, pueden abordarse temáticas como la igualdad de género, los roles de género tradicionales, los patrones familiares que perpetúan la violencia y las desigualdades, así como la manera en que estas construcciones sociales repercuten en la dominación y la distribución del poder mediante la comunicación y afectan las dinámicas familiares y sociales.

El trabajo desde la perspectiva sistémica permite interrumpir la continuidad generacional de la violencia mediante nuevas narrativas sobre las feminidades y masculinidades, así como el cuestionamiento de los factores familiares y culturales que inciden en ellas. Esto favorece la construcción y coconstrucción de dinámicas familiares y sociales orientadas a una convivencia armónica e igualitaria, así como la flexibilidad y la equidad en la toma de decisiones y en las responsabilidades familiares.

La intervención propuesta consiste en talleres, conferencias y pláticas dirigidos a varones y mujeres y basados en los postulados posmodernos de la terapia familiar sistémica. Con ella se busca una convivencia más equitativa y romper paradigmas mediante la deconstrucción, la construcción y la coconstrucción de nuevos conceptos y relaciones.

La propuesta plantea que cada individuo tenga la oportunidad de encontrar nuevos significados de ser hombre y mujer mediante un trabajo de deconstrucción y construcción orientado a la coconstrucción de relaciones equitativas. Desde esta

perspectiva, se busca favorecer una convivencia igualitaria en los ámbitos familiar, laboral y social, sin importar el género.

En este sentido, el trabajo con los varones es prioritario, al igual que el realizado hasta ahora con las mujeres, puesto que el cambio de perspectiva en relación con la igualdad y la violencia de género es responsabilidad de toda la sociedad. Por ello, es necesario cuestionar las normas y conductas que generan desigualdades para construir relaciones equitativas. Este trabajo implica reconocer que tanto hombres como mujeres pueden ser vulnerables y expresar sus emociones, así como que las mujeres pueden ser fuertes, decididas y seguras de sí mismas, lo cual favorece nuevas relaciones basadas en la igualdad. Por lo tanto, esta propuesta busca incidir gradualmente, mediante las estrategias derivadas de este análisis, en la construcción de relaciones familiares, laborales y sociales más equitativas. Las estrategias de la propuesta se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

Estrategias y líneas de acción que conforman la propuesta

Estrategia	Línea de acción	Población objetivo	Fundamento teórico	Principios centrales que pueden guiar la propuesta	Normatividad a la que vincula
Fomentar la participación de los varones en actividades relacionadas con la igualdad y la violencia de género.	1.1 Alianzas con empresas privadas y públicas. 1.2 Alianzas con líderes de la comunidad. 1.3 Alianzas con líderes de opinión.	Organizaciones no gubernamentales, instituciones públicas y privadas.	Mediante la creación de alianzas con actores sociales clave, esta estrategia busca generar espacios de discusión.		CEDAW (Art. 5): Obliga al Estado a modificar los patrones socioculturales. Se alinea con el proigualdad, que busca la corresponsabilidad social y la participación de los sectores público y privado en la igualdad sustantiva. Debida Diligencia: El Estado debe actuar proactivamente para prevenir violencias que involucren a actores clave

Estrategia	Línea de acción	Población objetivo	Fundamento teórico	Principios centrales que pueden guiar la propuesta	Normatividad a la que vincula
					de la comunidad (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos [ACNUDH], s.f.).
2. Formación en nuevas masculinidades.	2.1 Talleres, pláticas y conferencias sobre habilidades parentales no sexistas. 2.2 Talleres, pláticas y conferencias sobre la igualdad en los roles relacionados con las tareas domésticas y de cuidado. 2.3 Capacitación en habilidades para el manejo de las emociones. 2.4 Talleres, pláticas y conferencias sobre violencia de género. 2.5 Talleres, pláticas y conferencias sobre machismo, patriarcado y sexismo. 2.6 Talleres, pláticas y conferencias sobre adicciones.	Varones, solteros y casados, de 18 años en adelante.	Los comportamientos masculinos se moldean por dinámicas y patrones complejos en sus sistemas relacionales (familia, trabajo, comunidad).	• Redefinir las expectativas sobre la masculinidad y sus responsabilidades en materia de cuidado e igualdad. • Identificar y desafiar estos patrones en los contextos en los que los varones interactúan, promoviendo nuevas formas de comunicación. • Cuestionar estas reglas tradicionales e invitar a los varones a asumir nuevas responsabilidades como agentes de cambio en sus propios sistemas.	Convención de Belém do Pará (Art. 8): Establece la obligación de desarrollar programas educativos para modificar prejuicios y prácticas basadas en la inferioridad o superioridad de género. Además, responde a la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007) en su sección de prevención.

Estrategia	Línea de acción	Población objetivo	Fundamento teórico	Principios centrales que pueden guiar la propuesta	Normatividad a la que vincula
	2.7 Actividades de esparcimiento vinculadas a la práctica de nuevas masculinidades.				
Implementación de actividades a los programas educativos para sensibilizar al alumnado en torno a la igualdad y la violencia de género.	3.1 Talleres, pláticas y conferencias sobre la importancia de cuestionar y transformar los estereotipos de género. 3.2 Talleres, pláticas y conferencias para promover la participación igualitaria entre varones y mujeres en los espacios de toma de decisiones. 3.3 Talleres, pláticas y conferencias que fomenten la redefinición de la masculinidad y la feminidad hacia una vida más inclusiva y no violenta. 3.4 Actividades de esparcimiento que contribuyan a afianzar relaciones equitativas entre mujeres y varones.	Niños y niñas de primaria. Estudiantes de secundaria. Estudiantes de educación media superior. Estudiantes de educación superior.	Se reconoce que el estudiantado esta inmersos en múltiples sistemas que influyen en su comprensión y expresión de la igualdad y la violencia de género. El objetivo es que el estudiantado reflexione y pueda deconstruir las narrativas y los patrones que sostienen la desigualdad y las violencias, para construir y co-construir nuevas narrativas y formas de relacionarse.	• Deconstrucción, construcción y co-construcción de nuevos patrones de interacción. • Circularidad (para la comprensión de las violencias y como herramienta de intervención).	Constitución mexicana (Art. 3º): La educación será inclusiva, intercultural y con perspectiva de género. Se vincula con la Ley General de Educación, que estipula la deconstrucción de estereotipos desde la infancia.

Estrategia	Línea de acción	Población objetivo	Fundamento teórico	Principios centrales que pueden guiar la propuesta	Normatividad a la que vincula
Sensibilizar a los padres de familia sobre la igualdad y la violencia de género.	4.1 Talleres, pláticas y conferencias para la formación en habilidades parentales no sexistas. 4.2 Talleres, pláticas y conferencias en torno a la relación de pareja sin violencia. 4.3 Talleres de masculinidades y feminidades positivas para sensibilizar la importancia de cuestionar y cambiar comportamientos machistas y sexistas. 4.4 Actividades de esparcimiento que contribuyan a afianzar las relaciones equitativas en la pareja.	Padres y madres de familia.	Los padres y las madres son los principales agentes de las dinámicas de género en el hogar, influyendo directamente en la formación de sus hijos e hijas. El objetivo es intervenir en el sistema familiar a través de los padres para desafiar las narrativas y los patrones que perpetúan la desigualdad y la violencia.	• La familia como sistema interconectado. • Circularidad de las Interacciones. • Cuestionamiento de las reglas y de los patrones de comunicación. • Impacto de la homeostasis.	Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014): Obliga a promover una crianza positiva y no violenta.

Nota: El diseño de las intervenciones (talleres, pláticas y conferencias) se fundamentará principalmente en la terapia familiar sistémica (TFS), incorporando de manera destacada los principios de la Escuela de Milán y los enfoques posmodernos, como el constructivismo y el construccionismo social (con autores clave como Kenneth Gergen, Michael White y David Epston). Esta base teórica, aunque central, es flexible y puede complementarse con otras visiones de la TFS que enriquezcan la intervención, así como con teorías de género que consideren las temáticas de las líneas de acción.

Fuente: elaboración propia con base en el marco teórico de la terapia familiar sistémica.

Objetivo

Promover la transformación de las dinámicas de género en la vida familiar y colectiva para coadyuvar a la disminución de la violencia de género, mediante un programa de intervención que incorpore pláticas, conferencias y talleres dirigidos a varones, mujeres y familias, desde un enfoque sistémico relacional.

Objetivos particulares

a) Promover el reconocimiento y la adopción de nuevas masculinidades entre los varones mediante su participación en iniciativas de igualdad de género.

b) Elaborar pláticas, conferencias y talleres que ayuden a deconstruir, construir y coconstruir nuevas formas de relacionarse entre hombres y mujeres desde un enfoque sistémico relacional.

Sector o área al que va dirigido

La propuesta está dirigida al fortalecimiento de las relaciones familiares y comunitarias, lo que contribuye a la cohesión social, prevención de la violencia de género y al bienestar.

Alcance

Se buscará el trabajo conjunto entre entidades gubernamentales y organizaciones no gubernamentales para generar un mayor impacto en la población en materia de equidad de género. El desarrollo de estas alianzas estratégicas comprende varias fases:

1. Identificación de actores clave: se identificarán las entidades gubernamentales y las organizaciones no gubernamentales cuyos objetivos se alineen con la propuesta.
2. Acercamiento y presentación de la propuesta: se buscarán reuniones con estos actores para presentar la iniciativa y explorar posibles sinergias.
3. Formalización de acuerdos: una vez validada la propuesta, se formalizarán convenios o cartas de entendimiento que detallen los roles, las responsabilidades y los recursos que aportará cada parte.
4. Establecimiento de equipos: finalmente, se conformarán mesas de trabajo o comités interinstitucionales responsables de la planificación, el diseño, la implementación y el seguimiento de las intervenciones, entre ellas talleres, pláticas y conferencias.

Población

El diseño de los talleres, conferencias y pláticas se enfocará en cuatro grupos de población: a) niños y niñas de primaria; b) estudiantes de secundaria, educación media superior y superior; c) hombres adultos; y d) miembros de la sociedad en general. Cada grupo posee condiciones de desarrollo y contextos particulares, por lo que la intervención considerará estas particularidades para asegurar su relevancia y efectividad, además de las especificaciones de la Tabla 1.

El diseño de la propuesta se adaptará a las características de cada grupo objetivo. Para el alumnado de primaria, la intervención se centrará en actividades lúdicas y experienciales que, mediante el juego y la creatividad, les permitan interactuar con los conceptos clave y construir su propio entendimiento. Estos talleres se llevarán a cabo en sus centros de formación.

Para el estudiantado de secundaria, educación media superior y superior, se propone un abordaje reflexivo acorde con su desarrollo cognitivo, social y emocional, que les permita desarrollar un pensamiento abstracto, crítico y analítico. Las instalaciones educativas serán los principales entornos para la ejecución de estas actividades.

En cuanto a las intervenciones dirigidas a hombres adultos, así como a padres y madres de familia, se empleará una didáctica similar, enfocada en la reflexión y la participación. Para alcanzar los objetivos de la propuesta con esta población, se buscará la colaboración estratégica con empresas privadas y públicas, así como con líderes comunitarios y de opinión, quienes contribuirán a generar los espacios necesarios para estas intervenciones.

Finalmente, cada intervención –talleres, pláticas y conferencias– será diseñada considerando las especificaciones necesarias para maximizar su impacto en cada grupo.

Forma de participación de la comunidad

Mediante la gestión del Gobierno del Estado de Tamaulipas, a través de los institutos encargados de la temática de género, como el Instituto de la Mujer y/o el Sistema de Desarrollo Integral de la Familia.

Mecanismos de financiamiento

Como se ha expuesto, la propuesta está dirigida al Gobierno del Estado de Tamaulipas como parte de su trabajo en la búsqueda de la equidad de género, por lo que los recursos serían financiados por el instituto destinado por el Gobierno.

Resultados esperados

Con la implementación de estos talleres, conferencias y pláticas se busca generar un mayor impacto en la población en torno a la equidad de género, mediante la participación de hombres y mujeres en contenidos y dinámicas que aborden temáticas relevantes sobre género y violencia. De esta manera, se pretende deconstruir, construir y coconstruir nuevos significados sobre el ser hombre y mujer que favorezcan una convivencia más equitativa en los ámbitos social, familiar y laboral.

Factibilidad

La propuesta es factible, ya que forma parte de las acciones que actualmente lleva a cabo el Gobierno del Estado de Tamaulipas, como talleres, conferencias y pláticas dirigidas a la ciudadanía. Por ello, solo sería necesario integrar una visión sistémica de género que incluya a hombres y mujeres. Si bien este trabajo ya se realiza, está dirigido principalmente a las mujeres. La propuesta busca desarrollar contenidos dinámicos que involucren a hombres y mujeres con la finalidad de romper paradigmas e incidir en la población en general.

Recomendaciones

Se recomienda lo siguiente para desarrollar esta propuesta:

1. Que expertos en terapia familiar sistémica y en temáticas de género desarrollen los talleres, conferencias y pláticas.
2. Que las personas responsables de las exposiciones reciban capacitación desde una perspectiva sistémica y de género.
3. Que el trabajo realizado se evalúe de forma constante para favorecer su mejora continua.

Conclusiones

Para erradicar las violencias de género es necesario integrar tanto a mujeres como a hombres. Por ello, resulta relevante implementar estrategias que aborden las dinámicas de dominación, el poder y las desigualdades. Mediante la terapia familiar sistémica se pueden elaborar intervenciones que promuevan la igualdad y una vida pacífica en la familia, puesto que en el núcleo familiar se forjan estereotipos, roles y creencias que inciden en la perpetuación de las desigualdades y de la violencia de género.

Este enfoque permite abordar aspectos culturales y estructurales. El profesional capacitado en este abordaje teórico puede intervenir en estas temáticas al fomentar la participación de las personas en el cuestionamiento de las creencias familiares y traer, de manera simbólica o presencial, a los miembros de la familia al proceso, lo que origina nuevas narrativas que pueden extrapolarse a la sociedad.

Las estrategias implican un trabajo de sensibilización de género que comprende la ruptura de roles estereotipados, la formación de roles equitativos en los ámbitos doméstico y laboral, la violencia machista, la sexualidad, las desigualdades, la comunicación efectiva en la pareja y en el ámbito familiar, y la resolución de conflictos, entre otras temáticas.

Esta propuesta busca generar espacios de diálogo, reflexión y aprendizaje que coadyuven a comprender las desigualdades de género y su vínculo con el desarrollo de la violencia de género, así como a crear nuevas dinámicas que favorezcan la convivencia armónica en la vida cotidiana. Finalmente, el trabajo en pro de la igualdad de género y la erradicación de la violencia requiere intervenciones basadas en enfoques multidisciplinares. Por ello, es fundamental estructurar propuestas de trabajo entrelazadas para lograr mejores resultados.

Referencias

Adán, C. (2018). Conceptualizar la violencia contra las mujeres: ¿una reflexión epistemológica pendiente? *Revista Andaluza de Antropología*, *14*, 7-22. http://dx.doi.org/10.12795/RAA.2018.14.02

Castro, D. (2015, 10 de febrero). ¿El lenguaje puede cambiar la discriminación de género *per se*? *Revista Vinculando, 13*(1). https://vinculando.org/educacion/el-lenguaje-puede-cambiar-la-discriminacion-de-genero-per-se.html

Comisión Nacional de Derechos Humanos [CNDH]. (2012). *La discriminación y el derecho a la no discriminación.* https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2_cartilla_discriminacion.pdf

De Miguel, A. (2011). *Los feminismos a través de la historia.* Creatividad Feminista. Mujeres en Red el Periódico Feminista. Demófilo. https://web.ua.es/es/sedealicante/documentos/programa-de-actividades/2018-2019/los-feminismos-a-traves-de-la-historia.pdf

Fernández, C., González, J. D., Gómez, P., Alpizar , G., Huidobro, E. y Cruz, S. (2007). *Violencia familiar y adicciones* (2ª. ed.). Centros de Integración Juvenil, A.C. http://www.intranet.cij.gob.mx/box/Vocero/Descargas/LibrosCIJ/pdf/10.%20Violenciafamiliaryadicciones.pdf

Flores, A., Espejel, A. y Martell, L. M. (2016). Discriminación de género en el aula universitaria y en sus contornos. *Ra Ximhai, 12*(1), 49-67. https://doi.org/10.35197/rx.12.01.2016.03.af

González, I., Miyar, E. y González, R. M. (2002). Mitos y tabúes en la sexualidad humana. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, *18*(3), 226-229. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864- 21252002000300012&lng=es&tlng=es.

Illescas, M. M., Tapia, J. I. y Flores, E. T. (2018). Factores socioculturales que influyen en mujeres víctimas de violencia intrafamiliar. *Killkana Sociales*, *2*(3), 187-196. https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v2i3.348

Instituto Nacional de las Mujeres [Inmujeres]. (s.f.). *Inducción a la igualdad entre mujeres y hombres* [Curso *online* o curso *online* masivo abierto: MOOC]. Género, formación para la igualdad. https://icl.inmujeres.gob.mx/

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. (2007, 1 de febrero). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (última reforma publicada el 26-01-2024). *Diario Oficial de la Federación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. (2014). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (última reforma publicada el 27-05-2024). *Diario Oficial de la Federación.* https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/918955/LGDNNA_Ultima_Reforma__27052024.pdf

Ochoa, I. (1995). *Enfoques en terapia familiar sistémica*. Herder

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos [ACNUDH]. (s. f.). *Mandatory human rights due diligence (mHRDD)*. https://www.ohchr.org/es/special-procedures/wg-business/mandatory-human-rights-due-diligence-mhrdd

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (s. f.). *Paz, dignidad e igualdad en un planeta sano. Desafíos globales. Igualdad de género*. https://www.un.org/es/global-issues/gender-equality

_____. (2023, 17 de junio). *La violencia de género es una de las violaciones más generalizadas de los derechos humanos en el mundo*. ONUMujeres. https://unric.org/es/la-violencia-de-genero-segun-la-onu/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2014). *Diversity of Cultural Expressions. Investing in Creativity. Transforming Societies.* https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iucd_manual_metodologico_1.pdf

Prevert, A., Navarro, O. y Bogalska-Martin, E. (2012). La discriminación social desde una perspectiva psicosociológica. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, *4*(1), 7-20. https://doi.org/10.17533/udea.rp.13327

Ramírez, C. y Santos, C. (2018). Consideraciones teórico-metodológicas del mito como vía de comprensión e integración cultural. *Praxis y Saber, 9*(20), 41-74. https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8295

Rodríguez, K. J. y Rodríguez, A. (2021). Perspectiva de los varones sobre el acoso y hostigamiento sexual hacia las mujeres al interior de las instituciones de educación superior. *Anuario de Ciencias Sociales Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*, *2*(2), 436-446. https://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/acs/issue/view/739/861

Torres, L. L. (2018). *Interiorización de los estereotipos de género en la sociedad argentina y el ideal de belleza en los mensajes publicitarios. Estudio transversal en 4 rangos de edad que abarca de los 18 a los 49 años* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio UCM. https://eprints.ucm.es/id/eprint/47905/

Vásquez, M. A. y Beltrán, C. H. (2014). Mito y discurso sobre la sexualidad adolescente en páginas *web* de habla hispana. *Encuentros*, *12*(1), 73-89. https://doi.org/10.15665/re.v12i1.203

Capítulo 6

Aportes para la incorporación de la cultura de paz en la formación integral de la educación superior

José Luis Martínez Guevara

Resumen

Las políticas en materia de educación superior están orientadas primordialmente a la formación integral del alumno, así como a la búsqueda de la calidad y la mejora continua mediante procesos de autoevaluación y de acreditación por organismos externos. Su propósito es lograr una mayor pertinencia de este nivel educativo frente a las necesidades y problemáticas que enfrenta la sociedad, entre las cuales se encuentran diversas manifestaciones de violencia. El propósito del presente capítulo es analizar ambas tendencias para identificar y valorar las temáticas, directrices y estrategias que se refieren, de manera explícita o implícita, a la promoción de la cultura de paz entre el estudiantado desde tres ejes fundamentales: a) los planteamientos de la Ley General de Educación Superior y la Nueva Escuela Mexicana; b) las tendencias en el diseño curricular; y c) las políticas y estrategias en materia de evaluación y acreditación de la educación superior. Para ello, se parte de una revisión de los principales planteamientos teóricos sobre la educación para la paz, resaltando sus contribuciones a la cultura de paz y las orientaciones pedagógicas para propiciarla adecuadamente en las instituciones de nivel superior. Finalmente, se presentan algunas propuestas orientadas a una definición más rigurosa de la cultura de paz, a una mayor integración de las estrategias didácticas para promoverla en el estudiantado y a una evaluación que incorpore, en sus procedimientos e instrumentos, la reflexión sobre la pertinencia de la formación para la paz en la educación superior.

Palabras clave: educación para la paz, formación integral, no violencia, educación superior.

Introducción

La cultura de paz requiere del involucramiento de padres de familia, directivos, docentes, alumnos y las diversas instancias sociales relacionadas con los problemas de violencia que afectan a las personas y a las instituciones. Este capítulo analiza el significado de la educación para la paz y la no violencia en el nivel superior en México, considerando los aspectos políticos y legales de la Ley General de Educación Superior (LGES, 2021) y de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], s. f.), así como las tendencias en la formación profesional, el diseño curricular, la evaluación y la acreditación. Como punto de partida, se analizan las nociones de paz y de educación para la paz para valorar su grado de integración, consistencia y adecuación en la formación del estudiantado.

La noción de paz y la educación para la paz

Se asume la paz en términos positivos, como la presencia simultánea de estados mentales y sociales deseables, tales como la armonía, la justicia y la equidad, a diferencia de la paz negativa, reducida a la ausencia de guerra y de conflictos violentos a gran escala (Webel, 2007).

Otro aspecto fundamental de la paz positiva se refiere a la ausencia de violencia estructural, la cual se deriva de "una serie de condiciones sociales y culturales que forman un sistema de violencia y exclusión, aunque sí sea posible, en muchos casos, identificar a quien sufre la acción violenta" (Vázquez, 2015, p. 89).

Esta violencia estructural también se ha definido como simbólica, una dominación social y cultural que inciden progresivamente en la conciencia de las personas mediante prácticas y hábitos cotidianos, hasta interiorizarse y percibirse como parte normal de la vida social, lo que favorece que permanezca invisibilizada en las relaciones, interacciones y decisiones cotidianas (Bourdieu y Passeron, 1990; Bourdieu y Wacquant, 2005).

La educación para la paz remite a una gran diversidad de enfoques pedagógicos y didácticos, todos ellos partidarios de romper o al menos de distanciarse de la enseñanza tradicional autoritaria, memorística y unidireccional, en la cual el estudiante es un sujeto pasivo y receptivo del proceso educativo, lo que vulnera su condición humana (García, 2014).

En contrapartida a la escuela tradicional, surgió la "Escuela Nueva" (Espinosa y Sánchez, 2019), cuyo planteamiento común es reconocer y atender la naturaleza y las necesidades del alumno; para ello, la escuela debe convertirse en un espacio "donde el clima organizativo garantice unas interacciones gratas, el trabajo en grupo, una relación maestro-alumno próxima y amistosa, unas normas más relajadas y sobre todo la conquista de la felicidad" (García, 2014, p. 35). Aunque estos aportes no siempre mencionan explícitamente la cultura de paz entre sus intencionalidades, fundamentos o métodos, parten de una premisa afín al incorporar los aspectos sociales, afectivos y psicológicos del desarrollo humano.

Flores y Olano (2022) explican que la pedagogía tecnicista se orienta por criterios de racionalidad, eficiencia y control, con influencia del conductismo y de modelos productivos como el taylorismo y el fordismo: el estudiante es un agente pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el docente aplica técnicas y planes previamente estructurados para producir respuestas observables, medibles o cuantificables. Esta manera de concebir el trabajo escolar implica también una forma de violencia, al minimizar los aspectos socioafectivos del aprendizaje.

La didáctica crítica ha incorporado a la discusión sobre la enseñanza-aprendizaje las nociones de sociedad, ideología, cultura, valores e intencionalidades, reconociendo la importancia de considerar, en toda reflexión educativa, nociones como "valores educativos (autonomía, respeto a la diversidad, igualdad, solidaridad, cooperación...) que se consideran alternativos a los socialmente dominantes" (García, 2014, p. 38).

Los aportes de la pedagogía crítica profundizan en la relación entre la educación, la cultura de paz y la transformación social. Holmos-Flores et al. (2023) sostienen que la educación para la paz promueve la conciencia de la realidad, la reflexión, el diálogo, la participación y la transformación de las desigualdades. López-Morocho y Herrera (2024) plantean que este concepto debe vincularse, en América Latina, con procesos de liberación, emancipación, justicia social, pensamiento crítico, creatividad y diálogo intercultural. Estos planteamientos sostienen que la formación para la paz no puede reducirse a la enseñanza de valores en abstracto: requiere analizar las condiciones sociales, culturales e institucionales que producen violencia, exclusión o desigualdad, con el propósito de construir prácticas educativas más democráticas, inclusivas y comprometidas con la dignidad humana.

A partir de estas consideraciones, la educación para la paz debe orientarse a la identificación, prevención y resolución de toda forma de violencia, reconociendo los factores socioculturales que propician su conformación estructural (Moreno, 2021; Vázquez, 2015).

La promoción de la cultura de paz en la educación superior requiere evitar la violencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Trujillo et al. (2024) señalan que no basta con trabajar desde concepciones universales o descontextualizadas de la paz; es necesario reconocer los procesos históricos, sociales y territoriales en los que se configuran las violencias. En consecuencia, deben propiciarse la reflexión constructiva y la apertura ante las distintas concepciones de los grupos sociales.

La educación para la paz implica el desarrollo de ciertas cualidades en el estudiantado: las relacionadas con su formación profesional –pensamiento crítico, toma de decisiones y resolución de problemas– y las vinculadas con la paz positiva –espíritu de servicio, aceptación de la diversidad, respeto a los derechos humanos y capacidad para establecer y mantener relaciones personales positivas– (Vázquez, 2015).

Sin embargo, aún se requiere fortalecer la formación en cultura de paz en la educación superior, debido a que "en las propuestas formativas sólo algunas universidades han iniciado a incorporarla asociada a la formación valorar, así que falta mucho aún por conocer sobre el tema y su concreción en las futuras propuestas formativas" (Lugo et al., 2015, pp. 256-257).

La promoción de la cultura de paz desde la Ley General de Educación Superior

Los aspectos legales constituyen otro referente fundamental para comprender los fenómenos educativos. A continuación, se analizan los lineamientos de la LGES que guardan una estrecha relación con la educación para la paz.

La LGES (2021) plantea disposiciones encaminadas, entre otros aspectos, a promover desde este nivel educativo la cultura de paz y la no violencia. Desde su objeto (Art. 1), propone contribuir al desarrollo social y humanístico, formando personas con alto compromiso social, y establece que los fines de la educación superior se orientan al desarrollo humano integral (Art. 7), con base en el pensamiento crítico, a partir de elementos formativos como la libertad, el diálogo, la conciencia histórica, las humanidades y una perspectiva diversa. También plantea un sentido de pertenencia y respeto que fomente la convivencia armónica; la incorporación de las humanidades como elemento fundamental de la formación profesional; y la construcción de relaciones sociales basadas en la equidad de género y el respeto a los derechos humanos, además del combate a la discriminación y la violencia.

Otras directrices de la LGES establecen que la educación superior estará orientada por criterios de respeto a la dignidad de las personas y, de manera más explícita, por "la cultura de paz y la resolución pacífica de los conflictos, así como

la promoción del valor de la igualdad, la justicia, la solidaridad, la cultura de la legalidad y el respeto a los derechos humanos" (Art. 8, Fracc. X, p. 6).

La cultura de paz en la educación superior es tanto una declaración valorativa como una obligación educativa con sentido jurídico, ético y formativo, vinculada al derecho a la educación, a la dignidad humana, a la igualdad, a la no discriminación y al respeto de los derechos humanos. Sin embargo, dicha obligación no puede reducirse a la incorporación de contenidos sobre la paz en los planes de estudio, pues exige una revisión crítica de las formas en que las instituciones reproducen, cuestionan o transforman las violencias en la vida social.

Trujillo et al. (2024) sostienen que la educación para la paz en México requiere pensarse desde enfoques situados, críticos y sensibles a los diversos contextos socioeducativos. Por ello, la exigibilidad de la cultura de paz implica que el reconocimiento normativo se traduzca en prácticas pedagógicas, curriculares e institucionales orientadas a construir relaciones más justas, dialógicas, incluyentes y no violentas.

En particular, las universidades deben generar condiciones efectivas para que la cultura de paz forme parte de la vida académica, administrativa y comunitaria: diseñar estrategias curriculares y extracurriculares, fortalecer la formación docente, promover mecanismos de resolución pacífica de conflictos, atender las manifestaciones de discriminación y evaluar si las prácticas institucionales son congruentes con los principios de igualdad, justicia, respeto, solidaridad y derechos humanos. Calderón y Jiménez (2024) muestran que la cultura de paz en estudiantes universitarios constituye una construcción amplia y multidimensional, asociada a valores como la tolerancia, el respeto, la diversidad y la convivencia, cuyo fortalecimiento requiere acciones institucionales deliberadas y no solo discursos normativos.

Con base en estas aportaciones, se deduce que cuando una universidad omite incorporar la cultura de paz en sus procesos formativos, organizacionales y evaluativos, debilita la pertinencia social de su función educativa y limita su capacidad para responder a las problemáticas de violencia que afectan a la sociedad y a la propia comunidad universitaria.

La perspectiva de la educación para la paz en la NEM

Desde el marco de las políticas educativas nacionales, la NEM sienta sus bases en la perspectiva filosófica del humanismo, ubica a la persona en el eje fundamental de su propuesta formativa y concibe al estudiantado de manera integral –en sus dimensiones cognitivas, afectivas, valorativas y sociales–, como personas en

constante desarrollo a lo largo de su aprendizaje y de su interacción con los demás (Aizpuru, 2008; SEMS, s. f.).

La educación superior constituye la etapa culminante de la propuesta formativa de la NEM. El Plan de 0 a 23 años establece directrices para dar cohesión y continuidad a toda la trayectoria escolar, en el marco de los principios y enfoques de la NEM, de modo que se propicie el desarrollo humano integral y se contribuya a la transformación social. Los aspectos de este Plan relacionados con la cultura de paz y la no violencia son los siguientes (SEP, 2021):

- El perfil de egreso plantea una formación con sentido colectivo, orientada al bien común.
- El componente de responsabilidad social implica el compromiso auténtico con el bienestar de todas las personas, la sensibilidad ante las problemáticas sociales y el compromiso ético con su atención.
- El componente de bienestar emocional afectivo plantea que el desarrollo de la inteligencia emocional contribuye a prevenir las conductas violentas y al manejo adecuado de los conflictos interpersonales.

Tendencias en el diseño curricular de la educación superior

El currículo define las finalidades que un sistema o nivel educativo pretende alcanzar para responder a las necesidades que plantea la sociedad (Barquero, 2022). En la educación superior destacan cuatro tendencias orientadas a una mayor calidad y pertinencia formativa: la transversalidad, el desarrollo de habilidades blandas, la flexibilización de los planes de estudio y el énfasis en la formación integral de los alumnos.

La transversalidad, entendida e incorporada de maneras diversas en las instituciones de educación superior, hace referencia en términos generales a:

> La inclusión de diversos tópicos culturales o civiles que preparan al estudiantado para la vida social e instruyen en una serie de ideales y códigos morales que la sociedad espera de cada uno de ellos. Se puede decir entonces, que la transversalidad permite el crecimiento moral de las sociedades y su mayor trascendencia, en tanto las instituciones educativas cumplan con su fin máximo de formar a seres humanos integrales (Barquero, 2022, p. 5).

La educación para la paz es transversal porque debe considerarse en diferentes momentos y espacios curriculares, sin circunscribirse a una asignatura ni a un

contenido temático específico (Lugo et al., 2015). De esta forma, implica definir primero sus atributos deseables y pertinentes a partir de un análisis profundo de los problemas de violencia que enfrenta la sociedad, y construir estrategias formativas diversas: proyectos de impacto social con acompañamiento de profesores de diferentes asignaturas; evaluación formativa que propicie la reflexión sobre el trabajo colaborativo y la resolución constructiva de conflictos; trabajo interinstitucional con entidades que promuevan la cultura de paz mediante servicio social, prácticas profesionales o aprendizaje basado en servicio; y acciones de apoyo a las comunidades marginadas.

Otro elemento necesario de la transversalidad consiste en involucrar a los diversos actores de la actividad escolar –alumnos, docentes, padres de familia e instituciones educativas– (Silva, 2019), pues la formación en la cultura de paz no puede limitarse al trabajo maestro-alumno en el aula. Debe involucrar también a los padres de familia y a los centros educativos, desde los cuales deben propiciarse el diálogo en la toma de decisiones y los mecanismos para resolver conflictos.

Otra tendencia en la educación superior es la incorporación de las habilidades blandas, es decir, aquellas que mejoran las relaciones personales mediante la capacidad de negociar, trabajar colaborativamente y resolver problemas (Lozano et al., 2022). Sánchez y Hernández (2022) plantean, de manera similar, la necesidad de propiciar la formación de empatía, liderazgo, comunicación efectiva, trabajo en equipo e inteligencia emocional, que permiten a los sujetos interactuar mejor con su entorno sociolaboral.

La incorporación de las habilidades blandas constituye un reto que requiere estrategias innovadoras en la enseñanza-aprendizaje. Vázquez-González et al. (2022) destacan los proyectos de aprendizaje ciudadano, el fortalecimiento de la investigación interdisciplinaria, el enfoque en el desempeño de los egresados como retroalimentación formativa y la oferta de experiencias de aprendizaje cercanas al campo laboral. Estas estrategias requieren que el estudiante aplique dichas habilidades en contextos de cierta incertidumbre, donde pueden presentarse conflictos cognitivos o de interacción social que debe aprender a resolver de manera armónica, asertiva y empática.

Otra tendencia impulsada por los esfuerzos institucionales para actualizar los planes de estudio es la flexibilización curricular, que incluye: ofrecer opciones de especialización o énfasis en la formación profesional; permitir que el estudiante determine su carga horaria y crediticia según sus necesidades, lo que posibilita concluir antes o después sus estudios respecto de lo establecido en el plan curricular; y ofrecer asignaturas optativas para que elija las de mayor interés o utilidad (Díaz, 2012).

Una de las estrategias derivadas de la flexibilización curricular es la definición de un "tronco común", o formación básica o general, en los planes de estudio (Díaz, 2012). Estos espacios proporcionan una formación compensatoria en áreas fundamentales, con herramientas de aprendizaje, desarrollo personal, formación integral, filosofía institucional, valores y actitudes. La cultura de paz y la no violencia puede incorporarse a estos espacios para lograr un mayor impacto formativo.

Otro aspecto que ha recibido mayor atención en la educación superior es el énfasis en la formación integral del estudiantado, entendida como el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano, más allá de una visión centrada en los aspectos profesionales (Nova, 2017). Al sintetizar sus principales rasgos, Nova (2017) señala los valores culturales y estéticos, la formación ética, el desarrollo cognitivo, afectivo y social, el crecimiento espiritual y las capacidades comunicativas, entre otros.

El propósito de estos rasgos es "consolidar la identidad como persona individual, profesional y social, respondiendo al propio proyecto de vida y a los alcances que se logran dentro de los entornos laborales, familiares, sociales y académicos" (Fajardo y Hernández, 2022, p. 9).

En adición a lo anterior, la formación integral implica la formación para la cultura de paz, dada su fuerte orientación hacia la cohesión social, definida en los siguientes términos:

> Como ejercicio de formación y de sociabilidad que conjunte y garantice ciertas prerrogativas: libertad, equidad, autonomía, derecho de participación, en tanto es la forma para producir, contrastar, rechazar, negociar y transformar modos de comportamiento, valores cívicos y morales, estilos y modos de vida y prácticas culturales con las cuales se construyen significados y acciones sociales (Pérez y Ramírez, 2022, p. 130).

La formación para la paz en la evaluación y la acreditación de la educación superior

En este apartado se analizan los aspectos que, desde la perspectiva del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior [SEAES], se refieren, directa o indirectamente, a la educación para la paz. Su identificación permite plantear propuestas orientadas a una evaluación más rigurosa y a fortalecer la formación para la paz en el estudiantado, de modo que este se convierta en un agente promotor de una sociedad libre de violencia.

Dentro de los lineamientos del SEAES, aprobados por el Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONACES, 2023a), la definición

del desarrollo humano integral, propósito primordial de la educación superior, incluye aprendizajes relacionados con la cultura de paz y la no violencia.

El Marco General del SEAES, cuyo propósito es definir las bases y los procesos de evaluación y mejora continua, evalúa cómo las instituciones de educación superior contribuyen a la resolución de problemas sociales y violencias en distintos criterios: compromiso con la responsabilidad social, equidad social y de género, y excelencia. Además de estas menciones explícitas a la violencia social, el Marco General del SEAES define otros rasgos de la evaluación afines a la cultura de paz (CONACES, 2023b):

- integral: reconoce y respeta las particularidades de cada subsistema e institución;
- sistemática: se desarrolla con criterios inclusivos y de equidad;
- participativa: otorga voz a todos los actores implicados, desde las máximas autoridades hasta el estudiantado y los sectores sociales;
- formativa: promueve la valorización de las reflexiones y aportaciones de todos los participantes, lo que contribuye al desarrollo de un sentido de pertenencia y corresponsabilidad, y a la definición de objetivos comunes.

El Marco General del SEAES establece que los propósitos y retos de la evaluación consisten en promover la construcción de saberes emancipadores en ambientes institucionales propicios para el diálogo colectivo, la confianza entre sus integrantes y la elaboración de visiones compartidas. Esta propuesta analiza algunas estrategias institucionales de autoevaluación y mejora continua relacionadas con la cultura de paz: el grado de coordinación y armonía, el apoyo mutuo, la suma de esfuerzos y la deliberación colectiva para alcanzar consensos, mediante interrogantes clave como:

> ¿Se propicia el trabajo en equipo, la comunicación horizontal, el diálogo, la colaboración, la negociación, la resolución de conflictos, la cultura de paz y el avance hacia las metas de mejora continua? ¿Son suficientes? ¿Están representadas todas las voces interesadas y afectadas por las decisiones que se toman? (CONACES, 2023b, p. 8).

En suma, la propuesta de evaluación del SEAES asume un carácter formativo que incluye la educación para la cultura de paz, al considerar sus fines, estrategias y resultados, así como las dinámicas de funcionamiento e interacción institucional desde una perspectiva democrática e incluyente.

Conclusiones y propuestas

Los principales aspectos legales, políticos, curriculares y del sistema de evaluación y acreditación de la educación superior incluyen componentes relativos a la formación en cultura de paz. Sin embargo, su existencia no garantiza por sí misma los resultados esperados en la formación del estudiantado: se requiere una adecuada integración en cada institución. Un denominador común de esta revisión es promover una educación con sentido humanista, que reconoce el valor de las personas en la transformación socioeducativa mediante una actuación cotidiana, conjunta y comprometida.

En este sentido, se plantean las siguientes propuestas encaminadas a fortalecer la formación para la cultura de paz desde las instituciones de educación superior:

Es necesario generar espacios de discusión y reflexión sobre la cultura de paz en las instituciones de educación superior, para favorecer su comprensión amplia: como búsqueda de la armonía individual y social, presente en la interacción humana cotidiana y vinculada con las condiciones estructurales que la han condicionado y limitado. En estos espacios, conviene la participación de todos los integrantes para generar consenso.

Se propone también que los cuerpos colegiados de gobierno analicen sus lineamientos de funcionamiento y las dinámicas de interacción, con el propósito de fortalecer los mecanismos democráticos, favorecer el respeto a la diversidad de ideas y promover estrategias innovadoras ante las necesidades sociales.

Es necesario definir, de manera argumentada, rigurosa y colegiada, los principios, valores y enfoque teórico desde los cuales se asume una posición institucional respecto de la cultura de paz, referentes que también deben considerarse en los planes de desarrollo y en los modelos educativos.

Este posicionamiento institucional debe proporcionar un marco de referencia para las estrategias diseñadas conforme a la LGES y la NEM, integrando la transversalidad, la flexibilidad curricular, la formación integral, las habilidades blandas y la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En las reuniones de las academias de profesores conviene impulsar la reflexión sobre las implicaciones didácticas de esta formación, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las acciones horizontales y verticales y los vínculos entre contenidos y objetivos de las asignaturas. También pueden considerarse actividades colaborativas entre alumnos y profesores en el aula, así como proyectos escolares curriculares, cocurriculares o extracurriculares, siempre relacionados con los contenidos, las orientaciones y los propósitos formativos definidos en torno a la cultura de paz.

Otras dos cuestiones fundamentales para las academias de profesores son la autocrítica de la propia práctica docente y la valoración de si las actuaciones cotidianas de los alumnos son afines a la cultura de paz. Entre los temas susceptibles de análisis se encuentran el ejercicio de la autoridad, el respeto hacia las diversas formas de ser y pensar de los alumnos, la congruencia de los valores y normas asumidos con la cultura de paz, y la apertura ante diferentes posturas sobre el contenido disciplinario en términos epistemológicos e ideológicos.

Para concretar estos planteamientos, las estrategias de enseñanza situada, basada en problemas, por proyectos y estudios de caso, pueden propiciar un trabajo colaborativo que reflexione sobre la formación para la cultura de paz: las interacciones entre los participantes, las situaciones conflictivas, los valores ciudadanos –respeto, justicia, equidad, solidaridad y espíritu de servicio–, los aspectos socioemocionales que facilitaron o dificultaron la cooperación y la contextualización de los contenidos disciplinarios ante las necesidades sociales de la profesión.

Por último, la apuesta del SEAES por impulsar ejercicios de autoevaluación participativos, abiertos y de carácter formativo, más que sumativo, mediante mecanismos construidos por las instituciones, busca poner en práctica los principios y las estrategias que promueven la cultura de paz. En otras palabras, el SEAES propone condiciones para transitar de las posturas verticales, burocrático-administrativas y lineales que han predominado en la evaluación de la calidad de la educación superior, hacia una evaluación dialógica, reflexiva, incluyente y comprometida con dichos principios.

Referencias

Aizpuru, M. G. (2008). La persona como eje fundamental del paradigma humanista. *Acta Universitaria, 18*(Esp), 33-40. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41601804%3E%20ISSN%200188-6266

Barquero, A. M. (2022). Planificación estratégica para el diseño curricular universitario. Una propuesta metodológica. *Gestión de La Educación*, *8*(1). https://doi.org/10.15517/rge.v8i1.51762

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (R. Nice, Trad.). Sage Publications.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva* (A. Dilon, Trad.). Siglo XXI Editores Argentina.

Calderón, R. y Jiménez, J. A. (2024). Cultura de paz en estudiantes universitarios: una mirada a través de la teoría de representaciones sociales. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 14*(28), e644. https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1847

Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior [CONACES]. (2023a). *Lineamientos que establecen el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior y regulan su integración, operación y articulación*. SEP https://educacionsuperior.sep.gob.mx/pdfs/2023/lineamientos_SEAES.pdf

_____. (2023b). *Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.* SEP. https://educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces/pdf/marco_gral_SEAES.pdf

Díaz, Á. (2012). *Currículum entre utopía y realidad*. Amorrortu Editores.

Espinosa, M. A. y Sánchez, C. M. (2019). Educando para la paz en una ética de tercera generación. En J. M. Castellano. (Ed.), *La educación en tiempos de cambio* (pp. 11-14). Global Knowledge Academics. https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/12/educacion-tiempos-cambio.pdf

Fajardo, E. y Hernández, F. I. (2022). La formación integral universitaria desde el contexto de las humanidades y su aporte al aprendizaje experiencial para el servicio. *Revista Humanidades*, *12*(2), 1-17. https://doi.org/10.15517/h.v12i2.51289

Flores, R. y Olano, J. (2022). La pedagogía tecnicista: fundamentos y concepciones. *Educa UMCH, 20*, 117-132. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9049205

García, F. J. (2014). El proceso de enseñar y aprender. Modelos didácticos. En I. Gómez y F. J. García. (Coords.), *Manual de didáctica. Aprender a Enseñar* (pp. 25-44). Pirámide.

Holmos-Flores, E., Buendía-Aparcana, R., Castilla-Anchante, P. y Martínez-Muñoz, G. (2023). Pedagogía crítica y justicia social como un enfoque educativo para abordar desigualdades. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(16), 97-112. https://doi.org/10.35381/r.k.v8i16.2526

Ley General de Educación Superior [LGES]. (2021, 20 de abril). *Diario Oficial de la Federación*. Cámara de Diputados. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

López-Morocho, L. R. y Herrera, M. Á. (2024). Anotaciones sobre la educación para la paz: ciudadanía, resistencia y crítica. *Saberes Andantes. Educación para la Esperanza y la Paz*, *4*(11), 52-74. https://www.researchgate.net/publication/386703115_Anotaciones_sobre_la_educacion_para_la_paz_ciudadania_resistencia_y_critica

Lozano, M. A., Lozano, E. N. y Ortega, M. I. (2022). Habilidades blandas una clave para brindar educación de calidad: revisión teórica. *Revista Conrado, 18*(87), 412-420. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000400412

Lugo, E., Gutiérrez, A. y Saenger, C. (2015). Educación para la paz como derecho humano en universidades públicas mexicanas. *RES: Revista de Educación Social*, (20), 243-258. https://eduso.net/res/revista/20/miscelanea/educacion-para-la-paz-como-derecho-humano-en-universidades-publicas-mexicanas

Moreno, L. M. (2021). ¿Qué sentido tiene hablar de violencia en la educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *51*(2), 7-12. https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.386

Nova, A. J. (2017). Formación integral en la educación superior: análisis de contenido de discursos políticos. *Praxis & Saber*, *8*(17), 181-200. https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7206

Pérez, M. del R. y Ramírez, N. (2022). Modelos pedagógicos en educación superior: acción y experiencia en la formación integral. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, *11*(1), 128-140. https://doi.org/10.21071/ripadoc.v11i1.14103

Sánchez, J. G. y Hernández, G. (2022). Desarrollo de habilidades blandas como estrategia para la colocación laboral de los universitarios. *Revista Sinapsis*, *1*(21), 1-14. https://doi.org/10.37117/s.v21i1.641

Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS]. (s. f.). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2021). *Plan de 0 a 23 años.* Proyecto estratégico de la Secretaría de Educación Pública. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/PlanSEP0-23anios.pdf

Silva, V. (2019). La transversalización de la cultura de paz en la educación y formación ciudadana en México. En J. M. Castellano. (Ed.), *La educación en tiempos de cambio* (pp. 15-25). Global Knowledge Academics. https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/12/educacion-tiempos-cambio.pdf

Trujillo, M. F., Perales, C. y Riquelme, E. (2024). Conceptualizar la educación para la

paz en México: construyendo paces desde pedagogías otras. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 54*(2), 85-110. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9560937&utm_source=chatgpt.com

Vázquez, E. (2015). La construcción de la paz y la no-violencia en la educación superior. *Reencuentro,* (70), 84-96. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34046812006

Vázquez-González, L., Clara-Zafra, M., Céspedes-Gallegos, S., Ceja-Romay, S. y Pacheco-López, E. (2022). Estudio sobre habilidades blandas en estudiantes universitarios: el caso del TECNM Coatzacoalcos. *IPSA Scientia. Revista Científica Multidisciplinaria*, *7*(1), 10-25. https://doi.org/10.25214/27114406.1311

Webel, C. (2007). Introduction: toward a philosophy and metapsychology of peace. En C. Webel y J. Galtung. (Eds.), *Handbook of peace and conflict studies* (pp. 3-13). Routledge. https://www.mkgandhi.org/ebks/handbook-of-peace-and-conflict-studies.pdf

Capítulo 7

Contra la violencia, educación para la paz

Adolfo Rogelio Cogco Calderón

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito reflexionar sobre la construcción, conceptualización, implementación e instrumentación de una cultura de paz. En este sentido, el sistema educativo desempeña un papel central en el fortalecimiento y la difusión de una cultura de paz, dado que el conflicto se manifiesta en numerosas relaciones entre personas y naciones. Se concluye que incorporar nuevas asignaturas en los diferentes niveles educativos puede generar un aprendizaje significativo, que influya en las relaciones humanas. La metodología es cualitativa, mediante técnicas como la revisión documental de fuentes de instituciones gubernamentales, tanto nacionales como internacionales, así como de diversos posicionamientos teóricos al respecto.
Palabras clave: cultura de paz, sistema educativo, educación para la paz.

Introducción

A lo largo de la historia de la humanidad, los conflictos entre países y personas han sido recurrentes. En ellos se manifiesta la violencia, la cual se normaliza de manera gradual y continua a nivel social. Sin embargo, el primero es inherente a la experiencia humana y puede derivar en la segunda si no se gestiona mediante aproximaciones pacíficas (Lederach, 2006, citado en Trujillo et al., 2024, p. 89).

Autores como Galtung (2016) exponen diversos tipos de violencia, entre las que destacan la directa, la estructural y la cultural. La primera es aquella acción

que afecta la condición física de quien es violentado; la segunda está marcada por manifestaciones propias de la estructura social que vulneran la condición de igualdad de los sujetos, como la pobreza, la desigualdad y la discriminación; y la tercera se asocia a expresiones que provienen de ámbitos de la superestructura social, como la política, la religión y la ideología, es decir, todas aquellas expresiones que dañan la percepción de los sujetos de vivir en un contexto de equidad y respeto.

En este sentido, la violencia directa es un suceso; la violencia estructural es un proceso con sus altibajos; la violencia cultural es inalterable y persistente, dada la lentitud con la que se producen las transformaciones culturales (Galtung, 2016, p. 154).

Por otra parte, actores sociales como políticos, fuerzas militares, líderes de opinión y grupos oligárquicos y de poder, entre otros, han normalizado la idea de que el mundo es violento por naturaleza e infieren que el conflicto es la antesala de la violencia, lo que ha fortalecido la creencia de que la guerra garantiza la paz futura. De ahí que diversos países inviertan grandes cantidades de recursos económicos, materiales, tecnológicos y humanos en armamento, bajo el argumento de estar en paz pese a la amenaza constante de conflicto bélico. La pregunta central es si la paz, como acto civilizatorio de convivencia entre los hombres, es una quimera difícil de alcanzar o si se ha asumido que el conflicto es un motor de desarrollo.

El tema exige revisar la evolución que, a lo largo de la historia, han tenido los conflictos bélicos como procesos de avance social, o bien si es a partir de contextos de paz y buena convivencia que se avanza hacia el desarrollo. Son dos caminos opuestos: por un lado, lograr acuerdos mediante el conflicto o la mediación, evitando pugnas y choques de interés; por otro, fomentar una cultura de paz que genere inercia entre intereses positivos, desde el plano regional y local hasta el internacional, en la cooperación para la paz.

Si bien es cierto que desde la aparición de la propiedad privada en las sociedades gentilicias se registran las primeras premisas del ejercicio del poder de un grupo social sobre otro –es decir, del control social mediante reglas y ordenamientos para garantizar y legitimar la propiedad de los bienes materiales de un grupo–, en general los grupos colectivos solo fueron fortaleciendo la cultura de la propiedad privada y el origen del gobierno para legalizar y garantizar el usufructo de un determinado grupo social. Por ello, para algunos grupos sociales se fue fortaleciendo la expectativa de poseer bienes y mantener el poder, bajo el argumento del respeto a la propiedad privada, mediante reglas o mecanismos enmarcados en leyes de ordenamiento social.

Así, la división de clases sociales se ha legitimado mediante reglas que naturalizan el monopolio de la violencia para mantener estructuras de privilegio, lo cual se asume como parte de la dinámica cultural y se fortalece mediante

instituciones como el gobierno, la familia y el sistema educativo, entre otras. De ahí que, en la cultura, se acepte, avale e incluso promueva estos patrones de conducta de los individuos, así como en las instituciones, se ejerza violencia directa, estructural e incluso simbólica, como plantea Galtung (2016). Dichos patrones se reproducen en los sistemas educativos mediante la adaptación de los currículos, que desempeñan un papel decisivo en la validación de una cultura basada en la meritocracia y el esfuerzo individual, a costa del beneficio colectivo. Por ello, emerge como alternativa de coexistencia el fortalecimiento de una cultura de paz a través del sistema educativo, que desempeña un papel importante en la generación de valores éticos y morales para construir una sociedad en la que gravite, en el centro, el respeto entre los individuos.

Hasta la actualidad han prevalecido reglas que justifican la desigualdad entre los hombres, producto de la agencia de la producción, es decir, de los bienes materiales de unos sobre otros. Marshall (1997) alude a la construcción de la ciudadanía y a cómo esta garantiza la equidad y la justicia en regímenes democráticos, por lo que es indispensable considerar los valores de la convivencia ciudadana como formas civilizatorias que no pongan en riesgo la paz social. Izquierdo (2007) plantea que el mundo actual se mueve entre dos paradojas: la búsqueda permanente de estrategias que fortalezcan una cultura de y para la paz, basada en la democracia, el desarrollo y los derechos humanos; y la proliferación de conflictos armados basados en la búsqueda de una aparente justicia.

Ante este escenario, el objetivo es reflexionar sobre el sistema educativo como una instancia para la construcción de una cultura de paz, que garantice una sana convivencia y fortalezca los valores que respalden los derechos humanos. Bajo esta tesitura se desarrolla el presente ensayo, con una metodología cualitativa y técnicas de revisión documental, para reflexionar sobre la educación como factor que fortalece la cultura de paz. Las principales fuentes de consulta han sido documentos oficiales de organismos nacionales e internacionales, así como investigaciones y posicionamientos teóricos previamente desarrollados.

Antecedentes

A lo largo de la historia de la humanidad han estado presentes los conflictos entre personas y pueblos, lo que ha generado un imaginario colectivo sobre la casi inevitabilidad de la guerra como parte de una cultura de sobrevivencia. Esta idea resulta errónea: aunque hay evidencia histórica suficiente para sostenerla, también es necesario dimensionar la devastación causada por las conflagraciones bélicas del siglo pasado, que llevaron a la creación de organismos supranacionales garantes de la paz mundial, como la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

Un recuento del siglo pasado, considerando lo peligrosas que fueron las dos guerras mundiales, impulsó un activismo internacional para crear instituciones que garantizaran la paz entre los países. Así, la paz se consideró un objetivo común a partir de la firma de la Carta de las Naciones Unidas el 26 de junio de 1945 (Izquierdo, 2007), cuyo propósito medular es el mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales, así como fomentar relaciones de amistad entre las naciones fundadas en el respeto a la igualdad de derechos y la libre determinación de los pueblos.

A partir de entonces, los organismos supranacionales pusieron en el centro del debate la posibilidad de construir mecanismos para fortalecer las relaciones entre los países, orientados a la paz, la concordia y la armonía entre los Estados miembros. Sin embargo, hablar de cultura implica considerar un conjunto de valores éticos y morales que permiten a la comunidad desarrollar su propio juicio crítico, o bien un conjunto de modos de vida, costumbres y conocimientos que le dan idiosincrasia a un grupo social. Por ello, plantear la cultura como objetivo implica una tarea de largo plazo ante la heterogeneidad de expresiones que hay en el mundo, todas conectadas con una premisa fundamental: asumir y reivindicar la paz como un activo en toda interacción entre los hombres.

El desarrollo de la cultura implica, en primera instancia, el reconocimiento de la diversidad, el respeto y la tolerancia que deben prevalecer tanto entre las personas como entre los Estados. Por ello, la empatía hacia los demás debe ser el centro de las relaciones humanas. Ante la heterogeneidad de expresiones culturales a nivel local e internacional, se ha considerado al sistema educativo de cada país como vía para fomentar la cultura de paz, pues permite procesos de formación cuyo aprendizaje significativo se justifica mediante el fortalecimiento del respeto a las diferencias y de los valores éticos y morales de cada pueblo. Una vez conformada la ONU, surgieron otras instituciones, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), encargada de reconstruir, ampliar y difundir la cultura de paz mediante una educación para la justicia y la libertad, conceptos que promueven la dignidad humana.

Otros documentos institucionales fomentan la cultura de paz, como la consideración de la paz como derecho humano en el artículo 28 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que establece que "toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta declaración se hagan plenamente efectivos" (ONU, 1948, p. 8).

En esa línea del tiempo, organismos internacionales como la ONU, la UNESCO y la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la

Agricultura (FAO), entre otros, han sido garantes de la convivencia y de la resolución pacífica de las dificultades que enfrentan algunas naciones.

De acuerdo con Cornelio (2019), la evolución de la cultura de paz a nivel internacional atraviesa varias etapas: en 1989 nace el concepto; en 1998 se registra el decenio internacional de una cultura de paz y no violencia; en 1999 se adoptan la Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz; en 2005 se recopilan buenas prácticas, y de 2010 a la actualidad, las constituciones políticas de algunos países aluden a esta temática.

Los antecedentes de la cultura de paz incluyen los esfuerzos para evitar conflictos bélicos tras la Segunda Guerra Mundial. Dentro de los retos actuales se encuentran: reforzar las instituciones para que diriman las controversias, que la cultura de paz permee las constituciones y la interacción social, revalorar el papel de la educación como actividad que refuerza los elementos éticos en la conducta de los individuos y solucionar conflictos mediante el diálogo respetuoso.

Además de los conflictos armados internacionales, debe considerarse la violencia sistemática presente en la convivencia entre individuos: directa, estructural o cultural (Galtung, 2016). Asimismo, se identifican expresiones de violencia contra los grupos más vulnerables: física, económica, sexual, psicológica, social, patrimonial, laboral y obstétrica, entre otras (Salazar, 2012, citado en Santana, 2024), cada una de las cuales contribuye al deterioro individual y social. Las instituciones, como la escuela, pueden contribuir al saneamiento y a la recomposición de las relaciones entre las personas para procurar una convivencia en armonía, con respeto y diversidad cultural.

Por una cultura de paz

De acuerdo con la Asamblea General de las Naciones Unidas, en la resolución aprobada el 6 de octubre de 1999, el artículo 1 define la cultura de paz como sigue:

> Una cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en: a) El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación; b) El respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional; c) El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales; d) El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos; e) Los

> esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presente y futuras; f) El respeto y la promoción del derecho al desarrollo; g) El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres; h) El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información; i) La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento en todos los niveles de la sociedad y entre las naciones (ONU, 1999, pp. 2-3).

Los alcances de esta definición implican desmenuzarla para entender su trasfondo y su proyección actual. En este contexto adquiere relevancia el concepto de cultura, que contiene un componente antropológico –costumbres, conductas, principios y rituales que dan sentido a la vida en comunidad– y un abordaje filosófico, orientado a analizar cosmovisiones particulares que definen la identidad y la existencia de las personas en comunidad y dan sentido a sus interacciones.

Existen también interpretaciones de índole sociológica, cuyo interaccionismo crea pautas de conducta a partir de las vinculaciones sociales, en un mundo que busca generar equidad y respeto en los contextos de esos intercambios (Guadarrama, 2019). Desde una perspectiva multidisciplinar, el concepto de cultura converge con distintas dimensiones, entre ellas una visión ontológica que da sentido a la encomienda social del respeto hacia los demás, que incluye tanto la vida humana como la de todo ser vivo en su contexto. Por ello, la cultura es uno de los elementos identitarios de los pueblos, lo que hace necesario el reconocimiento a sus prácticas cotidianas y rituales, en los que interactúa con su cosmovisión y su contexto sociohistórico. Para el desarrollo de la cultura de paz, es necesario que los diseños curriculares de las instituciones educativas, además de formar ciudadanos conscientes de las implicaciones de sus actos, fortalezcan la cultura de paz para la coexistencia en armonía y diversidad.

Es importante, además, considerar el abordaje de la paz como un término. De acuerdo con Cornelio (2019), quien cita a la Asamblea General de las Naciones Unidas, la paz no es solo la ausencia de conflicto, sino un proceso positivo, dinámico y participativo que resuelve conflictos mediante el entendimiento, la cooperación, el diálogo y la comunicación. Esta definición resulta interesante porque, desde un marco institucional internacional, nacional y local, plantea que la paz implica tanto la ausencia del conflicto como la posibilidad de generar una cultura de paz con sentido preventivo, a fin de conservar la armonía en la convivencia.

La paz busca armonizar relaciones en las que el conflicto ya es visible y afecta las relaciones humanas, o bien en ambientes sin conflicto, donde se promueven conductas pacifistas que evitan cualquier expresión de violencia. Para ello, es vital el

reconocimiento entre pares en un ambiente de equidad para la justicia (Rawls, 2011), donde, a partir de la comunicación, se logren el entendimiento y la cooperación para solucionar cualquier tipo de conflicto.

Cornelio (2019) sintetiza la evolución del concepto de paz: primero, como ausencia de guerra, centrada en los conflictos bélicos entre Estados; después, como equilibrio de fuerzas en el sistema internacional, que involucra factores políticos, sociales, culturales y tecnológicos; luego, la paz negativa y la paz positiva, referidas respectivamente a la ausencia de guerra y de violencia estructural; también la paz con contenido de género, vinculada a las relaciones en los hogares que subyugan a ciertos miembros de la familia y se reproducen en el ámbito social; la paz holística, relacionada con el sistema bioambiental; y, por último, la paz política interna y externa, vinculada a aspectos espirituales.

Hablar de cultura de paz implica un reto: se requieren actividades que modifiquen poco a poco el imaginario, la percepción y la conducta de las personas y de los Estados para asumir valores de justicia, libertad, cooperación, solidaridad, humildad, honestidad, tolerancia y respeto hacia los demás. Estos no son valores distintos para instituciones y ciudadanos, sino conceptos cuyo significado depende del nivel de abstracción de su implementación.

Desde que se implementó la política de globalización y apertura económica, el sistema educativo en México ha servido más para formar una fuerza de trabajo alienada a las demandas del gran capital. Para ello, se modificaron los contenidos curriculares y se eliminaron asignaturas de humanidades, como civismo, ética y filosofía, lo que evidencia que los objetivos del sistema educativo se orientaron a formar recursos humanos funcionales para el gran capital, pero con escasa corresponsabilidad social. Por ello, es necesario un entramado institucional que actúe como multiplicador de elementos valorativos que la ciudadanía asuma en sus comunidades. Sin embargo, la actividad más sólida para construir una cultura de paz es, sin duda, la educación, considerada el sistema formal en el que se producen y se reproducen los valores éticos, morales y espirituales fundamentales para fortalecer la ciudadanía.

Otras instituciones, como la familia, también juegan un papel fundamental en este objetivo; sin embargo, su análisis llevaría a discutir los referentes entre lo público y lo privado, pues la familia, como construcción social, es donde se generan, se reproducen y, a veces, se modifican los valores asociados a una cosmovisión cultural influida por diversos factores. Por ello, su estudio implicaría una mayor profundidad desde la perspectiva socioantropológica; en cambio, la educación, por su formalización, puede permear de manera generalizada toda la comunidad en torno a los valores de una cultura de paz.

La educación para una cultura de paz

Construir una cultura de paz exige abordar el papel que desempeñan los diversos actores en la reproducción de valores éticos y morales, para dimensionar el alcance y las limitaciones de dicha construcción e identificar la preponderancia de la educación como sector indispensable, pues es ahí donde se fortalecen, crean y difunden los valores para una cultura de paz mediante la acción transformadora de los sistemas educativos, en la formación de ciudadanos conscientes del respeto hacia los demás.

Por ello, la educación implica elementos normativos –mediante la certificación de los grados académicos– y elementos instrumentales, de acuerdo con los sistemas educativos de cada país, región o contexto. En México ha sido evidente la ausencia de contenidos como civismo, ética y filosofía en el sistema educativo formal, lo que ha limitado la incidencia del sector educativo en la formación de ciudadanos orientados a la sana convivencia, pues estas asignaturas debieron estar, desde temprana edad, en los mapas curriculares de todos los niveles para que el estudiantado moldearan su conducta e interacción con los demás. Dichas asignaturas fueron eliminadas con la idea de que no proporcionan conocimientos instrumentales para el mercado laboral, lo que fortaleció las áreas instrumentales en detrimento de las humanidades.

Esto es producto de las reformas educativas implementadas desde el modelo neoliberal a inicios de los años ochenta, que privilegió al mercado y limitó la incidencia del Estado como formador de valores éticos y morales. Moreno (1995) señala que dichas reformas buscaron el adelgazamiento del Estado y de su intervención en el ámbito educativo, así como abrir más espacios a la iniciativa privada. Esto generó una reducción gradual del presupuesto educativo y la implementación de estrategias descentralizadoras, para que los gobiernos locales intervinieran con recursos propios en los contenidos curriculares de los sistemas estatales.

Moreno (1995) resume las principales líneas hacia las que se orientó la estrategia del modelo neoliberal en el sistema educativo nacional:

> 1) Formación de recursos humanos especializados de la más alta calidad y nivel; 2) La función técnica de la educación; 3) Logro de una educación de alta calidad; 4) Terminar con la centralización, burocratización y politización excesiva en la educación; 5) El acceso y la permanencia de los alumnos en el sistema educativo se determina por factores como el ingreso familiar, posición laboral y escolaridad de los padres; 6) La educación no se ha traducido en un medio de atenuar la desigualdad social, sino más bien ha reproducido la inequidad de la estructura

> social; 7) Debe vincularse educación-comunidad; 8) Debe aligerarse el Estado como promotor casi único de la inversión educativa (p. 6).

La estrategia buscó incentivar la educación y la preparación de los trabajadores para atender las necesidades del mercado, dejando de lado el contenido formativo en valores, lo que tuvo serias repercusiones en la convivencia comunitaria. Esta ausencia de civismo, ética y filosofía en los mapas curriculares, bajo el argumento de que aportan poco a la formación de los individuos, generó un vacío que, con los años, orientó los intereses del estudiantado hacia la obtención de bienes o satisfactores pecuniarios más que hacia un rol social basado en el respeto y la tolerancia, en un sistema educativo que privilegia la competencia individual sobre la solidaridad y la cooperación.

Durante mucho tiempo, la educación se concibió únicamente en su función instrumental: formar personas para el mercado de trabajo o el sistema de producción, sin considerar los valores necesarios para una sana convivencia. La educación debe forjar relaciones en las que el diálogo, la libertad y la justicia sean centrales para hacer frente a las tendencias individualistas que, durante mucho tiempo, fueron objetivo y producto del sistema educativo y contribuyeron a una sociedad competitiva a costa de la solidaridad.

Por ello, se fueron construyendo elementos simbólicos que legitimaron la violencia en sus distintas manifestaciones, desde la más sutil hasta la explícita, lo que ha generado una distinción entre los grupos sociales más vulnerables, como las mujeres, los adultos mayores, los indígenas y los niños, entre otros. La violencia de género se ha normalizado hasta el punto de generar confusión entre la legitimidad que se ejerce desde las luchas feministas y la equidad de género que hoy buscan diversos colectivos sociales en sus relaciones.

La educación contribuye a la formación de valores y al fortalecimiento de una cultura de paz, como proceso que refuerza las prácticas de respeto mediante elementos pedagógicos que promueven un aprendizaje significativo y logran cambiar las pautas de conducta de la población. Ubicar al sistema educativo, en todos sus niveles, como generador, promotor y difusor de una cultura de paz es un proceso de mediano y largo plazo, mediante el cual se debe evitar la discriminación, el odio, el racismo y todas las manifestaciones de violencia e injusticia.

Una cultura para la paz, la libertad, el libre albedrío, la autonomía humana y el sentido solidario de vivir en comunidad, es necesaria frente al egoísmo promovido por la economía clásica inglesa como supuesto motor del desarrollo social, idea que se contradice, en tanto el hombre, al vivir en comunidad, busca satisfacer sus necesidades mediante el intercambio de su trabajo con los demás.

La educación consolida el sentido de solidaridad en la conducta hacia los demás: la libertad con responsabilidad, el libre albedrío con el respeto irrestricto a los derechos humanos, la no violencia y la posibilidad de construir una sociedad más solidaria, en la que todas las personas puedan realizarse con la convicción de que la paz prevalecerá en su interacción con los demás.

Conclusión

El sistema educativo es vital para el fortalecimiento de una cultura de paz, pero se requiere una nueva dinámica entre los diversos actores sociales, en la que primen los derechos humanos, el respeto a las diferencias, la tolerancia, la libertad, la ética y el respeto mutuo. Por ello, hablar de una cultura de paz implica procesos resilientes que aborden las causas del conflicto y establezcan canales de convivencia.

El sistema educativo es un medio instrumental y pedagógico que fomenta, reproduce y difunde conductas solidarias. En contextos donde la violencia está presente, la educación para la paz también cobra relevancia, pues promueve valores de respeto y actúa para solucionar o subsanar sus causas.

Por último, es necesario tener claros los alcances y las limitaciones de la cultura de paz, dado que el conflicto es un fenómeno con múltiples implicaciones que exige diversas miradas y abordajes; por ello, se requiere la aportación de diversas disciplinas científicas para contar con un panorama integral sobre la relevancia de fomentar la cultura de paz.

Referencias

Cornelio, E. (2019). Bases fundamentales de la cultura de paz. *Eirene Estudios de Paz y Conflictos, 2*(3), 9-25. https://estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/63

Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia,* (183), 147-168.

Guadarrama, P. (2019). La cultura como condición de paz y la paz como condición de cultura en el pensamiento latinoamericano. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 24*(1), 43-66. https://doi.org/10.5281/zenodo.3108661

Izquierdo, M. E. (2007). Por una cultura de paz. *Espiral, XIV*(40), 157-175. https://www.scielo.org.mx/pdf/espiral/v14n40/v14n40a6.pdf

Marshall, T. (1997). Ciudadanía y clase social. *REIS. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 79*, 297-344.

Moreno, P. (1995). Neoliberalismo económico y reforma educativa. *Perfiles Educativos, 67*, 1-7. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206701

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948, 10 de diciembre). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos.* https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

_____. (1999, 6 de octubre). *Declaración Sobre una Cultura de Paz*. https://www.refworld.org/es/leg/resol/agonu/1999/es/12411

Rawl, J. (2011). *Teoría de la justicia* (8ª. reimpresión). Fondo de Cultura Económica.

Santana, A. (2024). Violencia escolar y sus manifestaciones en la escuela primaria. *Revista CoPaLa. Construyendo la Paz Latinoamericana*, *9*(19), 1-21. https://doi.org/10.35600/25008870.2024.19.0302

Trujillo, M. F., Perales, C. y Riquelme, E. (2024). Conceptualizar la educación para la paz en México: Construyendo paces desde pedagogías otras. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 54*(2), 85-110.

Capítulo 8

Las habilidades blandas y la educación para la paz en el nivel superior: estrategias para contribuir a la cultura de paz en la sociedad

Lorena Alicia Medina López

Resumen

El presente artículo recupera planteamientos actuales sobre la definición, la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades blandas en la educación superior, así como su contribución a la promoción de la cultura de paz, en el marco de la formación integral de los futuros profesionistas. Las habilidades blandas se abordan desde los componentes personal, social y profesional. Para ello, se realiza un análisis reflexivo de carácter teórico que parte de la premisa de que un adecuado manejo de las habilidades blandas relacionadas con aspectos socioemocionales permite establecer relaciones sociales constructivas, generar condiciones propicias para la convivencia pacífica, favoreciendo herramientas para el manejo adecuado de conflictos y diferencias en formas de pensar, valores, proyectos y aspiraciones en los distintos contextos en que interactúan las personas. Estas reflexiones se acompañan de propuestas didácticas para fortalecer la educación para la paz y construir una cultura de transformación social, como un compromiso que las universidades deben asumir en la formación de los alumnos, atendiendo a lo que diversos estudios señalan respecto de que la carencia de habilidades blandas puede ser un impedimento para el desarrollo profesional y la formación ciudadana, ambos requeridos para el progreso de los países.

Palabras clave: cultura de paz, habilidades blandas, no violencia, educación superior.

Introducción

La cultura de paz implica un gran desafío para todas las naciones: requiere una visión reflexiva y una sensibilización social para asumirla como un compromiso permanente, conformado por valores, actitudes, comportamientos, modos de vida y acciones que respeten la vida de las personas, su dignidad y sus derechos, con apego a los principios de libertad, justicia, solidaridad, tolerancia y el acuerdo entre pueblos, grupos y personas. Esta convivencia debe construirse desde la universalidad y la diversidad, atendiendo un orden moral, educativo, político, social, cultural y económico (Hernández et al., 2017).

Este capítulo reflexiona sobre los principales planteamientos en torno a la educación para la cultura de paz en el nivel superior y sobre el papel que corresponde a la formación de habilidades blandas en su promoción. Se analiza la cultura de paz desde diversas perspectivas, como lo plantea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, s. f. a), dentro de su propuesta de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), respecto a la construcción de la cultura de paz y el rol que corresponde asumir a la educación para impulsarla en la sociedad.

En cuanto a las habilidades blandas, se plantea su creciente importancia en la educación superior para formar profesionales competentes, así como su carácter socioemocional, que incluye la creatividad, la innovación, el pensamiento crítico, la capacidad de toma de decisiones y la apertura y el respeto a la diversidad, entre otros.

A partir de las ideas sobre las habilidades blandas, se establecen, de manera paulatina, sus implicaciones para la formación en la cultura de paz en la educación superior. Por último, se concluye sobre el papel de las habilidades blandas en la promoción de la cultura de paz y se formulan propuestas para fortalecer las tareas que realizan las universidades en este ámbito.

Educar para una cultura de paz

García-Vita et al. (2020) analizan la extensión con la que la cultura de paz se ha asimilado en la educación:

> Los estudios de la paz se han instalado en los contextos escolares a escala internacional y desde una multiplicidad de abordajes: convivencia escolar, educación para la ciudadanía y derechos humanos, gestión o resolución de conflictos, mediación escolar, estrategias participativas, entre otros (p. 50).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU, s. f.), en el ODS 16, insta a promover sociedades pacíficas e inclusivas, facilitar el acceso a la justicia para toda la población y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas en todos los niveles. Las personas de todo el mundo deben vivir libres del miedo a cualquier forma de violencia y sentirse seguras en su día a día, sea cual sea su origen étnico, religión u orientación sexual. Para ampliar la visión de este objetivo, sus principales características se agrupan en las siguientes áreas de acción (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, s. f.):

1. Erradicación de la violencia y promoción de la paz
    - Reducción de la mortalidad y la violencia: busca disminuir significativamente las tasas de homicidios y de todas las formas de violencia, incluidas las físicas, psicológicas y sexuales.
    - Percepción de seguridad y paz integral: tiene como meta impulsar una política de paz y seguridad, medir la prevalencia delictiva y garantizar que las personas se sientan seguras al caminar solas por la noche en sus comunidades.

2. Estado de derecho y acceso equitativo a la justicia
    - Confianza y denuncia: promueve la cultura de la denuncia al monitorear la proporción de víctimas que notifican los delitos a las autoridades, así como el nivel de confianza que la población deposita en la policía, el ministerio público y los jueces.
    - Eficiencia del sistema penal: busca reducir la proporción de detenidos que no han sido condenados y monitorea las tasas de ocupación de las cárceles estatales y federales.

3. Transparencia, rendición de cuentas y combate a la corrupción
    - Reducción de sobornos: exige disminuir la corrupción en todas sus formas, midiendo la proporción de ciudadanos y negocios a los que se les ha pedido o que han pagado sobornos a funcionarios públicos.
    - Eficacia en el gasto: evalúa si los gastos del gobierno se ajustan a los presupuestos originalmente aprobados.

4. Construcción de instituciones inclusivas y no discriminatorias
    - Representatividad y participación: garantiza que la toma de decisiones sea inclusiva y que haya representación de diversos grupos poblacionales tanto en la Administración pública como en el Poder Judicial.

- Identidad jurídica para todos: contempla el acceso a una identidad legal garantizada mediante el registro de nacimientos de niñas y niños menores de 5 años ante una autoridad civil.
- Cero discriminación: promueve políticas a favor del desarrollo sostenible y mide la proporción de personas que se han sentido acosadas o discriminadas.

5. Calidad y satisfacción con los servicios públicos

   Como reflejo de la eficacia institucional, el ODS 16 también evalúa el nivel de satisfacción de la población con servicios fundamentales como la educación pública (obligatoria y universitaria), el agua potable, el drenaje, la recolección de basura, las calles, los parques y el alumbrado público.

El fomento de la cultura de paz es un proceso que se da a través de la educación, como postula el Gobierno de México (2022):

> Abordar el tema de la cultura de paz [es] la posibilidad de fomentar una serie de valores, actitudes y comportamientos, tales como el respeto, la tolerancia, la igualdad, la comprensión, la solidaridad, el diálogo, la negociación y el consenso, que fortalecen y restablecen la convivencia armónica y los lazos entre individuos, impulsando una mirada crítica que abona a la construcción de una sociedad más justa.

Estas consideraciones deben abordarse desde las aulas, con el propósito de establecer estrategias que formen al ser y que atiendan lo que conceptualmente ha descrito la UNESCO (s. f. a):

> La cultura de paz consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos, y que busca abordar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones (párr. 1).

La UNESCO (2023) hace recomendaciones específicas para la construcción de sociedades más justas, inclusivas, igualitarias, equitativas, saludables y sostenibles, y señala que los Estados deben garantizar:

> […] que todas las personas, a lo largo de su vida, estén dotadas de los conocimientos, las competencias, incluidas las socioemocionales, los valores,

> las actitudes y los comportamientos necesarios para la participación efectiva en los procesos democráticos de adopción de decisiones, el empoderamiento económico, las labores de concienciación y las acciones individuales y colectivas [...] que hagan avanzar la paz y promuevan la comprensión internacional, la cooperación, la erradicación de la pobreza y la tolerancia, con el fin de garantizar el pleno disfrute de los derechos humanos, las libertades fundamentales, la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible mediante la educación (p. 6).

De acuerdo con Islas et al. (2017), los aportes teóricos para la cultura de paz:

> […] invitan, de alguna forma, a operacionalizar o asumir comportamientos no violentos, con el fin de promover y generar transformación en la sociedad; asimismo, estos comportamientos buscan ser introyectados en el día a día y convertirse en parte de las costumbres, hábitos, valores y formas de relacionarse, con la pretensión de que esto se convierta en una cultura que promueva la paz (p. 313).

La UNESCO (2023) establece que una educación para la paz debe impartirse a todos los integrantes de la comunidad educativa, promover los valores universales, el respeto de los derechos humanos y las libertades elementales de todas las personas, así como la participación democrática en la vida social y cultural de las escuelas.

Para estructurar su implementación, la educación para la paz se aplica a través de los siguientes mecanismos fundamentales (UNESCO, s. f. b):

- Ámbitos de acción concretos: se llevan a la práctica por actores relevantes en esferas clave que abarcan desde la creación de leyes y políticas hasta la elaboración de planes de estudio, las prácticas docentes, el diseño de entornos de aprendizaje y los sistemas de evaluación.
- Integración de principios rectores: se incorporan 14 principios rectores directamente en el contenido y el contexto de la educación para asegurar una paz duradera.
- Orientación hacia resultados de aprendizaje: el proceso se diseña para alcanzar 12 resultados de aprendizaje, con el fin de que los individuos adquieran los conocimientos, competencias, valores, actitudes y comportamientos necesarios para convivir en el planeta.

En la práctica, el objetivo central de esta educación es configurar la manera en que las personas ven el mundo y tratan a los demás, dotando a los educandos de las aptitudes necesarias para convertirse en agentes de paz en sus comunidades. Al

aplicarse eficazmente, funciona como una herramienta e inversión a largo plazo para abordar problemas mundiales como la violencia, la incitación al odio, la discriminación, las desigualdades y el cambio climático.

La noción de paz como actividad en la que todos se encuentran involucrados implica comprenderla:

> […] no simplemente como ausencia de guerra o como el vacío que deja la violencia; más bien debe instituir la reconstrucción de un mundo orientado a procurar tanto el orden moral como la preservación de la armonía entre las naciones y sus habitantes (Islas et al., 2017, p. 315).

La paz se clasifica en:

> […] paz negativa (sin guerra) y paz positiva (sin violencia). Según esta división, la primera se refiere a la ausencia de violencia personal, guerras, terrorismo y disturbios, mientras que la segunda se da cuando existe ausencia de violencia estructural, esto es, ausencia de pobreza, hambre, discriminación y contaminación (Loera y Loera, 2017, p. 191).

Al respecto, Hernández et al. (2017) asumen que:

> […] la paz positiva supone un nivel reducido de violencia directa y un nivel elevado de justicia; es a través de ella que se persiguen la armonía social, la igualdad, la justicia y, por tanto, la transformación radical de la sociedad (p. 153).

Ante esa postura, Romero (2021) y Arteaga et al. (2017) reconocen la imposibilidad de una sociedad libre de conflictos, aunque estos constituyen oportunidades para aprender a resolverlos sin violencia y de manera que aporten al desarrollo social. Esto implica promover valores como la solidaridad y el pensamiento crítico.

En este sentido, la construcción de la cultura de paz es un esfuerzo multidisciplinar para transformar desde la educación las concepciones, modificar las percepciones y creencias, y asumir compromisos para originar acciones que la fomenten; comprendiendo que, para construirla, debe rebasar los límites de los conflictos y convertirse en vivencia cotidiana de los contextos escolar, laboral, familiar, estatal y social en general, propiciando espacios seguros (Arteaga et al., 2017, p. 152).

Cerdas (2013) concluye que la educación para la paz tiene como propósito favorecer el desarrollo de las personas desde el respeto a la dignidad y a los derechos

humanos. La paz contribuye a transformar actitudes, acciones, comportamientos y conductas. El reto que enfrentan las universidades al implementar estrategias para una cultura de paz trasciende las aulas: es el legado social que se está formando. Por ello, el docente debe promover la confianza, la coherencia y la certidumbre en el buen trato. En este sentido, Sánchez (2019) reflexiona sobre las decisiones que se toman en los centros escolares:

> La experiencia social y cultural hace entender que la posición de asumir un castigo punitivo es más fácil que la de adoptar una medida preventiva o educadora ante la presencia de conflictos, como, por ejemplo, seguir al pie de la letra un manual de convivencia que, está comprobado, no cambia las realidades sociales. Expulsar a las personas involucradas de la institución sigue la lógica según la cual "los malos se van y los buenos se quedan", "limpiamos nuestro colegio", pero me pregunto: ¿con ello realmente estamos solucionando el problema o solo queremos, con este acto, dar a conocer a toda la comunidad académica que tenemos poder? ¿Es un acto humanizador? En este sentido, ¿estamos cumpliendo con el compromiso social y democrático de nuestro país?, cuando sustraemos a los supuestos actores comprometidos con el conflicto e intentamos aislarlos por completo del sistema educativo, ¿se expresan nociones de dignidad humana y respeto por los derechos humanos? (p. 56).

En este sentido, los planteles educativos deben implementar métodos preventivos y pedagógicos para la resolución de conflictos, privilegiando una formación integral del estudiantado y evitando contribuir a una violencia pasiva que genere resentimiento social (Sánchez, 2019). Para Madrigal (2015), la cátedra de paz debe respaldarse con políticas educativas que proporcionen información al estudiantado. Esta transformación debe considerar todas las dimensiones involucradas en las problemáticas y operar en diversos ámbitos, desde los puntos de vista curricular, didáctico, de formación integral y de la administración institucional.

Al respecto, Fernández (2006) y Sánchez et al. (2019) coinciden en la relevancia de promover una cultura de paz en la educación, una noción que implica mucho más que contenidos, programas, estrategias o acciones específicas: debe formar parte de la cotidianeidad de las escuelas y ser asumida por todos sus integrantes.

En el mismo sentido, Romero (2021) define la cultura de paz como:

> […] un compromiso constante de actitudes, comportamientos y modos de vida, sustentado en valores y en el respeto a la vida de las personas, a su dignidad y a sus derechos. Adheridos a principios de libertad,

> solidaridad, justicia [...] y entendimiento entre los pueblos, personas y grupos (pp. 170-171).

Para el desarrollo de sociedades más justas, debe trabajarse en la tríada democracia-derechos humanos-cultura de paz (Chávez et al., 2023). Estos aspectos deben retomarse desde las aulas con un enfoque experiencial: no basta con exponer los conceptos, sino que deben diseñarse acciones orientadas a la formación y la participación ciudadana. Desde la perspectiva de estos autores, en la tríada se encuentran las bases para construir una sociedad en la que los individuos autónomos fomenten el diálogo, la igualdad y la justicia como principios rectores.

Los intentos de ejecutar acciones educativas integrales en favor de la cultura de paz requieren reflexiones profundas desde la colectividad, con la finalidad de articularlas con el sistema educativo, pasando por la propia reconstrucción de la sociedad a partir de la cultura de paz y de la práctica educativa (Hernández et al., 2017).

El fomento de la paz a través de las habilidades blandas

En la actualidad, las instituciones de educación superior enfrentan un gran reto: ya no basta con formar al estudiantado en habilidades técnicas que atiendan la parte teórica, disciplinar y práctica de las secuencias curriculares; hoy también deben atenderse las habilidades o transversales, cada vez más requeridas en el mundo laboral y social.

De acuerdo con Zambrano-Chamba et al. (2023), el desarrollo de las habilidades blandas implica un enfoque en la formación del ser para una mejor convivencia, desde una mirada integral, ya que ayuda a "interrelacionarnos con otros, así como hacer frente a diferentes situaciones reaccionando de manera adecuada" (p. 259).

Ante la responsabilidad de la educación superior de atender los cambios sociales y laborales, se ha vuelto necesario fortalecer el perfil formativo del estudiantado para el desarrollo de habilidades blandas requeridas para la empleabilidad, pero también para contribuir a formar ciudadanos más comprometidos con su entorno, como plantean Tamayo-Piedra et al. (2022):

> Las "habilidades blandas" dependen del comportamiento humano y se originan en rasgos de personalidad, cualidades, valores y creencias. Su designación está ligada a la entidad o escuela que la difunde; recientemente, su importancia se ha incrementado debido a la necesidad de educar a los individuos en aspectos

> transversales al desempeño profesional, ofreciendo una cualificación específica para estos (p. 209).

El concepto de habilidades blandas es equiparable al de habilidades para la vida propuesto por la World Health Organization (WHO, 2003), que las define como un conjunto de habilidades de carácter socioafectivo necesarias para la interacción con otros y para hacer frente a exigencias desafiantes cotidianas; es decir, permiten a la persona resolver problemas, pensar de manera crítica, ser creativa, comunicarse de manera efectiva, reconocer las emociones de otros y construir relaciones saludables a nivel físico y emocional.

Una revisión documental realizada por Guerra-Báez (2019) muestra una unificación conceptual en la descripción del desarrollo de habilidades blandas que, si bien presenta algunas variantes, converge en una visión que incluye el desarrollo personal, social y profesional. En este sentido, las universidades deben asumir el compromiso de trabajar desde las aulas, para lo cual deben:

> […] diseñar estrategias de enseñanza que le permitan adaptarse a los cambios globales y ofrecer al estudiantado las herramientas que les permitan desarrollar las competencias necesarias para enfrentar las diferentes situaciones que, a lo largo de su formación y camino profesional, pueden presentarse, y que les faciliten un perfeccionamiento técnico, complementario con lo cognitivo y el desarrollo humano (Olmedo-Falconí et al., 2023, p. 956).

Como plantean Peeters et al. (2020), mediante la autoconciencia y la motivación, las personas tienen la capacidad de moldear su trayectoria profesional con base en sus propias metas, deseos y preferencias. Así, al asumir esta responsabilidad e invertir en su propio desarrollo ante los desafíos, los individuos amplían sus oportunidades y mejoran su posición en el mercado laboral.

El compromiso de las universidades consiste en generar estrategias que promuevan en el estudiante el sentido de responsabilidad laboral y que asuma la autogestión de sus emociones y aspiraciones. Rodríguez et al. (2021) sostienen que:

> […] la importancia de la formación del estudiante no solo radica en que el docente de nivel superior enseñe o imparta conocimientos teóricos y prácticos que correspondan al ámbito laboral de cada carrera profesional, sino, también, [en] que este adiestramiento guarde correspondencia o se vincule estrechamente con la asimilación de habilidades para el desarrollo personal (p. 4).

Educar para la vida, en tiempos de la filosofía de la educación, era el pilar de los centros escolares que formaban seres capaces de insertarse en una vida productiva. Hoy la historia recuerda que no puede educarse a la persona de manera aislada; por ello resurge con fuerza el concepto de formación integral, que considera a las habilidades blandas como ese aspecto incluyente que debe atenderse en la formación del estudiantado, la cual no debe limitarse a la transmisión de conocimientos teóricos y prácticos vinculados con el ejercicio profesional, sino también articularse con el desarrollo de habilidades blandas orientadas al crecimiento personal, social y profesional del alumno (Rodríguez et al., 2021; Zambrano-Chamba et al., 2023).

El desarrollo de la universidad está comprometido a promover prácticas orientadas a una cultura de paz. Malagón et al. (2017) definen la educación como un proceso orientado a formar al individuo, fortaleciendo sus habilidades y capacidades para influir en las diversas situaciones de la vida. Por ello, proponen que las premisas teóricas y las acciones son centrales en el proceso de formación. La escuela es un medio de socialización por excelencia, donde el estudiantado viven los conceptos y valores a diario, respetando las diferencias y transformando la realidad. Los ocho ámbitos del plan de acción para el fomento de una cultura de paz de la UNESCO constituyen una propuesta que integra la formación en habilidades blandas al referirse a valores, actitudes y comportamientos que propician la cultura de paz, como la solución pacífica de los conflictos, el diálogo, la búsqueda de consensos y la no violencia (UNESCO, s. f. a).

En el mismo sentido, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo México (PNUD, 2023) plantea una serie de habilidades blandas cuya promoción dentro de los sistemas educativos contribuye a la construcción de la cultura de paz: pensamiento crítico respecto hacia posturas diferentes; reconocimiento de los propios valores y percepciones, respetando los de otras personas; sentido de pertenencia a la humanidad, en toda su diversidad, y al planeta; capacidades de decisión, de acción, de adaptación y creatividad, aunadas al trabajo colaborativo; competencias para la actuación cívica, ética y responsable, incluyendo la resolución pacífica de conflictos; y capacidades para utilizar de manera ética la información en la era digital.

Conclusiones

Las habilidades blandas son fundamentales para promover una cultura de paz en las instituciones de educación superior, ya que permiten al estudiantado aprender a enfrentar los conflictos actuales mediante el diálogo y la negociación, con actitudes de apertura, respeto y creatividad. Si bien la integración de estas habilidades en los

planes y programas de estudio fomenta una educación orientada a la resolución constructiva de conflictos, es necesario ir más allá. Las instituciones de educación superior deben adoptar desde las posturas filosóficas y políticas hasta los programas, estrategias y acciones que promuevan la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa en la cultura de paz.

El desarrollo de habilidades blandas en el entorno universitario responde a las demandas laborales y ciudadanas. Estas competencias permiten al estudiantado interactuar en su entorno con sentido de responsabilidad social. Las instituciones de educación superior deben formar profesionales con habilidades blandas que les permitan ser agentes de cambio en la sociedad, mediante el respeto mutuo, la empatía, los valores esenciales para el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible. La educación para la paz requiere tanto definiciones respecto de los fines y valores de la educación como decisiones en materia curricular –desde el diseño de los objetivos, perfiles formativos, contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje–, así como compromisos institucionales que se traduzcan en la capacitación del personal educativo en todos sus niveles. Se requiere, finalmente, que las instituciones educativas ejerzan la vida democrática y construyan espacios inclusivos, diversos, críticos y propositivos, para formar ciudadanos comprometidos con la construcción de la cultura de paz en la sociedad.

Referencias

Arteaga, I. H., Luna, J. A., Cecilia, M. y Chala, C. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *19*(28), 149-172. https://doi.org/10.19053/01227238.5596

Cerdas, E. (2013). Educación para la paz: fundamentos teóricos, epistemológicos y axiológicos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos, 24*(1-2), 189-201. https://kimuk.conare.ac.cr/Record/PUNA_01ec5545ec02dc396d68ccbf9935bc77

Chávez, A., Gómez, M. H. y De la Mora, J. M. (2023). Cultura de paz y derechos humanos: elementos para fortalecer la democracia. *Revista Jurídica Jalisciense, 4*(7), 199-227. https://doi.org/10.32870/rjj.v4i7.187

Fernández, O. (2006). Una aproximación a la cultura de paz en la escuela. *Educere*, *10*(33), 251-256. https://www.redalyc.org/pdf/356/35603306.pdf

García-Vita, M., Añaños, F. T. y Medina, M. (2020). Educación social escolar en la construcción de cultura y educación para la paz: propuestas metodológicas de intervención socioeducativa. *Campos en Ciencias Sociales, 8*(2), 47-71. https://doi.org/10.15332/25006681/6012

Gobierno de México. (2022, 21 de septiembre). *La cultura de paz, eje fundamental del programa Cultura Comunitaria*. https://www.gob.mx/cultura/prensa/la-cultura-de-paz-eje-fundamental-del-programa-cultura-comunitaria?state=published

Guerra-Báez, S. P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educacional*, *23*, e186464. https://www.redalyc.org/journal/2823/282362941009/html/

Hernández, I., Luna, J. A. y Cadena, M. C. (2017). Cultura de paz: Una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 19*(28), 149-172. https://doi.org/10.19053/01227238.5596

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (s. f.). *México | SIODS | Sistema de Información de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. https://agenda2030.mx/

Islas, A., Vera H. y Miranda-Medina, C. (2017). La cultura de paz en las políticas de Educación Superior de México, Colombia y El Salvador. *Educación y Humanismo, 20*(34), 312-325. https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2875

Loera, E. y Loera, T. (2017). Un desafío para México: la cultura de la paz. *Misión Jurídica, 10*(13), 189-208. https://doi.org/10.25058/1794600x.165

Madrigal, A. E. (2015). *Educación y pedagogía para la paz en el posconflicto desde el ámbito institucional de la universidad colombiana: Elementos orientadores a partir de experiencias internacionales y nacionales y de la reflexión pedagógica crítica* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN. https://repositorio.upn.edu.co/server/api/core/bitstreams/7a89e378-7775-40ce-94a1-f4aebee571f5/content

Malagón, E. L., Mateus, M. E. y Gómez, S. E. (2017). La convivencia escolar, un camino hacia la cultura de la paz. *Revista Educación y Ciudad, 31*, 43-56 https://doi.org/10.36737/01230425.v.n31.2016.1608

Olmedo-Falconí, R. A., Salazar-Almeida, P. A., Román-Proaño, J. V. y Valladares-Carvajal, N. P. (2023). Competencias genéricas o habilidades blandas en educación superior. *CIENCIAMATRIA, 9*(1), 946-960 https://doi.org/10.35381/cm.v9i1.1110

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (s. f.) *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/peace-justice/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (s. f. a). *¿Qué es la cultura de la paz?* https://unescopaz.uprrp.edu/documentos/culturapaz.pdf

_____. (s. f. b). *Recomendación sobre la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional, la cooperación, las libertades fundamentales, la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible*. https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education/recommendation?hub=87862

_____. (2023). *Proyecto de texto revisado de la recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales (1974).* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386924_spa

Peeters, E. R., Akkermans, J. y De Cuyper, N. (2020). The only constant is change? Movement capital and perceived employability. *Journal of Career Assessment, 28*(4), 674-692. https://doi.org/10.1177/1069072720918195

Programa de las Naciones para el Desarrollo México [PNUD]. (2023). *Desarrolla funcionariado competencias blandas para la gestión pública municipal de Tabasco.* https://www.undp.org/es/mexico/noticias/desarrolla-funcionariado-competencias-blandas-para-la-gestion-publica-municipal-de-tabasco

Rodríguez, J. L., Rodríguez, R. E. y Fuerte, L. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. *Propósitos y Representaciones, 9*(1), e1038. https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1038

Romero, E. (2021). Laboratorios de paz: Fundamentación para su implementación pedagógica. *Gaceta de Pedagogía*, (40), 168-180. https://doi.org/10.56219/rgp.vi40.917

Sánchez, M. I. (2019). La paz pedagógica: una ruta para mejorar el aprendizaje del manejo de los conflictos. *Pensamiento Jurídico,* (50), 51-74. https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/85364

Sánchez, S., Pérez de Guzmán, V., Rebolledo, T. y Rodríguez, R. (2019). La cultura de paz y conflictos: Implicaciones socioeducativas. *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales, 6*(1), 235-250. https://doi.org/10.15648/Coll.1.2019.13

Tamayo-Piedra, M. C., Reascos-Vallejo, N. C. y Ochoa-Encalada, S. C. (2022). Habilidades blandas en la práctica pre-profesional del psicólogo clínico: Perspectivas desde actores educativos. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia, 7*(2), 207-228. https://doi.org/10.35381/r.k.v7i2.1913

World Health Organization [WHO]. (2003). *Skills for Health*. http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf

Zambrano-Chamba, M., Vallejo-Piza, G. y Tafur-Méndez, F. (2023). Investigación: Habilidades blandas como complemento para la formación profesional de los estudiantes. *593 Digital Publisher CEIT, 8*(3), 257-267. https://doi.org/10.33386/593dp.2023.3.1627



Parte III

Otras visiones contra la violencia

Capítulo 9

Gaudibilidad y bienestar subjetivo: Una visión acerca de la concientización de la violencia en estudiantes de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas

Olga Gálvez Murillo, Claudia Adriana Calvillo Ríos,
Verónica Marcela Vargas Nájera

Resumen

Hoy en día, la tendencia en psicología hacia el estudio de la calidad de vida, el bienestar, la satisfacción y el confort ha aumentado; estos términos se relacionan con la felicidad. En este sentido, ha surgido un concepto que hace referencia a la capacidad del individuo para disfrutar de todo lo que le acontece en su actuar cotidiano: la gaudibilidad, que se conceptualiza como la potencialidad de cada persona para experimentar sensaciones gratificantes y disfrutar de cada situación que vive; entre más elevados niveles de gaudibilidad sienta, más probabilidades tiene de disfrutar de su entorno de manera feliz. El bienestar subjetivo, de manera general, se refiere a cómo la persona percibe, vive y experimenta su bienestar, y al grado en que juzga favorablemente la calidad de su vida como un todo. El constructo de la felicidad tiene gran relevancia; por ello se plantea la pregunta: ¿se puede ser feliz con lo vulnerable que se encuentra el individuo ante las diferentes manifestaciones de la violencia? El objetivo de la presente investigación fue detectar niveles de gaudibilidad en una muestra de 231 estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), de los cuales 63 (27 %) son hombres y 168 (73 %) son mujeres; el rango de edad oscila entre 18 y 47 años. Además, se analiza teóricamente, a partir de los resultados descriptivos obtenidos, cómo el individuo puede concientizarse de

su menor vulnerabilidad a ser violentado gracias a su capacidad de gaudibilidad. Se aplicaron tres instrumentos: la escala de gaudibilidad (EG), la escala de afecto positivo y negativo (PANAS, por sus siglas en inglés: *positive and negative affect schedule*) y la escala de satisfacción con la vida (SWLS). Los resultados muestran que 22.51 % son gaudibles, 74.46 % presentan satisfacción con la vida y 19.48 % muestran afecto positivo y negativo. Se concluye que los individuos con mayor bienestar, altos niveles de felicidad y emociones positivas son menos vulnerables a la exposición a situaciones violentas.
Palabras clave: gaudibilidad, psicología positiva, bienestar subjetivo, violencia, estudiantes de psicología.

Introducción

El ser humano busca, por naturaleza, la felicidad día a día, aunque el bienestar subjetivo es un constructo complejo. En ocasiones se es feliz con pensamientos positivos y bienestar en el actuar cotidiano; sin embargo, no siempre se experimentan estados de ánimo en los que las emociones y los sentimientos sean positivos. De acuerdo con Diener (2013), su perspectiva del bienestar subjetivo se centra en las experiencias que hacen que la vida sea agradable o desagradable, lo cual se relaciona con el juicio que la persona hace sobre su componente afectivo-emocional, que se expresa en sentimientos de placer o de disgusto (afecto positivo y afecto negativo). En esta investigación se expone evidencia empírica y análisis teórico sobre la violencia, según el cual el individuo es menos susceptible a ser violento o agresor cuando presenta altos niveles de satisfacción con la vida, gaudibilidad y afecto positivo; resultados obtenidos mediante un estudio cuantitativo con una muestra de estudiantes de la UAZ.

La psicología positiva, de la felicidad al bienestar subjetivo

El tema de la felicidad ha sido objeto de estudio desde antaño en diversas culturas. En la antigua Grecia suscitó un gran interés y, además, gran controversia, en la que diversas escuelas, como los estoicos, los hedonistas y los aristotélicos, discutieron el concepto de la felicidad como posibilidad y como vía para alcanzarla (Padrós, 2002). Desde la filosofía griega se sentaron las bases de una visión activa y personal de la plenitud humana; en este sentido, Aristóteles plantea que la felicidad constituye el fin último de la vida humana y puede alcanzarse mediante acciones individuales, el ejercicio de la razón y la práctica cotidiana de la virtud (Sawczuk, 2026).

Aristóteles y los filósofos clásicos hablan de la eudaimonía, considerada un estado deseable al que solo se puede aspirar llevando una vida virtuosa. La felicidad

se compone del sentido de la vida, que justifica todas las acciones humanas, tanto individuales como colectivas. Aristóteles, cuando habla del "Sumo Bien" y la "Felicidad Suma" como la finalidad del camino, sostiene que la felicidad es el único valor final y suficiente en sí mismo: final, como medio para alcanzarla, y suficiente porque, una vez conseguida, nada más se desea (García, 2002).

Martin Seligman fue el pionero de la psicología positiva (PP) a finales de los años 90 del siglo pasado; sin embargo, este autor considera que el término fue propuesto inicialmente por Abraham Maslow (Seligman, 2002), quien formuló sus teorías de manera intuitiva, con escasa evidencia empírica y metodológica. Maslow deja este legado en manos de una nueva generación de psicólogos que trabajaban las emociones positivas desde un punto de vista científico y riguroso, investigando los procesos, dinámicas y situaciones que más impactan en la salud, el rendimiento y la satisfacción general con la vida. De acuerdo con Seligman, estos estudios deberían enseñar a las personas a ser felices (Sabater, 2018).

Martin Seligman investiga los aspectos saludables del ser humano y se refiere a la psicología positiva como una disciplina específica que estudia las bases del bienestar subjetivo (felicidad) y las fortalezas humanas. Tradicionalmente, la ciencia psicológica ha estudiado los aspectos negativos y patológicos del ser humano, dejando de lado los aspectos más positivos. La PP se encarga del estudio de los diversos aspectos del individuo como las relaciones personales positivas, los estados de ánimo y las emociones positivas –la felicidad, la alegría o el amor–, las fortalezas y las virtudes, así como prácticas saludables como el optimismo, la creatividad, la gratitud, la sabiduría, la resiliencia, los intereses, las habilidades, los logros, la meditación, el ejercicio físico y la expresión artística (Oblitas, 2008).

Según Ruvalcaba y Tarragona (2023), la PP ha hecho aportes relevantes en el área de la psicología y del comportamiento humano, en los que se enfatiza una visión más amplia de las posibilidades y capacidades de los individuos y de la sociedad; asimismo, se reflexiona sobre el bienestar, el florecimiento, la calidad de vida y el desarrollo humano. Por otra parte, ha propiciado el estudio de factores que contribuyen a la salud física y mental, así como el diseño de intervenciones efectivas que favorecen dichos aspectos. Contrario a lo anterior, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) sostiene que la violencia es:

> El uso deliberado de la fuerza física o el poder ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (p. 3).

En México, los índices de violencia han aumentado (González-Luna, 2019). De acuerdo con García (2016), "las emociones positivas ensanchan y cimientan los repertorios psicológicos, sociales y conductuales de las personas" (p. 1); además, la capacidad de recuperación ante situaciones adversas se ve potenciada cuando se poseen emociones positivas. En una investigación realizada con niños de educación primaria, Bohnert et al. (2003, como se cita en Estévez y Jiménez, 2017) encontraron que los niños con conductas violentas o agresivas, informadas por los padres, presentan déficits en algún componente emocional: expresiones faciales de ira más frecuentes e intensas, menor capacidad para regular la ira y dificultades para comprender las emociones.

Desarrollo

Marco teórico

Carr (2007) señala que el objetivo principal de la PP es comprender la felicidad como un bienestar subjetivo. En este sentido, la felicidad y el bienestar se refieren tanto a sensaciones positivas, como la alegría o la serenidad, como a estados positivos, como la fluidez y la absorción. Así, las emociones positivas, como el placer o la satisfacción, son un indicio de algo bueno. Tarragona (2013) sugiere que la positividad permite experimentar emociones placenteras con más frecuencia que las displacenteras; además, implica un estilo cognitivo optimista, es decir, esperar que ocurran cosas buenas.

Oblitas (2008) señala que los ingresos económicos influyen en la felicidad, aunque niveles más altos de ingresos no parecen aportar mayor felicidad. Sin embargo, la cantidad y la calidad de las relaciones interpersonales se presentan como los factores predominantes o más comúnmente asociados a un mayor nivel de bienestar psicológico percibido. Seligman (2007, como se cita en Oblitas, 2008) hace referencia a un componente llamado "vida victoriosa", caracterizado por la satisfacción que se siente al enfrentarse a retos y alcanzar ciertos logros. Seligman habla de la importancia de lo que se elige libremente y, al igual que las emociones positivas, dejar fluir las experiencias espontáneas y las relaciones interpersonales permite alcanzar metas, lo que contribuye a la satisfacción de sí mismo. Cuando se establecen más metas, se desarrollan habilidades, lo que hace que el individuo se sienta más competente.

Bienestar subjetivo y sus componentes

La conceptualización referente al bienestar subjetivo, de acuerdo con Veenhoven (2001), alude al grado en que el individuo juzga favorablemente la calidad de su vida como un todo a partir de elementos afectivos, emocionales y cognitivos; tiene que ver con lo hedónico (felicidad, evaluación que hace el individuo sobre sus afectos positivos y negativos, es decir, aspectos más inmediatos) y con la satisfacción con la vida, que se refiere a una evaluación o juicio que hace la persona de aspectos globales. En este sentido, García (2014) destaca que los términos felicidad y bienestar subjetivo pueden considerarse equivalentes.

El afecto positivo y el afecto negativo se describen como dos dimensiones unipolares independientes: el positivo se considera un constructo dimensional que incluye estados de valencia positiva, como la alegría, el entusiasmo y el enamoramiento; el negativo, también dimensional, incluye estados displacenteros como la tristeza, el miedo y la ansiedad (Padrós-Blázquez et al., 2012).

El afecto positivo se relaciona con la emocionalidad positiva, la energía, la afiliación y el dominio de un individuo, de modo que las personas con un alto afecto positivo experimentan con frecuencia sentimientos de satisfacción, gusto, entusiasmo, energía, amistad, unión, afirmación y confianza; en contraste, las personas con un bajo afecto positivo muestran desinterés y aburrimiento. En lo que se refiere al afecto negativo, el individuo experimenta emociones como miedo o ansiedad, tristeza o depresión, culpa, hostilidad e insatisfacción, actitudes negativas y pesimismo, además de problemas o quejas somáticas, así como una apreciación negativa de sí mismo y de los demás (Robles y Páez, 2003).

Diener (2000) señala que el bienestar subjetivo se refiere a la evaluación que el sujeto hace de su vida, tanto afectiva como cognitiva. Las personas experimentan un bienestar subjetivo profundo cuando sienten muchas emociones agradables y pocas desagradables, cuando están involucradas en actividades interesantes, cuando experimentan muchos placeres y pocos dolores, y cuando están satisfechas con sus vidas; mientras que Freire (2014) menciona que el bienestar subjetivo "se inscribe, por tanto, dentro de una dimensión cognitivo-emocional que ha tenido diferentes denominaciones: felicidad, satisfacción con la vida, afectos positivos o negativos" (p. 51). Además, "el bienestar subjetivo tiene bases más emocionales y se ha abordado a través de temas como la felicidad, la afectividad o la satisfacción vital" (Zubieta et al., 2012, p. 66).

Bienestar subjetivo, afecto

El componente afectivo se refiere al nivel de placer experimentado en forma de sentimientos, emociones y estados de ánimo, según Liberalesso (2002). Por otra parte, Padrós-Blázquez et al. (2021) señalan que existen al menos dos clases de estados afectivos: las emociones y el humor o tono afectivo, ambos incluidos en el constructo del afecto. La emoción se caracteriza por ser consecuencia de un evento, por ser intensa, poco duradera y específica, por generar en el individuo alteraciones fisiológicas y de la expresión facial, y por predisponerlo a comportarse de manera congruente con ella. El humor, en cambio, ocupa un espacio intermedio entre la emoción y el rasgo afectivo, aunque comparte características de ambos: es un estado afectivo fluctuante, pero se distingue de las emociones por no estar relacionado con un estímulo identificable, por ser menos intenso, más global, difuso y duradero. Además, el humor no produce alteraciones importantes en el organismo, como ocurre con las emociones, pero sí predispone al individuo a presentar respuestas emocionales acordes con el tono afectivo.

López (2022) plantea que las emociones experimentadas se definen por tres procesos: conductual, neurovegetativo y cognitivo. Las emociones no se limitan a lo que se siente subjetivamente; más bien, tienen un correlato claro en el organismo y en la conducta. Una emoción se genera como una respuesta organizada a un acontecimiento externo o interno (pensamiento, imagen, conducta) y, en primera instancia, implica un proceso perceptivo del evento, seguido de una valoración; el resultado es una reacción neuropsicológica, conductual o cognitiva.

En cuanto al componente conductual, cuando se experimenta una emoción esta se traduce en acciones de mayor o menor intensidad, que pueden verse reflejadas en las expresiones faciales o incluso en las decisiones que se toman. Las emociones están influidas por factores socioculturales y educativos que modulan su expresión, por lo que las reglas sociales facilitan o dificultan su manifestación.

El componente neurovegetativo se manifiesta de forma física, no es controlable y aparece en determinados momentos, como ante el miedo, con taquicardia, sudoración, temblor, tensión muscular, náuseas o incluso vergüenza (rubor). Se activa más rápido, ya que prepara al organismo para responder a una amenaza externa; una vez que esta pasa, el cuerpo recupera su homeostasis gracias al sistema parasimpático.

El componente cognitivo, por su parte, es la vivencia subjetiva de la emoción, es decir, cómo se perciben las emociones y el impacto que tienen en el individuo, lo que permite ponerle nombre a lo que se siente. En ocasiones, las limitaciones del lenguaje dificultan esa identificación y reducen la capacidad de comunicación.

Otra forma de expresar las emociones es mediante la gaudibilidad. Este concepto se refiere a las sensaciones gratificantes, las emociones positivas y los moduladores del hedonismo que experimenta cada individuo. Por lo tanto, si una persona tiene elevados niveles de gaudibilidad, podrá disfrutar con frecuencia y con alta intensidad en una gran variedad de circunstancias. La presencia del disfrute y de los recursos para disfrutar puede considerarse, además, un factor de bienestar en el ser humano, tal como señalan Padrós-Blázquez et al. (2021).

El concepto de gaudibilidad es:

> Un constructo que engloba todos aquellos procesos que median entre los estímulos y el disfrute que las personas experimentan, es decir, el conjunto de moduladores que regulan las sensaciones subjetivas de vivir experiencias gratificantes en mayor o menor grado de intensidad, en mayor o menor número de situaciones y durante periodos de tiempo más o menos prolongados. De manera que, cuanto más alta es la gaudibilidad, más probabilidades tienen las personas de disfrutar (Padrós y Fernández-Castro, 2008, p. 414).

Oblitas (2008) afirma que la cantidad y la calidad de las relaciones interpersonales son factores asociados a un mayor nivel de bienestar psicológico percibido; el optimismo, la autoestima y la gratitud, así como rasgos básicos de la personalidad como la extraversión y la estabilidad emocional, al parecer, están asociados a niveles más altos de felicidad.

Consecuencias psicológicas de la violencia

Actualmente, la violencia es un problema de salud pública a nivel mundial, ya que afecta a la población con daños físicos o psicológicos (Ferrer et al., 2020). Alrededor de 470 000 personas son asesinadas cada año en el mundo. Asimismo, cerca del 38 % de los casos de feminicidio se deben a problemas en la pareja. El 12 % de la población adulta ha sufrido violencia, según datos globales de la Organización Panamericana de la Salud (PAHO, s. f.).

En el ámbito psicológico, la violencia es todo tipo de comportamiento que incluye expresiones verbales y mentales, cuyo objetivo principal es herir emocionalmente, generar intimidación e incluso controlar a otra persona. Asimismo, la violencia psicológica busca provocar humillaciones, amenazas y torturas emocionales contra la víctima (Fernández, 2022).

De acuerdo con Morales et al. (2023), la conducta violenta puede ser el resultado de la combinación de características personales, así como de problemas

sociales e intrafamiliares, por lo cual se deben analizar tanto factores biológicos como personales y sociales que rodean al individuo. No obstante, la ideología de los estados mórbidos, la enfermedad, ha dominado el estudio de la salud en la psicología, como lo indican Blanco y Díaz (2006). En la actualidad, la OMS ha acentuado el interés por las condiciones subjetivas que permitirían alcanzar niveles más altos de bienestar psicológico y social, tal como postulan Quintana et al. (2010). En tales condiciones, son fundamentales el optimismo, la creatividad, la capacidad de disfrute, el humor, la empatía y las diversas capacidades de afrontamiento, estudiadas por la PP. Siguiendo con estos autores, se ha encontrado que esta capacidad de disfrute, llamada gaudibilidad, está positivamente asociada al grado de integración del individuo con su comunidad y a la percepción de apoyo comunitario en general. La interacción social es una fuente potencial de apoyo para las personas, a través de la vinculación social, la comunidad, las redes sociales, así como de las relaciones íntimas y de confianza entre ellas.

La gaudibilidad, como se aprecia en la Tabla 1, está compuesta por componentes o moduladores que regulan el disfrute.

Tabla 1

Componentes o moduladores de la escala de gaudibilidad

Habilidades	Creencias y estilos	Estilos de vida
1. Sentido del humor	1. La imaginación	1. Soledad / con gente
2. Concentración	2. Creencias irracionales generales	2. Pasado /presente y futuro
3. Intereses	3. Competencia percibida	
4. Capacidad de generar retos	4. Estilos cognitivos	

Fuente: Padrós (2002).

Padrós y Fernández-Castro (2008), en su investigación llevada a cabo con el objetivo de establecer las propiedades psicométricas de la EG en una población mexicana del centro de México, aplicaron la escala (de 23 ítems) a tres muestras (N = 445, 357 y 273). Los resultados muestran que la escala presenta una estructura interna de un factor, elevada consistencia interna y alta confiabilidad test-retest. Asimismo, se evaluaron las posibles relaciones entre la gaudibilidad y el bienestar psicológico, la satisfacción con la vida, la depresión clínica y los niveles de afecto positivo y negativo. La EG presenta niveles satisfactorios de validez y confiabilidad, de acuerdo con los datos empíricos reportados por dichos autores.

Por otro lado, Padrós-Blázquez et al. (2015) realizaron una investigación en la que estudiaron las propiedades psicométricas de la SWLS de Diener en una población de Michoacán (México). En esta versión se redujo el número de opciones de respuesta del instrumento (en la versión original eran 7), por lo que los valores oscilan entre 1 y 5, donde 1 es "totalmente en desacuerdo" y 5 es "totalmente de acuerdo". La puntuación total va de 5 (baja satisfacción) a 25 (alta satisfacción). El objetivo de este trabajo fue evaluar si las propiedades psicométricas de la SWLS resultan adecuadas para una población del centro de México. Los datos empíricos indican que la escala presenta validez y confiabilidad satisfactorias en la población estudiada.

Robles y Páez (2003) realizaron una investigación con el objetivo de traducir al español las escalas de PANAS (Watson et al., 1988) y determinar sus propiedades psicométricas. Efectuaron tres estudios: en el primero se realizó la traducción al español y se determinaron la consistencia interna y la validez factorial de las escalas, con base en su aplicación a 321 sujetos, lo cual coincidió con la validez estructural factorial obtenida por los autores de la versión original. En el segundo estudio se calculó la estabilidad temporal aplicando las escalas en dos ocasiones, con un intervalo de 2 semanas, a 188 sujetos. En el tercer estudio se estableció la correlación entre las escalas y los inventarios de ansiedad (IA) y de depresión (ID) de Beck, aplicados a 132 sujetos. Se concluyó que la versión mexicana de PANAS presenta propiedades psicométricas adecuadas, acordes con las reportadas por los autores de la versión original.

Metodología

Diseño y tipo de investigación

La presente investigación es cuantitativa, transversal y no experimental, con el objetivo de medir los niveles de felicidad, describir las variables del fenómeno y analizar su incidencia, con una muestra conformada por estudiantes universitarios de la Licenciatura en Psicología de la UAZ.

Población y muestra

La población estudiada estuvo conformada por alumnos universitarios que cursan la Licenciatura en Psicología. En cuanto a la participación por sexo, 63 (27 %) son hombres y 168 (73 %) son mujeres. El rango de edad oscila entre 18 y 47 años; los participantes de 21 a 22 años representan el 49.79 %. En la Tabla 2 se presenta la distribución de los participantes por sexo y edad.

Tabla 2

Distribución de participantes de acuerdo con el sexo y edad

	Sexo		Edad			
	Frecuencia	Porcentajes	Media	Máximo	Mínimo	Desviación estándar
Hombre	63	27 %	22.048	29	18	2.419
Mujer	168	73 %	21.810	47	18	11.257
∑	231					

Fuente: elaboración propia.

Tamaño de la muestra

La muestra total de participantes fue de 231 universitarios, elegidos por conveniencia bajo los siguientes criterios: a) facilidad por parte de los docentes para aplicar los cuestionarios en horario de actividades académicas; b) disposición de acceso a los grupos encuestados; c) soltura de las personas para contestar los cuestionarios; y d) pertenencia al sistema escolarizado. Se eligieron dos grupos de cada una de las áreas: básica, clínica, educativa, social y laboral.

Criterios de inclusión

Se incluyeron en la muestra estudiantes universitarios mayores de edad que, con previo aviso y aceptación, decidieron participar en esta investigación, además de haber contestado cada uno de los instrumentos con todos los datos y reactivos planteados.

Procedimiento

Con anticipación, se solicitó permiso a la institución educativa de la UAZ; posteriormente, se acudió a los grupos que estaban en clase. Antes de repartir los instrumentos, se explicaron a los participantes los objetivos de la investigación. Después, se aplicaron los instrumentos a 231 estudiantes de la Licenciatura en Psicología, en sus diferentes áreas de acentuación. Se aplicaron ocho instrumentos, comenzando con recomendaciones generales para su contestación. La primera hoja inicia con el formato de protocolo de investigación, que incluye las instrucciones y los datos sociodemográficos, como el sexo, la edad y el estado civil.

Procesamiento de datos

Inicialmente, se generó la matriz de datos y se codificó en el paquete estadístico SPSS 16. Después, se vaciaron las respuestas a cada una de las preguntas de los ocho instrumentos, así como los instrumentos mismos, y se procesaron los datos relativos a la edad, el sexo y el estado civil. Por último, se depuró la base de datos, lo que permitió el análisis estadístico y cruce de variables.

Instrumentos

Escala de gaudibilidad (EG): este instrumento fue desarrollado por Padrós (2002); posteriormente, Padrós y Fernández-Castro (2008) la utilizaron para medir la gaudibilidad, es decir, los moduladores del disfrute. La EG fue adaptada para la población mexicana (Padrós-Blázquez et al., 2012) y consta de 23 ítems, cuyo grado de acuerdo se indica como: 0 = nada de acuerdo, 1 = no muy de acuerdo, 2 = ligeramente de acuerdo, 3 = bastante de acuerdo y 4 = totalmente de acuerdo.

La puntuación final se obtiene de la suma de los 23 ítems (de los cuales los ítems 15, 19 y 22 son inversos); los valores pueden oscilar entre 0 y 92. Las puntuaciones elevadas indican una alta gaudibilidad o un alto potencial de disfrute. Los resultados obtenidos de la adaptación de la EG en una población del centro de México indican un índice de bondad de ajuste adecuado para el modelo de un solo factor, con una varianza explicada de 25 %, alta consistencia interna (alfa de Cronbach = .828), alta validez convergente con afecto positivo ($r = .584$, $p < .001$), bienestar psicológico ($r = .654$, $p < .001$) y satisfacción con la vida ($r = .379$, $p < .001$), así como una elevada confiabilidad temporal ($r = .723$, $p < .001$) (Padrós-Blázquez et al., 2012).

Escala de satisfacción con la vida (SWLS): la escala original fue diseñada en 1985, y uno de los primeros análisis fue el de Diener et al. (1985). Consta de cinco ítems, cada uno calificado en una escala de respuesta tipo Likert de 1 ("totalmente en desacuerdo") a 7 ("totalmente de acuerdo"), por lo que las puntuaciones del instrumento van de 5 (baja satisfacción) a 35 (alta satisfacción). Es una escala monofactorial que ha mostrado alta consistencia interna, con valores de alfa de Cronbach entre 0.79 y 0.89. Se han obtenido correlaciones negativas de la escala con el afecto negativo, la ansiedad y la depresión, y correlaciones positivas con otras medidas de bienestar (Diener et al., 1985). Padrós-Blázquez et al. (2015) estudiaron las propiedades psicométricas de la SWLS en una población de Michoacán (México).

Escala de afecto positivo y afecto negativo (PANAS), según Watson et al. (1988): es un instrumento autoaplicable que consta de dos apartados de 20 reactivos

cada uno, 10 de los cuales miden el afecto positivo y 10 el afecto negativo. El primer apartado evalúa la presencia de los afectos en las "últimas semanas" (afecto como estado) y el segundo, "generalmente" (afecto como rasgo). Los reactivos describen diferentes emociones y sentimientos y se responden en un rango del 1 ("muy poco o nada") al 5 ("extremadamente"). La PANAS ha demostrado ser una medida válida y confiable para evaluar la presencia y el grado del afecto positivo y negativo en poblaciones clínicas y normales, así como en adolescentes, adultos y adultos mayores (Watson et al., 1988).

La versión mexicana de PANAS presenta propiedades psicométricas adecuadas en cuanto a la estructura factorial, la congruencia interna, la convergencia con instrumentos relacionados y la estabilidad temporal, con alfa de Cronbach de 0.86 a 0.90 para el afecto positivo y de 0.84 a 0.87 para el afecto negativo. La correlación entre ambos afectos es invariablemente baja, de -0.12 a -0.23. Además, los coeficientes de confiabilidad test-retest de las puntuaciones de afecto negativo y positivo (.71 y .68, respectivamente) son lo suficientemente altos como para sugerir que pueden emplearse para evaluar el afecto como un rasgo de personalidad estable en el tiempo (Robles y Páez, 2003).

Resultados

Los resultados se describen de acuerdo con los datos descriptivos de la muestra total de participantes, en línea con los objetivos planteados. Asimismo, se presentan los datos de cada instrumento aplicado al total de la muestra, así como por área (básica, clínica, educativa, social y laboral) de la licenciatura en psicología.

En la EG, en lo que respecta a la variable sexo, se encontró que las mujeres presentan 21.43 % de gaudibilidad alta, 70.83 % media y 7.74 % leve, mientras que los hombres presentan 25.40 % de gaudibilidad alta, 71.43 % media y 3.17 % leve (Tabla 3).

Siguiendo con la misma escala, la mayoría del estudiantado de la licenciatura en psicología de la muestra total obtienen un nivel moderado de gaudibilidad (71 %), mientras que un 22.51 % obtiene un nivel alto. De estos, el 35.48 % corresponde al área educativa, el 26.09 % al área clínica, el 20.41 % al área laboral, el 17.02 % al área básica y el 14.29 % al área social (Figura 1).

Tabla 3

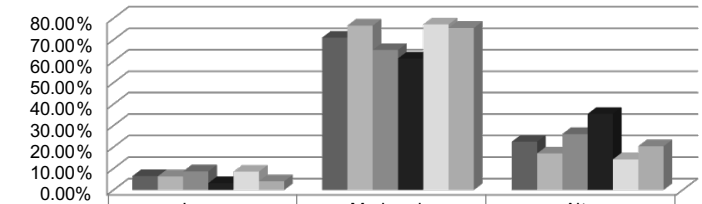
Niveles de gaudibilidad de la muestra por sexo

Sexo		Gaudibilidad		
Mujeres	168	Alta	(21.43 %)	36
		Moderado	(70.83 %)	119
		Leve	(7.74 %)	13
Hombres	63	Alta	(25.40 %)	16
		Moderado	(71.43 %)	45
		Leve	(3.17 %)	2
Total	231		100 %	231

Fuente: elaboración propia.

Figura 1

Nivel de gaudibilidad de la muestra total y por área



	Leve	Moderada	Alta
General	6.49%	71.00%	22.51%
Básica	6.38%	76.60%	17.02%
Clinica	8.70%	65.22%	26.09%
Educativa	3.23%	61.29%	35.48%
Social	8.57%	77.14%	14.29%
Laboral	4.08%	75.51%	20.41%

Nota. Rango, Leve = 1-46 puntos; Moderada = 47-69 puntos; Alta = 70-92 puntos.
Fuente: elaboración propia.

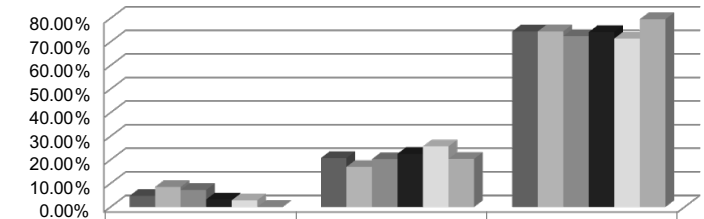
En la Figura 2 se muestran los resultados de la SWLS. Según la muestra total de participantes, el 74.46 % muestra satisfacción con la vida. Divididos por áreas: laboral, 79.59 %; básica, 74.47 %; educativa, 74.19 %; clínica, 72.46 %, y social, 71.43 %.

El afecto positivo y el afecto negativo presente durante la última semana se observan en la Figura 3. Estos afectos se presentan en la muestra total con un 19.48 % y, por áreas, en el área básica, 23.40 %; en el área educativa, 22.58 %; en el área social, 20.00 %; en el área laboral, 18.37 %, y en el área clínica, 15.94 %.

En la Figura 4 se interpretan el afecto positivo y el afecto negativo, ambos generalmente presentes. Estos afectos se presentan en la muestra total al 23.81 %. Por áreas: en el área básica, 31.91 %; en el área laboral, 26.53 %; en el área clínica, 20.29 %; en el área social, 20.00 %, y en el área educativa, 19.35 %.

Figura 2

Nivel de satisfacción con la vida: en la muestra total y por áreas



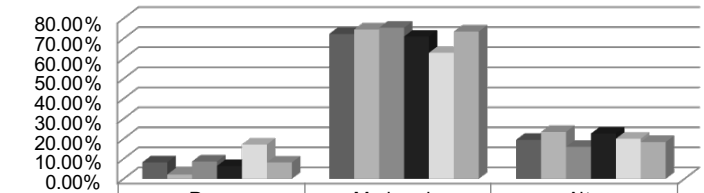
	Poco	Moderado	Alto
General	4.76%	20.78%	74.46%
Básica	8.51%	17.02%	74.47%
Clínica	7.25%	20.29%	72.46%
Educativa	3.23%	22.58%	74.19%
Social	2.86%	25.71%	71.43%
Laboral	0.00%	20.41%	79.59%

Nota. Rango: Poco = 1-10 puntos; Moderado = 11-15 puntos; Alto = 16-25 puntos.

Fuente: elaboración propia.

Figura 3

Nivel de afecto positivo y de afecto negativo durante la última semana; muestra total y por áreas



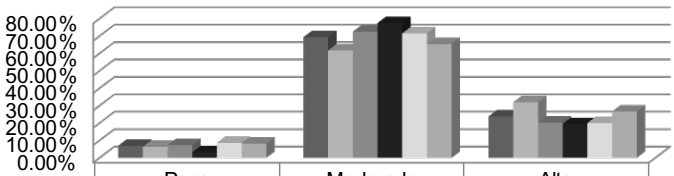
	Poco	Moderado	Alto
General	8.23%	72.29%	19.48%
Básica	2.13%	74.47%	23.40%
Clínica	8.70%	75.36%	15.94%
Educativa	6.45%	70.97%	22.58%
Social	17.14%	62.86%	20.00%
Laboral	8.16%	73.47%	18.37%

Nota. La figura muestra niveles de afecto positivo y afecto negativo durante la última semana de la muestra total por áreas de acentuación.

Fuente: elaboración propia.

Figura 4

Nivel de afecto positivo y afecto negativo generalmente presente; muestra total y por áreas



	Poco	Moderado	Alto
General	6.93%	69.26%	23.81%
Básica	6.38%	61.70%	31.91%
Clínica	7.25%	72.46%	20.29%
Educativa	3.23%	77.42%	19.35%
Social	8.57%	71.43%	20.00%
Laboral	8.16%	65.31%	26.53%

Nota. La figura muestra niveles de afecto positivo y afecto negativo por lo general de la muestra. Total por áreas de acentuación.

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Tomando en cuenta la variable estado civil, de los 231 estudiantes que contestaron los instrumentos, más del 90.0 % eran solteros; no hay una muestra suficiente para realizar una comparación y establecer diferencias relevantes en este aspecto. Igualmente, respecto a la variable edad, la muestra total oscila entre 18 y 47 años, con la mayor frecuencia en los rangos de 21 y 22 años, por lo que tampoco existen datos estadísticos relevantes que permitan inferir diferencias significativas entre los sujetos en relación con las variables mencionadas.

Respecto a la variable sexo, los datos estadísticos indican que las mujeres son menos gaudibles que los hombres.

En cuanto a las variables gaudibilidad, bienestar subjetivo (satisfacción con la vida) y afecto positivo y negativo (durante la última semana y en general) presentes en las áreas de acentuación (básica, clínica, educativa, social y laboral) de la Licenciatura en Psicología, solo se tomaron en cuenta los niveles altos, sin considerar los moderados, bajos y leves.

De la muestra total, el 22.51 % presenta altos niveles de gaudibilidad; el 74.46 % presenta satisfacción con la vida; el afecto positivo y negativo durante la última semana es de 19.48 %, y el afecto positivo y negativo generalmente presente es de 23.81 %. Por áreas, el área educativa presentó los niveles más altos de gaudibilidad, con 35.48 %; el área clínica, con 26.09 %; el área laboral, con

20.41 %; el área básica, con 17.02 %, y el área social, con 14.29 %. El área laboral presenta 79.59 % de satisfacción con la vida y 26.53 % de afecto, tanto positivo como negativo, en general.

Se concluye lo siguiente en cuanto a la muestra total por áreas de acentuación:

a) El estudiantado del área educativa es más gaudible; en segundo lugar, el del área clínica; en tercer lugar, el del área laboral; en cuarto lugar, el del área básica y, por último, el del área social.
b) En lo referente a los niveles de satisfacción con la vida (bienestar subjetivo), en primer lugar, se encuentra el estudiantado del área laboral; en segundo lugar, el del área básica; en tercer lugar, el del área educativa; en cuarto lugar, el del área clínica y, por último, el del área social.
c) En lo relacionado con el afecto positivo y el afecto negativo presentes durante la última semana, en primer lugar lo presentan el estudiantado del área básica; en segundo lugar, el del área educativa; en tercer lugar, el del área social; en cuarto lugar, el del área laboral; y en quinto lugar, el del área clínica.
d) En cuanto al afecto positivo y al afecto negativo generalmente presentes, este se da, en primer lugar, en el área básica; en segundo lugar, en el área laboral; en tercer lugar, en el área clínica; en cuarto lugar, en el área social y, al final, en el área educativa.

En general, el estudiantado resulta mayormente saludables, con porcentajes estables de satisfacción con la vida (bienestar subjetivo) y de afecto positivo. Siguiendo las propuestas de algunos autores (Blanco y Díaz, 2006; Quintana et al., 2010) que postulan la importancia de la percepción de las condiciones subjetivas de bienestar psicológico y social, así como de un mayor comportamiento prosocial que puede relacionarse con una menor violencia, podemos inferir que el estudiantado podría ser menos susceptible a presentar comportamientos violentos en su actuar cotidiano.

Todos se enfrentan cada día al dilema inevitable de buscar la felicidad o entregarse, en alguna medida, a un impulso violento, por lo que resulta indispensable que cada individuo ejerza la tolerancia y la búsqueda de la paz en su vida diaria, primero con las personas cercanas, para después transformar esa actitud en actos positivos hacia los demás miembros de la comunidad a la que pertenece (Hidalgo, 2024).

Referencias

Blanco, A. y Díaz, D. (2006). Orden social y salud mental: una aproximación desde el bienestar social. *Clínica y Salud, 17*(1), 7-29. https://scielo.isciii.es/pdf/clinsa/v17n1/v17n1a01.pdf

Bohnert, A. M., Crnic, K. A. y Lim, K. G. (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 31*(1), 79-91. https://doi.org/10.1023/A:102172540032

Carr, A. (2007). *Psicología positiva. La ciencia de la felicidad*. Paidós.

Diener, E. (2000). Subjective well – being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55*, 34-43. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34

_____. (2013). The remarkable changes in the science of subjective wellbeing. *Perspectives on Psychological Science, 8*, 663-666. https://doi.org/10.1177/1745691613507583

Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with LIfe Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), *71-75.* https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16367493/

Estévez, E. y Jiménez, T. I. (2017). Violencia en adolescentes y regulación emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 97-104. https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853220010.pdf

Fernández, S. (2022). *Violencia psicológica en el noviazgo en población adolescente: Factores de riesgo asociados* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional UAM.

Ferrer, D. M., Guevara, E. L. y Martínez de Ring, M. E. (2020). La violencia como problema de salud. Miradas desde la realidad cubana. *Gaceta Médica Espirituana, 22*(1), 49-59. http://scielo.sld.cu/pdf/gme/v22n1/1608-8921-gme-22-01-49.pdf

Freire, R. (2014*). El bienestar psicológico en los estudiantes universitarios: Operativización del constructo y análisis de su relación con las estrategias de afrontamiento* [Tesis de doctorado, Universidad de Coruña España]. Repositorio RUC. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/13815/FreireRodriguez_Carlos_TD_2014.pdf?sequence=6&isAllowed=y

García, A. (2014). Psicología positiva, bienestar y calidad de vida. *En-claves del Pensamiento, 8*(16), 13-29.

García, M. C. (2016). Emociones positivas, pensamiento positivo y satisfacción con la vida. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 17-22. https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851777002.pdf

García, M. A. (2002). El bienestar subjetivo. Departamento de psicología social. *Escritos de Psicología, 6,* 18-39. https://revistas.uma.es/index.php/espsi/article/view/13409/13693

González-Luna, M. (2019, agosto 30). Felicidad y violencia en México. *Proceso*. https://www.proceso.com.mx/opinion/2019/8/30/felicidad-violencia-en-mexico-230281.html

Hidalgo, C. (2024, abril 25). Felicidad o violencia nuestra opción cotidiana. *Pressenza. International Press Agency.* https://www.pressenza.com/es/2024/04/felicidad-o-violencia-nuestra

López, de Luis, C. (2022). *Componentes de las emociones.* La mente es maravillosa. https://lamenteesmaravillosa.com/los-3-componentes-las-emociones

Liberalesso, N. (2002). Bienestar subjetivo en la vida adulta y en la vejez: Hacia una psicología positiva. *Revista Latinoamericana de Psicología, 34,* 1-2.

Morales, C., Romero, S., Jaramillo, J. y Ayala, J. (2023). Implicaciones psicológicas de la violencia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4*(2), 131-142. https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.599

Oblitas, L. (2008). Psicología de la salud: Una ciencia del bienestar y la felicidad. *Avances en Psicología, 16*(1), 9-38. https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2008/psicologiasalud.pdf

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/67411/?sequence=1

Organización Panamericana de la Salud [OPS]. (s.f.). *Prevención de la violencia*. https://www.paho.org/es/temas/prevencion-violencia

Padrós, F. (2002). *Disfrute y bienestar subjetivo. Un estudio psicométrico de la gaudibilidad* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio UAB.

Padrós, F. y Fernández-Castro, J. (2008). A proposal to measure a modulator of the experience of enjoyment: The Gaudiebility Scale. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8*(3), 413-430. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56080313

Padrós-Blázquez, F., Gutiérrez, C. Y. y Medina, M. A. (2015). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida (SWLS) de Diener en población de Michoacán (México). *Avances en Psicología Latinoamericana, 33*(2), 221-230. https://doi.org/10.12804/apl33.02.2015.04

Padrós-Blázquez, F., Herrera-Guzmán, I. y Gudayol-Ferrer, E. (2012). Propiedades psicométricas de la escala de gaudibilidad en una población mexicana. *Revista Evaluar, 12*, 1-20. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/4693

Padrós-Blázquez, F., Martínez-Medina, M. P., Guardia-Olmos, J. y Graff-Guerrero, A. (2021). Propiedades psicométricas de la escala de gaudibilidad (moduladores de disfrute) para niños y adolescentes (EGNA). *Anales de Psicología, 37*(1), 69-76. https://doi.org/10.6018/analesps.392101

Padrós-Blázquez, F., Soriano-Mas, C. y Navarro, G. (2012). Afecto positivo y negativo: ¿Una dimensión bipolar o dos dimensiones unipolares independientes? *Interdisciplinaria, 29*(1), 151-164. https://www.redalyc.org/pdf/180/18026124008.pdf

Quintana, P. A., Montgomery, U. W., Malaver, S. C. y Ruiz, S. G. (2010). Capacidad de disfrute y percepción del apoyo comunitario en adolescentes espectadores de episodios de violencia entre pares (*bullying*). *Revista de Investigación en Psicología, 13*(1), 139-149. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8176430

Ruvalcaba, N.A. y Tarragona, M. (2023). Investigación en psicología positiva y su impacto en la comprensión de las capacidades humana. *Revista CES Piscología, 16*(3), i-ii. https://dx.doi.org/10.21615/cesp.7556

Robles, R. y Páez, F. (2003). Estudio sobre la traducción al español y las propiedades psicométricas de las escalas de afecto positivo y negativo (PANAS). *Revista Salud Mental, 26*(1), 69-75. https://www.redalyc.org/pdf/582/58212608.pdf

Sawscuk, C. (2026, marzo 6). Aristóteles y una frese que cambio la filosofía "la felicidad depende de nosotros mismos". *Infobae*. https://www.infobae.com/cultura/2026/03/06/aristoteles-y-una-frase-que-cambio-la-filosofia-la-felicidad-depende-de-nosotros-mismos/

Sabater, V. (2018). *Martin Seligman y la psicología positiva*. La mente es maravillosa. https://lamenteesmaravillosa.com/martin-seligman-la-psicologia-positiva/

Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. En C. R. Snyder y S. J. López. (Eds.), *Handbool of positive psychology* (pp. 3-9). Oxford.

Tarragona, M. (2013). Psicología positiva y terapias constructivas: Una propuesta integradora. *Terapia Psicológica*, *31*(1), 115-125. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78525710011

Veenhoven, R. (2001). Calidad de vida y felicidad: No es exactamente lo mismo. En G. De Girolamo y col. (Eds.). *Qualita de lla vita e felicita*. (C. Águila, Trad.) (pp. 67-95). Centro Scientifico Editore. https://personal.eur.nl/veenhoven/Pub2000s/2001e-fulls.pdf

Watson, D., Clark, L. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(6), 1063-1070.

Zubieta, E., Muratorio, M. y Fernández, O. (2012). Bienestar subjetivo y psicosocial: explorando diferencias de género. *Salud & Sociedad, 3*(1), 66-76. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0718-74752012000100005&script=sci_abstract

Capítulo 10

Violencias y malestar psicológico de jóvenes mexicanos: aportes para la prevención

Silvia Judith Ramírez-Torres, Gloria Margarita Gurrola-Peña,
José Alberto Carreón-Rodríguez

Resumen

Los factores individuales, familiares, comunitarios y estructurales pueden proteger o afectar la salud mental. Situaciones como la pobreza, la violencia, la discapacidad y la desigualdad aumentan el riesgo de malestar psicológico (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2024a). Según la OMS (2024b), los jóvenes están expuestos a diferentes tipos de violencia a lo largo de su vida, y esta ha aumentado a la par de los trastornos de ansiedad, la conducta disruptiva, los trastornos del afecto, el abuso de sustancias y los trastornos alimentarios (Otasowie, 2021). El objetivo de este estudio es determinar el impacto diferencial de las violencias sobre el malestar psicológico de jóvenes mexicanos, con el fin de aportar una base empírica para orientar estrategias de prevención. Participaron 874 jóvenes de entre 18 y 30 años, residentes en México. Los instrumentos utilizados midieron: maltrato infantil, acoso escolar, acoso cibernético, acoso sexual callejero, malestar psicológico, violencia comunitaria y en el noviazgo. Se realizó un análisis de regresión en el que las violencias explicaron el 32.4 % del malestar psicológico. El maltrato infantil presentó el mayor peso predictivo, seguido del acoso sexual callejero y de la violencia comunitaria. Se concluye que la prevención del malestar psicológico juvenil requiere atender las violencias que atraviesan diferentes etapas y espacios de socialización. Los hallazgos aportan

elementos para fortalecer acciones psicoeducativas, universitarias, comunitarias y de formación profesional dirigidas a la prevención, la detección oportuna y la desnormalización de prácticas violentas.
Palabras clave: violencia, malestar psicológico, jóvenes, prevención.

Introducción

El malestar psicológico se refiere a un estado de sufrimiento emocional cuya característica principal es la presencia de tristeza y angustia, que pueden estar asociadas con síntomas somáticos como alteraciones del apetito y del sueño, baja energía, entre otros (Drapeau et al., 2012). En los jóvenes, su estudio resulta relevante porque esta etapa implica decisiones identitarias, afectivas, académicas, laborales y sociales que pueden favorecer el bienestar o incrementar la vulnerabilidad ante experiencias adversas (Erikson, 1963). Desde una perspectiva de salud pública, la violencia constituye un fenómeno multicausal, prevenible y con efectos significativos sobre la salud mental, por lo que su análisis debe orientarse no solo a describir sus manifestaciones, sino también a identificar líneas de prevención (Krug et al., 2002). La juventud se desarrolla en contextos familiares, escolares, digitales, comunitarios y de pareja donde pueden presentarse distintas formas de violencia. La OMS (2022; 2024a; 2024b) ha señalado que los jóvenes están expuestos a riesgos interpersonales, de acoso, sexuales y otros que afectan su salud mental. Entre los padecimientos más comunes en los jóvenes se encuentran el trastorno de ansiedad, seguido de la conducta disruptiva, los trastornos del afecto, el abuso de sustancias y, por último, los trastornos alimentarios (Otasowie, 2021).

En este sentido, el presente capítulo analiza experiencias de maltrato infantil, acoso escolar, acoso cibernético, acoso sexual callejero, violencia comunitaria y violencia en el noviazgo (Goodrum et al., 2020). Comprender estas relaciones permite orientar acciones preventivas dirigidas a jóvenes universitarios y a profesionales de la salud mental, quienes pueden contribuir a la detección temprana, la atención y la desnormalización de prácticas violentas.

En México, el análisis de las experiencias de violencia resulta relevante porque suele manifestarse en espacios públicos y privados, así como en prácticas que pueden normalizarse en la crianza, la escuela, la comunidad o en las relaciones afectivas. El maltrato infantil es una de las más comunes y con efectos más graves. Un estudio realizado por Fairuzza et al. (2023) demostró que el abuso verbal en la infancia, proveniente de los padres, y sus efectos han sido subestimados por no representar un riesgo físico directo; sin embargo, tienen un impacto negativo que se traduce en malestar psicológico en la juventud.

El maltrato infantil es definido por la OMS (2022) como cualquier forma de abuso o desatención contra un individuo menor de 18 años, que implica maltrato físico, afectivo o sexual, falta de atención, negligencia y explotación comercial, o cualquier otra que vaya en perjuicio de la salud, el desarrollo o la dignidad del menor, y que ponga en riesgo su supervivencia en un contexto de relación de responsabilidad, confianza o poder.

Estudios internacionales calculan que casi tres de cada cuatro niños de 2 a 4 años sufren castigos físicos o violencia emocional por parte de sus progenitores o cuidadores, y que una de cada cinco mujeres y uno de cada 13 hombres han sufrido abuso sexual en la infancia. La normalización de la violencia como método de disciplina ha provocado que los propios niños, niñas y adolescentes la ejerzan entre sí (UNICEF México, s.f.).

El maltrato infantil tiene efectos a corto, mediano y largo plazo. Se ha demostrado que los adultos que refieren haber experimentado algún tipo de abuso durante la infancia presentan mayor riesgo a caer en conductas sexuales de alto riesgo, de abuso de drogas y alcohol, así como depresión, intentos de suicidio, obesidad, embarazos no deseados y problemas físicos como el desarrollo de enfermedades como el cáncer, padecimientos cardiacos, pulmonares crónicos e incluso la muerte (Archer et al., 2017; Norman et al., 2012; World Health Organization [WHO], 2017). Pese a lo anterior, en lo que respecta a México, hay pocos estudios que analicen los efectos del maltrato infantil en la adultez (Esparza-Del Villar et al., 2020).

Otro tipo de violencia al que se ha hecho referencia en los últimos años es el acoso escolar, que afecta a niños y adolescentes. Algunos reportes mencionan que México ocupa los primeros lugares a nivel mundial (Martínez y Martínez, 2020) y que existe una relación entre el acoso escolar y el malestar psicológico, que puede manifestarse como depresión e incluso suicidio (Bauman et al., 2013).

El acoso escolar es un fenómeno de agresión intencional, proveniente de uno o varios individuos hacia uno o varios de sus pares, que ocurre de manera reiterada y se prolonga durante largos periodos, debido al desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima (Garaigordobil, 2020). Las agresiones suelen ser cara a cara e incluyen burlas, lenguaje obsceno, peleas y conductas agresivas contra el cuerpo o las pertenencias de la víctima, cuyo propósito es someterla, amenazarla o intimidarla (Borja-Villanueva et al., 2020).

Otra forma de acoso, que en ocasiones se asocia al acoso escolar y se diferencia de este por el medio de agresión, es el acoso cibernético o ciberacoso escolar, que se ha desarrollado en los últimos años con el aumento del uso de dispositivos digitales (Ortega-Ruiz y Zych, 2016).

El acoso cibernético es una conducta agresiva hacia una víctima que no puede defenderse fácilmente; es intencional, se repite a lo largo del tiempo, ya sea individual o grupal, y se ejerce mediante el uso de dispositivos electrónicos (Garaigordobil, 2020). Este tipo de acoso incluye amenazas, publicación de información confidencial, robo de contraseñas, suplantación de identidad, incluso la manipulación digital de fotografías o la difusión de agresiones físicas. Uno de los aspectos que aprovecha el agresor es la inmediatez y el anonimato que el uso de la tecnología permite (Martínez-Monteagudo et al., 2019).

Existen elementos que obstaculizan la contención del acoso cibernético y aumentan la sensación de indefensión en las víctimas; entre estos están: la dificultad de escapar del espacio virtual; la audiencia, que aumenta con el número de observadores; la duración; la repetitividad de las agresiones; la velocidad; y la facilidad con la que se propaga, en la que suelen unirse nuevos agresores difíciles de identificar (Garaigordobil, 2015).

Al respecto, en adolescentes mexicanos se reportó que el 43 % ha sufrido algún tipo de ciberacoso escolar (Castellanos et al., 2017). Este tipo de acoso afecta negativamente principalmente a las víctimas, provocando baja autoestima, disminución del autoconcepto, desesperanza, depresión, ansiedad, bajo rendimiento escolar y la posibilidad de suicidio (Neyra, 2021).

El acoso sexual callejero es ejercido por extraños, principalmente por hombres a mujeres, en lugares públicos (Chacón, 2019), y se puede manifestar de manera verbal o no verbal; incluye gesticulaciones, sonidos obscenos, silbidos, miradas lascivas, comentarios relacionados con el cuerpo femenino, e insultos sexistas; físico, mediante manoseos, roces sexuales en partes íntimas o no íntimas, presión con el cuerpo; grave, que incluye arrinconamiento, acercamientos intimidantes, persecución a pie, exhibicionismo o masturbación pública; y registro audiovisual, a través de la toma de fotografías, grabaciones de alguien o su cuerpo, sin consentimiento (Observatorio contra el Acoso Callejero [OCAC], 2014).

Han sido pocos los estudios realizados sobre el acoso sexual callejero, debido a la escasa visibilidad y normalización de este tipo de agresión; sin embargo, estas conductas tienen un impacto negativo en las mujeres, por lo que ya se ha considerado un problema psicosocial (Gurrola-Peña et al., 2022) que, por lo tanto, debe ser estudiado y atendido.

Finalmente, la violencia comunitaria ocurre entre personas que no tienen parentesco entre sí, que incluso pueden no conocerse, y se refiere a la exposición directa o indirecta a delitos como asaltos, violación, robo, secuestro, consumo de drogas, exposición a armas blancas o de fuego y homicidios (Kennedy y Ceballo, 2014).

Los jóvenes, debido a su proceso de socialización e independencia, suelen pasar la mayor parte de su tiempo en la calle, lo que incrementa sus experiencias de violencia comunitaria y, en muchas ocasiones, los convierte en víctimas directas, afectando su calidad de vida y, de manera colectiva, el desarrollo de la comunidad (Gurrola-Peña et al., 2018).

Se puede categorizar a las personas afectadas por la violencia comunitaria como: víctimas secundarias e indirectas, que implica que las agresiones pueden ser recibidas por personas cercanas, familiares o amigos; víctimas directas, que son quienes regularmente experimentan el trauma, el daño físico e impacto en su desarrollo social después de experimentar directamente la violencia; y víctimas o afectados contextuales, que son quienes presentan síntomas de trauma producto de las condiciones físicas y socioculturales, con los altos índices de violencia en sus comunidades, aunque pueden no ser afectados por acontecimientos graves, sufrir una pérdida o amenaza directa en ellos o en alguien cercano (Echeburúa, 2004).

En cuanto a esta problemática, en México se estima que el 74.6 % de la población de 18 años y más considera inseguro vivir en su entidad debido a la delincuencia. Zacatecas, el Estado de México y Morelos son los estados con la percepción más alta. Entre las conductas delictivas más observadas en su comunidad se encuentran el consumo de alcohol (62.3 %), la venta de drogas (34.9 %) y las riñas entre vecinos (23.3 %). Existen acciones que las personas han dejado de realizar por temor a ser víctimas de algún delito, como permitir que los hijos menores salgan de casa (62.3 %), llevar dinero en efectivo (43.5 %) y visitar a parientes o amigos (29.2 %) (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2023).

Por último, en el ámbito privado, los jóvenes están expuestos a la violencia en el noviazgo, que se refiere a cualquier acción, omisión, actitud o expresión que genere o potencialmente provoque algún tipo de daño, ya sea emocional, físico o sexual, a la pareja con la que se comparte una relación sin convivencia marital (Castro y Casique, 2010). El impacto de la violencia en el noviazgo de los jóvenes se asocia con consecuencias adversas a largo plazo, como síntomas depresivos, pensamientos suicidas e intentos de suicidio (Claussen et al., 2022), mayor incidencia de angustia emocional, baja autoestima y dificultad para formar relaciones saludables en el futuro (Smith et al., 2021).

Con base en lo anterior, el objetivo de este estudio es determinar el impacto de distintas formas de violencia en el malestar psicológico de jóvenes mexicanos, a fin de aportar una base empírica para orientar estrategias de prevención. A partir de los hallazgos, el capítulo busca aportar propuestas preventivas dirigidas a jóvenes universitarios y profesionales de la salud mental, en consonancia con la reconstrucción de entornos menos violentos.

Desarrollo

Participaron 874 jóvenes mexicanos, de los cuales 646 eran hombres y 228 mujeres, de entre 18 y 30 años, con una edad media de 20.21 (DE = 2.70). Los estudiantes fueron principalmente de una universidad pública del centro del país; también respondieron jóvenes externos que cumplían el criterio de edad. Los instrumentos que se utilizaron en el estudio fueron siete escalas tipo Likert de autorreporte que se describirán a continuación:

Maltrato infantil: escala de abuso infantil y negligencia (CANcS), con 29 reactivos relacionados con experiencias de abuso en la infancia, la escala cuenta con 6 factores: culpa, relación con padres, fuerte abuso físico, abuso sexual, templado abuso psicológico y verbal y cuidados básicos, la escala reportó un alfa de Cronbach por factor que incluye valores de .77 a .92, así como aceptables índices de bondad de ajuste (Esparza del Villar et al., 2020).

Acoso escolar: *Cuestionario para la exploración del acoso Escolar* (Estrada y Jaik, 2011); se aplicó la escala del acoso escolar o de la víctima, que incluye 24 de los 70 ítems. El cuestionario reporta un alfa de Cronbach de 0,933 en su versión original. Para este estudio, se validó la escala de acoso escolar o víctima en jóvenes de entre 18 y 30 años, la cual arrojó un alfa de Cronbach de 0.96 y una varianza que explica el 57.57 % de la varianza total.

Acoso cibernético o ciberacoso escolar: se utilizó la prueba de ciberacoso escolar (TCB) de Garaigordobil (2013), compuesta por tres escalas: a) cibervictimización, b) ciberagresión y c) ciberobservación. La escala fue validada en adolescentes mexicanos de entre 15 y 19 años (Laca-Arocena et al., 2020) y, en este estudio, se validó en jóvenes de entre 18 y 30 años, con una varianza que explica el 50.33 % del fenómeno y un alfa de Cronbach de 0,92.

Acoso callejero: *Cuestionario Mexicano de Acoso Sexual Callejero* (CMASC), con 17 ítems, que se agrupan en tres factores (acoso sexual callejero no físico, acoso sexual callejero físico y acoso sexual callejero explícito), explicando en conjunto el 58.53 % de la varianza, con un alfa total de 0.92 (Gurrola-Peña et al., 2022).

Violencia comunitaria: *Cuestionario de Victimización de Violencia Contextual* (CVCV), un instrumento con 34 reactivos que se agrupan en factores que, en su conjunto, explican el 59.52 % y presenta un alfa de Cronbach de 0.94 (Gurrola-Peña et al., 2018).

Violencia en el noviazgo: el *Cuestionario de Violencia entre Novios* (CUVINO) (Rodríguez-Franco et al., 2010), validado en jóvenes hispanoparlantes, aborda el desapego, humillación, violencia sexual, coerción, violencia física, ataques al género, castigo emocional y violencia instrumental) que pueden ocurrir en las relaciones de noviazgo, mediante 39 reactivos y una consistencia interna de 0.95.

Malestar psicológico: *Inventario Breve de Síntomas* de Derogatis (1973), con 53 reactivos agrupados en 9 dimensiones (somatización, obsesión-compulsión, sensibilidad interpersonal, depresión, ansiedad, hostilidad, ansiedad fóbica, ideación paranoide y psicoticismo), validado en población mexicana con un alfa de Cronbach de 0.96 (Cruz et al., 2004).

Resultados

Con la finalidad de conocer el nivel de presencia de cada forma de violencia y de malestar psicológico en la muestra de jóvenes mexicanos, en la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos de las variables estudiadas. La interpretación de los niveles se realizó con base en los puntos de corte de cada escala; cuando no estaban disponibles, se utilizaron los cuartiles. Los resultados muestran niveles moderados de maltrato infantil y de violencia comunitaria, mientras que el resto de las variables se ubicaron en niveles bajos. Este hallazgo permite observar que las experiencias de violencia no se presentan con la misma intensidad.

Tabla 1

Datos descriptivos de las variables estudiadas

Variables	M	DE
Maltrato infantil	1.30	0.504
Acoso escolar	1.23	0.438
Acoso cibernético	.150	0.305
Violencia en el noviazgo	.147	0.364
Acoso sexual callejero	1.32	0.522
Violencia comunitaria	1.51	0.660
Malestar psicológico	1.76	0.602

Fuente: elaboración propia.

Al realizar un análisis de correlación de Pearson (r) para determinar si existe relación entre las variables, se encontró que el malestar psicológico se correlaciona significativamente con cada una de las formas de violencia, como se muestra en la Tabla 2. Las correlaciones fueron positivas y moderadas en maltrato infantil, acoso sexual callejero y violencia comunitaria, mientras que las demás variables presentaron puntuaciones más bajas.

Tabla 2

Correlación entre las variables

	MI	AE	ACI	VN	ASC	VC	MP
MI	1						
AE	.506**	1					
	<.001						
ACI	.478**	.648**	1				
	<.001	<.001					
VN	.494**	.541**	.607**	1			
	<.001	<.001	<.001				
ASC	.413**	.370**	.519**	.356**	1		
	<.001	<.001	<.001	<.001			
VC	.404**	.476**	.445**	.399**	.371**	1	
	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001		
MP	.485**	.356**	.314**	.288**	.422**	.404**	1
	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	

Nota: maltrato infantil: MI; acoso escolar: AE; acoso cibernético: ACI; violencia en el noviazgo: VN; acoso sexual callejero: ASC; violencia comunitaria: VC; malestar psicológico: MP
Fuente: elaboración propia.

Con la finalidad de determinar el impacto de las violencias sobre el malestar psicológico en jóvenes mexicanos, se realizó un análisis de regresión por pasos sucesivos cuyos resultados arrojaron tres modelos, en los que el tercer modelo aporta una R^2 estadísticamente significativa, superior a la del resto ($\Delta R2 = .324$, $p < .001$), y explica el 32.4 % de la variabilidad de los puntajes de malestar psicológico. En la Tabla 3 se muestran los modelos propuestos, los puntajes obtenidos en cada uno y las variables consideradas predictivas en cada modelo. Este resultado permite identificar que no todas las violencias tuvieron el mismo peso predictivo en el modelo final.

Tabla 3

Modelo	R	R Cuadrado	R Cuadrado corregido	Cambio en R cuadrado	P
1	0.485[a]	0.235	0.234	0.235	< 0.001
2	0.542[b]	0.294	0.293	0.059	< 0.001
3	0.569[c]	0.324	0.322	0.030	< 0.001

Nota:

Maltrato infantil

Maltrato infantil, acoso sexual callejero

Maltrato infantil, acoso callejero, violencia comunitaria.

Fuente: elaboración propia.

Considerando que en el modelo 3 se obtuvo una R^2 más alta, en la Tabla 4 se reportan las puntuaciones beta y el nivel de significancia de las variables que propone este modelo y que, en conjunto, predicen el malestar psicológico. El maltrato infantil fue la variable con mayor peso predictivo, seguida del acoso sexual callejero y, posteriormente, de la violencia comunitaria.

Tabla 4

Variables predictoras

Variables predictoras	Beta	Beta ajustada	T	P
Maltrato infantil	0.377	0.316	9.85	< 0.001
Acoso callejero	0.253	0.219	6.94	< 0.001
Violencia comunitaria	0.178	0.195	6.19	< 0.001

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones y propuestas

El primer hallazgo relevante de este estudio es descriptivo: los jóvenes reportaron niveles moderados de maltrato infantil y de violencia comunitaria, es decir, tanto el ámbito privado como el público. Desde la perspectiva de la prevención, este dato indica que la atención no debe centrarse únicamente en la intervención clínica individual, sino también en la identificación de entornos familiares, escolares, universitarios y comunitarios en los que se reproducen condiciones de riesgo.

Las violencias estudiadas (maltrato infantil, acoso escolar, acoso cibernético, acoso sexual callejero, violencia comunitaria y violencia de pareja) y su relación con el malestar psicológico fueron confirmados en este estudio, al igual que otros que lo asocian con síntomas de depresión, ansiedad y estrés postraumático (Archer et al., 2017; Arriaga et al., 2019; Callahan et al., 2020; Fileborn y Vera-Garay, 2017; Garaigordobil et al., 2019; Hinduja y Patchin, 2020; Shields et al., 2020). Los efectos del malestar psicológico suelen traducirse de manera particular como: uso de sustancias psicoactivas, baja calidad de las relaciones interpersonales y adaptación social en etapas de desarrollo posteriores, en maltrato infantil (Ortega et al., 2020); ideación suicida (Hinduja y Patchin, 2020), bajo rendimiento académico y conductas autodestructivas (Garaigordobil et al., 2019), en acoso escolar y cibernético; miedo, falta de libertad de movimiento, percepción de seguridad personal, y cambios en estilo de vida en acoso sexual callejero (Vera-Gray, 2020).

Este segundo hallazgo sugiere que distintas formas de victimización pueden coexistir y vincularse con el sufrimiento emocional. En términos preventivos, este resultado invita a considerar que no basta con intervenir ante una sola manifestación de violencia si las personas jóvenes están expuestas a agresiones en múltiples espacios de socialización. Las acciones de atención y prevención requieren continuidad entre la familia, la escuela, la universidad, la comunidad y los servicios de salud mental.

En cuanto al impacto diferencial de las violencias como factores predictores del malestar psicológico en jóvenes mexicanos, los resultados muestran que el modelo explicó el 32.4 % de la variabilidad del malestar psicológico. El orden de peso predictivo de las variables que integran este modelo es el siguiente: el maltrato infantil, la variable con mayor contribución, seguido del acoso callejero y de la violencia comunitaria.

El malestar psicológico en los jóvenes es relevante, pues afecta su desarrollo individual y el bienestar social en general. La ansiedad, la depresión y el estrés han aumentado en los últimos años, afectando negativamente la capacidad para formar y mantener relaciones saludables (Orben et al., 2019), la motivación, la concentración y el rendimiento académico, lo que limita el desarrollo personal y social, además de las oportunidades educativas y laborales futuras en los jóvenes (Pascoe et al., 2020), aspectos básicos a resolver en esta etapa de desarrollo psicosocial (Erikson, 1963).

En este estudio se encontró que las experiencias de maltrato y negligencia en la infancia tienen un mayor impacto al predecir los síntomas de malestar psicológico. En términos preventivos, este hallazgo sugiere fortalecer programas de crianza positiva, detección temprana y protocolos escolares de canalización, así como la formación de profesionales de psicología, medicina, enfermería, trabajo social y educación para reconocer antecedentes de violencia en la infancia y sus

posibles efectos en la vida juvenil, y contar con herramientas para un manejo adecuado al detectarlos.

En jóvenes universitarios, la exploración de antecedentes de maltrato infantil debe realizarse con cuidado ético, evitando la revictimización y garantizando rutas de apoyo. Los servicios de orientación psicológica pueden incorporar tamizajes breves de experiencias adversas, psicoeducación sobre el trauma, fortalecimiento de habilidades de afrontamiento y derivación especializada cuando se identifiquen síntomas intensos de depresión, ansiedad, ideación suicida o estrés postraumático. Esta línea de acción convierte los resultados del estudio en una propuesta práctica para la prevención secundaria y la atención oportuna.

En cuanto al acoso sexual callejero, como variable predictora, es un tipo de violencia que afecta la vida cotidiana, limitando la libertad de movimiento, modificando rutinas y evitando determinados lugares, lo que incrementa el estrés y la ansiedad (Bowman et al., 2020). La prevención requiere acciones psicoeducativas orientadas a reconocer el acoso como violencia, cuestionar prácticas de naturalización, promover el respeto al cuerpo y a la autonomía, y fortalecer las rutas de denuncia y de acompañamiento. En contextos universitarios, estas acciones pueden incluir campañas permanentes, talleres de sensibilización, intervenciones de testigos y protocolos claros para la atención a las víctimas, así como protocolos de seguridad en los alrededores de los centros educativos.

La última variable en impactar el malestar emocional es la violencia comunitaria, lo cual concuerda con evidencia de distintos estudios que muestran que la exposición a la violencia en el vecindario y el ser testigos de actos de violencia graves, como tiroteos y agresiones, están asociados con niveles elevados de ansiedad, depresión y trastorno de estrés postraumático en adolescentes y jóvenes (Fowler et al., 2019).

La prevención no puede limitarse al plano individual; debe considerar la construcción de espacios seguros, las redes de apoyo, la participación comunitaria y la recuperación de la confianza. En este punto, la propuesta de activos comunitarios resulta pertinente, pues permite identificar recursos, capacidades y relaciones del barrio que pueden movilizarse para mejorar la convivencia y fortalecer el tejido social (Kretzmann y McKnight, 2007).

El maltrato infantil, el acoso callejero y la violencia comunitaria tienen un impacto negativo en la etapa de la juventud al aumentar las posibilidades de manifestar malestar psicológico, por lo que es fundamental intervenir en jóvenes en temas de salud mental para prevenir el desarrollo de conductas de riesgo, reduciendo el sufrimiento a largo plazo que incluso llega a salvar vidas (Wyman et al., 2019), esto representa también un beneficio económico a largo plazo al reducir costos

y mejorar la productividad de la población. Realizar programas psicoeducativos sobre la violencia puede reducir los efectos negativos que esta conlleva.

La cultura de la denuncia en las escuelas, hospitales y en la comunidad permite que los niños y las familias accedan a servicios de salud mental, apoyo social y programas de rehabilitación, lo que podría mejorar su bienestar (Rodríguez et al., 2018), reducir el malestar psicológico y retirar a los niños de situaciones peligrosas (Fallon et al., 2020). Fomentar la denuncia puede cambiar las actitudes sociales y promover una cultura de tolerancia cero frente al abuso (Zolotor et al., 2019).

Realizar actividades formativas en la escuela y en los hogares que busquen empoderar a niños y adolescentes para que reconozcan, resistan y denuncien el maltrato infantil y otras formas de abuso puede ser un recurso para prevenirlo. Estas actividades, adaptadas a diferentes niveles de edad y de desarrollo, pueden incluir temas como la identificación de situaciones inseguras, el desarrollo de habilidades de autodefensa, la importancia de confiar en adultos seguros y cómo denunciar el maltrato o el abuso (McLaughlin et al., 2020).

Otra propuesta consiste en fomentar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los niños para prevenir la violencia y el comportamiento agresivo. Incluir lecciones que les enseñen a manejar sus emociones, a desarrollar empatía y a resolver conflictos de manera constructiva puede favorecer la regulación emocional. Los materiales visuales y los juegos ayudan a reflexionar sobre sus sentimientos y aprender a gestionarlos (Greenberg et al., 2020). Es necesario educar a las nuevas generaciones en estos temas, pues enfrentan una realidad cada vez más violenta y necesitan herramientas para afrontarla.

Por otro lado, promover la salud emocional en los jóvenes requiere contar con espacios suficientes para terapias y orientación psicológica de calidad. Además, es preciso capacitar a los universitarios que se están formando en áreas de salud, como psicología, medicina, trabajo social y enfermería, así como en educación y leyes, en la prevención, detección, atención y canalización de la violencia, pues en el ejercicio profesional están en condiciones de encontrarse cada vez más con estos casos.

La prevención del acoso sexual callejero requiere estrategias educativas, comunitarias y legales eficaces. La realización de campañas que promuevan la conciencia pública, a través de distintos medios de comunicación, la realización de talleres en escuelas y comunidades, y la elaboración de materiales educativos que proporcionen información sobre cómo reconocer, prevenir y denunciar el acoso pueden apoyar la promoción de actitudes menos tolerantes hacia este comportamiento (Fileborn y Vera-Gray, 2017).

El acoso sexual callejero es un tipo de violencia que requiere la intervención y la participación ciudadanas, mediante la creación de espacios públicos seguros,

la formación de patrullas de seguridad comunitaria para disuadir el acoso y ofrecer apoyo a las víctimas, así como encuentros comunitarios en los que los residentes puedan discutir problemas de seguridad y trabajar juntos para encontrar soluciones. Por último, el diseño urbano incluye mejorar la iluminación, instalar cámaras de seguridad y diseñar espacios públicos que aumenten la visibilidad y la seguridad (Paluck et al., 2016). Este aspecto contribuiría a prevenir el acoso sexual callejero y la violencia comunitaria.

El impacto de la violencia comunitaria en la generación de malestar emocional entre los jóvenes subraya la importancia de atender este problema. Una primera línea de acción consiste en fortalecer el tejido social mediante la promoción de redes de apoyo, la participación comunitaria y el sentido de pertenencia. Desde el enfoque de activos comunitarios, se reconoce que las comunidades cuentan con recursos, capacidades y relaciones que pueden movilizarse para prevenir la violencia (Kretzmann y McKnight, 2007). La generación de espacios de encuentro, diálogo y organización comunitaria favorece la cohesión social y reduce la tolerancia a las conductas violentas.

Asimismo, la implementación de programas psicoeducativos dirigidos a jóvenes en contextos comunitarios permite desarrollar habilidades socioemocionales, la resolución de conflictos y estrategias de afrontamiento ante situaciones de riesgo. Este tipo de intervenciones ha mostrado efectos positivos en la disminución de las conductas agresivas y en la mejora del bienestar emocional (Greenberg et al., 2020), lo que contribuye a la prevención tanto de la violencia como del malestar psicológico.

Finalmente, resulta fundamental la articulación entre la comunidad, las instituciones educativas y los servicios de salud mental. Las universidades, en particular, pueden fungir como espacios estratégicos para la detección de jóvenes expuestos a la violencia comunitaria, así como para la implementación de programas de intervención y canalización, mediante la formación de profesionales de la salud mental con capacidad de respuesta ante este fenómeno. Este tipo de modelos permite comprender cuáles son los factores que podrían generar malestar psicológico en los jóvenes, identificar las líneas de protección de su salud mental e implementar estrategias para atender los distintos tipos de violencia.

Referencias

Archer, G., Pinto, S. y Power, C. (2017). Child maltreatment as a predictor of adult physical functioning in a prospective British birth cohort. *BMJ Open, 7*(10), 1-11. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-017900

Arriaga, X. B., Schkade, D. y González, C. M. (2019). Dating violence and its psychological consequences: An analysis of anxiety and depression symptoms among adolescents. *Journal of Interpersonal Violence, 34*(12), 2485-2504. https://doi.org/10.1177/0886260518794347

Bauman, S., Toomey, R. B. y Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence, 36*(2), 341-350. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.12.001

Borja-Villanueva, C. A., Gómez-Carrión, C., Barzola-Loayza, M. G., Malca-Hernández, S., Alvarado-Muñoz, E. R., Vilchez, A. M. et al. (2020). Análisis de la variable acoso escolar: Un aporte desde la producción científica latinoamericana. *Propósitos y Representaciones, 8*(2), 1-6. http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/index

Bowman, C. G., Bonomi, A. E. y Holt, V. L. (2020). Street harassment and its impact on health: A literature review. *Journal of Interpersonal Violence*, *35*(17-18), 3642-3666. https://doi.org/10.1177/0886260517719531

Callahan, M., Roy, K. y Sanchez, D. (2020). Post-traumatic stress disorder and psychosocial support as a protective factor: A comprehensive review. *Journal of Traumatic Stress Studies, 33*(4), 450-464. https://doi.org/10.1002/jts.22501

Castellanos, V. M., Villa, F. I. y Gámez, M. (2017). *Cyberbullying*: Un problema de salud mental entre adolescentes mexicanos. *Vertientes. Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, *19*(1), 5-12. https://www.revistas.unam.mx/index.php/vertientes/article/view/58571

Castro, R. y Casique, I. (2010). Violencia en el noviazgo entre jóvenes mexicanos: Un análisis de los factores asociados. *Revista Mexicana de Sociología, 72*(2), 221-246. https://doi.org/10.2307/20797010

Chacón, L. (2019). Acoso callejero: Un análisis de las experiencias y percepciones de las mujeres en espacios públicos. *Revista de Estudios de Género y Sexualidad, 9*(1), 45-62. https://doi.org/10.5555/rev.estud.genso.2019.09.01.0045

Claussen, C., Matejko, E. y Exner-Cortens, D. (2022). Exploring Risk and Protective Factors for Adolescent Dating Violence Across the Social-Ecological Model: A Systematic Scoping Review of Reviews. *Frontiers in Psychiatry, 13*, 1-21. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.933433

Cruz, M. J., Rodríguez, J. I. y Méndez, J. A. (2004). Validación del Inventario Breve de

Síntomas (BSI) de Derogatis en una muestra de población mexicana. *Revista Mexicana de Psicología, 21*(1), 25-36

Derogatis, L. (1973). *SCL-90-R*: *Symptom Checklist-90-R. Administration, scoring, and procedures manual.* Pearson.

Drapeau, A., Marchand, A. y Beaulieu-Prévost, D. (2012). Epidemiology of psychological distress. En L. L'Abate. (Ed.), *Mental Illnesses – Understanding, Prediction and Control* (pp. 105-134). InTech. doi:10.5772/30872

Echeburúa, E. (2004). *Superar un trauma. Tratamiento de las víctimas de delitos violentos*. Pirámide.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society* (2a. ed.). W.W. Norton & Company.

Esparza-Del Villar, O. A., Montañez-Alvarado, P., Gutiérrez-Vega, M., Quiñones-Rodríguez, S. y Gutiérrez-Rosado, T. (2020). Past child abuse and neglect in adults from northern Mexico: Development of a scale and prevalence. *Journal of Interpersonal Violence*, *37*(5-6), 2851-2876. https://doi.org/10.1177/0886260520943729

Estrada, M. A. y Jaik, A. (2011). Cuestionario para la exploración del *bullying*. *Revista Visión Educativa IUANES, 5*(11), 45-49.

Fairuzza, M., Sarirah, T. y Intyaswati, D. (2023). El papel de la educación de los padres en la violencia verbal y su impacto en la salud mental de los adultos jóvenes. *Salud Mental, 46*(1), 27-33. https://doi.org/10.17711/sm.0185-3325.2023.004

Fallon, B., Filippelli, J., Black, T. y Trocmé, N. (2020). Child maltreatment-related investigations in Canada: A comparison of 1998, 2003, 2008, and 2013 data. *Child Abuse & Neglect, 104*, 104467. doi:10.1016/j.chiabu.2020.104467

Fileborn, B. y Vera-Gray, F. (2017). 'I want to be able to walk the street without fear': Transforming justice for street harassment. *Feminist Legal Studies, 25*(2), 203-227. doi:10.1007/s10691-017-9350-3

Fowler, P. J., Hovmand, P. S., Marcal, K. E. y Das, S. (2019). Solving homelessness from a complex systems perspective: Insights for prevention responses. *Annual Review of Public Health, 40*, 465-486. https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-040617-013553

Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales*. TEA.

_____. (2015). *Cyberbullying* en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de Psicología, 31*(3), 1069-1076. https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.179151

_____. (2020). *Bullying* y *cyberbullying*: Análisis, evaluación, prevención e intervención. En *FOCAD Formación Continuada a Distancia* (pp. 1-54). Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.

Garaigordobil, M., Mollo-Torrico, J. P. y Larrain, E. (2019). Prevalencia de *bullying* y *cyberbullying* en Latinoamérica: una revisión. *Revista Iberoamericana de Psicología*, *11*(3), 1-18. https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.11301

Goodrum, N. M., Smith, D. W., Hanson, R. F., Moreland, A. D., Saunders, B. E. y Kilpatrick, D. G. (2020). Longitudinal relations among adolescent risk behavior, family cohesion,

violence exposure, and mental health in a National Sample. *Journal of Abnormal Child Psychology, 48*(11), 1455-1469. https://doi.org/10.1007/s10802-020-00665-7

Greenberg, M. T., Kusché, C. A., Riggs, N. R. y Pentz, M. A. (2020). The PATHS curriculum: Theory and research on neurocognitive and developmental processes. *Journal of Applied Developmental Psychology, 68*, 101139. doi:10.1016/j.appdev.2020.101139

Gurrola-Peña, G. M., Balcazar-Nava, P. E., Esparza del Villar, O., Lozano-Razo, G., y Zavala-Rayas, J. (2018). Construction and Validation of the Contextual Victimization Questionnaire (CVCV) with Mexican Young Adults. *International Journal of Emergency Mental Health and Human Resilience, 20*(1), 1-7. https://doi.org/10.4172/1522-4821.1000398

Gurrola-Peña, G. M., Esparza del Villar, O. A., Balcázar-Nava, P., Montañez-Alvarado, P. y Moysén-Chimal, A. (2022). Factorial structure and evidence of validity and reliability of the Mexican Sexual Street Harassment Questionnaire. *Psychology and Behavioral Sciences, 11*(2), 51-57. https://doi.org/10.11648/j.pbs.20221102.12

Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2020). *Cyberbullying and self-esteem. Journal of Adolescent Health, 66*(5), 551-557. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.11.292

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI]. (2023). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2023*. https://www.inegi.org.mx/programas/envipe/2023/

Kennedy, T. M. y Ceballo, R. (2014). Who, what, when and where? Toward a dimensional conceptualization of community violence exposure. *Revisión de Psicología General*, *18(*2), 69-81. https://doi.org/10.1037/gpr0000005

Kretzmann, J. P. y McKnight, J. L. (2007). *Building Communities from the Inside Out: A Path Toward Finding and Mobilizing a Community's Assets.* Northwestern University.

Krug, G., Mercy, A., Dahlberg, L. y Zwi, B. (2002). El informe mundial sobre violencia y la salud. *Biomédica, 22*(2), 327-336. https://www.redalyc.org/pdf/843/84309602.pdf

Laca-Arocena F. A., Pérez-Verduzco, G., Luna-Bernal, A. C., Carrillo-Ramírez, C. y Garaigordobil, M. (2020). Propiedades psicométricas de test de *cyberbullyng* en una muestra de adolescentes mexicanos estudiantes de bachillerato. *Revista Evaluar, 20*(2), 1-19. https://doi.org/10.35670/1667-4545.v20.n2.30103

Martínez, I. y Martínez, M. (2020). *Bullying* en México: Una revisión de la literatura y análisis de datos recientes. *Revista Mexicana de Psicología, 37*(2), 112-125. https://www.revistamexicanapsicologia.org

Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., Inglés, C. J. y García-Fernández, J. M. (2019). Cyberbullying in the university setting. Relationship with family environment and emotional intelligence. *Computers in Human Behavior, 91,* 220-225. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.10.002

McLaughlin, K. A., Basu, A., Walsh, K., Slopen, N., Sumner, J. A., Koenen, K. C. et al. (2020). Childhood exposure to violence and lifelong trauma: Evidence from 2

national cohorts of US adults. *American Journal of Public Health, 110*(4), 462-469. doi:10.2105/AJPH.2019.305558

Neyra, O. (2021). Ciberbullying: El acoso escolar en el ciberespacio e implicancias psicológicas. *Hamut´ay, 8*(1), 67-74. https://doi.org/10.21503/hamu.v8i1.2238

Norman, R. E., Byambaa, M., De, R., Butchart, A., Scott, J. y Vos, T. (2012). The long-term health consequences of child physical abuse, emotional abuse, and neglect: A systematic review and meta-analysis. *PLOS Medicine, 9*(11), e1001349. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1001349

Observatorio Contra el Acoso Callejero [OCAC]. (2014). *Primera Encuesta de Acoso Callejero en Chile*. http://www.ocacchile.org/wp-content/uploads/2015/Informe-Encuesta-de-Acoso-Callejero-2014-OCAC-Chile.pdf

Orben, A., Tomova, L. y Blakemore, S. J. (2019). The effects of social media on young people's mental health: A review of the evidence. *The Lancet Psychiatry, 6*(6), 462-473. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30148-0

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2022). *Maltrato infantil*. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment

_____. (2024a). *Adolescentes: riesgos para la salud y soluciones*. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions

_____. (2024b). *Youth violence*. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/youth-violence

Ortega, L., Montalvo, I., Solé, M., Creus, M., Cabezas, Á., Gutiérrez-Zotes, A. et al. (2020). Relación entre el maltrato infantil y la adaptación social en una muestra de jóvenes atendidos en un servicio de intervención precoz en psicosis. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental, 13*(3), 131-139. https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2020.05.001

Ortega-Ruiz, R. y Zych, I. (2016). La ciberconducta y la psicología educativa: retos y riesgos. *Psicología Educativa, 22*(1), 1-4. https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.04.001

Otasowie, J. (2021). Co-occurring mental disorder and substance use disorder in young people: Aetiology, assessment and treatment. *BJPsych Advances, 27*(4), 272-281. https://doi.org/10.1192/bja.2020.64

Paluck, E. L., Shepherd, H. y Aronow, P. M. (2016). Changing climates of conflict: A social network experiment in 56 schools. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 113*(3), 566-571. doi:10.1073/pnas.1514483113

Pascoe, M. C., Hetrick, S. E. y Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *Educational Psychology Review, 32*(3), 527-543. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09531-2

Rodríguez, C. M., Tucker, M. C. y Palmer, K. M. (2018). Predicting maternal physical child abuse risk beyond distress and social support: Additive role of cognitive processes. *Journal of Child and Family Studies, 27*(10), 3344-3354. doi:10.1007/s10826-018-1175-0

Rodríguez-Franco, L., López-Cepero, J., Rodríguez, F., Bringas, C., Antuña, M. y Estrada, C. (2010). Validación del *Cuestionario de Violencia entre Novios* (CUVINO) en jóvenes hispanohablantes: Análisis de resultados en España, México y Argentina. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 6*, 45-52. http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_6_esp_45-52.pdf

Shields, M., O'Neal, C. R. y Miller, L. C. (2020*).* Community violence exposure and its impact on anxiety, depression, and post-traumatic stress disorder in adolescents and young adults. *Journal of Community Psychology, 48*(6), 1772-1789. https://doi.org/10.1002/jcop.22487

Smith, P. H., Jones, T. L. y Brown, R. J. (2021). Relationship quality and loneliness in survivors of dating violence: A longitudinal analysis. *Journal of Relationship Research, 12*(2), 78-94. https://doi.org/10.1017/jrr.2021.10

UNICEF México. (s.f.). *Protección de la niñez y adolescencia*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. https://www.unicef.org/mexico/protecci%C3%B3n-la-ni%C3%B1ez-y-adolescencia

Vera-Gray, F. (2020). The right to be believed: The impact of intimate partner violence on women's mobility and safety perceptions. *Feminist Media Studies, 20*(3), 345-360. https://doi.org/10.1080/14680777.2019.168115

World Health Organization [WHO]. (2017). *Child maltreatment: The health sector responds.* https://childhub.org/en/child-protection-multimedia-resources/new-who-infographic-brochure-child-maltreatment-infographic

Wyman, P. A., Pickering, T. A., Pisani, A. R., Brown, C. H. y Schmeelk-Cone, K. (2019). Peer-adult network structure and suicide attempts in 38 high schools: Implications for network-informed suicide prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *60*(11), 1065-1075. https://doi.org/10.1111/jcpp.13077

Zolotor, A. J., Theodore, A. D., Chang, J. J., Berkoff, M. C. y Runyan, D. K. (2019). Speak up and be heard: Relationships among patient disclosure, provider inquiry, and child abuse reporting. *Child Abuse & Neglect, 98*, 104175. doi:10.1016/j.chiabu.2019.104175

Sobre los autores y coordinadoras

Roberto Aude Díaz

Licenciado en Derecho, maestro en Procuración y Administración de Justicia, y doctor en Derecho por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Profesor de tiempo completo de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Miembro del grupo disciplinar "Acceso a la Justicia y Cultura de Paz" (FD-UACH-GD-2023-01). Reconocido como Candidato a Investigador por el SNII. ORCID: 0000-0002-1680-5407.

Claudia Patricia González Cobos

Licenciada en Derecho, maestra en Administración de Recursos humanos y doctora en Derecho por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Profesora de tiempo completo de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Responsable del grupo disciplinar "Acceso a la justicia y Cultura de Paz" (FD-UACH-GD-2023-01). Reconocida como Investigadora Nivel I por el SNII. ORCID: 0000-0002-5782-9624.

Ennio Héctor Carro Pérez

Doctor en Aprendizaje y Cognición (Departamento de Psicología Experimental, Universidad de Sevilla, España), licenciado en Psicología Social (Universidad Autónoma Metropolitana). Profesor-investigador, Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico Aplicado al Comportamiento (CIDETAC), Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Tamaulipas. Cuerpo académico "Investigaciones Sociales en Contextos Diversos". ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5069-152X. Correo electrónico: ennio_carro@yahoo.com

Oscar Eliezer Mendoza de los Santos

Maestro en Ciencias en Metodología de la Ciencia (Instituto Politécnico Nacional), licenciado en Psicología (Universidad Autónoma de Tamaulipas). Profesor-investigador, Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico Aplicado al Comportamiento (CIDETAC), Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Tamaulipas. Cuerpo académico "Investigaciones Sociales en Contextos Diversos". ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9448-4947. Correo electrónico: mendoza.oscar1990@gmail.com

José Miguel Cabrales Lucio

Doctor Internacional en Derechos y Libertades Públicas, SNI Nivel I, coordinador de la Clínica de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9516-6633. Correo electrónico: jmcabrales@docentes.uat.edu.mx

María Guadalupe Aguilar Silva

Maestra en Derecho con Énfasis en Laboral (Universidad Autónoma de Tamaulipas), licenciatura en Derecho (Universidad Autónoma de Tamaulipas), docente de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, ORCID: 0009-0001-6352-2119. Correo electrónico: maguilars@docentes.uat.edu.mx

Jesús Alejandro Sánchez Delgado

Doctor en Derecho (Universidad España y México), maestro en Derecho con Énfasis en Constitucional (Universidad Autónoma de Tamaulipas), licenciado en Derecho (Universidad Autónoma de Tamaulipas), docente de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, ORCID: 0009-0003-1538-4801. Correo electrónico: jasdelgado@uat.edu.mx

Laura Araceli Rodríguez Mariño

Maestra en Docencia en Educación Superior (Universidad Autónoma de Tamaulipas), licenciada en Informática Administrativa (Universidad Autónoma de Tamaulipas), docente de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, ORCID: 0009-0007-4794-2512. Correo electrónico: lrodriguezm@docentes.uat.edu.mx

Karla Jazmín Rodríguez Hernández

Doctora en Psicología por la Universidad Veracruzana; maestra en Terapia Familiar y licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Colaboradora del cuerpo académico "Bienestar Económico y Social" (CABiES) de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UAT. Sus líneas de investigación son: género y violencia. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9572-5519. Correo: karlajaz@hotmail.com

Guadalupe Isabel Ceballos Álvarez

Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Regionales y maestra en Demografía por El Colegio de la Frontera Norte, A.C. Licenciada en Economía por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Profesora-investigadora en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UAT. Integrante del cuerpo académico consolidado "Bienestar Económico y Social". Sus líneas de investigación son: género, violencia doméstica y grupos vulnerables. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5360-6194. Correo electrónico: gceballos@docentes.uat.edu.mx

Jorge Alberto Pérez Cruz

Doctor en Ciencias Económicas por la Universidad Autónoma de Baja California; maestro en Economía Aplicada por El Colegio de la Frontera Norte, A. C.; licenciado en Economía por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Profesor-investigador en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Líder del cuerpo académico consolidado "Bienestar

Económico y Social". Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Sus líneas de investigación son: desarrollo económico y bienestar. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4435-0339. Correo electrónico: jperez@docentes.uat.edu.mx

José Luis Martínez Guevara

Doctor en Desarrollo Educativo (Universidad Cultural Metropolitana); maestro en Docencia en Educación Superior (Universidad Autónoma de Tamaulipas); licenciado en Planeación y Administración Educativa (Universidad Autónoma de Tamaulipas). Profesor de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tamaulipas; integrante del cuerpo académico "Política, Gestión y Evaluación Educativa" y Candidato a Investigador Nacional en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5962-4569. Correo electrónico: jmartinezg@docentes.uat.edu.mx

Adolfo Rogelio Cogco Calderón

Doctor en Filosofía con Orientación en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social por la Universidad Autónoma de Nuevo León; maestro en Docencia en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), y licenciado en Economía por el Instituto Politécnico Nacional. Profesor-investigador de tiempo completo en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales UAT. Correo electrónico: acogco@docentes.uat.edu.mx

Lorena Alicia Medina López

Doctora en Desarrollo Humano por la Universidad Nacional Antropológica de Guadalajara; maestra en Terapia Familiar por la Universidad Autónoma de Tamaulipas; maestra en Psicología Clínica por el Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas, y licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Profesora de tiempo completo de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y Candidata a Investigadora Nacional en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7207-6854 Correo electrónico: lmedina@docentes.uat.edu.mx

Olga Gálvez Murillo

Doctora en Psicología con Acentuación en Personalidad, Diagnóstico y Psicoterapia por la Universidad España de Durango; máster en Psicoterapia con Orientación Psicoanalítica, y licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Zacatecas. 37 años de experiencia laboral: Docente-investigadora de la Unidad Académica de Psicología, y psicoterapeuta del Centro de Intervención y Servicios Psicológicos de la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Consulta privada y pública con más de 20 años de experiencia. Cuenta con publicaciones de artículos arbitrados en revistas de

divulgación científica; así como publicaciones como autora y coautora en capítulos de libros. Conferencista a nivel nacional e internacional. Miembro activo de la Cátedra CUMex (Consorcio de Universidades Mexicanas de Psicología) "Julieta Heres Pulido" en la mesa de colaboración de Psicología Clínica y Psicoterapia. ORCID: 0009-0004-8615-0313. Correo electrónico: olgisgamu@gmail.com

Claudia Adriana Calvillo Ríos

Docente Investigadora en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Francisco García Salinas; doctora en Psicología con Acentuación en Personalidad, Diagnóstico y Psicoterapia, por la Universidad Autónoma de España de Durango; máster en Educación en el Área de Docencia e Investigación por la Escuela Normal Superior de Cd. Madero, Tam.; licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Investigadora Nacional (SNI: I). Perfil PRODEP. LGAC: Psicología de la Salud, Género y Educación. Líder del cuerpo académico UAZCA-259: "Psicología, Educación y Sociedad". Miembro de la Cátedra CUMEX Psicología de la Salud. Certificación en Competencia Laboral en el Estándar de Competencia CONOCER. Integrante de la Red FUSION Sistema Mexicano de Investigación en Psicología y de la Red de Cuerpos Académicos de la Unidad Académica de Psicología. ORCID: 0000-0002-3387-8544. Correo electrónico: claudiacalvillo@uaz.edu.mx

Verónica Marcela Vargas Nájera

Doctoranda en Psicología y Educación en la Universidad Autónoma de Querétaro; máster en Psicoterapia Familiar; licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Docente-Investigadora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Miembro del UAZCA-259 "Psicología, Educación y Sociedad". Reconocimiento del perfil PRODEP. Coordinadora de Tutorías de la Unidad Académica de Psicología, Plantel Ojocaliente. Miembro activo en la mesa de Psicología de la Salud dentro del Consorcio de Universidades Mexicanas de Psicología CUMEX "Dra. Julieta Heres Pulido". Ponente en congresos nacionales e internacionales. Participante en publicaciones en artículos arbitrados en revistas de divulgación científica. Así como autora y coautora en capítulos de libros. ORCID: 0000-0003-4376-4978. Correo electrónico: vmarcelavargas@uaz.edu.mx

Silvia Judith Ramírez-Torres

Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de México; investigadora posdoctoral del programa Estancias Posdoctorales por México de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), en la Universidad Autónoma del Estado de México. ORCID: 0009-0007-2132-6201. Correo electrónico: sramirezt003@alumno.uaemex.mx

Gloria Margarita Gurrola-Peña

Doctora en Investigación Psicológica (Universidad Iberoamericana); docente-investigador en la Universidad Autónoma del Estado de México, Cuerpo académico: "Clínica y Salud," ORCID 0000-0002-7476-6186. Correo electrónico: gmgurrolap@uaemex.mx

José Alberto Carreón-Rodríguez

Licenciado en Psicología (Universidad Juárez del Estado de Durango); coordinador de Tutoría Académica en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Estado de México. ORCID: 0009-0009-1807-5987. Correo electrónico: jacarreonr@uaemex.mx

Ana María Martínez Jerez

Doctora en Psicología y maestra en Psicología Clínica por la Universidad Nacional Autónoma de México; maestra en Educación Humanista por la Universidad Iberoamericana; licenciada en Psicología por la Universidad del Noreste. Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Integrante del cuerpo académico consolidado "Bienestar Económico y Social". Profesora con perfil PRODEP y miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel 1. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4725-9031. Correo electrónico: ajerez@docentes.uat.edu.mx

Guadalupe Isabel Ceballos Álvarez

Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Regionales; maestra en Demografía por El Colegio de la Frontera Norte, A.C; licenciada en Economía por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Profesora-investigadora en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UAT. Integrante del cuerpo académico consolidado "Bienestar Económico y Social". Sus líneas de investigación son: género, violencia doméstica y grupos vulnerables. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5360-6194. Correo electrónico: gceballos@docentes.uat.edu.mx

Elda Ruth de los Reyes Villarreal

Doctora en Educación por la Universidad IEXPRO, y doctora en Derecho Constitucional Electoral por la Universidad Popular Autónoma Veracruzana; maestra en Administración en la Educación Superior por el Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas, y licenciada en Derecho por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Profesora de tiempo completo y directora de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Integrante del Grupo Disciplinar "Derecho, Educación y Desarrollo Sostenible". ORCID: 0000-0001-9130-3696, correo electrónico: edelosre@docentes.uat.edu.mx

Algunas obras del mismo coordinador:

- *Violencia sexual vivida por varones. Una mirada desde las construcciones de género*
- *Miradas multidisciplinarias de la violencia y la vulnerabilidad social*
- *Experiencias y consecuencias de la precariedad laboral*
- *Teoría general del proceso: una revisión conceptual del litigio*

Consulta estos títulos dentro del catálogo de Libros UAT del Consejo de Publicaciones en el siguiente enlace:

https://libros.uat.edu.mx

https://publicaciones.uat.edu.mx

Equipo editorial

Coordinación: Venancio Vanoye Eligio

Gestión y administración: Jessica Abigail Rodríguez Tinajero, María Teresa Maldonado Sada

Revisión y corrección de estilo: José Luis Énder Velarde García, Jorge Alberto Vázquez Herrera

Diseño y maquetación: Erika González Navarro, Wendy Castillo Cruz, Lorena E. Cortez Rodríguez

Aportes para la reconstrucción de una sociedad sin violencia: experiencias multidisciplinarias
de Ana María Martínez Jerez, Guadalupe Isabel Ceballos Álvarez,
Elda Ruth de los Reyes Villarreal, coordinadoras,
publicado por la Universidad Autónoma de Tamaulipas y
Editorial Fontamara en noviembre de 2026. La revisión y diseño editorial
correspondieron al Consejo de Publicaciones UAT.

editorial fontamara

VERDAD, BELLEZA, PROBIDAD

La violencia, en sus múltiples manifestaciones, se propaga entre las personas sin importar su raza, género, etnia, religión o edad. Puede observarse desde los conflictos bélicos en el ámbito público hasta el ámbito privado de los hogares. No basta con reconocer que existe; es urgente tomar medidas de prevención, acción y atención.

La construcción de una sociedad libre de violencia requiere esfuerzos multidisciplinarios. En la presente obra se explora cómo la psicología, la sociología, la educación y el derecho se unen para desentrañar sus raíces y proponer estrategias para prevenirla. Esperamos el presente libro contribuya a disminuir la violencia y a reconstruir una sociedad que merece vivir en bienestar y prosperidad.

ISBN UAT: 978-970-95545-5-7
ISBN Fontamara: 978-968-9729-82-2

ISBN 978-968-9729-82-2
9 789689 729822

Consejo de Publicaciones